

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кемеровский государственный университет»

На правах рукописи



Гилемханова Эльвира Нурахматовна

**ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

Специальность 5.3.4. – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых
образовательных сред

Диссертация
на соискание ученой степени
доктора психологических наук

Научный консультант:
доктор психологических наук, профессор
Серый Андрей Викторович

Кемерово, 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
РАЗДЕЛ I.	
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	38
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНО- КОНТЕКСТНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	38
1.1. Научные подходы к исследованию образовательной среды.....	38
1.2. Онтологические основания конструирования системы образовательной среды.....	68
1.3. Процессуально-морфологическая модель образовательной среды.....	86
ГЛАВА 2 ИНТЕГРАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СУБЪЕКТНО- КОНТЕКСТНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	93
2.1. Безопасность образовательной среды как ее системная характеристика	93
2.2. Сущность и содержание психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды средней школы.....	108
2.3. Принципы, механизмы, закономерности, инструментально- методическое обеспечение психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды средней школы.....	119
Выводы по разделу I.....	128
РАЗДЕЛ II.	
ЭМПИРИЧЕСКАЯ ВЕРИФИКАЦИЯ ПОЛОЖЕНИЙ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ ИНТЕГРАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	130
ГЛАВА 3 ИЗУЧЕНИЕ КОНТЕКСТНЫХ ФАКТОРОВ ИНТЕГРАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТНО-КОНТЕКСТНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	130

3.1. Эмпирическое изучение контекстных факторов интегральной безопасности образовательной среды средней школы на мезоуровне.....	130
3.2. Эмпирическое изучение контекстных факторов интегральной безопасности образовательной среды средней школы на микроуровне.....	149
3.3. Типология образовательных сред на основе конфигурации контекстных факторов безопасности образовательной среды средней школы.....	154
ГЛАВА 4 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СУБЪЕКТНЫХ ФАКТОРОВ ИНТЕГРАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТНО-КОНТЕКСТНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	166
4.1. Нарушенная субъектность как индикатор проблем интегральной безопасности образовательной среды.....	166
4.2. Типы субъектной рискогенности обучающихся на основе психологической устойчивости к контекстным рискам образовательной среды..	215
4.3. Влияние личности учителя на субъектную рискогенность образовательной среды.....	283
4.4. Роль в оценке безопасности образовательной среды социальных представлений о безопасности и отношения к базовым ценностям у субъектов образовательного процесса.....	292
ГЛАВА 5 ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТНОЙ И КОНТЕКСТНОЙ СОСТАВЛЯЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В РАМКАХ ВЕРИФИКАЦИИ КОНЦЕПЦИИ.....	310
5.1. Взаимосвязь субъектной рискогенности и контекстных характеристик образовательной среды на основе методов структурного анализа данных.....	310
5.2. Механизмы социально-психологической адаптации в обеспечении взаимосвязи субъектной и контекстной составляющих интегральной безопасности образовательной среды.....	329
5.3. Полиациональный аспект интегральной безопасности современной образовательной среды.....	335

ГЛАВА 6 ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ И ВОЗРАСТНЫЕ АСПЕКТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	350
6.1. Технология обеспечения интегральной безопасности образовательной среды.....	350
6.2. Роль ступени обучения в оценке обучающимися интегральной безопасности образовательной среды и ее компонентов.....	368
6.3. Формирующий эксперимент на базе психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды средней школы.....	380
Выводы по разделу II.....	396
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	402
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	405
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	434
Приложение 1. Инструментарий исследования интегральной безопасности образовательной среды школы.....	434
Приложение 2. Методика «Индекс социокультурной безопасности школьника».....	442
Приложение 3. Методика «Социально-психологическая адаптация личности».....	444
Приложение 4. Авторская рефлексивная психолого-педагогическая программа «Время собирать смыслы».....	448
Приложение 5. Исходный код программы, реализующей комплексную модель оценки социокультурных рисков образовательной среды школы («Дерево решений»).....	453
Приложение 6. Анализ социального профиля несовершеннолетнего лица категории особого внимания.....	493

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность и проблема исследования. Изменение социокультурной ситуации развития молодого поколения, связанное с глобализацией, цифровизацией, виртуализацией жизненного пространства, утратой доминирующего влияния культуры на трансляцию норм и ценностей, трансформацией института семьи, усложнением количественных и качественных характеристик образовательной среды, провоцирует смену традиционных механизмов социализации и вызывает напряжение адаптационных ресурсов личности. Проблемы адаптации субъектов образовательного процесса к новой социокультурной реальности сопряжены с участвовавшими случаями проявления различных деструктивных феноменов в образовательной среде (несанкционированные акции, стрельба в российских школах, уличные протесты школьников, детские суициды, буллинг). В 2014-2024 годах в Российской Федерации зафиксировано 35 случаев вооруженного нападения на учебные заведения или его попытки. Анализ личности участников деструктивных виртуальных групп, а также обстоятельств совершения противоправных действий насильственного характера под влиянием деструктивного контента показал, что более 70 % таких детей в подростковом возрасте сталкивались ранее с различными травмирующими ситуациями. По результатам анализа антитеррористической комиссии в 2021 году оказались вовлечены в деятельность деструктивных сообществ и проявляли асоциальную активность около 1,5 % учащихся. Ряд участников деструктивных сообществ являются модераторами или открыто поддерживают на своих персональных и фейковых страницах насильственные формы поведения. С другой стороны, согласно исследованиям лаборатории профилактики асоциального поведения НИУ ВШЭ (под руководством А.А. Реана, 2019) в настоящее время в России около 28% детей подвергается буллингу. Важно отметить, что при этом, согласно международным исследованиям, Россия является одной из стран, которые не вошли в список стран, активно занимающихся проблемой буллинга [215]. Сложившаяся ситуация определяет необходимость учёта всей совокупности многоуровневых факторов рискогенности

образовательной среды - как внутренних – субъектных, так и внешних - контекстных и показывает востребованность поиска теоретико-методологических и инструментальных основ, обеспечивающих интегральную (субъектную и контекстную) безопасность образовательной среды в ситуации изменения социокультурного контекста образования, роста агрессивных и аутоагрессивных девиаций среди учащихся и усиления их виктимизации под давлением радикальных и экстремистских агентов.

Степень научной разработанности проблемы. В отечественной научной литературе представления о безопасности образовательной среды рассмотрены с позиции взаимосвязи с социально-психологической адаптацией (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова, И.Б. Котова), с ролью социометрического статуса в группе (Рещикова Л.С.), в соотнесении с индивидуально-психологическими и гендерными характеристиками личности. Согласно И. А. Баевой и коллег, ресурсами психологической безопасности обучающихся служат конформность и следование традициям, а также психологическое благополучие, жизнестойкость, социальный интеллект, низкая агрессивность (И.А. Баева, Л.А. Гаязова, И.В. Кондакова). Исследуя психологическую безопасность образовательной среды, И.А. Баевой разработана концепция психологической безопасности образовательной среды, рассматривающая ее через защиту от угрозы *психологического* насилия во взаимодействии (унижение, угрозы, недоброжелательное отношение, игнорирование, принуждение), референтную значимость среды и удовлетворенность основными характеристиками взаимодействия. Психологическая безопасность образовательной среды рассмотрена также трудах О.О. Андронниковой, П.И. Беляевой, В.И. Рерке, И.С. Бубнова, В.А. Ясвина, Е.В. Бурмистровой, Э.Э. Сыманюк, Г.В. Грачева, Л.А. Регуш, И.Б. Бессонова, М.Б. Калашниковой, Е.В. Дьяченко, С.Г. Плешиц С.Н. Илларионова, М.Ф. Секач, М.В. Григорьевой, Ю.М. Забродина, С.В. Хусаиновой, Р.Х. Гильмеевой и рядом других ученых. Роль образовательной среды для социально-психологического развития личности раскрыта в моделях В.А. Ясвина, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, В.И. Панова, В.П. Лебедевой, В.А. Левина, И.М. Улановской. Согласно О.О.

Андронниковой нарушение безопасности приводит к разрушению всех базовых параметров организации эффективного развития и существования личности, в первую очередь, социально-психологической адаптации. О.О. Андронникова выделяет умение выстраивать эмоционально-близкие отношения, успешную адаптацию, коммуникативную компетентность и реальную безопасность окружающей среды в качестве основных показателей безопасности образовательной среды, она акцентирует важность единой образовательной политики сохранения и укрепления физического, психического, социального и духовного здоровья, формирования безопасного способа поведения и безопасного мировоззрения у субъектов образовательного процесса при формировании у них механизмов компетентного преодоления угроз, соответствующих возрасту и индивидуальным возможностям ребенка. В.И. Рерке и И.С. Бубнова обращают внимание на то, что безопасная образовательная среда обеспечивает формирование личностных компетенций, касающихся жизни в многокультурном обществе. Психологическая безопасность, согласно П.И. Беляевой, - психическое состояние, сущностью которого является согласование личностных стремлений и возможностей с особенностями средовых факторов и силой их воздействия, вместе с тем, данное определение оставляет открытым вопрос о механизмах данного согласования.

В исследованиях индивидуально-психологических и гендерных характеристик безопасности личности А.Г. Костоусова и М.С. Иванова показали роль таких психологических факторов как интеллект, особенности характера и ценностно-смысловой сферы личности. Анализ типов идентичности (Н.А. Лызь) установил, что представления сельских школьников о безопасности более разнообразны по сравнению с городскими школьниками. Широко рассмотрены содержательные аспекты представлений о безопасности (О.Ю. Зотова, С.С. Степанова, Т.М. Краснянская). Для работы представляет интерес выделение блоков негативной (отсутствие опасности) и позитивной (самореализация, самоконтроль, продуктивные копинг-стратегии) динамики представлений о безопасности (Р.В. Агузумцян, А.С. Галстян, Е.Б. Мурадян), что соотносится с результатами

исследований Н.А. Лызь, согласно которым представления о безопасности исходят либо из положения об отсутствии опасностей, либо из условий безопасности (Н.А. Лызь, Ж.Г. Куповых, Т.А. Басанова). С.С. Степановой выделены такие факторы психологической безопасности среды ВУЗа как возможность прогнозирования поведения социального окружения, способность осознавать и ограничивать давление извне; уверенность в себе; способность противостоять провокациям. В исследованиях О.Ю. Зотовой определены четыре категории представлений о безопасности: безопасность как 1) состояние; 2) защищенность; 3) потребность; 4) доверительные межличностные отношения. Также О.Ю. Зотова выявила позиции в интерпретации безопасности: стабильность и ценности социума; самостоятельность и ценности личности; конформность и защита со стороны другого; адаптивная вариативность (личная автономия без утраты взаимодействия с социумом).

Этнокультурный компонент как важная идентификационная категория, которая активно участвует в конструировании социальной реальности человека и обеспечивает интеграцию в социум, в том числе в образовательную среду, рассматривается в работах (А.Ю. Тулынина, Г.У. Солдатовой, М.В. Савва, Э.М. Дусаевой, А.И. Белкина, М.М. Бетильмерзаевой, S. Affeldt, W.D. Hund, и др.). В работах акцентируется роль культурного кода в формировании субъективной реальности человека и опосредовании его действий и мыслей. Согласно И.Р. Сушкову личностные установки, организованные на уровне общностей, определяют социально-психологическую адаптацию межкультурного взаимодействия внутри различных этнических групп. Вопросы сегрегации и ассимиляции как индикаторы вхождения в общее культурно-нормативное пространство образовательной среды проанализированы с позиции теоретических моделей: Р. Тафта, Тейлора, С.Н. Айзенштадта, К. Уорда, Дж. Берри, Ф. Мохаддама.

Разработанные в рамках психологии концепции безопасности образовательной среды сфокусированы на анализе психологических аспектов образовательной среды. Однако трансформация социокультурного пространства и

возросшие проблемы адаптации к нему спровоцировали резкий рост инцидентов нарушения безопасности образовательной среды на физическом уровне, что кардинальным образом изменяет социальные представления о сущности, роли и ценности безопасности образовательной среды, определяя усиление внимания к проблемам безопасности при оценке ее качества. Учитывая, что изменение социальных представлений является индикатором изменений в самой культуре, изменение социальных представлений о безопасности образовательной среды свидетельствует о трансформации социокультурной матрицы безопасности. Это определяет необходимость появления теорий, которые интегрируют новые представления о безопасности образовательной среды в целостную систему, учитывая при этом специфику и разнообразие образовательной среды на данном культурно-историческом этапе.

Одна из главных причин отсутствия подобной интеграции, по мнению ряда ученых, состоит в том, что акцент делается на нахождении отношений между изучаемыми факторами, а не на определении механизмов, обуславливающих данные отношения, для чего должна быть спроектирована модель, позволяющая в наиболее полной мере осмыслить организацию и функционирование образовательной среды [95]. Особенно ярко эта причина проявляется в смещении фокуса внимания на физическую безопасность образовательной среды, как одной из важных характеристик новой социокультурной реальности, которая, однако, характеризуется высокой непредсказуемостью (спонтанностью). Именно невозможность спрогнозировать и защитить субъектов образовательного процесса от угроз в динамичном и рискогенном пространстве образовательной среды усиливает их потребность в психологической безопасности. В качестве отдельного аспекта анализа образовательной среды с позиции ее рискогенности заслуживают вопросы культурного взаимодействия многонациональных и поликонфессиональных территорий в условиях социокультурных вызовов. Именно «разностатусность религий и религиозных организаций» рассматривается рядом специалистов как источник социальной напряженности [59]. Учитывая, что ключевая роль системы образования состоит в трансляции культурных норм, в

условиях возрастающей полинациональности актуализируется вопрос нормировки и разработки ментальных конструкторов сознания и самосознания, обеспечивающих интегральную безопасность образовательной среды.

Вышеописанное обнаруживает **противоречия**:

- между существующими теоретическими разработками психологической и социально-психологической безопасности образовательной среды и отсутствием комплексных теорий, позволяющих осуществить научную рефлексию изменения концепта безопасности и психосоциальных критериев оценки безопасности образовательной среды в условиях ее социокультурной трансформации;

- между возрастающей вариативностью регионов в силу социально-экономических, миграционных и глобализационных процессов и отсутствием психолого-педагогической фокусировки на вопросах нормировки и разработки ментальных конструкторов сознания и самосознания участников образовательного процесса, обеспечивающих их социокультурную интеграцию и тем самым способствующих интегральной безопасности образовательной среды;

- между востребованностью и недостаточной представленностью инструментального психолого-педагогического обеспечения интегральной безопасности образовательной среды.

Образовательная среда является частью социокультурного пространства, однако большинство научных работ, посвященных изучению психологической и социально-психологической безопасности образовательной среды, не отражает ее многофакторность и многоуровневость, которую, с нашей точки зрения, необходимо рассматривать в рамках единой научной концепции, как единую систему, консолидирующую психолого-педагогические, социально-экономические, этнокультурные, инфраструктурные и географические данные об образовательной среде и, которую можно обозначить, как составную «субъектно-контекстную» систему. Причем к «субъектной» подсистеме относятся индивидуально-психологические и социально-психологические факторы безопасности образовательной среды, опосредованные такими характеристиками участников образовательного процесса, которые определяются степенью их

субъектности (эффективной самостоятельности или автономности) [138] по отношению к социуму и, как следствие, разным уровнем устойчивости к рискам образовательной среды. К «контекстной» подсистеме относятся: психолого-педагогические, социально-экономические, инфраструктурные и географические данные об образовательной среде, оказывающие непосредственное влияние на психологическую устойчивость участников образовательного процесса к рискам нарушения безопасности образовательной среды. При этом в «субъектно-контекстной» системе предполагается согласованность активности личности с требованиями образовательной деятельности. Именно такая «субъектно-контекстная» система позволяет учесть взаимное влияние (коадаптивность) и консолидацию данных подсистем и, тем самым, выявить механизмы их взаимного согласования, обеспечивающие интегральную безопасность субъектно-контекстной системы образовательной среды. На значимость соответствия внутреннего (субъектного) и внешнего (социального) в контексте рассмотрения феномена безопасности указывают отечественные ученые [84].

Исходя из вышеизложенных противоречий ***проблема исследования*** состоит в том, что, определяя многофакторность и многоуровневость как важнейшие характеристики образовательной среды, только рассматривая образовательную среду как сложную систему можно изучить интегральную безопасность субъектно-контекстной системы образовательной среды. Поскольку «...объяснить свойство – это значит вывести его специфику из способов организации носителя этих свойств как системы элементов, состоящих из определенного материала и организованных в соответствующую целостную структуру» [32, с. 661]. Вместе с тем, указанный целостный подход требует построения психосоциальной концепции, позволяющей рассматривать систему взаимовлияния субъектной и контекстной подсистем на интегральную безопасность, что является важным для практики педагогической психологии, но до настоящего времени слабо разработанным направлением психолого-педагогических исследований.

Цель исследования: разработать психосоциальную концепцию и инструментально-методическое обеспечение интегральной безопасности

образовательной среды средней школы с учетом ее многофакторности и многоуровневости.

Объект исследования: образовательная среда как «субъектно-контекстная» система.

Предмет исследования: интегральная безопасность субъектно-контекстной системы образовательной среды средней школы.

Теоретический анализ проблемы позволил сформулировать **основную гипотезу исследования:** интегральная безопасность образовательной среды как субъектно-контекстной системы обеспечивается коадаптацией (согласованием), составляющих ее субъектной и контекстной подсистем.

Положение основной гипотезы конкретизируется в следующих допущениях:

- В субъектной подсистеме безопасности образовательной среды выделяются типы субъектной рискогенности субъектов образовательного процесса: адаптивный, дезадаптивный, аутизированный, уязвимый и дезинтегрированный, определяющие проблемы психологической устойчивости участников образовательного процесса к контекстным рискам образовательной среды.
- Два ключевых показателя контекстной подсистемы: *эффективность* стержневых процессов образовательной среды как параметрическое соответствие носителей процесса реализуемым функциям и *комплексность* стержневых процессов как их согласованность, определяют тип конфигурации образовательной среды.
- Тип конфигурации образовательной среды на основе сочетания психолого-педагогических, социально-экономических и географических её параметров позволяет различать безопасные и небезопасные типы конфигураций образовательной среды по контекстным рискам стержневых процессов - индивидуализации, интеграции, формирования и модернизации, обеспечивая тем самым, учет одновременно существующих, многоуровневых факторов.

- Рискогенность контекстной подсистемы безопасности образовательной среды соотносится с рискогенностью ее субъектной подсистемы таким образом, что определенный тип конфигурации образовательной среды сопряжен с определенными рисками психологической устойчивости участников образовательного процесса (социально-психологической уязвимостью; социально-психологической дезинтеграцией, виртуальной аутизацией).

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы исследования необходимо было решить следующие **основные задачи**:

1. С помощью метода теоретического моделирования разработать онтологическую схему образовательной среды для систематизации и комплексного изучения ее интегральной безопасности.

2. Разработать классификацию типов субъектной рискогенности обучающихся, для чего необходимо в рамках исследования субъектной подсистемы образовательной среды эмпирически:

- выявить и описать ключевые проблемы психологической устойчивости участников образовательного процесса к контекстным рискам образовательной среды;

- установить роль социальных представлений о безопасности, возрастных аспектов, отношения к базовым и этнокультурным ценностям в оценке безопасности образовательной среды у участников образовательного процесса;

- определить специфику влияния типа субъектной рискогенности на эмоционально-мотивационные и адаптационные особенности учащихся.

3. На основе комплексного анализа психолого-педагогических, социально-экономических и географических характеристик контекстной подсистемы образовательной среды:

- эмпирически выявить ключевые параметры стержневых процессов образовательной среды, влияющие на их эффективность;

- эмпирически выявить и описать типы конфигураций безопасных и небезопасных образовательных сред с учетом эффективности стержневых процессов образовательной среды;

- разработать прогностическую модель оценки рискогенности контекстной подсистемы образовательной среды.

4. На основе полученного эмпирического материала теоретически обосновать принципы, механизмы и условия взаимного согласования субъектной и контекстной подсистем образовательной среды, обеспечивающие интегральную (субъектно-контекстную) безопасность образовательной среды для участников образовательного процесса.

Методологическая основа исследования

«Субъектно-контекстная» система образовательной среды, была рассмотрена с позиции проекции выделенных согласно второго определения системы [66] *процессов, функциональной структуры, организованности материала, материала*. В этом аспекте в «субъектно-контекстной» системе образовательной среды были установлены:

- *стержневые процессы*: индивидуализации, интеграции, формирования, модернизации;

- *функции*: активизации, образования, соответствия требованиям современности, трансляции норм деятельности и мышления;

- *организованности материала*: социальный блок, дидактический блок, управленческий блок, пространственно-семантический блок.

- *материал* (носители процесса): для социального блока - учащиеся, учителя, родители, для дидактического блока - образовательные программы, учебно-методическое обеспечение, др., для управленческого блока – администрация, для пространственно-семантического блока - нормы, правила, социокультурное и предметное пространство образовательной среды.

Специфика примененного нами метода теоретического моделирования (метода онтологического развертывания Аристотеля в реконструкции В.Я.Дубровского) [58], на основании которого были выделены стержневые

процессы образовательной среды, предполагает, что вышеописанные четыре стреловых процесса составляют пары «индивидуализация-интеграция» и «формирование-модернизация», которые достаточны для функционального описания всех явлений, происходящих в «субъектно-контекстной» системе образовательной среды. Данные пары, в зависимости от определенных условий (контекстной подсистемы), могут проявлять (или не проявлять) сопряженность, что, в конечном итоге, позволяет фиксировать наличие или отсутствие такой характеристики как «комплексность».

Теоретическую основу исследования составили: труды в рамках системного подхода (В.А. Барабанщиков, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, Б.Ф. Ломов, Р.А. Нуруллин, В.П. Зинченко и др.), структурно-системного подхода (Г.П. Щедровицкий, В.Я. Дубровский), структурно-интегративной методологии (М.А. Холодная), средового подхода (Л.С. Выготский, В.А. Ясвин, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.А. Левин, В.И. Слободчиков, R. Barker, У.Бронфенбреннер, Н. Dreesmann, N. Grewe, K. Levin, R.H. Moos, P. J. Rentfrow, M. Jokela, W. Bleidorn, M.E. Lamb), роль активного воздействия на окружающую среду (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, А.А. Деркач), идеи Murray (1938) о различии в восприятии окружающей среды в зависимости от индивидуальных ценностей и потребностей, идеи А. Коэн о базовых характеристиках социальной среды. Существенное значение для исследования имели: концепция психологической безопасности образовательной среды И.А. Баевой, разработки в области экспертизы образовательной среды Е.Б. Лактионовой, социология адаптаций Л.В. Корель, концепция «культурных традиций» Д. Б. Зильбермана.

Проблема исследования была рассмотрена в нескольких теоретических плоскостях: культурно-историческая концепция (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.М. Прихожан), эконпсихологический подход условий развития человека (В.И. Панов), безопасность образовательной среды (И.А. Баева, В.В. Семикин, Э.Э. Сыманюк, И.С. Морозова), девиации и деструкции социализации детей и подростков (А.А. Реан, Ю.Л. Клейберг, Е.В. Змановская, Р.В. Овчарова, А.В. Мудрик), в работах по изучению адаптации и социализации в нормативной

ситуации (Н.Е. Веракса, Л.Ф. Баянова, А.В. Серый, М.С. Яницкий, А.К. Пащенко, А.В. Микляева, А.Н. Ильин, М. В. Злобина, О. М. Краснорядцева, В.П. Ульянова).

Методы исследования. Сложный и многоуровневый характер объекта исследования, разноплановость решаемых задач и множественность реализуемых подходов определили необходимость комплексного использования широкого спектра общенаучных и психологических методов:

- теоретические методы: теоретическое моделирование (метод онтологического развертывания Аристотеля в реконструкции В.Я. Дубровского), моделирование посредством идеализированных представлений, анализ научной литературы по проблеме исследования;

- эмпирические методы: анкетирование, тестирование, констатирующий (метод поперечных срезов) и формирующий (лонгитюдный метод) эксперименты;

- методы обработки данных: статистические методы (сравнительный анализ, кластерный анализ, категориальный анализ главных компонентов, моделирование структурными уравнениями и др. параметрические и непараметрические методы), методы машинного обучения, качественно-феноменологические методы анализа (интеллектуальный анализ текста (Text Mining), метод прототипического анализа).

Примененное программное обеспечение исследования: Qiqqa v.79, ATLAS.ti v.8, SPSS 23, AMOS, Loginom 6.4., KNIME Analytics Platform.

Дизайн и базы исследования.

Так как образовательная среда не рассматривается нами как однородная, ключевое значение в работе придается исследованию ресурсов и рисков, связанных с конкретной образовательной средой, то есть анализу разноуровневых контекстных параметров образовательной среды: психолого-педагогических, социально-экономических, инфраструктурных, информационных, географических. Разноуровневость контекстных параметров образовательной среды определила необходимость введения в работу двух уровней детерминации «субъектно-контекстной» системы образовательной среды: *мезоуровень и микроуровень*. Таким образом, дизайн комплексного эмпирического исследования предполагал последовательное изучение *мезо и микроуровней* образовательной

среды. Логика исследования интегральной безопасности «субъектно-контекстной» системы образовательной среды на мезо- и микроуровнях отражает комплексность подхода, а также его соответствие методологическим принципам средового подхода: инверсия среды, осреднение, типизация (Ю.С. Мануйлов) [108].

Мезоуровень соответствует локальной среде проживания субъектов образовательного процесса. Анализу подлежали такие параметры образовательной среды как тип населенного пункта, экономический и социальный статус региона, наличие и эффективность функционирования психолого-педагогических медико-социальных центров и служб, обеспеченность муниципалитета психологами в сфере образования. В этой связи на этапе мезоуровня удалось произвести изучение различных параметров образовательной среды во взаимосвязи с субъектной рискогенностью обучающихся с помощью метода поперечных срезов. Целью данного этапа было выделение характеристик образовательной среды, связанных с субъектной безопасностью. Выборка исследования на мезоуровне составила 203 060 обучающихся из 1110 общеобразовательных школ в возрасте от 10 до 16 лет (95 771 учащихся 10-12 лет; 107 289 учащихся 13-16 лет), эмпирические данные по которым были проанализированы в соотнесении с 45 изучаемыми территориальными единицами (муниципалитетами), обладающими автономными социально-экономическими, инфраструктурными, географическими, образовательными характеристиками. Эмпирические данные социально-психологического тестирования обучающихся были получены в рамках ежегодного республиканского социально-психологического мониторинга по разработанной автором диагностическим формам. Контекстные данные получены на сайтах открытого доступа: на портале министерства образования и науки Республики Татарстан и на сайте федеральной службы государственной статистики.

В исследовании на *мезоуровне* анализировались следующие показатели: Доля детей группы риска с высокой вероятностью употребления психоактивных веществ; доля детей с высоким уровнем выраженности различных предикторов асоциального поведения: сложности произвольной регуляции, проблемы контроля

эмоций, ориентированность на поиск новых впечатлений, рискованное поведение, потребность в социальной поддержке, избегание трудностей, трудности в разрешении проблем, склонность зависимости, асоциальные тенденции, проблемы во взаимопонимании со значимым близким (Методический комплекс для выявления вероятностных предикторов возможного вовлечения школьников в потребление наркотических средств (Зинченко Ю.П. и коллектив психологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова); тип населенного пункта (город / поселок городского типа / село); средний размер заработной платы в рублях; доля трудоустроенного населения в регионе; интегральная характеристика образовательного рейтинга школы: доля победителей и призеров олимпиад, доля учащихся, получивших по ЕГЭ 80 и более баллов (все предметы), средний балл ЕГЭ по русскому языку, средний балл ЕГЭ по математике, средний балл предмета по выбору, доля учащихся, которые не прошли ГИА; интегральная характеристика воспитательного рейтинга школы: ресурсное обеспечение сферы образования; развитие дополнительного образования; физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа; развитие детского движения; гражданско-патриотическая и художественная деятельность; профилактика асоциального поведения детей и подростков; суициды, алкоголь, преступность; уровень фактической обеспеченности учреждениями культуры от нормативной потребности: клубами и учреждениями клубного типа, уровень фактической обеспеченности учреждениями культуры от нормативной потребности: библиотеками, доля муниципальных учреждений культуры, здания которых находятся в аварийном состоянии или требуют капитального ремонта, в общем количестве муниципальных учреждений культуры, доля населения, систематически занимающегося физической культурой и спортом; Наличие/отсутствие психолого-педагогического медико-социального центра или службы; доля психологов в регионе.

На основе данных *мезоуровня* (автономных характеристик локальной среды) были выбраны территории с наилучшими и наихудшими показателями по каждому значимому для интегральной безопасности образовательной среды контекстному

параметру: географический, экономический, социальный, дидактический, воспитательный, психологический. Так была разработана полярная типология административно-муниципальных единиц, базирующаяся на выделении из всех районов территорий с наилучшими и наихудшими показателями по каждому значимому контекстному параметру.

Данные мезоуровня послужили основой для исследования интегральной безопасности «субъектно-контекстной» системы образовательной среды на *микроуровне* или уровне конкретных образовательных организаций, отвечающих требованиям стратификации выборки согласно методу образцовых случаев [95, 207, 228] и сформированных в соответствии с результатами мезоуровня.

Таким образом был получен материал для сопоставительного и комплексного анализа контекстных параметров образовательной среды в аспекте ее безопасности: географический, экономический, социальный, дидактический, воспитательный. В исследовании на микроуровне статус города имело 8 населенных пунктов, поселков городского типа - 16, сел - 12.

На микроуровне основную выборку исследования составили 3232 учащихся в возрасте от 13 до 16 лет (53% девочек, 47% мальчиков) из 36 школ, находящихся на территории района, выделенного на основе полярной типологии территорий с наилучшими и наихудшими показателями по каждому значимому (исходя из результатов мезоуровня) контекстному параметру. Дополнительные выборки исследования на микроуровне составили 56 учителей и 738 учащихся 11-16 лет с возможностью соотнесения психодиагностических данных учителя и учащихся класса, где он осуществляет классное руководство; 1187 учащихся, 926 родителей, 141 учитель в рамках сопоставительного анализа; 2681 учащийся в рамках формирующего эксперимента (1256 респондентов экспериментальной группы, 1425 – контрольной). Этнокультурный компонент образовательной среды дополнительно изучался на выборке 5425 респондентов на основе данных панельного исследования «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП – <http://trec.hse.ru/>) при поддержке Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Исследование на *микроуровне* осуществлялось с помощью психодиагностических методик для учащихся и учителей. Методики для учащихся: Анкета-опросник для учеников «Психологическая диагностика образовательной среды» (И.А. Баева). Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (А.Ф.Фидлер), Опросник по оценке уровня притязаний (В.К. Гербачевский), Методика на определение культурной конгруэнтности (Л.Ф. Баянова, Е.А. Цивильская и др.), «Детско-родительские отношения подростков» (П. Трояновская), Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел), Опросник агрессивности Басса — Дарки, Тест смысло-жизненные ориентации (А.Н. Леонтьев), Личностный опросник Кеттелла для подростков, Тест-опросник самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова), Диагностика автономности-зависимости (Г.С. Прыгин), Уровень развития субъектности личности (М.А. Щукина), опросник Психологические границы (Хартманн в адаптации: О.А. Шамшикова, В.И. Волохова), опросник Суверенность психологического пространства – 2010 (С.К. Нартова-Бочавер), Шкальный опросник О. Л. Романовой для исследования этнической идентичности детей и подростков, Фрустрационный тест Розенцвейга. (модификация Н.В. Тарабриной), Методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд), Методика «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова), Методика оценки позитивности и неопределенности этнической идентичности (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева). Методики для учителей как субъектов социализации: Методика Шварца для изучения ценностей личности (адаптация В.Н. Карандашева), опросник ВОЗКЖ-100; Шкала прокрастинации Б.Тукмана» (Tuckman, B.W.), Мельбурнский опросник принятия решений, Опросник AVEM.

Авторские методики:

1. Модификация методического комплекса для выявления вероятностных предикторов возможного вовлечения школьников в потребление наркотических средств (Зинченко Ю.П. и коллектив психологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова) (Э.Н. Гилемханова, В.В. Васина, В.В. Герасимова).

2. Опросник «Социально-психологическая адаптация личности» (Э.Н. Гилемханова)
3. Авторская анкета исследования интегральной безопасности образовательной среды
4. Опросник «Индекс социокультурной безопасности школьника» (Э.Н. Гилемханова).

Валидность и надежность авторских методик доказаны и приведены в публикациях. Решением экспертного совета по доказательной психологии опросник «Индекс социокультурной безопасности школьника» был включен в Реестр программ, технологий, практик с доказанной эффективностью для сферы образования и социальной сферы» Министерства просвещения РФ.

Теоретическая значимость. Предложено решение научной проблемы, имеющей важное социально-культурное значение: разработаны теоретико-методологические основы и направления дальнейших психолого-педагогических и междисциплинарных исследований интегральной безопасности образовательной среды. Выявлены скрытые и сущностные механизмы развития образовательной среды как системы: система образовательной среды реализует по спирали цепочку процессов управления и отклика системы – соотнесение и изменение, являющуюся характерной для всех открытых систем. Согласно авторской психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды горизонталь комплементарных процессов формирование и модернизация лежит в плоскости изменений (формирование – внутренних, модернизация – внешних), а вертикаль комплементарных процессов индивидуализация-интеграция лежит в области соотнесений - либо самоопределения с внутренним содержанием (индивидуализация), либо с внешним содержанием (интеграция/сепарация). Специфика коадаптации данных процессов определяет к какому типу будет отнесена образовательная среда – безопасному или небезопасному, определены варианты согласования типов образовательных сред. Разработанная типология образовательных сред способствует анализу субъектно-контекстной безопасности образовательной среды во взаимосвязи с психологическими, социокультурными,

социально-экономическими, географическими, педагогическими параметрами, то есть способствует объективизации данных о влиянии различных условий образовательной среды на уровень ее безопасности. Авторская процессуально-морфологическая модель образовательной среды создает теоретическую рамку для рассмотрения образовательной среды с нового ракурса, способствует выработке комплексных подходов для решения проблем безопасности образовательной среды. В научный оборот введен ряд авторских интерпретаций понятий: нарушенная субъектность, образовательная среда, интегральная безопасность образовательной среды, социокультурная среда образовательной организации, социокультурные риски образовательной среды. Механизм конфигурирования субъектной и контекстной подсистем образовательной среды раскрывает внутреннее содержание интегральной безопасности образовательной среды через выделенные параметры совместной настройки структур образовательной среды. Классификация учащихся по типу субъектной рискогенности раскрывает специфику взаимодействия субъектов образовательного процесса в контексте изучения особенностей развития психической саморегуляции произвольной активности человека. Установление роли базовых и этнокультурных ценностей для субъектов образовательного процесса в обеспечении безопасной образовательной среды как условия развития личности позволяет расширить представление о социально-культурной природе психического развития.

Практическая значимость. Разработанные в рамках Психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды модели имеют прогностическое значение и способствует более глубокой психолого-педагогической экспертизе качества образовательной среды в аспекте ее интегральной безопасности. Прогностическая модель безопасности образовательной среды, учитывающая как субъектные (индивидуально-психологические и социально-психологические характеристики участников образовательного процесса), так и многоуровневые контекстные параметры образовательной среды, способствует более эффективной реализации государственных психолого-педагогических профилактических программ с учетом

рисков и ресурсов конкретных территорий и принятию управленческих решений в сфере образования на основе дифференцированного подхода. Программная разработка прогностической модели была поддержана грантом РФФИ «Комплексная модель оценки рисков социокультурной среды школы» (2017-2019), где автор являлся ответственным исполнителем проекта. Технология обеспечения интегральной безопасности образовательной среды образовательных организаций РТ была принята для проектирования и реализации программ сопровождения обучающихся группы психологического риска. Гилемханова Э.Н. являлась исполнителем программы «Разработка методов и подходов к работе с радикальной средой (2021-2025 годы)» утвержденной Постановлением Кабинета Министров Республики Татарстан от 18.11.2021 г. №1103 в целях реализации в 2022 году п.4.2.1 подпрограммы «Профилактика терроризма и экстремизма в Республике Татарстан на 2014 – 2025 годы», в соответствии с которой для нужд ГНБУ «Академия наук РТ» было проведено исследование обучающихся, попавших под воздействие идеологии терроризма, в целях определения оптимальных путей оказания содействия в дерадикализации. Итогом работы стала разработка Практического руководства по профилактической работе с детьми категории особого внимания (среднее звено школы: 6-8 классы) совместно и на базе городского психолого-педагогического центра «Ресурс» (г. Казань).

Разработанная концепция интегральной безопасности образовательных сред стала теоретико-методологической основой проекта по профилактике асоциальных явлений среди несовершеннолетних учащихся общеобразовательных учреждений «Безопасная школа», инициированного в 2019 году Управлением образования Исполнительного комитета г. Казани совместно с Антитеррористической комиссией в Республике Татарстан, МБОУ «Городской психолого-педагогический центр «Ресурс», МБУ «Комплексный центр социального обслуживания детей и молодежи «Доверие». С 2020 года автор являлся научным руководителем проекта «Программа профилактики асоциальных явлений в образовательных учреждениях», реализуемого на базе МБОУ «Городской психолого-педагогический центр «Ресурс» (Приказ Управления образования ИКМО г. Казани

№256 от 25.03.2019). В рамках научно-методической разработки «Безопасная школа: профилактика асоциальных явлений среди несовершеннолетних учащихся общеобразовательных учреждений «Импульс» практическую реализацию получила авторская концепция интегральной безопасности образовательной среды средней школы. Формирующий эксперимент в рамках проекта заключался в реализации авторской (в соавторстве с руководителем городского психолого-педагогического центра «Ресурс» Э.А. Мифтаховой) профилактической программы «Время собирать смыслы», который реализовывался в 23 образовательных организациях города Казани, отобранных согласно установленным критериям (Приложение 4).

Представленная концепция служит теоретической основой для мониторинга безопасности образовательной среды РТ и разработки инструментов анализа рисков безопасности образовательной среды для своевременного осуществления профилактических и коррекционных мер нарушения интегральной безопасности образовательной среды. Авторская модификация методического комплекса по выявлению учащихся, склонных к употреблению психоактивных веществ, с 2017 по 2019 гг. была включена в Модуль Республиканского межведомственного центра в Блок «Мониторинг психологической безопасности образовательной среды в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях для выявления учащихся с пониженным иммунитетом к деструктивному воздействию». Данный модуль, реализованный как кроссплатформенное масштабируемое веб-приложение, предназначен для повышения эффективности информационного взаимодействия органов государственного, регионального и муниципального управления на основе применения современных информационно-аналитических технологий поддержки принятия решений в общественно-политической сфере. Мониторинг с использованием авторской методики осуществляется ежегодно 1 раз в год во всех общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях Республики Татарстан до введения единого для всех субъектов Российской Федерации психодиагностического инструментария.

Концепция интегральной безопасности образовательной среды, обосновывающая комплексную оценку субъектных и контекстных факторов образовательной среды, послужила основой алгоритма формирования критериев отнесения учащихся к группе риска в рамках Мониторинга безопасности образовательной среды Республики Татарстан в 2021 году.

Во исполнение п.3.2.2. Протокола заседания антинаркотической комиссии в Республике Татарстан от 04.10.2021 года разработан в соавторстве Межведомственный регламент психологического сопровождения подростков и молодежи, отнесенных к группе риска по наркотизации для специалистов, оказывающих психологическую помощь представителям молодого поколения в образовании, молодежной политике, социальной защите и здравоохранении. В Регламенте раскрыты методологические, организационные, технологические и экспертные составляющие психологического сопровождения подростков и молодежи, отнесенных к группе риска по наркотизации в аспекте межведомственного взаимодействия. В Регламенте идентификация типа субъектной рискогенности учащихся предоставляет возможность реализации своевременных превентивных мер для предотвращения их социально-психологической дезадаптации. Также данные типологические особенности опосредуют и организацию мотивационной составляющей учебной деятельности.

Полученные в диссертационном исследовании результаты включены в «Единую государственную информационную систему учета научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ гражданского назначения» (2024 г.), имеют практическое значение для консультационной, развивающе-коррекционной, просветительской деятельности психологов, работающих в сфере образования. Разработанные и валидизированные авторские методики исследования интегральной безопасности образовательной среды школы, соответствующие психометрическим требованиям находят применение в профессиональной деятельности педагогов-психологов в учреждениях образования для решения практических задач оптимизации взаимодействия субъектов образовательного процесса. Методика «Индекс

социокультурной безопасности школьника» решением экспертного совета по доказательной психологии опросник был включен в Реестр программ, технологий, практик с доказанной эффективностью для сферы образования и социальной сферы» Министерства просвещения РФ. Материалы исследования могут быть полезны при подготовке педагогов-психологов в системе высшего и дополнительного образования. Результаты исследования легли в основу авторских образовательных программ «Психология безопасной образовательной среды», «Индивидуализация и дифференциация в образовании», «Психокоррекция и психопрофилактика поведенческих и эмоционально-волевых нарушений у подростков» в Институте психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Результаты исследования применялись в рамках курсов повышения квалификации Института развития образования РТ «Психологическая безопасность образовательной среды: основы проектирования и технологии сопровождения».

Основные этапы исследования. Исследование включало в себя несколько этапов:

- I. теоретико-методологический (2014-2015): конкретизация целевой и тематической программ исследования, анализ научно-методологической литературы по проблеме исследования;
- II. экспериментально-исследовательский (2016-2019): реализация пилотажных и основных констатирующих экспериментов, разработка и верификация авторских психодиагностических методик и моделей;
- III. опытно-внедренческий (2019-2022): реализация формирующего эксперимента, апробация отдельных положений Концепции;
- IV. аналитико-интерпретационный (2023-2025): анализ, обобщение, систематизация и трансляция полученных результатов.

Научная новизна работы:

– Впервые безопасность образовательной среды изучена с позиции консолидации субъектных и контекстных факторов образовательной среды, что стало возможным благодаря широкомасштабному исследованию, позволившему

изучить как автономные территориальные единицы, так и конкретные образовательные организации, выделенные на основе полярной классификации в соответствии с целевыми показателями. Реализация подобного исследовательского дизайна соотносится со сложным организационным планом, что делает проведение подобных исследований уникальным для получения сведений для разработки психолого-педагогических теорий среднего уровня, обладающих объяснительной и прогностической силой.

– Авторский процессуально-морфологический подход к исследованию проблем интегральной безопасности образовательной среды, разработанный на основе теоретического анализа «второго определения системы», может быть применен не только к указанной предметной области изучения образовательной среды и ее интегральных характеристик, но и при изучении ряда других феноменов, обладающих признаками системности.

– Установленные в концепции закономерности, принципы, механизмы позволяют увидеть устройство образовательной среды под новым ракурсом, что открывает перспективы для прогнозирования эффективности различных педагогических и психолого-педагогических инноваций в образовательных средах разного типа и может стать одним из теоретико-методологических оснований для новой отрасли педагогической психологии - сравнительной педагогической психологии.

– Разработанная типология субъектной рискогенности обучающихся позволяет анализировать поведенческие деструкции с учетом их связи с контекстуальными характеристиками среды, в которых они проявляются. Разработанный на основе проблемных зон субъектной рискогенности обучающихся психодиагностический инструмент – методика «Индекс социокультурной безопасности школьника» включен в Реестр программ, технологий, практик с доказанной эффективностью для сферы образования и социальной сферы» Министерства просвещения РФ.

– Получены эмпирические свидетельства влияния факторов социокультурной среды - психолого-педагогических, социально-экономических, территориальных в обеспечении интегральной безопасности образовательной среды как условия развития субъектов образовательного процесса. Выделены и описаны 7 типов образовательных сред с позиции интегральной безопасности на основе комплексной оценки контекстных факторов образовательной среды – 4 безопасных и 3 небезопасных. Показано, что конфигурация контекстных факторов образовательной среды определяет специфику взаимодействий участников образовательного процесса. Модель нулевого дисбаланса и 7 типов конфигураций образовательных сред можно рассматривать в качестве прототипа таксономии сред. На этой основе возможно создание атласов безопасности вариативных образовательных сред с указанием их ресурсов и рисков.

– Установлена роль возраста обучающихся на оценку безопасности образовательной среды и ее компонентов, определена роль базовых ценностей, социокультурной и этнокультурной идентичности в обеспечении безопасной образовательной среды для субъектов образовательного процесса, что позволило расширить представление о социально-культурной природе психического развития.

– Созданы и верифицированы методики психологического исследования и психодиагностики в области социально-психологической безопасности развития человека. Апробирована психолого-педагогическая программа «Время собирать смыслы», реализован 1 проект «Безопасная школа: профилактика асоциальных явлений среди несовершеннолетних учащихся общеобразовательных учреждений».

Достоверность и надежность полученных результатов обеспечены глубоким анализом научных публикаций по теме исследования, теоретико-методологическим обоснованием защищаемых положений, применением широкого спектра психодиагностических инструментов, адекватных целям, задачам и логике научного исследования, а также репрезентативностью и объемом

выборки, выверенной по срокам и формам работы программой исследования, богатым арсеналом статистических методов анализа полученных результатов, экспериментальным подтверждением гипотезы исследования, сопоставлением авторских выводов с устоявшимися научными представлениями в отношении безопасности образовательной среды.

Апробация работы и внедрение результатов. Основное содержание работы отражено в 47 научных работах, в том числе 18 публикации в печатных изданиях, включенных в Перечень изданий, рекомендованных ВАК РФ для публикации результатов диссертационных работ по данной специальности, а также работ в научных изданиях, индексируемых в базах: RSCI – 4, Scopus и/или Web of Science – 6. Материалы исследования были апробированы в процессе реализации исследовательских проектов (ответственный исполнитель проекта РФФИ «Комплексная модель оценки рисков социокультурной среды школы» (2017-2019), руководитель проекта РНФ «Ценностно-мотивационный код жизни: психологические индикаторы предсудцидальных рисков в подростково-молодежной среде» (2025-2026), исполнитель проекта Академии наук РТ «Культурный код безопасности полинациональной школы» (2025). Полученные в ходе исследования результаты и авторские методики внедрены в реализацию государственных программ, в практику работы Антитеррористической комиссии Республики Татарстан, Министерства образования и науки Республики Татарстан, Республиканского Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Росток», Городского психолого-педагогического центра «Ресурс», сеть психолого-педагогических медико-социальных центров и психолого-педагогических служб Республики Татарстан, о чем свидетельствуют акты внедрения. Результаты исследования докладывались и обсуждались на научно-методологических семинарах в ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», в экспертно-научном совете психологов в сфере образования при Министерстве образования и науки Республики Татарстан, на заседании Антитеррористической комиссии РТ. Основные положения и результаты диссертационного исследования представлены и получили

положительный отклик на Молодежной международной научно-практической конференции «Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания» (Новосибирск, 2016), Съезде Российского психологического общества (Казань, 2017), IV Международном форуме по педагогическому образованию IFTE (Казань, 2018 года), XIX Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества (Москва, 2018), VIII Всероссийской научно-практической конференции «Системогенез учебной и профессиональной деятельности» (Ярославль, 2018), III Международной научно-практической конференции, посвященной юбилею А.Н. Леонтьева (Казань, 2018), Научно-практической конференции по проблемам психического здоровья (Москва, 2018), Международной научно-практической конференции «Опыт дерадикализации и ресоциализации приверженцев экстремистских и террористических идеологий» (Казань, 2018), XVI European Congress of Psychology (Москва, 2019), Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной когнитивной науки» (Таганрог, 2019), V Международном форуме по педагогическому образованию (Казань, 2019), 2nd International Conference on Education Science and Social Development (Китай, 2019), The British Educational Research Association annual conference (Манчестер, 2019), Международной научно-практической конференции «Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития» (Тула, 2020), Международной научно-практической конференции "Национальная безопасность и молодежная политика: киберсоциализация и трансформация ценностей в VUCA-мире" (Челябинск, 2021), XI Всероссийской научной конференции «Психология безопасности и психологическая безопасность: проблемы взаимодействия теоретиков и практиков» (Сочи, 2021), VII Съезде РПО и Всероссийском форуме психологов (Екатеринбург, 2022), V Юбилейной Международной научно-практической конференции «Психологическая безопасность образовательной среды» (Нижний Новгород, 2022), Всероссийской научно-практической конференции «Современная психология образования: приоритеты и перспективы исследований и практик» (Казань, 2023), X Международном форуме по

педагогическому образованию IFTE-2024 «Исследовательская трансформация педагогического образования: традиции как основа для инноваций» (Казань, 2024), XV Международной конференции исследователей высшего образования (Москва, 2024), XI Международном форуме по педагогическому образованию IFTE-2025 «Современное педагогическое образование в международном, национальном и региональном измерениях: диалог России, Китая и Узбекистана» (Самарканд, 2025), Восточно-Азиатском форуме по общественному здоровью, профилактической медицине и терапии (Тыва, 2025), Международной научно-практической конференции «Приверженность вопросам психического здоровья» (Москва, 2025), XVI Международной конференции исследователей высшего образования «Высшее образование: между частным и общественным благом» (Москва, 2025), городских и республиканских научно-методических семинарах для педагогов-психологов, в Институте повышения квалификации работников образования Республики Татарстан.

Результаты исследования используются в материалах лекций и семинарских занятий, проводимых в Институте психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, включены в разработанный автором электронный образовательный ресурс на образовательной платформе Казанского (Приволжского) государственного университета <https://do.kpfu.ru/course/view.php?id=3552>.

Положения, выносимые на защиту

1. Рассмотрение образовательной среды как субъектно-контекстной системы с позиции ее структурных характеристик позволяет провести научный психологический анализ интегральной безопасности в качестве системной психосоциальной характеристики образовательной среды и разработать психосоциальную концепцию интегральной безопасности образовательной среды средней школы.

2. Субъектная безопасность образовательной среды определяется доминирующим типом субъектной рискогенности участников образовательного процесса. Каждый тип субъектной рискогенности, представляя собой ключевую

характеристику субъектной подсистемы безопасности и являясь носителем специфики эмоционально-мотивационных и адаптационных особенностей, определяет психологическую устойчивость участников образовательного процесса к контекстным рискам образовательной среды.

Выделенные типы субъектной рискогенности учащихся обладают следующими характеристиками:

- *Адаптивный тип* – психологически наиболее благоприятный по отношению к характеру взаимодействия с образовательной средой; ориентирован на продуктивное сотрудничество, субъектную позицию, коммуникативную активность и эффективность, психологически комфортное самочувствие в школе и классе. Параметрически он характеризуется невысокими значениями показателей всех шкал субъектной рискогенности, пики по профилю субъектной рискогенности у данной категории учащихся сглажены. Адаптивный тип составляет, примерно, 30,7 % учащихся.

- *Деадаптивный тип* - психологически характеризуется выраженными сложностями психологической безопасности во всех трех группах устойчивости: социально-психологической уязвимости, социально-психологической дезинтегрированности и виртуальной аутизации. Ему свойственны аутоагрессивные тенденции, склонность к самоуничтожению, высокий уровень виктимности, проблемы во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса. Слабая включенность в структуру неформальных взаимоотношений в классе и психологический дискомфорт в школе. На этом фоне проблемы в коммуникации и самоидентификации определяют также и высокий уровень виртуальной аутизации данного типа учащихся. Особенностью параметрической характеристики учащихся данного типа является повышение показателей субъектной рискогенности по всем трем шкалам. Составляет, примерно, 14,5 % учащихся.

- *Аутизированный тип* - отличительная психологическая характеристика этого типа проявляется в виртуальной аутизации, определенной как вариант социально-психологической деадаптации, выражающейся в предпочтении

обезличенного общения, проблемах самоидентификации, маргинальной идентичности и непродуктивной рефлексии. Таких учащихся характеризует сниженные целеустремленность и настойчивость, низкий потенциал совладания с внешними ситуациями. В соответствие с этим отличительной параметрической характеристикой учащихся *аутизированного типа* является пик профиля по шкале виртуальной аутизации. Составляет, примерно, 22,8 % учащихся.

- *Уязвимый тип* - психологически характеризуется пассивностью, податливостью внешнему влиянию, гиперчувствительностью к нюансам социального взаимодействия. Проблемы социально-психологического взаимодействия учащегося с другими субъектами образовательной системы выражаются в направлении деструктивных импульсов на себя и сопровождаются чувством вины, обидчивостью, повышенной тревожностью. К ключевым характеристикам относится потеря личностью ощущения цельности ценностно-мотивационной составляющей, негативная Я-концепция, повышенная восприимчивость к внешней оценке, внушаемость. В соответствие с этим, такие учащиеся параметрически характеризуются пиком профиля по шкале социально-психологической уязвимости. Составляет, примерно, 16,5% учащихся.

- *Дезинтегрированный тип* - психологическая характеристика отражена в проблемах психологической безопасности, связанных с рассогласованием индивидуальных психических интроектов и диспозиций с фоновыми характеристиками образовательной среды и других участников образовательного процесса. Ключевой риск – обособленность, отчужденность, определяющая также инертность и невключенность в образовательную систему. В этом случае отличительной параметрической характеристикой учащихся данного типа является пик профиля по шкале социально-психологической дезинтегрированности. Составляет, примерно, 15,5% учащихся.

3. Контекстная безопасность образовательной среды определяется спецификой протекания стержневых процессов в образовательной среде. Детерминированная типом конфигурации образовательной среды, специфика реализации стержневых процессов выражается в различных вариантах их

сбалансированности, определяемой по уровню выраженности каждого из них (эффективность), и синхронизации процессов между собой внутри каждой из пар по уровню выраженности (комплексность). Выделены следующие варианты сбалансированности стержневых процессов.

Нулевой дисбаланс - стержневые процессы в каждой из пар расходятся по эффективности на высокий и низкий уровень выраженности. В результате ключевыми маркерами нулевого дисбаланса является низкая эффективность одного из парных процессов и отсутствие комплексности.

Отрицательный дисбаланс – низкий уровень выраженности одного из парных процессов, при средних показателях другого (в каждой из пар или в любой из них); комплексность отсутствует.

Отрицательный баланс - низкий уровень выраженности каждого из парных процессов (в каждой из пар или в любой из них); комплексность присутствует (поскольку оба парных процесса реализуются на одинаковом низком уровне).

Данные варианты сбалансированности стержневых процессов фиксируют образовательную среду как небезопасную. Чем более выражены вектор расхождения (дисбаланс) и/или неэффективность стержневых процессов, тем большие усилия необходимо затрачивать для возвращения системы в состояние безопасности.

Положительный дисбаланс - высокий уровень развития одного из парных процессов при средних показателях парного процесса (в каждой из пар или в любой из них); что определяет комплексность.

Положительный баланс – эффективная и комплексная реализация парных стержневых процессов. Оба процесса в парах «индивидуализация-интеграция» и «формирование-модернизация» имеют высокую эффективность; комплексность присутствует (поскольку парные процессы реализуются на одинаковом высоком уровне).

Срединный баланс – оба процесса в парах «индивидуализация-интеграция» и «формирование-модернизация» имеют среднюю эффективность; комплексность

присутствует (поскольку оба парных процесса реализуются на одинаковом среднем уровне).

Стержневые процессы, имеющие положительный (дисбаланс и баланс) и срединный баланс, позволяют фиксировать образовательную среду как безопасную.

4. Специфика реализации стержневых процессов, выраженная в различных вариантах их сбалансированности, определяет конфигурацию образовательной среды как разноуровневое сочетание психолого-педагогических, социально-экономических, инфраструктурных и географических (географические характеристики территорий образовательных организаций) условий. На основе категориального анализа главных компонентов выделены *типы образовательных сред*, представляющие собой характерную устойчивую конфигурацию ее контекстных параметров и отражающие эффективность и комплексность протекания стержневых процессов в субъектно-контекстной системе и характеризующих тем самым ее контекстную безопасность.

В соответствие с этим, было выделено *7 типов образовательных сред*: 4 безопасных и 3 небезопасных, различающихся конфигурацией контекстных факторов и спецификой реализации стержневых процессов: индивидуализации, интеграции, формирования и модернизации.

К безопасным образовательным средам относятся: типы А, Е, F, G.

Тип А: *Перфекционно-благоприятный городской вариант* реализуется при положительном балансе, кроме того, все параметры, психологического, образовательного, экономического плана находятся в благоприятной зоне (максимальной выраженности).

Тип Е: *Благоприятно-комфортный (медианный) сельский вариант* реализуется при наличии срединного баланса; такая образовательная среда не формирует перфекционистских притязаний, оставаясь в средней зоне по качеству обучения и воспитания; в ней присутствует психологическое сопровождение образовательного процесса, но оно не является приоритетом.

Тип F: *Инкультуральный (воспитывающий) поселковый вариант* - реализуется при положительном дисбалансе и характеризуется акцентом на воспитании, при участии психологического сопровождения учащихся и доминировании процесса инкультурации (интеграции по модели).

Тип G: *Инкультурально-развивающий сельский вариант* - вариант положительного баланса, где сделан акцент на воспитании и психологическом сопровождении учащихся при сохранении внимания на обучении; его ключевым моментом является равное внимание к процессам индивидуализации и интеграции.

К небезопасным средам относятся типы B, C, D.

Тип B: *Деструктивный имитирующий поселковый вариант* – формируется на основе отрицательного дисбаланса и характеризуется игнорированием воспитательного блока, при внимании к остальным параметрам образовательной среды.

Тип C: *Деструктивно-перфекционный городской вариант* – формируется на основе нулевого дисбаланса и ориентирован на высокие образовательные достижения учащихся, при игнорировании психологической и воспитательной составляющих образовательного процесса в высоко конкурентной среде.

Тип D: *Низкоструктурированный, неконкурентноспособный вариант* – при наличии отрицательного баланса, формируется в среде с низким уровнем выраженности всех участвующих в конфигурации параметров.

5. Взаимообусловленность субъектной и контекстной составляющих безопасности образовательной среды конфигурирует интегральную безопасность как системное свойство: контекстные риски образовательной среды провоцируют возникновение специфических для них социально-психологических проблем у участников образовательного процесса (социально-психологическую уязвимость; виртуальную аутизацию, социально-психологическую дезинтеграцию), а индивидуально-психологические и социально-психологические характеристики участников образовательного процесса, обеспечивающие определенный уровень эффективности образовательной среды конкретного типа (A, B, C, D, E, F, G), влияют на ее контекстные риски.

В небезопасных образовательных средах, где отмечается неэффективность индивидуализации (тип С) у участников образовательного процесса фиксируются проблемы социально-психологической уязвимости; где неэффективна интеграция (тип В) – проблемы социально-психологической дезинтеграции; неэффективность и несогласованность по всем стержневым процессам (тип D) соотносится с проблемами виртуальной аутизации.

Структура и объем диссертации. Структура диссертации определялась целями и задачами исследования. Диссертация состоит из введения, шести глав, заключения, выводов, библиографического списка и 6 приложений на 67 страницах. Объем диссертации – 433 страниц текста (без приложений).

РАЗДЕЛ I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНО- КОНТЕКСТНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

1.1. Научные подходы к исследованию образовательной среды

Для исследования образовательной среды в работе последовательно рассмотрены следующие подходы, позволяющие с разных сторон представить изучаемый объект: системный, структурно-интегративный, средовый, социокультурный, процессуально-морфологический. Несмотря на задачу описать образовательную среду как идеальный объект, разложив с помощью заданных подходов объект на отдельные онтологические плоскости, невозможно сделать проекции полностью независимыми друг от друга, не задействовать при описании категории соседствующих подходов, поскольку любой подход лишь набор призм, призванных отражать нечто, ментально заданное исследователем.

При анализе образовательной среды в работе в качестве магистральной применена методология системно-мыследеятельностного подхода, который постулирует, что то, что мы получаем в качестве проекции объекта есть результат взаимодействия исследователя, вооруженного определенным набором ордеятельностных и инструментальных средств, и изучаемого явления. Это

фиксация того, что онтологическое существование отлично от эпистемологического и натуралистического, что является ядерным представлением постнеклассической парадигмы познания. То, что известно противопоставлено существующему. Развертывание данной проблематики по линии Протагор-Продик-Сократ породило известный парадокс «существующее не может быть познано, а то, что мы знаем – не есть существующее». Тем не менее, каждый подход определяет эталонный набор действий и инструментов, позволяя вычленив в изучаемом объекте те ключевые характеристики, которые релевантны используемому подходу.

Системный подход

Исследование образовательной среды с применением системного подхода позволяет анализировать ее как целостную систему, где все представленные компоненты тесно взаимодействуют между собой. При этом набор компонентов может варьироваться в зависимости от целевой составляющей рассмотрения. В данной работе наиболее крупное членение системы образовательной среды состоит в выделении субъектной и контекстной (с акцентированием социокультурной составляющей) подсистем. Для описания взаимосвязи и взаимовлияния обозначенных подсистем работа опирается на общенаучную методологию системного подхода [126, 156]. Системный подход подразумевает, что образовательная среда - сложная, открытая система, которая осуществляет постоянное, активное взаимодействие с окружающей средой. Определяя системность как ключевую характеристику релятивистской картины мира, междисциплинарность во многих научных источниках выступает необходимым условием для решения современных научных задач. Данный ракурс рассмотрения задан комплексным строением образовательной среды. Системное представление объекта возникает тогда, когда мы имеем несколько разнопредметных изображений одного объекта и должны соотнести эти предметы друг с другом [67]. В пределах работы одной из проекций является субъектное представление образовательной среды, а другой проекцией – контекстное представление

образовательной среды, как совокупность различных условий образовательного процесса.

Несмотря на то, что в Федеральном законе «Об образовании» отсутствует определение образовательной среды [64], общепринято научное рассмотрение образовательной среды как системы влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [123, 198]. Данное определение имплицитно акцентирует субъектность как ключевой аспект образовательной среды. Определение ориентирует на важность соблюдения познавательных интересов обучающихся, учет возможностей педагогической общности и структуры региональной системы образования, отражающей традиции и особенности ее социокультурной среды. Образовательная среда тем самым выступает частью социокультурного пространства, зоной взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов [165]. В ряде научных публикаций подчеркивается, что образовательная среда - система условий для личностного развития ее субъектов, одним из базовых условий которого является безопасность [92].

В.В. Рубцов и коллеги под образовательной средой понимают целостную качественную характеристику внутренней жизни школы, которая «определяется конкретными задачами, которые школа ставит и решает в своей деятельности; проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи решаются (учебные программы, организация работы на уроках, стиль неформальных отношений между детьми, тип взаимодействия педагогов с учащимися, качество оценок, организация внеучебной школьной жизни, материально-техническое оснащение школы); содержательно оценивается по эффекту в личностном (самооценка, уровень притязаний, тревожность, преобладающая мотивация), социальном (компетентность в общении, статус в классе, поведение в конфликте и т.п.), интеллектуальном развитии детей, которого она позволяет достичь» [152, с.29].

Согласно В.И. Слободчикову образовательная среда - это «не просто организованная совокупность учителей, родителей, детей, призванных решать

некие задачи подготовки к пока еще отсутствующему будущему», это «исторически сложившаяся культурная форма встречи детей, молодых, взрослых» в реальной и полноценной жизни сегодня [163]. В.И. Слободчиков подчеркивает относительность и опосредующий характер образовательной среды, её изначальную «незаданность». При этом он включает в содержание образовательной среды два смысла общего понятия «среда» [163]:

- «совокупность условий, обстоятельств, окружающую человека обстановку, и соответственно – границу, определяемую масштабом защиты от среды и её утилизации (способностью к ассимиляции и аккомодации)»;

- «представление о среде как сердцевине, средстве, связях бытия человека».

Исходя из представленного определения образовательная среда наделяется В.И. Слободчиковым такими характеристиками как событийность общности, целостно-смысловое объединение, предметная деятельность на основе развития индивидуальных способностей человека. Образовательная среда – это не данность условий и факторов, а динамическое образование, в котором приоритетно взаимодействие управления образованием и самих участников образовательного процесса.

Согласно В.И. Панову образовательная среда - система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей обучающихся в соответствии с требованиями возрастной социализации и присущими каждому человеку природными задатками [130]. Отметим, что в данном определении представлен социальный заказ на продукт системы образования, как важная целевая составляющая образовательной среды.

Н.В. Михалкин и А.Н. Аверюшкин определяют, что средства и способы образовательных технологий должны соответствовать не только природным физиологическим и психологическим объективным закономерностям развития обучающихся, но и социальным особенностям общества и государства [115]. В этом высказывании акцентируется являющаяся для данной работы ключевой тема коадаптации субъектной и контекстной подсистем образовательной среды, при

этом коадаптация в первую очередь должна быть осуществлена на уровне ценностно-мотивационном, выраженном в программных целях [113]. М. С. Яницкий и А. В. Серый отмечают, что ценностно-смысловые ориентации личности занимают центральное место в системе регуляции взаимоотношений человека с окружающей средой [197].

Поддерживая логику приведенных отечественных определений образовательной среды, нами под образовательной средой понимается полиструктурная система взаимодействия субъекта и социокультурного контекста образовательной организации, заданного педагогической практикой в пределах реализации стержневых процессов интеграции, индивидуализации, формирования и модернизации как конфигурация психолого-педагогических, социально-экономических, политических, информационных, этно-культурологических, географических и других условий образовательного процесса. Таким образом, в рамках системного подхода образовательная среда рассматривается с позиции двух подсистем, обуславливающих ее ключевые характеристики – субъектной и социокультурной или контекстной, что согласуется с классической классификацией Я. Корчака [198], Е.Б. Лактионовой [90] (Таблица 1).

Таблица 1.1

Классическая структура образовательной среды: сравнительный анализ

Я. Корчак	Е.Б.Лактионова
– социальный (социальное окружение) – пространственно-предметный (пространственно-предметное) окружение – психолого-дидактический.	– Организационно-управленческий (компетентность и управленческая культура администрации образовательного учреждения) – Предметно-пространственный (архитектурно-эстетические, предметные, материальные условия; помещения, оборудование, материалы; материально-техническое оснащение занятий) – Психодидактический (содержание обучения, методы обучения) – социально-психологический (система взаимоотношений, деятельностно-коммуникативных актов и процессов взаимодействия участников образовательной среды) – Субъектный (личностные, возрастные, психофизиологические и др. особенности субъектов образовательной среды)

Контекстная подсистема образовательной среды как социокультурная среда образовательного учреждения определяется совокупностью психолого-педагогических, социально-экономических, географических, информационных условий образовательного процесса, позволяющих субъекту образовательного процесса реализовывать свой потенциал развития с учетом представляющихся возможностей в рамках системы образования. Опуская сложное строение обозначенных подсистем, в работе рассматриваются субъект образовательного процесса и социокультурная среда образовательной организации как компоненты субъектно-контекстной системы образовательной среды, связанные общими принципами взаимодействия.

Ключевые характеристики данных подсистем в сопряжении с маркерами безопасности образовательной среды, которые соотносятся с выделенными В.А.Ясвиным качествами различных образовательных сред [198], представлены ниже. К качественным характеристикам образовательных сред В.А. Ясвин относит:

- (1) качество пространственно-предметного содержания данной среды
- (2) качество социальных отношений в данной среде
- (3) качество связей между пространственно-предметным и социальным компонентами этой среды [198].

При этом в качестве наиболее значимой характеристики обозначается качество системных связей между пространственно-предметным и социальным компонентами конкретной образовательной среды:

- уровень методического обеспечения образовательного процесса;
- эффективность использования всех образовательных ресурсов данной образовательной среды;
- направленность образовательного процесса на раскрытие и развитие личностного потенциала каждого ребенка;

- способность этой среды удовлетворить весь комплекс потребностей ребенка и сформировать у него систему социальных ценностей, обеспечивающих ему активную успешную адаптацию к современной изменяющейся среде обитания.

Значимой для данной работы является теория экологических систем У.Бронфенбреннера [219]. Согласно автору междисциплинарного подхода к исследованию вопросов социализации, американскому психологу У.Бронфенбреннеру, развитие – это процесс взаимной адаптации между человеком и средой. Взаимосвязь между социально-психологическими параметрами образовательной среды и личностными характеристиками субъектов образовательного процесса показана в ряде научных работ отечественных ученых [14, 20, 91, 146]. Определяя востребованность научного изучения взаимного приспособления человека и его окружения, У. Бронфенбреннер отмечал, что «этот процесс подвержен влиянию взаимоотношений в рамках данного окружения, а также со стороны более широкого контекста, в который это окружение включено» [219, с.188].

Тенденции развития общества и цивилизации обуславливают включенность образовательной среды в микро, мезо и макро уровни функционирования социума (рисунок 1.1). Это определяет разноуровневость и многофакторность образовательной среды, ее интегрированность в социокультурную систему и зависимость от нее.



Рисунок 1.1 Междисциплинарная парадигма исследования согласно уровневому подходу

Уровни системного исследования образовательной среды представлены на рисунке 1.2.

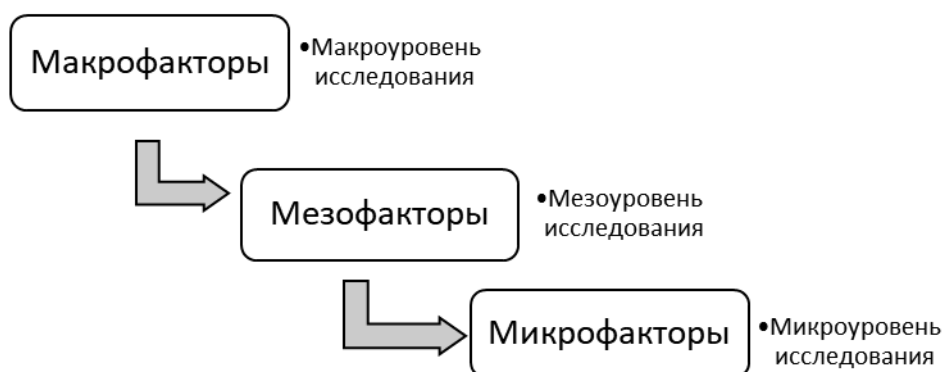


Рисунок 1.2 Уровни системного исследования образовательной среды

Макрофакторы

Макроуровень можно соотнести с показателями на уровне распространения действия факторов в масштабе страны. Взаимосвязь рейтинга социального благополучия страны, индекса качества жизни, уровня социального благополучия, рейтинга экономической состоятельности, рейтинга состояния здоровья, продолжительности жизни, уровня преступности, уровнем образовательного рейтинга стран с уровнем наркотизации.

Мезофакторы

На мезоуровне выделяют группы факторов: экономические, социальные, экологические, географические, действующие более локально, на уровне региональных муниципалитетов. На основании них в эмпирической части исследования составлены мезоиндикаторы.

Микрофакторы

Ключевые агенты социализации на уровне микрофакторов: благополучие детско-родительских отношений и эффективность образовательной организации с позиции безопасности образовательной среды. Они идентифицированы на уровне индивидуальных показателей участников образовательных отношений.

Обобщая вышесказанное, в современных исследованиях, рассматривающих образовательную среду как системный феномен, образовательная среда интерпретируется как психолого-педагогическая реальность, которая содержит специально организованные условия для развития и формирования участников образовательного процесса, включенные в социокультурное и пространственно-предметное окружение. Сущность образовательной среды составляют взаимодействия и личностные особенности участников образовательного процесса, особенности содержания образования, а также «историко-культурный компонент».

В рамках подпараграфа, посвященного системному подходу, важно отметить роль структурно-интегративной методологии [185] при исследовании образовательной среды как системы и анализе интегральной безопасности как ее системообразующей характеристики. Структурно-интегративная методология переводит фокус внимания исследователя с исследования объекта на уровне анализа его свойств или проявлений на анализ особенностей внутривидовой организации, определяющей его итоговые (системные) свойства. Именно в аспекте выделения типов безопасных и небезопасных сред на основе сочетания разноуровневых факторов образовательной среды, а также типов субъектной рискогенности участников образовательного процесса на основе сочетания аспектов психологической устойчивости, данный постулат нашел свое выражение.

Таким образом, в рамках структурно-интегративной методологии признается ведущая роль структурных характеристик объекта относительно конкретных свойств. Согласно Л. М. Веккеру объяснить свойство – это значит описать устройство его носителя [32]. В нашем случае, чтобы «объяснить» интегральную безопасность образовательной среды, необходимо описать устройство образовательной среды, что нами было сделано с применением онтологического метода.

Средовый подход

Исследование образовательной среды с позиции средового подхода отвечает представлению о том, что психическое развитие человека в процессе обучения и развития осуществляется в пространстве «человек - окружающая среда». С позиции психологии окружающей среды, данный подход оперирует понятиями «пространство», «среда», «поведение». Важность соединения поведения человека и среды в единую систему в качестве центральной идеи своих работ обозначал основатель психологии окружающей среды R.G. Barker [211]. В качестве предмета психологии окружающей среды Н. Хеймстр, Л. Макфарлин определяют изучение связей между поведением человека и его материальной средой, Т. Ли - научное исследование отношений человека со средой своего окружения, Х. Лефф - взаимосвязи между переменными среды и различными характеристиками психики человека [198].

К средовому подходу принадлежит теория «поля поведения» К. Левина [95]. Введенное им понятие «жизненного пространства» включает личность и среду как единую динамическую систему, обозначая функциональную связь поведения с состояниями личности и внешними свойствами ситуации [158]. Идеи Левина нашли отражение при проектировании образовательных сред, учитывающих как «объективная» среда субъективно воспринимается человеком. Согласно Пьеру Бурдье, автору теории социального поля, школа формирует скрытые правила поведения, соответствующие доминирующей культуре. Ему принадлежит понятие «габитуса», трактуемое как система устойчивых схем восприятия, воспитанных средой. Дж. Гибсон обозначает в качестве единицы анализа образовательной среды

понятие «возможность». Возможность, согласно Дж. Гибсону – категория, связывающая и определяющая, с одной стороны, субъекта, а с другой стороны, это характеристика окружающей среды [40].

Идеи Гибсона нашли отражение в трудах В.П. Лебедевой, рассматривающей образовательную среду как фактор развития личности [93]. Качество образовательной среды согласно В.П. Лебедевой определяет эффективность обучения и личностного роста. В качестве ключевого параметра, наряду с насыщенностью и гибкостью, стимулирующим характером и субъектной включенностью ученый выделяет безопасность.

Еще одним важным аспектом, который необходимо освятить в контексте средового подхода является цифровизация и порождаемая ею цифровая среда [112, 139]. Ее можно обозначить как новый уровень экосистемы развития человека. Цифровая и физическая среды сливаются, формируя гибридную систему взаимодействия. Джонсон [246] ввел термин техно-микросистема, обозначив цифровое пространство как самостоятельный слой развития. Здесь уместно упомянуть концепцию «Цифровой экологии» Дэвида Суини [226], оперирующую такими понятиями как цифровой климат (информационная безопасность), баланс (онлайн и оффлайн активности) и загрязнение (дезинформация, перегрузка данными).

Таким образом, рассмотрение образовательной среды в контексте психологии средовых влияний, предметом изучения которой является влияние на психику человека окружающей среды разных модальностей (как пространственной, так и социальной), представляется крайне важным. Вместе с тем, как отмечает В.И. Панов, психология окружающей среды за рубежом, также как эколого-психологические исследования в отечественной науке, характеризуются крайним концептуальным разнообразием [129]. Отметим в рамках нашего исследования эколого-психологический подход анализа взаимодействия личности и образовательной среды [198], получивший дальнейшее рассмотрение в параграфе, посвященном онтологическому конструированию образовательной среды.

Средовой подход в образовании как теория управления процессом формирования и развития учащегося через специально формируемую среду разработан Ю.С. Мануйловым. Согласно концепции средового подхода в воспитании и образовании Ю.С. Мануйлова, среда активно формирует человека посредством как стихийных влияний, так и целенаправленного педагогического воздействия благодаря проектированию среды [108]. Теорию средового подхода можно определить как методологию психолого-педагогической деятельности и научно-педагогического исследования. Важно отметить, что среда становится средством воспитания только при определенных значениях её ниш: модальные значения среды, которые формируются стихийно, являются тем рычагом в механизме её превращения в воспитательное пространство и воспитательное средство, на котором держится вся технология средового подхода [108].

Среда формирует учащегося по своему образу и подобию. Среда раскрывает те или иные возможности для развития личности ребенка. Среда представляет возможности событийного статуса: общаться, сотрудничать, соперничать, сопереживать и т.д., быть соратниками, современниками и т.д. Среда предоставляет возможности что-либо уметь или иметь, например, иметь знания по алгебре и быть адаптированным к требованиям общества в современном мире программирования. Средовой подход оперирует такими базовыми процедурами как средообразование, наполнение ниш, инверсия среды (направленность на восстановление понимания среды самим учащимся), осреднение, типизация.

Среда влияет на образ жизни обучающихся, задавая те или иные стереотипы, модели, «коридоры» развития. Тем самым среда типизирует личность и тем позволяет обществу через воспитание идеалов, формировать конкретный тип личности. При этом индивидуальность не подавляется, поскольку диапазон проявления индивидуального остается широким.

Исходя из постулатов средового подхода как теории опосредованного управления, определяется содержание методологических принципов средового подхода как психолого-педагогической деятельности. Методология заключается в действиях по формированию конкретной среды путем создания определенных ниш

с определенной трофикой. Ключевая методологическая линия – опосредованное средой управление становлением и развитием личности учащегося путем создания условий для формирования и закрепления определенного образа жизни [116, 172]. Действия базируются на специфическом для средового подхода понимании среды: среда – это то, что ребенком воспринимается как среда. Создается не просто окружение ребенка. На основе диагностических данных, являющихся «отправной точкой базовых действий», создается окружение для конкретного ребенка, т.к. питающие ниши должны содержать трофику, усваиваемую конкретным ребенком. При этом существуют особенности в массовом применении методологии средового подхода. Масштабность (во времени, в пространстве), которая присутствует в процессе внедрения средового подхода и относительная устойчивость внедренческих результатов, присутствует, если удалось культивировать среду с заданными свойствами [22, 172].

Таким образом, образовательная среда, как и любая среда, характеризуется спецификой взаимовлияний личности и среды. Личность и образовательная среда, в данном случае являются компонентами единой системы. Согласование компонентов данной системы основывается на поиске динамического равновесия двух полярных процессов – развития и приспособления, условием достижения которого является безопасность. При этом важно согласиться с одним из значимых методологических постулатов К. Левина, ориентирующих сдвиг акцента с «природы объекта» на изучение человека во взаимосвязи с его окружением [95]. При анализе открытой системы «человек – окружающая среда» положение человека является центральным: он рассматривается как исходный и первичный, а среда задается по отношению к человеку, как нечто имеющее ту или иную значимость [191].

В рамках анализа средовых влияний отдельное внимание уделено системе психологических служб образовательных организаций. Изучение роли психолого-педагогических служб и центров в предотвращении рисков нарушения безопасности образовательной среды актуализирует вопрос статуса и полномочий психологической службы в современной образовательной системе.

Проанализированы основные вызовы социокультурной среды и способность психолого-педагогических служб и центров участвовать в формировании адекватной системы ответов на них. На эмпирическом уровне исследована взаимосвязь между обеспеченностью педагогами-психологами и индикаторами нарушенной социально-психологической адаптации обучающихся общеобразовательных организаций.

Актуальность обращения к вопросу функционирования психологических служб подчеркивают новые нормативно-правовые акты, появляющиеся в области государственной политики в сфере защиты прав детей. Так, один из последних документов о нормативном регулировании деятельности психологической службы в системе образования Российской Федерации на период до 2025 года проектирует изменение в нормировании штатной численности педагогов-психологов в образовательных организациях в сторону их увеличения. Ранее, в декабре 2017 года, Министерством образования и науки Российской Федерации была утверждена Концепция развития психологической службы в системе образования. В период трансформации социокультурных условий развития подрастающего поколения и резком возрастании рискогенности образовательного пространства (буллинг, кибербуллинг, «колумбайн») важность психолого-педагогического сопровождения определяет необходимость обращения к анализу его эффективности. Среди актуальных вызовов для современной психологической службы РФ можно обозначить следующие острые вопросы: ухудшение психофизиологического состояния детей, подростков, молодежи; неблагоприятная, обусловленная современными социокультурными тенденциями, социализация детей (виртуализация жизненного пространства, эмоциональная отчужденность взрослых); психологическое насилие в школах; малоэффективное половое и культурное воспитание; недоверие со стороны родителей психологическим практикам.

Основная цель государственной психологической службы – повышение эффективности деятельности учреждений образования посредством гармонизации психического развития детей, предупреждения отклонений в их развитии и

поведении [153]. В Концепции в качестве цели деятельности Службы прописано профессиональное (психологическое, психолого-педагогическое, социальное) обеспечение решения стратегических задач развития образования Российской Федерации, направленное на сохранение и укрепление здоровья обучающихся, снижение рисков их дезадаптации, негативной социализации. Вместе с тем, психологическая служба образования определяется как интегральное явление, представляющее собой единство четырех его составляющих, или аспектов, - научного, прикладного, практического и организационного [111]. Каждый из аспектов имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей специальной профессиональной подготовки. Обращаясь к вопросу кадрового обеспечения и профессиональной квалификации педагогов-психологов по данным М. Г. Дебольского в 2000 году среди сотрудников психологической службы уголовно-исполнительной системы доля лиц с базовым психологическим образованием составляла всего 40 % [53]. В системе образования аналогичную статистику обнаружить не удалось, однако вопрос повышения квалификации и переподготовки является одним из наиболее актуальных.

Оценивая обеспеченность образовательных организаций Республики Татарстан психологами на период 2016-2017 учебный год согласно новому нормированию, показатели не являются обнадеживающими: дошкольные образовательные учреждения - 50,5%, средние общеобразовательные организации - 37,8%. Вместе с тем, ориентация на прежние рекомендованные нормативы (500 обучающихся на 1 ставку педагога-психолога) определяет обеспеченность специалистами в школах на уровне 63%. Сравнительный анализ с другими субъектами Российской Федерации показывает сопоставимость данных по обеспеченности общеобразовательных организаций педагогами-психологами Республики Татарстан с данными по Ярославской области - 60,4% в 2016 году. Следует отметить, что среднестатистический показатель обеспеченности педагогами-психологами по Российской Федерации составляет 43%.

Анализ отечественной научной литературы показывает недостаточную теоретическую и эмпирическую представленность материалов по деятельности

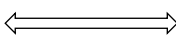
психолого-педагогических служб и центров [56]. Наиболее полно в литературе описан опыт работы психологических служб других ведомств, где психологическая служба определяется как эффективно выстроенная. В рамках деятельности данных служб разработаны ведомственные нормативные правовые документы, структура управления и технологии психологического сопровождения различных категорий людей. Например, подробно представлен материал по специфике организации психологической службы уголовно-исполнительной системы [23], психологических служб промышленных предприятий [48], психологических служб в негосударственном образовательном секторе [135]. Много внимания уделяется вопросам отраслевого профессионального отбора [132]. В статье М. Г. Дебольского с позиции системного подхода представлена типовая модель психологического обеспечения деятельности государственного ведомства. Акцентируя внимание на ведомственной принадлежности, М.Г. Дебольский приводит определение психологической службы как централизованно управляемой системы структурных подразделений и должностей специалистов-психологов, осуществляющих целенаправленную работу по психологическому обеспечению деятельности органов и учреждений системы [53].

В англоязычной научной литературе малочисленны статьи, посвященные анализу роли и эффективности школьных центров по оказанию психологической помощи [224]. Психологи в системе образования США определяются как специалисты, которые содействуют в достижении академических успехов, формированию социальных, поведенческих и эмоциональных компетенций детей и молодежи. Школьные психологи предоставляют как непосредственные услуги по формированию учебных достижений и психологического благополучия обучающихся, так и работают с учителями и родителями над созданием поддерживающей среды для эффективного обучения и развития всех детей [277].

Определяя профессиональные услуги школьных психологов в США в кодексе они представлены в виде следующей модели [244] (Таблица 1.2).

Таблица 1.2

Модель профессиональных услуг школьных психологов

Методы, применяемые во всех видах предоставляемых услуг		Прямые и посреднические услуги, оказываемые учащимся, семьям, школе	
Аргументированность при принятии решений и ответственность		Субъектно ориентированный уровень	Системно ориентированный уровень
		Формирование и оказание поддержки в развитии учебных умений	Деятельность, способствующая повышению школьной успеваемости
Консультирование и сотрудничество		Формирование и психологическая помощь в развитии социальных навыков	Организация профилактической работы и обратной связи
		Организация взаимодействия между школой и семьей	

В Соединенных Штатах в функционал школьного психолога входит [264]:

1. Непосредственный контроль за специалистами, оказывающими психолого-педагогические услуги
2. Диагностика детей с проблемами в обучении и нарушениями в поведении
3. Коррекция и консультирование по проблемам и другие формы психологической помощи для детей и их родителей
4. Совместное решение проблем со штатом школы и другими заинтересованными лицами при решении сложных случаев с клиентами
5. Работа в рамках консилиума при совместном определении диагноза и степени коррекционного воздействия и характера консультационного взаимодействия (индивидуального или группового).

Важно отметить, что в России совместной работе в рамках консилиумов еще не придается столь существенное значение, как за рубежом.

Социокультурный подход

Рассматривая образовательную среду с позиции ее включенности в более масштабную социокультурную систему, мы рассматриваем ее как отражающую характеристики социокультурной среды и испытывающую на себе в этой связи все те же закономерности влияния социокультурного контекста.

Социокультурная система, согласно теории бифуркации, состоит из совокупности трех объектов [254].

1. Фазовое пространство — набор координат ее описания. На основе метода моделирования посредством идеализированных представлений, социокультурная система определена как пространство, образованное тремя топологически эквивалентными плоскостями: материальным бытием (деятельности, опосредованные типом цивилизации), культурным бытием (культурные нормы и эталоны) и духовным бытием (личностные смыслы, сверхценности) (Рисунок 1.3). В качестве источников для идеальной аналогии были проанализированы определения социокультурной системы и ключевых ее элементов. Среди базовых тезисов -соотнесение социальной эволюции и эволюции физических и интеллектуальных способностей людей [187; 282], рассмотрение личности как актора в социокультурной системе [68; 86]. Абстракция отождествления на основе соотнесения научных представлений о социокультурной системе посредством обобщения при движении от эмпирически единичного через эмпирически всеобщее к логически абстрактному [58; 148] отражена на рисунке (Рисунок 1.3).



Рисунок 1.3 Предельная схема трехплоскостного пространства социокультурной системы

2. Время — это следующий элемент социокультурной системы. Изменение во времени является ключевым фактором ее трансформации. Если обобщить с позиции времени циклы теории Тоффлера, К-волн Кондратьева, циклы Сорокина, то можно констатировать, что текущий период времени — переходный от одного качества системы к другому [104]. Данный период обозначают как социальную энтропию, когда происходит угасанием социализирующих и регулятивных функций в результате распада нормативно-ценностных структур [96].

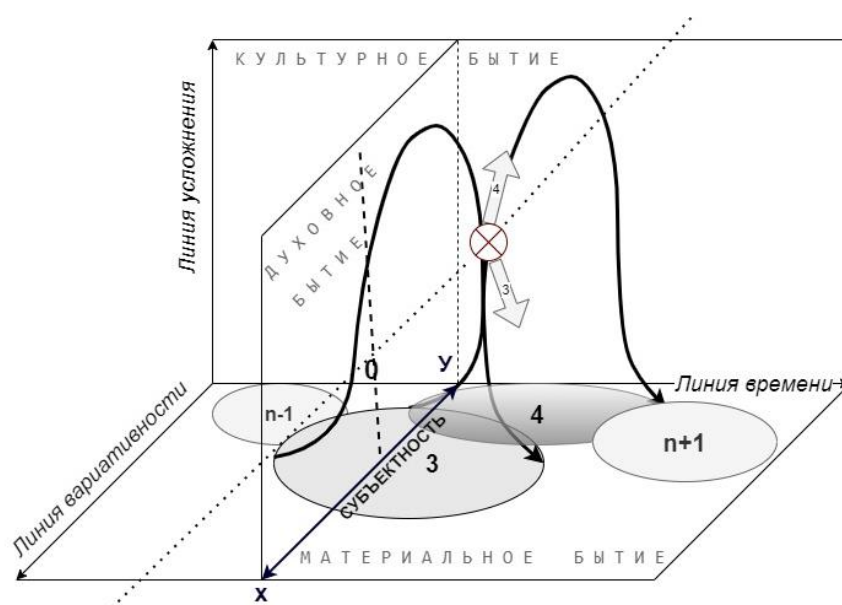


Рисунок 1.4. Трехплоскостная схема динамики социокультурной системы

Примечание: 3 — постмодернистский тип цивилизации, 4 — цифровой тип цивилизации; X — индивидуализация; Y — интеграция

3. Закон эволюции, определяющий состояние системы в конкретный момент времени – это третий элемент социокультурной системы. Траектории развития культурных норм в точке пересечения 3 и 4 (Рисунок 1.4) - бифуркационные кривые. Точка ветвления решения - некоторая социальная реальность, в которой происходит расщепление. В любой культуре, когда она исчерпает созидательные возможности, наступает период спада. С другой стороны, слабо сформированные ценностно-нормативные регуляторы «цифровой» деятельности определяют проблемы текущего отрезка. Данная положение отражает идею Д.А. Леонтьева о кризисе цивилизации как нарушении вектора становления саморегуляции в людях, что соответствует описанию ключевых деструкций, проявляющихся в поведении участников образовательного процесса. Таким образом, точка бифуркации - критическая точка смены норм безопасности, в которой вектор социокультурного развития может пойти по траектории сохранения доцифровых норм или по траектории, культивирующей еще неразработанные стандарты применения цифровых орудий [157; 167; 229; 251], что напрямую соотносится с рисками модернизации согласно процессуально-морфологической модели образовательной среды, а также с рисками интеграции, обусловленными проблемами трансляции культуры (культурных значений) и социетальных (ситуативных) реализаций культурных значений в деятельности, мышлении, коммуникации в изменяющихся условиях переходного периода [195]. Трансляция культурных значений выполняет нормативные функции в деятельности - в виде образцов и эталонов деятельности, нормативных предписаний, ценностей [39]. Усвоение и присвоение культурных значений обеспечивается общественными институтами, здесь в первую очередь и необходимо обозначить институты образования. По определению Д. Норта, общественные институты — это, с одной стороны, нормы и правила поведения, которые структурируют повторяющиеся взаимодействия между людьми, и, с другой стороны, механизмы, обеспечивающие выполнение правил [33; 124; 125]. Среди общественных институтов первоочередным по значимости выступает институт образования. А.А. Реан фиксирует: «Социальный институт общей образовательной организации является тем инструментом, в рамках которого

общество в большей степени может системно вмешаться и сформировать важные личностные элементы, а также скомпенсировать дисфункциональные и даже деструктивные аспекты развития личности» [145, с.182]. Здесь актуален вопрос о механизмах трансляции культурных значений не только в рамках вариативных и поликультурных образовательных сред, но и социокультурного пространства в целом, затрагивая роль традиционных форм трансляции культуры для современного человека.

Определяя трансляцию нормативных значений как механизм обеспечения безопасности образовательной среды, в работе более подробно рассмотрен социокультурный код как ключевой компонент трансляции. Социокультурный код является объектом культурологического, этнологического, семиотического изучения. В научных трудах культурный код преимущественно рассматривается с позиций: 1) идентификационной этнокультурной характеристики [173; 59]; 2) как механизм влияния на субъект [35; 78; 184]; 3) как лингвистическое понятие [131]. В большинстве работ акцентируется роль социокультурного кода в формировании субъективной реальности человека, которая опосредует благодаря культурному пространству его действия и мысли. Так, Г. Вагнер подчеркивает, что, являясь звеном, опосредующим трансформацию объективной реальности в субъективную, культурный код обуславливает генерацию и трансляцию смыслов [131].

Социокультурный код создает систему смысловых ориентиров субъективной реальности, формирует субъективную систему координат, производной которой являются ценностные ориентации общества или сообщества, которые определяют поведение ее членов. Вместе с тем нами не было обнаружено работ, исследующих вертикальную проекцию культурного кода. Несмотря на то, что в трудах Н.И.Пашковой подчеркивается, что «культурные коды позволяют снимать противоречия индивидуума и общества, старого и нового, своего и чужого, нормативного и ситуативного» [131, с. 168], исследования, акцентирующая оппозицию культурная норма и личностный смысл малочисленны. Код культуры определяется Н.Н. Изотовой как ключ к расшифровке глубинных культурных явлений, стереотипов поведения и ценностей [72]. Благодаря многоуровневому

культурным кодам выполняется две формально противоположные функции: 1) поддержка статики общества путем сохранения и воспроизводства традиций; 2) обеспечение его динамики посредством творческих инноваций. Культура как код является информационной надсистемой, обеспечивающей обратную связь человека со средой обитания при сохранении фонда исторической памяти» [106; 131].

Бочарова Е.В. отмечает, что социокультурный код является производным концепта культурного кода и в ряде источников не представлено дифференциации [30]. Бочарова Е.В. предлагает рассматривать социокультурный код как духовную метапрограмму жизнедеятельности людей, включающую неосознанные когнитивные, аксиологические и конативные аспекты [31, с. 50]. Социокультурный код - совокупность образов (когнитивный аспект), ценностей (аксиологический аспект), установок (когнитивный аспект).

В представленной диссертационной работе социокультурный код рассматривается как ценностно-значимое образование для определенной группы людей. Согласно этому ракурсу, социокультурный код - это набор символов, ценных для определенной субкультуры [193].

Главной функцией социокультурного кода являются конструирование социальной реальности, которое помогает воспринимать эту социальную реальность и адаптироваться к ней [31]. Социокультурный код, даже в рамках единой культурной системы, может содержать различные смыслы, которые воспринимаются отдельными социальными общностями не одинаково. У каждого общества свой социокультурный код, включающие образы, ценности, установки, характерные для определенной культуры [31]. «Культурные коды – упорядоченное множество взаимосвязанных предписаний, ограничений, стандартов и установок по отношению к различным видам деятельности, центральное звено которых составляет множество символов, смыслов и их комбинаций» [1]. Представители Тартуско-московской школы семиотики рассматривают культурные коды как вторичные моделирующие системы [155]. Они обосновывают это тем, что, хотя язык и культура представляют собой элементы одной системы, язык все же

является главной, базовой семиотической системой [155], а все остальные семиотические системы выступают ее второстепенными (вспомогательными) механизмами [102]. «Культурные коды – вторичные знаковые системы, использующие разные средства для кодирования содержания, сводимого к картине мира» [175, с.7]. А. Радаев, анализируя происходящие в современном социокультурном пространстве изменения, интерпретирует их как показатель социального перелома и ставит вопрос о перекодировки культуры нации в целом [140].

Ряд современных исследователей фокусируют свой исследовательский интерес на смысловой составляющей паттернов поведения молодого поколения. Поддерживая идею отечественных исследователей о неомогенности традиционных ценностей с точки зрения вкладываемых в них смыслов, Д.А. Данилов отмечает, что она является одной из причин разногласий в прочтении и оценке традиционной ценностной модели [52]. С этой позиции важно определить степень влияния традиционной ценностной модели на молодежь в условиях дерационализации и размывания ценностно-мотивационных оснований [144]. Также необходимо переосмыслить схему воспроизводства деятельности и трансляции культуры, которая в Педагогике и логике Г.П. Щедровицкого является базовой. В рамках представленной работы мы солидарны с мнением В.А. Никитина, что существующая ценностная модель уже неадекватна лавинообразной мутации культур. «В практике реформ оказалось, что самое сложное – не придумать новую форму, не провести реформы, а захоронить старую систему. Таких технологий пока нет - они только сейчас начинают формироваться, но ответ на вопрос «как захоронить предыдущую форму» социальной организации, прежде всего – то, что поддерживают родители, учителя, и поддерживает педагогическое сообщество, и экспертное сообщество – является очень трудной задачей. И что происходит с формами трансляции в современном мире, и как понимать культуру сегодня – задача первостепенной важности» [122].

В зарубежной литературе понятие культурный код преимущественно применяется в качестве объяснительного принципа религиозных разногласий,

этнических конфликтов [204]. Более редкие исследования посвящены рассмотрению культурного кода как интерпретативной основы для понятийного анализа [232]. Поскольку ключевой функцией социокультурного кода являются конструирование социальной реальности, которое определяет восприятие социальной реальности и помогает адаптироваться к ней [30], в рамках нашего исследования мы более подробно остановились на социальных представлениях о безопасности у участников образовательного процесса, а также подошли к изучению ценностного и нормативного типов отношения к действительности как вариантов выражения отношения к базовым ценностям у субъектов образовательного процесса. Социальные представления наиболее полное раскрытие получили в рамках теории социальных представлений С. Московичи [47; 216; 245; 250; 256; 261]. Социальные представления согласно автору теории социальных представлений С. Московичи – специфический способ контакта с реальностью через воплощение культурно-специфической сущности явлений: они отражают систему убеждений, ценности, образ мира. Это определяет важность социального контекста при рассмотрении социальных представлений и возможность изучать социальные представления с позиции реализации ими функции социальной интеграции для различных социальных групп. Само общество — это не столько источник информации, сколько источник значений [263]. Однако, как отмечает И.Б. Бовина, сегодняшние представления более не выполняют функцию социальной интеграции, не гарантируют солидарности тем, кто их разделяет [28]. Это позволяет использовать социальные представления как индикатор изменений в культуре для анализа современных социальных проблем. Учитывая, что социальное представление определяет «функциональное видение мира», то есть позволяет придавать значение поведению, понимать реальность через собственную систему отношений, и таким образом адаптироваться к ней» [203, с.42], различия в представлениях у различных социальных групп, обуславливают степень вариативности адаптации к происходящим социокультурным изменениям и служат индикатором его эффективности. Согласно С. Московичи, структуру социального представления составляют 1)

информация как база для представления; 2) поле представления как иерархизованное единство содержания представления); 3) установка [118]. Последователь С. Московичи Ж-К. Абрик видоизменил структуру, выделив 2 компонента: центральное звено и периферию [202]. Центральное ядро связано с коллективной памятью, определяет гомогенность группы, оно стабильно, устойчиво, нечувствительно к конкретному контексту, позволяет определить значение социального представления. Периферическая система подвижна, чувствительна к контексту, адаптивна, противоречива, обеспечивает интеграцию индивидуального опыта в коллективное поле представлений и дифференциацию содержания.

В контексте социокультурного подхода целесообразно рассмотреть роль этнического аспекта полинациональной образовательной среды. Этническая среда - важный компонент образовательного пространства, влияющий на идентичность, социализацию и академические успехи обучающихся. Средовой подход здесь рассматривает культурные традиции, язык, ценности и социальные практики как активные элементы образовательной системы. В качестве теоретической рамки рассмотрения этнического вопроса в контексте изучения образовательной среды можно обозначить Культурно-историческую теорию Л.С. Выготского [36], поскольку развитие личности происходит через усвоение культурных знаков и норм, которые варьируются в разных этнических группах и возрастных диапазонах. Также согласно концепции «культурного капитала» (П. Бурдьё) этническая среда формирует специфические образцы поведения, язык, символы, которые могут либо совпадать, либо быть антагоничными школьной системе, например в случае игнорирования культурных практик детей мигрантов. В подобных случаях может возникать культурный диссонанс. Также важен вопрос, связанный с балансом интеграции и сохранением идентичности.

Определяя социокультурную интеграцию личности конечной целью образования, ее механизмом выступает сопряжение личностных и общегрупповых ценностей и целей, заданных педагогической практикой [44]. Отметим, что образование, отвечая за воссоздание «человека», становится инструментом

вхождения человека в культурно-нормативное этносоциальное пространство и может быть охарактеризовано с позиции «воспроизводства деятельности и трансляции культуры» [192]. При этом для сопряжения личностных и групповых (коллективных) ценностей вопрос этнической идентичности будет являться определяющим в случае активной представленности данной темы в сознании молодых людей. Учитывая, что ключевая роль системы образования состоит в трансляции культурных норм, в условиях возрастающей полинациональности актуализируется вопрос нормировки и разработки ментальных конструктов сознания и самосознания участников образовательного процесса, обеспечивающих интегральную безопасность образовательной среды. Ценностные ориентиры социокультурного конструирования образования определяют постановку задач формирования этнокультурной идентичности [26], вместе с тем концептуальный аспект прикладной практики еще не получил основательного анализа. Исследуя социально-психологическую адаптацию обучающихся в условиях поликультурного взаимодействия важно отметить роль установок, которые регулируют поведение представителей разных этнических групп. И.В. Малыгина интерпретирует этнокультурную идентичность как сложный социально-психологический феномен, обусловленный психологической потребностью человека в упорядочивании представлений о себе и своем месте в картине мира, в контексте поиска новых моделей [105]. Отношение к своей этнической принадлежности выступает важным компонентом сознания личности, от которого в значительной степени зависят общение, поведение, деятельность [178]. При этом рассмотрение сопряжения индивидуальных и общегрупповых целей может приобрести контекст анализа ингрупповых и аутгрупповых установок. Тогда вопросы сегрегации и ассимиляции как индикаторы вхождения в общее культурно-нормативное пространство образовательной среды могут быть проанализированы с точки зрения нескольких теоретических моделей, представленных в научной литературе. Так, Р. Тафт выделяет монистическую ассимиляцию, характеризующуюся тотальным растворением принятого меньшинства с отказом на добровольной основе от имеющейся идентичности, плюралистическую

ассимиляцию с сосуществованием самобытных этнических групп и интеракционистскую ассимиляцию как итог обоюдной интеграции [133]. С.Н. Айзенштадт, разделяя данную позицию, выделяет несколько измерений ассимиляции: культурное, личностное (эмоциональное принятие) и институциональное [2]. С позиции ассимиляции рассмотрены следующие факторы социально-психологической адаптации: аккультурация как приравнивание норм и образцов поведения к стандарту доминирующей культуры, ассимиляция как состояние схождения стандарта в результате приравнивания и интеграция как состояние равновесия системы. Обращаясь к теории социальной индивидуальности как конструкту, позволяющему изучить механизмы сопряжения индивидуальных и общегрупповых ценностей и целей, выделим феномен культурной индивидуализации, описанный К. Уордом [177]. Согласно К. Уорду есть три варианта культурной индивидуализации: ассимиляция, бикультурализм и сепарация, представляющих ее как линейную конструкцию с полярными вариантами и медианным решением.

Обобщая вышесказанное представленные позиции рассмотрения социально-психологической адаптации в условиях поликультурного общества определяют ее как линейную модель, базирующуюся на одном измерении – от отрицания аккультурации к всеобщей аккультурации. В отличие от линейной парадигмы Дж. Берри вводит двухфакторную модель, рассматривая в качестве независимых переменных отношение к своей культуре и ассимилируемой [215]. Основные стратегии аккультурации согласно Дж. Берри в данном случае можно представить следующим образом (Рисунок 1.5)

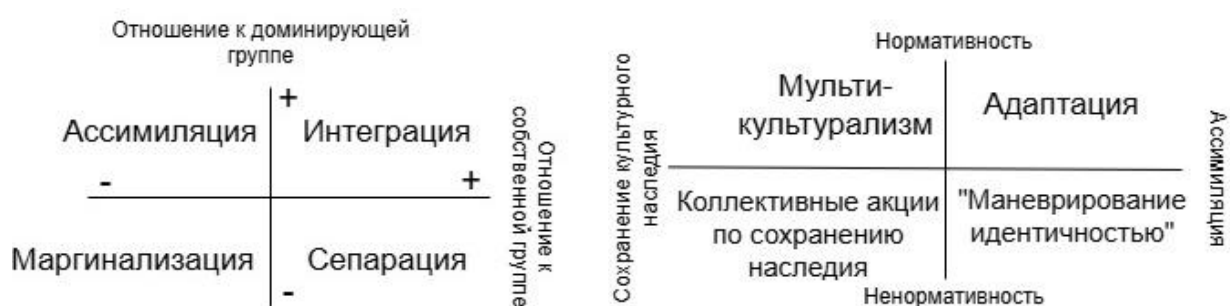


Рисунок 1.5 Стратегии аккультурации по Дж. Берри (слева) и по Моххадаму (справа)

Отметим, что маргинализация и сепарация связаны с отказом от поддержки культурных норм и образцов ассимилируемой культуры, что может служить одним из ключевых факторов нарушения безопасности образовательной среды поликультурной школы.

Представляет интерес Модель интеграционных стратегий Ф. Мохаддама [260]. Данная модель базируется на двух измерениях: отношение к предшествующей и инновационной культуре и уровень приемлемости данной стратегии для принимающей культуры. Полюса представленных на рисунке 1.5 двух моделей соотносятся.

Важным для раскрытия темы этнической идентичности является также этнический статус. Этническое разнообразие обуславливает существование стратификации этнических групп. Согласно М.В. Савва этнический статус определяет систему авто- и гетеростереотипов [154]. Этнический статус соотносится с темой этнической идентичности. Этническая идентичность - часть социальной идентичности, результат когнитивно-эмоционального процесса самоопределения в социальном пространстве относительно многих этносов [171]. Ключевыми индикаторами этнической идентичности являются позитивность/негативность авто- и гетеростереотипов, чувства, испытываемые по отношению к собственной этнической группе, установки на межэтническое взаимодействие [50]. Социально-психологическая адаптация молодых людей с положительной этнической идентичностью характеризуется ощущением психологической безопасности. Поиск идентичности, в том числе этнической в полинациональном пространстве для современной молодежи является одним важных процессов личностного становления. Согласно Брауну в ряде случаев для снижения аутгрупповых предубеждений поддержание четкости, определенности внутригрупповой идентичности может быть предпочтительным [221]. Проблема формирования этнической идентичности связана с сосуществованием двух разнонаправленных тенденций – межэтнической толерантности и этнической идентичности. Молодежь еще не сформировала четкую систему личностно-значимых ценностей и целей, которые становятся основанием этнической

идентичности, считает А.Ю. Тулынина [176]. Вместе с тем, различные девиации в подростково-молодежной среде можно также связать с кризисом идентичности в обществе. В данном контексте уместно обратиться к структуре «Я-концепции» Тейлора, выделявшего четыре ключевых компонента – личная идентичность, личное уважение, коллективная идентичность, коллективное уважение, и считавшего, что последствия отсутствия позитивности коллективной идентичности фатальны [279]. Социально-психологическая адаптация начинается с коллективной идентичности. Согласно Г.У. Солдатовой существуют следующие варианты этнической идентичности [169]: 1) неопределенность этнической принадлежности в случае «размывания» ее границ; 2) позитивная этническая идентичность в случае поиска устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию; 3) гиперболизированная, когда в контексте межэтнических отношений принимает дискриминационные формы. Таким образом, этническая идентичность как важный социокультурный феномен является сложным психосоциальным образованием, характеризующим личностное становление и психологическую зрелость человека. Она соотносится с достижением баланса в отношении индивидуально-коллективного континуума, одного из ключевых для вхождения человека в социокультурное пространство. Гибкость в вопросе формирования этнической идентичности ключевым образом связана с учетом полинациональности образовательной среды, недопуском ее радикализации. В актуальной ситуации социокультурных трансформаций неопределенная этническая идентичность для молодежи в большей степени отвечает вызовам глобализирующегося цифрового мира, снижая психологическое напряжение и повышая их социально-психологическую адаптацию. Вместе с тем, принимая во внимание, что этнокультурное пространство формируют не люди сами по себе, а информация, которая «аккумулируется в историческом опыте социальной общностью» (согласно выражению М.М. Бетильмерзаевой), обеспечение сохранения поликультурного и полинационального пространства образовательной среды является важным условием ее интегральной безопасности.

Процессуально-морфологический подход

Процессуально-морфологический подход введен нами для рассмотрения образовательной среды с позиции коадаптации ключевых ее подсистем – субъектной и контекстной. По сути, он является конкретизацией положений второго определения системы [66], согласно которым образовательная среда рассматривается с позиции процессуального представления объекта, структурного представления объекта (структура связей как идеальный объект), функционального представления объекта и морфологического представления объекта (организованность материала как идеальный объект).

Ключевое отличие от структурно-динамического подхода состоит в постулировании помимо базового тезиса о взаимовлиянии функционирования и строения следующих аспектов:

- дифференциация процессуального и функционального представления объекта;
- дифференциация структурного и морфологического представления объекта.



Рисунок 1.6 Коадаптация подсистем образовательной среды как условие ее безопасности

Коадаптация субъектной и контекстной (социокультурной) подсистем системы вариативных образовательных сред - это морфологическое (по строению и форме) и функциональное приспособление подсистем в процессе их взаимного развития в рамках заданной антропоцентрической системы образования (Рисунок 1.6). Взаимное приспособление подсистем осуществляется с помощью механизма

конфигурирования, то есть процесса осуществления совместной настройки по принципу комплементарности или совместного соответствия компонентов, описанных в следующем параграфе.

1.2. Онтологические основания конструирования системы образовательной среды

Несмотря на широкое распространение понятия образовательная среда, как отмечает В.И. Панов, определение понятия еще требует методологического анализа, теоретического уточнения и практического исследования [129].

Г.П. Щедровицкий подчеркивает, что проблема изучения сложных систем заключается в их включенности в еще более сложные, объемлющие их системы, с одной стороны, а с другой - содержащих внутри себя разнородные подсистемы и элементы [189].

При этом выделение (вырезание, ограничение) системы образовательной среды является всегда искусственным, так как определяет необходимость абстрагирования от связей, включающих данную систему в другую, более общую и рассмотрения данных связей уже как внешних по отношению к самой системе. Тогда актуализируется вопрос, что составляет ядро образовательной среды, а что относится к ее внешним факторам.

Вышеизложенный анализ теоретических подходов к исследованию показал целесообразность рассмотрения образовательной среды в контексте психологии средовых влияний, предметом изучения которой является влияние на психику человека окружающей среды разных модальностей (как пространственной, так и социальной) [129]. Вместе с тем, как отмечает В.И. Панов, психология

окружающей среды за рубежом, также как эколого-психологические исследования в отечественной науке характеризуются крайним концептуальным разнообразием [129]. Разработка схемы образовательной среды является первым шагом для систематизации и комплексного изучения интегральной безопасности и социокультурных рисков образовательной среды. Д. Норт пишет о необходимости или современной тенденции «преобразовывать неопределенность в риск» [125]. Для того чтобы данное преобразование осуществить в области образовательной среды, необходимо отобразить данную область в удобных для работы схемах. Одним из необходимых для данной работы инструментов является построение онтологической картины изучаемой области, которое проводилось согласно основным принципам системно-структурной методологии.

Для конструирования онтологической картины образовательной среды в работе применен метод онтологического развёртывания (метод Аристотеля) в реконструкции В.Я. Дубровского [57]. Для того чтобы задать целостное основание для разработки онтологической картины образовательной среды необходимо выделить ключевую категорию изучаемой области, базовый процесс. Теоретический анализ показал, что наиболее приемлемой для целей построения онтологии образовательной среды является категория взаимодействия. Данная категория является центральной в отечественных работах, посвященных образовательной среде [151; 164; 198]. Образовательная среда, как и любая среда, характеризуется спецификой взаимовлияний личности и среды. Личность и образовательная среда, в данном случае являются компонентами единой системы. Согласование компонентов данной системы основывается на поиске динамического равновесия двух полярных процессов – развития и приспособления [41]. Исходя из вышеизложенного, центральным в рамках данного параграфа будет описание специфики и соотнесение данных процессов в парадигме адаптации.

Изучение проблематики социально-психологической адаптации наряду с вопросами феноменологии, периодизации процесса адаптации неизбежно приводит к поиску определенных психологических средств и закономерностей. В качестве подобных объяснительных принципов ряд ученых рассматривает

механизмы интрапсихической адаптации [24; 119; 196]. Согласно Л.Н. Собчик социально-психологическая адаптация, достигается либо за счет удовлетворения потребности в самореализации и достижения успеха при противодействии ограничивающим факторам среды, либо за счет повышения самоконтроля и отказа от достижения сиюминутных потребностей для сохранения конгруэнтных отношений с окружением [168]. В.Г. Леонтьев выделяет механизмы адаптации молодежи, связывая адаптацию с индивидуально - типологическими свойствами личности [98]. Отметим, что описанные особенности фиксируют не столько адаптацию, сколько особенности личности, наиболее ярко выражающиеся в процессе адаптации. Ключевой особенностью представленных работ является соотнесение специфики социально-психологической адаптации с личностными особенностями.

При исследовании социально-психологической адаптации по-прежнему сохраняют актуальность введенные З. Фрейдом и Ш. Ференцем, понятия "аллопластических " и "аутопластических" изменений и, следовательно, две разновидности адаптации: аллопластическая адаптация происходит за счет изменений во внешнем мире, которые человек осуществляет с целью достижения соответствия со своими потребностями; аутопластическая адаптация, которая осуществляется за счет изменения личности (ее структуры, компетенций и т.п.), благодаря которым она приспосабливается к среде [181]. Вкладом в изучение социально-психологической адаптации явилось также определение Г. Гартманом поиска индивидом благоприятным для его функционирования среды как еще одного механизма адаптации [236]. Также благодаря разработке стратегий психической адаптации происходит смещение акцентов с личностно-типологических особенностей при описании адаптации на особенности взаимодействия личность-среда [89]. Описанные Р. Лазарусом стратегии адаптации соответствуют типам поведенческих реакций К. Хорни, которая выделила их по направлению движения индивида в интерперсональных отношениях (движение к окружающим, против них, уход в сторону), а в

филогенетическом аспекте соответствующие трем стратегиям адаптивного поведения (борьба, подчинение, бегство) [186].

Таким образом, активно-приспособительный характер можно назвать важнейшей характеристикой социально-психической адаптации. В связи с этим возможна фиксация двух направлений адаптации: либо преобразование внешней для субъекта адаптации среды, либо преобразование внутренней среды. Преобразующая деятельность предполагает не столько пассивное приспособление к изменениям среды (внешней и внутренней), сколько активное участие в данном процессе, то есть приобретает форму самоадаптации. Тогда адаптация, рассматриваемая как согласование самооценок и притязаний личности с ее возможностями и с реальностью социокультурной среды, может иметь следующие формы [134]:

- полное растворение личности и подчинение ее окружающей среде;
- принятие ценностей новой социокультурной среды такой форме, которая не достаточно адекватна ей;
- внешнее одобрение ценностей социокультурной среды при его внутренней оппозиции;
- инновационное принятие ценностей социокультурной среды, преобразование согласно этому внешней среды.

В.Д. Менделевич центральным в своем рассмотрении адаптации делает понятие «гармоничный характер» и делает акцент на личностных особенностях. В.Д. Менделевич и Р.Г. Садыкова считают, что адаптированность наряду с самоактуализацией составляют основу гармоничного характера личности и собственно адаптивность состоит из 3-х компонентов [110]:

1. Реализм в восприятии окружающей действительности;
2. Желание адаптироваться к окружающей среде;
3. Способность принимать окружающих такими, как есть.

И.Н. Бабак вводит понятие «личностные возможности» под которым понимается базовая индивидуальная стержневая характеристика личности, которая является определяющим фактором при диагностике уровня зрелости человека.

Одной из специфических форм проявления личностных адаптационных возможностей является способность личности преодолевать неблагоприятные условия ее развития.

Исследователь О.С. Анисимов, исследуя понятие взаимодействие, являющееся ключевым для «адаптации», выделяет несколько типов взаимодействия, на наш взгляд, близко подходя к нашей позиции, изложенной ниже [6]. В качестве основания типологий он использует метафизические, онтологические схемы, учитывающие типологию реагирования на внешние и внутренние условия, различая следующие «склонности» [6]:

- 1) к нереагированию;
- 2) к внутреннему реагированию, но без внешнего проявления;
- 3) к внутреннему реагированию и внешнему проявлению, при этом:
 - а) либо сохраняется внешняя направленность,
 - б) либо корректируется внешняя направленность;
- 4) к самопроявлению внутри;
- 5) к самопроявлению внутри и с внешним выражением.

О.С. Анисимов также выделяет типы реагирования на групповые нормы: а) нереагирование; б) реагирование под свои основания; в) реагирование под внешние основания [6]. При этом, учитывая зависимость норм от сущностных оснований, можно выделить следующие типы реагирования на сущностные основания — нереагирования, реагирования эгоцентрического, реагирования типа служения [6]. На основании определения адаптации как свойства системы «личность-социокультурная среда», характеризующего особенности субъекта адаптации при взаимодействии, важным оказалось рассмотрение как особенностей субъекта адаптации, так и социокультурного пространства адаптации. Раскрывая взаимодействие личности и социокультурной среды, обозначим, что оно заключено во взаимовлиянии, с одной стороны, особенностей личности, с другой стороны внешних условий, определенных параметров окружающего социокультурного пространства. При описании особенностей социально-психологической адаптации нами был применен метод аналогии адаптации

личности и общества, где основанием для аналогии является рассмотрение личности и общества как подсистем, а источником анализа – работа «Социология адаптаций» автора Л.В. Корель, оказавшая существенное влияние на формирование подхода к пониманию и конструированию авторской теоретической модели адаптации [81]. Л.В. Корель проведен глубокий теоретико-методологический анализ научных трудов по адаптации в контексте критериев адаптации применительно к социологической науке. Обобщение полученных Л.В. Корель результатов произведено нами в рамках нижеприведенной классификации (Таблица 1.3).

Таблица 1.3

Классификация осей адаптации и их критериев

Название оси адаптации	Критерии
1. Адекватность	1. Успешность (достижение равновесия между субъектом и средой) 2. Экономичность (достижение целей меньшими ресурсами)
2.Вертичность (обращенность)	1. Внутренние (к самому себе) 2. Внешние (к окружению)
3. Вид	1. Появление нового признака 2. Модификация признаков (усложнение или упрощение)
4. Глубина	1. Поверхностные 2. Глубокие (структурные изменения – цели, смыслы, мотивации, способы взаимодействия)
5. Делинквентность	1. Правомочны 2. Неправомочны
6. Закономерность	1. Закономерные - предсказуемые 2. Случайные - стихийные (нетипичные)
7. Императивность	1. Добровольные (эволюционно развивающаяся среда) 2.Принудительные (неопределенность, риск)
8. Конструктивность	1. Конструктивные (созидательность, рациональность, плодотворность) 2. Деструктивные (эмоциональный, спонтанный, беспорядочный, адаптационный тупик)
9.Метастатичность (принцип преобразования связей)	1. Ароадаптация (расширение связей) 2. Аллоадаптация (замена одних другими) 3. Телеадаптация (ограничение) 4. Гиперадаптация (нарушение координации) 5. Катаадаптация (регресс)
10.Морфологичность (упрощение/усложнение по внутренней структуре)	1. Генерационные (усложнение) 2. Идиоадаптация (стабильна внутренняя структура) 3. Дегенерационные (упрощение)
11. Перспективность	1. Стратегические 2. Тактические
12. Пластичность	1. Гибкие 2. Ригидные

Классификация осей адаптации и их критериев
(продолжение таблицы)

Название оси адаптации	Критерии
13. Социальная польза	Ориентированы на интеграцию, повышение солидарности / Рост напряженности
14. Полнота	1. Полная 2. Частичная (незавершенная)
15. Прогрессивность	1. Прогрессивные 2. Константные 3. Регрессивные
16. Продолжительность	1. Краткосрочная 2. Среднесрочная 3. Долгосрочная
17. Процессуальность	1. Как процесс 2. Как результат
18. Реактивность	1. Активные 2. Пассивные
19. Ретроспективность	1. Прошлые 2. Настоящее 3. Будущее
20. Системность	1. Системные 2. Локальные (периферические/ядерные)
21. Содержание	1. Политические, культурные, др.
22. Способ	1. Ассимиляция (поглощение средой) 2. Аккомодация (договоренности: принуждение, компромисс, терпимость) 3. Встречная – преобразование среды субъектом 4. Коадаптация 5. Деадаптация 6. Реадаптация
23. Структурность	1. Стабильные (слабо затрагивает строение) 2. Структурные – принципиальные структурные изменения без нарушения целостности 3. Катастрофические – разрушение внутренней структуры
24. Субъектность	1. Цивилизационные 2. Институциональные 3. Организационные 4. Групповые 5. Личностные
25. Темп	1. Быстрые 2. Медленные
26. Тип	1. Ролевые 2. Вне ролевые
27. Уровень	1. Ментальный 2. Поведенческий
28. Успешность	1. Успешные 2. Неуспешные
29. Устойчивость	1. Устойчивые 2. Неустойчивые
30. Факультативность	1. Наследуемые 2. Приобретенные

Классификация осей адаптации и их критериев
(продолжение таблицы)

Название оси адаптации	Критерии
31. Форма	Определяемая культурой цель Институализированное средство
32. Функциональность	1. Эволюционные 2. Функциональные 3. Паталогические
33. Инновационность	1. Инновационная 2. Рутинная
34. Хронология	1. Начальные 2. Продолжающиеся 3. Завершающиеся
35. Целерациональность	1. Целерациональные 2.Ценностно-рациональные 3. Аффективные 4. Традиционные
36. Целесообразность	1. Индивидуальные 2. Видовые
37. Широта	1. Широкие адаптации 1 порядка 2. Широкие адаптации 2 порядка 3. Узкие адаптации 4. Адаптивный фон
38. Этапность	1. Преадаптация 2. Инадаптация 3. Постадаптация
39.Эффективность (оптимальность)	1. Эффективные 2. Неэффективные

Анализ вышеприведенного материала в контексте интегральной безопасности образовательной среды позволил выделить наиболее значимые для данной работы оси адаптации, легшие в основу разработки механизмов коадаптации субъектной и контекстной подсистем интегральной безопасности. Таким образом, взаимодействие субъекта и социокультурного пространства составляют среду адаптации, отдельные аспекты которой нами выделены как объяснительный принцип, призванный определить содержание проблем безопасности образовательной среды, являющейся фокусом рассмотрения в следующей главе. Социальной нормативности соответствует направление личности на принятие социальных норм, следование им и ожидание аналогичного поведения от других людей. Данная характеристика раскрывает социально-нормативную ориентацию личности. Согласно данному аспекту рассмотрения

адаптации, она может носить адекватный и неадекватный характер. Социально–нормативная направленность связана с нормой реакции, призванной устанавливать допустимые границы реакций и регулируется обществом путем санкций: одобрения или порицания. Таким образом, содержательно социально-нормативный аспект адаптации выражается в принятии личностью социально - правовых ценностей.

Вертиности (обращенности) соответствует направление вектора активности личности («вовне» или «внутри»). Направленность вектора активности личности внутрь характеризуется приспособлением субъекта к самому себе, определяет внутреннюю согласованность, вовне - к внешней среде, определяет согласование со средой. Взаимодействуя со средой, субъект в процессе адаптации достигает или не достигает цели—установления динамического равновесия со средой [49]. В первом случае возникает согласование с требованиями среды, которое осуществляется за счет внутренних изменений субъекта, или активных изменений среды или сочетания того и другого [49].

Отношение определяет установку (принудительную или добровольную) субъекта к процессу адаптации (Рисунок 1.7).

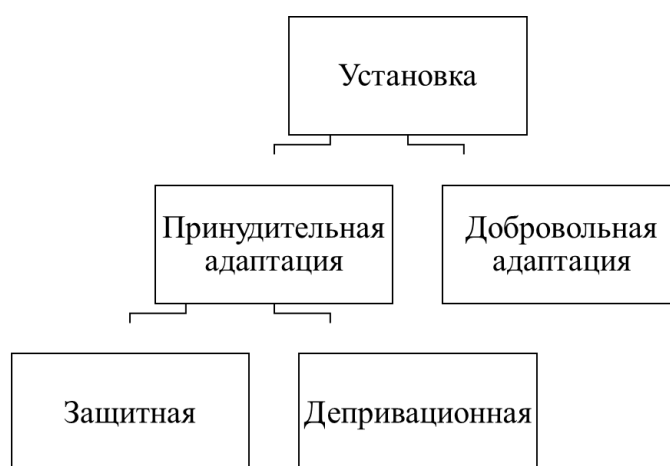


Рисунок 1.7 Характеристика отношения к адаптации в соответствии с установками личности

Установка характеризует аффективную направленность личности при адаптации. Выделяют компенсаторные, депривационные, мимикрические защитные адаптации [82].

Целеполагание определяет направленность на планирование при адаптации и характеризует целенаправленность адаптации. Выделяют конструктивные и деструктивные адаптации. Деструктивные адаптации отличаются эмоциональным, спонтанным, беспорядочным характером.

Преобразование (воздействие) определяет направленность на усиление взаимодействия с внешней средой, характеризует активную позицию расширения и преобразования при адаптации. В основе выделения данной характеристики лежит принцип преобразования связи с окружающей средой. Уже Гегель подробно показал зависимость внутреннего развития от появления затруднений во внешнем, которое создает повод для внутренних разотождествлений [38]. Если представить характер взаимоотношений со средой в виде пирамиды, то преобразование будет характеризовать степень прочности и глубины взаимоотношений со средой.

Виды взаимодействий личности с окружающей средой при социально-психологической адаптации [81].

Варианты взаимодействий представляют собой пирамиду у основания которых находятся ароадаптации, а на вершине катаадаптации.

1. Ароадаптации: усиление, расширение связи субъекта с окружающей средой, как за счет появления новых связей, так и за счет укрепления старых.

2. Аппоадаптации: замена одних связей другими более или менее равноценными.

3. Телеадаптации: ограничение общего числа связей со средой или снижение интенсивности.

4. Гиперадаптации: нарушение координации со средой вследствие быстрого изменения среды.

5. Катаадаптации: переход к более простым отношениям со средой, связанный с дегенерацией субъекта. Связи со средой упрощаются, сокращаются до минимума при затухании, ослаблении интенсивности еще сохраняющихся связей.

Саморазвитие определяет направленность на развитие, совершенствование внутренней структуры человека при адаптации, характеризуя усложнение мировоззренческой, ценностно-смысловой составляющих структуры личности. Саморазвитие характеризует направленность изменений во внутренней структуре под влиянием взаимодействия человека со средой.

По направленности изменений во внутренней структуре различают [82]:

- 1) Генерационную адаптацию – приспособительные изменения при которых усложняется и совершенствуется внутренняя структура субъекта адаптации. (Например, социальный рост).
- 2) Идиоадаптацию – относительная стабильность структуры при адаптации.
- 3) Дегенерационную адаптацию – упрощение внутренней структуры. Данный тип адаптации происходит, например, когда человек попадает в более примитивную среду.

Анализ ситуации определяет направленность на применение прошлого опыта к ситуации с учетом требований настоящей ситуации, характеризуя способность личности ориентироваться в изменениях и учитывать анализ рисков. Прошлый опыт тесно связан с понятием «рабочая биография». Он ведет к росту адаптации. Однако существуют два момента, когда прошлый опыт оказывает отрицательное воздействие. Первый, когда опыт прошлых адаптаций был настолько неудачен, что породил у субъекта состояние глубокой боязни любых изменений, чувство «оцепенения», «паралича» перед всем новым. Второй – использование уже готовых рабочих стандартов, препятствующих выработке новых, которые соответствуют ситуации. В данном случае это связано с ригидностью личности, стереотипией в поведении и мышлении. Временной аспект адаптации с позиции смысловых детерминант временной перспективы личности раскрыт в работе О.В. Лукьянова и Ю.Ю. Неяскиной [103].

Взаимодействие определяет направленность на интеграцию интересов при взаимодействии с окружающими людьми при адаптации, характеризуя

ориентацию личности на достижение общегрупповых целей. Приведем типологию способов взаимодействия [82]:

- 1) ассимиляция – поглощение индивида средой;
- 2) аккомодация (псевдоадаптация) – осуществляется путем сохранения дистанций между группами, достигается на формальном и внешнем уровне;
- 3) компромисс – характеризуется состоянием равновесия между индивидами и группами, при которых были приняты определенные договоренности;
- 4) коадаптация – сотрудничество;
- 5) дезадаптация – процесс и результат рассогласования самооценок и притязаний субъекта с его возможностями и с реальностью социальной среды, утрата соответствия среде. Причиной может стать недостаточный адаптивный потенциал.

В данном случае уместно провести аналогию с выделенными К. Томасом стилями поведения в конфликтной ситуации или стилями совладания со сложными жизненными ситуациями [280]. Репертуар стилевых характеристик поведения или способов взаимодействия свидетельствует об успешности социально-психологической адаптации.

Самосохранение личности определяет направленность на сохранение индивидуальности, цельности, самоидентичности личности при адаптации, характеризуя самоопределение и самоотношение. Данный аспект характеризует степень сохранности индивидуальности (целостность или распад) при трансформации ценностно-смысловой сферы личности. Индикатором самосохранения выступает сформированность ценностно-смыслового каркаса, стержня личности. При этом важно отметить, что данный каркас – не ригидная конструкция, а самодетерминированная, где изменение – результат развития, что соотносится с идеей самоизменения как нормы существования [79]. О необходимости выделения данной зоны свидетельствует и роль, отводимая учеными целостности личности. «Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образуют своего рода ось сознания, обеспечивающую

устойчивость личности, преобладание определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов» [180]. Таким образом, ценностно-смысловая сфера личности выступает системообразующим компонентом внутренней структуры личности, как это подчеркивают многие отечественные исследователи [70]. Если рассматривать социально-психологическую адаптацию как приспособительную активность, то введение характеристики, описывающей устойчивость направляющего вектора личности, оказывается необходимым для объяснения специфики его адаптации. Устойчивость как ключевая стратегия жизнеосуществления также рассматривается отечественными учеными [69, 101]. Таким образом, согласно отечественным психологам, при раскрытии ядерной составляющей структуры личности, мы будем ссылаться на ценности, разделяемые людьми, особенно при описании высшего уровня мотивационно-смысловой регуляции.

Различают следующие виды данного аспекта социально-психологической адаптации [82]:

1) стабильная – такая приспособительная изменчивость субъекта адаптации, которая либо не затрагивает его ценностные ориентации, структуру сознания, образцы поведения или затрагивает поверхностно;

2) структурная – сопровождается принципиальными изменениями во внутренней структуре субъекта, не разрушая при этом его структурную целостность;

3) катастрофическая – сопровождается распадом внутренней (системной) структуры, социальная деградация, распад личности. Происходит, когда блокирована возможность для субъекта реализовать свой адаптивный потенциал. Примером катастрофической адаптации является самоубийство. Значительная часть самоубийств совершена психически здоровыми людьми как результат их социально-психологической дезадаптации в условиях «микросоциального конфликта».

Идентификация определяет направленность личности на субъективное или объективное отождествление с определенной группой, характеризуя

сформированность личностной, групповой, этнической идентичности. Деструктивная адаптация возникает, в том числе, когда у субъекта отсутствует значимое окружение, то есть «социальная опора», которая необходима для идентификации. Отсутствие «социальной опоры» провоцирует появление социальной патологии. Помимо личностного ресурса необходимостью является наличие адаптационных ресурсов в социальной среде, способной снижать напряжение неблагоприятных ситуаций. Самый большой адаптивный ресурс непосредственное социальное окружение адаптантов проявляет в семейном кругу [34]. В маргинальной ситуации взаимоотношения теряют свою ценностную и мировоззренческую подпитку. В результате личность оказывается в ситуации множественности норм социального поведения, однако она не знает, какие из них применимы в ее положении. В настоящее время отмечается кризис социальной интеграции. К основным критериям данного кризиса: состояние перехода; невключенность / неполная включенность личности / группы в стабильно существующие структуры; отсутствие норм, которые определяют поведение в новой ситуации или разрушение социальных норм. Кризис идентичности обусловлен дисгармонией между представлением о целостности «Я» и разрозненным из-за различия социальных ролей, разорванного социального «Я».

Таким образом, маргинальность личности может быть охарактеризована:

- потерей объективной принадлежности к конкретной общности;
- потерей субъективной идентификации с группой;
- трудностями социальной реабилитации, которые порождают либо гипертрофированную адаптированность либо гипертрофированную отчуждённость.

Исследование Б.В. Кайгородова показывает, что идентификация связана с самопониманием, а процесс идентификации позволяет постигнуть смысл своего существования, сконструировать оценочно-ценностный внутренний мотив, ту смысловую сферу, которая приводит к целостности личности [75]. Идентификация также тесно связана с процессом самоопределения. Проблема личностного самоопределения рассматривается С. Л. Рубинштейном как узловaя проблема

взаимодействия индивида и общества. Поэтому включение данного механизма в систему рассмотрения социально-психологической адаптации явилось логичным и необходимым решением.

Обобщая вышеизложенное, социально-психологическая адаптация характеризуется аспектом и направлением (прогрессивное /регрессивное) взаимодействия личности с совокупностью материальных и социальных составляющих социокультурной среды образовательной организации. Результатом теоретического анализа социально-психологической адаптации явилось выделение, обоснование и описание аспектов социально-психологической адаптации и направлений взаимодействия личности и среды по каждому из аспектов [41] (Таблица 1.4).

Таблица 1.4

Направления аспектов социально-психологической адаптации личности

Процесс	Аспект адаптации	Конструктивное направление	Деструктивное направление
Индивидуализация	Вертичность	Направление вектора активности личности «вовне»	Направление вектора активности личности «внутри»
	Императивность	Позитивное отношение к адаптации	Негативное отношение к адаптации (наличие внутреннего сопротивления среде, защитная, мимикрическая адаптация)
	Взаимодействие	Интеграция интересов с окружающими при адаптации; характеризует ориентацию личности на достижение общегрупповых целей	Контакт на формальном и внешнем уровне, без ориентации на достижение общегрупповых целей

**Направления аспектов социально-психологической адаптации личности
(продолжение таблицы)**

Процесс	Аспект адаптации	Конструктивное направление	Деструктивное направление
	Самосохранение	Приспособительные изменения субъекта адаптации, которые не нарушают его структуру ценностных ориентаций и сознания; характеризует сформированность ценностно-смыслового «каркаса» (стержня) личности, включая самоопределение и самоотношение	Приспособительные изменения субъекта адаптации, которые сопровождаются принципиальными изменениями во внутренней структуре, разрушая при этом его структурную целостность
Формирование	Саморазвитие	Приспособительные изменения, при которых усложняется и совершенствуется внутренняя структура субъекта адаптации	Упрощение внутренней структуры субъекта адаптации
	Преобразование	Усиление взаимодействия с внешней средой; характеризует активную позицию расширения и преобразования при адаптации, степень прочности и глубины взаимоотношений со средой	Ограничение общего числа связей со средой или снижение интенсивности, переход к более простым отношениям со средой
Модернизация	Целеполагание	Планирование и целенаправленность адаптации, обеспечивающие ее конструктивность	Спонтанное, нецеленаправленное неконструктивное приспособление, без ориентации на перспективу
	Ретроспективность (Анализ ситуации)	Ориентация на настоящую ситуацию	Ориентация на прошлое
Интеграция	Социальная нормативность	Принятие социальных норм, следование им и ожидание аналогичного поведения от других	Ненормативное поведение, отказ от следования социальным нормам
	Идентификация	Сформированность групповой, профессиональной идентичности	Взаимоотношения теряют ценностную, мировоззренческую основу

Теоретическое и эмпирическое обоснование данных аспектов как ключа к пониманию проблем интегральной безопасности образовательной среды с позиции процессуально-морфологического подхода позволяет детализировать условия безопасности субъектной подсистемы образовательной среды.

Таким образом, вышеизложенный анализ ключевого понятия «взаимодействие» в контексте коадаптации показывает, что категории развитие и приспособление необходимо рассматривать в качестве основных конструктивных средств или базисных онтологом. Выделение данных категорий является первым этапом онтологического развёртывания (нисхождение от эмпирически конкретного к эмпирически абстрактному). Второй этап онтологического развёртывания (в гегелевских терминах «восхождение от абстрактного к конкретному»), осуществлялся путем перекрёстного составления промежуточных онтологом и последующей возвратно-конкретизирующей переинтерпретации исходных онтологом. На данном этапе производилось соотнесение с эмпирическим материалом с использованием принципа «категориальной ловушки». Результатом реализации данного этапа является получение конкретной структурной единицы образовательной среды – образовательной среды как идеального объекта (Рисунок 1.8).

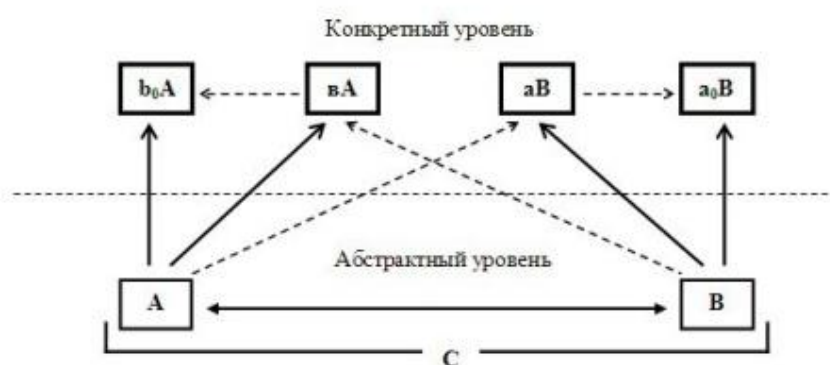


Рисунок 1.8 Схема конструирования онтологической картины по В.Я. Дубровскому

1. Разработка абстрактной схемы образовательной среды (Рисунок 1.9).



Рисунок 1.9 Абстрактная схема образовательной среды

2. Разработка конкретной схемы образовательной среды (Рисунок 1.10).

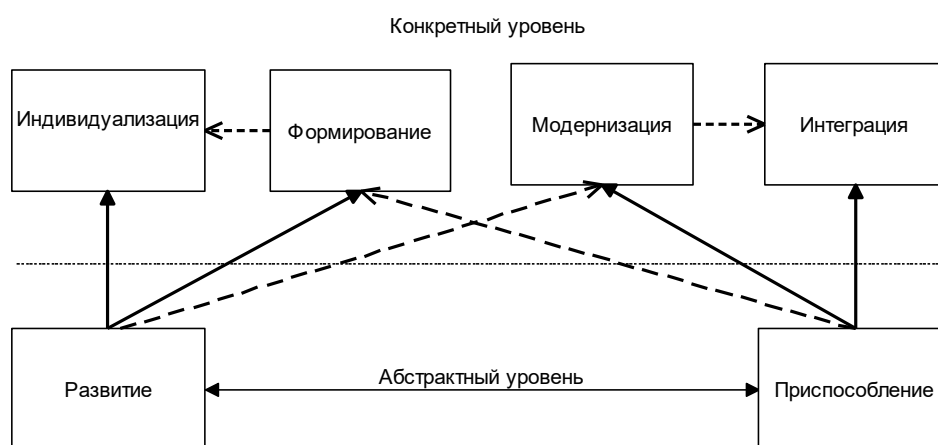


Рисунок 1.10 Конкретная схема образовательной среды

В результате перекрестной атрибуции противопоставленных онтологом, имеем 2 промежуточные категории: приспособленное развитие (образование) и развивающее приспособление (модернизация) (Таблица 1.5).

Таблица 1.5

Перекрестная атрибуция противопоставленных онтологом

Развитие	Приспособленное развитие	Развивающее приспособление	Приспособление
Развитие без приспособления	Формирование	Модернизация	Приспособление без развития

Рассмотрение связей между категориями позволяет определить, что между индивидуализацией и формированием лежит связь обеспечения (Рисунок 1.10). Формирование обеспечивает возможности для индивидуализации. Между модернизацией и интеграцией – также связь обеспечения: модернизация обеспечивает возможность интеграции [45].

1.3 Процессуально-морфологическая модель образовательной среды

В результате построения онтологической картины образовательной среды были установлены стержневые процессы, определяющие специфику образовательной среды (Рисунок 1.11).



Рисунок 1.11 Процессуально-морфологическая модель образовательной среды

В рамках полиструктурного представления системы процессуальная структура образовательной среды дополнена морфологической структурой, обозначенной как «носитель процесса». **Проблемы образовательной среды** связаны с противоречиями между морфологической и процессуальной структурами образовательной среды. **Риск образовательной среды** определяется как несоответствие морфологической структуры процессуальной структуре в пределах полиструктурной системы образовательной среды.

В соответствии со вторым понятием системы, «представить нечто как простую» - значит описать это в четырех планах, а именно: процесса;

функциональной структуры; организованности материала (морфология); просто материала» [66, с.30].

Описание процессуально-морфологической модели образовательной среды с позиции системного подхода:

1. Процесс

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

2. Функциональная структура

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

3. Организация материала, соответствующая процессу.

Социальный блок: индивидуализация и гуманизация образовательного процесса. Дидактический блок: совершенствование и повышение вариативности системы подготовки обучающихся в контексте ведущих типов деятельности. Управленческий блок: корпоративная этика и стратегическое планирование с учетом темповых и форматных характеристик. Пространственно-семантический блок: культурная норма, культурный полиморфизм.

Внешние индикаторы соответствия организованности материала реализуемому стержневому процессу: социальный блок – психологическая подготовка преподавательского состава, реализация психолого-педагогических мероприятий по обеспечению гармоничного развития обучающихся, формирование ценностно-смысловых доминант личности как превенция социальной апатии (ключевого риска стержневого процесса индивидуализации); дидактический блок: образовательный рейтинг как проявление учебных достижений обучающихся; управленческий блок: социально-экономический рейтинг, материально-техническая, кадровая обеспеченность; пространственно-семантический блок: воспитательный рейтинг, отражающий эффективность интериоризации обучающимися норм деятельности и мышления, с одной стороны, и позволяющий интегрироваться в более широкие просоциальные общности, с другой.

4. Материал

Для социального блока - учащиеся, учителя, родители, для дидактического блока - образовательные программы, учебно-методическое обеспечение, др., для управленческого блока – администрация, для пространственно-семантического блока - нормы, правила, социокультурное и предметное пространство образовательной среды.

Анализ Процессуально-морфологической модели образовательной среды с позиции ее отношения к имеющимся в отечественной науке традициям понятийного рассмотрения образовательной среды позволил обозначить следующие позиции. Ключевое видение образовательной среды как места реализации взаимодействия в системе «личность-социокультурная среда школы» соответствует взглядам В. И. Слободчикова, определяющего образовательную среду как «динамическое образование, системный продукт взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места и самого учащегося» [164]. Здесь же отметим выделение управленческого аспекта, не обозначенного в качестве автономного в структуре образовательной среды Эколого-личностной модели [197]. Обозначенные в Процессуально-

морфологической модели образовательной среды «носители процессов» (социальный блок, дидактический блок, управленческий блок и пространственно-семантический блок) соотносятся с компонентами Эколого-личностной модели, в которой выделены социальный, психодидактический и пространственно-предметный компоненты [197]. Большое значение в авторском понимании профилактики социокультурных рисков безопасности образовательной среды имеет социальный блок, организованность которого для реализации процессов индивидуализации обозначена как гуманизация и индивидуализация образовательного процесса. Это возможно, только в том случае, если педагоги и обучающиеся, составляющие социальный блок, обеспечивают соблюдение принципов, заложенных в Коммуникативной модели, а именно: обеспечение благоприятного психологического климата, психологической организации передачи знаний, учет психологических характеристик обучающихся [151]. Согласно авторской модели ключевым в определении функции социального блока является активизация личности, что сопряжено с видением В.В. Рубцовым образовательной среды в ее целевом ключе. Образовательная среда представляет собой «...сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» [151, с. 177]. Смысловое содержание стержневого процесса индивидуализации в рамках авторской модели также находит отражение в Психодидактической модели дифференциации и индивидуализации образовательной среды [94]. А смысловое содержание стержневого процесса интеграции соответствует рассмотрению образовательной среды как части культурного пространства, заложенной в представлении об образовательной среде в рамках Экологической концепции Панова [130].

Обращаясь к зарубежной научной литературе, Процессуально-морфологическая модель имеет содержательные пересечения с Интерактивной моделью, представленной в работе С. Андерсона. Интерактивная модель

Андерсона представляет собой взаимосвязь 4-х компонентов: субъектов образовательного процесса, культуры, социальной системы и экологии [207]. Отметим, что согласно С. Андерсону ключевая методологическая проблема всех исследований, изучающих влияния различных факторов на образовательную среду, заключается не столько в выборе уровня исследования, сколько в определении адекватного уровня для представленных в исследовании переменных.

Основываясь на вышеизложенном, комплекс социокультурных рисков образовательной среды может быть рассмотрен как инструмент анализа качества образовательной среды. Качество образовательной среды – эффективная реализация стержневых процессов в образовательной среде, возможное при соответствии «носителя процесса» процессу, то есть при отсутствии противоречий в системе.

Исходя из разработанной модели, выделено 4 группы рисков:

- 1) Риски автономизации (индивидуализации)
- 2) Риски формирования
- 3) Риски модернизации
- 4) Риски интеграции.

Выделенные риски отчасти согласуются с позицией отечественных исследователей, которые выделяют пять групп рисков, существующих в образовательном пространстве школы: риски, возникающие при организации и реализации учебно-познавательного процесса; риски, связанные с участниками образовательного процесса; семейные риски; экологические риски, связанные с неблагоприятными условиями окружающей среды; информационные риски [137]. Вместе с тем, классификация рисков образовательной среды, построенная на основе процессуально-морфологической модели, в большей степени выражает позиции современного полисистемного подхода.

Моделирование оценки социокультурных рисков образовательной среды

Процесс индивидуализации в образовательной среде

Для каждого субъекта образовательного процесса образовательная среда специфична, так как она не представлена константными параметрами пространства, внешнего по отношению к субъекту, а представляет собой континуум субъективного и объективного. Эффективность образовательной среды, таким образом, задается как характеристиками среды, так и характеристиками личности и определяется мерой комплементарности данных двух компонентов единой системы. Индивидуализация образовательной среды определяется активной ролью субъекта. Субъектность выступает критерием индивидуализации образовательной среды и обуславливает удовлетворенность субъекта взаимодействия. Риски социального блока обусловлены отсутствием или непринятием субъектной позиции и выражаются в социальной пассивности, инертности, апатии, доминированием процесса приспособления над процессом развития при социально-психологической адаптации в образовательной среде. Данный риск также выделяется рядом отечественных ученых как один из ключевых параметров, формирующих психологически небезопасную среду. Риск рассмотрен на уровне стилей педагогического взаимодействия педагогов, когда имеет место подавление личности, невозможность самовыражения и самоопределения учащегося, превращение его из субъекта собственной деятельности в объект внешнего воздействия и манипуляции.

Процесс формирования в образовательной среде

Процесс формирования опосредован социальным заказом и определяет форматы образованности и воспитанности. Критерием реализации данной функции является соответствие образцу, заданному согласно уровню социального развития. Выражается в содержании образовательных программ, технологиях обучения, др. форматах и определяется в рамках нашей модели как психодидактический компонент.

Процесс модернизации в образовательной среде

Данный процесс определяет способность образовательной среды соответствовать требованиям более высокого порядка (требованиям социокультурной системы), гибко реагировать на изменения, происходящие на мезо и макро уровнях системы. Выражается в восприимчивости образовательной среды к инновациям и определяет конкурентоспособность образовательной среды.

Процесс интеграции в образовательной среде

Процесс интеграции рассматривается как степень распространения форматов и образцов мышления и деятельности, вынесенных образовательной средой за свои пределы, с одной стороны, и мера включенности и использования пространственно-материальной социокультурной базы (в качестве опредмеченного носителя образцов мышления и деятельности) образовательной средой, с другой.

Обобщая вышеизложенное, образовательную среду с позиции процессуально-морфологического подхода и на основании конструирования методом онтологического развертывания можно определить как полиструктурную систему взаимодействия субъекта и социокультурного контекста образовательной организации, заданного педагогической практикой в пределах реализуемых стержневых процессов интеграции, индивидуализации, модернизации, формирования и сконфигурированного психолого-педагогическими, социально-экономическими, этнокультурологическими, географическими, информационными, пространственно-семантическими и другими условиями образовательного процесса.

ГЛАВА 2 ИНТЕГРАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СУБЪЕКТНО-КОНТЕКСТНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

2.1. Безопасность образовательной среды как ее системная характеристика

Безопасность образовательной среды выступает ключевым условием психологического и социального благополучия всех участников образовательного процесса. Современное понимание безопасности образовательной среды исходит из ее отнесения к многомерным междисциплинарным понятиям. Современные подходы к понятию безопасной образовательной среды носят системный характер [225; 127], как и к определению образовательной среды, что было показано в предыдущей главе.

Согласно Н.В. Михалкину и А.Н. Аверюшкину понятие «система безопасности образовательной среды» позволяет наиболее полно и последовательно выявить роль государства в этом процессе и совокупности общественных отношений и социально-психологических аспектов в деятельности субъектов безопасности образовательной среды [115].

В системе безопасности образовательной среды наиболее полно проявляются закономерные связи между её элементами, анализ которых позволяет обнаружить слабые связи и взаимодействия, а также обосновать возможные алгоритмы укрепления этих связей и усиления безопасности образовательной среды. «Система безопасности образовательной среды в России – это открытая, целостная, объединенная на основе ценностей образования и воспитания граждан страны совокупность всех участников образования и воспитания, а также компонентов образовательной среды в их надлежащем функционировании, выражающих

интересы государства, а также соответствующих отношений, норм, культуры, которые совместно обеспечивают формирование социально-зрелой, высоконравственной личности, обладающей всеми необходимыми для их квалифицированной деятельности знаниями, умениями, навыками, компетенциями» [115, с.91].

Обращаясь к анализу безопасности образовательной среды с психолого-педагогической позиции необходимо проанализировать основные соотнесенные с темой понятия. Понятие психологической безопасности в образовании определяется как восприятие участниками образовательного процесса среды как надежной, предсказуемой, свободной от психологического насилия, поддерживающей его достоинство, автономию и право на ошибку [12; 83; 212].

Определяя в работе безопасность как характеристику субъектно-контекстной системы образовательной среды целесообразно первоначально проанализировать отдельно ее субъектную и контекстуальную составляющую, чтобы в последующем заключить о необходимости равновесного участия обеих составляющих для достижения интегральной безопасности как качественной синергетической характеристики изучаемой системы взаимодействий и взаимодействия факторов и условий образовательной практики. Само по себе образовательное пространство бессубъектно, поэтому безоценочно. Оно состоит из ряда объективных феноменов, констатирующих его объектную природу. Оно не имеет потенциалов, возможностей и рисков и только появление субъекта образования превращает данность образовательного пространства в факторы и условия образовательной среды. Социально-психологические характеристики субъектов образования, определяющие их ценности и смыслы, психофизиологические возможности и ограничения, задают антропоцентрическую сущность образовательной среды.

Антропоцентрическая сущность образовательной среды, таким образом, может быть охарактеризована эффективностью личностного становления субъектов образования в заданных условиях образовательного процесса как процессуально-морфологическая комплементарность подсистем «субъект образования – социокультурный контекст».

Субъектный уровень безопасности образовательной среды связан с психологическим, эмоциональным благополучием, снижением тревожности и стресса, формированием позитивной самооценки и академической мотивации у участников образовательного процесса [183; 228]. Для педагогов психологическая безопасность связана с профессиональным ростом, открытым обсуждением проблем и ошибок [97; 257]. В качестве рисков нарушения психологической безопасности образовательной среды исследователи отмечают психологическое насилие, чрезмерное давление, нереалистичные ожидания, игнорирование индивидуальных особенностей и потребностей, отсутствие эмоциональной поддержки, несправедливое оценивание, атмосфера конкуренции. Антисоциальное поведение обучающихся отрицательно сказывается на учениках и учителях [206]. Согласно нашему определению, ключевая роль в безопасности образовательной среды принадлежит не автономным характеристикам различных аспектов образовательной среды, а качеству их взаимосвязи. Одним из направлений анализа такой взаимосвязи является анализ в системе учитель-ученик. Современные социокультурные изменения социальной действительности в нашей стране затронули и систему образования, породив существенные трансформации системы социальных отношений и распределения ролей в системе «учитель-ученик». На фоне цифровизации образовательного процесса и развития информационных технологий в образовании, нивелирующих роль учителя в качестве источника знаний, его основной позицией в системе образования становится социально-психологическая адаптация детей к современным условиям жизнедеятельности. Определяя роль современного российского учителя как ключевого социокультурного агента по передаче норм деятельности и мышления, важно понять, каков его вклад в превенцию рисков асоциального поведения учеников и какие составляющие его личностно-профессиональной сферы являются наиболее значимыми для трансляции эталонов нормативного поведения обучающихся. Как подчеркивают МакГрат и Ван Берген [259], проблемы с поведением детей связаны с деструктивными отношениями между учителем и учеником. Внимание ученых к изучению взаимодействия учителя и ученика характеризуется рядом работ, в

которых отмечается, что ученики с антиобщественным поведением могут быть жертвами цикла негативных взаимодействий учитель-ученик, конфликт учитель-ученик может привести к дальнейшему асоциальному поведению [269]. Например, было обнаружено, что повышенный уровень конфликтности между учителем и учеником и низкий уровень близости между учителем и учеником может предсказать более поздние поведенческие проблемы, например, такие как физическая агрессия [242; 265; 273]. Также ученики с более высоким уровнем конфликта между учениками и учителями чаще становились жертвами [255]. И наоборот, непринятие учителями агрессии способствовало неприятию агрессии учащимися [272]. Характеристики образовательной среды, которые усиливают уважительное и заботливое взаимодействие между учителями и их учениками, уменьшают агрессивное поведение и определяют безопасную учебную среду, положительную мотивацию и позитивные эмоции обучающихся [235; 241]. В научной литературе, подтверждая важность личности учителя для безопасности образовательной среды, очень мало работ, которые раскрывают причину этого влияния [248]. Исследование воздействия личностных особенностей учителя на социально-психологические характеристики обучающихся класса не так широко представлено в научной литературе. В контексте поднятой проблемы важно отметить изучение влияния уровня развития личностных характеристик учителей на психологическую безопасность обучающихся, предпринятое В.Н. Барцевич [18]. Ученый эмпирически установила, что учителя с высоким уровнем профессионального развития таких интегральных личностных характеристик, как направленность, компетентность, гибкость и самосознание в большей степени способны обеспечить психологическую безопасность обучающихся [18]. В качестве механизмов влияния зарубежные коллеги определяют транслируемые в образовательной среде образцы для подражания. Усваиваемые учащимися в школе деструктивные образцы определяют вероятность ограниченных ролевых моделей для идентификации и имитации, что обуславливает возможные проблемы психологической безопасности образовательной среды (1993). Вместе с тем, Chen

и Vazsonyi не обнаружили прямой взаимосвязи между психологическим климатом в классе и проблемным поведением обучающихся [223].

На уровне безопасности группового взаимодействия участников образовательного процесса проанализируем понятие социально-психологической безопасности. Данный аспект темы фокусируется на качестве социальных взаимодействий и групповых процессов внутри образовательного учреждения (класса, педагогического коллектива), обеспечивающих позитивные межличностные отношения [54; 225], чувство принадлежности к группе [218]. К рискам нарушения интегральной безопасности образовательной среды ученые относят буллинг [29; 267; 275] и кибербуллинг [237]. Согласно как отечественным, так и зарубежным исследователям дискриминация, стигматизация, социальная изоляция относятся к базовым признакам нарушения интегральной безопасности [188; 205].

В. В. Рубцов выделяет такие параметры безопасности образовательной среды как качество межличностных отношений ребенка, защищенность и эмоциональная комфортность ребенка в образовательной среде школы, удовлетворенность ребенка образовательной средой [151]. О роли коммуникативного взаимодействия в образовательном процессе культурно-исторического масштаба и необходимости переосмысления феномена человеческой коммуникации как универсального механизма раскрытия потенциала человека сообщается в коллективной монографии Д.Ю. Баланева, Е.В. Бредуна, Т.А. Ваулиной, О.М. Краснорядцевой и др., посвященной психологическим ресурсам построения индивидуального образовательного пространства [17].

О.О. Андронникова рассматривает безопасность образовательной среды с позиции системы, способной гарантировать качественное обучение, определяющей вектор виктимного или невиктимного развития человека [4; 5]. Здесь можно провести параллель с эффективностью реализации дидактического компонента образовательной среды. В данной публикации О.О. Андронниковой также можно обнаружить тему соотнесения вектора безопасности и адаптивности при анализе ресурсов развития ребенка в образовательной среде, что для нас

является важным аспектом, поскольку наше широкое понимание адаптации, включающей не только приспособление к среде, но и ресурсы для ее творческого преобразования являются важной составляющей разрабатываемой концепции интегральной безопасности образовательной среды. Баева И. А. психологическую безопасность образовательной среды определяет как защищенную от психологического насилия во взаимодействии (унижение, угрозы, недоброжелательное отношение, игнорирование, принуждение), способствующее удовлетворению потребностей в личностно- доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [10; 11]. Согласно И.А. Баевой психологическая безопасность образовательной среды является важнейшим условием для того, чтобы в полную меру раскрыть внутреннюю природу человека [16].

И.Б. Бессонов и Е.В. Дьяченко определяют психологически безопасную образовательную среду как ту, в которой большинство ее участников имеют положительное отношение к ней, высокие показатели индекса удовлетворенности и защищенности от психологического насилия [25]. В данном определении для нас важен отношенческий контент, включенный в обеспечение адаптации к образовательной среде.

Вместе с тем, представленные определения исходят из акцентирования того, что не должно быть, чтобы образовательная среда считалась безопасной. Другая позиция - Н.В. Михалкина и А.Н. Аверюшкина [115], состоит в том, что состояние защищенности интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз не в полной мере служит определяющим природу и сущность исследуемого нами феномена, поскольку понятие «защищённость» нуждается в самостоятельном доопределении. Исследователи предлагают следующую линейку отношения к онтологии защищенности для характеристики уровней и качественных различий в степени экспансии интересов: вызов (функциональные изменения, не затрагивающие природу и сущность) – угроза («уровень экспансии в социальное образование, субъект общественных отношений, который вызывает качественные изменения в их содержании, функционировании, но их сущности не

изменяет»—агрессия («такой уровень экспансии в социальное образование, субъект общественных отношений, который изменяет их природу и сущность, принуждает их качественно измениться или утратить самость» [115]. При реальном уровне безопасности образовательной среды учащиеся способны оптимально и эффективно достичь поставленных целей, создать или сохранить необходимые для их жизнедеятельности ценности, реализовать всю полноту своих интересов. При отсутствии реального уровня безопасности образовательной среды учащиеся будут иметь возможность воплотить в жизнь только те потребности, которые достаточны для сохранения их сущности [115]. Таким образом, исследователи определяют безопасность образовательной среды как систему общественных отношений в рамках которых существует образовательная среда, совокупность условий и факторов, обеспечивающих достижение и реализацию целей, ценностей, интересов обучающихся, включенных в конкретную образовательную организацию, гарантирующих предотвращение и исключение всех видов экспансии на уровне агрессии и насилия для них, и, если потребуется, активного противодействия субъекту разного вида и типа экспансии по отношению ко всем участникам образовательной среды [115, с.9].

К контекстному измерению интегральной безопасности образовательной среды в работе относится социокультурная безопасность. При этом социокультурный контекст задан широко и определяется как социально-экономическими, психолого-педагогическими, географическими, культурными, этнокультурными и другими параметрами, характеризующему образовательную среду как включенную в глобальное региональное и культурно-историческое пространство. Данное широкое понимание контекстного измерения интегральной безопасности образовательной среды можно соотнести в позиции ранее обозначенных ученых [115], согласно которой безопасность образовательной среды включает информационную безопасность образовательной среды, безопасность деятельности, функционирования образовательной среды, духовную безопасность участников образовательной среды, психологическую безопасность,

социально-экологическую безопасность, биологическую безопасность (Рисунок 2.1).

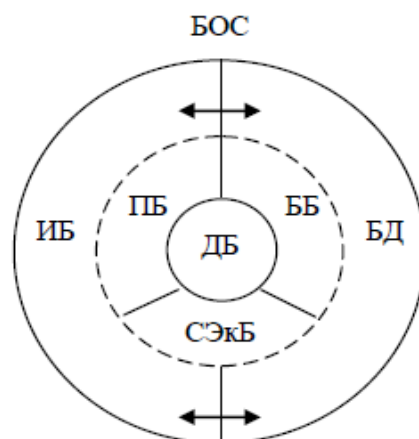


Рисунок 2.1 Структура основных видов безопасности образовательной среды по Н.В. Михалкину, А.Н. Аверюшкину

Примечание: ИБ – информационная безопасность образовательной среды, БД – безопасность деятельности, функционирования образовательной среды, ДБ – духовная безопасность участников образовательной среды, ПБ – психологическая безопасность, СЭжБ – социально-экологическую безопасность, ББ – биологическая безопасность

Согласно данным авторам «ценности выступают системообразующим фактором системы безопасности образовательной среды» (Рисунок 2.2), что также является одним из ключевых постулатов нашей концепции.



Рисунок 2.2. Элементы системы безопасности образовательной среды по Н.В. Михалкину, А.Н. Аверюшкину

Роль контекстных факторов показана в Теории домино (Henry's domino theory). Автор постулирует, что социальная среда является первым звеном в цепочке факторов, ведущих к нарушениям безопасности в школе. Исследования Kisfalusi подтверждают, что академическая успеваемость и социально-экономический статус обучающихся значимо влияют на их уязвимость [249]. При этом Hall & Chapman утверждают, что различия в рисках образовательной среды минимальны, что указывает на социальную природу проблемы [233]. Обозначая методологические сложности верификации вклада среды в изучение проблемы безопасности образовательной среды Аргирис отмечает, что изучение поведения в школах осложняется множеством взаимосвязанных переменных [208], Бруковер связывает неэффективность ранее проведенных исследований с неадекватными моделями, ограниченным набором переменных или некорректным выбором параметров [220]. Сноу также подчеркивает важность выбора модели, которая определяет причинно-следственные связи между факторами [276]. Анализ моделей влияния контекстных факторов позволил вычленить Андерсону [207] три основные модели: Кумулятивную модель, Опосредованную модель, Интерактивную модель. Кумулятивная модель предполагает, что каждый фактор независимо влияет на результат. Она используется в регрессионном анализе, но не учитывает взаимодействие переменных. Опосредованная модель включает латентные переменные (например, влияние семьи и школы на успеваемость через отношения с учителями и сверстниками) и позволяет выявить скрытые механизмы влияния. Интерактивная модель учитывает взаимное влияние переменных (например, мотивация ученика и отношение семьи и сверстников), она более реалистична, но сложна для анализа из-за необходимости учета всех взаимосвязей. Ряд авторов, в частности Hymel и Swearer [243], Saarento, Garandeanu, Salmivalli [274], а также Hall and Chapman [233] полагают, что нет принципиальных различий в рискогенности образовательного пространства, фиксируя социальный уровень данной проблемы. Они подчеркивают, что не находят различий в преобладании данного явления, обусловленного типом школьной среды или социоэкономическими контекстуальными факторами. Эта проблема определяется данными авторами как

надконтекстная проблема. Это объясняет низкий процент дисперсии в зависимости от контекстуальных факторов. Однако другие эмпирические исследования в области влияния контекстных факторов на безопасность образовательной среды сфокусированные на анализе социально-экономического фактора показали связь между социально-экономическим статусом школ и успеваемостью обучающихся [240]. Olsson и Fritzell (2015) обнаружили, что низкий социально-экономический статус коррелирует с ростом употребления алкоголя и наркотиков среди подростков [266]. Dorottya Kisfalusi также показала, что академическая успеваемость и социально-экономический статус обучающихся оказывает достоверное влияние на уровень социально-психологической уязвимости обучающихся [249]. Вместе с тем, Aslund и его коллеги выявили важный нелинейный эффект: крайние значения социально-экономического статуса (очень высокий или очень низкий) могут одинаково повышать риски [209].

Исследования роли населенного пункта на безопасность образовательной среды показали, что согласно Duke, Perry и Morosso малые школы (чаще сельские) воспринимаются как более дружелюбные и безопасные [270]. Ученые Peng-Wei Wang, Ray C. Hsiao [253] в своем исследовании установили, что тип населения влияет на виктимизацию в образовательной среде. Однако McDill и Rigsby (1967) не выявили влияния размера школы на поведение обучающихся [258]. Hong and Espelage [239] подчеркивают, что эффективная профилактическая стратегия должна ориентироваться на экологический подход. Поддержка этого подхода делает необходимым рассмотреть возможность учета отдельных переменных, которые влияют на контекст, в котором они применены, запрограммированы.

Актуализируя тему поликультурной и полинациональной характеристики школ, неминуемо включенных в мировые миграционные процессы, интегральная безопасность связана с признанием, уважением и интеграцией культурного, этнического, религиозного, языкового и социального многообразия участников образовательного процесса в рамках образовательной среды. Она предполагает защиту от дискриминации, культурного насилия и обеспечение равных возможностей [51; 210]. В образовательной практике этот аспект находит

выражение в учебных программах, психолого-педагогических подходах, релевантных культурному опыту и потребностям обучающихся из уязвимых или локальных групп [230; 252]. Игнорирование культурного контекста ведет к снижению безопасности образовательной среды через отчуждение и снижение мотивации. Важен критический анализ этнических и религиозных стереотипов в учебных материалах и повседневных практиках [170] для обеспечения межкультурной компетентности, критического осмысления культурных норм и практик [51; 214] и соблюдения гуманистических принципов образования, закрепленных в федеральном законе об образовании [64]. Созвучно с данным контекстом определение О.Ю. Зотовой, согласно которому социально-психологическая безопасность определяется как «целостная, структурная, иерархичная система, детерминирующая безопасность личности в неразрывном единстве с безопасностью группы, обусловленной безопасностью общества» [70, с. 135].

Базой для формирования понимания роли безопасной образовательной среды для социального и психического развития учащегося служит представление о том, что психическое развитие опосредовано социокультурной средой [37]. Человек есть продукт истории и культуры, как отмечает российский филолог, лингвист, герменевт В. П. Литвинов в предисловии к книге Г. П. Щедровицкого «Знак и деятельность» [190]. Социокультурные изменения, о которых было заявлено еще в прошлом веке, продолжают наращивать свой темп при сохранении ключевых направлений диверсификации. Это, в первую очередь, выделение производственных технологий из деятельности и их автономизация, кризис классической философии, углубляющееся разделение мышления и деятельности, разрыв между гуманитарными, естественными и техническими науками, разрыв внутри гуманитарных и социальных наук, углубляющаяся дифференциация наук и профессий, узкоспециализированный характер распространения разделенной на части предметной культуры [67]. Новая социокультурная реальность характеризуется преобразованиями в трансляции культуры, порождая ряд феноменов, наиболее яркие среди которых - это виртуализация жизненного

пространства, редукция письменной и устной речи (а по М. Хайдеггеру «язык – это «дом бытия»»), «клиповое мышление», кризис идентичности. А. Г. Раппопорт определяет, что индустриальная и научно-техническая революция деформирует не только природный ландшафт, но и ландшафт культуры и мышление [142]. Отметим, что с нашей позиции, вопрос сохранения культурной среды на фоне происходящих социокультурных трансформаций становится вопросом обеспечения психологической безопасности и духовной, нравственной жизни личности.

Социокультурные изменения, провоцирующие обращение к базовым потребностям участников образовательного процесса, определяют динамику, направление, внутригрупповую и межгрупповую гомогенность социальных представлений о безопасности образовательной среды, которые могут послужить объяснительным принципом нарастающего напряжения в области обеспечения безопасности образовательной среды и участившихся инцидентов ее нарушения. Таким образом, ключевой вопрос в рамках данного рассмотрения - проблема взаимной переводимости представлений о безопасности как «проблема культурных кодов разных эпох», так как «изменения в представлениях являются в той или иной степени результатом изменений в самой культуре» [27]. А изменения в культуре могут быть уловлены в контексте изменения ценностей и ценностных ориентаций. Вместе с тем, в рамках данного исследования мы не ставили своей целью рассмотрение вертикальной проекции изменений социокультурного кода. Фокусом нашего внимания служил вопрос значимости базовых ценностей для субъектов образовательной среды как условие ее безопасности. Обращаясь к анализу характеристики ценностей субъектов образовательной среды как условия безопасности образовательной среды школы, не столь много работ посвящены подобной постановке вопроса. В частности, в исследовании И.А. Баевой и коллег показано, что ценности подростков с разным уровнем психологической безопасности имеют различную значимость [13]. Г.П. Отоцкий в своей работе обращает внимание на взаимосвязь духовной безопасности и ценностей культуры [128]. В рамках нашего диссертационного исследования изучение взаимосвязи

оценки безопасности образовательной среды и типа отношения к базовым ценностям у субъектов образовательного процесса проводилось в контексте концепции «культурных традиций» Д. Б. Зильбермана. Проблематизируя механизм взаимодействия ценностных форм, центральное место в концепции Д.Б. Зильбермана отводится диаде норма-ценность как полярным характеристикам отношения человека к миру. Нормативное отношение принимает наличное бытие как «самоубедительное», и потому ее надо принять как нечто должное. Ценностное отношение характеризуется способностью человека отстраняться от текущего события и задаваться вопросом о его смысле, назначении, мотиве [65]. Данная позиция совпадает с пониманием культуры личности И. Канта как «не только усвоения, восприятия, постижения уже созданных ценностей, а как активное и осознанное формирование самого себя как нравственной личности» [76]. Нормативная система более жестко детерминирует деятельность, чем ценностная. «Норма не имеет градаций: ей либо следуют, либо нет. Ценности же различаются по «интенсивности» [71, с.150]. В рамках данной концепции ракурс рассмотрения одной из ключевых дилемм в отношении ценностей: где существуют ценности – в личности или во внешнем предметном мире, детерминируется нормативным либо ценностным типом сознания. Согласно Д. Б. Зильберману, ценности появляются лишь в результате ценностного поведения индивидов. Ценностное отношение к действительности определяет рефлексию на состоянии личной и социальной ответственности. Отметим, что согласно Б. А. Еремееву, психологическая безопасность в широком смысле слова означает осознанное, рефлексивное и действенное отношение человека к условиям жизни как обеспечивающим его душевное равновесие и развитие [62]. Рассматривая психологическую безопасность в широком контексте, выделим ключевые ее особенности, влияющие на риски ее безопасности (Таблица 2.1).

Таблица 2.1

Характеристика социокультурных рисков поликультурной образовательной среды

Параметры социокультурного пространства	Социокультурные условия маргинальности
Духовно-нравственный	Размытость ценностей, традиций и морали современной действительности, отсутствие мировоззренческих основ, межпоколенческой преемственности, толерантность к девиациям, индивидуалистичность.
Социально-политический	Разрыв контакта общества и государственной структурой, социальная апатия
Социальный	Социальная стратификация населения, снижение социального доверия, внешняя обусловленность горизонта жизненной перспективы
Культуральный	Многообразие субкультур (в том числе девиантных), глобализация, утрата традиционных ценностей, снижение культурно-образовательного уровня.
Экономический	Экономическая стратификация населения, социально-экономическая нестабильность
Этнорелигиозный	Многообразие религиозных течений (в том числе экстремистских), нестабильность отношения к религии (от толерантности к нетерпимости), усиление роли и влияния на другие сферы (политическая, духовная, др.).
Образовательный	Расширение рынка образовательных услуг, доступность и невостребованность высшего образования, снижение качества профессиональной подготовки кадров. Ориентация на узкопрофильное образование, интеграция с практикой. Унификация образования по западным стандартам.
Информационный	Увеличение информационного потока, информационная перегрузка сознания, предоставление широкого спектра информации в виртуальном пространстве, усиление роли информации в жизнедеятельности.

Процессуально-морфологический подход к анализу безопасности вариативных образовательных сред позволяет рассматривать безопасность и небезопасность образовательной среды с точки зрения соответствия личностной системы адаптационных возможностей субъекта образовательного процесса стержневым процессам образовательной среды (Рисунок 2.3).

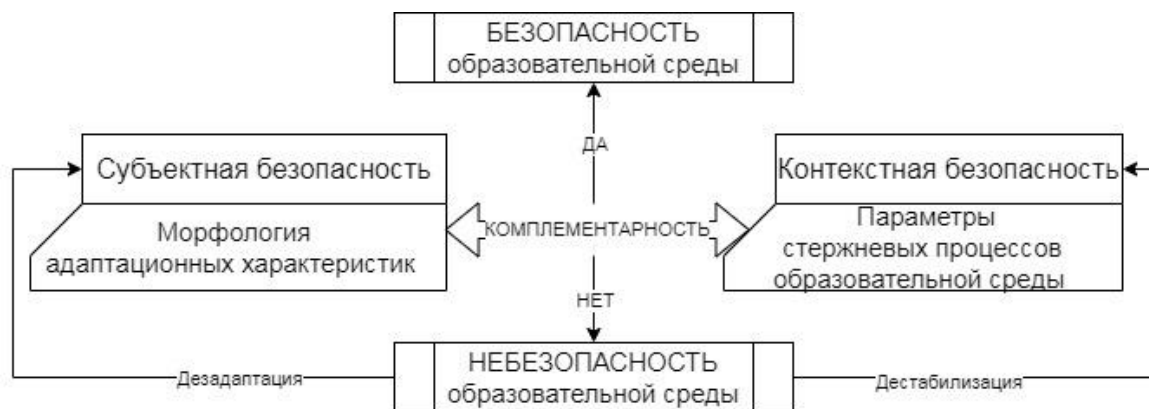


Рисунок 2.3 Процессуально-морфологический подход к анализу безопасности вариативных образовательных сред

Несоответствие между морфологией субъекта как актора адаптации характеристикам стержневых процессов ведет на уровне субъектной безопасности – к дезадаптации (дезадаптивный тип личности, уязвимый тип личности, дезинтегрированный тип личности, аутизированный тип личности), а на уровне контекстной безопасности – к дестабилизации системы, на уровне интегральной безопасности – к рассогласованию подсистем и утрате безопасности как системообразующего фактора образовательной среды.

Субъектная безопасность определяется нами как подсистема интегральной безопасности образовательной среды, основанная на характеристиках социально-психологической адаптации личности, базирующаяся на всех уровнях личностной организации от психофизиологических до ценностно-смысловых (морфология индивидуальной адаптации). Социально-психологическая адаптация личности рассматривается с позиции наличия личностных ресурсов для коадаптации. Она характеризуется реализацией возможностей психосоциального развития участников образовательного процесса в результате их социокультурной интеграции в образовательную среду образовательного учреждения. В рамках субъектно-контекстной системы образовательной среды социально-психологическая адаптация личности описывается направлением (прогрессивное / регрессивное) и аспектом взаимодействия.

Обобщая вышеизложенное в параграфе, интегральная безопасность образовательной среды – системная характеристика образовательной среды,

которая отражает согласованность компонентов «субъектно-контекстной» системы образовательной среды. Тем самым интегральная безопасность свидетельствует об эффективности реализации процессов индивидуализации, интеграции, модернизации и формирования, обеспеченных соответствием морфологической структуры образовательной среды процессуальной посредством совокупности психолого-педагогических, социально-экономических, географических, экологических условий образовательного процесса. С позиции субъектной системы интегральная безопасность обеспечивает реализацию возможностей психосоциального развития личности в результате его социокультурной интеграции. При этом социокультурная интеграция личности рассматривается как конечная цель образования, а ее механизмом выступает сопряжение личностных и общегрупповых ценностей и целей, заданных педагогической практикой.

2.2. Сущность и содержание психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды средней школы

Постковидная реальность и трагические прецеденты нарушения безопасности образовательных сред учебных заведений в России обусловили кардинальное изменение отношения к представлению о безопасности образовательной среды и ее роли в структуре смысложизненных ориентаций субъектов образовательного процесса. Это определяет необходимость научнообоснованного и практикоприложимого ответа на изменение плоскости рассмотрения безопасности образовательной среды, пересмотр подходов к изучению безопасности и концептуальную разработку интегральной безопасности

современной образовательной среды. Таким образом предпосылками концепции явились социокультурные изменения на современном этапе развития общества и междисциплинарные тенденции эпистемологии.

Концепция представляет целостную теоретико-эмпирическую модель, рассматривающую образовательную среду как субъектно-контекстную систему. Интегральная безопасность определяется как ее системное свойство, возникающее в результате взаимного согласования двух подсистем: субъектной и контекстной. Субъектная подсистема включает индивидуально-психологические и социально-психологические характеристики участников образовательного процесса, определяющие их устойчивость к контекстным рискам образовательной среды. Контекстная подсистема включает психолого-педагогические, социально-экономические, инфраструктурные и географические параметры среды, конфигурирующие её безопасность.

Ведущая идея Концепции заключается в том, что достижение интегральной безопасности возможно при рассмотрении образовательной среды с учетом мезо и микроуровня в континууме субъектных и контекстных (социокультурных) факторов образовательной среды на основе анализа специфики протекания стержневых процессов образовательной среды. Взаимосвязь субъектной и контекстной подсистем образовательной среды составляет ядро концепции.

Теоретический фундамент психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды опирается на синтез системного, структурно-интегративного, средового, социокультурного и процессуально-морфологического подходов. Ключевым инструментом анализа является Процессуально-морфологическая модель образовательной среды, выделяющая четыре стержневых процесса образовательной среды, которые и определяют ее специфику и качество: индивидуализация (активизация личности, реализуемая социальным блоком); формирование (обучение и воспитание, реализуемое дидактическим блоком); модернизация (соответствие требованиям современности, реализуемое управленческим блоком); интеграция (трансляция норм деятельности и мышления, реализуемая пространственно-семантическим блоком) (Рисунок 2.4).



Рисунок 2.4 Коадаптация подсистем образовательной среды на основе принципа комплементарности

Интегральная безопасность образовательной среды обеспечивается согласованностью и эффективностью стержневых процессов, а также их комплементарностью в парах «индивидуализация–интеграция» и «формирование–модернизация». Разработанная модель нулевого дисбаланса демонстрирует, что нарушение баланса ведёт к системным рискам индивидуализации, формирования, модернизации и интеграции и снижению уровня интегральной безопасности.

Границы применения Концепции лежат в области вариативных образовательных сред: городских и сельских, сред непосредственного и опосредованного взаимодействия (цифровых и нецифровых), сред, различающихся по ступеням образования.

Определению сущности интегральной безопасности образовательной среды способствует представление о достижении безопасности вариативных образовательных сред при обеспечении процессуально-морфологической и функциональной комплементарности субъектной и социокультурной подсистем образовательной среды, при которой актуализируется реализация субъектом образовательного процесса образовательных целей с учетом комплекса психолого-педагогических, социально-экономических, географических, экологических, информационных условий образовательного процесса (Рисунок 2.5) [45].

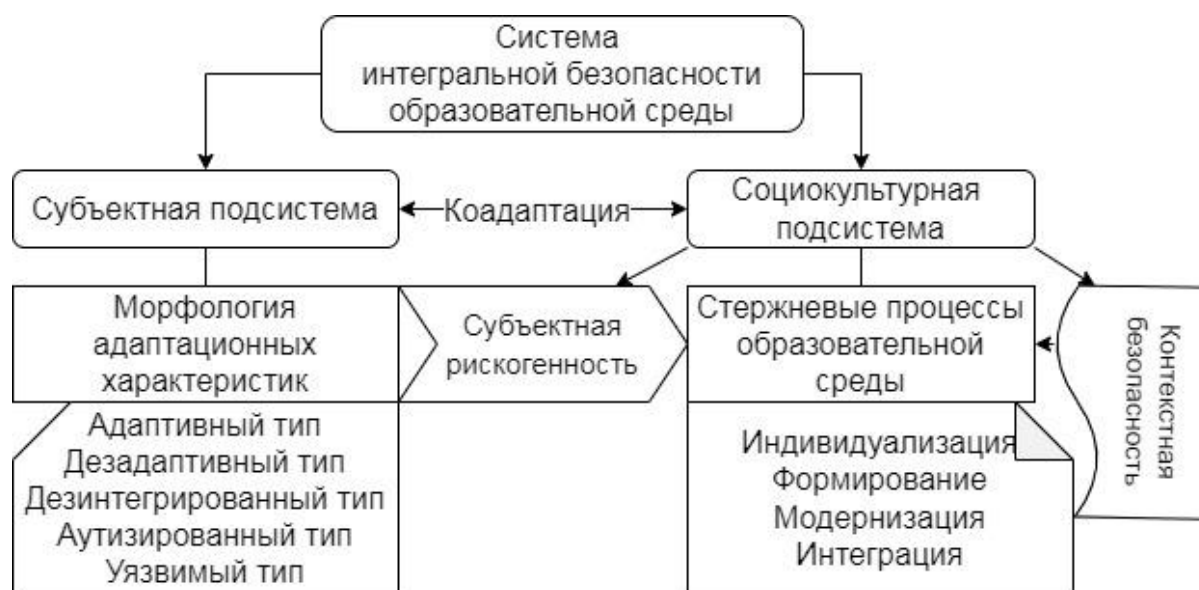


Рисунок 2.5 Общая схема системы интегральной безопасности образовательной среды

Комплементарность позволяет рассматривать безопасность и небезопасность образовательной среды с точки зрения соответствия личностной системы адапционных возможностей субъекта образовательного процесса стержневым процессам образовательной среды. Несоответствие между морфологией субъекта как актора адаптации характеристикам стержневых процессов ведет к дестабилизации системы, на уровне субъектной безопасности – к дезадаптации, на уровне социокультурной безопасности – к рассогласованию подсистем и утрате интегральной безопасности как системообразующей характеристики образовательной среды.

Субъектная подсистема интегральной безопасности образовательной среды

Субъектная безопасность рассматривается нами как основанная на характеристиках социально-психологической адаптации личности и базирующаяся на всех уровнях личностной организации от психофизиологических до ценностно-смысловых (морфология индивидуальной адаптации). Отметим, что социально-психологическая адаптация личности в контексте безопасности образовательной среды определяется как субъектные ресурсы для коадаптации в рамках субъектно-контекстной системы образовательной среды (Таблица 2.2).

Таблица 2.2

Механизмы коадаптации с конструктивными и деструктивными направлениями реализации стержневых процессов образовательной среды на субъектном уровне

Про- цесс	Механизм коадаптации	Конструктивный полюс	Деструктивный полюс
Индивидуализация	Вертичность	Обращенность к себе	Игнорирование/вытеснение своих потребностей
	Отношение к адаптации	Позитивное отношение к адаптации.	Негативное отношение к адаптации (наличие внутреннего сопротивления среде, защитная, мимикрическая адаптация).
	Способ	Интеграция интересов с окружающими при адаптации; характеризует ориентацию личности на достижение общегрупповых целей.	Контакт на формальном и внешнем уровне, без ориентации на достижение общегрупповых целей.
	Структурность (Самосохранение)	Приспособительные изменения субъекта адаптации, которые не нарушают его структуру ценностных ориентаций и сознания; характеризует сформированность ценностно-смыслового «каркаса» (стержня) личности, включая самоопределение и самоотношение.	Приспособительные изменения субъекта адаптации, которые сопровождаются принципиальными изменениями во внутренней структуре, разрушая при этом его структурную целостность.
Формирование	Саморазвитие	Приспособительные изменения, при которых усложняется и совершенствуется внутренняя структура субъекта адаптации.	Приспособительные изменения, при которых происходит упрощение внутренней структуры субъекта адаптации.
	Преобразование	Усиление взаимодействия с внешней средой; характеризует активную позицию расширения и преобразования при адаптации, степень прочности и глубины взаимоотношений со средой.	Ограничение общего числа связей со средой или снижение интенсивности, переход к более простым отношениям со средой.
Модернизация	Конструктивность (Целеполагание)	Планирование и целенаправленность адаптации, обеспечивающие ее конструктивность.	Спонтанное, нецеленаправленное неконструктивное приспособление, без ориентации на перспективу.
	Анализ ситуации	Ориентация на настоящую ситуацию при адаптации.	Ориентация на прошлый опыт без учета требований настоящей ситуации

Механизмы коадаптации с конструктивными и деструктивными направлениями реализации стержневых процессов образовательной среды на субъектном уровне (продолжение таблицы)

Про- цесс	Механизм коадаптации	Конструктивный полюс	Деструктивный полюс
Интеграция	Идентификация	Субъективная или объективная идентификация с определенной группой; характеризует сформированность групповой, профессиональной идентичности.	Отсутствие субъективной или объективной идентификации с группой, социальные связи и взаимоотношения теряют ценностную и мировоззренческую основу.
	Социальная нормативность	Принятие социальных норм, следование им и ожидание аналогичного поведения от других.	Ненормативное (девиантное) поведение, отказ от следования социальным нормам.

В нижеследующей таблице приведено соотнесение стержневых процессов образовательной среды с механизмами коадаптации, морфологией адаптационных характеристик и психодиагностическими индикаторами (Таблица 2.3).

Таблица 2.3

Психологические индикаторы конструктивной/деструктивной реализации механизмов коадаптации на субъектном уровне

Процессы	Механизм коадаптации	Морфология адаптационных характеристик	Психодиагностические индикаторы
Индивидуализация	Вертичность	Внутренняя согласованность подсистем личности	Удовлетворение потребностей ребенка; Неадекватный образ ребенка; Автономность.
	Отношение к адаптации	Аффективная направленность	Проблемы контроля эмоций; Удовлетворенность общегрупповой деятельностью; Негативизм
	Способ	Стратегии поведения (поглощение/сотрудничество)	Сотрудничество; Продуктивность; Успешность
	Структурность (Самосохранение)	Ценностно-смысловая доминанта (целостность)	Смыслоразнонаправленные ориентации
Формирование	Саморазвитие	Формирование свойств и качеств	Оценка уровня достигнутых результатов; Оценка своего потенциала; Достижение трудных целей
	Преобразование	Формирование новых связей	Социальное взаимодействие; Проблемы взаимодействия; Открытость.

Психологические индикаторы конструктивной/деструктивной реализации механизмов коадаптации на субъектном уровне (продолжение таблицы)

Процессы	Механизм коадаптации	Морфология адаптационных характеристик	Психодиагностические индикаторы
Модернизация	Конструктивность (Целеполагание)	Рациональность, созидательность изменений	Планомерность; Смыслоразнонаправленные ориентации
	Анализ ситуации	Фокус внимания	Ориентация на настоящее
Интеграция	Идентификация	Соприженность общегрупповых целей	Враждебность, Агрессивность; Согласие в общегрупповой деятельности
	Социальная нормативность	Социокультурная конгруэнтность	Преодоление норм; Делинквентность; Социокультурная конгруэнтность

Контекстная подсистема интегральной безопасности образовательной среды

Контекстная подсистема описана с позиции рассмотрения стержневых процессов образовательной среды (индивидуализации, формирования, модернизации и интеграции), а также с позиции организованности материала - типов организованностей, реализующих стержневые процессы в образовательной среде. На рисунке 1.11 отражено 4 организованности: социальная, дидактическая, управленческая и пространственно-семантическая. Данные организованности соответствуют классической структуре образовательной среды.

Социальный блок (социальная организованность) может быть охарактеризован как система взаимоотношений и взаимодействий субъектов образовательного процесса в рамках образовательной среды. Важным в рамках стержневого процесса индивидуализации является организация взаимодействия на уровне динамического равновесия целей и ценностей субъектов образовательного процесса, а также личности и различных групп и коллективов, включенных в образовательную систему. Базовым риском в рамках данного направления является потеря субъектности и социальная апатия, аномия.

Дидактический блок определяется эффективностью обучения и воспитания.

Пространственно-объектный блок связан, прежде всего, с территориальным расположением, школы. Топологическое рассмотрение определяет культурные

нормы и стереотипы, возможности, перспективы. Даже несмотря на процессы глобализации, система взаимодействий и быт пока доминируют в определении сознания и поведения личности. Психологическая безопасность школы при этом рассматривается как системообразующая характеристика эффективности взаимодействия субъектного и контекстного компонентов системы. Для анализа психологической безопасности необходимо изучить как особенности субъектов образовательного процесса взаимосвязаны с особенностями социокультурной среды школы. При этом изучение психосоциальных особенностей субъектов образовательного процесса может характеризоваться как внутренние факторы психологической безопасности школы или субъектный уровень системы, а особенности социокультурной среды школы – как внешние или контекстный уровень системы. Основываясь на вышеизложенном, безопасность вариативных образовательных сред может быть рассмотрена как инструмент анализа качества образовательной среды. Качество образовательной среды – эффективная реализация стержневых процессов в образовательной среде, возможное при соответствии «носителя процесса» процессу, то есть при отсутствии противоречий в системе. Безопасность образовательной среды - согласованность компонентов полиструктурной системы образовательной среды, обеспеченная соответствием морфологической структуры процессуальной посредством совокупности психолого-педагогических, социально-экономических, географических, экологических условий образовательного процесса.

Исходя из разработанной модели, можно выделить 4 группы рисков:

- 1) Риски автономизации
- 2) Риски формирования
- 3) Риски модернизации
- 4) Риски интеграции.

Классификация рисков образовательной среды, построенная на основе процессуально-морфологической модели, в большей степени выражает позиции современного полисистемного подхода. Для раскрытия проблем интегральной безопасности образовательной среды, связанных с социокультурной средой,

применялась теория аномии Э. Дюркгейма [60]. Э. Дюркгейм определяет аномию как такое условие общества, в котором нет никакого точного последовательного регулирования поведения людей, и сформирован стандартный вакуум [60]. Автором понимается, что основная проблема взаимодействия субъекта образовательного процесса и социокультурной среды школы заключается в невозможности сформировать свои цели и определить возможности среды в условиях неопределенности и ценностно-смыслового вакуума. Также важным для анализа системы «субъект образовательного процесса-социокультурная среда школы» является изучение взаимосвязей между поведением человека и его материальной средой, описанная в работах Н. Хеимстр, Л. Мэкфарлин, а также взаимосвязь между переменными окружающей среды и различными особенностями менталитета человека, которую в своих трудах исследовал Х. Лефф [198]. Роль знаково-семантической комплементарности в обеспечении реализации субъектами образовательного процесса целей образования. Роль безопасности образовательной среды обозначается как ключевое условие развития, связанное с индивидуализацией и интеграцией.

Тезаурус концепции

Образовательная среда - полиструктурная система взаимодействия субъекта и социокультурного контекста образовательной организации, заданного педагогической практикой в пределах реализуемых стержневых процессов интеграции, индивидуализации, модернизации, формирования как конфигурация психолого-педагогических, этнокультурных, социально-экономических, политических, географических, информационных, экологических, пространственно-семантических и других условий образовательного процесса.

Интегральная безопасность образовательной среды - системная характеристика образовательной среды, которая отражает согласованность компонентов «субъектно-контекстной» системы образовательной среды, что свидетельствует об эффективности реализации процессов индивидуализации, интеграции, модернизации и формирования, обеспеченных соответствием морфологической структуры образовательной среды процессуальной посредством

совокупности психолого-педагогических, социально-экономических, географических, экологических условий образовательного процесса.

Проблемы образовательной среды - противоречия между морфологической и процессуальной структурами субъектно-контекстной системы образовательной среды.

Субъектные риски образовательной среды – степень рассогласования аксиологических целей субъекта с возможностями образовательной среды, обусловленная психолого-педагогическими, социально-экономическими, географическими, информационными условиями образовательной среды как субъектно-контекстной целостности.

Индивидуализация – стержневой процесс системы образовательной среды, которую осуществляет социальный блок; целью данного процесса является реализация ценностно-смысловых доминант личности путем активизации личности;

Формирование - стержневой процесс системы образовательной среды, которую осуществляет дидактический блок; целью данного процесса является усложнение/ совершенствование внешней (поведенческой) и внутренней (эмоционально-мотивационной и когнитивной) структуры личности путем обучения и воспитания;

Модернизация - стержневой процесс системы образовательной среды, которую осуществляет управленческий блок; целью данного процесса является соответствие социокультурным нормам путем обеспечения соответствия требованиям современности;

Интеграция - стержневой процесс системы образовательной среды, которую осуществляет пространственно-объектный блок; целью данного процесса является сопряжение общегрупповых целей и ценностей, заданных образовательной практикой, путем трансляции норм деятельности и мышления.

Процессуально-морфологическая модель образовательной среды - модель, описывающая в рамках структурно-системного подхода образовательную среду как состоящую из 4-х стержневых процессов, определяющих ее специфику:

индивидуализация, формирование, модернизация и интеграция. Реализацию каждого стержневого процесса осуществляет соответствующая структура, условно названная «носитель процесса».

Процессуально-морфологический подход – анализ системы с позиции соответствия ее морфологической структуры процессуальной исходя из заданного системой целевого функционала.

Социально-психологическая адаптация - согласование компонентов субъектно-контекстной системы, которое основывается на поиске динамического равновесия двух полярных процессов – развития и приспособления.

Культурная норма - семиотическая характеристика социокультурной системы, показывающая связь духовного и материального посредством трансляции способов деятельности и кристаллизации ценностей этой деятельности с целью обеспечения условий для становления субъектности в пределах конкретной цивилизации.

Субъектность - интегральная характеристика деятельностной активности личности, отражающая баланс внешнего и внутреннего фокусов Я. Субъектность является двумерной характеристикой социокультурной системы, выражающей как эффективность деятельности в плоскости материального бытия, так и степень актуализации сверхценностей в контексте духовного бытия. Таким образом, у измерения «Субъектность» «точка покоя Я» характеризует баланс процессов индивидуализации и интеграции.

Безопасность личности - характеристика социокультурной системы обеспечивающая условия для восходящего движения субъекта по линии культурного развития через разворачивание в динамическом балансе процессов индивидуализации и интеграции.

Обобщая вышеизложенное, интегральная безопасность образовательной среды рассмотрена как результат коадаптации субъектной и контекстной подсистем через призму процессуально-морфологической модели. Представленная концепция предлагает системный взгляд на безопасность

образовательной среды, где фокус рассмотрения переходит от анализа отдельных факторов риска к системно-структурному моделированию образовательной среды.

Таким образом, концепция позволяет анализировать проблему интегральной безопасности из позиции не реактивных мер, а проектирования и настройки самой образовательной системы.

2.3. Принципы, механизмы и закономерности в психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды средней школы

Теоретико-методологическим основанием исследования интегральной безопасности вариативных образовательных сред являются подходы: системный, структурно-интегральный, социокультурный, средовый и процессуально-морфологический. Процессуально-морфологический подход введен нами для рассмотрения интегральной безопасности образовательной среды с позиции коадаптации (взаимного согласования) (Рисунок 2.6).



Рисунок 2.6 Коадаптация подсистем образовательной среды как условие ее безопасности

Кoadаптация субъектной и контекстной подсистем системы образовательной среды - это морфологическое (по строению и форме) и функциональное приспособление подсистем в процессе их взаимного развития в рамках заданной антропоцентрической системы образования. Взаимное приспособление субъектной и социокультурной подсистем осуществляется с помощью механизма конфигурирования, то есть процесса осуществления совместной настройки по принципу комплементарности.

Более подробная схема реализации принципа комплементарности представлена на рисунке (Рисунок 2.7).

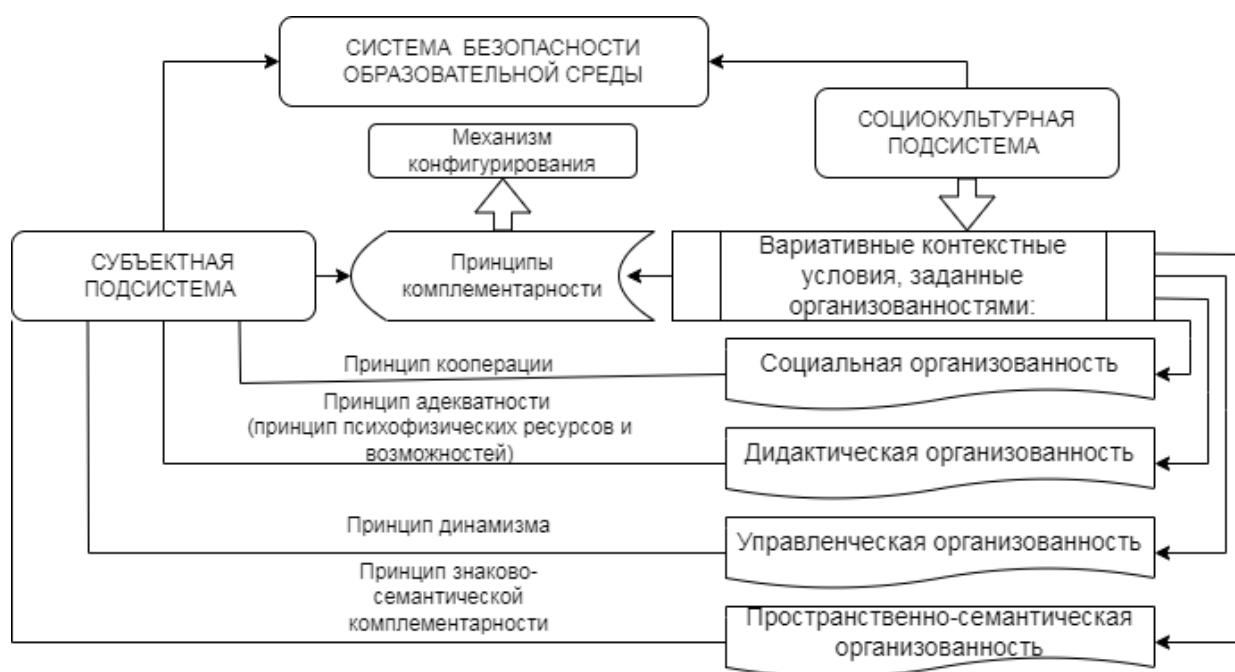


Рисунок 2.7 Схема принципов обеспечения комплементарности подсистем субъектно-контекстной системы образовательной среды

Ключевым принципом концепции является принцип комплементарности, который более полно в содержательном плане раскрывается через подпринципы: кооперации, адекватности, динамизма и знаково-семантической комплементарности.

Механизмами коадаптации в системе интегральной безопасности образовательной среды являются: Вертидность, Императивность, Способ, Структурность (Самосохранение), Саморазвитие, Преобразование,

Конструктивность (Целеполагание), Анализ ситуации, Идентификация, Социальная нормативность (Рисунок 2.8).

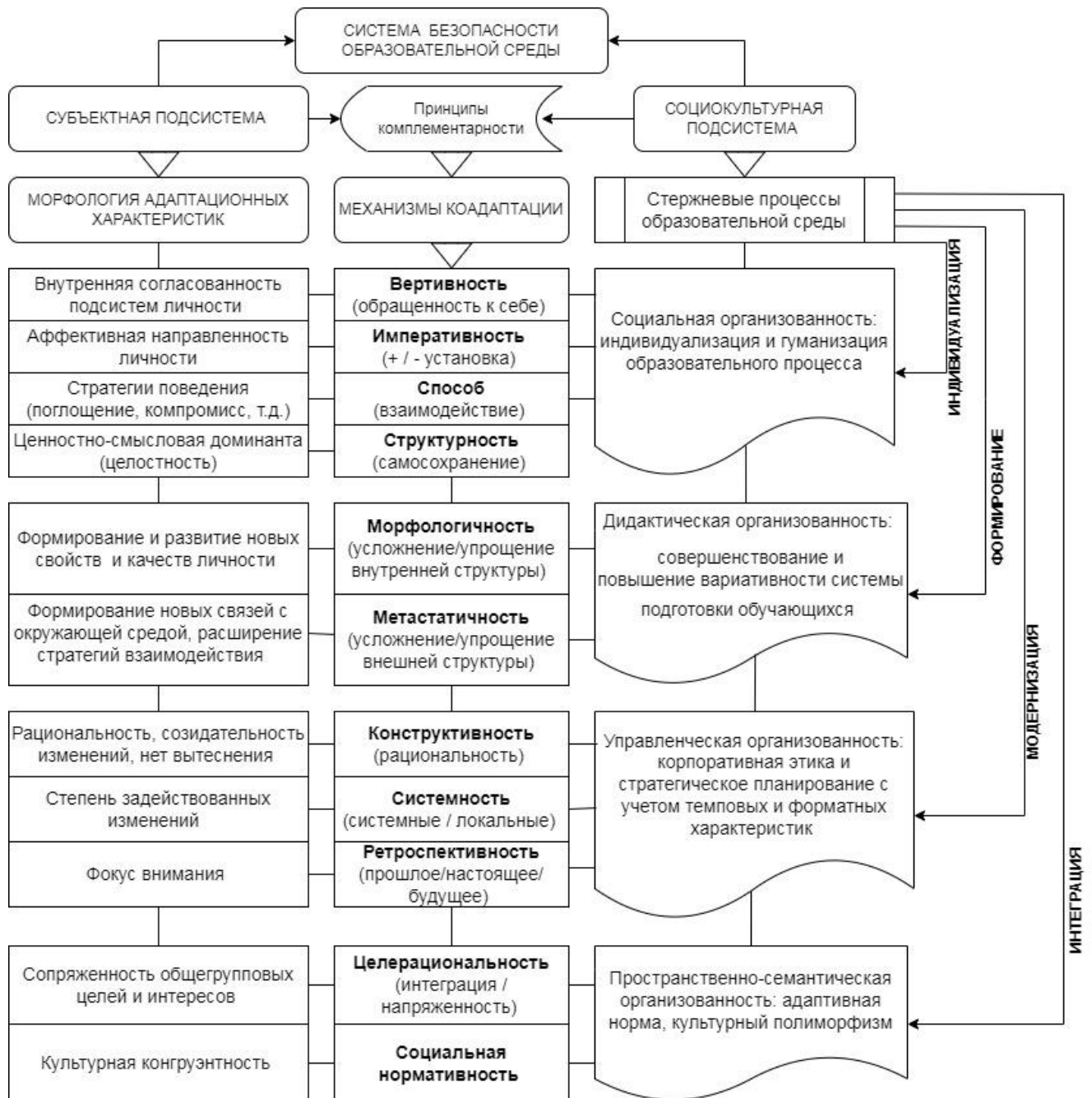


Рисунок 2.8 Механизменная модель интегральной безопасности образовательной среды

Интегральная безопасность в рамках стержневых процессов социокультурной подсистемы безопасности образовательной среды может быть выражена через категорию нулевого дисбаланса шкалы расхождений стержневых процессов по принципу комплементарности: индивидуализация-интеграция и формирование-модернизация (Рисунок 2.9).

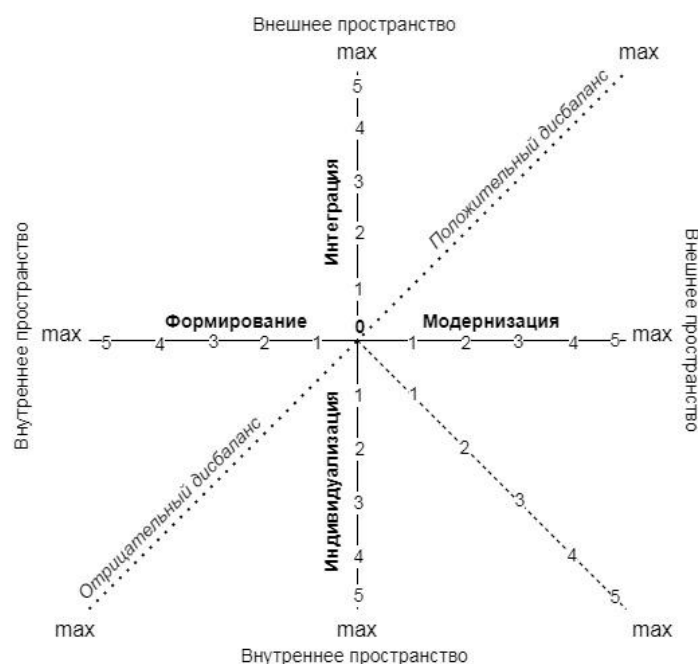


Рисунок 2.9 Схема-модель нулевого дисбаланса стержневых процессов образовательной среды

Согласно данной схема-модели чем более выражен вектор расхождения, тем большие усилия необходимо затрачивать для возвращения системы в состояние безопасности. При этом дисбаланс может быть по модальности и по полюсу.

По модальности дисбаланса:

- горизонтальный (по оси модернизация-формирование);
- вертикальный (по оси интеграция-индивидуализация);
- бимодальный (по двум осям).

По полюсу дисбаланс может быть:

- положительным
- отрицательным
- биполюсным

Положительный дисбаланс образуется в результате усиленного развития одного из стержневых процессов образовательной среды без поддержки комплементарного стержневого процесса.

Отрицательный дисбаланс образуется в результате существенного отставания в развитии одного из комплементарных стержневых процессов образовательной среды.

На теоретическом уровне типы рискогенности образовательных сред согласно Схем-модели нулевого дисбаланса стержневых процессов образовательной среды:

1. Горизонтальный положительный дисбаланс
2. Горизонтальный отрицательный дисбаланс
3. Вертикальный положительный дисбаланс
4. Вертикальный отрицательный дисбаланс
5. Бимодальный положительный дисбаланс
6. Бимодальный отрицательный дисбаланс
7. Биполярный биполюсный дисбаланс.

Горизонтальный дисбаланс образовательной среды приводит к одному из вариантов вертикального дисбаланса (Рисунок 2.10).



Рисунок 2.10 Схема инверсии стержневых процессов образовательной среды

При синтезе полученных схем в качестве научно-методологического подхода была применена обоснованная теория. Отметим, что Обоснованная теория - это систематический качественный исследовательский подход, целью которого является генерация теории, обоснованной в эмпирических данных. Результатом применения обоснованной теории является новая концептуальная модель или

объяснительная схема. Разработку Обоснованная теория получила в трудах Барни Глэйзера и Ансельма Страусса в 1960-х годах [231].

В отличие от гипотетико-дедуктивного подхода Обоснованная теория начинается с вопроса или области интереса, но без predetermined теории. Теория формируется из данных в процессе исследования и строится строго на основе анализа собранных эмпирических данных. Исследователь работает циклически, постоянно сравнивая полученные данные с имеющимися и держит в фокусе внимания вопрос о том, как более абстрактные группы концепций связаны между собой, насколько хорошо данные вписываются в формирующуюся категорию, как категория вписывается в общую формирующуюся теоретическую схему. Последующие участники или источники данных выбираются не для репрезентативности популяции, а исходя из потребностей развивающейся теории с целью углубить понимание формирующихся категорий, проверить их границы, найти вариации, заполнить пробелы. К преимуществам подхода относится возможность разработки релевантных теорий, позволяет выявить вариации и нюансы в изучаемом явлении [231].

Полученная нами с помощью метода Обоснованной теории схема-модель нулевого дисбаланса стержневых процессов образовательной среды и ее производная схема инверсии соответствует принципу реализуемости, который заключается в том, что модель должна открывать новые возможности для практики [66]. Вместе с тем требуется верификация автономности каждого типа. Предполагается, что типы рискогенности образовательных сред формируют устойчивые конфигурации по линии совмещения модальностей и полюсов, что может являться перспективой дальнейших психолого-педагогических исследований.

Инструментально-методическое обеспечение психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды средней школы

В качестве инструментально-методического обеспечения Концепции выступают авторские диагностические и коррекционно-развивающие

инструменты для оценки и коррекции субъектной подсистемы образовательной среды, а также методические рекомендации компенсации рискогенности контекстных факторов образовательной среды, основанные на авторской типологии безопасных и небезопасных образовательных сред.

Опросник Индекс социокультурной безопасности школьника

Опросник направлен на изучение индивидуализированных социокультурных рисков образовательной среды обучающихся (Приложение 2). Теоретическим конструктом, положенным в основу методики, является категория «взаимодействие». Как показано выше, среда всегда индивидуализирована и обусловлена как внешними характеристиками, так и внутренними свойствами субъектов взаимодействия. Обращаясь к пониманию образовательной среды как открытой динамической системы «личность-социокультурная среда образовательной организации», результатом взаимодействия компонентов подсистемы является достижение согласования или динамического равновесия целей и ценностей (и смыслов) в данной системе [41]. Важность согласования системы личностных ресурсов и ценностно-смысловых установок также постулируется в работе, посвященной образу будущего у старших подростков [22]. Безопасность школьника с данной позиции описывает степень и характер соблюдения ценностей, смыслов и целостности подсистемы «личность» в рамках образовательной среды как пространственной организации данного взаимодействия. В рамках данного рассмотрения категория взаимодействие является процессуальным описанием сущности социально-психологической адаптации, понимаемой как согласование компонентов системы «личность-социокультурная среда» в результате взаимодействия личности с совокупностью материальных и социальных составляющих социокультурной среды. Нарушение целостности личности в процессе взаимодействия (или структурной адаптации), аутоагрессивные и виктимные тенденции ведут к разрушению целостности и безопасности подсистемы «личность школьника». Нарушение целостности также рассмотрено как ключевой риск безопасности личности [194].

Опросник состоит из 31 утверждения и 5 основных шкал: виктимность, аутоагрессивность, виртуальная аутизация, интолерантность, социально-психологическая дезинтеграция.

Конвергентная валидность методики оценивалась с помощью методик Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел), Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (Ф. Фидлер) [179], Опросник агрессивности Басса — Дарки [55], Тест-опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой [107], Опросник культурной конгруэнтности [213].

Согласно психометрической проверке, методика «Индекс социокультурной безопасности школьника» обладает всеми необходимыми психометрическими характеристиками, позволяющими применять опросник для оценки рисков образовательной среды [43].

Методика социально-психологической адаптации личности (СПАЛ)

Опросник «Диагностика социально-психологической адаптации личности» разрабатывался для диагностики качественной специфики социально-психологической адаптации у обучающихся старшего подросткового возраста (Приложение 3). Результаты по разработке, валидации и использованию опросника позволяют утверждать, что данный опросник обладает диагностической ценностью. Опросник может использоваться психологами, социальными работниками. Применять тест можно как индивидуально, так и в групповой работе [45].

Для проверки стабильности показателей теста по истечении определенного периода времени на том же самом контингенте проводится повторное испытание. Такое испытание опросника проводилось через месяц.

При повторном испытании было установлено, что коэффициент ретестовой надежности теста, как целого, измеренный с помощью корреляции Пирсона равен 0,71 (на уровне $p \leq 0,01$), т. е. оказался достаточно высоким и статистически значимым (количество испытуемых, участвующих во втором тестировании составило 40 человек). Далее были рассчитаны аналогичные коэффициенты ретестовой надежности для каждой из зон социально-психологической адаптации.

Это позволяет сделать вывод о высокой надежности, созданного опросника, как инструмента».

Еще одной характеристикой, которой, с точки зрения психометрики должен удовлетворять опросник, является дискриминативность. Под дискриминативностью теста понимают способность теста дифференцировать испытуемых в диапазоне от "максимального" до "минимального" результата набранного по данному тесту. Дискриминативность опросника рассчитывалась по каждому фактору отдельно с помощью показателя дельта Фергюсона δ , который равен: $\delta = \frac{f}{k}$, где k - количество градаций измеряемого показателя, f – частота встречаемости совпадающих значений показателя,

. Показатель дискриминативности дельта Фергюсона согласно расчётам составил от 0,9 по всем шкалам.

Согласованность пунктов опросника представлена стандартизированная Альфой Кромбаха и составляет от 0,7 и свидетельствует о допустимом уровне выраженности данной характеристики.

Из представленных результатов психометрической проверки методики следует, что представленные аспекты социально-психологической адаптации можно рассматривать как совмещенные друг с другом плоскости, на которых осуществляется адаптация, при этом направление адаптации задает вектора, определяя специфику адаптации.

Опросник диагностики психологических рисков аддиктивного поведения обучающихся

Методика направлена на выявление обучающихся, которые в силу личностной или средовой рискогенности подвержены высокому риску вовлечения в аддиктивное поведение как неконструктивному способу совладания с жизненными трудностями [46]. Опросник разработан на основе модификации полной версии методического комплекса для выявления вероятностных предикторов возможного вовлечения школьников в потребление наркотических средств (Зинченко Ю.П.) с целью интеграции методики в единый аппаратный династический комплекс безопасности образовательной среды.

Выводы по разделу I

Представлено объяснение интегральной безопасности как системной психосоциальной характеристики образовательной среды средней школы исходя из устройства образовательной среды как субъектно-контекстной системы. С позиции структурно-системного анализа образовательная среда характеризуется такими стержневыми процессами как индивидуализация, формирование, модернизация и интеграция и соответствующими им морфологическими эквивалентами: социальным, дидактическим, управленческим и пространственно-объектным блоками. Являясь системной характеристикой образовательной среды, интегральная безопасность отражает согласованность компонентов «субъектно-контекстной» системы образовательной среды и обеспечивается соответствием морфологической структуры процессуальной с учетом совокупности психолого-педагогических, социально-экономических, географических, этнокультурных, экологических условий образовательного процесса. Расхождение стержневых процессов и морфологической структуры образовательной среды, выделенных в рамках процессуально-морфологической модели образовательной среды и характеризующих специфику образовательной среды, определяет ключевые риски социального, психодидактического, управленческого и пространственно-объектного блоков образовательной среды.

Раскрыты основные положения и сущность Концепции интегральной безопасности образовательной среды. Теоретико-методологической базой концепции выступают системный, структурно-интегративный, средовой, социокультурный и процессуально-морфологический подходы. Выявлены принципы и закономерности интегральной безопасности вариативных образовательных сред; представлены основания разработки моделей и методик исследования субъектных факторов и контекстных условий интегральной безопасности. Принципами концепции являются принцип комплементарности, а

также кооперации, адекватности, динамизма и знаково-семантической комплементарности. Механизм – конфигурирование на основе комплементарности. Закономерности: возрастная динамика механизмов коадаптации, чередование соотнесения и изменения в процессе реализации комплементарных стержневых процессов образовательной среды: индивидуализация-интеграция и формирование-модернизация.

РАЗДЕЛ II. ЭМПИРИЧЕСКАЯ ВЕРИФИКАЦИЯ ПОЛОЖЕНИЙ
ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ ИНТЕГРАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

ГЛАВА 3 ИЗУЧЕНИЕ КОНТЕКСТНЫХ ФАКТОРОВ ИНТЕГРАЛЬНОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТНО-КОНТЕКСТНОЙ СИСТЕМЫ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**3.1. Эмпирическое изучение контекстных факторов интегральной
безопасности на мезоуровне**

Эмпирическое изучение контекстных факторов интегральной безопасности на мезоуровне осуществлялась на основе анализа массива данных, структурированных в ниже представленной таблице (Таблица 3.1). Применялся корреляционный анализ. Данные Методического комплекса для выявления вероятностных предикторов возможного вовлечения школьников в потребление наркотических средств были получены в рамках реализации ежегодного социально-психологического мониторинга в Республике Татарстан, охватывающего всех обучающихся общеобразовательных организаций с 13 лет по Республике. Согласно экспертным данным, процент обучающихся группы риска по Республике Татарстан соответствует таковому по большинству регионов Российской Федерации, что позволяет экстраполировать полученные на основе представленных эмпирических данных результаты на общероссийскую выборку.

Исследовательские параметры мезоуровня

Факторы	Показатели
Субъектный уровень	
Методический комплекс выявления вероятностных предикторов _возможного вовлечения школьников в потребление _наркотических средств. (Зинченко Ю.П. и коллектив психологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова).	Доля детей группы риска (вероятность употребления психоактивных веществ) в административно-муниципальной территориальной единице; доля детей с высоким уровнем выраженности различных предикторов асоциального поведения: сложности произвольной регуляции, проблемы контроля эмоций, ориентированность на поиск новых впечатлений, рискованное поведение, потребность в социальной поддержке, избегание трудностей, трудности в разрешении проблем, склонность зависимости, асоциальные тенденции, проблемы во взаимопонимании со значимым близким.
Контекстный уровень	
Географический фактор	Тип населенного пункта (город / поселок городского типа / село).
Экономический	Средний размер заработной платы в системе образования в рублях
Социальный	Доля трудоустроенного населения в регионе
Образовательный рейтинг	Интегральная характеристика образовательного рейтинга школы: доля победителей и призеров олимпиад, доля обучающихся, получивших по единому государственному экзамену 80 и более баллов (все предметы), средний балл по единому государственному экзамену по русскому языку, средний балл по единому государственному экзамену по математике, средний балл предмета по выбору, доля обучающихся, которые не прошли государственную итоговую аттестацию.
Воспитательный рейтинг	Интегральная характеристика воспитательного рейтинга школы: ресурсное обеспечение сферы образования; развитие дополнительного образования; физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа; развитие детского движения; гражданско-патриотическая и художественная деятельность; профилактика асоциального поведения детей и подростков; суициды, алкоголь, преступность.
Культурный	Уровень фактической обеспеченности учреждениями культуры от нормативной потребности: клубами и учреждениями клубного типа, %; уровень фактической обеспеченности учреждениями культуры от нормативной потребности: библиотеками, %; доля муниципальных учреждений культуры, здания которых находятся в аварийном состоянии или требуют капитального ремонта, в общем количестве муниципальных учреждений культуры, %; доля населения, систематически занимающегося физической культурой и спортом, %.
Психологический	Наличие/отсутствие психолого-педагогического медико-социального центра или службы; доля психологов, %;

Контекстные данные получены на портале министерства образования и науки Республики Татарстан и на сайте федеральной службы государственной статистики (подробная характеристика баз данных представлена в приложении 1).

Роль социально-экономических факторов субъектно-контекстной системы образовательной среды школы

Мультикомпонентный превентивный подход, который учитывает индивидуальные и средовые аспекты профилактики, признается в настоящее время наиболее перспективным [162]. Вместе с тем, изучение средовых аспектов профилактики на уровне больших социальных групп, обладающих рядом установленных автономных характеристик, сопряжено со сложностями организации эмпирического исследования и ранее не являлось объектом специально предпринятого исследования. Возможность подобного анализа осуществлена в результате использования в качестве объекта исследования территориальных единиц (городов и районов) и привлечения большой выборки обучающихся.

В работе представлено исследование взаимосвязи основных социально-психологических характеристик территории проживания с долей обучающихся, выделенных на основе факторов дезадаптации: склонность к риску, склонность к зависимости, наличие антисоциальных тенденций, возможности произвольной регуляции, контроль эмоций, поиск новизны. К ним также отнесены особенности стратегий поведения обучающихся, а именно, сложности в разрешении проблем, поиск социальной поддержки, избегание проблем. Отдельным фактором выделен аспект взаимопонимания в детско-родительских отношениях, позволяющий оценить уровень эмпатии, принятия и сотрудничества в семье.

С целью выявления взаимосвязей с социально-экономическими показателями дискретно установили долю обучающихся, входящих по результатам методики в потенциальную группу риска по каждому муниципальному образованию Республики Татарстан и сопоставили данные результаты с официальными данными социально-экономических показателей изучаемых муниципальных территорий. В рамках исследования была выдвинута гипотеза о

взаимосвязи склонности к аддикции у обучающихся (выявленной на основе социально-психологического тестирования) с социально-экономическими показателями изучаемых муниципальных территорий. Представленная гипотеза соответствует социально-экологической парадигме психологического исследования [109]. Гипотеза была конкретизирована путем дифференциации основных показателей социально-экономического положения муниципальных образований на 2 группы: 1) экономические факторы; 2) социальные факторы. К экономическим факторам были отнесены: среднемесячная заработная плата работников организаций, добавленная стоимость, инвестиции, удельный вес убыточных организаций в общем числе организаций. К социальным факторам были отнесены: безработица, число семей, получающих субсидии на оплату жилого помещения и коммунальных услуг на конец года, общий коэффициент естественного прироста (промилле), миграционный прирост, доля детей, посещающих ДООУ, число семей, состоящих на учете в качестве нуждающихся в жилых помещениях на конец года (семьи инвалидов и семей, имеющих детей-инвалидов, многодетные семьи, молодые семьи).

Также был проанализирован в качестве отдельного интегрального показателя рейтинг социально-экономического развития муниципальных образований в 2016 году.

В результате статистического анализа полученных данных установлено

1) экономические факторы:

Уровень заработной платы связан со склонностью к зависимости ($r=0,437$; $p<0,01$); антисоциальными тенденциями ($r=0,447$; $p<0,01$), произвольной регуляцией ($r=0,306$; $p<0,05$), рисковым поведением ($r=0,366$; $p<0,05$), детско-родительскими отношениями ($r=-0,330$; $p<0,05$).

2) социальные факторы;

Уровень безработицы связан с социальной желательностью ответов ($r=-0,324$; $p<0,05$), поиском социальной поддержки ($r=-0,342$; $p<0,05$), детско-родительскими отношениями ($r=-0,348$; $p<0,05$). В целом, подтверждающий нашу гипотезу эмпирический факт – корреляция рейтинга социально-экономического

положения района, выражающий коммулятивный характер всех социально-экономических характеристик, со склонностью к зависимости ($r=-0,352$; $p<0,05$).

Получены следующие данные:

1) Установлена взаимосвязь предикторов рискогенного поведения обучающихся с показателями социального положения территорий.

2) Установлена взаимосвязь социально-психологических и социально-экономических предикторов рискогенного поведения обучающихся.

Ключевые результаты на уровне муниципальных образований: уровень заработной платы связан со склонностью к зависимости ($r=0,44$); антисоциальными тенденциями ($r=0,45$), рисковым поведением ($r=0,37$) и проблемами в детско-родительских отношениях ($r=-0,33$). Уровень безработицы связан с отказом от поиска социальной поддержки ($r=-0,34$), проблемами в детско-родительских отношениях ($r=-0,35$; $p<0,05$). Таким образом, в рамках исследования доказана гипотеза о взаимосвязи нарушенной социально-психологической адаптации у обучающихся с социально-экономическими показателями изучаемых муниципальных территорий.

Взаимосвязь образовательного рейтинга образовательной организации с показателями безопасности образовательной среды школы

В данной части представлено изучение взаимосвязи двух важнейших параметров современной образовательной системы: эффективности обучения и интегральной безопасности. Эмпирическое исследование построено на основе данных социально-психологического мониторинга 2016 года, полученных с помощью методического комплекса по выявлению вероятностных предикторов возможного вовлечения обучающихся в потребление наркотиков (Ю.П. Зинченко, А.Ш. Тхостов) и на основе обнародованных данных образовательного рейтинга муниципальных территориальных единиц. В исследовании приняло участие 107 289 обучающихся общеобразовательных организаций в возрасте от 12 до 16 лет, эмпирические данные по которым были проанализированы в соотнесении с 45 изучаемыми территориальными единицами, обладающими автономными социально-экономическими, географическими, образовательными

характеристиками. В качестве методов статистического анализа применялись корреляционный анализ, сравнительный анализ с использованием критерия U Манна-Уитни. Достоверные различия по доле обучающихся группы риска 12-13 лет на территориях с высоким и низким образовательным рейтингом определяют ключевой вывод исследования о взаимосвязи рисков асоциального поведения обучающихся как индикатора психологической безопасности образовательной среды с высоким образовательным рейтингом территориальных единиц.

Характеристикой образовательных сред с высокой долей обучающихся, сдавших ЕГЭ (доминирующего числа образовательных сред), является сниженный поиск новизны и сниженный уровень рискованного поведения обучающихся (Таблица 3.2). Среда обучающихся, где повышена доля не сдавших ЕГЭ, характеризуется (на уровне тенденций) большим количеством обучающихся, демонстрирующих интерес к поиску новизны, повышенный уровень рискованного поведения, а также испытывающих потребность в социальной поддержке.

Таблица 3.2

Взаимосвязь эффективности обучения с долей обучающихся с различными личностными и поведенческими характеристиками

Показатели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Доля сдавших ЕГЭ	0,29	0,15	0,29	0,32*	0,39*	0,02	-0,10	-0,06	-0,18	-0,16
Доля не сдавших ЕГЭ	-0,12	0,14	-0,03	-0,22	-0,21	0,20	0,11	0,08	0,11	0,10
Доля сдавших ЕГЭ по всем предметам выше 80 баллов	-0,02	-0,01	0,05	0,11	-0,16	-0,20	0,02	0,02	0,02	-0,01
Доля победителей олимпиад	0,08	0,23	0,06	0,08	0,21	-0,02	0,01	-0,02	0,01	0,00

Примечание: 1- Доля обучающихся группы риска; 2- Доля обучающихся с высокой произвольной регуляцией поведения; 3- Доля обучающихся с высоким уровнем контроля эмоций; 4- Доля обучающихся с низким уровнем поиска новизны; 5- Доля обучающихся с низким уровнем рискованного поведения; 6- Доля обучающихся, испытывающих потребность в социальной поддержке; 7- Доля обучающихся со стратегией «Избегание»; 8- Доля обучающихся со стратегией «разрешение проблем»; 9 – Доля обучающихся с высоким уровнем склонности к интернет-зависимости; 10- Доля обучающихся с высоким уровнем асоциальных тенденций.

* уровень значимости $p \leq 0,05$

Образовательная среда, где больше обучающихся, сдавших единый государственный экзамен выше 80 баллов, характеризуется тенденцией к отсутствию потребности в социальной поддержке у обучающихся (которая имеется в образовательных средах, где относительно высокий процент обучающихся, не сдавших единый государственный экзамен). Образовательная среда, характеризующаяся относительно высокой долей победителей олимпиад, на уровне тенденций характеризуется большим количеством обучающихся, демонстрирующих высокий уровень произвольной регуляции поведения и сниженный уровень рискованного поведения (Рисунки 3.1-3.2).

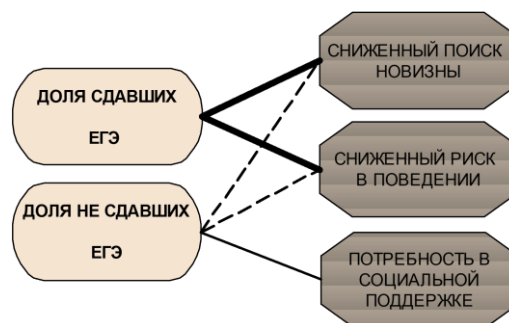


Рисунок 3.1 Взаимосвязь показателей эффективности сдачи единого государственного экзамена и обучающихся, имеющих высокие показатели асоциального поведения

Примечание: утолщенная прямая линия – достоверная прямая корреляция; тонкая прямая линия – тенденция к прямой корреляции; тонкая пунктирная линия – тенденция к обратной корреляции.

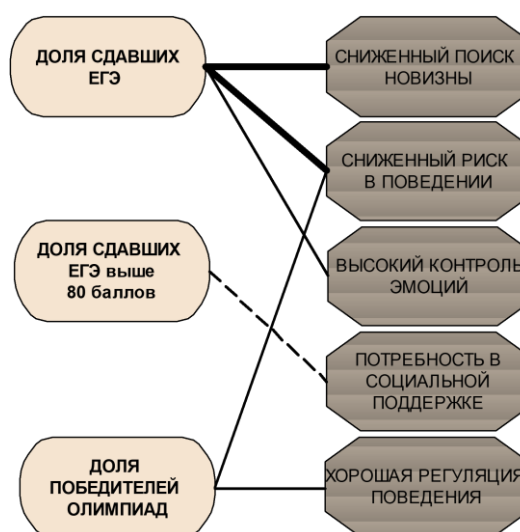


Рисунок 3.2 Взаимосвязь показателей эффективности обучения и асоциального поведения обучающихся

Примечание: утолщенная прямая линия – достоверная прямая корреляция; тонкая прямая линия – тенденция к прямой корреляции; тонкая пунктирная линия – тенденция к обратной корреляции.

Сравнительный анализ доли обучающихся, составивших группу риска в муниципальных территориальных единицах с высокими и низкими образовательными рейтингами показал, что доля обучающихся группы риска в возрастной группе 12-13 лет достоверно выше в районах с высоким образовательным рейтингом (Таблица 3.3).

Таблица 3.3

Сравнительный анализ доли обучающихся группы риска в муниципальных территориальных единицах с высокими и низкими образовательными рейтингами

Критерии	Группа риска обучающихся 12-13 лет	Группа риска обучающихся 14-16 лет
U Манна-Уитни	20,001*	42,000
Z	-1,982*	-0,165
Уровень значимости	0,048	0,869

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$

Исследование выявило дискуссионные моменты. Согласно полученным данным, благополучные с точки зрения эффективности сдачи единого государственного экзамена образовательные среды слабо стимулируют поиск новизны у обучающихся и слабо ориентируют на получение нового опыта, не направлены на формирование любопытства по отношению к неизвестному и на побуждение к активным действиям для реализации своих желаний. Данная образовательная среда в большей степени инертна, что преимущественно соответствует характеристике нерискогенной образовательной среды. Однако исходя из приведенного нами определения интегральной безопасности образовательной среды, где ключевым понятием является степень контакта субъектного и контекстного уровней, подобные образовательные среды не могут быть отнесены к безопасным с социально-психологической позиции, так как не обеспечивают формирование активной, субъектной позиции у учащегося. Полученные результаты согласуются с исследованием А.И. Ерзина, Г.А. Епанчинцевой, согласно которому индекс проактивности негативно связан с успеваемостью обучающихся [63]. Отметим, что проактивность определяет установку, предполагающую готовность человека воздействовать на окружающие условия и других людей.

Вместе с тем, прямая взаимосвязь образовательных рейтингов с долей обучающихся группы риска по асоциальному поведению в возрасте 12-13 лет свидетельствует о том, что образовательный рейтинг является составной частью единого комплекса факторов, обуславливающих социально-психологическую безопасность: психолого-педагогических, социально-экономических, географических. Ранее нами были получены результаты о том, что чем выше социально-экономический статус региона, тем выше количество обучающихся группы риска. Результат согласуется с исследованием W. Hu, и R. Wang, установивших негативную корреляцию между социально-экономическим разнообразием школ и успеваемостью обучающихся [240] и Olsson, Fritzell, получивших положительную корреляцию между социально-экономической обстановкой и интенсивностью употребления алкоголя и наркотиков учащимися [266]. Отметим, что усиление сегрегации в школах актуализирует потребность в расширенном изучении социально-психологических феноменов (таких как имитация, социальное сравнение, сравнительный эффект школьных контекстов) оказывающих влияние на проблемное поведение обучающихся. Вместе с тем сравнительный анализ доли обучающихся в возрасте 14-16 лет, составивших группу риска в муниципальных территориальных единицах с высокими и низкими образовательными рейтингами, не выявил достоверных различий. Возможно это связано со снижением влияния образовательной среды на обучающихся данной возрастной группы в пользу других неформальных сообществ.

Таким образом, показано, что:

- большинство обучающихся находится в социокультурной ситуации, характеризующейся сниженным интересом к поиску новизны в образовательной среде;
- доля обучающихся, не справляющихся с единым государственным экзаменом соотносится с долей обучающихся, испытывающих потребность в социальной поддержке;

- доля обучающихся, побеждающих на олимпиадах, сопряжена с долей обучающихся с высоким уровнем произвольной регуляции;
- в муниципальных территориальных единицах с высоким образовательным рейтингом выше доля обучающихся группы риска в возрастной группе 12-13 лет.

В исследовании актуализирована роль социокультурной среды как фактора современной образовательной системы. Рассматривая риски современной образовательной среды, одним из ключевых является снижение поиска новизны у обучающихся, эффективно справляющихся с аттестационными испытаниями. Также важно уделить пристальное внимание вопросам интегральной безопасности обучающихся в школах с высоким образовательным рейтингом. Дополнительным аспектом, требующим участия специалистов, является если не выстраивание индивидуальных маршрутов сопровождения обучающихся при подготовке к сдаче единого государственного экзамена, то возможность целенаправленного сопровождения обучающихся в зависимости от уровня их успеваемости. В частности, для обучающихся, демонстрирующих низкую успеваемость, важной составляющей психолого-педагогического сопровождения должна стать социальная поддержка, что необходимо транслировать как при психолого-педагогической работе с родителями, так и с педагогическим коллективом.

Таким образом, рассматривая проблему эффективности обучения, на первый план выступает необходимость учета выявленных проблемных зон современной образовательной системы, ключевые среди которых сопряжены с психологической безопасностью современного образовательного пространства. Вопрос дальнейшего изучения соотношения образовательной среды и социокультурной среды представляется важным и требующим междисциплинарных исследований.

Роль объектов культуры в обеспечении интегральной безопасности образовательной среды школы

В данном подпараграфе представлено эмпирическое изучение роли объектов социально-культурного назначения в обеспечении психологической безопасности

социокультурной среды школы в контексте цели исследования – изучить взаимосвязь доли обучающихся, составляющих группу риска с обеспеченностью объектами социально-культурного назначения территории их проживания [21]. В рамках исследования была выдвинута гипотеза об отсутствии взаимосвязи количества обучающихся группы риска с обеспеченностью объектами социально-культурного назначения. Трансформация современных социокультурных условий порождает разрыв между внешней и внутренней формами трансляции культуры, что выражается в утрате объектами культуры их функции регулятора. Таким образом, объекты культуры не должны оказывать значимого влияния на формирование психологической безопасности социокультурной среды школы.

В рамках изучения психологической безопасности социокультурной среды школы проанализированы такие показатели как ориентация на социальную желательность; склонность к зависимости; антисоциальные тенденции; возможности произвольной регуляции; контроль эмоций; рискованное поведение; поиск новизны; совладание-разрешение проблем; совладание-поиск социальной поддержки; совладание-избегание.

Методика исследования: методический комплекс по выявлению вероятностных предикторов возможного вовлечения обучающихся в потребление наркотиков (Ю.П. Зинченко и др.).

Представленность объектов социально-культурного назначения анализировалась по показателям: 1) уровень фактической обеспеченности учреждениями культуры от нормативной потребности: клубами и учреждениями клубного типа, %; 2) уровень фактической обеспеченности учреждениями культуры от нормативной потребности: библиотеками, %; 3) доля муниципальных учреждений культуры, здания которых находятся в аварийном состоянии или требуют капитального ремонта, в общем количестве муниципальных учреждений культуры, %; 4) доля населения, систематически занимающегося физической культурой и спортом, %.

Выборка исследования: 203060 обучающихся общеобразовательных организаций младшего подросткового и старшего подросткового возраста (95 771

обучающихся в возрасте от 10 до 12 лет; 107 289 обучающихся в возрасте от 13 до 16 лет). Данные по учащимся были проанализированы в соотнесении с 45 изучаемыми территориальными единицами, которые обладают рядом автономных характеристик, в том числе по обеспеченности объектами социально-культурного назначения [21]. Для доказательства представленной гипотезы мы провели корреляционный анализ долей обучающихся, отнесенных к группе риска по отклоняющемуся, аддиктивному поведению (а также доли обучающихся, имеющих высокие показатели по каждому из выделенных предикторов отклоняющегося поведения), с представленностью учреждений культуры на территории проживания обучающихся. Результаты исследования взаимосвязи между обеспеченностью муниципальных территорий объектами социально-культурного назначения и долей обучающихся с различными личностными и поведенческими нарушениями представлены в Таблица 3.4 и Таблица 3.5.

Таблица 3.4

Взаимосвязь обеспеченности муниципальных территорий объектами социально-культурного назначения с долей обучающихся 10-12 лет с различными личностными и поведенческими нарушениями

Параметр	1	2	3	4	5	6	7
Социальная желательность поведения	0,10	0,30*	0,05	-0,11	-0,29	0,12	0,09
Склонность к зависимости	-0,33*	-0,40**	-0,16	0,06	-0,03	-0,01	-0,18
Асоциальные тенденции	-0,40**	-0,34*	-0,10	-0,13	-0,06	0,17	-0,15

Примечание: 1 - детей в возрасте 5 - 18 лет, получающих услуги по дополнительному образованию в организациях различной организационно-правовой формы и формы собственности, в общей численности детей данной возрастной группы; 2-уровень фактической обеспеченности учреждениями культуры от нормативной потребности: клубами и учреждениями клубного типа, %; 3 -уровень фактической обеспеченности учреждениями культуры от нормативной потребности: библиотеками, %; 4-уровень фактической обеспеченности учреждениями культуры от нормативной потребности: парками культуры и отдыха, %; 5 - доля муниципальных учреждений культуры, здания которых находятся в аварийном состоянии или требуют капитального ремонта, в общем количестве муниципальных учреждений культуры, %; 6 - доля объектов культурного наследия, находящихся в муниципальной собственности и требующих консервации или реставрации, в общем количестве объектов культурного наследия, находящихся в муниципальной собственности, %; 7-доля населения, систематически занимающегося физической культурой и спортом, %.

* - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Таблица 3.5

Взаимосвязь обеспеченности муниципальных территорий объектами социально-культурного назначения с долей обучающихся 13-16 лет с различными личностными и поведенческими нарушениями

Параметр	1	2	3	4	5	6	7
Интегральная группа риска по аддиктивному поведению.	0,10	0,15	0,34*	0,01	0,11	0,02	0,15
Группа риска по аддиктивному поведению со стратегией признания проблем взаимодействия	0,11	-0,17	0,05	0,20	0,39**	0,07	-0,02
Склонность к крайним ответам	-0,04	0,32*	0,41**	-0,05	-0,11	-0,01	0,33*
Склонность к зависимости (интернет-зависимости)	-0,12	-0,22	-0,24	0,12	0,06	-0,12	-0,30*
Рисковое поведение	0,17	0,39	0,33*	-0,06	0,14	-0,08	0,20

Примечание: см. обозначение заголовков к Таблице 3.3

* - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Как проиллюстрировано на рисунке 3.3, уровень фактической обеспеченности клубами и учреждениями клубного типа имеет прямую корреляцию с уровнем выраженности социальной желательности поведения у обучающихся от 10 до 12 лет и обратную корреляцию с уровнем выраженности рискованного поведения у обучающихся от 13 до 16 лет.

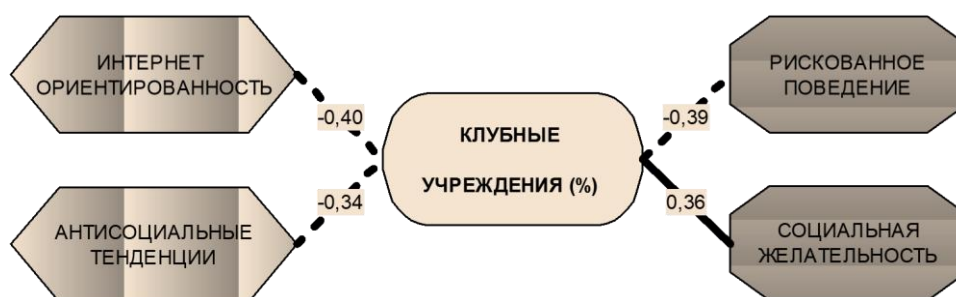


Рисунок 3.3 Взаимосвязь обеспеченности клубами и учреждениями клубного типа с предикторами отклоняющегося поведения обучающихся

Примечание: прямая линия – прямая корреляция при $p \leq 0,05$; пунктирная линия – обратная корреляция при $p \leq 0,05$.

Уровень фактической обеспеченности клубами и учреждениями клубного типа имеет обратные корреляции с долей обучающихся от 13 до 16 лет, подверженными чрезмерному влиянию интернета и демонстрирующими антисоциальные тенденции. Исходя из полученных результатов, мы можем судить о существенной роли клубов и учреждений клубного типа в формировании социально желательных форм поведения и осуществлении ими важной

профилактической работы по превенции дезадаптивных форм поведения. В частности, высокую социальную значимость имеют результаты о взаимосвязи учреждений клубного типа и антисоциальных тенденций и интернет зависимостей. Чем больше доступных для обучающихся учреждений системы дополнительного образования, тем меньше обучающихся, которые оценивают свои убеждения и поведение как ненормативное, что свидетельствует о роли учреждений подобного типа в формировании интегральной безопасности социокультурного пространства. Благодаря полученным эмпирическим данным также доказана роль кружков и секций в предотвращении интернет зависимости у обучающихся. Чем раньше ребенок вовлечен в систему дополнительного образования, тем полнее он может реализовать себя в социально одобряемых видах деятельности.

Библиотеки в традиционном варианте являются архаизмом и не оказывают влияние на современную молодежь. То, что у обучающихся не выражен интерес к чтению литературных произведений, является неоспоримым фактом. Однако эмпирические исследования опровергают данные предположения и показывают, что наличие библиотек ориентирует детей на социальную желательность поведения и препятствует различным формам рискованного поведения (Рисунок 3.4).

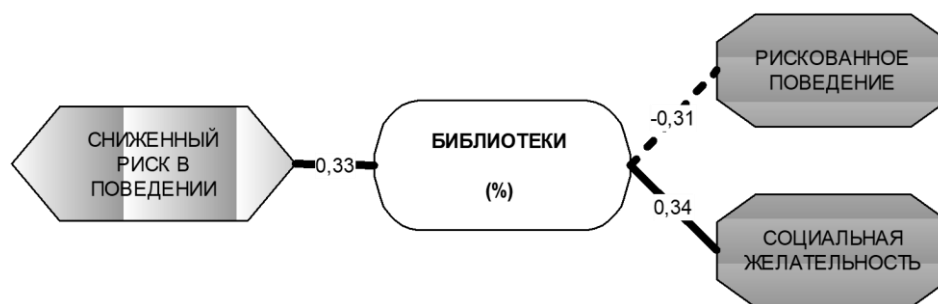


Рисунок 3.4 Взаимосвязь обеспеченности библиотекам с предикторами отклоняющегося поведения обучающихся

Примечание: прямая линия – прямая корреляция при $p \leq 0,05$; пунктирная линия – обратная корреляция при $p \leq 0,05$.

Важным эмпирическим фактом является то, что доля муниципальных учреждений культуры, здания которых находятся в аварийном состоянии или требуют капитального ремонта, имеет прямую достоверную корреляцию с долей

детей, относящихся к группе риска по возможности быть вовлеченными в употребление наркотических средств ($r=0,39$ при $p<0,05$). Отметим также, что дети от 13 до 16 лет, составившие группу риска, сами признают наличие у себя антисоциальных тенденций, увлеченности интернетом, проблемы взаимодействия с окружающими. И еще один эмпирический факт нашедший подтверждение и дополняющий нашу эмпирическую картину. Доля населения, систематически занимающегося физической культурой и спортом имеет достоверную обратную корреляцию со среднеарифметическим уровнем выраженности склонности к интернет зависимости ($r=-0,30$ при $p<0,05$).

Отметим, что компоненты, имеющие взаимосвязи с объектами культуры едины: социальная желательность, рискованное поведение, интернет ориентированность, антисоциальные тенденции. Вместе с тем и объекты культуры также формируют единое культурно-образовательное пространство, о чем свидетельствует тесная взаимосвязь доля детей в возрасте 5 - 18 лет, получающих услуги по дополнительному образованию и уровня фактической обеспеченности клубами и учреждениями клубного типа, а также уровнями фактической обеспеченности клубами и учреждениями клубного типа и библиотеками (Таблица 3.6).

Таблица 3.6

Взаимосвязь уровня обеспеченности учреждениями культуры различных форм на одной территории

Показатели	1	2	3	4	5	6	7
1	1,00	0,40**	0,13	-0,12	0,02	0,01	0,19
2	0,40**	1,00	0,58**	-0,08	-0,25	0,21	0,28
3	0,13	0,58**	1,00	-0,01	-0,12	0,20	0,37*
4	-0,12	-0,08	-0,01	1,00	0,07	-0,01	0,05
5	0,02	-0,25	-0,12	0,07	1,00	-0,03	-0,16
6	0,01	0,21	0,20	-0,01	-0,03	1,00	-0,01
7	0,19	0,28	0,37*	0,05	-0,16	-0,01	1,00

Примечание: см. обозначение заголовков к Таблице 3.3

* - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Таким образом, установлено, что:

1. учреждения дополнительного образования детей, представленные в форме художественно-творческих клубных формирований, национально-

культурных центров, центров досуга, домов ремесел, культурно-социальных комплексов, играют существенную роль в профилактике социально негативных типов поведения обучающихся (интернет-зависимости, рискогенного поведения, антисоциального поведения);

2. наличие библиотек связано со сниженным уровнем рискогенного поведения среди молодежи и ориентацией подростков на социально желательные формы поведения;
3. объекты социально-культурного назначения, находящиеся на одной территории, формируют единое культурно-образовательное пространство.

Современное социокультурное пространство можно охарактеризовать как рискогенное для психологической безопасности образовательной среды. Возможно, определенную роль несет изменение формы присвоения и распространения культурных значений. Вместе с тем, анализ роли объектов социально-культурного назначения при трансляции общественными институтами социально одобряемых форм поведения обучающихся показывает, что учреждения культуры оказывают по-прежнему значимое влияние на эффективность социализации и социально-психологической адаптации подростков. Клубы и клубные учреждения, библиотеки, спортивные комплексы формируют единое культурно-образовательное пространство, которое является важнейшим аспектом интегральной безопасности современной школы.

Роль психологической службы в обеспечении интегральной безопасности образовательной среды школы

Роль психологической службы в обеспечении интегральной безопасности образовательной среды школы исследовалась на выборке 186 000 обучающихся общеобразовательных организаций в возрасте от 13 до 16 лет, эмпирические данные по которым были проанализированы в соотнесении с 45 изучаемыми территориальными единицами. Примененные параметры анализа: среднестатистическая по каждой территориальной единице доля детей группы риска (высокая вероятность употребления ПАВ); среднестатистические доли детей с высоким уровнем выраженности различных предикторов отклоняющегося

поведения: сложности произвольной регуляции, проблемы контроля эмоций, ориентированность на поиск новых впечатлений, рискованное поведение, потребность в социальной поддержке, избегание трудностей, трудности в разрешении проблем, склонность зависимости, асоциальные тенденции, проблемы во взаимопонимании со значимым близким. Отметим, что долю детей группы риска в соотнесении к образовательному учреждению или муниципальному району мы относим к индикаторам социокультурных рисков образовательной среды. Данный показатель характеризует детей, имеющих высокий риск нарушенной социально-психологической адаптации, с одной стороны, и является интегративной характеристикой нарушения процессов индивидуализации, формирования социокультурного образовательного пространства.

Статистический анализ проводился отдельно для двух возрастных групп: 10-12 лет и 13-18 лет. Дифференциация на данные возрастные группы была произведена согласно инструкции к примененному диагностическому инструментарию Методического комплекса по выявлению вероятностных предикторов возможного вовлечения обучающихся в потребление наркотических средств. Сравнительный анализ доли детей группы риска в муниципальных районах в зависимости от наличия ППМС центра/службы показал, что в возрастной группе 13-18 лет доля обучающихся группы риска достоверно выше в муниципальных районах, в которых отсутствует психолого-педагогические службы или центры (Таблица 3.7).

Таблица 3.7

Сравнительный анализ доли детей группы риска в муниципальных районах в зависимости от наличия ППМС центра/службы

Возрастной диапазон	Суммарный ранг 1	Суммарный ранг 2	U	Z	p
10-12 лет	397,50	382,50	144,50	-1,19	0,23
13-18 лет	332,00	448,00	79,00	-3,04**	0,002

Примечание: ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Анализ взаимосвязи доли детей группы риска и доли психологов в образовательных организациях разного уровня показал наличие достоверной взаимосвязи доли детей группы риска в объединенной группе и доли педагогов-психологов в общеобразовательных организациях (Таблица 3.8).

Таблица 3.8

Взаимосвязь доли детей группы риска и доли психологов в разрезе муниципальных районов

Показатели	10-12 лет	13-18 лет	10-18 лет
Общее количество психологов	-0,022	-0,279	-0,251
Количество психологов в ДОУ	0,077	-0,194	-0,181
Количество психологов в СОШ	-0,096	-0,324	-0,338**

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Анализ взаимосвязи доли педагогов-психологов и доли детей с выраженными предикторами отклоняющегося поведения показывает, что наиболее важными аспектами –эффективными мишенями психолого-педагогического воздействия со стороны педагогов-психологов, являются работа с детьми, испытывающими трудности в контроле эмоций и разрешении проблем (Таблица 3.9).

Таблица 3.9

Взаимосвязь доли детей с высокими значениями по предикторам отклоняющегося поведения с долей педагогов-психологов в разрезе муниципальных районов

Возраст	Показатели	Доля педагогов-психологов в СОШ
13-16 лет	Доля детей со сложностями произвольной регуляции	0,11
	Доля детей с проблемами контроля эмоций	-0,35*
	Доля детей, ориентированных на поиск новизны	-0,33
	Доля детей с тенденциями рискованного поведения	-0,24
	Доля детей с потребностью в социальной поддержке	0,01
	Доля детей с тенденциями к избеганию трудностей	-0,12
	Доля детей с трудностями в разрешении проблем	-0,16
	Доля детей со склонностью к зависимости	-0,04
	Доля детей с асоциальными тенденциями	-0,04
	Доля детей с проблемами во взаимопонимании со значимым близким	-0,11
10-12 лет	Доля детей со сложностями произвольной регуляции	0,15
	Доля детей с проблемами контроля эмоций	0,02
	Доля детей, ориентированных на поиск новизны	-0,31
	Доля детей с тенденциями рискованного поведения	-0,41*
	Доля детей с потребностью в социальной поддержке	0,18
	Доля детей с тенденциями к избеганию трудностей	0,03
	Доля детей с трудностями в разрешении проблем	-0,06

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$

Таким образом, на основе данного эмпирического материала можно вывести следующие обобщения:

1. В научной литературе мало внимания уделяется проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, деятельности психолого-педагогических центров и служб, а также кадровому, нормативно-правовому, методическому, организационному и материально-техническому обеспечению психологической службы.
2. Наличие психолого-педагогических медико-социальных служб и центров оказывает непосредственное влияние на превенцию таких социокультурных рисков образовательной среды как доля обучающихся, склонных к употреблению психоактивных веществ.
3. Имеется прямая взаимосвязь между обеспеченностью педагогами психологами и социально-психологическими индикаторами неблагополучия обучающихся общеобразовательных организаций.
4. Наиболее важными мишенями психолого-педагогического воздействия являются направления работы, показывающие наибольшую сензитивность к наличию психолого-психологического сопровождения, а именно – развитие эмоциональной сферы обучающихся и обучение эффективным копинг стратегиям (навыкам решения трудных жизненных ситуаций).
5. Исследование интернет ресурсов показывает, что в аналитических материалах и отчетах ведомств психологическая составляющая как категория анализа отсутствует. Вопрос психолого-педагогического сопровождения образовательных организаций и правового статуса психологов является одним из наиболее дискуссионных.

3.2. Эмпирическое изучение контекстных факторов интегральной безопасности образовательной среды школы на микроуровне

Роль территории проживания, социально-экономических факторов в обеспечении интегральной безопасности образовательной среды школы

Согласно исследованию контекстных факторов образовательной среды, уровень заработной платы, уровень занятости и тип населенного пункта оказывают достоверное влияние на уровень интегральной безопасности образовательной среды средней школы. Исследование социально-экономических факторов выявило их вклад в индекс социокультурной безопасности школьника (Рисунки 3.5-3.6).

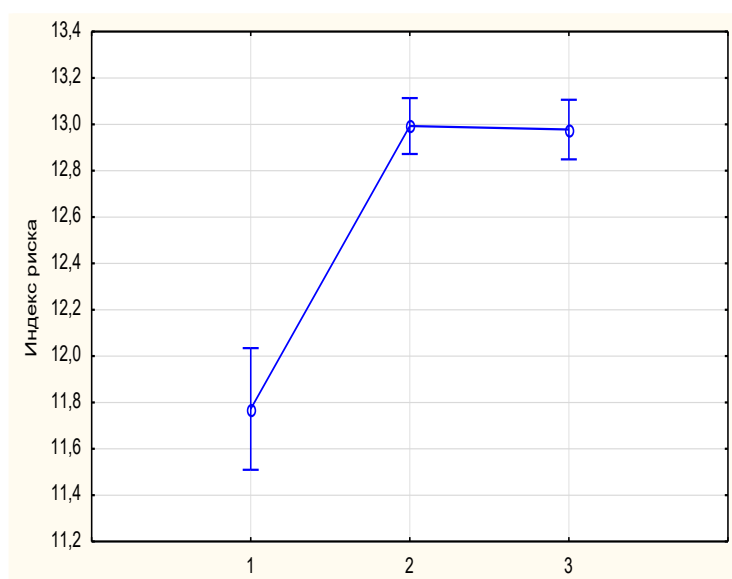


Рисунок 3.5 Сравнительный анализ индекса риска социокультурной безопасности у обучающихся школ в разных экономических зонах Республики Татарстан

Примечание: уровень зарплаты: 1 – Низкий; 2 – Средний; 3 – Высокий

В наибольшей степени расхождение индекса риска социокультурной безопасности отмечается между регионами с низкими и средними/высокими зарплатами, при этом ниже субъектная рискогенность в регионах с более низкими заработными платами в системе образования.

Лучшие показатели по субъектной рискогенности в регионах со средней степенью занятости населения (Рисунок 3.6).

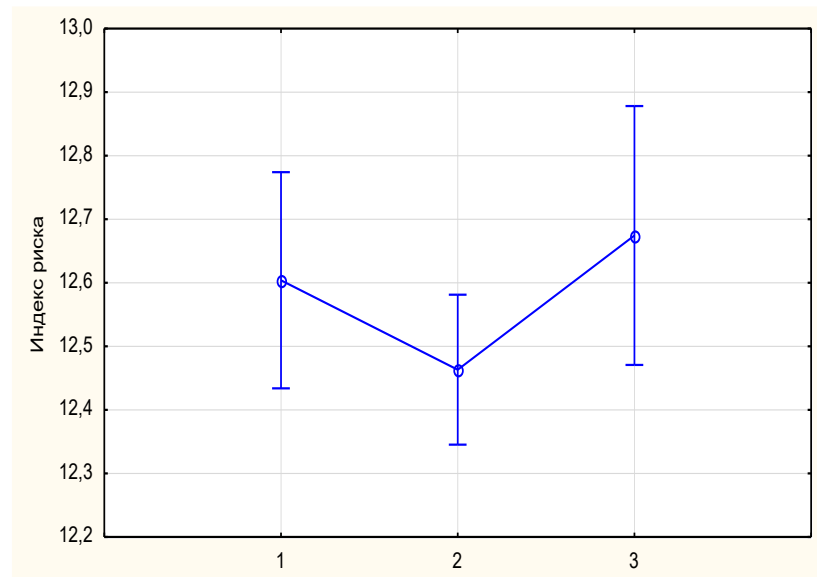


Рисунок 3.6 Сравнительный анализ индекса риска социокультурной безопасности у обучающихся школ Республики Татарстан, расположенных на территориях с разным уровнем занятости

Примечание: Уровень занятости: 1 – Низкий; 2 – Средний; 3 – Высокий

Влияние территории проживания также нелинейно (Рисунок 3.7). Вместе с тем, наиболее комфортно в плане безопасности респондентам из сельских школ, что соответствует данным зарубежных коллег, приведенных в теоретическом разделе представленной работы.

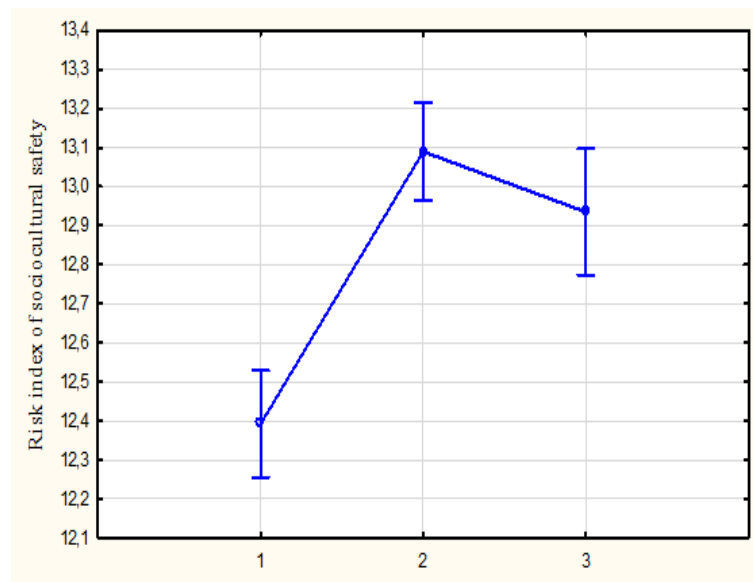


Рисунок 3.7 Анализ индекса риска социокультурной безопасности у обучающихся в зависимости от территории проживания

Примечание: тип населенного пункта: 1 – Село; 2 – Поселок городского типа; 3 – Город

Комплексная оценка контекстных факторов в обеспечении интегральной безопасности образовательной среды школы

Сравнительный анализ показывает достоверность различий практически всех изученных показателей на высоком уровне статистической значимости (Таблица 3.10).

Таблица 3.10

Сравнительный анализ значений индекса социокультурной безопасности школьника в зависимости от индивидуальных и контекстных параметров

Показатель	Высокий уровень рискогенности	Низкий уровень рискогенности	t- критерий	Степень свободы	p
Образовательный рейтинг	12,93	12,67	2,476*	2103	0,013
Воспитательный рейтинг	12,79	13,10	-2,82**	1855	0,005
Заработная плата	12,93	11,65	9,49***	1765	0,001
Занятость	13,08	13,01	0,59	1650	0,557
Тип населенного пункта: город / деревня	12,93	12,39	5,03*	1892	0,001
Доступность психологической помощи в регионе	12,81	12,51	3,25***	2623	0,001
Пол: женский / мужской	12,63	12,98	-4,14***	3065	0,001
Возраст: 16-17 / 14-15	12,87	12,41	2,48*	1949	0,013

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Множественный регрессионный анализ показал, что все изучаемые параметры влияют на социокультурную безопасность образовательной среды в школе (Таблица 3.11).

Таблица 3.11

Результаты регрессионного анализа

Показатели	b*	Std.Err .of b*	b	Std.Err .of b	t (3217)	p
Intercept			8,23	1,13	7,30***	0,001
Образовательный рейтинг	-0,30	0,11	-0,06	0,02	-2,67**	0,008
Воспитательный рейтинг	0,16	0,07	0,07	0,03	2,21*	0,028
Заработная плата	0,22	0,05	0,08	0,02	4,62***	0,001
Занятость	0,41	0,09	3,83	0,86	4,47***	0,001
Тип населенного пункта (город/поселок городского типа/село)	0,42	0,09	1,30	0,27	4,81***	0,001
Обеспеченность школьными психологами	-0,23	0,07	-6,09	1,90	-3,20***	0,001
Обеспеченность психологической службой/ППМС центром	-0,18	0,05	-0,53	0,14	-3,75***	0,001

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

ППМС центр – психолого-педагогический медико-социальный центр

Разработанная модель показывает, что средовые факторы образовательной среды напрямую оказывают невысокое влияние на социокультурную безопасность образовательной среды школы ($R=0,188$). Данный результат сопоставим с факторами риска потери здоровья, где средовым факторам отводится до 10 % [114]. Чем выше образовательный рейтинг школы, тем напряженнее (выше) индекс социокультурной безопасности школьника, то есть выше Социально-психологическая уязвимость, дезинтегрированность, эго-отчужденность школьника в образовательной среде.

Чем выше воспитательный рейтинг школы, тем ниже индекс социокультурной безопасности школьника. Вопрос сочетания школ с высоким образовательным и воспитательным рейтингом в области отношения к формированию психологической безопасности нуждается в более подробном изучении.

В регионах с высокой заработной платой выше индекс социокультурной напряженности школьника, чем в регионах с низкой заработной платой, что также характеризует ту же закономерность для типа населенного пункта: в городах индекс социокультурной напряженности школьника выше. Влияние уровня

обеспеченности психологами, связанного с типом населенного пункта, также подчиняется данной общей закономерности и не оказывает автономного влияния на социокультурную безопасность образовательного пространства региона. Вместе с тем, открывается вопрос необходимости проанализировать рядоположенные школы, проведя сравнительный анализ школ по признаку наличия в штате школьного психолога.

В выборке мальчиков индекс социокультурной напряженности выше, чем в выборке девочек.

Наибольшее различие в индексе социокультурной напряженности прослеживается между возрастными группами 14-15 и 16-17 лет. Начиная с раннего подросткового возраста наблюдается возрастание индекса социокультурной напряженности, который достигает своего пика в возрасте 14-15 лет, а затем достаточно резко снижается. В 16-17 лет школьник становится менее чувствительным к особенностям межличностных отношений, его жизненная задача из области обретения групповой идентичности переходит в область поиска профессиональной идентичности и профессионального самоопределения, он становится более толерантным к себе.

Индекс социокультурной безопасности школьника рассматривается в рамках дихотомии «напряженный-свободный», что соответствует значениям «высокий-низкий».

Вместе с тем, мы предполагаем, что влияние контекстных факторов на индекс социокультурной безопасности школьника опосредовано типом субъектной рискогенности школьника, который формируется в конкретной среде в зависимости от специфики социокультурного контекста образовательной организации.

3.3. Типология образовательных сред на основе конфигурации контекстных факторов безопасности образовательной среды школы

Типы образовательных сред были выведены на основе эмпирических данных, позволивших сформировать определенные конфигурации исследуемых параметров.

В результате факторизации с помощью метода интеллектуального анализа данных (метод PCA) было получено 7 групп (Таблица 3.12).

Таблица 3.12

Факторизация с помощью методов интеллектуального анализа данных
(метод PCA)

Показатели	Компонент 1: A	Компонент 2: B	Компонент 3: C	Компонент 4: D	Компонент 5: E	Компонент 6: F	Компонент 7: G
Социально-психологическая уязвимость	0,04	0,20	0,46	0,59	0,00	0,00	0,06
Социально-психологическая дезинтегрированность	0,10	0,25	0,42	0,50	-0,01	0,06	0,10
Виртуальная аутизация	0,00	0,18	0,40	0,62	0,02	0,00	-0,01
Индекс социокультурной безопасности	0,03	0,29	0,57	0,74	0,04	0,04	0,08
Образовательный рейтинг {2}	0,14	0,61	-0,46	0,07	0,35	0,21	0,43
Образовательный рейтинг {3}	0,79	-0,25	0,32	-0,10	-0,21	-0,22	-0,30
Образовательный рейтинг {1}	-0,83	-0,37	0,17	0,01	-0,16	-0,01	-0,16
Воспитательный рейтинг {2}	0,12	-0,62	0,06	0,06	0,69	0,12	-0,05
Воспитательный рейтинг {3}	0,58	0,16	-0,11	-0,03	-0,58	0,32	0,28
Воспитательный рейтинг {1}	-0,66	0,51	0,04	-0,03	-0,20	-0,42	-0,20
Заработная плата {3}	0,66	-0,22	0,45	-0,24	0,45	-0,08	-0,03
Заработная плата {2}	-0,48	0,69	-0,18	0,00	-0,45	-0,06	0,12
Заработная плата {1}	-0,28	-0,73	-0,42	0,37	0,01	0,21	-0,14
Занятость {1}	-0,19	0,58	-0,32	0,12	0,52	-0,42	-0,15

**Факторизация с помощью методов интеллектуального анализа данных
(метод PCA) (продолжение таблицы)**

Показатели	Компонент 1: A	Компонент 2: B	Компонент 3: C	Компонент 4: D	Компонент 5: E	Компонент 6: F	Компонент 7: G
Занятость {2}	0,64	-0,47	-0,21	0,19	-0,44	0,27	-0,04
Занятость {3}	-0,59	-0,09	0,65	-0,38	-0,06	0,14	0,23
Поселок {1}	-0,46	-0,53	-0,14	0,10	0,26	-0,30	0,54
Город {3}	0,79	-0,25	0,32	-0,10	-0,21	-0,22	-0,30
Деревня {2}	-0,24	0,73	-0,15	-0,01	-0,06	0,48	-0,26
Школьная психологическа я служба {3}	0,91	0,01	-0,04	-0,05	0,01	-0,06	0,37
Школьная психологическа я служба {2}	-0,27	0,44	0,19	-0,16	0,41	0,50	-0,40
Школьная психологическа я служба {1}	-0,74	-0,37	-0,11	0,18	-0,34	-0,35	-0,06
Муниципальная психологическа я служба {3}	0,70	0,58	-0,26	0,07	0,04	-0,27	-0,10
Муниципальная психологическа я служба {2}	-0,28	-0,73	-0,42	0,37	0,01	0,21	-0,14
Муниципальная психологическа я служба {1}	-0,59	-0,09	0,65	-0,38	-0,06	0,14	0,23

Примечание: {1} – низкий уровень, {2}- средний уровень, {3}- высокий уровень

Выявление внутри каждой группы показателей с максимальной факторной нагрузкой позволило выделить особенности каждой группы и составить конфигурации образовательных сред по сочетанию контекстных факторов различной степени выраженности: высокий, средний, низкий. Анализ показателя индекса социокультурной безопасности школьника в каждой из групп позволил дифференцировать конфигурации на безопасные и небезопасные.

Типы благоприятных образовательных сред

Профиль образовательной среды типа А можно охарактеризовать как Перфекционно-благоприятный городской вариант (Рисунок 3.8).

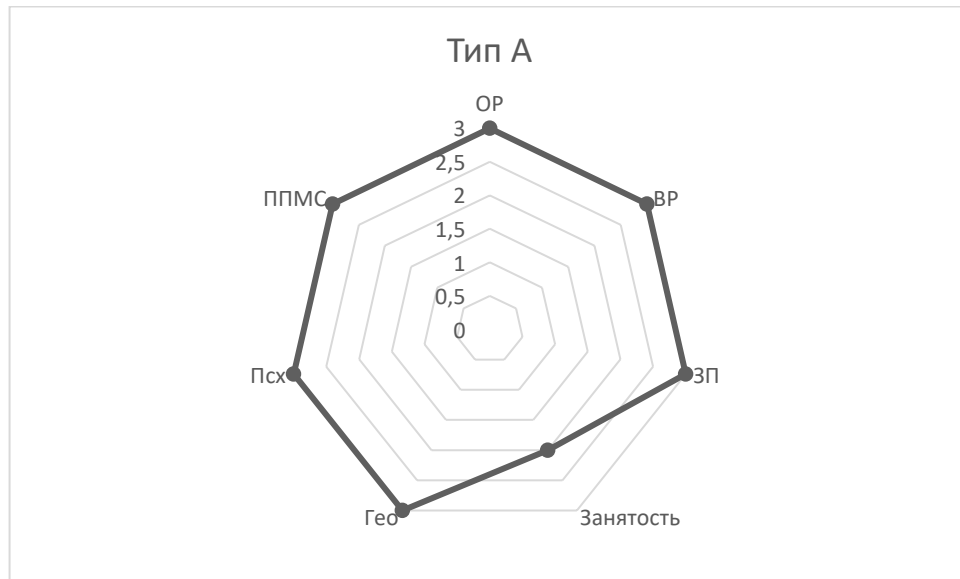


Рисунок 3.8 Конфигурация параметров образовательной типа А

Примечание: ОР-образовательный рейтинг; ВР-воспитательный рейтинг, ЗП-уровень заработной платы; Занятость-уровень занятости населения; Гео-тип населенного пункта: 1-сельский; 2-поселок городского типа; 3-город); Псих. - уровень обеспеченности психологами; ППМС-уровень обеспеченности психолого-педагогическими медико-социальными службами и центрами: 1-низкий уровень; 2-средний уровень; 3 –высокий уровень.

Все параметры, психологического, образовательного, экономического плана находятся в зоне наибольшей выраженности. Обращаясь к процессуально-морфологической модели в данном типе образовательных сред все стержневые процессы: индивидуализация, формирование, модернизация и интеграция обеспечивают формирование интегральной безопасности образовательной среды городского типа, уделяя внимание всем сторонам педагогического процесса: образованию, воспитанию, развитию.

Профиль образовательной среды типа Е можно охарактеризовать как Благоприятно-комфортный (медианный) сельский вариант (Рисунок 3.9).

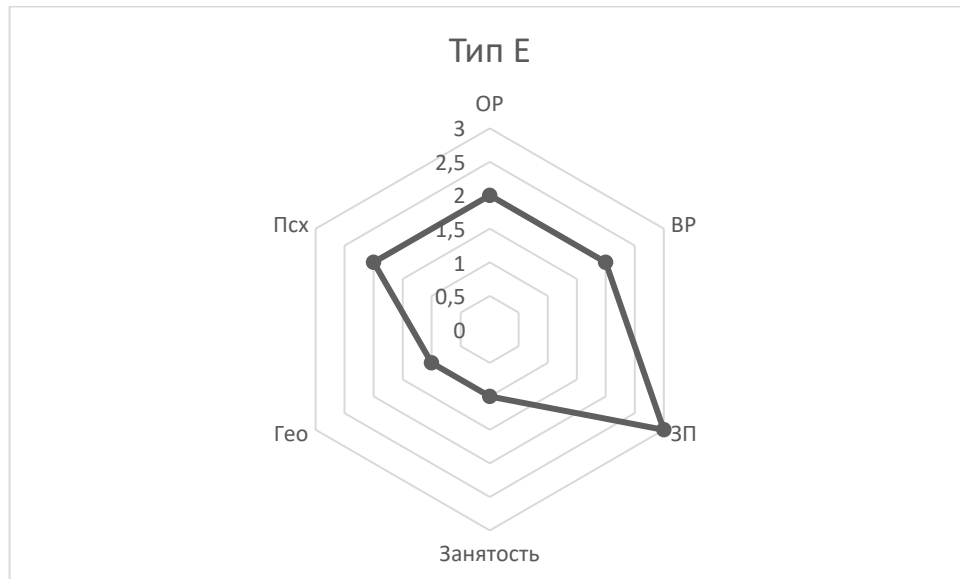


Рисунок 3.9 Конфигурация параметров образовательной среды типа Е

Примечание: см. Рисунок 3.8

Данная образовательная среда не формирует перфекционистских притязаний, оставаясь в средней зоне по качеству обучения, воспитания. В данной образовательной среде присутствует психологическое сопровождение образовательного процесса, но оно не является приоритетом. При этом вероятно это те сельские поселения, которые находятся на территории экономически свободных зон, где население сконцентрировано для реализации крупных проектов субсидированных государством, однако доля данного населения не охватывает всех проживающих на данной территории. Ключевой характеристикой данной образовательной среды является комфортность.

Профиль образовательной среды типа F можно охарактеризовать как Инкультуральный (воспитывающий) поселковый вариант благоприятной с точки зрения коадаптации образовательной среды (Рисунок 3.10).

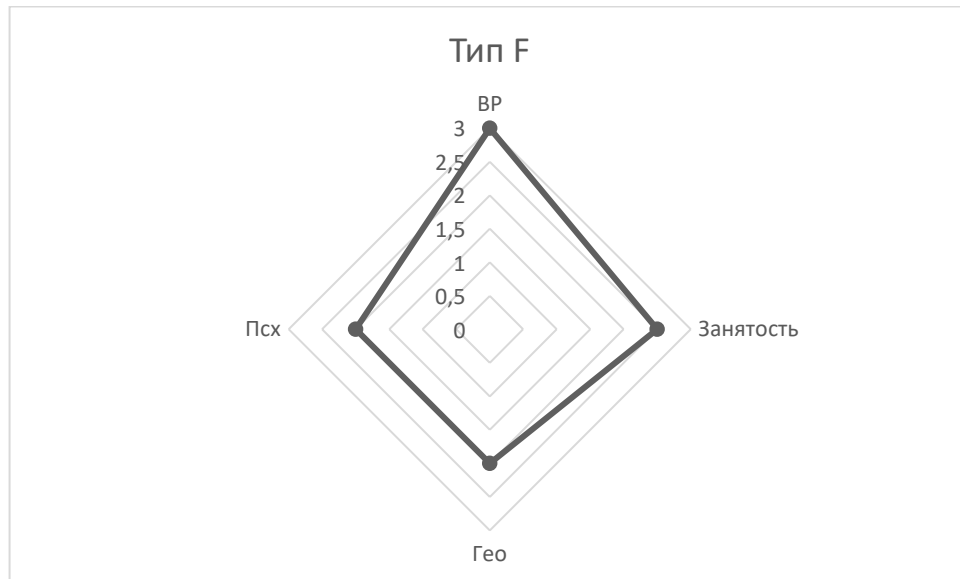


Рисунок 3.10 Конфигурация параметров образовательной среды с благоприятной социально-психологической безопасностью типа F

Примечание: см. Рисунок 3.8

Характеризуется акцентом на воспитании при участии психологического сопровождения обучающихся. В данном типе образовательной среды доминирует процесс инкультурации (интеграция по модели), то есть трансляции норм деятельности и мышления, которая осуществляется посредством ориентации на воспитании.

Профиль образовательной среды типа G можно охарактеризовать как Инкультурано-развивающий сельский вариант благоприятной с точки зрения коадаптации образовательной среды (Рисунок 3.11).

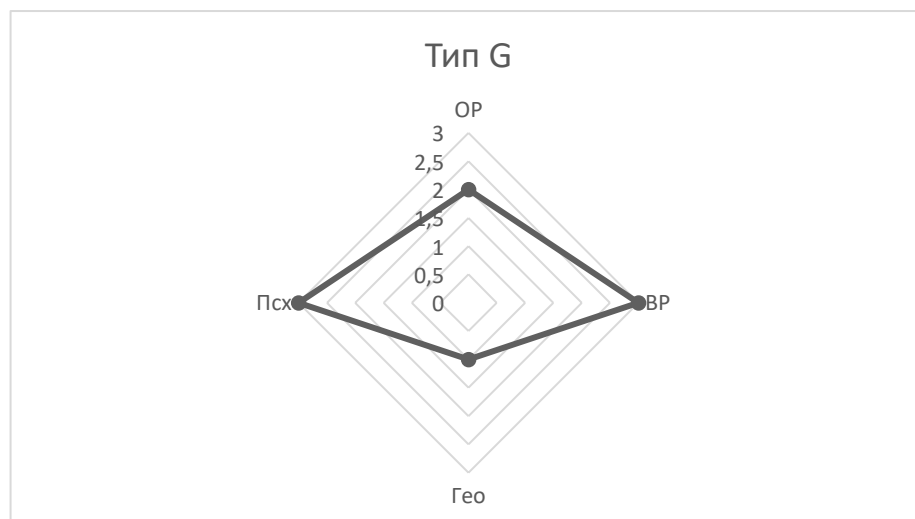


Рисунок 3.11 Конфигурация параметров образовательной типа G

Примечание: см. Рисунок 3.8

В данном типе образовательной среды акцент сделан на воспитании и психологическом сопровождении обучающихся при сохранении внимания на обучении. При этом приоритет отдается развитию личности. С позиции модели данная конфигурация характеризуется доминированием процессов индивидуализации и интеграции, то есть трансляцией норм деятельности и мышления и активизации личности учащегося, то есть развитие его субъектности.

Типы неблагоприятных образовательных сред

Профиль образовательной среды типа В можно охарактеризовать как Деструктивный имитирующий поселковый вариант (Рисунок 3.12).

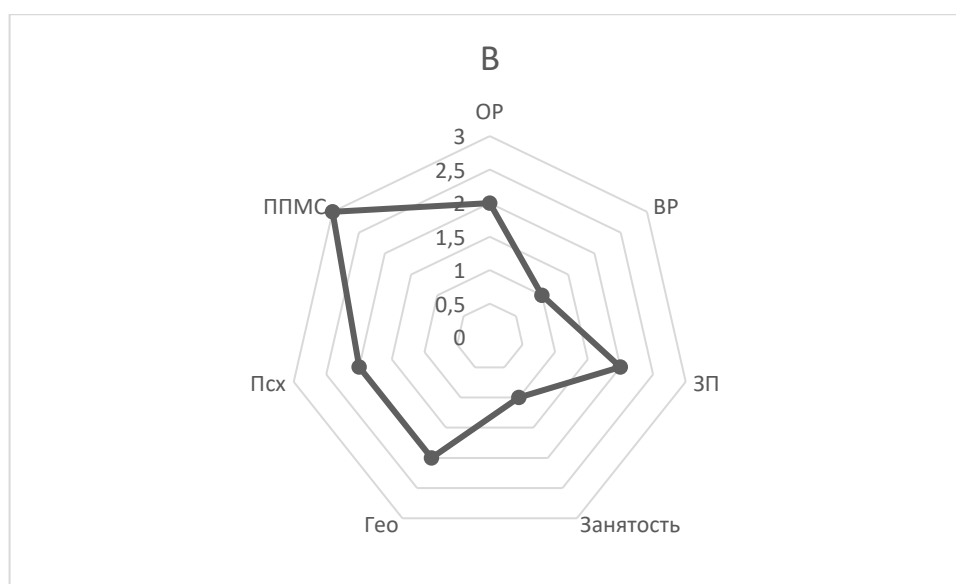


Рисунок 3.12 Конфигурация параметров образовательной среды типа В

Примечание: см. Рисунок 3.8

Особенностью данного типа является игнорирование воспитательного блока при наличии психологического сопровождения. Занятость низкая, заработная плата средняя. На территории имеются центры психолого-педагогического сопровождения и достаточное количество психологов, но сама образовательная среда не имеет четких целевых ориентиров, является аморфной, что отражается на формировании социально апатичной личности обучающихся и распространении ненормативных эталонов поведения.

Профиль образовательной среды типа С можно охарактеризовать как Деструктивно-перфекционный городской вариант (Рисунок 3.13).

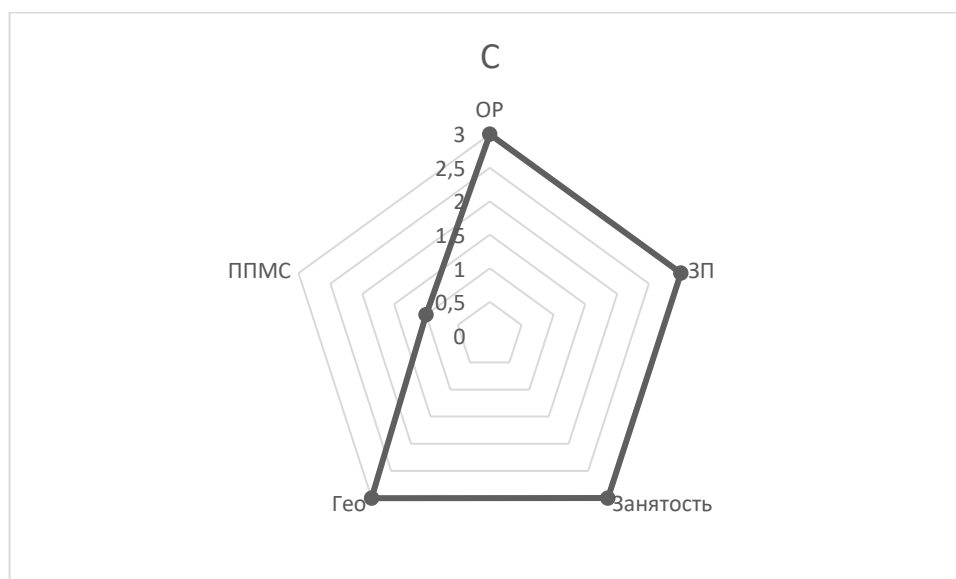


Рисунок 3.13 Конфигурация параметров образовательной среды типа С

Примечание: см. Рисунок 3.8

При четкой ориентации на высокие образовательные достижения обучающихся игнорируется психологическая и воспитательная составляющая образовательного процесса в высококонкурентной социокультурной среде. Формирование личности происходит в жестких конкурентных условиях вне процессов индивидуализации и интеграции. Можно сказать, что в данной образовательной среде происходит поляризация стержневых процессов: формирование и модернизация противостоят индивидуализации и интеграции. При значительном сходстве конфигураций А и С, ключевым отличием является невключенность в образовательную среду воспитания и психолого-педагогического сопровождения, что обуславливает неблагоприятную с точки зрения интегральной безопасности образовательную среду.

Профиль образовательной среды типа D можно обозначить как Низкоструктурированную неконкурентоспособную образовательную среду (Рисунок 3.14).

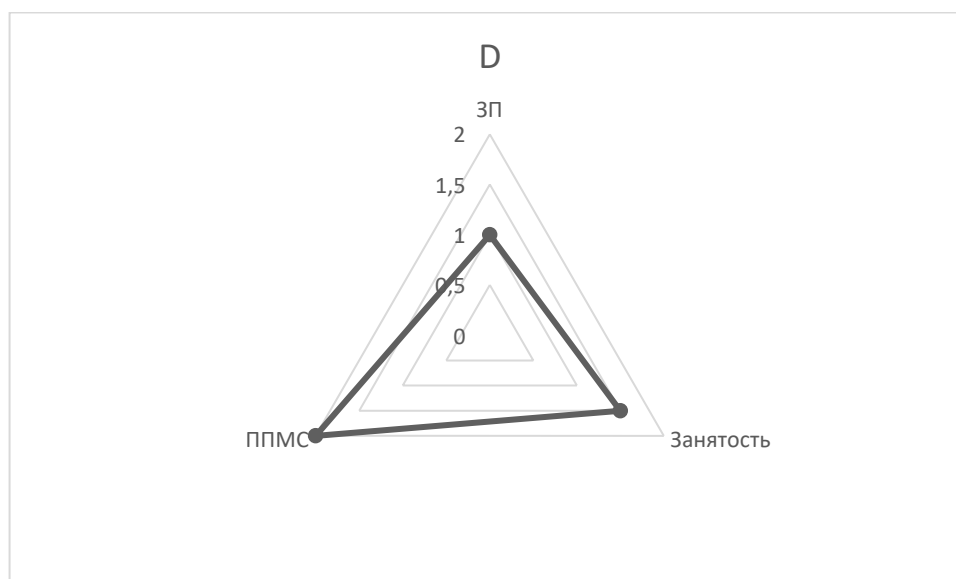


Рисунок 3.14 Конфигурация параметров образовательной среды типа D

При наличии психолого-педагогических служб и центров данная среда характеризуется социально-экономической неконкурентоспособностью, что обуславливает крайне неблагоприятную социально-психологическую безопасность обучающихся. Данный тип образовательных сред необходимо взять под пристальное внимание. Согласно модели, все стержневые процессы не реализуют заданные им функции в заданных условиях.

Если обращаться к типологиям образовательных сред, то большинство из них построены на оценке психологического климата [283]. Винн (1980) выделила типы климата на основе тематического исследования сотен школ. Характеристики, распространяющиеся на качество хороших школ, включают переменные, которые отражают ясность, целеустремленность, хорошую коммуникацию, согласие и последовательность. Зафиксированные исследователем теоретические выкладки соотносятся с полученной нами эмпирическим путем типологией образовательных сред.

Сравнительно-сопоставительный анализ конфигураций образовательных сред согласно типам населенных пунктов позволил выделить контекстные ресурсы для развития неблагоприятных образовательных сред (Таблица 3.13).

Таблица 3.13

Анализ типов интегральной безопасности на основе эффективности реализации стержневых процессов образовательной среды

Вариант	Неблагоприятные типы	Благоприятные типы	Рекомендации
Город	Тип С: И-Ф+М+	Тип А: И+Ф+М+И _н +	Превенция рисков социальной апатии. Усиление психологического сопровождения и воспитания
Поселок городского типа	Тип В: И+Ф=И _н -	Тип F: И=М+И _н +	Превенция рисков распространения ненормативных эталонов, содействие в социально-экономическом развитии региона.
Село		Тип Е: И=Ф=М=И _н =	Умеренное внимание всем стержневым процессам образовательной среды
Общий	Тип D: И+М-	Тип G: И+Ф=И _н +	Для всех территорий: Усиление внимания к трансляции нормативных эталонов, социально-экономическая поддержка

Примечание: стержневые процессы И-индивидуализация, Ф-формирование, М-модернизация, И_н-интеграция; - низкий уровень, = средний уровень, +высокий уровень.

Важно показать закономерность: во всех типах благоприятных сред процессу интеграции, проявляющемуся в трансляции норм деятельности и мышления и реализующемуся посредством воспитания, отводится большое значение. Напротив, в неблагоприятных типах данный показатель либо отсутствует в конфигурации, либо показан низкий уровень реализации воспитания как стержневого процесса. На роль интеграции также указывает Downes и его коллеги [227], отмечая, что образовательная политика, сосредотачивающаяся на интеграции людей в их школе, должна быть включена как обязательные методы действия, в том числе направленные на стимулирование социального участия во всех группах, улучшение психологического климата в классе, оказание психологической помощи и поддержки учителям. Также о влиянии интеграционных процессов в школе на снижение виктимности обучающихся указывали Vitoroulis, Brittain и Vaillancourt [281]. Полученные эмпирические результаты, свидетельствующие о ведущей роли интеграции, верифицирует ключевое положение работы и определение интегральной безопасности образовательной среды как системной характеристики

качества образовательной среды, связанной с реализацией возможностей психосоциального развития личности в результате социокультурной интеграции.

Одинаковый уровень обученности в изучаемых образовательных средах свидетельствует, о том, что высокие результаты обученности характерны как для благоприятных, так и для неблагоприятных типов сред. Также модернизация не влияет на уровень интегральной безопасности образовательной среды. Оба типа сред также встречаются в разных типах населенных пунктов.

Обеспеченность психологическим сопровождением образовательного процесса также не оказывает критическое значение на социально-психологическую безопасность и лишь во взаимодействии с другими контекстными факторами оказывает совокупный эффект.

В зависимости от географической локации характер мер по повышению интегральной безопасности образовательных сред будет различаться. Однако среди безопасных типов больше представлено сельских и поселковых вариантов, что соответствует выводу, к которому пришли отечественные исследователи, продемонстрировавшие, что обучающиеся более комфортно чувствуют себя в малых населенных пунктах [14].

В районах с негативной конфигурацией параметров образовательной среды целесообразно использовать ресурсы не участвующих в конфигурации параметров или усилить роль тех параметров, на которые можно оказывать влияние в рамках системы образования.

Таким образом, установлено, что:

1. В негармоничных образовательных средах акцент на воспитании предотвращает риски неблагоприятной образовательной среды. Роль воспитания и психологического сопровождения аргументирована с позиции анализа контекстных факторов образовательной среды.
2. Социально-экономические условия могут быть скорректированы психолого-педагогическими условиями образовательной среды.
3. Сельские и поселковые образовательные среды обладают большим потенциалом, так как ориентированы на реализацию интеграционных процессов.

4. Сельские и поселковые безопасные образовательные среды отличаются акцентом на инкультурации (воспитании) и психологическом сопровождении.

5. Безопасные образовательные среды характеризуются ориентацией на индивидуализацию и инкультурацию (интеграцию).

Обобщая вышесказанное, все благоприятные среды отличаются вниманием к процессам инкультурации, то есть трансляции с помощью воспитания норм и эталонов деятельности, мышления и поведения, а также психолого-педагогическим сопровождением, уделяющим внимание процессам активизации личности учащегося, становлением его субъектности. Тип конфигурации образовательной среды может определять адекватные меры по повышению интегральной безопасности образовательной среды с учетом оптимальной концентрации ее контекстных ресурсов и социокультурных рисков.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что на основе масштабного эмпирического исследования выделено 7 типов образовательных сред по социально-психологической безопасности: 4 благоприятные и 3 неблагоприятные. Все благоприятные среды отличаются вниманием к процессам инкультурации, то есть трансляции с помощью воспитания норм и эталонов деятельности, мышления и поведения, а также психолого-педагогическим сопровождением, уделяющим внимание процессам активизации личности учащегося, становлением его субъектности. Именно активная позиция субъекта с нашей позиции определяет социально-психологическую безопасность как степень контакта (взаимовлияния) субъектного и контекстного уровня образовательной среды в рамках системы «субъект образовательного процесса-социокультурная среда образовательной организации», которая обеспечивает реализацию субъектом образовательного процесса образовательных целей с учетом комплекса психолого-педагогических, социально-экономических, географических, экологических условий образовательного процесса.

Выделение данных типов образовательных сред по степени их интегральной безопасности является важным с точки зрения своевременной реализации

превентивных мер во избежание различных деструктивных проявлений социализации, таких как аддиктивное, делинквентное поведение другие виды поведенческих деструкций.

ГЛАВА 4 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СУБЪЕКТНЫХ ФАКТОРОВ ИНТЕГРАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТНО-КОНТЕКСТНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

4.1 Нарушенная субъектность как индикатор проблем интегральной безопасности образовательной среды

Исследуя на базе широко представленного эмпирического материала ключевые зоны нарушения социально-психологической адаптации участников образовательного процесса, как характеристику состояния субъектной подсистемы образовательной среды, были определены в качестве базовых нарушений - нарушение субъектности участников образовательного процесса. Оно связано с потерей баланса взаимодействия в диаде «Я-другой» и «Я-социальная общность», которое обуславливает либо подчинение собственных ценностей и целей интересам социального окружения (социально-психологическая уязвимость) либо переходит в полярность - игнорирование социокультурных протоколов (социально-психологическая дезинтеграция). Кроме реактивной роли учеников на их социокультурную интеграцию, в состав ключевых зон нарушения субъектной безопасности школьника вошла виртуальная аутизация как отстранение от взаимодействия и уход от контакта с действительностью окружающей среды.

Личностные предикторы социально-психологической уязвимости

С целью выявления социально-психологических факторов социально-психологической уязвимости был проведен корреляционный анализ данного показателя с показателями по шкалам методик, оценивающих эмоционально-волевые, мотивационные и характерологические особенности личности

обучающихся. Также был проведен сравнительный анализ групп обучающихся с высокой и низкой выраженностью социально-психологической уязвимости и проведен регрессионный анализ с целью выявления показателей, оказывающий значимое влияние на изучаемый в качестве зависимой переменной показатель. Итогом изучения социально-психологических факторов социально-психологической уязвимости должна стать модель социально-психологической уязвимости.

По данным корреляционного анализа Социально-психологическая уязвимость связана с проблемами самоконтроля, взаимодействия, контроля эмоций, гаджет зависимостью, отсутствием настойчивости, косвенной агрессивностью, раздражительностью, обидчивостью, враждебностью, закрытостью, конфликтностью и неадекватностью образа ребенка со стороны родителей (Таблица 4.1).

Таблица 4.1

Взаимосвязь социально-психологической уязвимости с основными показателями методического комплекса для выявления вероятностных предикторов возможного вовлечения школьников в потребление наркотических средств

Показатели		r
Склонность к риску	Корреляция Пирсона	0,287***
	p	0,001
	N	839
Проблема самоконтроля	Корреляция Пирсона	0,490***
	p	0,001
	N	839
Гаджет-зависимость	Корреляция Пирсона	0,394***
	p	0,001
	N	839
Отсутствие поддержки	Корреляция Пирсона	0,276***
	p	0,001
	N	839
Проблема взаимодействия	Корреляция Пирсона	0,335***
	p	0,001
	N	839
Социальная желательность	Корреляция Пирсона	-0,312***
	p	0,001
	N	839

Взаимосвязь социально-психологической уязвимости с основными показателями методического комплекса для выявления вероятностных предикторов возможного вовлечения школьников в потребление наркотических средств
(продолжение таблицы)

Показатели		г
Преодоление норм	Корреляция Пирсона	0,225***
	p	0,001
	N	839

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$.

При этом наибольшая по силе корреляционная связь отмечается с проблемами самоконтроля, то есть чем выше социально-психологическая уязвимость, тем в большей степени наблюдаются проявления импульсивности, агрессивных (аутоагрессивных) проявлений, зависимости.

Согласно анализу взаимосвязи социально-психологической уязвимости с показателями склонности к отклоняющемуся поведению (Таблица 4.2), социально-психологическая уязвимость в большей степени связана с проблемами контроля эмоций, что соотносится с предыдущим результатом (Таблица 4.1), указывающим на эту же проблему.

Таблица 4.2

Взаимосвязь социально-психологической уязвимости с показателями склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел)

Показатели склонности к различным вариантам отклоняющегося поведения		г
Аддиктивное	Корреляция Пирсона	0,319***
	p	0,001
	N	839
Саморазрушающее	Корреляция Пирсона	0,291***
	p	0,001
	N	839
Агрессивное	Корреляция Пирсона	0,311***
	p	0,001
	N	839
Проблемы контроля эмоций	Корреляция Пирсона	0,520***
	p	0,001
	N	839
Делинквентное	Корреляция Пирсона	0,301***
	p	0,001
	N	839

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Среди аспектов самоорганизации, связанных с социально-психологической уязвимостью, необходимо отметить недостаток целеустремленности и настойчивости у изучаемых респондентов (Таблица 4.3).

Таблица 4.3

Взаимосвязь социально-психологической уязвимости с показателями самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова)

Показатели		r
Планомерность	Корреляция Пирсона	-0,117***
	p	0,001
	N	839
Целеустремленность	Корреляция Пирсона	-0,251***
	p	0,001
	N	839
Настойчивость	Корреляция Пирсона	-0,367***
	p	0,001
	N	839
Фиксация	Корреляция Пирсона	0,092**
	p	0,008
	N	839
Самоорганизация	Корреляция Пирсона	0,118***
	p	0,001
	N	839
Ориентация на настоящее	Корреляция Пирсона	-0,109**
	p	0,002
	N	839

Примечание: ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Взаимосвязь социально-психологической уязвимости с показателями агрессивности представлена в таблице 4.4.

Таблица 4.4

Взаимосвязь социально-психологической уязвимости с показателями агрессивности (Басса – Дарки)

Показатели		r
Физическая агрессия	Корреляция Пирсона	0,187***
	p	0,001
	N	839
Косвенная агрессия	Корреляция Пирсона	0,348***
	p	0,001
	N	839
Раздражительность	Корреляция Пирсона	0,371***
	p	0,001
	N	839

Взаимосвязь социально-психологической уязвимости с показателями агрессивности (Басса – Дарки) (продолжение таблицы)

Показатели		r
Негативизм	Корреляция Пирсона	0,155***
	p	0,001
	N	839
Обидчивость	Корреляция Пирсона	0,434***
	p	0,001
	N	839
Подозрительность	Корреляция Пирсона	0,304***
	p	0,001
	N	839
Вербальная агрессия	Корреляция Пирсона	0,178***
	p	0,001
	N	839
Чувство вины	Корреляция Пирсона	0,226***
	p	0,001
	N	839
Интегральная враждебность	Корреляция Пирсона	0,430***
	p	0,001
	N	839
Интегральная агрессия	Корреляция Пирсона	0,305***
	p	0,001
	N	839

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Согласно результатам, отраженным в таблице 4.4. в наибольшей степени из показателей агрессивности социально-психологическая уязвимость связана с обидчивостью, раздражительностью и косвенной агрессией.

Среди показателей уровня притязаний, разработанных В.К. Гербачевским и отражающих мотивационную структуру личности, ряд показателей имеют обратную связь с социально-психологической уязвимостью (Таблица 4.5). В частности, чем выше социально-психологическая уязвимость, тем в меньшей степени у учащихся проявляется вера в собственный потенциал, понимание закономерностей полученных результатов, а также ожидание положительных результатов от проявленных усилий.

Таблица 4.5

Взаимосвязь социально-психологической уязвимости с показателями уровня притязаний (В.К. Гербачевский)

Показатели		r
Интегральный уровень притязаний	Корреляция Пирсона	-0,108**
	p	0,002
	N	839
Внутренний мотив	Корреляция Пирсона	-0,075*
	p	0,030
	N	839
Познавательный мотив	Корреляция Пирсона	-0,080*
	p	0,020
	N	839
Мотив избегания	Корреляция Пирсона	0,093**
	p	0,007
	N	839
Мотив состязательный	Корреляция Пирсона	-0,043
	p	0,214
	N	839
Мотив смены деятельности	Корреляция Пирсона	0,149**
	p	0,001
	N	839
Самоуважение	Корреляция Пирсона	-0,100**
	p	0,004
	N	839
Ядро мотивационной структуры	Корреляция Пирсона	-0,011
	p	0,744
	N	839
Значимость	Корреляция Пирсона	0,309***
	p	0,001
	N	839
Сложность	Корреляция Пирсона	0,137***
	p	0,001
	N	839
Волевое усилие	Корреляция Пирсона	-0,113***
	p	0,001
	N	839
Результат	Корреляция Пирсона	-0,211***
	p	0,001
	N	839
Потенциал	Корреляция Пирсона	-0,216***
	p	0,001
	N	839
Мотивация достижения трудных целей	Корреляция Пирсона	-0,056
	p	0,103
	N	839

Взаимосвязь социально-психологической уязвимости с показателями уровня притязаний (В.К. Гербачевский) (продолжение таблицы)

Показатели		r
Мобилизация	Корреляция Пирсона	-0,104**
	p	0,003
	N	839
Ожидание результата	Корреляция Пирсона	-0,292***
	p	0,001
	N	839
Прогнозные оценки деятельности	Корреляция Пирсона	-0,220***
	p	0,001
	N	839
Закономерность	Корреляция Пирсона	-0,274***
	p	0,001
	N	839
Инициативность	Корреляция Пирсона	0,057
	p	0,097
	N	839
Причинные факторы деятельности	Корреляция Пирсона	-0,143***
	p	0,001

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

При общем сниженном уровне притязаний и ожиданий важно обозначить прямую связь социально-психологической уязвимости со значимостью полученных результатов, что свидетельствует о некотором противоречии между значимостью ситуации и обесцениванием собственных достижений. Анализируя обратную связь социально-психологической уязвимости с культурной конгруэнтностью (Л.Ф. Баянова), можно сделать вывод о том, что чем выше уровень социально-психологической уязвимости, тем хуже усваиваются человеком инвариантные культурные паттерны поведения ($r=-0,336$ при $p<0,01$).

Среди факторов личностного опросника Кеттелла в наибольшей степени с социально-психологической уязвимостью связаны факторы А, G и О, что свидетельствует о то, что респонденты с повышенными значениями по социально-психологической уязвимости в большей степени склонны демонстрировать черты замкнутости, непостоянства и непоследовательности при следовании социальным нормам и тревожности (Таблица 4.6).

Таблица 4.6

Взаимосвязь социально-психологической уязвимости с факторами личностного опросника Кеттелла

Показатели		r
Фактор А	Корреляция Пирсона	-0,389***
	p	0,001
	N	839
Фактор С	Корреляция Пирсона	0,023
	p	0,500
	N	839
Фактор D	Корреляция Пирсона	0,040
	p	0,245
	N	839
Фактор Е	Корреляция Пирсона	0,206***
	p	0,001
	N	839
Фактор F	Корреляция Пирсона	-0,014
	p	0,686
	N	839
Фактор G	Корреляция Пирсона	-0,273***
	p	0,001
	N	839
Фактор H	Корреляция Пирсона	-0,185***
	p	0,001
	N	839
Фактор I	Корреляция Пирсона	-0,071*
	p	0,040
	N	839
Фактор Q3	Корреляция Пирсона	-0,093**
	p	0,007
	N	839
Фактор Q4	Корреляция Пирсона	0,225***
	p	0,001
	N	839

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Согласно данным по методике Фидлера повышенные значения социально-психологической уязвимости соответствуют пониженным оценкам психологического климата в классе практически по всем показателям (Таблица 4.7).

Таблица 4.7

Взаимосвязь социально-психологической уязвимости с показателями психологической атмосферы в коллективе (А.Ф. Фидлер)

Показатели		r
Дружелюбие	Корреляция Пирсона	0,233***
	p	0,001
	N	839
Согласие	Корреляция Пирсона	0,174***
	p	0,001
	N	839
Удовлетворенность	Корреляция Пирсона	0,172***
	p	0,001
	N	839
Продуктивность	Корреляция Пирсона	0,139***
	p	0,001
	N	839
Теплота	Корреляция Пирсона	0,147***
	p	0,001
	N	839
Сотрудничество	Корреляция Пирсона	0,182***
	p	0,001
	N	839

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Согласно данным по методике Трояновской, повышенная социально-психологическая уязвимость характеризуется сниженными показателями по эмоциональным аспектам детско-родительских отношений, неучетом мнения подростка при принятии семейных решений, конфликтностью и искажением по представлению подростка своего образа родителем (Таблица 4.8).

Таблица 4.8

Взаимосвязь социально-психологической уязвимости с показателями детско-родительских отношений (П. Трояновская)

Показатели		r
Взаимоподдержка	Корреляция Пирсона	0,190***
	p	0,001
	N	839
Увлеченность	Корреляция Пирсона	0,109**
	p	0,002
	N	839
Занимательность	Корреляция Пирсона	0,154***
	p	0,001
	N	839

Взаимосвязь социально-психологической уязвимости с показателями детско-родительских отношений (П. Трояновская) (продолжение таблицы)

Показатели		r
Успешность	Корреляция Пирсона	0,210***
	p	0,001
	N	839
Эмпатия	Корреляция Пирсона	-0,155***
	p	0,001
	N	839
Дистанция	Корреляция Пирсона	0,075*
	p	0,031
	N	839
Сотрудничество	Корреляция Пирсона	-0,145***
	p	0,001
	N	839
Решения	Корреляция Пирсона	-0,255***
	p	0,001
	N	839
Конфликтность	Корреляция Пирсона	0,322***
	p	0,001
	N	839
Автономность	Корреляция Пирсона	-0,148***
	p	0,001
	N	839
Требовательность	Корреляция Пирсона	-0,009
	p	0,797
	N	839
Мониторинг	Корреляция Пирсона	-0,118***
	p	0,001
	N	839
Контроль	Корреляция Пирсона	-0,018
	p	0,598
	N	839
Авторитарность	Корреляция Пирсона	0,155***
	p	0,001
	N	839
Поощрение	Корреляция Пирсона	0,042
	p	0,227
	N	839
Наказание	Корреляция Пирсона	0,235***
	p	0,001
	N	839
Непоследовательность	Корреляция Пирсона	0,151***
	p	0,001
	N	839

Взаимосвязь социально-психологической уязвимости с показателями детско-родительских отношений (П. Трояновская) (продолжение таблицы)

Показатели		r
Неуверенность	Корреляция Пирсона	0,125***
	p	0,001
	N	839
Удовлетворение потребностей ребенка	Корреляция Пирсона	-0,109**
	p	0,002
	N	839
Неадекватность образа Я	Корреляция Пирсона	0,327***
	p	0,001
	N	839
Враждебность	Корреляция Пирсона	0,243***
	p	0,001
	N	839
Доброжелательность	Корреляция Пирсона	-0,115***
	p	0,001
	N	839
Удовлетворенность взаимоотношениями	Корреляция Пирсона	-0,185***
	p	0,001
	N	839

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Обобщая результаты корреляционного анализа социально-психологической уязвимости с другими социально-психологическими характеристиками респондентов, можно заключить, что повышенные значения по социально-психологической уязвимости в наибольшей мере соотносятся с проблемами взаимодействия, самоконтроля, контроля эмоций.

Сравнительный анализ показателей методического комплекса для выявления вероятностных предикторов возможного вовлечения школьников в потребление наркотических средств у обучающихся с высоким и низким уровнем выраженности социально-психологической уязвимости показал достоверное различие по всем показателям, что свидетельствует о том, что обучающиеся с повышенными значениями социально-психологической уязвимости в большей степени подвержены факторам риска аддиктивного поведения (Таблица 4.9).

Таблица 4.9

Сравнительный анализ показателей методического комплекса для выявления вероятностных предикторов возможного вовлечения школьников в потребление наркотических средств у обучающихся с высоким и низким уровнем выраженности социально-психологической уязвимости

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Склонность к риску	25,93	31,30	-7,68***	329	0,001
Проблема самоконтроля	17,51	23,69	-13,47***	329	0,001
Склонность к гаджет-зависимости	7,18	10,89	-10,96***	329	0,001
Отсутствие эмоциональной поддержки	3,59	4,93	-7,45***	329	0,001
Проблема взаимодействия	7,76	9,91	-8,3***	329	0,001

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Сравнительный анализ показателей склонности к отклоняющемуся поведению у обучающихся с высоким и низким уровнем выраженности социально-психологической уязвимости свидетельствует о большей выраженности всех форм отклоняющегося поведения у респондентов с повышенными значениями уязвимости (Таблица 4.10).

Таблица 4.10

Сравнительный анализ показателей склонности к отклоняющемуся поведению у обучающихся с высоким и низким уровнем выраженности социально-психологической уязвимости

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Преодоление норм	4,82	6,60	-6,46***	329	0,001
Склонность к аддиктивному поведению	6,46	10,81	-9,86***	329	0,001
Склонность к саморазрушению	6,45	9,81	-8,12***	329	0,001
Агрессия	6,90	10,74	-8,98***	329	0,001
Проблемы контроля эмоций	4,34	9,42	-15,14***	329	0,001
Делинквентность	5,15	8,84	-10,59***	329	0,001

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Самоорганизация деятельности у обучающихся с высоким уровнем социально-психологической уязвимости достоверно хуже по всем аспектам по сравнению с респондентами с низким уровнем социально-психологической уязвимости (Таблица 4.11).

Таблица 4.11

Сравнительный анализ показателей самоорганизации деятельности у обучающихся с высоким и низким уровнем выраженности социально-психологической уязвимости

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Планомерность	16,50	14,68	2,49*	329	0,013
Целеустремленность	35,90	31,10	6,03***	329	0,001
Настойчивость	26,66	21,54	9,22***	329	0,001
Фиксация (на структурировании деятельности)	19,26	20,73	-2,36*	329	0,019
Самоорганизация (посредством внешних средств)	8,71	10,17	-2,96**	329	0,003
Ориентация на настоящее	9,71	8,73	2,69**	329	0,007

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Сравнительный анализ показателей агрессивности у обучающихся с высоким и низким уровнем выраженности социально-психологической уязвимости показывает достоверное различие по всем исследуемым аспектам (Таблица 4.12).

Таблица 4.12

Сравнительный анализ показателей агрессивности у обучающихся с высоким и низким уровнем выраженности социально-психологической уязвимости

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Физическая агрессия	4,42	5,81	-4,91***	323	0,001
Косвенная агрессия	2,96	4,49	-7,90***	323	0,001
Раздражительность	3,64	5,95	-10,41***	323	0,001
Негативизм	2,18	2,77	-4,52***	323	0,001
Обидчивость	2,62	4,77	-11,95***	323	0,001
Подозрительность	4,53	6,10	-8,41***	323	0,001
Вербальная агрессия	5,88	7,29	-5,00***	323	0,001
Чувство вины	4,74	6,28	-6,62***	323	0,001
Интегральная враждебность	7,15	10,88	-12,05***	323	0,001
Интегральная агрессивность	13,94	19,05	-8,20***	323	0,001

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Обучающиеся с высоким уровнем социально-психологической уязвимости достоверно чаще ориентированы на мотив смены деятельности и мотив избегания, в меньшей степени готовы к достижению трудных целей, в меньшей степени связывают полученные результаты с собственными усилиями и менее инициативны по сравнению со своими сверстниками (Таблица 4.13).

Таблица 4.13

Сравнительный анализ показателей уровня притязаний у обучающихся с высоким и низким уровнем выраженности социально-психологической уязвимости

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Интегративный показатель	189,82	184,51	2,03*	323	0,043
Внутренний мотив	13,62	13,11	1,21	323	0,229
Познавательный мотив	15,12	14,49	1,71	323	0,089
Мотив избегания	11,96	13,07	-2,29*	323	0,023
Состязательный мотив	13,32	12,99	0,73	323	0,465
Мотив смены деятельности	11,94	13,94	-4,13***	323	0,001
Мотив самоуважения	15,19	14,32	1,78	323	0,076
Ядро мотивационной структуры	13,53	13,65	-0,49	323	0,621
Значимость результатов	9,50	12,55	-7,51***	323	0,001
Сложность задания	5,88	7,04	-3,67***	323	0,001
Волевое усилие	14,51	13,38	3,02**	323	0,003
Оценка уровня достигнутых результатов	10,46	8,93	4,77***	323	0,001
Оценка своего потенциала	15,86	13,14	4,75***	323	0,001
Достижение трудных целей	11,24	11,01	1,25	323	0,211
Намеченный уровень мобилизации усилий	15,73	14,66	2,37*	323	0,018
Ожидаемый уровень результатов	10,10	8,05	6,6***	323	0,001
Прогнозные оценки деятельности субъекта	12,92	11,35	4,99***	323	0,001
Закономерность результатов	14,31	11,66	7,16***	323	0,001
Инициативность	12,32	13,20	-2,36*	323	0,019
Причинные факторы деятельности	13,32	12,43	3,79***	323	0,001

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Показатели культурной конгруэнтности у обучающихся с высоким уровнем социально-психологической уязвимости выражены достоверно ниже по сравнению со сверстниками с низким уровнем уязвимости (Таблица 4.14).

Таблица 4.14

Сравнительный анализ показателей культурной конгруэнтности у обучающихся с высоким и низким уровнем выраженности социально-психологической уязвимости

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Учеба	61,73	56,03	6,69***	356	0,001
Менеджмент	58,39	52,03	7,43***	356	0,001
Безопасность	59,57	53,12	7,42***	356	0,001
Социальное взаимодействие	34,48	30,67	7,21***	356	0,001
Интегральная конгруэнтность	214,18	191,86	7,87***	356	0,001

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Согласно сравнительному анализу личностных особенностей у обучающихся с высоким уровнем социально-психологической уязвимости достоверно выше по сравнению со сверстниками с низким уровнем уязвимости ригидность, замкнутость, зависимость, подверженность влиянию чувств и обстоятельств, гибкость по отношению к социальным нормам, социальная пассивность, напряженность, раздражительность (Таблица 4.15).

Таблица 4.15

Сравнительный анализ факторов личностного опросника Кеттелла у обучающихся с высоким и низким уровнем выраженности социально-психологической уязвимости

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Фактор А(открытость)	3,43	1,9	10,72***	356	0,001
Фактор С (сила я)	2,33	2,32	0,06	356	0,951
Фактор D(нетерпеливый)	2,64	2,76	-0,92	356	0,358
Фактор Е (доминирующий)	2,78	2,11	4,92***	356	0,001
Фактор F (рискованный)	2,44	2,3	1,3	356	0,193
Фактор G (ответственный)	3,77	2,66	6,6***	356	0,001
Фактор Н (решительный)	2,46	1,84	4,86***	356	0,001
Фактор I (зависимый, чувствительный)	3,13	3,02	0,83	356	0,409
Фактор Q3 (самоконтроль)	1,61	1,42	2,22*	356	0,027
Фактор Q4(фрустрированный)	2,73	3,44	-5,12***	356	0,001

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Сравнительный анализ показателей психологической атмосферы в коллективе у обучающихся с высоким и низким уровнем выраженности социально-

психологической уязвимости показал достоверно более низкие оценки всех показателей психологического климата у учащихся с высоким уровнем социально-психологической уязвимости, что свидетельствует о том, что они чувствуют себя значительно менее комфортно в классе по сравнению со сверстниками (Таблица 4.16).

Таблица 4.16

Сравнительный анализ показателей психологической атмосферы в коллективе у обучающихся с высоким и низким уровнем выраженности социально-психологической уязвимости

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Дружелюбие	2,410	3,614	-5,87***	290	0,001
Согласие	3,052	3,924	-4,32***	290	0,001
Удовлетворенность	2,895	3,809	-4,45***	288	0,001
Продуктивность	2,978	3,846	-4,14***	288	0,001
Теплота	2,843	3,741	-4,07***	290	0,001
Сотрудничество	2,604	3,688	-4,91***	289	0,001
Взаимоподдержка	2,440	3,576	-5,27***	290	0,001
Увлеченность	3,061	3,785	-3,08**	288	0,002
Занимательность	2,571	3,633	-4,76***	289	0,001
Успешность	2,314	3,662	-5,91***	264	0,001

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Относительно степени выраженности большинства показателей детско-родительских отношений у обучающихся с высокими значениями социально-психологической уязвимости достоверно хуже как эмоциональный аспект взаимоотношений с родителями, так и аспект взаимодействия с ними. Различия в контроле выражены в меньшей степени – зафиксированы достоверные различия в большей авторитарности родителей у уязвимых детей, а также в противоречивости воспитательных мер (Таблица 4.17).

Таблица 4.17

Сравнительный анализ показателей детско-родительских отношений у обучающихся с высоким и низким уровнем выраженности социально-психологической уязвимости

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Эмоциональные отношения_принятие	25,096	23,215	2,2*	291	0,028
Эмпатия	23,252	21,133	2,55**	291	0,011
Эмоциональная дистанция	18,941	20,741	-2,35*	291	0,019
Взаимодействие_Сотрудничество	24,133	22,266	2,91**	291	0,004
Взаимодействие_Принятие решений	23,422	20,278	6,19***	291	0,001
Взаимодействие_Конфликтность	4,741	7,563	-8,19***	291	0,001
Взаимодействие_Поощрение автономности	23,793	21,772	2,97**	291	0,003
Контроль_Требовательность	23,015	21,614	0,45	291	0,651
Контроль_Мониторинг	23,815	22,506	1,86	291	0,064
Контроль_Контроль	22,156	22,209	-0,09	291	0,932
Контроль_Авторитарность	14,311	18,367	-7,4***	291	0,001
Контроль_Особенности поощрений	12,17	14,114	-0,63	291	0,526
Контроль_Особенности наказаний	6,607	8,424	-4,04***	291	0,001
Противоречивость_Непоследовательность родителя	13,733	17,829	-7,88***	291	0,001
Противоречивость_Неуверенность родителя	15,178	16,791	-3,53***	291	0,001
Удовлетворение потребностей ребенка	24,215	22,582	2,05*	291	0,041
Неадекватность образа ребенка	12,452	16,639	-7,71***	291	0,001
Враждебность к супругу	4,37	6,266	-5,63***	291	0,001
Доброжелательность к супругу	12,156	11,044	2,82**	291	0,005
Удовлетворенность родителей взаимоотношениями	24,585	21,563	3,81***	291	0,001

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Далее был применен множественный регрессионный анализ. В таблице 4.18 представлены основные показатели, оценивающие качество линейной модели, построенной в результате проведения множественного регрессионного анализа.

Таблица 4.18

Регрессионный анализ для обучающихся с доминированием социально-психологической уязвимости

Сводка для модели				
Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	0,640 ^a	0,409	0,395	3,408
а. Предикторы: (константа), Социальная желательность, Самоорганизация, Ориентация на настоящее, Отсутствие поддержки, Фиксация, Преодоление норм, Настойчивость, Проблема взаимодействия, Плановность, Целеустремленность, Гаджет, Склонность к риску, Агрессивное, Проблема самоконтроля, Саморазрушающее поведение, Проблемы контроля эмоций, Аддиктивное, Социальная желательность, Делинквентность				

Значение коэффициента детерминации R составляет 0,640 ($>0,5$), что свидетельствует о наличии линейной взаимосвязи между представленными предикторами и социально-психологической уязвимостью. Коэффициент R -квадрат ($R Square$) в рассматриваемом примере составляет 0,41. Построенная регрессионная модель описывает 41% случаев, когда увеличение предикторов способствует росту социально-психологической уязвимости. Полученная в результате регрессионного анализа модель обладает высоким уровнем достоверности. Уровень значимости не больше 0,5. Это свидетельствует о том, что регрессионная модель, построенная на основе данных респондентов, справедлива для всей генеральной совокупности в целом.

Результаты регрессионного анализа, описывающие построенную регрессионную модель, представлены в таблице 4.19.

Таблица 4.19

Результаты регрессионного анализа для социально-психологической уязвимости

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	p
	B	Стандартная ошибка	Бета		
(Константа)	50,892	10,682		30,502***	0,001
Склонность к риску	-0,009	0,025	-0,013	-0,360	0,719
Проблема самоконтроля	0,179	0,038	0,184	40,700***	0,001
Гаджет	0,122	0,045	0,092	20,749**	0,006
Отсутствие поддержки	0,309	0,080	0,113	30,889***	0,001
Проблема взаимодействия	0,175	0,059	0,094	20,973**	0,003
Социальная желательность	0,054	0,073	0,043	0,743	0,458
Преодоление норм	-0,064	0,069	-0,043	-0,931	0,352
Аддиктивное	-0,191	0,065	-0,207	-20,945**	0,003
Саморазрушающее	0,212	0,047	0,198	40,469***	0,001
Агрессивное	-0,144	0,049	-0,148	-20,925**	0,004
Проблемы контроля эмоций	0,403	0,055	0,333	70,286***	0,001
Делинквентное	0,187	0,076	0,176	20,448*	0,015
Планомерность	-0,035	0,022	-0,050	-10,636	0,102
Целеустремленность	-0,042	0,021	-0,064	-20,026*	0,043
Настойчивость	-0,077	0,028	-0,091	-20,758**	0,006
Фиксация	0,089	0,024	0,113	30,690***	0,001
Самоорганизация	0,080	0,030	0,080	20,650**	0,008
Ориентация на настоящее	-0,052	0,039	-0,038	-10,341	0,180
Социальная желательность	0,091	0,349	0,013	0,262	0,794

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$,*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Однако для того, чтобы оценить нелинейные воздействия наряду с линейными, мы провели обобщение линейной регрессионной модели. На основе регрессионных уравнений и результатов корреляционного и сравнительного анализов структурно-латентная разработана модель социально-психологической уязвимости, полученная на основе моделирования структурными уравнениями. Оценка модели осуществлялась с помощью SEM-анализа. Для данной и последующих моделей для проверки пригодности полученной структуры проанализированы следующие показатели соответствия модели: CMIN/df, RMSEA, CFI, GFI и другие. Полученные показатели позволяют принять полученную модель

как хорошо согласующуюся с эмпирическими данными. Показателями хорошего соответствия модели считаются значения $CMIN/df < 3$; $p < 0,1$; $CFI > 0,8$; $GFI > 0,8$; $RMSEA < 0,08$; $P_{close} > 0,1$. Исходя из полученных данных характеризуется хорошими индексами согласия, что свидетельствует о ее состоятельности. Модель социально-психологической уязвимости представлена на рисунке 4.1.

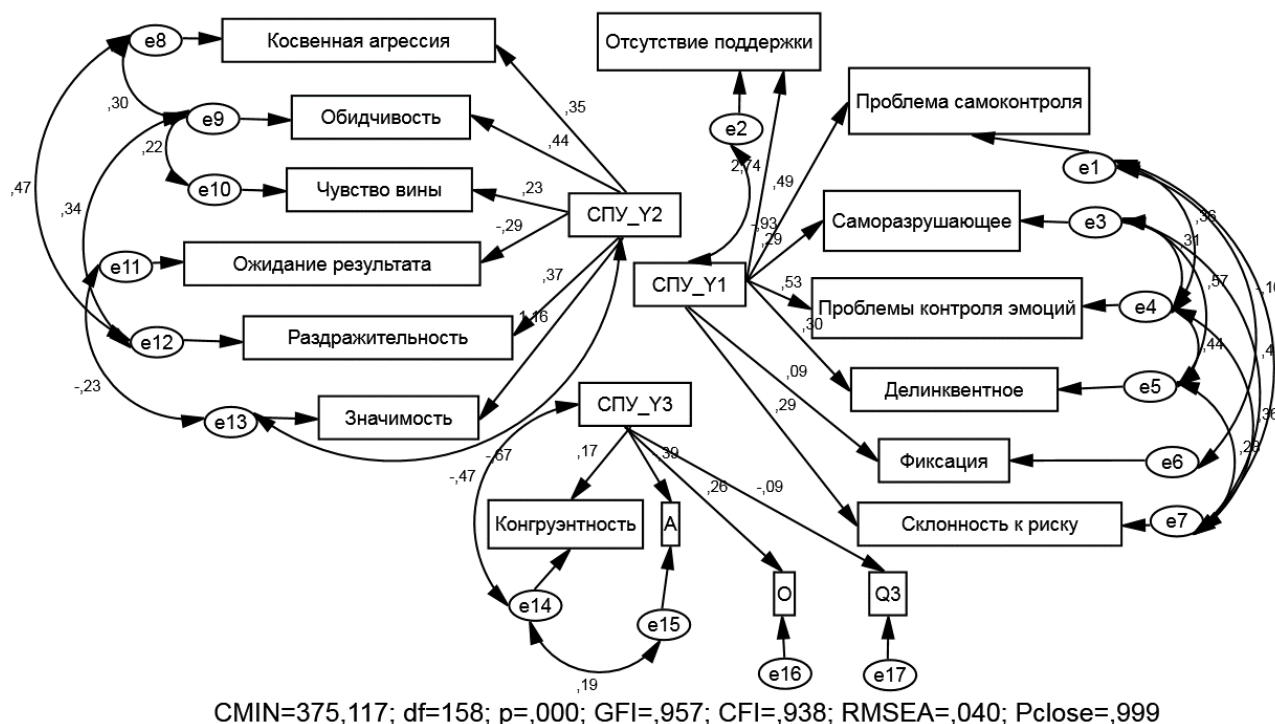


Рисунок 4.1 Модель социально-психологической уязвимости

Примечание: CMIN: критерий хи-квадрата, df: число степеней свободы, RMSEA (The Root Mean Square Error of Approximation): квадратный корень среднеарифметической ошибки аппроксимации, GFI (Goodness-of-fit index): критерий согласия; CFI (Comparative fit index): сравнительный индекс согласия, Pclose: оценка точности, СПУ_У – социально-психологическая уязвимость; e — ошибка.

В качестве метода для оценки параметров модели SEM был применен Метод максимального правдоподобия.

Личностные предикторы социально-психологической дезинтегрированности

С целью выявления социально-психологических предикторов социально-психологической дезинтегрированности был проведен корреляционный анализ данного показателя с показателями по шкалам методик, оценивающих эмоционально-волевые, мотивационные и характерологические особенности личности обучающихся. Также был проведен сравнительный анализ групп

обучающихся с высокой и низкой выраженностью социально-психологической дезинтегрированности и регрессионный анализ с целью выявления показателей, оказывающий значимое влияние на изучаемый в качестве зависимой переменной показатель. Итогом изучения социально-психологических факторов социально-психологической дезинтегрированности должна стать модель социально-психологической дезинтегрированности. Согласно полученным данным, социально-психологическая дезинтегрированность в наибольшей мере связана с такими показателями методического комплекса как проблема взаимодействия и отсутствие поддержки (Таблица 4.20).

Таблица 4.20

Взаимосвязь социально-психологической дезинтегрированности с основными показателями методического комплекса для выявления вероятностных предикторов возможного вовлечения школьников в потребление наркотических средств

Показатели		r
Склонность к риску	Корреляция Пирсона	0,297***
	p	0,001
	N	839
Проблема самоконтроля	Корреляция Пирсона	0,330***
	p	0,001
	N	839
Гаджет	Корреляция Пирсона	0,211***
	p	0,001
	N	839
Отсутствие поддержки	Корреляция Пирсона	0,334***
	p	0,001
	N	839
Проблема взаимодействия	Корреляция Пирсона	0,420***
	p	0,001
	N	839
Преодоление норм	Корреляция Пирсона	0,245***
	p	0,001
	N	839

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Как и в случае с социально-психологической уязвимостью, повышенные значения социально-психологической дезинтегрированности свидетельствует о возрастании риска вовлечения школьников в потребление наркотических средств.

Социально-психологическая дезинтегрированность достоверно связана со всеми формами девиантного поведения (Таблица 4.21).

Таблица 4.21

Взаимосвязь социально-психологической дезинтегрированности с показателями склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел)

Показатели		r
Аддиктивное	Корреляция Пирсона	0,298***
	p	0,001
	N	839
Саморазрушающее	Корреляция Пирсона	0,227***
	p	0,001
	N	839
Агрессивное	Корреляция Пирсона	0,278***
	p	0,001
	N	839
Проблемы контроля эмоций	Корреляция Пирсона	0,417***
	p	0,001
	N	839
Делинквентное	Корреляция Пирсона	0,249***
	p	0,001
	N	839

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Согласно полученным результатам корреляционного анализа социально-психологическая дезинтегрированность связана со снижением целеустремленности и настойчивости, а также несколько повышенной заикленностью на прошлом либо будущем (Таблица 4.22).

Таблица 4.22

Взаимосвязь социально-психологической дезинтегрированности с показателями самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова)

Показатели		r
Планомерность	Корреляция Пирсона	-0,061
	p	0,077
	N	839
Целеустремленность	Корреляция Пирсона	-0,209***
	p	0,001
	N	839
Настойчивость	Корреляция Пирсона	-0,224***
	p	0,001
	N	839

Взаимосвязь социально-психологической дезинтегрированности с показателями самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова) (продолжение таблицы)

Показатели		r
Фиксация	Корреляция Пирсона	-0,033
	p	0,338
	N	839
Самоорганизация	Корреляция Пирсона	0,010
	p	0,776
	N	839
Ориентация на настоящее	Корреляция Пирсона	-0,159***
	p	0,001
	N	839

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Социально-психологическая дезинтегрированность в большей степени связана с такими характеристиками агрессивности как раздражительность и вербальная агрессия (Таблица 4.23).

Таблица 4.23

Взаимосвязь социально-психологической дезинтегрированности с показателями агрессивности (Басса – Дарки)

Показатели		r
Физическая агрессия	Корреляция Пирсона	0,163***
	p	0,001
	N	839
Косвенная агрессия	Корреляция Пирсона	0,302***
	p	0,001
	N	839
Раздражительность	Корреляция Пирсона	0,342***
	p	0,001
	N	839
Негативизм	Корреляция Пирсона	0,151***
	p	0,001
	N	839
Обидчивость	Корреляция Пирсона	0,321***
	p	0,001
	N	839
Подозрительность	Корреляция Пирсона	0,160***
	p	0,001
	N	839
Вербальная агрессия	Корреляция Пирсона	0,239***
	p	0,001
	N	839

Взаимосвязь социально-психологической дезинтегрированности с показателями агрессивности (Басса – Дарки) (продолжение таблицы)

Показатели		r
Чувство вины	Корреляция Пирсона	0,047
	p	0,174
	N	839
Интегральная враждебность	Корреляция Пирсона	0,280***
	p	0,001
	N	839
Интегральная агрессия	Корреляция Пирсона	0,311***
	p	0,001
	N	839
Интегральный уровень притязаний	Корреляция Пирсона	-0,156***
	p	0,001
	N	839

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Несмотря на достоверные корреляционные связи социально-психологической дезинтегрированности со всеми показателями мотивационной структуры, все связи имеют слабую степень выраженности (Таблица 4.24).

Таблица 4.24

Взаимосвязь социально-психологической дезинтегрированности с показателями уровня притязаний (В.К. Гербачевский)

Показатели		r
Внутренний мотив	Корреляция Пирсона	-0,100**
	p	0,004
	N	839
Познавательный мотив	Корреляция Пирсона	-0,108**
	p	0,002
	N	839
Мотив избегания	Корреляция Пирсона	-0,024
	p	0,481
	N	839
Мотив состязательный	Корреляция Пирсона	-0,044
	p	0,202
	N	839
Мотив смены деятельности	Корреляция Пирсона	0,106**
	p	0,002
	N	839
Самоуважение	Корреляция Пирсона	-0,125***
	p	0,001
	N	839

Взаимосвязь социально-психологической дезинтегрированности с показателями уровня притязаний (В.К. Гербачевский) (продолжение таблицы)

Показатели		r
Ядро мотивационной структуры	Корреляция Пирсона	-0,081*
	p	0,018
	N	839
Значимость	Корреляция Пирсона	0,266***
	p	0,001
	N	839
Сложность	Корреляция Пирсона	0,093**
	p	0,007
	N	839
Волевое усилие	Корреляция Пирсона	-0,165***
	p	0,001
	N	839
Результат	Корреляция Пирсона	-0,165***
	p	0,001
	N	839
Потенциал	Корреляция Пирсона	-0,206***
	p	0,001
	N	839
Мотивация достижения трудных целей	Корреляция Пирсона	-0,096**
	p	0,006
	N	839
Мобилизация	Корреляция Пирсона	-0,157***
	p	0,001
	N	839
Ожидание результата	Корреляция Пирсона	-0,241***
	p	0,001
	N	839
Прогнозные оценки деятельности	Корреляция Пирсона	-0,231***
	p	0,001
	N	839
Закономерность	Корреляция Пирсона	-0,095**
	p	0,006
	N	839
Инициативность	Корреляция Пирсона	-0,041
	p	0,238
	N	839
Причинные факторы деятельности	Корреляция Пирсона	-0,099**
	p	0,004
	N	839

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Взаимосвязь социально-психологической дезинтегрированности с факторами личностного опросника Кеттелла дана в таблице 4.25

Таблица 4.25

Взаимосвязь социально-психологической дезинтегрированности с факторами личностного опросника Кеттелла

Показатели		r
Фактор А	Корреляция Пирсона	-0,395**
	p	0,001
	N	839
Фактор С	Корреляция Пирсона	0,077*
	p	0,026
	N	839
Фактор D	Корреляция Пирсона	0,078*
	p	0,023
	N	839
Фактор Е	Корреляция Пирсона	0,183**
	p	0,001
	N	839
Фактор F	Корреляция Пирсона	-0,028
	p	0,411
	N	839
Фактор G	Корреляция Пирсона	-0,216**
	p	0,001
	N	839
Фактор Н	Корреляция Пирсона	-0,094**
	p	0,006
	N	839
Фактор I	Корреляция Пирсона	-0,061
	p	0,076
	N	839
Фактор Q3	Корреляция Пирсона	0,009
	p	0,802
	N	839
Фактор Q4	Корреляция Пирсона	0,168**
	p	0,001
	N	839

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Как видно из таблицы 4.25 имеются достоверные корреляционные связи социально-психологической дезинтегрированности со всеми личностными

факторами, однако, как и в предыдущей таблице, связи имеют относительно слабую степень выраженности.

В наибольшей степени социально-психологическая дезинтеграция связана со сниженными оценками дружелюбия и сотрудничества в классе (Таблица 4.26).

Таблица 4.26

Взаимосвязь социально-психологической дезинтегрированности с показателями психологической атмосферы в коллективе (А.Ф. Фидлер)

Показатели		r
Дружелюбие	Корреляция Пирсона	0,386***
	p	0,001
	N	839
Согласие	Корреляция Пирсона	0,288***
	p	0,001
	N	839
Удовлетворенность	Корреляция Пирсона	0,317***
	p	0,001
	N	839
Продуктивность	Корреляция Пирсона	0,274***
	p	0,001
	N	839
Теплота	Корреляция Пирсона	0,269***
	p	0,001
	N	839
Сотрудничество	Корреляция Пирсона	0,323***
	p	0,001
	N	839
Взаимоподдержка	Корреляция Пирсона	0,308***
	p	0,001
	N	839
Увлеченность	Корреляция Пирсона	0,300***
	p	0,001
	N	839
Занимательность	Корреляция Пирсона	0,258***
	p	0,001
	N	839
Успешность	Корреляция Пирсона	0,315***
	p	0,001
	N	839

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

В таблице 4.27 отражена в связь социально-психологической дезинтегрированности с показателями детско-родительских отношений.

Таблица 4.27

Взаимосвязь социально-психологической дезинтегрированности с показателями детско-родительских отношений (П. Трояновская)

Показатели		r
Принятие	Корреляция Пирсона	-0,070*
	p	0,044
	N	839
Эмпатия	Корреляция Пирсона	-0,227***
	p	0,001
	N	839
Сотрудничество	Корреляция Пирсона	-0,234***
	p	0,001
	N	839
Решения	Корреляция Пирсона	-0,208***
	p	0,001
	N	839
Конфликтность	Корреляция Пирсона	0,203***
	p	0,001
	N	839
Автономность	Корреляция Пирсона	-0,185***
	p	0,001
	N	839
Требовательность	Корреляция Пирсона	-0,006
	p	0,854
	N	839
Мониторинг	Корреляция Пирсона	-0,257***
	p	0,001
	N	839
Контроль	Корреляция Пирсона	-0,139***
	p	0,001
	N	839
Авторитарность	Корреляция Пирсона	0,104**
	p	0,003
	N	839
Поощрение	Корреляция Пирсона	0,002
	p	0,955
	N	839
Наказание	Корреляция Пирсона	0,112***
	p	0,001
	N	839
Непоследовательность	Корреляция Пирсона	0,048
	p	0,166
	N	839

Взаимосвязь социально-психологической дезинтегрированности с показателями детско-родительских отношений (П. Трояновская) (продолжение таблицы)

Показатели		r
Неуверенность	Корреляция Пирсона	0,024
	p	0,482
	N	839
Удовлетворение потребностей ребенка	Корреляция Пирсона	-0,179***
	p	0,001
	N	839
Неадекватность образа	Корреляция Пирсона	0,213***
	p	0,001
	N	839
Враждебность	Корреляция Пирсона	0,185***
	p	0,001
	N	839
Доброжелательность	Корреляция Пирсона	-0,165***
	p	0,001
	N	839
Удовлетворенность взаимоотношениями	Корреляция Пирсона	-0,238***
	p	0,001
	N	839

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

В наибольшей степени социально-психологическая дезинтегрированность связана с такой характеристикой детско-родительских отношений как мониторинг: высоким значениям социально-психологической дезинтегрированности соответствуют низкие значения осведомленности родителя делами и интересами ребенка.

Результаты сравнения групп с высоким и низким уровнем социально-психологической дезинтегрированности представлены в таблице ниже (Таблица 4.28). Исходя из представленных в таблице результатов обучающиеся с высоким уровнем социально-психологической дезинтегрированности демонстрируют достоверно более низкие значения показателей, характеризующих их социально-психологическую адаптацию.

Сравнительный анализ показывает значительное расхождение по средним баллам исследуемых показателей, что свидетельствует о том, что обучающиеся с

высоким уровнем социально-психологической дезинтегрированности находятся в группе риска по вовлечению в аддиктивное поведение (Таблица 4.28).

Таблица 4.28

Сравнительный анализ основных показателей методического комплекса для выявления вероятностных предикторов возможного вовлечения школьников в потребление наркотических средств у обучающихся с высоким и низким уровнем социально-психологической дезинтегрированности

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Склонность к риску	26,69	32,29	-7,21***	277	0,001
Проблема самоконтроля	18,23	22,65	-8,43***	277	0,001
Склонность к гаджет-зависимости	7,51	9,50	-5,11***	277	0,001
Отсутствие эмоциональной поддержки	3,45	4,98	-8,56***	277	0,001
Проблема взаимодействия	7,38	10,51	-11,97***	277	0,001
Социальная желательность	7,57	4,29	7,63***	277	0,001
Преодоление норм	5,09	7,16	-5,27***	277	0,001

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Отмечается достоверное различие по всем показателям склонности к отклоняющемуся поведению между обучающимися с высоким и низким уровнем социально-психологической дезинтегрированности (Таблица 4.29).

Таблица 4.29

Сравнительный анализ показателей склонности к отклоняющемуся поведению у обучающихся с высоким и низким уровнем социально-психологической дезинтегрированности

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Склонность к аддиктивному поведению	6,99	11,26	-6,58***	277	0,001
Саморазрушающее поведение	7,35	10,19	-5,65***	277	0,001
Агрессия	7,51	11,21	-6,30***	277	0,001
Проблемы контроля эмоций	4,69	9,33	-11,84***	277	0,001
Делинквентность	5,86	8,95	-4,91***	277	0,001

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

В наибольшей степени сравниваемые группы различаются по степени выраженности агрессии и склонности к аддиктивному поведению.

Сравнительный анализ показателей самоорганизации деятельности у обучающихся с высоким и низким уровнем социально-психологической дезинтегрированности показал достоверное различие по целеустремленности,

настойчивости и ориентации на настоящее, по которым дезинтегрированные подростки уступают своим сверстникам (Таблица 4.30).

Таблица 4.30

Сравнительный анализ показателей самоорганизации деятельности у обучающихся с высоким и низким уровнем социально-психологической дезинтегрированности

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Планомерность	16,42	15,12	1,73	277	0,084
Целеустремленность	37,12	32,39	6,03***	277	0,001
Настойчивость	25,93	22,35	5,72***	277	0,001
Фиксация (на структурировании деятельности)	20,47	19,79	1,01	277	0,312
Самоорганизация (посредством внешних средств)	9,10	9,56	-0,88	277	0,380
Ориентация на настоящее	10,27	8,60	4,45***	277	0,001

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Подростки с высоким уровнем дезинтегрированности имеют достоверно более высокие показатели по всем показателям агрессивности за исключением чувства вины по сравнению с подростками с низким уровнем дезинтегрированности (Таблица 4.31).

Таблица 4.31

Сравнительный анализ показателей агрессивности у обучающихся с высоким и низким уровнем социально-психологической дезинтегрированности

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Социальная желательность	2,24	1,65	8,56***	277	0,001
Физическая агрессия	4,40	5,42	-3,51***	291	0,001
Косвенная агрессия	2,88	4,48	-7,50***	291	0,001
Раздражительность	3,65	5,92	-9,50***	291	0,001
Негативизм	2,10	2,65	-3,88***	291	0,001
Обидчивость	2,81	4,52	-8,42***	291	0,001
Подозрительность	4,88	5,62	-3,63***	291	0,001
Вербальная агрессия	5,76	7,67	-6,36***	291	0,001
Чувство вины	5,18	5,42	-0,93	291	0,352
Интегральная враждебность	7,69	10,14	-6,97***	291	0,001
Интегральная агрессивность	13,81	19,01	-7,78***	291	0,001

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Сравнительный анализ показателей уровня притязаний у обучающихся с высоким и низким уровнем социально-психологической дезинтегрированности показывает, что обучающиеся с высоким уровнем дезинтегрированности в большей степени оценивают сложность и значимость задания, из мотивов их характеризует мотив смены деятельности, они в меньшей степени ориентированы на мобилизацию усилий и достижение трудных целей, а также в меньшей степени связывают получаемые результаты с предпринятыми с их стороны действиями (Таблица 4.32).

Таблица 4.32

Сравнительный анализ показателей уровня притязаний у обучающихся с высоким и низким уровнем социально-психологической дезинтегрированности

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Интегративный показатель	193,53	181,67	4,46***	291	0,001
Внутренний мотив	14,11	12,66	3,29***	291	0,001
Познавательный мотив	15,60	14,34	3,10**	291	0,002
Мотив избегания	12,83	12,29	1,13	291	0,259
Состязательный мотив	13,72	13,26	0,95	291	0,342
Мотив смены деятельности	12,61	13,64	-2,02*	291	0,044
Мотив самоуважения	15,55	13,61	3,67***	291	0,001
Ядро мотивационной структуры	14,07	13,30	2,89**	291	0,004
Значимость результатов	9,22	12,30	-7,70***	291	0,001
Сложность задания	5,85	6,81	-2,94**	291	0,004
Волевое усилие	14,80	13,15	4,44***	291	0,001
Оценка уровня достигнутых результатов	10,39	9,19	3,55***	291	0,001
Оценка своего потенциала	15,78	12,98	6,48***	291	0,001
Достижение трудных целей	11,21	10,89	1,96	291	0,051
Намеченный уровень мобилизации усилий	16,04	13,89	5,03***	291	0,001
Ожидаемый уровень результатов	10,32	8,16	6,80***	291	0,001
Прогнозные оценки деятельности субъекта	13,18	11,03	6,86***	291	0,001
Закономерность результатов	13,75	12,90	2,04*	291	0,042
Инициативность	12,95	12,48	1,38	291	0,168
Причинные факторы деятельности	13,35	12,69	2,82**	291	0,005

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Согласно результатам сравнительного анализа подростки с высоким уровнем социально-психологической дезорганизованности в большей степени склонны

проявлять замкнутость, независимость во взглядах и мышлении и при этом небрежность в выполнении обязательств (Таблица 4.33).

Таблица 4.33

Сравнительный анализ факторов опросника Кеттелла у обучающихся с высоким и низким уровнем социально-психологической дезинтегрированности

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Фактор А(открытость)	3,52	2,02	10,66***	344	0,001
Фактор С (сила я)	2,31	2,55	-2,29**	344	0,023
Фактор D(нетерпеливый)	2,58	2,80	-1,84	344	0,066
Фактор Е Доминирующий	2,01	2,69	-4,78***	344	0,001
Фактор F (рискованный)	2,51	2,42	0,77	344	0,440
Фактор G (ответственный)	3,89	2,91	5,60***	344	0,001
Фактор Н (решительный)	2,45	2,15	2,38**	344	0,018
Фактор I (зависимый, чувствительный)	3,18	3,06	0,83	344	0,409
Фактор Q3 (самоконтроль)	1,52	1,52	0,05	344	0,964
Фактор Q4(фрустрированный)	2,79	3,37	-4,14***	344	0,001

Примечание: ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Согласно результатам сравнительного анализа обучающиеся с высоким уровнем дезинтегрированности оценивают психологическую атмосферу в классном коллективе как более неблагоприятную по всем заявленным в методике позициям по сравнению с обучающимися с низким уровнем социально-психологической дезинтегрированности) (Таблица 4.34).

Таблица 4.34

Сравнительный анализ показателей психологической атмосферы у обучающихся с высоким и низким уровнем социально-психологической дезинтегрированности

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Дружелюбие	2,08	3,92	-9,34***	294	0,001
Согласие	2,74	4,14	-7,15***	294	0,001
Удовлетворенность	2,60	4,15	-7,87***	294	0,001
Продуктивность	2,69	4,16	-6,91***	291	0,001
Теплота	2,51	4,06	-7,08***	294	0,001
Сотрудничество	2,30	3,98	-7,83***	294	0,001
Взаимоподдержка	2,25	3,91	-7,46***	294	0,001
Увлеченность	2,61	4,31	-7,64***	293	0,001
Занимательность	2,46	3,91	-6,36***	294	0,001
Успешность	2,32	4,03	-7,43***	270	0,001

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Согласно результатам исследования детско-родительских отношений у обучающихся с социально-психологической дезинтегрированностью по ряду показателей наблюдаются зоны неблагополучия (Таблица 4.35).

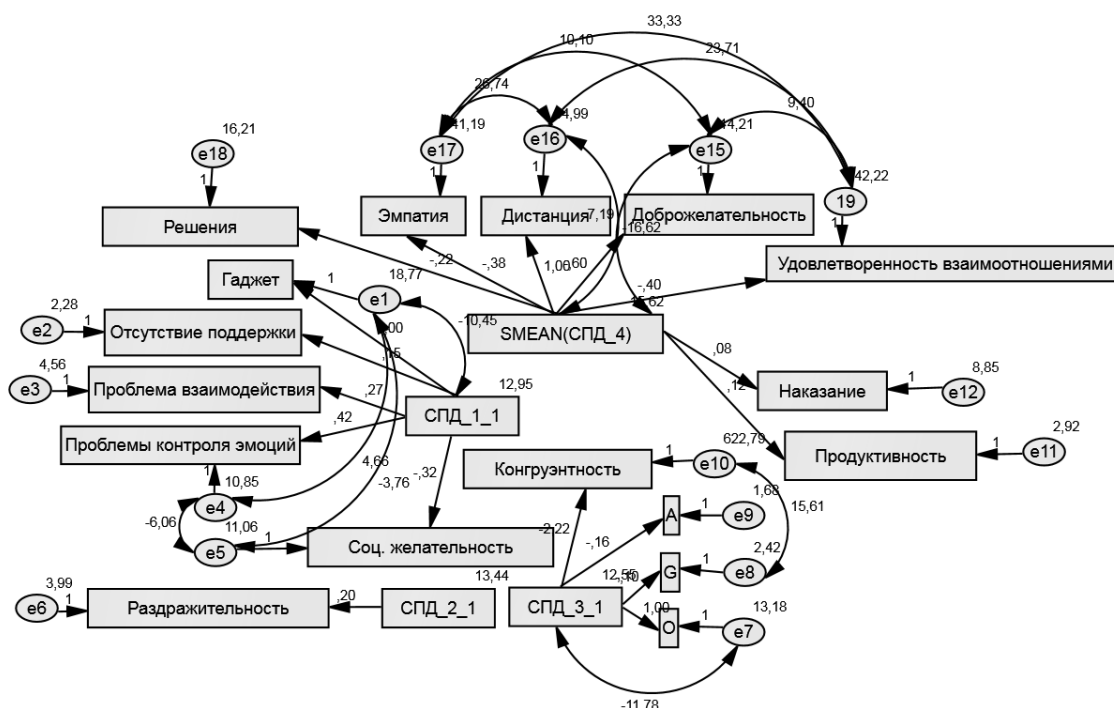
Таблица 4.35

Сравнительный анализ показателей детско-родительских отношений у обучающихся с высоким и низким уровнем социально-психологической дезинтегрированности

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Эмоциональные отношения_принятие	27,16	22,56	5,68***	296	0,001
Эмпатия	25,84	20,65	6,64***	296	0,001
Эмоциональная дистанция	20,88	19,50	1,75	296	0,081
Взаимодействие_Сотрудничество	25,92	21,45	6,38***	296	0,001
Взаимодействие_Принятие решений	23,43	20,69	6,11***	296	0,001
Взаимодействие_Конфликтность	4,86	6,48	-4,97***	296	0,001
Взаимодействие_Поощрение автономности	24,67	21,17	5,53***	296	0,001
Контроль_Требовательность	21,06	20,18	1,51	296	0,131
Контроль_Мониторинг	26,22	21,57	6,70***	296	0,001
Контроль_Контроль	23,71	21,29	3,72***	296	0,001
Контроль_Авторитарность	15,34	18,59	-2,11**	296	0,036
Контроль_особенности поощрений	13,41	13,25	0,05	296	0,960
Контроль_особенности наказаний	6,58	7,56	-3,43***	296	0,001
Противоречивость_непоследовательность родителя	14,65	16,11	-2,67**	296	0,008
Противоречивость_неуверенность родителя	15,55	15,72	-0,37	296	0,712
Удовлетворение потребностей ребенка	25,49	21,82	4,96***	296	0,001
Неадекватность образа ребенка	12,41	15,46	-5,61***	296	0,001
Враждебность к супругу	4,42	5,91	-4,31***	296	0,001
Доброжелательность к супругу	12,66	10,93	4,76***	296	0,001
Удовлетворенность родителей взаимоотношениями	26,47	21,46	6,47***	296	0,001

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

На основе данных корреляционного анализа и представленных выше регрессионных уравнений разработана структурно-латентная модель социально-психологической дезорганизованности (Рисунок 4.2). Модель получена на основе моделирования структурными уравнениями и характеризуется хорошими индексами согласия, что свидетельствует о ее состоятельности.



CMIN=570,680; df=183; p=,000; GFI=,939; CFI=,898; RMSEA=,050; Pclose=,452

Рисунок 4.2 Модель социально-психологической дезинтегрированности

Примечание: СПД – социально-психологическая дезинтегрированность. 1_1 – ключевые показатели базы 1; 2_1 – ключевые показатели базы 2; 3_1 – ключевые показатели базы 3 SMEAN (СПД_4) – ключевые показатели базы 2; CMIN: критерий хи-квадрата, df: число степеней свободы, RMSEA (The Root Mean Square Error of Approximation): квадратный корень среднеарифметической ошибки аппроксимации, GFI (Goodness-of-fit index): критерий согласия; CFI (Comparative fit index): сравнительный индекс согласия, Pclose: оценка точности, e — ошибка.

Личностные предикторы виртуальной аутизации

С целью выявления социально-психологических факторов социально-психологической аутизации был проведен корреляционный анализ данного показателя с показателями по шкалам методик, оценивающих эмоционально-волевые, мотивационные и характерологические особенности личности обучающихся. Также был проведен сравнительный анализ групп обучающихся с высокой и низкой выраженностью социально-психологической аутизации и регрессионный анализ с целью выявления показателей, оказывающий значимое влияние на изучаемый в качестве зависимой переменной показатель. Итогом

изучения социально-психологических факторов социально-психологической аутизации должна стать модель социально-психологической аутизации.

Согласно данным корреляционного анализа виртуальная аутизация связана с проблемами взаимодействия, самоконтроля и контроля эмоций, гаджет зависимостью, снижением настойчивости и целеустремленности, косвенной агрессивностью, раздражительностью и обидчивостью, неконгруэнтностью, низкой нормативностью, закрытостью, отсутствием дружелюбия, неадекватностью образа ребенка со стороны родителей.

Согласно таблице 4.36 в наибольшей степени виртуальная аутизация связана с гаджет зависимостью, что соответствует содержательной репрезентации виртуальной аутизации.

Таблица 4.36

Взаимосвязь виртуальной аутизации с основными показателями методического комплекса для выявления вероятностных предикторов возможного вовлечения школьников в потребление наркотических средств

Показатели		r
Склонность к риску	Корреляция Пирсона	0,091**
	p	0,008
	N	839
Проблема самоконтроля	Корреляция Пирсона	0,318***
	p	0,001
	N	839
Гаджет зависимость	Корреляция Пирсона	0,421***
	p	0,001
	N	839
Отсутствие поддержки	Корреляция Пирсона	0,192***
	p	0,001
	N	839
Проблема взаимодействия	Корреляция Пирсона	0,343***
	p	0,001
	N	839
Социальная желательность	Корреляция Пирсона	-0,237***
	p	0,001
	N	839
Преодоление норм	Корреляция Пирсона	0,262***
	p	0,001
	N	839

Примечание: ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Среди показателей склонности к отклоняющемуся поведению проблемы контроля эмоций являются в наибольшей степени взаимосвязанными с виртуальной аутизацией (Таблица 4.37).

Таблица 4.37

Взаимосвязь виртуальной аутизации с показателями склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел)

Показатели		r
Аддиктивное поведение	Корреляция Пирсона	0,266***
	p	0,001
	N	839
Саморазрушающее поведение	Корреляция Пирсона	0,205***
	p	0,001
	N	839
Агрессивное поведение	Корреляция Пирсона	0,294***
	p	0,001
	N	839
Проблемы контроля эмоций	Корреляция Пирсона	0,355***
	p	0,001
	N	839
Делинквентное поведение	Корреляция Пирсона	0,294***
	p	0,001
	N	839

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Отметим взаимосвязь виртуальной аутизации с недостатком настойчивости и целеустремленности (Таблица 4.38), что также характерно и для двух других ранее рассмотренных зон субъектной рискогенности – социально-психологической уязвимости и социально-психологической дезинтегрированности.

Таблица 4.38

Взаимосвязь виртуальной аутизации с показателями самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова)

Показатели		r
Планомерность	Корреляция Пирсона	-0,187***
	p	0,001
	N	839
Целеустремленность	Корреляция Пирсона	-0,277***
	p	0,001
	N	839

**Взаимосвязь виртуальной аутизации с показателями самоорганизации
деятельности (Е.Ю. Мандрикова) (продолжение таблицы)**

Показатели		r
Настойчивость	Корреляция Пирсона	-0,282***
	p	0,001
	N	839
Фиксация	Корреляция Пирсона	-0,091**
	p	0,009
	N	839
Самоорганизация	Корреляция Пирсона	0,024
	p	0,495
	N	839
Ориентация на настоящее	Корреляция Пирсона	-0,019
	p	0,588
	N	839

Примечание: ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Взаимосвязь виртуальной аутизации с показателями агрессивности представлена в таблице 4.39. Исходя из полученных данных виртуальная аутизация в наибольшей степени связана с косвенной агрессией и обидчивостью

Таблица 4.39

Взаимосвязь виртуальной аутизации с показателями агрессивности (Басса – Дарки)

Показатели		r
Физическая агрессия	Корреляция Пирсона	0,199***
	p	0,001
	N	839
Косвенная агрессия	Корреляция Пирсона	0,290***
	p	0,001
	N	839
Раздражительность	Корреляция Пирсона	0,257***
	p	0,001
	N	839
Негативизм	Корреляция Пирсона	0,116***
	p	0,001
	N	839
Обидчивость	Корреляция Пирсона	0,266***
	p	0,001
	N	839
Подозрительность	Корреляция Пирсона	0,145***
	p	0,001
	N	839

Взаимосвязь виртуальной аутизации с показателями агрессивности (Басса – Дарки) (продолжение таблицы)

Показатели		r
Вербальная агрессия	Корреляция Пирсона	0,158***
	p	0,001
	N	839
Чувство вины	Корреляция Пирсона	-0,037
	p	0,286
	N	839
Интегральная враждебность	Корреляция Пирсона	0,239***
	p	0,001
	N	839
Интегральная агрессия	Корреляция Пирсона	0,256***
	p	0,001
	N	839

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Согласно анализу взаимосвязи виртуальной аутизации с показателями уровня притязаний виртуальная аутизация слабо связана с большинством показателей мотивационной структуры личности (Таблица 4.40).

Таблица 4.40

Взаимосвязь виртуальной аутизации с показателями уровня притязаний (В.К. Гербачевский)

Показатели		r
Интегральный уровень притязаний	Корреляция Пирсона	-0,140***
	p	0,001
	N	839
Внутренний мотив	Корреляция Пирсона	-0,094**
	p	0,006
	N	839
Познавательный мотив	Корреляция Пирсона	-0,114***
	p	0,001
	N	839
Мотив избегания	Корреляция Пирсона	0,014
	p	0,693
	N	839
Мотив состязательный	Корреляция Пирсона	-0,074*
	p	0,033
	N	839
Мотив смены деятельности	Корреляция Пирсона	0,142***
	p	0,001
	N	839

**Взаимосвязь виртуальной аутизации с показателями уровня притязаний
(В.К. Гербачевский) (продолжение таблицы)**

Показатели		r
Самоуважение	Корреляция Пирсона	-0,152 ^{***}
	p	0,001
	N	839
Ядро мотивационной структуры	Корреляция Пирсона	-0,076 [*]
	p	0,028
	N	839
Значимость	Корреляция Пирсона	0,199 ^{***}
	p	0,001
	N	839
Сложность	Корреляция Пирсона	0,131 ^{***}
	p	0,001
	N	839
Волевое усилие	Корреляция Пирсона	-0,081 [*]
	p	0,019
	N	839
Результат	Корреляция Пирсона	-0,204 ^{***}
	p	0,001
	N	839
Потенциал	Корреляция Пирсона	-0,188 ^{***}
	p	0,001
	N	839
Мотивация достижения трудных целей	Корреляция Пирсона	-0,078 [*]
	p	0,023
	N	839
Мобилизация	Корреляция Пирсона	-0,140 ^{***}
	p	0,001
	N	839
Ожидание результата	Корреляция Пирсона	-0,169 ^{***}
	p	0,001
	N	839
Прогнозные оценки деятельности	Корреляция Пирсона	-0,183 ^{***}
	p	0,001
	N	839
Закономерность	Корреляция Пирсона	-0,147 ^{***}
	p	0,001
	N	839
Причинные факторы деятельности	Корреляция Пирсона	-0,120 ^{***}
	p	0,001
	N	839

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$,
*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Взаимосвязь виртуальной аутизации с факторами личностного опросника Кеттелла представлена в таблице 4.41.

Таблица 4.41

Взаимосвязь виртуальной аутизации с факторами опросника Кеттелла		
Показатели		r
Фактор А	Корреляция Пирсона	-0,279***
	p	0,001
	N	839
Фактор С	Корреляция Пирсона	0,040
	p	0,252
	N	839
Фактор D	Корреляция Пирсона	0,073*
	p	0,035
	N	839
Фактор E	Корреляция Пирсона	0,166***
	p	0,001
	N	839
Фактор F	Корреляция Пирсона	0,019
	p	0,583
	N	839
Фактор G	Корреляция Пирсона	-0,247***
	p	0,001
	N	839
Фактор H	Корреляция Пирсона	-0,216***
	p	0,001
	N	839
Фактор I	Корреляция Пирсона	-0,141***
	p	0,001
	N	839
Фактор Q3	Корреляция Пирсона	-0,095**
	p	0,006
	N	839
Фактор Q4	Корреляция Пирсона	0,129***
	p	0,001
	N	839

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Исходя из таблицы 4.41 взаимосвязь виртуальной аутизации с факторами личностного опросника Кеттелла невысокая, вместе с тем, в наибольшей степени она прослеживается с эмоциональной сдержанностью, предпочтением

индивидуального стиля деятельности, снижением усилий по выполнению групповых требований и норм.

Согласно данным корреляционного анализа виртуальная аутизация достоверно связана практически со всеми характеристиками психологического климата, однако степень выраженности слабая – до 0,2 (Таблица 4.42).

Таблица 4.42

Взаимосвязь виртуальной аутизации с показателями психологической атмосферы в коллективе (А.Ф. Фидлер)

Показатели		r
Дружелюбие	Корреляция Пирсона	0,237***
	p	0,001
	N	839
Согласие	Корреляция Пирсона	0,158***
	p	0,001
	N	839
Удовлетворенность	Корреляция Пирсона	0,102**
	p	0,003
	N	839
Продуктивность	Корреляция Пирсона	0,106**
	p	0,002
	N	839
Теплота	Корреляция Пирсона	0,153***
	p	0,001
	N	839
Сотрудничество	Корреляция Пирсона	0,156***
	p	0,001
	N	839
Взаимоподдержка	Корреляция Пирсона	0,160***
	p	0,001
	N	839
Увлеченность	Корреляция Пирсона	0,111***
	p	0,001
	N	839
Занимательность	Корреляция Пирсона	0,125***
	p	0,001
	N	839
Успешность	Корреляция Пирсона	0,133***
	p	0,001
	N	839

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Среди показателей детско-родительских отношений, связанных с виртуальной аутизацией, наибольшей силой связи обладает неадекватность образа ребенка, что свидетельствует о том, что искажение образа ребенка со стороны родителей взаимосвязано со снижением интереса у ребенка к непосредственному общению и взаимодействию (Таблица 4.43).

Таблица 4.43

Взаимосвязь виртуальной аутизации с показателями детско-родительских отношений (П. Трояновская)

Показатели		r
Принятие	Корреляция Пирсона	-0,037
	p	0,286
	N	839
Эмпатия	Корреляция Пирсона	-0,164***
	p	0,001
	N	839
Дистанция	Корреляция Пирсона	-0,051
	p	0,141
	N	839
Сотрудничество	Корреляция Пирсона	-0,177***
	p	0,001
	N	839
Решения	Корреляция Пирсона	-0,214***
	p	0,001
	N	839
Конфликтность	Корреляция Пирсона	0,189***
	p	0,001
	N	839
Автономность	Корреляция Пирсона	-0,137***
	p	0,001
	N	839
Требовательность	Корреляция Пирсона	-0,012
	p	0,738
	N	839
Мониторинг	Корреляция Пирсона	-0,207***
	p	0,001
	N	839
Контроль	Корреляция Пирсона	-0,145***
	p	0,001
	N	839
Авторитарность	Корреляция Пирсона	0,053
	p	0,123
	N	839

Взаимосвязь виртуальной аутизации с показателями детско-родительских отношений (П. Трояновская) (продолжение таблицы)

Показатели		r
Поощрение	Корреляция Пирсона	0,012
	p	0,720
	N	839
Наказание	Корреляция Пирсона	0,146 ^{***}
	p	0,001
	N	839
Непоследовательность	Корреляция Пирсона	0,145 ^{***}
	p	0,001
	N	839
Неуверенность	Корреляция Пирсона	0,111 ^{***}
	p	0,001
	N	839
Удовлетворение потребностей ребенка	Корреляция Пирсона	-0,145 ^{***}
	p	0,001
	N	839
Неадекватность образа	Корреляция Пирсона	0,246 ^{***}
	p	0,001
	N	839
Враждебность	Корреляция Пирсона	0,221 ^{***}
	p	0,001
	N	839
Доброжелательность	Корреляция Пирсона	-0,100 ^{**}
	p	0,004
	N	839
Удовлетворенность взаимоотношениями	Корреляция Пирсона	-0,144 ^{***}
	p	0,001
	N	839

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Сравнительный анализ групп с высоким и низким уровнем виртуальной аутизации проводился с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Результаты сравнительного анализа показывают высокую степень достоверных различий в изучаемых группах.

Обучающиеся с высоким уровнем виртуальной аутизации достоверно отличаются от сверстников с низким уровнем виртуальной аутизации по всем . показателям методического комплекса для выявления вероятностных предикторов возможного вовлечения в потребление наркотических средств (Таблица 4.44). В

этой связи можно констатировать, что обучающиеся с высоким уровнем виртуальной аутизации относятся к группе риска по аддиктивному поведению как варианту ухода от контакта с действительностью.

Таблица 4.44

Сравнительный анализ основных показателей методического комплекса для выявления вероятностных предикторов возможного вовлечения школьников в потребление наркотических средств у обучающихся с высоким и низким уровнем виртуальной аутизации

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Склонность к риску	28,82	30,62	-2,49**	343	0,013
Проблема самоконтроля	18,86	23,23	-9,37***	343	0,001
Склонность к гаджет-зависимости	7,46	11,46	-12,08***	343	0,001
Отсутствие эмоциональной поддержки	3,9	4,75	-4,74***	343	0,001
Проблема взаимодействия	7,93	10,56	-10,76***	343	0,001
Социальная желательность	6,93	4,59	5,73***	343	0,001
Преодоление норм	5,11	7,54	-6,92***	343	0,001

Примечание: ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

У обучающихся с высоким уровнем виртуальной аутизации также достоверно выше склонность ко всем вариантам отклоняющегося поведения. Исходя из таблицы 4.45 имеется значительное достоверное расхождение между средними значениями исследуемых параметров.

Таблица 4.45

Сравнительный анализ показателей склонности к отклоняющемуся поведению у обучающихся с высоким и низким уровнем виртуальной аутизации

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Склонность к аддиктивному поведению	7,47	11,36	-7,00***	343	0,001
Склонность к саморазрушающему поведению	7,73	10,41	-5,78***	343	0,001
Склонность к агрессивному поведению	7,8	11,68	-7,48***	343	0,001
Проблемы контроля эмоций	5,54	9,22	-9,54***	343	0,001
Делинквентность	5,95	9,59	-6,79***	343	0,001

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Согласно сравнительному анализу показателей самоорганизации деятельности для обучающихся с высоким уровнем виртуальной аутизации, по сравнению с обучающимися с низким уровнем виртуальной аутизации, характерно

снижение волевых усилий, тактического планирования, концентрации на цели, склонности структурировать деятельность с помощью расписаний и предписаний (Таблица 4.46).

Таблица 4.46

Сравнительный анализ показателей самоорганизации деятельности у обучающихся с высоким и низким уровнем виртуальной аутизации

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Планомерность	16,74	13,88	4,25***	343	0,001
Целеустремленность	36,01	30,82	7,47***	343	0,001
Настойчивость	25,96	21,89	7,22***	343	0,001
Фиксация	21,15	19,9	2,07*	343	0,039
Самоорганизация	9,15	9,21	-0,13	343	0,898
Ориентация на настоящее	9,33	8,99	0,95	343	0,345

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Обучающиеся с высоким уровнем виртуальной аутизации в большей степени склонны к проявлению различных форм агрессивности по сравнению со сверстниками с низким уровнем виртуальной аутизации, за исключением чувства вины, уровень выраженности которого в сравниваемых группах одинаковый (Таблица 4.47).

Таблица 4.47

Сравнительный анализ показателей агрессивности у обучающихся с высоким и низким уровнем виртуальной аутизации

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Социальная желательность	2,11	1,68	6,23***	343	0,001
Физическая агрессия	4,44	5,74	-4,46***	294	0,001
Косвенная агрессия	3,08	4,69	-7,84***	294	0,001
Раздражительность	4,22	5,78	-6,15***	294	0,001
Негативизм	2,34	2,81	-3,42***	294	0,001
Обидчивость	3,07	4,56	-7,24***	294	0,001
Подозрительность	4,9	5,84	-4,28***	294	0,001
Вербальная агрессия	6,3	7,41	-3,66***	294	0,001
Чувство вины	5,56	5,56	-0,01	294	0,993
Интегральная враждебность	7,97	10,4	-6,62***	294	0,001
Интегральная агрессивность	14,96	18,93	-5,87***	294	0,001

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Сравнительный анализ показателей уровня притязаний у обучающихся с высоким и низким уровнем виртуальной аутизации показал, что у обучающихся с высоким уровнем виртуальной аутизации в меньшей степени развиты показатели мотивационной структуры личности, особенно связанные с оценкой своего потенциала, а также оценка достигнутых результатов (Таблица 4.48).

Таблица 4.48

Сравнительный анализ показателей уровня притязаний у обучающихся с высоким и низким уровнем виртуальной аутизации

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Интегративный показатель	188,98	179,43	3,21***	294	0,001
Внутренний мотив	13,65	12,63	2,08*	294	0,039
Познавательный мотив	15,25	14,28	2,27*	294	0,024
Мотив избегания	11,96	12,42	-0,9	294	0,369
Состязательный мотив	13,3	12,3	2,05*	294	0,041
Мотив смены деятельности	12,44	13,99	-2,83**	294	0,005
Мотив самоуважения	15,18	13,54	3,06**	294	0,002
Ядро мотивационной структуры	13,63	13,19	1,501	294	0,135
Значимость результатов	10,48	12,28	-4,11***	294	0,001
Сложность задания	5,89	7,015	-3,17**	294	0,002
Волевое усилие	13,74	12,87	1,95	294	0,052
Оценка уровня достигнутых результатов	10,39	8,49	5,43***	294	0,001
Оценка своего потенциала	15,12	12,67	5,22***	294	0,001
Достижение трудных целей	11,12	10,66	2,59**	294	0,010
Намеченный уровень мобилизации усилий	15,57	13,88	3,69***	294	0,001
Ожидаемый уровень результатов	9,53	8,38	3,35***	294	0,001
Прогнозные оценки деятельности субъекта	12,55	11,13	4,24***	294	0,001
Закономерность результатов	13,4	11,96	3,41***	294	0,001
Инициативность	13,09	12,75	0,56	294	0,575
Причинные факторы деятельности	13,24	12,36	2,51**	294	0,013

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Согласно сравнительному анализу факторов личностного опросника Кеттелла у обучающихся с высоким и низким уровнем виртуальной аутизации имеются достоверные расхождения по большинству измеряемых показателей, что характеризует обучающихся с высоким уровнем виртуальной аутизации как более сдержанных, обособленных, склонных к скептицизму и отчужденности, эгоцентричных, придерживающихся своих взглядов, малообязательных, не

склонных поддерживать отношения с окружающими, ориентирующиеся на себя (Таблица 4.49).

Таблица 4.49

Сравнительный анализ факторов личностного опросника Кеттелла у обучающихся с высоким и низким уровнем виртуальной аутизации

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Фактор А (открытость)	3,27	2,01	8,17***	280	0,001
Фактор С (сила я)	2,28	2,43	-1,29	280	0,200
Фактор D (нетерпеливый)	2,65	2,95	-2,2*	280	0,028
Фактор E (доминирующий)	2,14	2,81	-4,01***	280	0,001
Фактор F (рискованный)	2,39	2,39	0,02	280	0,983
Фактор G (ответственный)	4,02	2,72	7,02***	280	0,001
Фактор H (решительный)	2,61	1,84	5,47***	280	0,001
Фактор I (зависимый, чувствительный)	3,31	2,85	2,93**	280	0,004
Фактор O (тревожный)	2,77	2,87	-0,59	280	0,558
Фактор Q3 (самоконтроль)	1,65	1,47	1,87	280	0,063
Фактор Q4 (фрустрированный)	2,92	3,33	-2,70**	280	0,007

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Сравнительный анализ показателей психологической атмосферы в коллективе у обучающихся с высоким и низким уровнем виртуальной аутизации показал, что обучающиеся с высоким уровнем виртуальной аутизации достоверно более низко оценивают психологический климат (Таблица 4.50).

Таблица 4.50

Сравнительный анализ показателей психологической атмосферы в коллективе у обучающихся с высоким и низким уровнем виртуальной аутизации

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Дружелюбие	2,42	3,60	-6,31***	303	0,001
Согласие	3,04	3,94	-4,76***	303	0,001
Удовлетворенность	3,03	3,55	-2,71**	303	0,007
Продуктивность	3,04	3,63	-3,08**	300	0,002
Теплота	2,89	3,75	-4,08***	303	0,001
Сотрудничество	2,69	3,56	-4,18***	302	0,001
Взаимоподдержка	2,55	3,47	-4,68***	303	0,001
Увлеченность	3,01	3,66	-3,01**	301	0,003
Занимательность	2,75	3,54	-3,68***	303	0,001
Успешность	2,63	3,30	-3,19**	281	0,002

Примечание: ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Согласно сравнительному анализу детско-родительских отношений у обучающихся с высоким уровнем виртуальной аутизации достоверно в большей степени по сравнению со сверстниками имеется напряжение в области взаимодействия с родителями, адекватности и меры их контроля, эмоционального взаимодействия и понимания потребностей ребенка (Таблица 4.51).

Таблица 4.51

Сравнительный анализ показателей детско-родительских отношений у обучающихся с высоким и низким уровнем виртуальной аутизации

Показатели	Низкий уровень	Высокий уровень	t-критерий	df	p
Эмоциональные отношения_принятие	26,07	23,06	3,64***	303	0,001
Эмпатия	24,22	20,86	4,42***	303	0,001
Эмоциональная дистанция	20,65	19,46	1,5	303	0,134
Взаимодействие_Сотрудничество	24,80	21,74	4,53***	303	0,001
Взаимодействие_Принятие решений	22,55	20,63	4,11***	303	0,001
Взаимодействие_Конфликтность	5,30	6,99	-5,11***	303	0,001
Взаимодействие_Поощрение автономности	23,87	21,71	3,53***	303	0,001
Контроль_Требовательность	21,47	20,36	2,02*	303	0,044
Контроль_мониторинг	25,20	21,24	6,12***	303	0,001
Контроль_Контроль	23,50	21,02	4,29***	303	0,001
Контроль_Авторитарность	15,92	16,76	-1,46	303	0,145
Контроль_особенности поощрений	12,76	14,17	-0,48	303	0,632
Контроль_особенности наказаний	6,76	7,86	-3,67***	303	0,001
Противоречивость_непоследовательность родителя	14,49	18,48	-2,65**	303	0,008
Противоречивость_неуверенность родителя	15,04	16,36	-2,6**	303	0,010
Удовлетворение потребностей ребенка	24,57	22,06	3,83***	303	0,001
Неадекватность образа ребенка	13,13	16,24	-5,6***	303	0,001
Враждебность к супругу	4,84	6,54	-5,19***	303	0,001
Доброжелательность к супругу	12,31	11,21	3,15**	303	0,002
Удовлетворенность родителей взаимоотношениями	24,93	22,09	3,72***	303	0,001

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Далее был применен множественный регрессионный анализ. Значение коэффициента детерминации R составляет 0,42 ($<0,5$), что свидетельствует об отсутствии тесной линейной взаимосвязи между представленными предикторами и виртуальной аутизацией. В этой связи полученные данные не представлены в работе. Вместе с тем разработанная на основе полученных данных нелинейная

структурно-латентная модель виртуальной аутизации характеризуется хорошими индексами согласия (Рисунок 4.3).

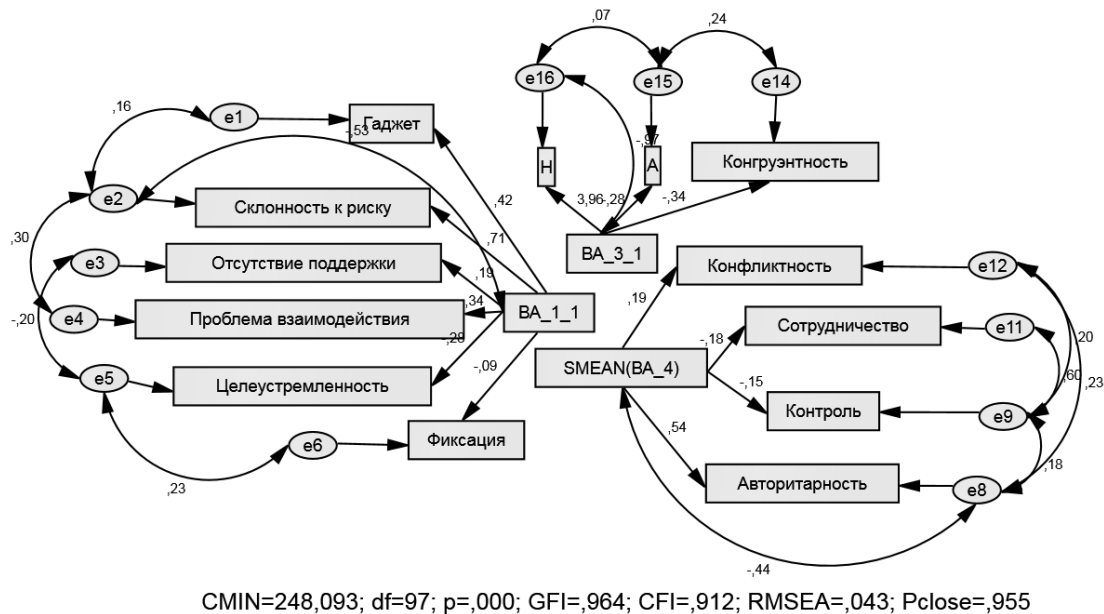


Рисунок 4.3 Модель виртуальной аутизации

Примечание: CMIN: критерий хи-квадрата, df: число степеней свободы, RMSEA (The Root Mean Square Error of Approximation): квадратный корень среднеарифметической ошибки аппроксимации, GFI (Goodness-of-fit index): критерий согласия; CFI (Comparative fit index): сравнительный индекс согласия, Pclose: оценка точности, ВА – виртуальная аутизация; e — ошибка.

На основе полученной модели виртуальная аутизация как одна из областей субъектной рискогенности обучающихся связана с проблемами фиксации, культурной конгруэнтности, недостатка целеустремленности, проблем взаимодействия, отсутствием поддержки, склонностью к риску.

4.2. Типы субъектной рискогенности обучающихся на основе психологической устойчивости к контекстным рискам образовательной среды

Типы обучающихся на основе субъектных рисков интегральной безопасности

В предыдущих параграфах показано, что средовые факторы образовательной среды оказывают влияние на социокультурную безопасность образовательной среды школы. Мы предполагаем, что влияние контекстных факторов опосредовано типом личности школьника, который формируется в конкретной среде в зависимости от специфики социокультурного контекста школы. Конкретная социокультурная среда школы формирует определенный тип личности. Наличие подобной комплементарности позволяет говорить о коадаптации обозначенных подсистем, что в модели Ю.С. Мануйлова [108] близко подходит к определению ниш как потенциалов. Изучение безопасности образовательной среды, следовательно, невозможно без рассмотрения континуума «личностные характеристики – характеристики среды». Одно и то же пространство для одного психического типа будет безопасной средой, а для другого – небезопасной. В данном аспекте уместно говорить о существовании типов личностей в зависимости от эффективности совладания с конкретными условиями образовательного процесса.

Был проведен кластерный анализ базовых характеристик нарушенной субъектности – социально-психологической уязвимости, социально-психологической дезинтегрированности и виртуальной аутизации, который позволил выделить 5 кластеров (Таблица 4.52).

Таблица 4.52

Результаты кластерного анализа на основе базовых характеристик нарушенной субъектности обучающихся

Номер кластера	Евклидовы расстояния между кластерами				
	No. 1	No. 2	No. 3	No. 4	No. 5
Кластер 1	0,00	13,36	25,96	15,40	14,94
Кластер 2	3,66	0,00	27,99	12,30	19,18
Кластер 3	5,09	5,29	0,00	23,55	67,65
Кластер 4	3,92	3,51	4,85	0,00	20,59
Кластер 5	3,87	4,38	8,23	4,54	0,00

Детализация результатов кластерного анализа по примененным показателям нарушенной субъектности обучающихся представлена в таблице 4.53.

Таблица 4.53

Детализация кластерного анализа на основе базовых характеристик нарушенной субъектности обучающихся

Показатели	Between	df	Within	df	F	p
Уязвимость	40647,54	4	22670,55	3227	1446,48	0,001
Дезинтеграция	25243,97	4	20699,00	3227	983,89	0,001
Виртуальная аутизация	47078,79	4	22608,93	3227	1679,90	0,001
Индекс	8879,38	4	4134,64	3227	1732,54	0,001

Информация по каждому кластеру представлена в таблице ниже (Таблица 4.54).

Таблица 4.54

Описательная статистика по кластерам

Показатели	Кластер 1 N=737			Кластер 2 N=502			Кластер 3 N=468			Кластер 4 N=533			Кластер 5 N=992		
	М	СО	Д	М	СО	Д	М	СО	Д	М	СО	Д	М	СО	Д
Уязвимость	12,31	2,43	5,93	13,56	2,80	7,83	19,82	3,38	11,40	18,59	2,50	6,24	10,61	2,41	5,80
Дезинтеграция	10,17	2,32	5,37	15,92	2,61	6,82	15,00	3,47	12,07	11,03	2,59	6,70	8,61	2,04	4,16
Виртуальная аутизация	19,15	2,54	6,47	14,86	2,76	7,63	22,95	3,13	9,79	14,56	2,88	8,29	12,06	2,26	5,09
Индекс	12,49	1,15	1,32	13,05	1,20	1,44	15,60	1,28	1,63	13,03	1,10	1,21	10,47	1,02	1,05

Примечание: М-среднеарифметическое значение; СО-стандартное отклонение; Д-дисперсия

На основе графического представления результатов кластерного анализа выделено 5 профилей обучающихся, различающихся по конфигурации рисков интегральной безопасности в образовательной среде (Рисунок 4.4).

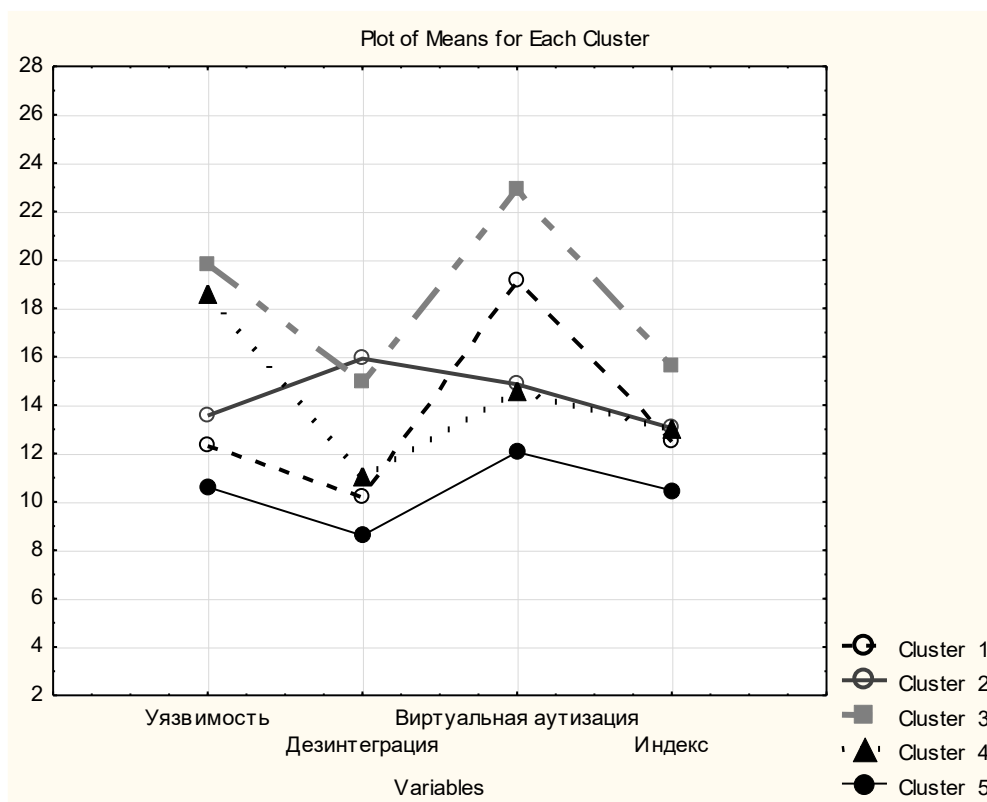


Рисунок 4.4 Профили обучающихся на основе конфигурации субъектной рискогенности

Кластерный анализ позволил выделить 5 типов профилей. Профиль кластера 5 можно охарактеризовать как профиль с низким риском нарушения субъектности. Это наиболее благоприятный тип обучающихся по отношению к характеру взаимодействия их с образовательной средой. Он включает приблизительно треть обучающихся. Данный тип обучающихся ориентирован на продуктивное сотрудничество, субъектную позицию, коммуникативную активность и эффективность, психологически комфортное самочувствие в школе и классе. Профиль кластера 3 характеризуется совпадающим по конфигурации профилем с максимально выраженными значениями по шкалам, в противоположность профилю 5. Данный тип обучающихся характеризуется выраженными нарушениями субъектности, выявленными по всем трем параметрам: социально-психологической уязвимости, дезинтегрированности и виртуальной аутизации. Данный тип обучающихся характеризуется аутоагрессивными тенденциями, склонностью к самоуничтожению, высоким уровнем виктимности, проблемами во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса. Они чувствуют себя невключенными в неформальную структуру взаимоотношений в

классе и испытывают психологический дискомфорт в школе. На фоне этого проблемы коммуникации и самоидентификации определяют высокий уровень виртуальной аутизации данного типа обучающихся. Учащиеся, относящиеся к данному кластеру, могут быть определены в группу риска по социально-психологической дезадаптации в школе.

Профили 1, 2 и 4 отличаются конфигурациями, но имеют практически одинаковый уровень субъектной рискогенности, варьируя по шкале, которая показывает верхний пик, то есть по преобладающему риску. Отличительной характеристикой профиля 1 является высокий уровень виртуальной аутизации. Виртуальная аутизация определяется автором как вариант социально-психологической дезадаптации в результате нарушенного социального взаимодействия, выражающийся в предпочтении обезличенного общения, проблемах самоидентификации, маргинальной идентичности и непродуктивной рефлексии. Таких обучающихся характеризует слабые целеустремленность и настойчивость, низкий потенциал совладания с внешними ситуациями.

Отличительной характеристикой профиля 2 является высокий уровень дезинтеграции. Проблемы субъектности связаны с рассогласованием индивидуальных психических интроектов и диспозиций с фоновыми характеристиками образовательной среды и субъектов образовательного процесса. Ключевой риск – обособленность, отчужденность, определяющая также инертность и невключенность в образовательную систему.

Отличительной характеристикой профиля 4 является высокий уровень социально-психологической уязвимости. Данная характеристика связана с пассивностью, податливостью внешнему влиянию, гиперчувствительностью к нюансам социального взаимодействия. Проблемы социально-психологического взаимодействия учащегося и других субъектов образовательной системы выражаются в саморазрушающих тенденциях, направлении деструктивных импульсов на себя, и сопровождается чувством вины, обидчивостью, повышенной тревожностью. К ключевым характеристикам относится потеря целостности, негативная Я-концепция, повышенная восприимчивость к внешней оценке и

влиянию, а также внушаемость. Профили 2 и 4 таким образом являются полярными по характеру рискогенности, но одинаковыми по степени выраженности рискогенности.

На основании анализа профилей типы обучающихся получили названия. 1- Аутизированный тип; 2-Дезинтегрированный тип; 3-Дезадаптивный тип; 4- Уязвимый тип; 5-Адаптивный тип (Таблица 4.55).

Таблица 4.55

Сводная информация по типам субъектной рискогенности

Адаптивный	Аутизированный	Уязвимый	Дезинтегрированный	Дезадаптивный
Пониженные значения по всем трем зонам субъектной рискогенности	Пик профиля по виртуальной аутизации	Пик профиля по социально-психологической уязвимости	Пик профиля по социально-психологической дезинтегрированности	Повышенные значения по всем трем зонам субъектной рискогенности
31%	23%	16%	16%	14%

Анализ типа личности согласно данной классификации показал его тесную связь с оценкой безопасности образовательной среды. Согласно критериям сопряженности крайних двух типов личности – адаптивного и дезадаптивного с максимальными и минимальными оценками уровня безопасности образовательной среды, данные параметры тесно между собой связаны. Таблица сопряжения двух крайних типов представлена ниже (Таблица 4.56). Согласно данной таблицы обучающихся с адаптивным типом субъектной рискогенности низко оценивающих безопасность образовательной среды значительно ниже по сравнению с теми, кто ставит высокие оценки безопасности образовательной среды. В группе обучающихся с дезадаптивным типом поведения ситуация обратная – тех, кто низко оценивает безопасность образовательной среды в два раза больше, чем тех, кто ставит высокие оценки безопасности образовательной среды.

Таблица 4.56

Комбинационная таблица сопряжения адаптивного и дезадаптивного типов с их оценкой безопасности образовательной среды

Оценка безопасности	Дезадаптивный тип	Адаптивный тип	Всего
Низкая оценка	43	3	46
Высокая оценка	21	420	441
Всего	64	423	487

Установленные меры сопряженности свидетельствуют о высокой связи крайних типов субъектной рискогенности с оценкой безопасности образовательной среды (Таблица 4.57).

Таблица 4.57

Симметричные меры сопряженности оценки безопасности образовательной среды и типа субъектной рискогенности обучающихся

Критерии	Значение	Приблизительная значимость
Критерий Фи	0,768	0,001
V Крамера	0,768	0,001
Коэффициент сопряженности	0,609	0,001
Количество допустимых наблюдений	487	

Визуализация представленных результатов произведена с помощью столбчатой гистограммы (Рисунок 4.5)

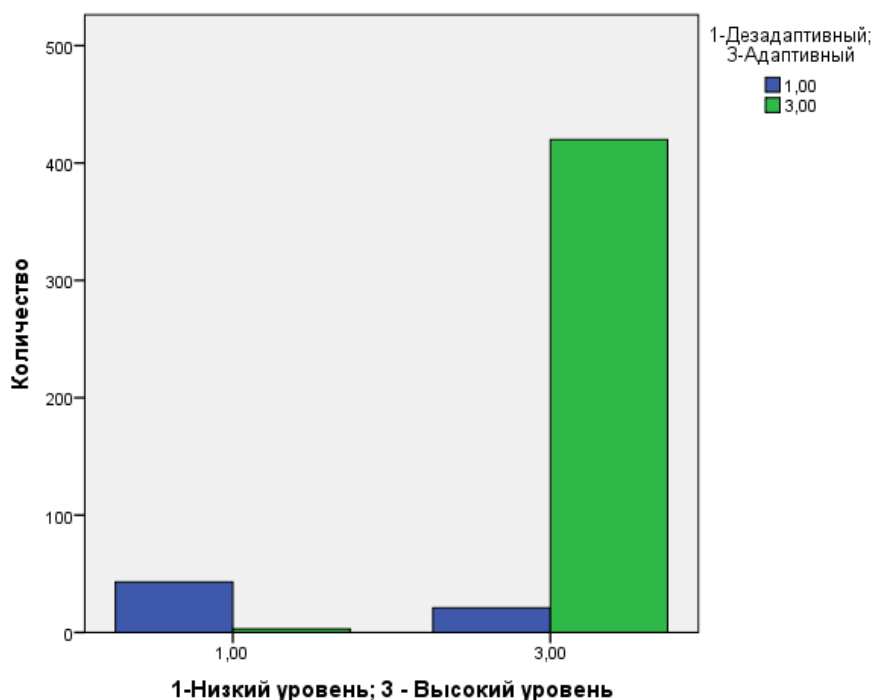


Рисунок 4.5 Взаимосвязь крайних типов субъектной рискогенности с максимальными и минимальными оценками уровня безопасности образовательной среды

Таким образом, показано, что в зависимости от типа субъектной рискогенности — адаптивного или дезадаптивного, оценка безопасности образовательной среды различается.

Значимость проведенного исследования обусловлена современными тенденциями поиска адекватных механизмов индивидуализации образовательного

процесса. Одним из способов индивидуализации является дифференциация обучающихся по типу рисков интегральной безопасности образовательной среды. Идентификация типа доминирующих рисков интегральной безопасности предоставляет возможность реализации своевременных превентивных мер для избегания социально-психологической дезадаптации обучающихся. Также в дальнейших исследованиях будет показано, что данные типологические особенности опосредуют и организацию мотивационной составляющей учебной деятельности, что инициирует необходимость рассматривать деятельность обучающихся в контексте организации взаимодействия в рамках субъектно-контекстной системы образовательной среды.

Личностные особенности обучающихся с разным типом рискогенности

Личностные особенности обучающихся изучались с помощью различных личностных опросников. Сравнительный анализ по опроснику Кеттелла с помощью t-критерия Стьюдента был проведен поочередно между типами субъектной рискогенности обучающихся и представлен в таблицах (Таблица 4.58-4.66).

Таблица 4.58

Сравнительный анализ характерологических особенностей у обучающихся с дезинтегрированным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Фактор А(открытость)	3,06	3,49	-3,48**	415	0,001
Фактор С (сила я)	2,32	2,31	0,11	415	0,914
Фактор D(нетерпеливый)	2,74	2,66	0,74	415	0,463
Фактор E Доминирующий	2,26	2,08	1,34	415	0,181
Фактор F (рискованный)	2,41	2,43	-0,20	415	0,839
Фактор G (ответственный)	3,43	3,96	-3,42**	415	0,001
Фактор H (решительный)	2,13	2,53	-3,48**	415	0,001
Фактор I (зависимый, чувствительный)	3,01	3,30	-2,15	415	0,032
Фактор O (тревожный)	2,40	2,57	-1,14	415	0,255
Фактор Q3 (самоконтроль)	1,43	1,69	-3,33**	415	0,001
Фактор Q4(фрустрированный)	2,87	2,73	1,07	415	0,284

Примечание: группа 1 – дезинтегрированный тип; группа 2 – адаптивный тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Сравнительный анализ характерологических особенностей у обучающихся с дезадаптивным и адаптивным типами субъектной рискогенности показан в таблице 4.59.

Таблица 4.59

Сравнительный анализ характерологических особенностей у обучающихся с дезадаптивным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Фактор А(открытость)	1,65	3,49	-13,57**	378	0,001
Фактор С (сила я)	2,46	2,31	1,41	378	0,158
Фактор D(нетерпеливый)	2,92	2,66	2,13	378	0,033
Фактор Е Доминирующий	2,92	2,08	5,53**	378	0,001
Фактор F (рискованный)	2,48	2,43	0,40	378	0,690
Фактор G (ответственный)	2,58	3,96	-8,14**	378	0,001
Фактор Н (решительный)	1,80	2,53	-5,73**	378	0,001
Фактор I (зависимый, чувствительный)	2,93	3,30	-2,60**	378	0,010
Фактор О (тревожный)	3,28	2,57	4,55**	378	0,001
Фактор Q3 (самоконтроль)	1,40	1,69	-3,39**	378	0,001
Фактор Q4(фрустрированный)	3,64	2,73	6,60**	378	0,001

Примечание: группа 1 – дезадаптивный тип; группа 2 – адаптивный тип

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Таблица 4.60

Сравнительный анализ характерологических особенностей у обучающихся с уязвимым и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Фактор А(открытость)	2,43	3,49	-7,84**	397	0,001
Фактор С (сила я)	2,36	2,31	0,50	397	0,615
Фактор D (нетерпеливый)	2,62	2,66	-0,27	397	0,785
Фактор Е (доминирующий)	2,47	2,08	2,78**	397	0,006
Фактор F (рискованный)	2,40	2,43	-0,29	397	0,768
Фактор G (ответственный)	2,91	3,96	-6,51**	397	0,001
Фактор Н (решительный)	2,09	2,53	-3,59**	397	0,001
Фактор I (зависимый, чувствительный)	3,04	3,30	-1,90	397	0,058
Фактор О (тревожный)	3,40	2,57	5,59**	397	0,001
Фактор Q3 (самоконтроль)	1,52	1,69	-2,04	397	0,042
Фактор Q4(фрустрированный)	3,36	2,73	4,82**	397	0,001

Примечание: группа 1 – уязвимый тип; группа 2 – адаптивный тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Сравнительный анализ характерологических особенностей у обучающихся с аутизированным и уязвимым типами субъектной рискогенности показывает, что данные типы различаются по открытости, ответственности, тревожности,

фрустрированности (Таблица 4.61). Уязвимый тип в большей мере проявляет черты дезадаптированности.

Таблица 4.61

Сравнительный анализ характерологических особенностей у обучающихся с аутизированным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Фактор А (открытость)	3,06	2,43	3,87**	298	0,001
Фактор С (сила я)	2,32	2,36	-0,35	298	0,726
Фактор D (нетерпеливый)	2,74	2,62	0,87	298	0,385
Фактор Е Доминирующий	2,26	2,47	-1,32	298	0,186
Фактор F (рискованный)	2,41	2,40	0,10	298	0,923
Фактор G (ответственный)	3,43	2,91	2,88**	298	0,004
Фактор H (решительный)	2,13	2,09	0,29	298	0,771
Фактор I (зависимый, чувствительный)	3,01	3,04	-0,20	298	0,842
Фактор О (тревожный)	2,40	3,40	-5,94**	298	0,001
Фактор Q3 (самоконтроль)	1,43	1,52	-1,02	298	0,311
Фактор Q4 (фрустрированный)	2,87	3,36	-3,30**	298	0,001

Примечание: группа 1 – аутизированный тип; группа 2 – уязвимый тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Сравнительный анализ характерологических особенностей у обучающихся с дезинтегрированным и уязвимым типами субъектной рискогенности не обнаруживает достоверных различий (Таблица 4.62)

Таблица 4.62

Сравнительный анализ характерологических особенностей у обучающихся с дезинтегрированным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Фактор А (открытость)	2,45	2,43	0,08	260	0,936
Фактор С (сила я)	2,52	2,36	1,19	260	0,236
Фактор D (нетерпеливый)	2,78	2,62	1,13	260	0,259
Фактор Е Доминирующий	2,46	2,47	-0,03	260	0,973
Фактор F (рискованный)	2,41	2,40	0,06	260	0,953
Фактор G (ответственный)	3,33	2,91	2,14	260	0,033
Фактор H (решительный)	2,32	2,09	1,60	260	0,110
Фактор О (тревожный)	3,02	3,40	-2,07	260	0,039
Фактор Q3 (самоконтроль)	1,56	1,52	0,39	260	0,694
Фактор Q4 (фрустрированный)	3,00	3,36	-2,31	260	0,022

Примечание: группа 1 – дезинтегрированный тип; группа 2 – уязвимый тип

Исходя из данных, представленных в таблице 4.63, расхождения между дезадаптивным и уязвимым типами субъектной рискогенности минимальны.

Таблица 4.63

Сравнительный анализ характерологических особенностей у обучающихся с дезадаптивным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Фактор А (открытость)	1,65	2,43	-4,46**	261	0,001
Фактор С (сила я)	2,46	2,36	0,80	261	0,426
Фактор D (нетерпеливый)	2,92	2,62	2,05	261	0,041
Фактор Е Доминирующий	2,92	2,47	2,67**	261	0,008
Фактор F (рискованный)	2,48	2,40	0,62	261	0,535
Фактор G (ответственный)	2,58	2,91	-1,68	261	0,094
Фактор H (решительный)	1,80	2,09	-1,92	261	0,056
Фактор I (зависимый, чувствительный)	2,93	3,04	-0,74	261	0,459
Фактор О (тревожный)	3,28	3,40	-0,72	261	0,471
Фактор Q3 (самоконтроль)	1,40	1,52	-1,26	261	0,208
Фактор Q4 (фрустрированный)	3,64	3,36	1,73	261	0,084

Примечание: группа 1 – дезадаптивный тип; группа 2 – уязвимый тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Таблица 4.64

Сравнительный анализ характерологических особенностей у обучающихся с аутизированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Фактор А (открытость)	3,06	1,65	8,76**	279	0,001
Фактор С (сила я)	2,32	2,46	-1,17	279	0,243
Фактор D (нетерпеливый)	2,74	2,92	-1,30	279	0,196
Фактор Е Доминирующий	2,26	2,92	-3,89**	279	0,001
Фактор F (рискованный)	2,41	2,48	-0,56	279	0,573
Фактор G (ответственный)	3,43	2,58	4,50**	279	0,001
Фактор H (решительный)	2,13	1,80	2,34	279	0,020
Фактор I (зависимый, чувствительный)	3,01	2,93	0,54	279	0,589
Фактор О (тревожный)	2,40	3,28	-5,00**	279	0,001
Фактор Q3 (самоконтроль)	1,43	1,40	0,35	279	0,725
Фактор Q4 (фрустрированный)	2,87	3,64	-4,93**	279	0,001

Примечание: группа 1 – аутизированный тип; группа 2 – дезадаптивный тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Сравнительный анализ характерологических особенностей у обучающихся с дезинтегрированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности

показывает достоверное различие по степени открытости, доминирования, ответственности, решительности и фрустрированности (Таблица 4.65).

Таблица 4.65

Сравнительный анализ характерологических особенностей у обучающихся с дезинтегрированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Фактор А (открытость)	2,45	1,65	4,76**	241	0,001
Фактор С (сила я)	2,52	2,46	0,46	241	0,649
Фактор D (нетерпеливый)	2,78	2,92	-0,95	241	0,341
Фактор Е Доминирующий	2,46	2,92	-2,66**	241	0,008
Фактор F (рискованный)	2,40	2,48	-0,54	241	0,587
Фактор G (ответственный)	3,33	2,58	3,65**	241	0,001
Фактор H (решительный)	2,32	1,80	3,56**	241	0,001
Фактор I (зависимый, чувствительный)	3,20	2,93	1,74	241	0,084
Фактор О (тревожный)	3,02	3,28	-1,34	241	0,181
Фактор Q3 (самоконтроль)	1,56	1,40	1,67	241	0,096
Фактор Q4 (фрустрированный)	3,00	3,64	-3,93**	241	0,001

Примечание: группа 1 – дезинтегрированный тип; группа 2 – дезадаптивный тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Согласно таблице 4.66 между аутизированным и дезинтегрированным типами субъектной рискогенности имеются достоверные различия по показателям открытости и тревожности.

Таблица 4.66

Сравнительный анализ характерологических особенностей у обучающихся с аутизированным и дезинтегрированным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Фактор А (открытость)	3,06	2,45	3,92**	278	0,001
Фактор С (сила я)	2,32	2,52	-1,55	278	0,122
Фактор D (нетерпеливый)	2,74	2,78	-0,31	278	0,758
Фактор Е Доминирующий	2,26	2,46	-1,27	278	0,206
Фактор F (рискованный)	2,41	2,40	0,03	278	0,975
Фактор G (ответственный)	3,43	3,33	0,51	278	0,612
Фактор H (решительный)	2,13	2,32	-1,42	278	0,157
Фактор I (зависимый, чувствительный)	3,01	3,20	-1,22	278	0,223
Фактор О (тревожный)	2,40	3,02	-3,39**	278	0,001
Фактор Q3 (самоконтроль)	1,43	1,56	-1,44	278	0,151
Фактор Q4 (фрустрированный)	2,87	3,00	-0,86	278	0,389

Примечание: группа 1 – аутизированный тип; группа 2 – дезинтегрированный тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

У обучающихся дезадаптивного типа достоверно ниже, чем у обучающихся адаптивного типа открытость ($t=-13,57$, при $p<0,001$), ответственность ($t=-8,14$, при $p<0,001$), самоконтроль ($t=-3,39$, при $p<0,001$). При этом у них выше реалистичность, скептицизм к культурным, социальным аспектам жизни, жесткость во взаимодействии ($t=2,60$, при $p<0,01$), стремление к доминированию ($t=5,53$, при $p<0,001$), тревожность ($t=4,55$, при $p<0,001$) и фрустрированность ($t=6,60$, при $p<0,001$).

Уязвимый тип совпадает с дезадаптивным в более низких значениях по сравнению с адаптивным типом по открытости ($t=-7,84$, при $p<0,001$), ответственности ($t=-6,51$, при $p<0,001$), решительности ($t=-3,59$, при $p<0,001$) и большими значениями по доминированию ($t=2,78$, при $p<0,006$), тревожности ($t=5,59$, при $p<0,001$) и фрустрированности ($t=4,82$, при $p<0,001$).

Дезинтегрированный тип характеризуется меньшей по сравнению с адаптивным типом открытостью ($t=-7,9$, при $p<0,001$) и ответственностью ($t=-3,65$, при $p<0,001$) при большем стремлении к доминированию ($t=2,65$, при $p<0,008$) и более высокими значениями тревожности ($t=2,81$, при $p<0,005$). В данном случае также наблюдается стремление к доминированию при недостаточно сформированных личностных ресурсах. Противоречие между желанием доминировать и не брать на себя ответственность. Все внутриличностные конфликты сопровождаются повышенной по сравнению с учащимися других типов тревожностью.

Возможно, у данных типов обучающихся (дезадаптивный, уязвимый, дезинтегрированный) имеет место внутриличностный конфликт желания доминировать при слабо сформированных личностных ресурсах. Стремление к доминированию характеризуется упорством в борьбе против норм, установок в группе, если что-то не устраивает, склонностью к самоутверждению (гиперкомпенсация), ориентации на собственные взгляды и установки.

Аутизированный тип обучающихся по сравнению с адаптивным характеризуется меньшими открытостью ($t=-3,48$, при $p<0,001$), ответственностью

($t=-3,42$, при $p<0,001$), решительностью ($t=-3,48$, при $p<0,001$) и самоконтролем ($t=-3,33$, при $p<0,001$).

Дезадаптивный тип отличает нетерпеливость и стремление доминировать.

Дезинтегрированный тип зависимость, чувствительность при социальной смелости и сниженной чувствительности к угрозам.

Уязвимый тип характеризуется тревожностью, депрессивностью, беспокойством, чувствительностью к приятию в референтной группе, повышенной фрустрированностью. По уровню самоконтроля группы мало отличаются.

Визуализация таблиц представлена в двух рисунках: первый основан на сравнительном анализе основных факторов личностного опросника Кеттелла (Рисунок 4.6), второй – интегративных факторов личностного опросника Кеттелла (Рисунок 4.7).

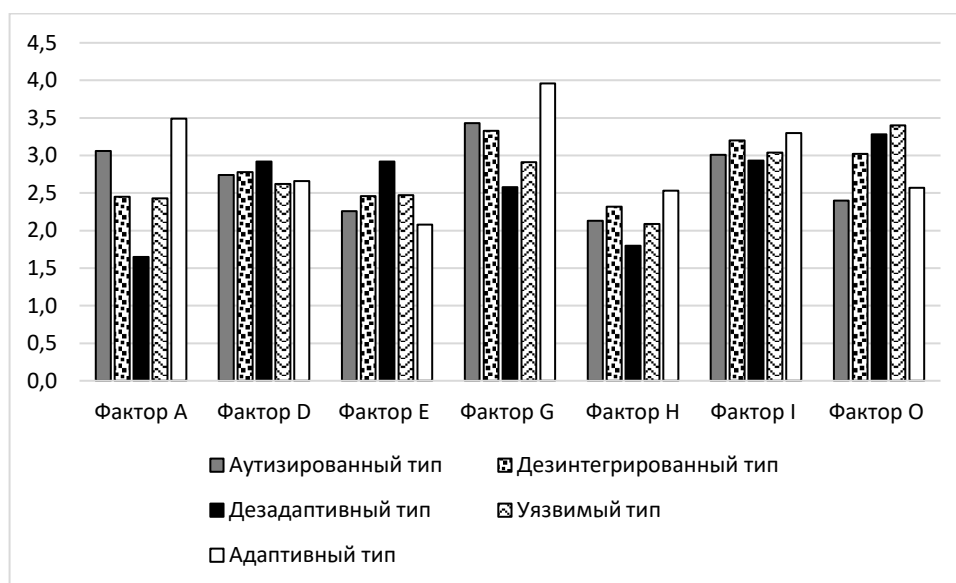


Рисунок 4.6 Сравнительный анализ характерологических особенностей у обучающихся по основным факторам личностного опросника Р. Кеттелла с разным типом субъектной рискогенности

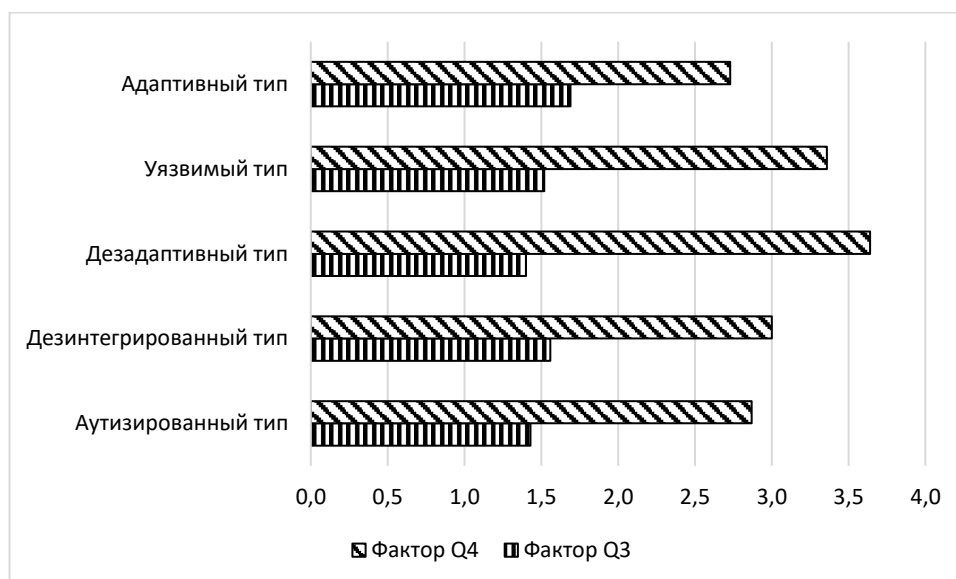


Рисунок 4.7 Сравнительный анализ характерологических особенностей у обучающихся по интегральным факторам личностного опросника Р. Кеттелла с разным типом субъективной рискогенности

Обобщая вышеизложенные результаты, у неадаптивных типов имеется повышенные притязания на доминирование, что при недостаточно сформированных личностных ресурсах может являться источником повышенной фрустрации и тревожности. Адаптивный тип отличает корректность в поведении, уступчивость, открытость. Возможно, необходимым для данного типа является вывод из пассивной позиции, так как личностные ресурсы благоприятные для формирования лидерских установок.

Изучение агрессивности с применением методики Басса-Дарки позволило выявить также специфику психологических защит обучающихся в зависимости от типа доминирующего риска в образовательной среде (Таблица 4.67-4.77).

Таблица 4.67

Сравнительный анализ показателей агрессивности у обучающихся с аутизированным и адаптивным типами субъективной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Физическая агрессия	5,43	4,14	5,32**	405	0,001
Косвенная агрессия	3,76	2,66	6,87**	405	0,001
Раздражительность	4,68	3,59	5,58**	404	0,001
Негативизм	2,48	2,18	2,68**	405	0,008
Обидчивость	3,60	2,64	5,87**	405	0,001
Подозрительность	5,18	4,64	3,05**	405	0,002
Вербальная агрессия	6,85	5,85	4,03**	405	0,001

Таблица 4.68

Сравнительный анализ интегральных показателей агрессивности у обучающихся с аутизированным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Интегральная враждебность	8,78	7,28	5,31**	405	0,001
Интегральная агрессивность	16,94	13,58	6,39**	404	0,001

Примечание: группа 1 – аутизированный тип; группа 2 – адаптивный тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Таблица 4.69

Сравнительный анализ показателей агрессивности у обучающихся с дезинтегрированным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Физическая агрессия	5,08	4,14	3,46**	344	0,001
Косвенная агрессия	4,08	2,66	7,86**	344	0,001
Раздражительность	5,25	3,59	7,31**	344	0,001
Негативизм	2,59	2,18	3,27**	344	0,001
Обидчивость	3,81	2,64	6,61**	344	0,001
Подозрительность	5,17	4,64	2,55	344	0,011
Вербальная агрессия	7,08	5,85	4,26**	344	0,001
Чувство вины	5,53	5,08	2,01	344	0,045
Интегральная враждебность	8,98	7,28	5,26**	344	0,001
Интегральная агрессивность	17,41	13,58	6,21**	344	0,001

Примечание: группа 1 – дезинтегрированный тип; группа 2 – адаптивный тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Таблица 4.70

Сравнительный анализ показателей агрессивности у обучающихся с дезадаптивным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Физическая агрессия	5,95	4,14	6,25**	320	0,001
Косвенная агрессия	4,83	2,66	12,00**	320	0,001
Раздражительность	6,25	3,59	11,31**	320	0,001
Негативизм	2,94	2,18	5,82**	320	0,001
Обидчивость	4,92	2,64	12,11**	320	0,001
Подозрительность	6,15	4,64	7,05**	320	0,001
Вербальная агрессия	7,62	5,85	5,97**	320	0,001
Чувство вины	5,84	5,08	3,20**	320	0,002
Интегральная враждебность	11,06	7,28	11,29**	320	0,001
Интегральная агрессивность	19,82	13,58	9,67**	320	0,001

Примечание: группа 1 – дезадаптивный тип; группа 2 – адаптивный тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Таблица 4.71

Сравнительный анализ показателей агрессивности у обучающихся с уязвимым и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Физическая агрессия	5,36	4,14	4,25***	327	0,001
Косвенная агрессия	4,12	2,66	8,05***	327	0,001
Раздражительность	5,30	3,59	7,33***	327	0,001
Негативизм	2,63	2,18	3,44***	327	0,001
Обидчивость	4,52	2,64	10,55***	327	0,001
Подозрительность	5,94	4,64	6,00***	327	0,001
Вербальная агрессия	6,94	5,85	3,83***	327	0,001
Чувство вины	6,07	5,08	4,21***	327	0,001
Интегральная враждебность	10,46	7,28	9,80***	327	0,001
Интегральная агрессивность	17,60	13,58	6,41***	327	0,001

Примечание: группа 1 – уязвимый тип; группа 2 – дезадаптивный тип,
*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.72

Сравнительный анализ показателей агрессивности у обучающихся с аутизированным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Физическая агрессия	5,43	5,36	0,23	308	0,817
Косвенная агрессия	3,76	4,12	-1,72	308	0,087
Раздражительность	4,68	5,30	-2,60**	307	0,010
Негативизм	2,48	2,63	-1,05	308	0,293
Обидчивость	3,60	4,52	-4,59**	308	0,001
Подозрительность	5,18	5,94	-3,77**	308	0,001
Вербальная агрессия	6,85	6,94	-0,31	308	0,756
Чувство вины	5,13	6,07	-3,74**	308	0,001
Интегральная враждебность	8,78	10,46	-5,04**	308	0,001
Интегральная агрессивность	16,94	17,60	-1,10	307	0,274

Примечание: группа 1 – аутизированный тип; группа 2 – уязвимый тип,
** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Таблица 4.73

Сравнительный анализ показателей агрессивности у обучающихся с дезинтегрированным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Физическая агрессия	5,08	5,36	-0,93	247	0,354
Косвенная агрессия	4,08	4,12	-0,16	247	0,874
Раздражительность	5,25	5,30	-0,19	247	0,847
Негативизм	2,59	2,63	-0,22	247	0,826
Обидчивость	3,81	4,52	-3,33***	247	0,001
Подозрительность	5,17	5,94	-3,37***	247	0,001
Вербальная агрессия	7,08	6,94	0,43	247	0,664

**Сравнительный анализ показателей агрессивности у обучающихся с
дезинтегрированным и уязвимым типами субъектной рискогенности
(продолжение таблицы)**

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Чувство вины	5,53	6,07	-1,90	247	0,058
Интегральная враждебность	8,98	10,46	-3,97***	247	0,001
Интегральная агрессивность	17,41	17,60	-0,28	247	0,779

Примечание: группа 1 – дезинтегрированный тип; группа 2 – уязвимый тип,
*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.74

**Сравнительный анализ показателей агрессивности у обучающихся с
дезадаптивным и уязвимым типами субъектной рискогенности**

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Физическая агрессия	5,95	5,36	1,79	223	0,075
Косвенная агрессия	4,83	4,12	2,99**	223	0,003
Раздражительность	6,25	5,30	3,35**	223	0,001
Негативизм	2,94	2,63	1,87	223	0,062
Обидчивость	4,92	4,52	1,80	223	0,073
Подозрительность	6,15	5,94	0,89	223	0,375
Вербальная агрессия	7,62	6,94	2,10	223	0,037
Чувство вины	5,84	6,07	-0,73	223	0,465
Интегральная враждебность	11,06	10,46	1,61	223	0,110
Интегральная агрессивность	19,82	17,60	3,07**	223	0,002

Примечание: группа 1 – дезадаптивный тип; группа 2 – уязвимый тип,
** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Таблица 4.75

**Сравнительный анализ показателей агрессивности у обучающихся с
аутизированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности**

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Физическая агрессия	5,43	5,94	-1,81	301	0,071
Косвенная агрессия	3,76	4,83	-5,05**	301	0,001
Раздражительность	4,68	6,25	-6,51**	300	0,001
Негативизм	2,48	2,94	-3,20**	301	0,002
Обидчивость	3,60	4,92	-6,25**	301	0,001
Подозрительность	5,18	6,15	-4,93**	301	0,001
Вербальная агрессия	6,85	7,62	-2,59**	301	0,010
Чувство вины	5,13	5,84	-2,80**	301	0,005
Интегральная враждебность	8,78	11,06	-6,65**	301	0,001
Интегральная агрессивность	16,94	19,82	-4,61**	300	0,001

Примечание: группа 1 – аутизированный тип; группа 2 – дезадаптивный тип,
** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Таблица 4.76

Сравнительный анализ показателей агрессивности у обучающихся с дезинтегрированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Физическая агрессия	5,08	5,94	-2,82**	240	0,005
Косвенная агрессия	4,08	4,83	-3,13**	240	0,002
Раздражительность	5,25	6,25	-3,60**	240	0,001
Негативизм	2,59	2,94	-2,13**	240	0,034
Обидчивость	3,81	4,92	-4,92**	240	0,001
Подозрительность	5,17	6,15	-4,41**	240	0,001
Вербальная агрессия	7,08	7,62	-1,57	240	0,117
Чувство вины	5,53	5,84	-1,10	240	0,272
Интегральная враждебность	8,98	11,06	-5,41**	240	0,001
Интегральная агрессивность	17,41	19,82	-3,34**	240	0,001

Примечание: группа 1 – дезинтегрированный тип; группа 2 – дезадаптивный тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Таблица 4.77

Сравнительный анализ показателей агрессивности у обучающихся с аутизированным и дезинтегрированным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Физическая агрессия	5,43	5,08	1,32	325	0,189
Косвенная агрессия	3,76	4,08	-1,56	325	0,120
Раздражительность	4,68	5,25	-2,44	324	0,015
Негативизм	2,48	2,59	-0,83	325	0,406
Обидчивость	3,60	3,81	-1,08	325	0,281
Подозрительность	5,18	5,17	0,08	325	0,938
Вербальная агрессия	6,85	7,08	-0,79	325	0,428
Чувство вины	5,13	5,53	-1,68	325	0,093
Интегральная враждебность	8,78	8,98	-0,60	325	0,549
Интегральная агрессивность	16,94	17,41	-0,78	324	0,436

Примечание: группа 1 – аутизированный тип; группа 2 – дезинтегрированный тип

Отметим, что между аутизированным и дезинтегрированным типом нет достоверных различий по показателям агрессивности, что подчеркивает общий механизм обособления при взаимодействии, характерный для обоих типов субъектной рискогенности.

Нижеследующие рисунки наглядно демонстрируют общие особенности и различия в характеристиках агрессивности у сравниваемых типов субъектной рискогенности у обучающихся. Основные показатели агрессивности представлены на рисунке 4.8.

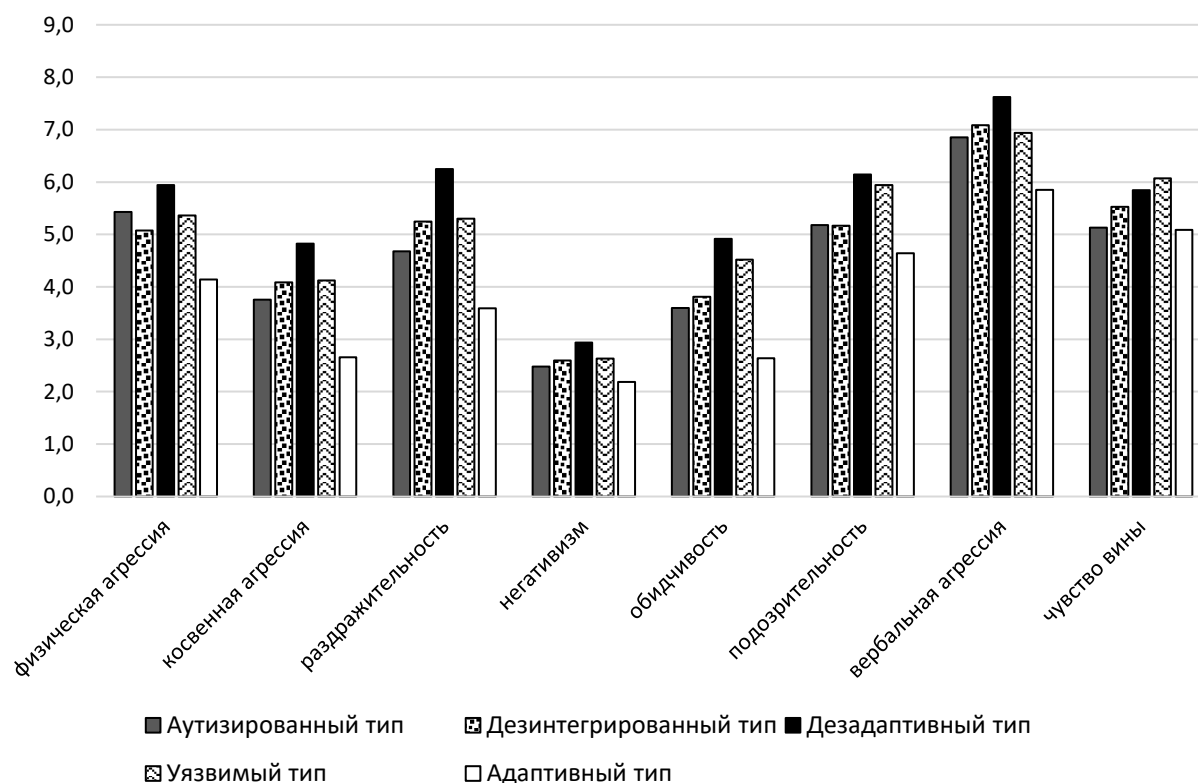


Рисунок 4.8 Сравнительный анализ основных показателей агрессивности у обучающихся с разным типом субъектной рискогенности

Визуализация результатов сравнительного анализа интегральных показателей агрессивности дана на рисунке 4.9.

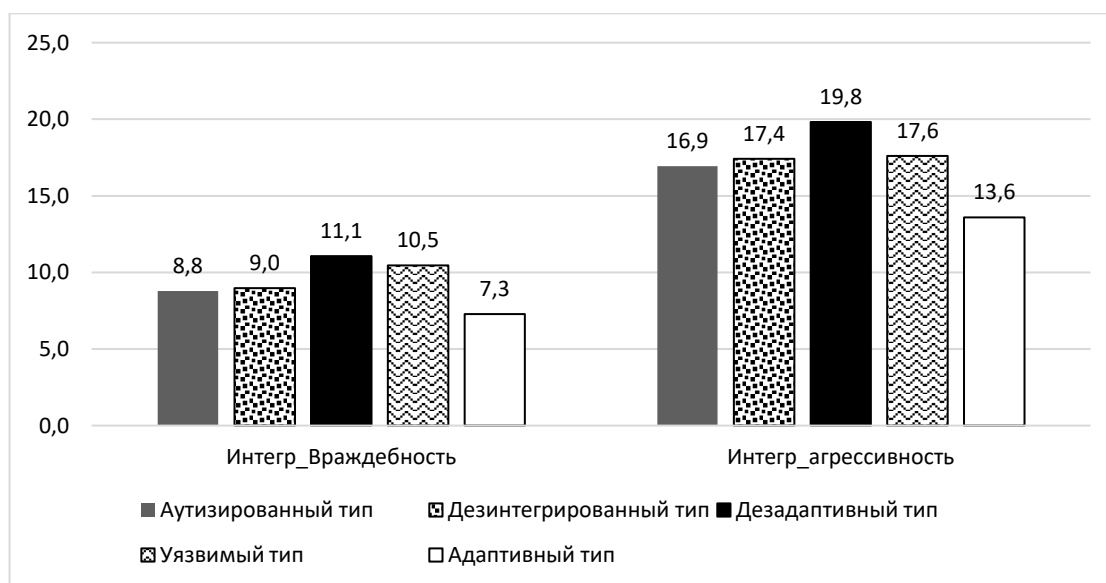


Рисунок 4.9 Сравнительный анализ интегральных показателей агрессивности у обучающихся с разным типом субъектной рискогенности

Среди характерных особенностей важно отметить, что для уязвимого типа свойственны обидчивость и подозрительность, что, по сути, определяет специфическую характеристику данной группы обучающихся. Наиболее выражено проявление всех типов агрессивности у обучающихся дезадаптивного типа. Полученные данные соотносятся с результатами отечественных исследователей, раскрывающих свойства агрессивности как предиктивные факторы компонентов безопасности [143].

Деструктивные поведенческие характеристики обучающихся с разным типом субъектной рискогенности

В рамках изучения деструктивных поведенческих особенностей обучающихся с разным типом субъектной рискогенности первоочередно были проанализированы результаты сравнительного анализа по методике Диагностика психологических рисков наркотизации школьников (Таблица 4.78-4.87). Данная методика применяется в ежегодном Социально-психологическом мониторинге обучающихся в составе Единого комплекса диагностики отклоняющихся форм поведения.

Таблица 4.78

Сравнительный анализ деструктивных особенностей у обучающихся с аутизированным и адаптированным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Склонность к риску	28,03	26,89	1,79	431	0,075
Проблема самоконтроля	19,38	17,90	3,69**	431	0,001
Склонность к гаджет-зависимости	9,25	7,16	7,27**	431	0,001
Отсутствие эмоциональной поддержки	3,97	3,59	3,44**	431	0,001
Проблема взаимодействия	8,44	7,60	4,16**	431	0,001
Социальная желательность	6,43	7,76	-3,68**	431	0,001
Преодоление норм	5,77	4,80	3,42**	431	0,001
Склонность к аддиктивному поведению	8,16	6,72	2,97**	431	0,003
Саморазрушающее поведение	7,74	6,82	2,37*	431	0,018
Агрессия	8,42	6,66	4,12**	431	0,001
Проблемы контроля эмоций	6,09	4,25	6,09**	431	0,001
Делинквентность	6,86	5,30	3,56**	431	0,001

Примечание: группа 1 – аутизированный тип; группа 2 – адаптированный тип,

* - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Таблица 4.79

Сравнительный анализ деструктивных особенностей у обучающихся с дезинтегрированным и адаптированным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Склонность к риску	31,43	26,89	6,366***	363	0,001
Проблема самоконтроля	21,27	17,90	7,871***	363	0,001
Склонность к гаджет-зависимости	8,47	7,16	4,437***	363	0,001
Отсутствие эмоциональной поддержки	4,67	3,59	7,301***	363	0,001
Проблема взаимодействия	9,71	7,60	9,500***	363	0,001

Примечание: группа 1 – дезинтегрированный тип; группа 2 – адаптированный тип,
*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Отметим, что обучающиеся, относящиеся к адаптивному типу показывают средние значения по всем деструктивным проявлениям достоверно ниже, чем у сверстников, относящихся к дезинтегрированному типу.

Таблица 4.80

Сравнительный анализ деструктивных особенностей у обучающихся с дезадаптивным и адаптированным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Склонность к риску	31,75	26,89	7,436***	366	0,001
Проблема самоконтроля	24,35	17,90	15,261***	366	0,001
Склонность к гаджет-зависимости	11,56	7,16	14,211***	366	0,001
Отсутствие эмоциональной поддержки	5,02	3,59	9,037***	366	0,001
Проблема взаимодействия	10,77	7,60	14,202***	366	0,001

Примечание: группа 1 – дезадаптивный тип; группа 2 – адаптированный тип,
*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Вместе с тем сравнение полярных типов субъектной рискогенности показывает наличие достоверных различий по всем показателям

Таблица 4.81

Сравнительный анализ деструктивных особенностей у обучающихся с уязвимым и адаптированным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Склонность к риску	30,31	26,89	5,211***	391	0,001
Проблема самоконтроля	21,79	17,90	9,933***	391	0,001
Склонность к гаджет-зависимости	9,40	7,16	7,566***	391	0,001
Отсутствие эмоциональной поддержки	4,40	3,59	5,893***	391	0,001
Проблема взаимодействия	8,57	7,60	4,812***	391	0,001

Примечание: группа 1 – уязвимый тип; группа 2 – адаптированный тип,
*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.82

Сравнительный анализ деструктивных особенностей у обучающихся с аутизированным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Склонность к риску	28,03	30,31	-3,250***	336	0,001
Проблема самоконтроля	19,38	21,79	-5,263***	336	0,001
Склонность к гаджет-зависимости	9,25	9,40	-0,410	336	0,682
Отсутствие эмоциональной поддержки	3,97	4,40	-2,569	336	0,011
Проблема взаимодействия	8,44	8,57	-0,535	336	0,593

Примечание: группа 1 – аутизированный тип; группа 2 – уязвимый тип,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.83

Сравнительный анализ деструктивных особенностей у обучающихся с дезинтегрированным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Склонность к риску	31,43	30,31	1,496	268	0,136
Проблема самоконтроля	21,27	21,79	-1,132	268	0,259
Склонность к гаджет-зависимости	8,47	9,40	-2,532	268	0,012
Отсутствие эмоциональной поддержки	4,67	4,40	1,263	268	0,208
Проблема взаимодействия	9,71	8,57	4,441***	268	0,001

Примечание: группа 1 – дезинтегрированный тип; группа 2 – уязвимый тип,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Можно отметить, что профили деструктивных особенностей у обучающихся с дезинтегрированным и уязвимым типами практически совпадают, за исключением проблемы взаимодействия с окружающими, которая у представителей дезинтегрированного типа выражена достоверно сильнее.

Таблица 4.84

Сравнительный анализ деструктивных особенностей у обучающихся с дезадаптивным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Склонность к риску	31,75	30,31	2,193	271	0,029
Проблема самоконтроля	24,35	21,79	5,600***	271	0,001
Склонность к гаджет-зависимости	11,56	9,40	5,616***	271	0,001
Отсутствие эмоциональной поддержки	5,02	4,40	2,753**	271	0,006
Проблема взаимодействия	10,77	8,57	8,493***	271	0,001

Примечание: группа 1 – дезадаптивный тип; группа 2 – уязвимый тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, ***- уровень значимости при $p \leq 0,001$,

Таблица 4.85

Сравнительный анализ деструктивных особенностей у обучающихся с аутизированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Склонность к риску	28,03	31,75	-5,40***	311	0,001
Проблема самоконтроля	19,38	24,35	-10,05***	311	0,001
Склонность к гаджет-зависимости	9,25	11,56	-6,09***	311	0,001
Отсутствие эмоциональной поддержки	3,97	5,02	-5,53***	311	0,001
Проблема взаимодействия	8,44	10,77	-8,78***	311	0,001

Примечание: группа 1 – аутизированный тип; группа 2 – дезадаптивный тип,
*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.86

Сравнительный анализ деструктивных особенностей у обучающихся с дезинтегрированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Склонность к риску	31,43	31,75	-0,46	243	0,643
Проблема самоконтроля	21,27	24,35	-6,22***	243	0,001
Склонность к гаджет-зависимости	8,47	11,56	-8,18***	243	0,001
Отсутствие эмоциональной поддержки	4,67	5,02	-1,43	243	0,155
Проблема взаимодействия	9,71	10,77	-3,72***	243	0,001

Примечание: группа 1 – дезинтегрированный тип; группа 2 – дезадаптивный тип,
*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.87

Сравнительный анализ деструктивных особенностей у обучающихся с аутизированным и дезинтегрированным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Склонность к риску	28,03	31,43	-4,47***	308	0,001
Проблема самоконтроля	19,38	21,27	-3,77***	308	0,001
Склонность к гаджет-зависимости	9,25	8,47	2,14*	308	0,034
Отсутствие эмоциональной поддержки	3,97	4,67	-3,90***	308	0,001
Проблема взаимодействия	8,44	9,71	-4,80***	308	0,001

Примечание: группа 1 – аутизированный тип; группа 2 – дезинтегрированный тип,
* - уровень значимости при $p \leq 0,05$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Анализ полученных результатов показывает, что наиболее деструктивными проявлениями по всем показателям характеризуется дезадаптивный тип. Дезинтегрированный тип по сравнению с оставшимися типами в большей степени подвержен склонности к риску и испытывает проблемы взаимодействия. Для уязвимого типа в большей мере, чем для оставшихся типов характерны проблемы

в самоконтроле и наряду с аутизированным типом – склонность к гаджет зависимости. Как и ожидалось, адаптивный тип учащихся в меньшей степени демонстрирует склонность к различного рода деструкциям.

Обобщение таблиц представлено на рисунке 4.10

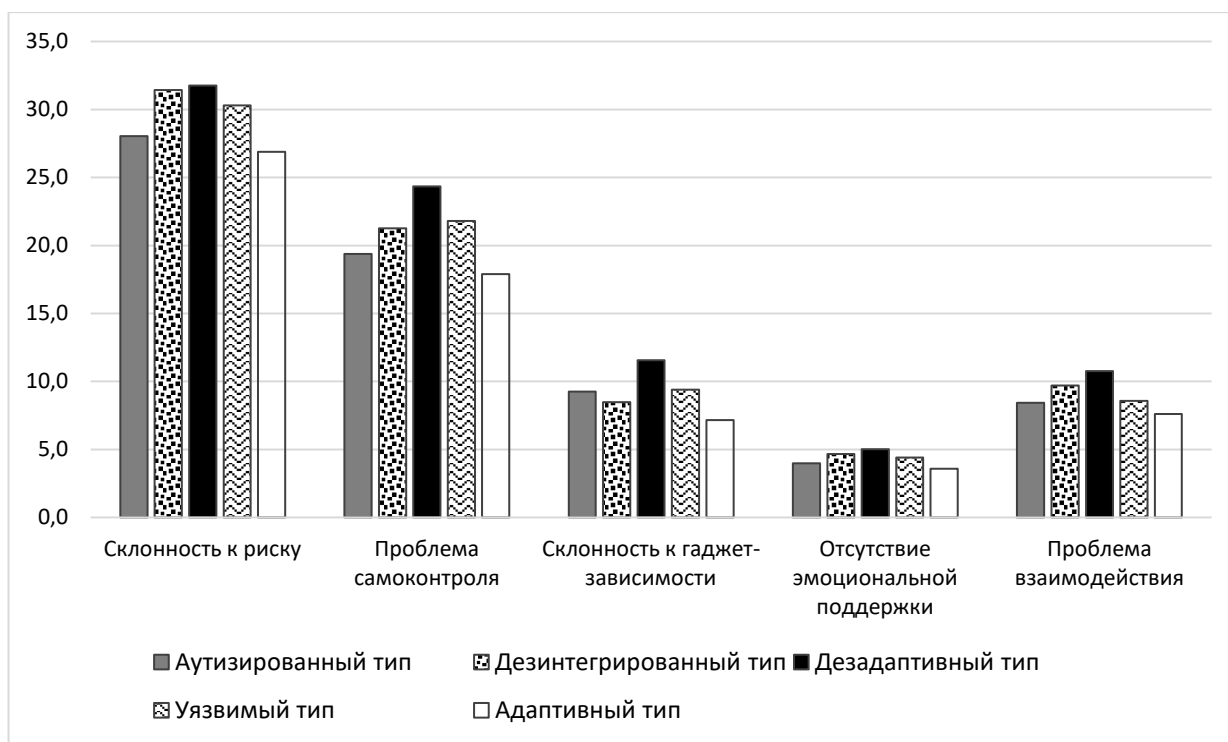


Рисунок 4.10 Деструктивные аспекты личности у обучающихся с разным типом субъектной рискогенности

Далее были проанализированы результаты с использованием методики «Склонность к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел (Таблица 4.88 – 4.97).

Таблица 4.88

Сравнительный анализ показателей склонности к отклоняющемуся поведению у обучающихся с аутизированным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Социальная желательность	6,43	7,76	-3,68***	431	0,001
Преодоление норм	5,77	4,80	3,42***	431	0,001
Склонность к аддиктивному поведению	8,16	6,72	2,97**	431	0,003
Саморазрушение	7,74	6,82	2,37*	431	0,018
Агрессия	8,42	6,66	4,12***	431	0,001
Проблемы контроля эмоций	6,09	4,25	6,09***	431	0,001
Делинквентность	6,86	5,30	3,56***	431	0,001

Примечание: группа 1 – аутизированный тип; группа 2 – адаптивный тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Как видно из представленной таблицы за исключением социальной желательности респонденты аутизированного типа в большей степени подвержены склонности к различным вариантам отклоняющегося поведения. Вместе с тем обучающиеся из группы адаптивных достоверно выше проявляют социальную желательность в ответах, что характеризует их ориентацию на социальные ожидания и культурную нормативность.

Таблица 4.89

Сравнительный анализ показателей склонности к отклоняющемуся поведению у обучающихся с дезинтегрированным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Социальная желательность	5,14	7,76	-6,407***	363	0,001
Преодоление норм	6,35	4,80	4,698***	363	0,001
Склонность к аддиктивному поведению	9,78	6,72	5,620***	363	0,001
Саморазрушение	9,21	6,82	5,776***	363	0,001
Агрессия	10,05	6,66	6,963***	363	0,001
Проблемы контроля эмоций	7,68	4,25	10,465***	363	0,001
Делинквентность	7,70	5,30	4,714***	363	0,001

Примечание: группа 1 – дезинтегрированный тип; группа 2 – адаптивный тип,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.90

Сравнительный анализ показателей склонности к отклоняющемуся поведению у обучающихся с дезадаптивным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Социальная желательность	4,01	7,76	-9,520***	366	0,001
Преодоление норм	7,65	4,80	8,748***	366	0,001
Склонность к аддиктивному поведению	11,93	6,72	9,779***	366	0,001
Саморазрушение	10,90	6,82	9,400***	366	0,001
Агрессия	11,97	6,66	11,320***	366	0,001
Проблемы контроля эмоций	9,90	4,25	18,390***	366	0,001
Делинквентность	9,89	5,30	9,001***	366	0,001

Примечание: группа 1 – дезадаптивный тип; группа 2 – адаптивный тип,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.91

Сравнительный анализ показателей склонности к отклоняющемуся поведению у обучающихся с уязвимым и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Социальная желательность	5,74	7,76	-5,337***	391	0,001
Преодоление норм	5,40	4,80	2,031*	391	0,043
Склонность к аддиктивному поведению	9,21	6,72	4,905***	391	0,001
Саморазрушение	8,60	6,82	4,323***	391	0,001
Агрессия	8,85	6,66	4,778***	391	0,001
Проблемы контроля эмоций	7,68	4,25	11,038***	391	0,001
Делинквентность	7,13	5,30	3,895***	391	0,001

Примечание: группа 1 – уязвимый тип; группа 2 – адаптивный тип,

* - уровень значимости при $p \leq 0,05$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Отметим, что относительно склонности к отклоняющемуся поведению у обучающихся с аутизированным и уязвимым типами субъектной рискогенности имеется довольно выраженное сходство, за исключением проблемы контроля эмоций, которая достоверно более выражена у обучающихся, относящихся к уязвимому типу.

Таблица 4.92

Сравнительный анализ показателей склонности к отклоняющемуся поведению у обучающихся с аутизированным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Социальная желательность	6,43	5,74	2,018*	336	0,044
Преодоление норм	5,77	5,40	1,301	336	0,194
Склонность к аддиктивному поведению	8,16	9,21	-2,227*	336	0,027
Саморазрушение	7,74	8,60	-1,943*	336	0,053
Агрессия	8,42	8,85	-0,938	336	0,349
Проблемы контроля эмоций	6,09	7,68	-4,266***	336	0,001
Делинквентность	6,86	7,13	-0,771	336	0,441

Примечание: группа 1 – аутизированный тип; группа 2 – уязвимый тип,

* - уровень значимости при $p \leq 0,05$, *** уровень значимости при $p \leq 0,01$

В свою очередь между обучающимися с дезинтегрированным и уязвимым типами субъектной рискогенности сравнительно мало различий в разрезе склонности к отклоняющемуся поведению (Таблица 4.93).

Таблица 4.93

Сравнительный анализ показателей склонности к отклоняющемуся поведению у обучающихся с дезинтегрированным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Социальная желательность	5,14	5,74	-1,681	268	0,094
Преодоление норм	6,35	5,40	3,054**	268	0,002
Склонность к аддиктивному поведению	9,78	9,21	1,182	268	0,238
Саморазрушение	9,21	8,60	1,342	268	0,181
Агрессия	10,05	8,85	2,405	268	0,017
Проблемы контроля эмоций	7,68	7,68	0,001	268	1,000
Делинквентность	7,70	7,13	1,536	268	0,126

Примечание: группа 1 – дезинтегрированный тип; группа 2 – уязвимый тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Интересно отметить, что именно в отношении преодоления норм дезинтегрированный и уязвимый типы субъектной рискогенности имеют достоверное различие, что подтверждает нашу теоретическую модель относительно двух полярных полюсов нарушенной субъектности, связанной с диадой «индивидуализация-интеграция».

Таблица 4.94

Сравнительный анализ показателей склонности к отклоняющемуся поведению у обучающихся с дезадаптивным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Социальная желательность	4,01	5,74	-5,206***	271	0,001
Преодоление норм	7,65	5,40	7,365***	271	0,001
Склонность к аддиктивному поведению	11,93	9,21	5,891***	271	0,001
Саморазрушение	10,90	8,60	4,720***	271	0,001
Агрессия	11,97	8,85	6,590***	271	0,001
Проблемы контроля эмоций	9,90	7,68	5,982***	271	0,001
Делинквентность	9,89	7,13	7,265***	271	0,001

Примечание: группа 1- Дезадаптивный тип, группа 2- Уязвимый тип,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Сравнительный анализ показателей склонности к отклоняющемуся поведению у обучающихся с аутизированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности демонстрирует, что дезадаптивный тип в большей степени рискогенен по представленным показателям (Таблица 4.95).

Таблица 4.95

Сравнительный анализ показателей склонности к отклоняющемуся поведению у обучающихся с аутизированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Социальная желательность	6,43	4,01	6,99***	311	0,001
Преодоление норм	5,77	7,65	-6,07***	311	0,001
Склонность к аддиктивному поведению	8,16	11,93	-7,82***	311	0,001
Саморазрушение	7,74	10,90	-6,78***	311	0,001
Агрессия	8,42	11,97	-7,75***	311	0,001
Проблемы контроля эмоций	6,09	9,90	-10,22***	311	0,001
Делинквентность	6,86	9,89	-7,93***	311	0,001

Примечание: Группа 1: Аутизированный тип, группа 2: Дезадаптивный тип,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.96

Сравнительный анализ показателей склонности к отклоняющемуся поведению у обучающихся с дезинтегрированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Социальная желательность	5,14	4,01	3,31***	243	0,001
Преодоление норм	6,35	7,65	-3,88***	243	0,001
Склонность к аддиктивному поведению	9,78	11,93	-4,63***	243	0,001
Саморазрушение	9,21	10,90	-3,61***	243	0,001
Агрессия	10,05	11,97	-3,98***	243	0,001
Проблемы контроля эмоций	7,68	9,90	-5,79***	243	0,001
Делинквентность	7,70	9,89	-5,64***	243	0,001

Примечание: Группа 1: Дезинтегрированный тип, группа 2: Дезадаптивный тип,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Сравнительный анализ показателей склонности к отклоняющемуся поведению у обучающихся с дезинтегрированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности показывает достоверное различие по всем показателям, при этом в большей степени нарушения отмечаются у дезадаптивного типа по сравнению с дезинтегрированным (Таблица 4.96).

Таблица 4.97

Сравнительный анализ показателей склонности к отклоняющемуся поведению у обучающихся с аутизированным и дезинтегрированным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Социальная желательность	6,43	5,14	3,54***	308	0,001
Преодоление норм	5,77	6,35	-1,83	308	0,068
Склонность к аддиктивному поведению	8,16	9,78	-3,26***	308	0,001
Саморазрушение	7,74	9,21	-3,34***	308	0,001
Агрессия	8,42	10,05	-3,40***	308	0,001
Проблемы контроля эмоций	6,09	7,68	-4,02***	308	0,001
Делинквентность	6,86	7,70	-2,25*	308	0,025

Примечание: Группа 1: Аутизированный тип, группа 2: Дезинтегрированный тип,

* - уровень значимости при $p \leq 0,05$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Визуализация представленных результатов сравнительного анализа дана на рисунке (Рисунок 4.12).

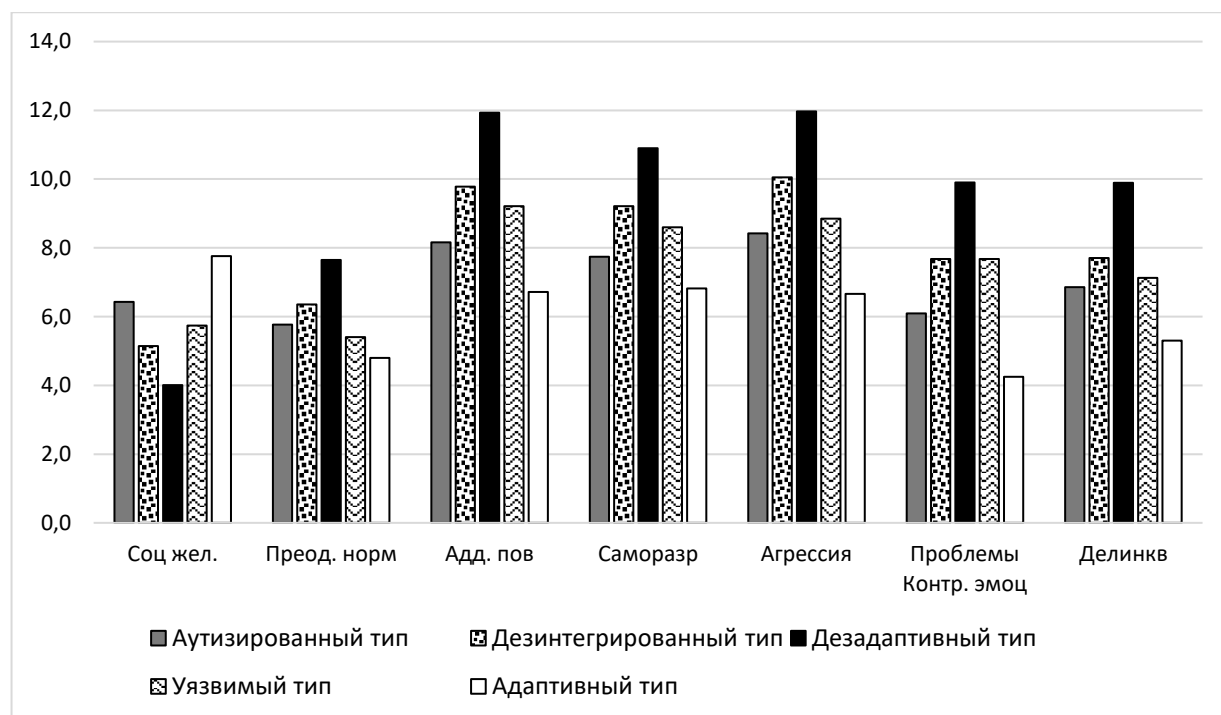


Рисунок 4.12 Выраженность аспектов склонности к отклоняющемуся поведению у обучающихся с разным типом субъектной рискогенности

Согласно диаграмме в наибольшей степени различные аспекты склонности к отклоняющемуся поведению выражены у дезадаптивного типа. Адаптивный тип по всем аспектам демонстрирует наиболее благоприятную поведенческую картину. Дезинтегрированный тип по сравнению с уязвимым типом характеризуется

большей выраженностью поведенческих нарушений по всем показателям за исключением проблем контроля эмоций, по которым выраженность у обеих групп респондентов находится на одинаковом уровне.

Особенности отношения к социальным нормам у обучающихся с разным типом субъектной рискогенности представлены в следующих таблицах (Таблица 4.98-4.107).

Таблица 4.98

Сравнительный анализ показателей отношения к социальным нормам у обучающихся с аутизированным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Учеба	60,74	62,21	-2,22	415	0,027
Менеджмент	57,15	58,79	-2,54	415	0,011
Безопасность	58,74	60,16	-1,94	415	0,053
Социальное взаимодействие	33,62	34,76	-2,81**	415	0,005
Интегральная конгруэнтность	210,25	215,92	-2,70**	415	0,007

Примечание: Группа 1 - Аутизированный тип, группа 2- Адаптивный тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Таблица 4.99

Сравнительный анализ показателей отношения к социальным нормам у обучающихся с дезинтегрированным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Учеба	59,30	62,21	-4,00***	377	0,001
Менеджмент	55,60	58,79	-4,70***	377	0,001
Безопасность	57,44	60,16	-3,64***	377	0,001
Социальное взаимодействие	32,91	34,76	-3,81***	377	0,001
Интегральная конгруэнтность	205,25	215,92	-4,49***	377	0,001

Примечание: Группа 1- Дезинтегрированный тип, группа 2- Адаптивный тип,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Сравнительный анализ показателей отношения к социальным нормам у обучающихся с дезинтегрированным и адаптивным типами субъектной рискогенности показывает ожидаемое достоверное различие по всем показателям (Таблица 4.99).

Таблица 4.100

Сравнительный анализ показателей отношения к социальным нормам у обучающихся с дезадаптивным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Учеба	53,20	62,21	-11,38***	378	0,001
Менеджмент	49,42	58,79	-13,02***	378	0,001
Безопасность	51,61	60,16	-10,89***	378	0,001
Социальное взаимодействие	28,94	34,76	-12,30***	378	0,001
Интегральная конгруэнтность	183,16	215,92	-12,95***	378	0,001

Примечание: Группа 1- Дезадаптивный тип, группа 2 - Адаптивный тип,
*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Сравнительный анализ показателей отношения к социальным нормам у обучающихся с дезадаптивным и адаптивным типами субъектной рискогенности также показывает закономерное достоверное различие по всем показателям (Таблица 4.100).

Таблица 4.101

Сравнительный анализ показателей отношения к социальным нормам у обучающихся с уязвимым и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Учеба	59,12	62,21	-4,58***	397	0,001
Менеджмент	55,94	58,79	-4,96***	397	0,001
Безопасность	57,06	60,16	-4,51***	397	0,001
Социальное взаимодействие	32,74	34,76	-4,93***	397	0,001
Интегральная конгруэнтность	204,86	215,92	-5,23***	397	0,001

Примечание: Группа 1- Уязвимый тип, группа 2- Адаптивный тип,
*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.102

Сравнительный анализ показателей отношения к социальным нормам у обучающихся с аутизированным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Учеба	60,74	59,12	1,84	298	0,067
Менеджмент	57,15	55,94	1,42	298	0,156
Безопасность	58,74	57,06	1,67	298	0,095
Социальное взаимодействие	33,62	32,74	1,59	298	0,113
Интегральная конгруэнтность	210,25	204,86	1,87	298	0,063

Примечание: Группа 1-Аутизированный тип, группа 2 - Уязвимый тип

Сравнительный анализ показателей отношения к социальным нормам у обучающихся с аутизированным и уязвимым типами субъектной рискогенности не

обнаруживает значимых различий по культурной конгруэнтности между исследуемыми группами (Таблица 4.102). В свою очередь у обучающихся с дезинтегрированным и уязвимым типами субъектной рискогенности анализ также не показал достоверные различия между сравниваемыми типами, что свидетельствует о схожей сниженной степени выраженности исследуемых показателей у данных респондентов (Таблица 4.103).

Таблица 4.103

Сравнительный анализ показателей отношения к социальным нормам у обучающихся с дезинтегрированным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t- критерий	df	p
Учеба	59,30	59,12	0,18	260	0,854
Менеджмент	55,60	55,94	-0,38	260	0,703
Безопасность	57,44	57,06	0,37	260	0,714
Социальное взаимодействие	32,91	32,74	0,26	260	0,795
Интегральная конгруэнтность	205,25	204,86	0,12	260	0,905

Примечание: группа 1-Дезинтегрированный тип 2- Уязвимый тип

Сравнительный анализ показателей отношения к социальным нормам у обучающихся с дезадаптивным и уязвимым типами субъектной рискогенности показывает существенное различие между сравниваемыми группами (Таблица 4.104). У обучающихся с дезадаптивным типом субъектной рискогенности показатели культурной конгруэнтности ниже, чем у обучающихся, относящихся к уязвимому типу.

Таблица 4.104

Сравнительный анализ показателей отношения к социальным нормам у обучающихся с дезадаптивным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t- критерий	df	p
Учеба	53,20	59,12	-5,65***	261	0,001
Менеджмент	49,42	55,94	-6,88***	261	0,001
Безопасность	51,61	57,06	-4,99***	261	0,001
Социальное взаимодействие	28,94	32,74	-5,91***	261	0,001
Интегральная конгруэнтность	183,16	204,86	-6,27***	261	0,001

Примечание: группа 1-Дезадаптивный тип, группа 2- Уязвимый тип,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Подобное же достоверное различие прослеживается у обучающихся с аутизированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности (Таблица 4.105).

Таблица 4.105

Сравнительный анализ показателей отношения к социальным нормам у обучающихся с аутизированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Учеба	60,74	53,20	7,32***	279	0,001
Менеджмент	57,15	49,42	7,51***	279	0,001
Безопасность	58,74	51,61	6,28***	279	0,001
Социальное взаимодействие	33,62	28,94	7,38***	279	0,001
Интегральная конгруэнтность	210,25	183,16	7,95***	279	0,001

Примечание: группа 1- Аутизированный тип, группа 2- Дезадаптивный тип

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.106

Сравнительный анализ показателей отношения к социальным нормам у обучающихся с дезинтегрированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Учеба	59,30	53,20	5,39***	241	0,001
Менеджмент	55,60	49,42	5,63***	241	0,001
Безопасность	57,44	51,61	4,92***	241	0,001
Социальное взаимодействие	32,91	28,94	5,27***	241	0,001
Интегральная конгруэнтность	205,25	183,16	5,72***	241	0,001

Примечание: Группа 1- Дезинтегрированный тип, группа 2- Дезадаптивный тип

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.107

Сравнительный анализ показателей отношения к социальным нормам у обучающихся с аутизированным и дезинтегрированным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Учеба	60,74	59,30	1,51	278	0,131
Менеджмент	57,15	55,60	1,57	278	0,116
Безопасность	58,74	57,44	1,19	278	0,234
Социальное взаимодействие	33,62	32,91	1,09	278	0,277
Интегральная конгруэнтность	210,25	205,25	1,55	278	0,123

Примечание: группа 1: Аутизированный тип, группа 2: Дезинтегрированный тип

Сравнительный анализ показателей отношения к социальным нормам у обучающихся с аутизированным и дезинтегрированным типами субъектной

рискогенности показал, что между исследуемыми типами нет достоверных различий по уровню культурной конгруэнтности и ее аспектам.

Графическое представление результатов сравнительного анализа всех типов субъектной рискогенности проиллюстрировано ниже (Рисунок 4.12).

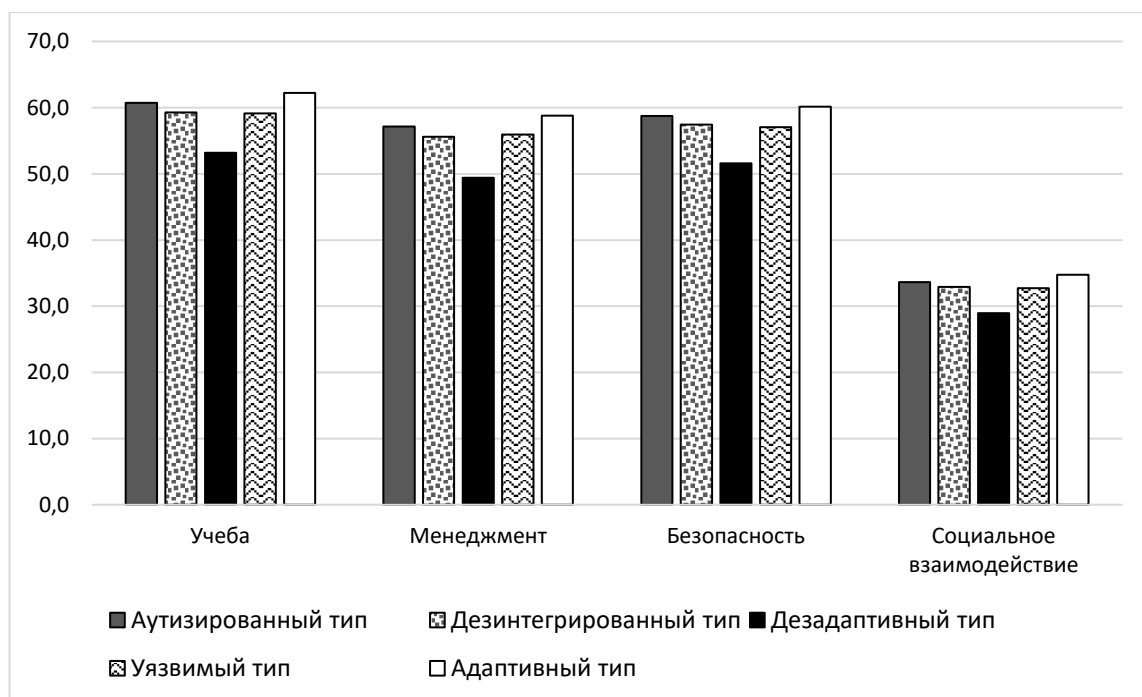


Рисунок 4.12 Выраженность отношения к социальным нормам из различных сфер жизнедеятельности у обучающихся с разным типом субъектной рискогенности

Сравнительный анализ по интегральному показателю культурной конгруэнтности визуализирован на рисунке 4.13.



Рисунок 4.13 Выраженность интегрального показателя отношения к социальным нормам у обучающихся с разным типом субъектной рискогенности

Согласно представленным данным наиболее слабо следование нормам выражено у дезадаптивного типа. Дезинтегрированный и уязвимый тип имеют средний по группам показатель. Наиболее четко социальная ориентированность прослеживается у адаптивного типа.

Специфика мотивационной структуры личности у обучающихся с разным типом субъектной рискогенности исследовалась с помощью Опросника по оценке уровня притязаний (автор В.К. Гербачевский) (Таблица 4.108-4.117).

По мотиву достижения, сложности задания, оценке уровня достигнутых успехов и прогнозным оценкам деятельности сравниваемые группы достоверно различаются (Таблица 4.108).

Таблица 4.108

Сравнительный анализ показателей мотивационной структуры личности у обучающихся с аутизированным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Интегративный показатель	187,60	190,53	-1,28	405	0,200
Внутренний мотив	13,49	13,74	-0,68	405	0,496
Познавательный мотив	14,85	15,20	-1,00	405	0,314
Мотив избегания	12,81	12,19	1,65	405	0,099
Состязательный мотив	13,36	13,04	0,84	405	0,401
Мотив смены деятельности	13,49	12,16	3,30***	405	0,001
Мотив самоуважения	14,47	15,58	-2,7**	405	0,007
Ядро мотивационной структуры	13,74	13,65	0,43	405	0,667
Значимость результатов	10,44	9,64	2,26	405	0,024
Сложность задания	6,64	5,89	2,77**	405	0,005
Волевое усилие	13,92	14,33	-1,20	405	0,232
Оценка уровня достигнутых результатов	9,54	10,38	-3,07**	405	0,002
Оценка своего потенциала	14,74	15,62	-2,45	405	0,014
Достижение трудных целей	11,06	11,17	-0,86	405	0,388
Намеченный уровень мобилизации усилий	14,62	15,55	-2,38	405	0,017
Ожидаемый уровень результатов	9,48	10,13	-2,44	405	0,015
Прогнозные оценки деятельности субъекта	12,05	12,84	-2,81**	405	0,005
Закономерность результатов	13,11	13,83	-2,08	405	0,037
Инициативность	12,64	13,26	-1,37	405	0,172
Причинные факторы деятельности	12,88	13,54	-2,41	405	0,016

Примечание: Группа 1- Аутизированный тип, группа 2- Адаптивный тип

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.109

Сравнительный анализ показателей мотивационной структуры личности у обучающихся с дезинтегрированным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Интегративный показатель	186,13	190,53	-1,68	344	0,094
Внутренний мотивотив	13,11	13,74	-1,43	344	0,154
Познавательный мотив	14,86	15,20	-0,86	344	0,390
Мотив избегания	12,47	12,19	0,64	344	0,523
Состязательный мотив	13,73	13,04	1,49	344	0,137
Мотив смены деятельности	13,06	12,16	1,96	344	0,050
Мотив самоуважения	14,74	15,58	-1,73	344	0,084
Ядро мотивационной структуры	13,66	13,65	0,04	344	0,966
Значимость результатов	11,08	9,64	3,61***	344	0,001
Сложность задания	6,27	5,89	1,21	344	0,228
Волевое усилие	13,52	14,33	-2,02	344	0,044
Оценка уровня достигнутых результатов	9,64	10,38	-2,44	344	0,015
Оценка своего потенциала	14,24	15,62	-3,35***	344	0,001
Достижение трудных целей	10,95	11,17	-1,43	344	0,153
Намеченный уровень мобилизации усилий	14,67	15,55	-2,15	344	0,033
Ожидаемый уровень результатов	9,06	10,13	-3,55***	344	0,001
Прогнозные оценки деятельности субъекта	11,86	12,84	-3,17**	344	0,002
Закономерность результатов	13,35	13,83	-1,24	344	0,216
Инициативность	12,33	13,26	-1,76	344	0,079
Причинные факторы деятельности	12,84	13,54	-2,24	344	0,026

Примечание: Группа 1-Дезинтегрированный тип, группа 2- Адаптивный тип

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.110

Сравнительный анализ показателей мотивационной структуры личности у обучающихся с дезадаптивным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Интегративный показатель	180,49	190,53	-3,52***	320	0,001
Внутренний мотивотив	12,45	13,74	-2,79**	320	0,006
Познавательный мотив	14,06	15,20	-2,71**	320	0,007
Мотив избегания	12,39	12,19	0,43	320	0,667
Состязательный мотив	12,09	13,04	-2,02	320	0,044
Мотив смены деятельности	14,51	12,16	4,68***	320	0,001
Мотив самоуважения	13,50	15,58	-4,06***	320	0,001
Ядро мотивационной структуры	13,17	13,65	-1,84	320	0,067
Значимость результатов	13,20	9,64	8,41***	320	0,001
Сложность задания	7,41	5,89	4,42***	320	0,001
Волевое усилие	12,98	14,33	-3,24***	320	0,001
Оценка уровня достигнутых результатов	8,39	10,38	-5,98***	320	0,001

Сравнительный анализ показателей мотивационной структуры личности у обучающихся с дезадаптивным и адаптивным типами субъектной рискогенности
(продолжение)

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Оценка своего потенциала	12,89	15,62	-4,38***	320	0,001
Достижение трудных целей	10,97	11,17	-1,04	320	0,301
Намеченный уровень мобилизации усилий	13,88	15,55	-3,69***	320	0,001
Ожидаемый уровень результатов	8,02	10,13	-6,52***	320	0,001
Прогнозные оценки деятельности субъекта	10,95	12,84	-5,64***	320	0,001
Закономерность результатов	11,61	13,83	-5,19***	320	0,001
Инициативность	13,10	13,26	-0,26	320	0,796
Причинные факторы деятельности	12,35	13,54	-3,29***	320	0,001

Примечание: Группа 1-Дезадаптивный тип, группа 2- Адаптивный тип

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.111

Сравнительный анализ показателей мотивационной структуры личности у обучающихся с уязвимым и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Интегративный показатель	187,94	190,53	-1,02	327	0,309
Внутренний мотив	13,34	13,74	-0,91	327	0,364
Познавательный мотив	15,16	15,20	-0,11	327	0,915
Мотив избегания	13,56	12,19	3,18**	327	0,002
Состязательный мотив	13,77	13,04	1,59	327	0,114
Мотив смены деятельности	13,31	12,16	2,42	327	0,016
Мотив самоуважения	14,95	15,58	-1,36	327	0,174
Ядро мотивационной структуры	14,01	13,65	1,54	327	0,125
Значимость результатов	11,12	9,64	3,67***	327	0,001
Сложность задания	6,41	5,89	1,56	327	0,120
Волевое усилие	13,62	14,33	-1,78	327	0,076
Оценка уровня достигнутых результатов	9,78	10,38	-1,92	327	0,056
Оценка своего потенциала	13,78	15,62	-4,50***	327	0,001
Достижение трудных целей	10,94	11,17	-1,50	327	0,135
Намеченный уровень мобилизации усилий	15,34	15,55	-0,51	327	0,611
Ожидаемый уровень результатов	8,72	10,13	-4,41***	327	0,001
Прогнозные оценки деятельности субъекта	12,03	12,84	-2,60***	327	0,010
Закономерность результатов	12,20	13,83	-4,13***	327	0,001
Инициативность	12,90	13,26	-0,65	327	0,515
Причинные факторы деятельности	12,55	13,54	-3,00**	327	0,003

Примечание: Группа 1 -Уязвимый тип, группа 2-Адаптивный тип

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.112

Сравнительный анализ показателей мотивационной структуры личности у обучающихся с аутизированным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Интегративный показатель	187,60	187,94	-0,13	308	0,893
Внутренний мотив	13,49	13,34	0,36	308	0,720
Познавательный мотив	14,85	15,16	-0,81	308	0,420
Мотив избегания	12,81	13,56	-1,55	308	0,122
Состязательный мотив	13,36	13,77	-0,93	308	0,354
Мотив смены деятельности	13,49	13,31	0,37	308	0,711
Мотив самоуважения	14,47	14,95	-1,00	308	0,319
Ядро мотивационной структуры	13,74	14,01	-1,02	308	0,309
Значимость результатов	10,44	11,12	-1,66	308	0,097
Сложность задания	6,64	6,41	0,73	308	0,464
Волевое усилие	13,92	13,62	0,74	308	0,459
Оценка уровня достигнутых результатов	9,54	9,78	-0,72	308	0,470
Оценка своего потенциала	14,74	13,78	2,38	308	0,018
Достижение трудных целей	11,06	10,94	0,71	308	0,477
Намеченный уровень мобилизации усилий	14,62	15,34	-1,54	308	0,125
Ожидаемый уровень результатов	9,48	8,72	2,34	308	0,020
Прогнозные оценки деятельности субъекта	12,05	12,03	0,06	308	0,953
Закономерность результатов	13,11	12,20	2,46	308	0,014
Инициативность	12,64	12,90	-0,73	308	0,464
Причинные факторы деятельности	12,88	12,55	1,44	308	0,152

Примечание: группа 1- Аутизированный тип, группа 2- Уязвимый тип

Между обозначенными типами субъектной рискогенности нет достоверных различий в уровне выраженности компонентов мотивационной структуры личности.

Таблица 4.113

Сравнительный анализ показателей мотивационной структуры личности у обучающихся с дезинтегрированным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Интегративный показатель	186,13	187,94	-0,64	247	0,523
Внутренний мотив	13,11	13,34	-0,46	247	0,648
Познавательный мотив	14,86	15,16	-0,71	247	0,476
Мотив избегания	12,47	13,56	-1,94	247	0,054
Состязательный мотив	13,73	13,77	-0,07	247	0,945
Мотив смены деятельности	13,06	13,31	-0,46	247	0,643
Мотив самоуважения	14,74	14,95	-0,38	247	0,708

Сравнительный анализ показателей мотивационной структуры личности у обучающихся с дезинтегрированным и уязвимым типами субъектной рискогенности (продолжение таблицы)

Показатели	Среднее Гр. 1	Среднее Гр. 2	t-критерий	df	p
Ядро мотивационной структуры	13,66	14,01	-1,17	247	0,242
Значимость результатов	11,08	11,12	-0,09	247	0,932
Сложность задания	6,27	6,41	-0,36	247	0,719
Волевое усилие	13,52	13,62	-0,22	247	0,824
Оценка уровня достигнутых результатов	9,64	9,78	-0,38	247	0,702
Оценка своего потенциала	14,24	13,78	1,04	247	0,300
Достижение трудных целей	10,95	10,94	0,06	247	0,954
Намеченный уровень мобилизации усилий	14,67	15,34	-1,44	247	0,152
Ожидаемый уровень результатов	9,06	8,72	0,94	247	0,349
Прогнозные оценки деятельности субъекта	11,86	12,03	-0,51	247	0,612
Закономерность результатов	13,35	12,20	2,89**	247	0,004
Инициативность	12,33	12,90	-1,51	247	0,132
Причинные факторы деятельности	12,84	12,55	1,25	247	0,213

Примечание: Группа 1 - Дезинтегрированный тип, группа 2- Уязвимый тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

По мотивационной структуре личности между сравниваемыми группами есть лишь одно достоверное различие (Таблица 4.113). У обучающихся с дезинтегрированным типом субъектной рискогенности достоверно выше показатель закономерности результатов, то есть они лучше понимают и оценивают свой вклад в полученный результат.

Таблица 4.114

Сравнительный анализ показателей мотивационной структуры личности у обучающихся с дезадаптивным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t- критерий	df	p
Интегративный показатель	180,49	187,94	-2,43	223	0,016
Внутренний мотивотив	12,45	13,34	-1,71	223	0,089
Познавательный мотив	14,06	15,16	-2,52	223	0,012
Мотив избегания	12,39	13,56	-1,96	223	0,051
Состязательный мотив	12,09	13,77	-3,14**	223	0,002
Мотив смены деятельности	14,51	13,31	2,04	223	0,043
Мотив самоуважения	13,50	14,95	-2,49	223	0,014
Ядро мотивационной структуры	13,17	14,01	-2,74**	223	0,007
Значимость результатов	13,20	11,12	4,56***	223	0,001
Сложность задания	7,41	6,41	2,49	223	0,013
Волевое усилие	12,98	13,62	-1,39	223	0,165

Сравнительный анализ показателей мотивационной структуры личности у обучающихся с дезадаптивным и уязвимым типами субъектной рискогенности (продолжение таблицы)

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Оценка уровня достигнутых результатов	8,39	9,78	-3,55***	223	0,001
Оценка своего потенциала	12,89	13,78	-1,17	223	0,245
Достижение трудных целей	10,97	10,94	0,15	223	0,882
Намеченный уровень мобилизации усилий	13,88	15,34	-2,85**	223	0,005
Ожидаемый уровень результатов	8,02	8,72	-1,85	223	0,066
Прогнозные оценки деятельности субъекта	10,95	12,03	-3,06**	223	0,002
Закономерность результатов	11,61	12,20	-1,35	223	0,177
Инициативность	13,10	12,90	0,43	223	0,668
Причинные факторы деятельности	12,35	12,55	-0,67	223	0,502

Примечание: Группа 1-Дезадаптивный тип, группа 2-Уязвимый тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.115

Сравнительный анализ показателей мотивационной структуры личности у обучающихся с аутизированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Интегративный показатель	187,60	180,49	2,47	301	0,014
Внутренний мотив	13,49	12,45	2,35	301	0,020
Познавательный мотив	14,85	14,06	1,90	301	0,058
Мотив избегания	12,81	12,39	0,80	301	0,422
Состязательный мотив	13,36	12,09	2,81**	301	0,005
Мотив смены деятельности	13,49	14,51	-2,00	301	0,046
Мотив самоуважения	14,47	13,50	1,82	301	0,070
Ядро мотивационной структуры	13,74	13,17	1,98	301	0,049
Значимость результатов	10,44	13,20	-6,46***	301	0,001
Сложность задания	6,64	7,41	-2,26	301	0,024
Волевое усилие	13,92	12,98	2,24	301	0,026
Оценка уровня достигнутых результатов	9,54	8,39	3,27***	301	0,001
Оценка своего потенциала	14,74	12,89	2,91**	301	0,004
Достижение трудных целей	11,06	10,97	0,41	301	0,686
Намеченный уровень мобилизации усилий	14,62	13,88	1,47	301	0,142
Ожидаемый уровень результатов	9,48	8,02	4,46***	301	0,001
Прогнозные оценки деятельности субъекта	12,05	10,95	3,22***	301	0,001
Закономерность результатов	13,11	11,61	3,70***	301	0,001
Инициативность	12,64	13,10	-1,11	301	0,268
Причинные факторы деятельности	12,88	12,35	1,97	301	0,050

Примечание: Группа 1- Аутизированный тип, группа 2-Дезадаптивный тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.116

Сравнительный анализ показателей мотивационной структуры личности у обучающихся с дезинтегрированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Интегративный показатель	186,13	180,49	1,73	240	0,085
Внутренний мотив	13,11	12,45	1,23	240	0,221
Познавательный мотив	14,86	14,06	1,76	240	0,080
Мотив избегания	12,47	12,39	0,13	240	0,897
Состязательный мотив	13,73	12,09	2,95**	240	0,003
Мотив смены деятельности	13,06	14,51	-2,54	240	0,012
Мотив самоуважения	14,74	13,50	1,97	240	0,050
Ядро мотивационной структуры	13,66	13,17	1,48	240	0,141
Значимость результатов	11,08	13,20	-4,55***	240	0,001
Сложность задания	6,27	7,41	-2,94**	240	0,004
Волевое усилие	13,52	12,98	1,12	240	0,262
Оценка уровня достигнутых результатов	9,64	8,39	3,29***	240	0,001
Оценка своего потенциала	14,24	12,89	1,82	240	0,070
Достижение трудных целей	10,95	10,97	-0,10	240	0,918
Намеченный уровень мобилизации усилий	14,67	13,88	1,55	240	0,122
Ожидаемый уровень результатов	9,06	8,02	2,87**	240	0,004
Прогнозные оценки деятельности субъекта	11,86	10,95	2,55	240	0,011
Закономерность результатов	13,35	11,61	3,93***	240	0,001
Инициативность	12,33	13,10	-1,67	240	0,096
Причинные факторы деятельности	12,84	12,35	1,72	240	0,086

Примечание: Группа 1- Дезинтегрированный тип, группа 2- Дезадаптивный тип ,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.117

Сравнительный анализ показателей мотивационной структуры личности у обучающихся с аутизированным и дезинтегрированным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Интегративный показатель	187,60	186,13	0,56	325	0,578
Внутренний мотив	13,49	13,11	0,90	325	0,371
Познавательный мотив	14,85	14,86	-0,03	325	0,976
Мотив избегания	12,81	12,47	0,70	325	0,485
Состязательный мотив	13,36	13,73	-0,83	325	0,410
Мотив смены деятельности	13,49	13,06	0,92	325	0,358
Мотив самоуважения	14,47	14,74	-0,53	325	0,597
Ядро мотивационной структуры	13,74	13,66	0,30	325	0,764
Значимость результатов	10,44	11,08	-1,58	325	0,116
Сложность задания	6,64	6,27	1,19	325	0,233
Волевое усилие	13,92	13,52	0,98	325	0,327
Оценка уровня достигнутых результатов	9,54	9,64	-0,32	325	0,747

Сравнительный анализ показателей мотивационной структуры личности у обучающихся с аутизированным и дезинтегрированным типами субъектной рискогенности (продолжение таблицы)

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Оценка своего потенциала	14,74	14,24	1,21	325	0,227
Достижение трудных целей	11,06	10,95	0,65	325	0,518
Намеченный уровень мобилизации усилий	14,62	14,67	-0,11	325	0,912
Ожидаемый уровень результатов	9,48	9,06	1,37	325	0,170
Прогнозные оценки деятельности субъекта	12,05	11,86	0,59	325	0,556
Закономерность результатов	13,11	13,35	-0,65	325	0,519
Инициативность	12,64	12,33	0,94	325	0,350
Причинные факторы деятельности	12,88	12,84	0,17	325	0,864

Примечание: группа 1: Аутизированный тип, группа 2: Дезинтегрированный тип

Между аутизированным, дезинтегрированным и уязвимым типами субъектной рискогенности нет достоверных различий в уровне выраженности компонентов мотивационной структуры личности, занимая промежуточную позицию между сниженными показателями мотивационной структуры личности обучающихся дезадаптивного типа и сформированными показателями мотивационной структуры обучающихся адаптивного типа.

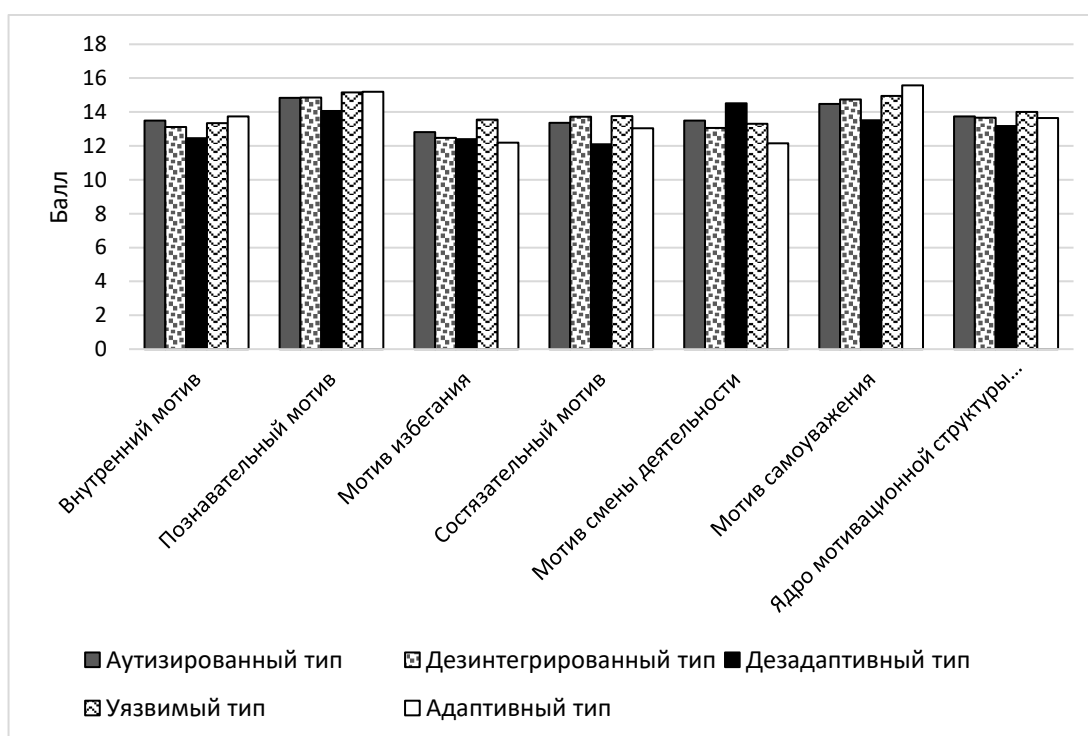


Рисунок 4.14 Выраженность показателей ядра мотивационной структуры личности у обучающихся с разным типом субъектной рискогенности

У обучающихся дезадаптивного типа достоверно ниже такие компоненты ядра мотивационной структуры личности как внутренний ($t=2,8$, при $p<0,005$) и познавательный мотивы ($t=2,7$, при $p<0,007$), а также мотив самоуважения ($t=4,06$, при $p<0,001$). Для данных обучающихся характерно отсутствие интереса к результатам своей деятельности, неспособность выявить для себя те аспекты деятельности, которые могли бы увлечь, также как отсутствие стремления ставить перед собой все более трудные цели в однотипной деятельности. При этом по сравнению с адаптивным типом обучающихся дезадаптивные учащиеся испытывают постоянное стремление к прекращению работы, которой они заняты ($t=4,68$, при $p<0,001$).

Мотив смены деятельности у обучающихся аутизированного типа достоверно выше, чем у обучающихся адаптивного типа ($t=3,3$, при $p<0,001$), что соответствует их стремлению прекратить работу, которой они заняты. Мотив самоуважения, наоборот, достоверно выше в группе обучающихся адаптивного типа, по сравнению с учащимися аутизированного типа ($t=2,3$, при $p<0,007$), что свидетельствует об их ориентации на постановку все более сложных целей в однотипной деятельности.

У обучающихся уязвимого типа достоверно выше мотив избегания по сравнению с учащимися адаптивного типа ($t=3,18$, при $p<0,001$). Для них характерен страх показать низкий результат и столкнуться с его последствиями. Также у них, у обучающихся аутизированного типа, у обучающихся дезинтегрированного типа достоверно выше состязательный мотив по сравнению с учащимися дезадаптивного типа ($t=3,14$, при $p<0,001$; $t=2,81$, при $p<0,005$; $t=2,95$, при $p<0,003$) (Рисунок 4.15).

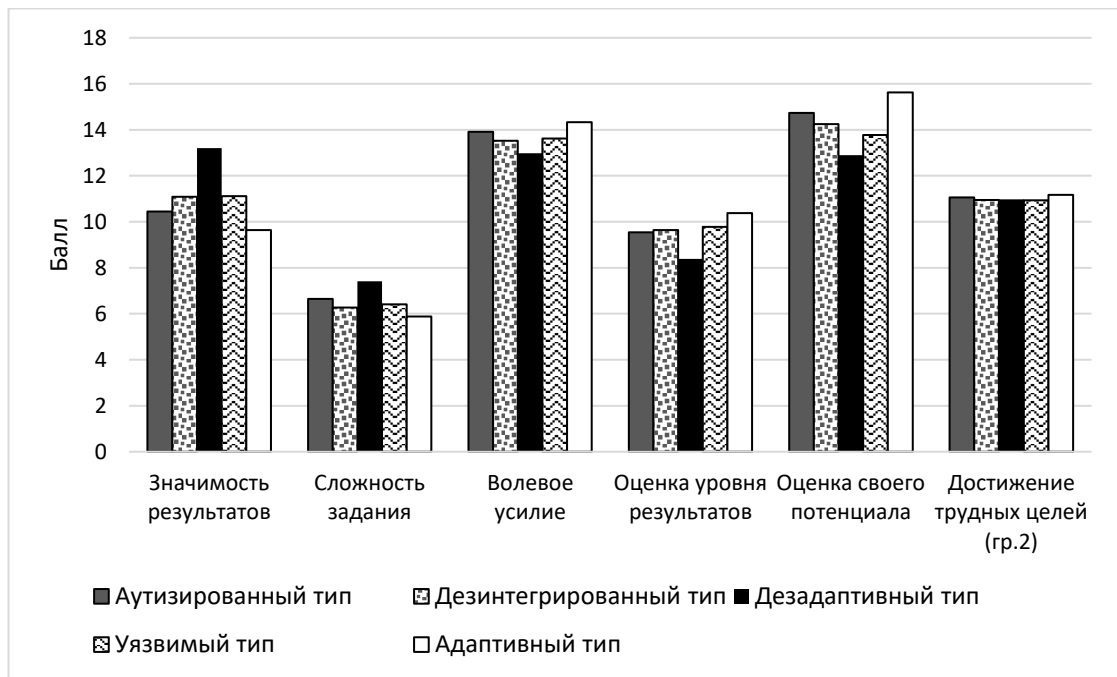


Рисунок 4.15 Выраженность компонентов, связанных с достижением трудных целей, у обучающихся с разным типом субъектной рискогенности

Учащиеся деадаптивного типа придают большее значение личностной значимости результатов деятельности и достоверно отличаются от обучающихся адаптивной группы ($t=8,41$, при $p<0,001$). Учащиеся деадаптивного типа также стремятся выбирать более сложные задания по сравнению с учащимися адаптивной группы ($t=4,42$, при $p<0,001$). Вместе с тем, они ориентированы на проявление меньшего волевого усилия ($t=-3,23$, при $p<0,001$), их оценка уровня достигнутых результатов ($t=-5,98$, при $p<0,001$) и своего потенциала ($t=-4,38$, при $p<0,001$) достоверно ниже.

Учащиеся аутизированного типа достоверно чаще выбирают более сложные задания по сравнению с учащимися адаптивного типа ($t=2,77$, при $p<0,006$), однако оценка уровня достигнутых результатов у них ниже ($t=3,07$, при $p<0,002$), то есть имеется несоответствие между возможностями и результатом.

Для дезинтегрированного и уязвимого типов обучающихся достоверно выше значимость результатов по сравнению с учащимися адаптивного типа ($t=3,6$, при $p<0,001$; $t=3,67$, при $p<0,001$), то есть при достижении трудных целей им свойственно придание большей личностной значимости результатов деятельности. При этом оценка своего потенциала у них достоверно ниже по сравнению с

адаптивным типом обучающихся ($t=-3,35$, при $p<0,001$; $t=-4,5$, при $p<0,001$), что определяет сниженные амбиции, оптимистичность, коммуникабельность, готовность к обучению и развитию. Видимо вследствие этого у обучающихся дезинтегрированной группы достоверно ниже по сравнению с учащимися адаптивной группы ожидаемый уровень результатов ($t=-3,55$, при $p<0,001$) и в целом прогнозные оценки деятельности ($t=-3,17$, при $p<0,001$).

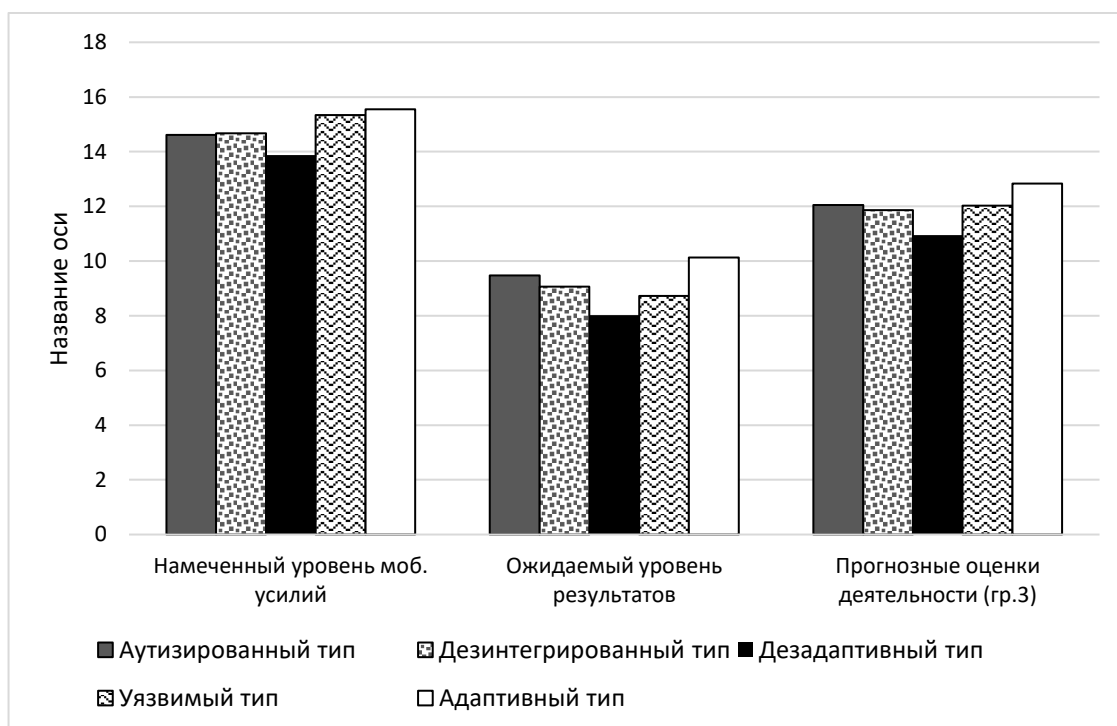


Рисунок 4.16 Выраженность компонентов прогнозных оценок деятельности у обучающихся с разным типом субъектной рискогенности

У обучающихся деадаптивного типа по сравнению с учащимися адаптивного типа достоверно ниже компоненты прогнозных оценок деятельности: намеченный уровень мобилизации усилий ($t=-3,69$, при $p<0,001$) и ожидаемый уровень результатов ($t=-6,52$, при $p<0,001$), а также интегральный показатель по данной группе ($t=-5,64$, при $p<0,001$).

Прогнозные оценки деятельности у обучающихся аутизированного и уязвимого типов достоверно ниже по сравнению с учащимися адаптивного типа ($t=-2,8$, при $p<0,001$; $t=-2,6$, при $p<0,001$), что свидетельствует о проблеме в распределении сил и времени. Учащимся уязвимого типа также свойственно

расхождение ожидаемого результата с реальным (актуальным) ($t=-4,41$, при $p<0,001$).

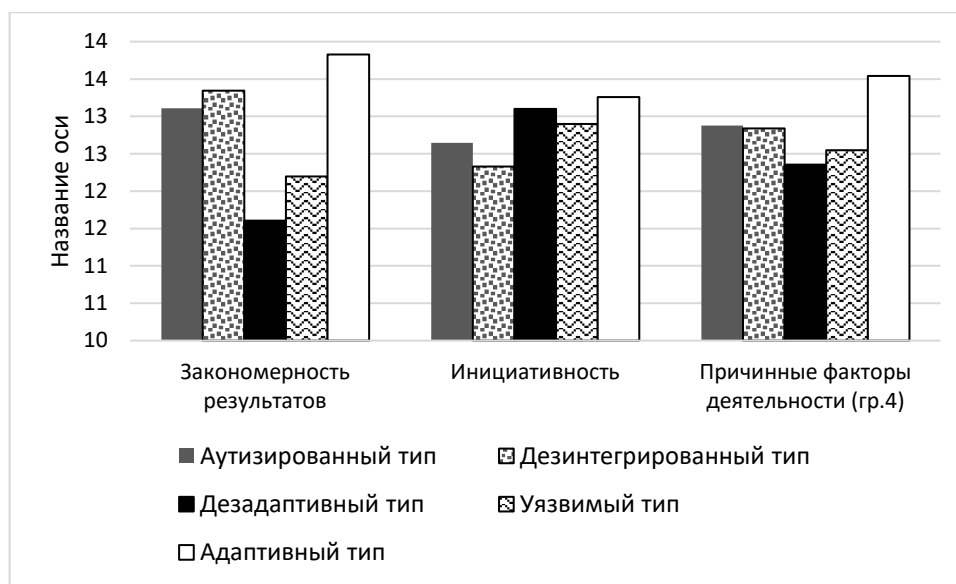


Рисунок 4.17 Выраженность причинных факторов деятельности у обучающихся с разным типом субъективной рискогенности

У обучающихся с дезадаптивным и уязвимым типами достоверно ниже, чем у обучающихся адаптивного типа причинные факторы деятельности ($t=-3,29$, при $p<0,001$; $t=-3,0$, при $p<0,001$), в частности, закономерность результатов ($t=-5,19$, при $p<0,001$; $t=-4,12$, при $p<0,001$). Данная группа обучающихся имеет сложности в понимании собственных возможностей в достижении поставленных целей. Обучающихся уязвимого типа также хуже понимают собственные возможности, чем учащиеся дезинтегрированного типа ($t=-2,89$, при $p<0,005$).

На основании представленных данных можно сделать следующие обобщения:

1. Разные типы имеют различный рисунок причинных и мотивационных характеристик деятельности.
2. Знание типа учащегося позволит осуществить индивидуальный подход к формированию учебных компетенций и учебной мотивации.
3. Для обучающихся аутизированного типа характерно отсутствие стремления к усложнению работы при выполнении однотипных заданий, вместо этого они будут стремиться сменить тип деятельности. Они склонны выбирать

более высокий уровень сложности задания, однако низко оценивают достигнутые результаты, ниже прогнозные оценки деятельности выявляют несоответствие потенциальных возможностей и полученного результата.

4. Для обучающихся дезинтегрированного и уязвимого типа характерно придание высокой личностной значимости результатам деятельности, при этом низкая оценка своего потенциала, что возможно определяет сниженный по сравнению с другими ожидаемый уровень результатов и в целом прогнозные оценки деятельности.
5. Отличительной характеристикой уровня притязаний обучающихся уязвимого типа является более частая ориентация на мотив избегания, а также сложности в понимании собственных возможностей в достижении поставленных целей и закономерности результатов.
6. Наиболее выраженные проблемы в уровне притязаний отмечаются у обучающихся с дезадаптивным типом. Проблемы в деятельности у них связаны с отсутствием интереса к результатам своей деятельности, неспособностью выявить для себя те аспекты деятельности, отсутствием стремления ставить перед собой все более трудные цели в однотипной деятельности, стремление к прекращению работы, при этом они испытывают сложности в правильном оценивании своих возможностей и выбирают более сложные задания, при этом не стремясь прилагать соответствующие волевые усилия. Придавая высокую значимость результатам деятельности, они также испытывают проблемы в прогнозной оценке деятельности, необходимом уровне мобилизации усилий, ожидаемом уровне результатов. Также отмечается сниженная по сравнению с остальными оценка своего потенциала и достигнутых результатов.

Данные типологические особенности в организации мотивационной составляющей деятельности необходимо рассматривать в контексте организации индивидом взаимодействия в системе «Субъект образовательного процесса-социокультурная среда образовательной организации» в аспекте эффективности взаимодействия.

Так, для обучающихся аутизированного типа характерна инертность взаимодействия, типовые аспекты. Выбирая сложные цели не формируется удовлетворенность.

Для обучающихся дезинтегрированного типа характерна недооценка своего потенциала в силу чего они также не получают все потенциальные возможности для своего развития.

Для обучающихся уязвимого типа страх ставить сложные цели определяет неконструктивность взаимодействия с образовательной средой.

Для обучающихся дезадаптивного типа не критическое отношение к своим возможностям, стремление оказать существенное влияние приводит к диссонансу между планируемыми усилиями и достигаемыми результатами.

Специфика самоорганизации деятельности обучающихся с разным типом субъектной рискогенности исследовалась с помощью Тест-опросника самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой (Таблица 4.118-4.127).

Обучающиеся, которые относятся к аутизированному типу достоверно хуже проявляют самоорганизацию практически по всем измеряемым показателям (Таблица 4.118).

Таблица 4.118

Сравнительный анализ показателей самоорганизации деятельности обучающихся с аутизированным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Планомерность	15,35	16,94	-2,60**	431	0,010
Целеустремленность	33,66	36,62	-4,94***	431	0,001
Настойчивость	25,11	26,52	-3,07**	431	0,002
Фиксация	19,45	20,56	-2,04*	431	0,042
Самоорганизация	9,31	8,95	0,81	431	0,418
Ориентация на настоящее	9,53	9,71	-0,58	431	0,560
Социальная желательность	1,98	2,25	-4,20***	431	0,001

Примечание: Группа 1-Аутизированный тип, группа 2-Адаптивный тип

* - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.119

Сравнительный анализ показателей самоорганизации деятельности обучающихся с дезинтегрированным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Планомерность	16,15	16,94	-1,151	363	0,251
Целеустремленность	34,26	36,62	-3,631***	363	0,001
Настойчивость	23,87	26,52	-5,082***	363	0,001
Фиксация (фиксация на структурировании деятельности)	19,84	20,56	-1,159	363	0,247
Самоорганизация (посредством внешних средств)	9,15	8,95	0,404	363	0,686
Ориентация на настоящее	9,19	9,71	-1,519	363	0,130
Социальная желательность	1,71	2,25	-7,860***	363	0,001

Примечание: Группа 1-Дезинтегрированный тип, группа 2- Адаптивный тип

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.120

Сравнительный анализ показателей самоорганизации деятельности обучающихся с дезадаптивным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Планомерность	14,06	16,94	-4,27***	366	0,001
Целеустремленность	30,33	36,62	-8,87***	366	0,001
Настойчивость	20,52	26,52	-11,86***	366	0,001
Фиксация (фиксация на структурировании деятельности)	20,19	20,56	-0,60	366	0,548
Самоорганизация (посредством внешних средств)	9,72	8,95	1,56	366	0,119
Ориентация на настоящее	8,73	9,71	-2,82**	366	0,005
Социальная желательность	1,60	2,25	-9,79***	366	0,001

Примечание: Группа 1-Дезадаптивный тип, группа 2- Адаптивный тип

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.121

Сравнительный анализ показателей самоорганизации деятельности обучающихся с уязвимым и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Планомерность	15,85	16,94	-1,64	391	0,102
Целеустремленность	33,89	36,62	-4,42***	391	0,001
Настойчивость	23,34	26,52	-6,69***	391	0,001
Фиксация (фиксация на структурировании деятельности)	21,19	20,56	1,08	391	0,282
Самоорганизация	10,05	8,95	2,33	391	0,020
Ориентация на настоящее	8,79	9,71	-2,87**	391	0,004
Социальная желательность	1,87	2,25	-5,84***	391	0,001

Примечание: Группа 1: Уязвимый тип, группа 2: Адаптивный тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.122

Сравнительный анализ показателей самоорганизации деятельности обучающихся с аутизированным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Планомерность	15,35	15,85	-0,71	336	0,473
Целеустремленность	33,66	33,89	-0,31	336	0,750
Настойчивость	25,11	23,34	3,28***	336	0,001
Фиксация (фиксация на структурировании деятельности)	19,45	21,19	-2,79**	336	0,005
Самоорганизация (посредством внешних средств)	9,31	10,05	-1,53	336	0,127
Ориентация на настоящее	9,53	8,79	2,06	336	0,040
Социальная желательность	1,98	1,87	1,63	336	0,104

Примечание: Группа 1-Аутизированный тип, группа 2- Уязвимый тип

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Уязвимый тип и дезорганизованный тип субъектной рискогенности обучающихся не различаются между собой по особенностям самоорганизации деятельности (Таблица 4.123).

Таблица 4.123

Сравнительный анализ показателей самоорганизации деятельности обучающихся с дезинтегрированным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Планомерность	16,15	15,85	0,38	268	0,699
Целеустремленность	34,26	33,89	0,49	268	0,618
Настойчивость	23,87	23,34	0,87	268	0,384
Фиксация (фиксация на структурировании деятельности)	19,84	21,19	-1,95	268	0,052
Самоорганизация (посредством внешних средств)	9,15	10,05	-1,73	268	0,084
Ориентация на настоящее	9,19	8,79	1,04	268	0,299
Социальная желательность	1,71	1,87	-2,28	268	0,023

Примечание: группа 1-Дезинтегрированный тип, группа 2- Уязвимый тип

Сравнительный анализ показателей самоорганизации деятельности обучающихся с дезадаптивным и уязвимым типами субъектной рискогенности представлен в таблице 4.124.

Таблица 4.124

Сравнительный анализ показателей самоорганизации деятельности обучающихся с дезадаптивным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Планомерность	14,06	15,85	-2,39	271	0,017
Целеустремленность	30,33	33,89	-4,23***	271	0,001
Настойчивость	20,52	23,34	-4,85***	271	0,001
Фиксация (фиксация на структурировании деятельности)	20,19	21,19	-1,47	271	0,143
Самоорганизация	9,72	10,05	-0,63	271	0,523
Ориентация на настоящее	8,73	8,79	-0,14	271	0,882
Социальная желательность	1,60	1,87	-3,99***	271	0,001

Примечание: Группа 1- Дезадаптивный тип, группа 2- Уязвимый тип

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.125

Сравнительный анализ показателей самоорганизации деятельности обучающихся с аутизированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Планомерность	15,35	14,06	1,83	311	0,068
Целеустремленность	33,66	30,33	4,04***	311	0,001
Настойчивость	25,11	20,52	7,99***	311	0,001
Фиксация (фиксация на структурировании деятельности)	19,45	20,19	-1,15	311	0,249
Самоорганизация (посредством внешних средств)	9,31	9,72	-0,82	311	0,411
Ориентация на настоящее	9,53	8,73	2,05	311	0,040
Социальная желательность	1,98	1,60	5,45***	311	0,001

Примечание: Группа 1-Аутизированный тип, группа 2- Дезадаптивный тип

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.126

Сравнительный анализ показателей самоорганизации деятельности обучающихся с дезинтегрированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Планомерность	16,15	14,06	2,81**	243	0,005
Целеустремленность	34,26	30,33	4,46***	243	0,001
Настойчивость	23,87	20,52	5,26***	243	0,001
Фиксация (фиксация на структурировании деятельности)	19,84	20,19	-0,50	243	0,618
Самоорганизация	9,15	9,72	-1,10	243	0,273
Ориентация на настоящее	9,19	8,73	1,11	243	0,269
Социальная желательность	1,71	1,60	1,54	243	0,125

Примечание: Группа 1-Дезинтегрированный тип, группа 2- Дезадаптивный тип

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.127

Сравнительный анализ показателей самоорганизации деятельности обучающихся с аутизированным и дезинтегрированным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Планомерность	15,35	16,15	-1,11	308	0,267
Целеустремленность	33,66	34,26	-0,80	308	0,422
Настойчивость	25,11	23,87	2,10	308	0,037
Фиксация (фиксация на структурировании деятельности)	19,45	19,84	-0,60	308	0,548
Самоорганизация (посредством внешних средств)	9,31	9,15	0,32	308	0,750
Ориентация на настоящее	9,53	9,19	0,89	308	0,376
Социальная желательность	1,98	1,71	3,76***	308	0,001

Примечание: Группа 1- Аутизированный тип, группа 2- Дезинтегрированный тип,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

На основе представленных данных сравнительного анализа была составлена диаграмма, отражающая уровень выраженности показателей самоорганизации деятельности (Рисунок 4.18).

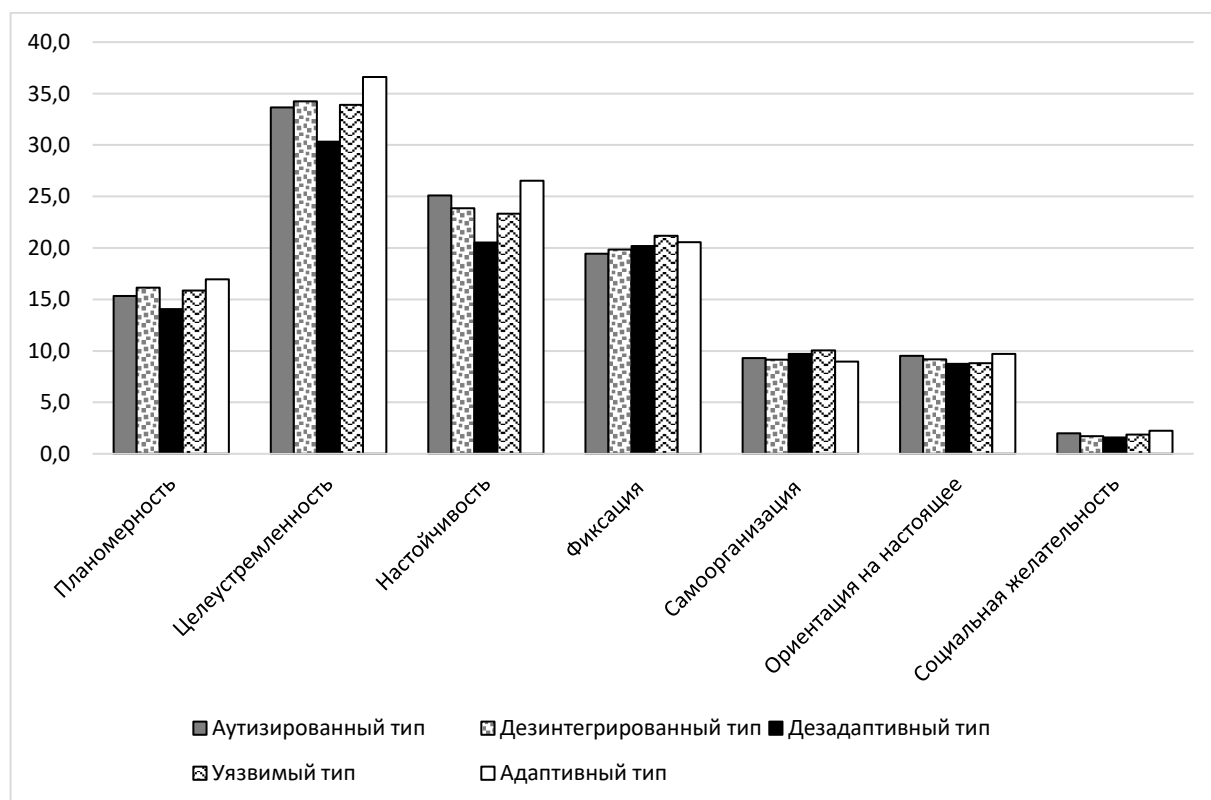


Рисунок 4.18 Выраженность компонентов самоорганизации деятельности у обучающихся с разным типом субъектной рискогенности

Особенности самоорганизации человека отражают баланс внутри эмоционально-установочных комплексов. У обучающихся дезадаптивного типа достоверно ниже, чем у остальных типов Планомерность ($t=-4,27$, при $p<0,001$), целеустремленность ($t=-8,88$, при $p<0,001$), настойчивость ($t=-11,87$, при $p<0,001$), ориентация на настоящее ($t=-2,82$, при $p<0,005$) и социальная желательность ($t=-9,80$, при $p<0,001$), по сравнению с адаптивным типом. Это характеризует данных обучающихся как менее вовлеченных по сравнению с адаптивным типом в тактическое ежедневное планирование по определенным принципам, менее ориентированных к концентрации на определённой цели и приложению волевых усилий для завершения начатого дела и упорядочения активности. У них выше риск находить более ценным психологическое прошлое или будущее, нежели происходящее в настоящий момент времени. У них также целеустремленность ($t=-4,21$, при $p<0,001$), настойчивость ($t=-4,86$, при $p<0,001$) и социальная желательность ($t=-4,00$, при $p<0,001$) достоверно ниже, чем у обучающихся уязвимого типа, аутизированного типа. Планомерность ($t=-2,81$, при $p<0,005$), целеустремленность ($t=-4,46$, при $p<0,001$) и настойчивость ($t=-5,26$, при $p<0,001$) также достоверно ниже у обучающихся дезадаптивного типа, чем у обучающихся дезинтегрированного типа.

У обучающихся аутизированного типа достоверно ниже Планомерность ($t=-4,60$, при $p<0,01$), целеустремленность ($t=-4,94$, при $p<0,001$), настойчивость ($t=-3,07$, при $p<0,002$), фиксация ($t=-2,04$, при $p<0,042$) и социальная желательность ($t=-4,20$, при $p<0,001$). При этом у обучающихся аутизированного типа выше настойчивость ($t=3,2$, при $p<0,001$) и ниже фиксация ($t=-2,8$, при $p<0,005$), чем у обучающихся уязвимого типа. То есть по сравнению с учащимися уязвимого типа учащиеся аутизированного типа проявляют больше волевых усилий для завершения начатого дела и легче могут переключаться на новые виды деятельности и отношения. Вместе с тем в отдельных ситуациях могут проявлять недостаточную обязательность и последовательность.

У обучающихся дезинтегрированного типа достоверно ниже, чем у обучающихся адаптивного типа целеустремленность ($t=-3,63$, при $p<0,001$),

настойчивость ($t=-5,08$, при $p<0,001$) и социальная желательность ($t=-7,86$, при $p<0,001$).

Между дезинтегрированным типом и уязвимым типом нет достоверных различий, то есть данные группы демонстрируют общую логику организации и структурирования времени. Вместе с тем, учащиеся уязвимого типа достоверно ниже по сравнению с адаптивным типом проявляют целеустремленность ($t=-4,42$, при $p<0,001$), настойчивость ($t=-6,69$, при $p<0,001$), ориентацию на настоящее ($t=-2,87$, при $p<0,004$) и социальную желательность ($t=-5,84$, при $p<0,001$). Таким образом, одной из особенностей структурирования времени у обучающихся уязвимого типа является ориентация на психологическое прошлое или будущее, нежели на настоящее, что может являться причиной трудностей в формировании адекватной системы взаимоотношений в субъектно-контекстной системе.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие обобщения:

- Наибольшие сложности в организации своей деятельности и структурировании времени испытывают учащиеся дезадаптивного типа.
- По сравнению с другими типами обучающихся ресурсом для дезинтегрированного типа является большая ориентированность на планомерность и целеустремленность.
- У обучающихся аутизированного типа по сравнению с рядом других типов по сравнению с учащимися уязвимого типа учащиеся аутизированного типа проявляют больше волевых усилий для завершения начатого дела и легче могут переключаться на новые виды деятельности и отношения. Вместе с тем в отдельных ситуациях могут проявлять недостаточную обязательность и последовательность.
- Проблемным моментом для уязвимого типа является недостаточная гибкость при стремлении к использованию внешних средств для самоорганизации. Одной из особенностей структурирования времени у обучающихся уязвимого типа является ориентация на психологическое прошлое или будущее, нежели на настоящее, что может являться причиной трудностей в формировании

адекватной системы взаимоотношений в системе «субъект образовательного процесса-социокультурная среда школы»).

Далее представлен сравнительный анализ особенностей детско-родительских отношений у обучающихся в зависимости от их типа субъектной рискогенности (Таблица 4.128-4.137).

Таблица 4.128

Сравнительный анализ показателей детско-родительских отношений у обучающихся с аутизированным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Эмоциональные отношения_принятие	28,42	26,27	0,88	470	0,381
Эмпатия	23,46	24,55	-1,95	470	0,052
Эмоциональная дистанция (высокие значения- малая дистанция)	19,79	20,12	-0,58	470	0,563
Взаимодействие_Сотрудничество	23,72	25,18	-2,94**	470	0,003
Взаимодействие_Принятие решений	21,79	23,18	-4,06***	470	0,001
Взаимодействие_Конфликтность	5,46	4,96	2,36	470	0,019
Взаимодействие_Поощрение автономности	23,22	24,10	-1,91	470	0,057
Контроль_Требовательность	20,76	22,27	-0,78	470	0,436
Контроль_мониторинг	23,96	25,19	-2,54	470	0,011
Контроль_Контроль	22,35	23,25	-1,97	470	0,049
Контроль_Авторитарность	16,19	15,11	2,73**	470	0,007
Контроль_особенности поощрений	12,60	12,89	-0,88	470	0,377
Контроль_особенности наказаний	6,98	6,63	1,73	470	0,084
Противоречивость_непоследовательность родителя	16,89	14,30	2,57	470	0,010
Противоречивость_неуверенность родителя	16,15	15,05	2,81**	470	0,005
Удовлетворение потребностей ребенка	24,09	24,59	-1,02	470	0,310
Неадекватность образа ребенка	14,35	12,58	4,62***	470	0,001
Враждебность к супругу	5,38	4,49	4,09***	470	0,001
Доброжелательность к супругу	12,15	12,40	-0,82	470	0,413
Удовлетворенность взаимоотношениями родителей	24,53	25,38	-1,62	470	0,106

Примечание: Группа 1- Аутизированный тип, группа 2- Адаптивный тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$,

Таблица 4.129

Сравнительный анализ показателей детско-родительских отношений у обучающихся с дезинтегрированным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Эмоциональные отношения_принятие	23,83	26,27	-3,12**	402	0,002
Эмпатия	21,82	24,55	-3,82***	402	0,001
Эмоциональная дистанция (высокие значения- малая дистанция)	19,23	20,12	-1,31	402	0,189
Взаимодействие_Сотрудничество	22,41	25,18	-4,66***	402	0,001
Взаимодействие_Принятие решений	21,80	23,18	-3,62***	402	0,001
Взаимодействие_Конфликтность	6,21	4,96	3,92***	402	0,001
Взаимодействие_Поощрение автономности	22,26	24,10	-3,27***	402	0,001
Контроль_Требовательность	23,60	22,27	0,40	402	0,693
Контроль_мониторинг	22,62	25,19	-4,29***	402	0,001
Контроль_Контроль	21,78	23,25	-2,71**	402	0,007
Контроль_Авторитарность	18,06	15,11	2,39	402	0,017
Контроль_особенности поощрений	11,42	12,89	-3,51***	402	0,001
Контроль_особенности наказаний	6,92	6,63	1,14	402	0,254
Противоречивость_ непоследовательность родителя	14,95	14,30	1,42	402	0,156
Противоречивость_неуверенность родителя	14,95	15,05	-0,24	402	0,808
Удовлетворение потребностей ребенка	23,34	24,59	-1,91	402	0,056
Неадекватность образа ребенка	14,43	12,58	3,85***	402	0,001
Враждебность к супругу	5,55	4,49	4,02***	402	0,001
Доброжелательность к супругу	11,14	12,40	-4,02***	402	0,001
Удовлетворенность родителей взаимоотношениями	22,31	25,38	-4,66***	402	0,001

Примечание: Группа 1- Дезинтегрированный тип, группа 2-Адаптивный тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.130

Сравнительный анализ показателей детско-родительских отношений у обучающихся с дезадаптивным и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Эмоциональные отношения_принятие	21,88	26,27	-5,55***	388	0,001
Эмпатия	19,82	24,55	-6,54***	388	0,001
Эмоциональная дистанция (высокие значения- малая дистанция)	19,67	20,12	-0,63	388	0,526
Взаимодействие_Сотрудничество	20,64	25,18	-7,44***	388	0,001
Взаимодействие_Принятие решений	19,65	23,18	-8,43***	388	0,001
Взаимодействие_Конфликтность	7,79	4,96	9,48***	388	0,001
Взаимодействие_Поощрение автономности	20,75	24,10	-5,78***	388	0,001
Контроль_Требовательность	20,76	22,27	-0,60	388	0,550

Сравнительный анализ показателей детско-родительских отношений у обучающихся с дезадаптивным и адаптивным типами субъектной рискогенности (продолжение таблицы)

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Контроль_мониторинг	20,85	25,19	-7,22***	388	0,001
Контроль_Контроль	21,11	23,25	-3,69***	388	0,001
Контроль_Авторитарность	18,21	15,11	6,05***	388	0,001
Контроль_особенности поощрений	14,26	12,89	0,54	388	0,590
Контроль_особенности наказаний	8,53	6,63	7,06***	388	0,001
Противоречивость_непоследовательность родителя	17,62	14,30	6,46***	388	0,001
Противоречивость_неуверенность родителя	16,59	15,05	3,61***	388	0,001
Удовлетворение потребностей ребенка	21,12	24,59	-5,53***	388	0,001
Неадекватность образа ребенка	17,12	12,58	9,39***	388	0,001
Враждебность к супругу	6,81	4,49	8,13***	388	0,001
Доброжелательность к супругу	11,17	12,40	-3,89***	388	0,001
Удовлетворенность родителей взаимоотношениями	20,76	25,38	-6,55***	388	0,001

Примечание: Группа 1- Дезадаптивный тип, группа 2- Адаптивный тип,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Согласно сравнительному анализу в показателях детско-родительских отношениях имеются значимые различия между крайними адаптивным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности (Таблица 4.130), что показывает важную роль семьи в формировании чувствительности или устойчивости ребенка к негативным факторам окружающей среде, то есть субъектной рискогенности.

Таблица 4.131

Сравнительный анализ показателей детско-родительских отношений у обучающихся с уязвимым и адаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Эмоциональные отношения_принятие	24,33	26,27	-2,58	402	0,010
Эмпатия	22,17	24,55	-3,42***	402	0,001
Взаимодействие_Сотрудничество	23,50	25,18	-3,01**	402	0,003
Взаимодействие_Принятие решений	21,51	23,18	-4,08***	402	0,001
Взаимодействие_Конфликтность	6,54	4,96	6,05***	402	0,001
Взаимодействие_Поощрение автономности	22,69	24,10	-2,52**	402	0,012
Контроль_Требовательность	21,72	22,27	-0,23	402	0,818
Контроль_мониторинг	23,79	25,19	-2,42**	402	0,016
Контроль_Авторитарность	17,18	15,11	4,38***	402	0,001
Контроль_особенности поощрений	12,07	12,89	-2,04*	402	0,042
Контроль_особенности наказаний	7,74	6,63	3,07**	402	0,002

Сравнительный анализ показателей детско-родительских отношений у обучающихся с уязвимым и адаптивным типами субъектной рискогенности (продолжение таблицы)

Показатели	Группа 1	Группа 2	t критерий	df	p
Противоречивость_непоследовательность родителя	17,04	14,30	6,02***	402	0,001
Противоречивость_неуверенность родителя	16,67	15,05	3,90***	402	0,001
Удовлетворение потребностей ребенка	23,50	24,59	-1,81	402	0,071
Неадекватность образа ребенка	15,54	12,58	6,50***	402	0,001
Враждебность к супругу	5,72	4,49	4,65***	402	0,001
Доброжелательность к супругу	11,64	12,40	-2,36*	402	0,019
Удовлетворенность взаимоотношениями родителей	23,72	25,38	-2,31	402	0,021

Примечание: Группа 1- Уязвимый тип, группа 2- Адаптивный тип

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 4.132

Сравнительный анализ показателей детско-родительских отношений у обучающихся с аутизированным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t- критерий	df	p
Эмоциональные отношения_принятие	28,42	24,33	1,15	320	0,253
Эмпатия	23,46	22,17	1,90	320	0,059
Взаимодействие_Сотрудничество	23,72	23,50	0,37	320	0,711
Взаимодействие_Принятие решений	21,79	21,51	0,57	320	0,566
Взаимодействие_Конфликтность	5,46	6,54	-3,81***	320	0,001
Взаимодействие_Поощрение автономности	23,22	22,69	0,88	320	0,382
Контроль_Требовательность	20,76	21,72	-1,59	320	0,112
Контроль_мониторинг	23,96	23,79	0,27	320	0,786
Контроль_Контроль	22,35	22,26	0,17	320	0,869
Контроль_Авторитарность	16,19	17,18	-1,97	320	0,050
Контроль_особенности поощрений	12,60	12,07	1,36	320	0,175
Контроль_особенности наказаний	6,98	7,74	-1,88	320	0,061
Противоречивость_непоследовательность родителя	16,89	17,04	-0,11	320	0,916
Противоречивость_неуверенность родителя	16,15	16,67	-0,98	320	0,326
Удовлетворение потребностей ребенка	24,09	23,50	0,97	320	0,335
Неадекватность образа ребенка	14,35	15,54	-2,38**	320	0,018
Враждебность к супругу	5,38	5,72	-1,10	320	0,273
Доброжелательность к супругу	12,15	11,64	1,17	320	0,242
Удовлетворенность взаимоотношениями родителей	24,53	23,72	1,08	320	0,282

Примечание: Группа 1-Аутизированный тип, группа 2-Уязвимый тип

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Сравнительный анализ показателей детско-родительских отношений у обучающихся с аутизированным и уязвимым типами субъектной рискогенности показывает одно значимое расхождение: у обучающихся, относящихся к уязвимому типу субъектной рискогенности достоверно выше выражена конфликтность в их взаимоотношениях с родителями (Таблица 4.132).

Таблица 4.133

Сравнительный анализ показателей детско-родительских отношений у обучающихся с дезинтегрированным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Эмоциональные отношения_принятие	23,83	24,33	-0,55	252	0,581
Эмпатия	21,82	22,17	-0,39	252	0,695
Эмоциональная дистанция (высокие значения- малая дистанция)	19,23	20,72	-2,00*	252	0,047
Взаимодействие_Сотрудничество	22,41	23,50	-1,51	252	0,133
Взаимодействие_Принятие решений	21,80	21,51	0,53	252	0,597
Взаимодействие_Конфликтность	6,21	6,54	-0,74	252	0,460
Взаимодействие_Поощрение автономности	22,26	22,69	-0,60	252	0,547
Контроль_Требовательность	23,60	21,72	0,53	252	0,597
Контроль_мониторинг	22,62	23,79	-1,50	252	0,136
Контроль_Контроль	21,78	22,26	-0,71	252	0,476
Контроль_Авторитарность	18,06	17,18	0,49	252	0,624
Контроль_особенности поощрений	11,42	12,07	-1,30	252	0,195
Контроль_особенности наказаний	6,92	7,74	-1,62	252	0,107
Противоречивость_непоследовательность родителя	14,95	17,04	-3,94***	252	0,001
Противоречивость_неуверенность родителя	14,95	16,67	-3,29***	252	0,001
Удовлетворение потребностей ребенка	23,34	23,50	-0,19	252	0,852
Неадекватность образа ребенка	14,43	15,54	-1,79	252	0,075
Враждебность к супругу	5,55	5,72	-0,45	252	0,650
Доброжелательность к супругу	11,14	11,64	-1,15	252	0,253
Удовлетворенность взаимоотношениями родителей	22,31	23,72	-1,47	252	0,143

Примечание: Группа 1- Дезинтегрированный тип, группа 2- Уязвимый тип,

* - уровень значимости при $p \leq 0,05$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Интересно отметить, что между дезинтегрированным и уязвимым типами субъектной рискогенности обучающихся есть значимый аспект, определяющий различие детско-родительских отношений – противоречивость со стороны воспитательных мер родителя (Таблица 4.133). Как неуверенность, так и

непоследовательность в воспитании ведут к риску формирования уязвимого типа субъектной рискогенности.

Ключевым различительным моментом в детско-родительских отношениях у обучающихся с дезадаптивным и уязвимым типами субъектной рискогенности являются особенности взаимодействия (Таблица 4.134).

Таблица 4.134

Сравнительный анализ показателей детско-родительских отношений у обучающихся с дезадаптивным и уязвимым типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Эмоциональные отношения_принятие	21,88	24,33	-2,75**	238	0,006
Эмпатия	19,82	22,17	-2,68**	238	0,008
Эмоциональная дистанция (высокие значения- малая дистанция)	19,67	20,72	-1,36	238	0,174
Взаимодействие_Сотрудничество	20,64	23,50	-3,93***	238	0,001
Взаимодействие_Принятие решений	19,65	21,51	-3,17**	238	0,002
Взаимодействие_Конфликтность	7,79	6,54	3,03**	238	0,003
Взаимодействие_Поощрение автономности	20,75	22,69	-2,66**	238	0,008
Контроль_Требовательность	20,76	21,72	-1,42	238	0,157
Контроль_мониторинг	20,85	23,79	-3,81***	238	0,001
Контроль_Контроль	21,11	22,26	-1,59	238	0,113
Контроль_Авторитарность	18,21	17,18	1,60	238	0,111
Контроль_особенности поощрений	14,26	12,07	0,59	238	0,558
Контроль_особенности наказаний	8,53	7,74	1,47	238	0,143
Противоречивость_ непоследовательность родителя	17,62	17,04	0,95	238	0,343
Противоречивость_неуверенность родителя	16,59	16,67	-0,14	238	0,891
Удовлетворение потребностей ребенка	21,12	23,50	-3,05**	238	0,003
Неадекватность образа ребенка	17,12	15,54	2,54	238	0,012
Враждебность к супругу	6,81	5,72	2,64**	238	0,009
Доброжелательность к супругу	11,17	11,64	-1,08	238	0,282
Удовлетворенность взаимоотношениями родителей	20,76	23,72	-2,89**	238	0,004

Примечание: Группа 1- Дезадаптивный тип, группа 2- Уязвимый тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$,

Таблица 4.135

Сравнительный анализ показателей детско-родительских отношений у обучающихся с аутизированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Эмоциональные отношения_принятие	28,42	21,88	1,73	306	0,085
Эмпатия	23,46	19,82	5,19***	306	0,001
Эмоциональная дистанция (высокие значения- малая дистанция)	19,79	19,67	0,16	306	0,869
Взаимодействие_Сотрудничество	23,72	20,64	4,60***	306	0,001
Взаимодействие_Принятие решений	21,79	19,65	4,32***	306	0,001
Взаимодействие_Конфликтность	5,46	7,79	-7,08***	306	0,001
Взаимодействие_Поощрение автономности	23,22	20,75	4,01***	306	0,001
Контроль_Требовательность	20,76	20,76	0,00	306	0,996
Контроль_мониторинг	23,96	20,85	4,77***	306	0,001
Контроль_Контроль	22,35	21,11	2,01	306	0,045
Контроль_Авторитарность	16,19	18,21	-3,68***	306	0,001
Контроль_особенности поощрений	12,60	14,26	-0,55	306	0,582
Контроль_особенности наказаний	6,98	8,53	-5,54***	306	0,001
Противоречивость_ непоследовательность родителя	16,89	17,62	-0,47	306	0,637
Противоречивость_неуверенность родителя	16,15	16,59	-0,81	306	0,418
Удовлетворение потребностей ребенка	24,09	21,12	4,69***	306	0,001
Неадекватность образа ребенка	14,35	17,12	-5,23***	306	0,001
Враждебность к супругу	5,38	6,81	-4,25***	306	0,001
Доброжелательность к супругу	12,15	11,17	2,26	306	0,025
Удовлетворенность родителей взаимоотношениями	24,53	20,76	5,21***	306	0,001

Примечание: Группа 1-Аутизированный тип, группа 2- Дезадаптивный тип,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Анализ детско-родительских отношений показывает, что сравнительно более благоприятный вариант воспитания отмечается у дезинтегрированного типа обучающихся по сравнению с дезадаптивным (Таблица 4.136). Демократический стиль воспитания в большей степени характерен для родителей обучающихся с дезинтегрированным типом субъектной рискогенности, провоцируя их автономизацию.

Таблица 4.136

Сравнительный анализ показателей детско-родительских отношений у обучающихся с дезинтегрированным и дезадаптивным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Эмоциональные отношения_принятие	23,83	21,88	2,04*	238	0,042
Эмпатия	21,82	19,82	2,19*	238	0,029
Эмоциональная дистанция (высокие значения- малая дистанция)	19,23	19,67	-0,54	238	0,587
Взаимодействие_Сотрудничество	22,41	20,64	2,24	238	0,026
Взаимодействие_Принятие решений	21,80	19,65	3,95***	238	0,001
Взаимодействие_Конфликтность	6,21	7,79	-3,15**	238	0,002
Взаимодействие_Поощрение автономности	22,26	20,75	2,04*	238	0,042
Контроль_Требовательность	23,60	20,76	0,76	238	0,449
Контроль_мониторинг	22,62	20,85	2,20*	238	0,029
Контроль_Контроль	21,78	21,11	0,91	238	0,362
Контроль_Авторитарность	18,06	18,21	-0,08	238	0,934
Контроль_особенности поощрений	11,42	14,26	-0,76	238	0,448
Контроль_особенности наказаний	6,92	8,53	-4,54***	238	0,001
Противоречивость_ непоследовательность родителя	14,95	17,62	-4,31***	238	0,001
Противоречивость_неуверенность родителя	14,95	16,59	-3,09**	238	0,002
Удовлетворение потребностей ребенка	23,34	21,12	2,55*	238	0,011
Неадекватность образа ребенка	14,43	17,12	-4,06***	238	0,001
Враждебность к супругу	5,55	6,81	-3,08**	238	0,002
Доброжелательность к супругу	11,14	11,17	-0,06	238	0,949
Удовлетворенность родителей взаимоотношениями	22,31	20,76	1,70	238	0,091

Примечание: Группа 1- Дезинтегрированный тип, группа 2- Дезадаптивный тип,

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Сравнительный анализ показателей детско-родительских отношений у обучающихся с аутизированным и дезинтегрированным типами субъектной рискогенности показывает, что в целом воспитательный стиль родителей обеих групп совпадает, за исключением поощрения, которое чаще используют родители обучающихся, относящихся к аутизированному типу, также у них более гармоничные супружеские взаимоотношения (Таблица 4.137).

Таблица 4.137

Сравнительный анализ показателей детско-родительских отношений у обучающихся с аутизированным и дезинтегрированным типами субъектной рискогенности

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Эмоциональные отношения_принятие	28,42	23,83	1,28	320	0,200
Эмпатия	23,46	21,82	2,32	320	0,021
Эмоциональная дистанция (высокие значения- малая дистанция)	19,79	19,23	0,82	320	0,415
Взаимодействие_Сотрудничество	23,72	22,41	2,00	320	0,046
Взаимодействие_Принятие решений	21,79	21,80	-0,01	320	0,990
Взаимодействие_Конфликтность	5,46	6,21	-2,11	320	0,036
Взаимодействие_Поощрение автономности	23,22	22,26	1,59	320	0,113
Контроль_Требовательность	20,76	23,60	-0,99	320	0,323
Контроль_мониторинг	23,96	22,62	2,04	320	0,042
Контроль_Контроль	22,35	21,78	0,99	320	0,321
Контроль_Авторитарность	16,19	18,06	-1,29	320	0,199
Контроль_особенности поощрений	12,60	11,42	2,86**	320	0,005
Контроль_особенности наказаний	6,98	6,92	0,22	320	0,825
Противоречивость_ непоследовательность родителя	16,89	14,95	1,33	320	0,183
Противоречивость_неуверенность родителя	16,15	14,95	2,32	320	0,021
Удовлетворение потребностей ребенка	24,09	23,34	1,10	320	0,271
Неадекватность образа ребенка	14,35	14,43	-0,13	320	0,893
Враждебность к супругу	5,38	5,55	-0,55	320	0,582
Доброжелательность к супругу	12,15	11,14	2,37	320	0,018
Удовлетворенность родителей взаимоотношениями	24,53	22,31	3,29***	320	0,001

Примечание: Группа 1- Аутизированный тип, группа 2- Дезинтегрированный тип,

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Визуализация представленных результатов сравнительного анализа показателей детско-родительских отношений проиллюстрирована в нижеследующих диаграммах, разделенных по направлениям анализа детско-родительских отношений (Рисунок 4.19-4.23).

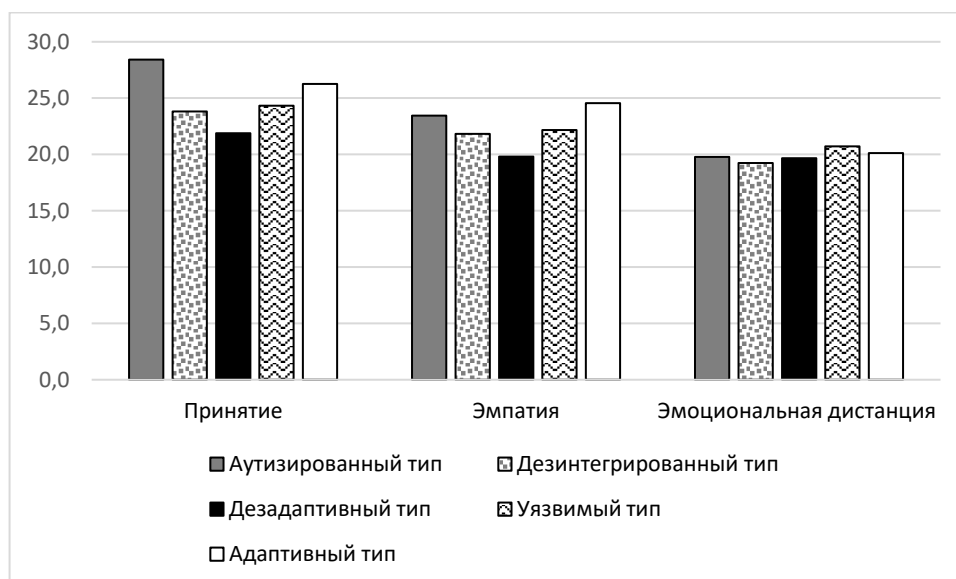


Рисунок 4.19 Выраженность ключевых аспектов детско-родительских отношений у обучающихся с разным типом субъектной рискогенности

В детско-родительских отношениях принятие наиболее свойственно группе обучающихся с аутизированным типом, что, вероятно, отражает отсутствие необходимости со стороны данных обучающихся к активному взаимодействию с окружающей средой и использованию адаптационных ресурсов. Эмпатия наиболее характерна для адаптивного типа обучающихся, а эмоциональная дистанция несколько более выражена у обучающихся уязвимого типа.

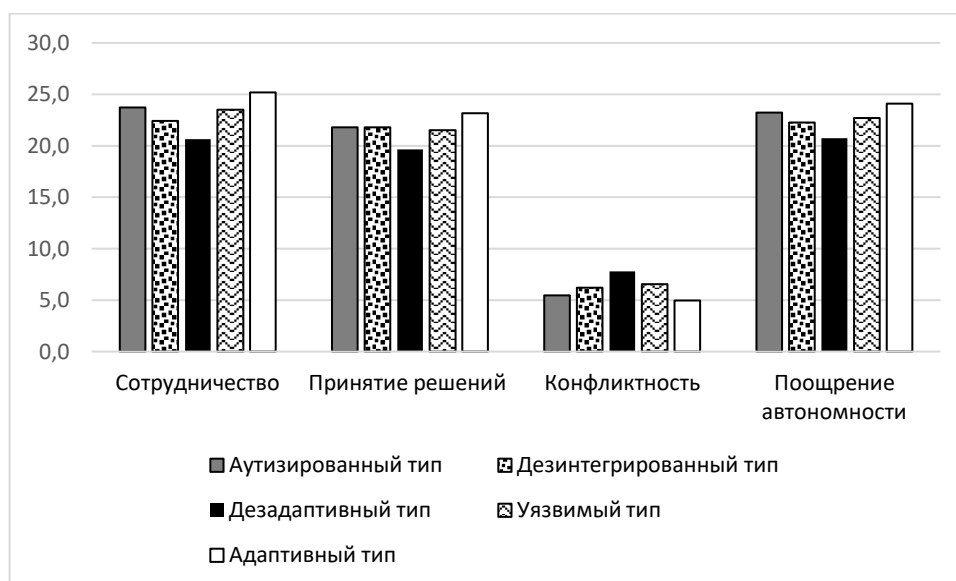


Рисунок 4.20 Выраженность показателей взаимодействия в детско-родительских отношениях у обучающихся с разным типом субъектной рискогенности

Анализ такого параметра детско-родительских отношений как взаимодействие показывает, что конфликтность наиболее выражена у обучающихся дезадаптивного типа, вместе с тем у них отмечаются минимальные значения по показателю поощрение автономности (Рисунок 4.20). Можно предположить, что конфликтность обусловлена отсутствием возможности эмоциональной сепарации как условия для взросления. Эту гипотезу подтверждают низкие значения по другим аспектам взаимодействия в детско-родительских отношениях по сравнению с другими группами: сотрудничество и принятие решений. Поощрение во взаимодействии с родителями также свойственно для обучающихся аутизированного типа.

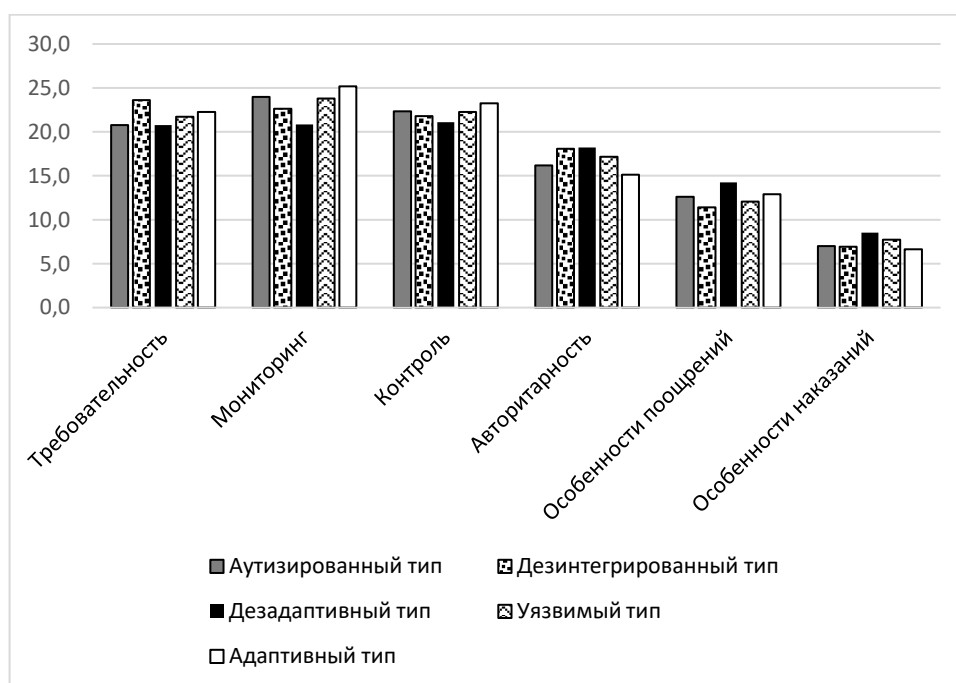


Рисунок 4.21 Выраженность показателей контроля в детско-родительских отношениях у обучающихся с разным типом субъектной рискогенности

Анализ контроля в детско-родительских отношениях показал, что требовательность, мониторинг, контроль и поощрение при сниженной авторитарности характеризуют профиль обучающихся адаптивного типа (Рисунок 4.21). В свою очередь, наоборот, самые низкие значения по группе требовательности, мониторинга и контроля при повышенных авторитарности, поощрения и наказания характеризуют профиль обучающихся дезадаптивного типа. Это свидетельствует о важном значении баланса мониторинга, контроля и

требовательности при избегании авторитарного стиля для формирования оптимального стиля воспитания. Высокий уровень требований при низком поощрении и достаточно высокой авторитарности характеризует профиль обучающихся дезинтегрированного типа. Учащиеся уязвимого типа имеют высокие значения по сравнению с другими группами (за исключением дезадаптивной) по такому аспекту детско-родительских отношений как наказания.

Непоследовательность родителя отличает дезадаптивный тип, а неуверенность родителя связана с детско-родительскими отношениями у обучающихся уязвимого типа (Рисунок 4.22).

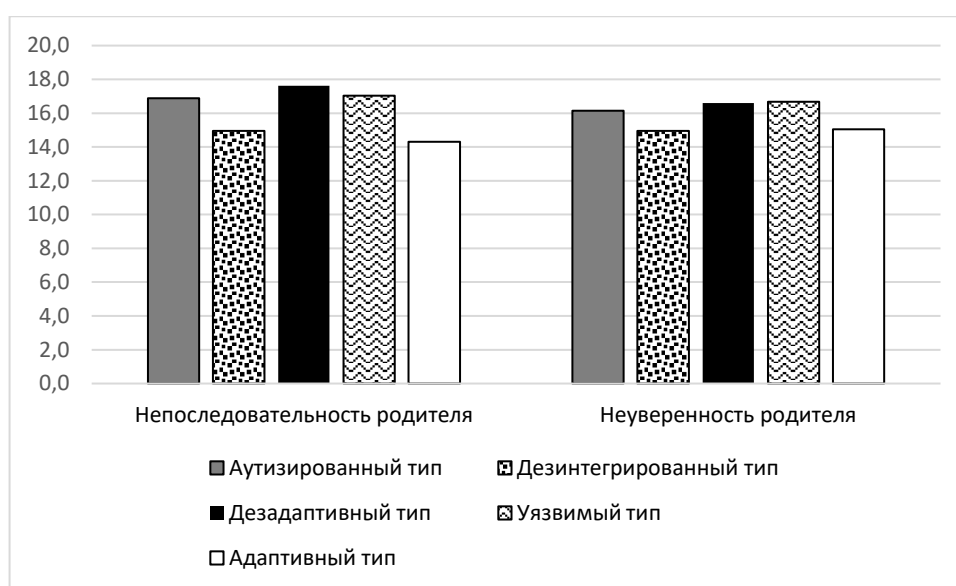


Рисунок 4.22 Выраженность показателей противоречивости в детско-родительских отношениях у обучающихся с разным типом субъектной рискогенности

Важно отметить роль адекватного восприятия ребенка в формировании благоприятных взаимодействий учащегося в образовательной среде. Учащиеся дезадаптивного и уязвимого типа отмечают неадекватность образа, которая является одной из характерных особенностей взаимодействия с родителями (Рисунок 4.23).

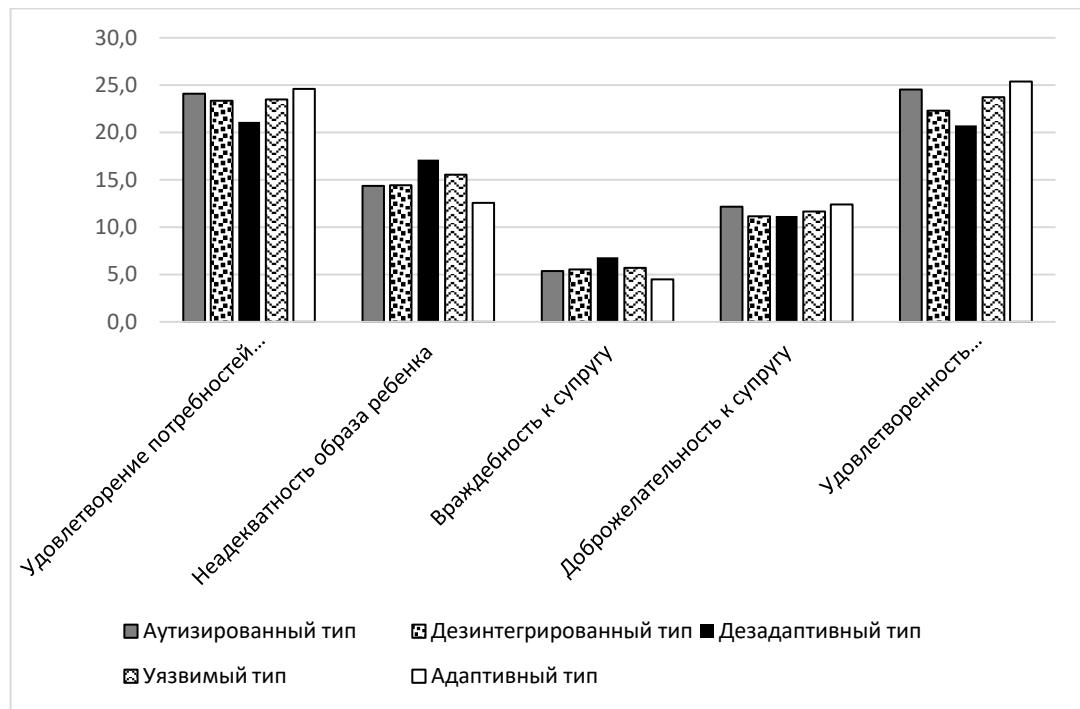


Рисунок 4.23 Выраженность показателей по дополнительным шкалам детско-родительских отношений у обучающихся с разным типом субъектной рискогенности

Также положительный опыт удовлетворения потребностей в детско-родительских отношениях и удовлетворенность самими взаимоотношениями является важным для переноса его в систему «субъект социокультурный контекст школы».

Таким образом, детско-родительские отношения играют существенную роль в формировании доминирующих рисков при установлении взаимодействий учащегося в системе образовательной среды. Определенные аспекты взаимоотношений формируют адаптивные или дезадаптивные поведенческие стратегии обучающихся в образовательной среде, производя компенсацию или гиперкомпенсацию особенностей детско-родительских отношений.

Обобщая вышеизложенный материал, тип субъектной рискогенности является показателем, системно связывающим особенности личности, поведения, мотивационно-волевой сферы обучающегося. Выявленные профили подтверждают теоретическую модель о полярности нарушенной субъектности в диаде «индивидуализация-интеграция» и позволяют учитывать специфику мотивации и

самоорганизации каждого типа при разработке адресных психолого-педагогических программ профилактики и коррекции.

4.3. Влияние личности учителя на субъектную рискогенность образовательной среды класса

Для исследования роли личности учителя в обеспечении безопасной и комфортной образовательной среды в курируемом им школьном классе мы использовали теоретическую модель отношения типов ценностей Шварца [77]. Согласно модели, типы ценностей образуют две биполярные оси: 1) открытость переменам в противоположность консерватизму и 2) самовозвеличивание в противоположность самопревосхождению. В рамках этой модели мы обратим особое внимание на дихотомию «самовозвышение - самопревосхождение», которая соотносится с осью исследования ценностей «личностное - социальное», идентифицированной Рокичем [271] и впоследствии подтвержденной Бильский и Шварц [217]. В то же время индивидуализм и коллективизм в традиционном смысле, определяемом Хофстеде [238] как характеристика социальной культуры в целом, особенно важны для категории учителей как агентов трансляции социокультурных ценностей.

В исследовании приняло участие 38 классных руководителей и 38 их школьных классов. Более подробные сведения о выборке учителей представлены в таблице 4.138.

Таблица 4.138

Информация о поле, возрасте, стаже работы учителей

Демографические характеристики	Градации	Количество	%
Пол	Женский	36	95
	Мужской	2	5
Возраст (в годах)	20-30	6	15.79
	31-40	11	28.95
	41-50	14	36.84
	51-60	7	18.42
Стаж работы (в годах)	0-10	10	26.32
	11-20	11	28.95
	21-30	14	36.84
	31-40	3	7.89

Чтобы проанализировать ценности учителей как предикторы безопасности в классе, мы провели подтверждающий конфирматорный факторный анализ. Индексы согласия показали, что модели хорошо соответствуют данным: CMIN=17,06; df=19; p=0,57; GFI=0,940; CFI=1,000; RMSEA=0,001; Pclose=0,725.

В таблицах 4.139 и 4.140 показаны средние значения и стандартные отклонения изученных переменных.

Таблица 4.139

Средние значения, стандартные отклонения и ранги ценностей учителей нормативных и на уровне индивидуальных приоритетов

Ценности	Нормативный уровень			Уровень индивидуальных приоритетов		
	Среднее	СО	Ранг	Среднее	СО	Ранг
Конформность	5,33	1,10	3	4,31	0,69	4
Традиции	5,02	1,19	6	4,14	0,78	6
Доброта	5,44	1,09	1	4,67	0,73	1
Универсализм	5,33	1,14	3	4,46	0,71	3
Самостоятельность	4,97	0,97	7	4,16	0,81	5
Стимуляция	4,39	1,08	9	3,66	0,97	7
Гедонизм	4,73	1,43	8	3,63	1,10	8

Средние значения, стандартные отклонения и ранги ценностей учителей нормативных и на уровне индивидуальных приоритетов (продолжение таблицы)

Ценности	Нормативный уровень			Уровень индивидуальных приоритетов		
	М	СО	Ранг	М	СО	Ранг
Достижения	5,04	1,03	5	3,54	0,98	9
Власть	4,09	1,49	10	2,86	0,91	10
Безопасность	5,39	1,12	2	4,54	0,66	2

Примечание: М-среднеарифметическое значение, СО – стандартное отклонение

Таблица 4.140

Средние значения и стандартные отклонения усредненных показателей субъектной рискогенности обучающихся

Показатели	М	СО
Социально-психологическая уязвимость	13,5	4,23
Социально-психологическая дезинтегрированность	10,91	3,84
Виртуальная аутизация	15,96	4,44
Индекс социокультурной безопасности школьника	12,55	2,35

Примечание: М-среднеарифметическое значение, СО – стандартное отклонение

Нормативные ценности учителей показали взаимосвязь с показателями субъектной рискогенности обучающихся (Таблица 4.141). Существуют отрицательные корреляции между социально-психологической уязвимостью и такими нормативными ценностями, как безопасность и универсализм, а также между виртуальной авторизацией и безопасностью и традициями. Таким образом, показатели интегральной безопасности связаны с типом ценностей, в основе которых лежит понимание толерантности, уважения, взаимопомощи.

Таблица 4.141

Коэффициенты корреляции между показателями субъектной рискогенности обучающихся класса и нормативными ценностями учителей

Показатель	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Социально-психологическая уязвимость	-0,14	-0,20	-0,20	-0,31*	-0,17	-0,08	-0,14	-0,16	-0,02	-0,35*
Социально-психологическая дезинтеграция	0,05	-0,17	0,04	-0,01	0,15	0,09	-0,07	0,09	0,02	-0,12
Виртуальная аутизация	-0,10	-0,35*	-0,13	-0,27	-0,02	0,03	-0,12	-0,24	-0,11	-0,36*
Индекс безопасности	-0,05	-0,26	-0,09	-0,21	0,01	0,05	-0,13	-0,12	0,02	-0,31

Примечание: 1-Конформность, 2-Традиции, 3-Доброта, 4-Универсализм, 5-Самостоятельность, 6-Стимуляция, 7-Гедонизм, 8-Достижения, 9-Власть, 10-Безопасность,

* - уровень значимости при $p \leq 0,05$

Ценности учителей на уровне индивидуальных приоритетов - Конформность и Доброта - имеют отрицательную корреляцию с социально-психологической уязвимостью (Таблица 4.142), а также с Виртуальной аутизацией и Индексом безопасности. Таким образом, можно сделать вывод, что безопасность школы связана со всеми ценностями учителей.

Таблица 4.142

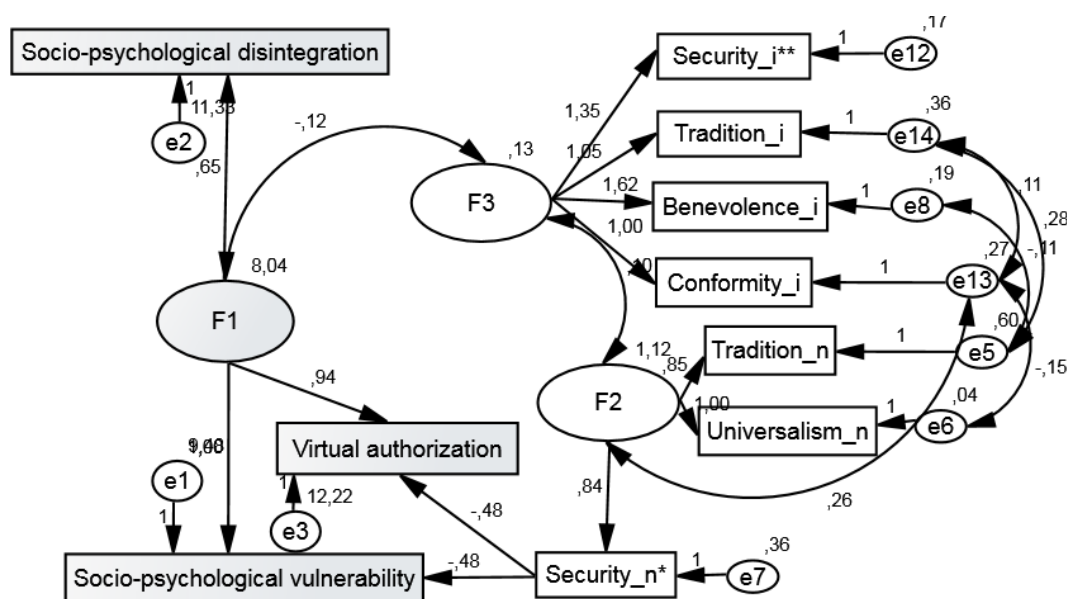
Коэффициенты корреляции между показателями субъектной рискогенности обучающихся класса и ценностями учителей на уровне индивидуальных приоритетов

Показатель	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Социально-психологическая уязвимость	-0,24	-0,25	-0,34*	-0,27	-0,17	0,28	0,00	0,14	0,18	-0,23
Социально-психологическая дезинтеграция	-0,29	-0,20	0,06	-0,09	0,05	0,19	-0,09	0,20	0,17	0,01
Виртуальная аутизация	-0,35*	-0,17	-0,08	-0,26	-0,08	0,15	-0,05	-0,03	0,19	-0,27
Индекс безопасности	-0,35*	-0,25	-0,14	-0,29	-0,11	0,20	-0,07	0,14	0,22	-0,22

Примечание: 1-Конформность, 2-Традиции, 3-Доброта, 4-Универсализм, 5-Самостоятельность, 6-Стимуляция, 7-Гедонизм, 8-Достижения, 9-Власть, 10-Безопасность,

* - уровень значимости при $p \leq 0,05$

Согласно модели, представленной на рисунке 4.24, безопасность образовательной среды (F1) связана с ценностями учителя на уровне индивидуальных предпочтений (F3) и опосредована через ценность Безопасности на уровне нормативных идеалов (F2). То есть наиболее важным для интегральной безопасности класса является нормативное представление учителя о ценности безопасности, а также самотрансцендентные и консервативные ценности [77] учителя, присваиваемые на индивидуальном уровне.



CMIN=71,245; df=26; p=,000; GFI=,973; CFI=,980; RMSEA=,059; Pclose=,180

Рисунок 4.24 Модель влияния ценностей учителя на показатели субъектной рискогенности обучающихся класса

Примечание: F1 – социально-психологическая безопасность; F2- Фактор нормативных ценностей; F3- фактор индивидуальных приоритетов; *n – уровень нормативных ценностей; ** i – уровень индивидуальных приоритетов.

На основании данных корреляционного анализа и модели влияния ценностей учителя на субъектную рискогенность обучающихся в классе подтвердилась частная гипотеза о влиянии ценностей учителя на безопасность в классе. Ценности нормативного уровня, влияющие на безопасность образовательной среды - это безопасность, традиция и универсализм. Ценности на уровне индивидуальных приоритетов, которые влияют на безопасность образовательной среды - это Безопасность, Традиции, Доброжелательность и Конформность. Согласно нашему

исследованию, эти ценности в основном являются доминирующими у учителей. Наивысшую значимость имеют Безопасность, Соответствие, Доброжелательность и Универсализм в системе личных ценностей учителей, наименее значимые ценности - Стимуляция, Гедонизм и Власть. Важность ценностей сохранения (консерватизм) и самотрансцендентности (Безопасность, Доброжелательность и Универсализм) возрастает из-за снижения ценностей самовозвеличивания (Власть, Достижение) и открытости к изменениям (Самонаправленность, Стимуляция).

В современных условиях, характеризующихся несформированной системой ценностных ориентаций или ее распадом, определенной утратой смысла жизни, что затрудняет социализацию и самореализацию личности, личность учителя остается важнейшим фактором развития системы ценностей обучающихся [284]. В связи с этим все большее значение приобретает система ценностей самого учителя. В результате ценностные ориентации становятся важнейшим компонентом в структуре профессионально значимых качеств учителей. Безопасность образовательной среды класса зависит от уровня выраженности самотрансцендентных и консервативных ценностей классного руководителя.

Роль психологического благополучия учителя в обеспечении безопасности образовательной среды

На основе анализа представленной научной литературы нами выстроена гипотеза о том, что психологическое благополучие учителя, которое проявляется в особенностях осуществляемой им профессиональной деятельности, взаимосвязано с эффективностью трансляции учащимся эталонов нормативного поведения, создавая тем самым предпосылки для адаптивной либо дезадаптивной (отклоняющейся) поведенческой модели обучающихся.

Следующим этапом нашей работы был анализ взаимосвязи профессионально-личностных характеристик учителя с предикторами асоциального поведения обучающихся.

Таблица 4.143

Взаимосвязь профессионально-личностных характеристик учителя с аспектами нарушенной адаптации обучающихся

Показатели	1	2	3	4	5
Уровень прокрастинации	0,20	0,19	0,17	0,02	0,01
Бдительность	-0,17	-0,16	-0,07	-0,31*	-0,15
Избегание	-0,08	-0,10	0,03	-0,18	-0,10
Прокрастинация	0,14	0,14	0,26	0,19	0,16
Сверхбдительность	0,21	0,11	0,08	-0,07	0,13
Субъективное значение деятельности	-0,14	-0,10	-0,16	-0,07	0,04
Профессиональные притязания	-0,16	-0,14	-0,21	0,02	-0,11
Готовность к энергетическим затратам	-0,03	-0,17	-0,09	0,00	0,10
Стремление к совершенству	-0,35**	-0,27*	-0,24	-0,25	-0,13
Способность к поддержанию дистанции по отношению к работе	-0,04	-0,11	-0,12	-0,08	-0,06
Тенденция к отказу в ситуации неудачи	0,18	0,19	0,30*	0,09	0,14
Активная стратегия решения проблем	-0,32*	-0,25	-0,16	0,00	-0,15
Внутреннее спокойствие и равновесие	-0,03	-0,08	-0,10	0,17	0,00
Чувство успешности в профессиональной деятельности	-0,04	-0,09	-0,13	-0,11	0,06
Удовлетворенность жизнью	-0,22	-0,20	-0,16	0,07	-0,13
Чувство социальной поддержки	-0,31*	-0,28*	-0,17	0,02	-0,19

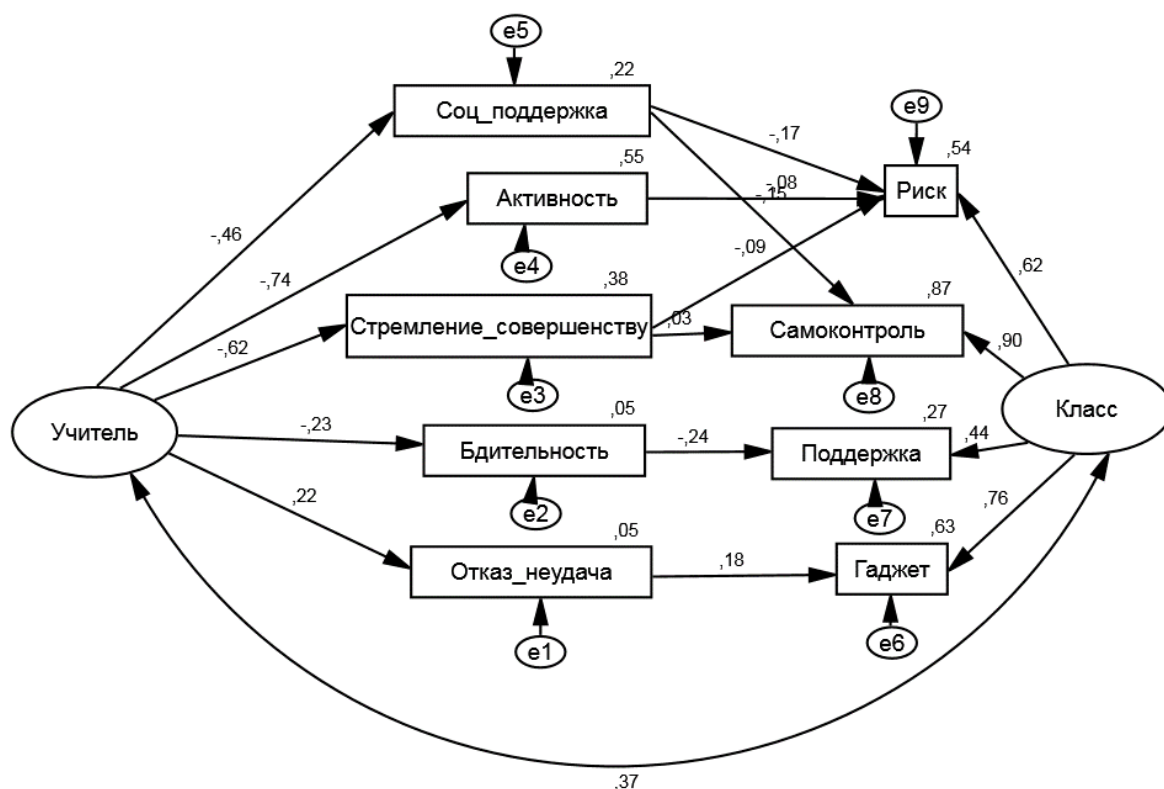
Примечание: 1-Склонность к риску; 2-Проблемы самоконтроля; 3-Склонность к гаджет-зависимости; 4-Отсутствие эмоциональной поддержки; 5-Проблема взаимодействия.

* - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Были выявлены корреляционные взаимосвязи типов поведения учителей в ситуации профессиональных требований с предикторами асоциального поведения обучающихся (Таблица 4.143). Зафиксированные взаимосвязи свидетельствуют о положительном вкладе профессионально-личностных особенностей учителя в превенцию рисков асоциального поведения обучающихся. Показатель «Бдительность» у учителей отрицательно взаимосвязан с показателем «Отсутствие эмоциональной поддержки» у учеников. Соответственно, чем выше готовность учителя к принятию условий неопределенности и гибким стратегиям в своей деятельности, тем больший опыт в создании эмоциональной поддержки получают ученики со стороны учителей. Можно предположить, что учитель в данном случае становится для учеников тем значимым близким, который принимает его независимо от черт характера. Степень профессиональной активности проявляется в стремлении к совершенству (PS). Данный показатель имеет отрицательные

взаимосвязи с показателями «Склонность к риску», «Проблемы самоконтроля». Таким образом, чем эффективнее педагогическая деятельность и педагогическое взаимодействие учителя по показателям обученность, развитость, воспитанность подростков, тем менее склонен ученик использовать нестандартные, опасные модели поведения и более способен к регуляции собственного поведения. Отметим также, что показатель SU (чувство социальной поддержки) имеет отрицательные взаимосвязи с этими же показателями («Склонность к риску», «Проблемы самоконтроля»). Чем более социально благополучен учитель, чем более он способен осуществлять эффективно свою педагогическую деятельность, тем менее подросток склонен к проявлению асоциального поведения. Психическая устойчивость и активная стратегия в преодолении профессиональных трудностей (ОР) отрицательно взаимосвязана со «Склонностью к риску». Соответственно, чем более психологически благополучен учитель, тем менее подросток склонен проявлять себя рискованно. Показатель «Склонность к риску» имеет наибольшее количество отрицательных взаимосвязей и является наиболее подверженным влиянию личности учителя.

Полученные эмпирические результаты легли в основу построения структурно-латентной модели, отражающей взаимосвязи в системе «Учитель-класс». На рисунке 4.25 представлена модель взаимосвязи психологического благополучия учителя и рисков дезадаптивного поведения обучающихся класса. Модель соответствует исходным данным по показателям индексов согласия [120; 222]. Основные из них приведены под схемой.



CMIN=17,057; df=19; p=,586; GFI=,940; CFI=1,000; RMSEA=,000; Pclose=,725

Рисунок 4.25 Модель взаимосвязи психологического благополучия учителя и рисков асоциального поведения обучающихся класса

Представленные эмпирические данные о роли личности учителя в обеспечении безопасной образовательной среды являются важным верифицирующим компонентом психосоциальной концепции. Согласно процессуально-морфологической модели учитель выступает ключевым «носителем процесса» и «агентом конфигурирования». В параграфе показано, что интегральная безопасность образовательной среды связана с личностно-ценностным ядром учителя: благополучием, просоциальностью, внутренней уравновешенностью и стремлением к совершенству в профессии. Система ценностей учителя является тем «семантическим фильтром», посредством которого осуществляется воспитательное воздействие среды. Практикоориентированный вывод на основании полученных результатов состоит в том, что программы повышения квалификации должны включать формирование ценностной рефлексии и эмоциональной компетентности педагогов. Учитель с высоким уровнем «внутренней безопасности» становится носителем безопасной

образовательной среды. Психологически благополучный учитель с просоциальными ценностями создает среду, которая сдерживает формирование дезадаптивных типов (уязвимого, аутизированного) учащихся и способствует развитию адаптивного типа учащихся. Тем самым, в работе показано, что учитель выполняет опосредующую роль между субъектной и контекстной подсистемами интегральной безопасности образовательной среды средней школы.

4.4. Роль в оценке безопасности образовательной среды социальных представлений о безопасности и отношения к базовым ценностям у субъектов образовательного процесса

В теоретической части исследования показана взаимосвязь ценностей и оценки безопасности. В рамках представленного исследования мы соотнесли ценностный и нормативный типы отношения к действительности как вариантов выражения отношения к базовым ценностям у субъектов образовательного процесса с оценкой интегральной безопасности образовательной среды школы. Были сформулированы следующие частные гипотезы исследования:

- 1) Субъекты образовательной среды, у которых доминирует отношение к базовым ценностям как к значимым представляют ценностный тип.
- 2) Ценностный тип личности определяет идентификацию образовательной среды как более безопасной.

Кластерный анализ на основе ценностей позволил выделить среди обучающихся, учителей и родителей по 2 группы (Таблица 4.144).

Таблица 4.144

Характеристика кластеров, выделенных в выборках обучающихся, учителей и родителей на основе ценностных предпочтений

Номер кластера	Евклидовы расстояния между кластерами					
	Учащиеся		Учителя		Родители	
	No. 1	No. 2	No. 1	No. 2	No. 1	No. 2
No. 1	0,00	0,34	0,00	0,43	0,00	0,47
No. 2	0,59	0,00	0,65	0,00	0,68	0,00

Учащиеся: в первый кластер вошел 751 случай, во второй кластер - 394 случая; учителя: в первый кластер вошло 18 случаев, во второй кластер – 14; родители: в первый кластер вошло 498 случаев, во второй кластер – 294.

Дисперсионный анализ для определения значимости различий между полученными кластерами показал, что по большинству терминальных и инструментальных ценностей различия достигнуты на наивысшем уровне статистической значимости (Таблица 4.145).

Таблица 4.145

Анализ различий между кластерами, отражающими ценностные приоритеты респондентов

Показатели	Учащиеся		Учителя		Родители	
	df	F	df	F	df	F
Активная насыщенная жизнь	1143	154,3**	30	2,7	790	273,0**
Жизненная мудрость	1143	315,2**	30	4,6*	790	186,4**
Физическое и психическое здоровье	1143	54,7**	30	0,1	790	26,8**
Интересная работа	1143	162,3**	30	0,7	790	153,1**
Красота природы и искусства	1143	364,7**	30	1,8	790	299,2**
Любовь	1143	82,6**	30	10,5**	790	72,2**
Материально обеспеченная жизнь	1143	92,3**	30	1,8	790	91,2**
Наличие хороших и верных друзей	1143	80,7**	30	12,7**	790	158,1**
Признание и уважение окружающих	1143	290,0**	30	3,3*	790	269,2**
Возможность расширения образования	1143	253,8**	30	1,8	790	176,9**
Использование своих возможностей	1143	344,3**	30	30,4**	790	353,8**
Работа над собой	1143	209,7**	30	4,6**	790	202,6**
Развлечения	1143	152,8**	30	3,5	790	343,8**
Свобода	1143	75,2**	30	2,9	790	107,2**
Счастливая семейная жизнь	1143	94,8**	30	2,8	790	26,0**
Счастье других	1143	234,8**	30	2,8	790	281,3**
Творчество	1143	337,3**	30	2,9	790	415,3**
Уверенность в себе	1143	118,8**	30	4,6*	790	61,9**
Аккуратность	1143	163,6**	30	1,6	790	89,2**
Воспитанность	1143	147,1**	30	2,8	790	66,9**

Анализ различий между кластерами, отражающими ценностные приоритеты респондентов (продолжение таблицы)

Показатели	Учащиеся		Учителя		Родители	
	df	F**	df	F	df	F**
Высокие требования к жизни и высокие притязания	1143	180,1**	30	8,6*	790	364,5**
Жизнерадостность (чувство юмора)	1143	99,2**	30	9,4**	790	132,6**
Исполнительность (дисциплинированность)	1143	303,6**	30	7,5*	790	119,0**
Независимость	1143	78,8**	30	22,5**	790	171,5**
Непримиримость к недостаткам в себе и других	1143	257,8**	30	1,5	790	289,3**
Образованность	1143	153,4**	30	4,6*	790	199,2**
Ответственность	1143	114,4**	30	9,4**	790	56,6**
Умение здраво и логично мыслить	1143	125,8**	30	4,6*	790	90,7**
Самоконтроль	1143	205,8**	30	7,5*	790	169,3**
Смелость	1143	149,8**	30	13,4**	790	179,2**
Твердая воля	1143	197,4**	30	12,7**	790	203,1**
Терпимость	1143	153,3**	30	4,6*	790	172,3**
Широта взглядов	1143	139,8**	30	3,3	790	160,2**
Честность	1143	122,1**	30	4,6*	790	77,5**
Эффективность в делах	1143	277,7**	30	6,8*	790	140,8**
Чуткость	1143	204,6**	30	30,4**	790	170,9**

Примечание: ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, * - уровень значимости при $p \leq 0,05$

На представленном рисунке 4.26 наглядно продемонстрированы различия между кластерами на примере выборки обучающихся. Данные же закономерности прослеживаются в различиях между кластерами в выборках учителей и родителей.

Согласно представленным данным, выделяется 2 группы респондентов, характеризующихся более высокими и более низкими баллами при оценке базовых ценностей. Респонденты, которые относятся к кластеру 1, имеют более однородную структуру оценок, по сравнению с респондентами, которые относятся к кластеру 2, при идентичности общих тенденций в оценке как терминальных, так и инструментальных ценностей.

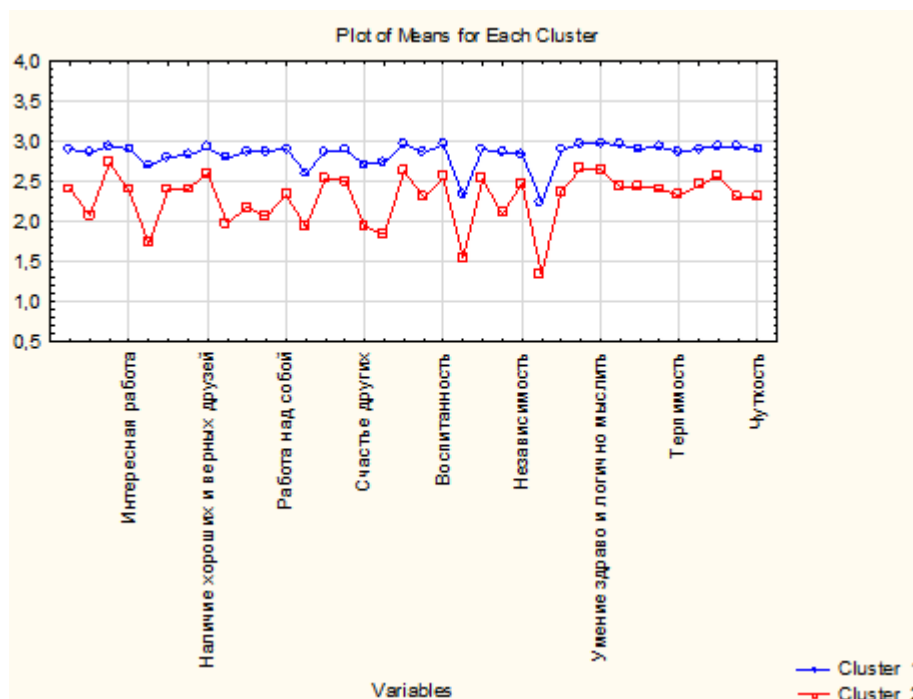


Рисунок 4.26. Визуализация результатов кластерного анализа ценностных предпочтений у обучающихся

Полученные результаты согласуются с исследованием И. А. Баевой и др. [13], в котором показано, что наиболее важными ценностями у подростков выступают универсализм, безопасность, самостоятельность. В нашем исследовании в категорию наиболее значимых ценностей отнесены уверенность, здоровье, друзья (терминальные ценности), ответственность, рациональность, воспитанность, самоконтроль, честность, что соотносятся с темами универсализма, безопасности и самостоятельности. Среди наименее значимых для подростков ценностей И. А. Баевой и др. выделены власть, стимуляция, гедонизм, что также пересекается с установленными в рамках нашего исследования категориями -непримиримость к своим и чужим недостаткам и высокие притязания.

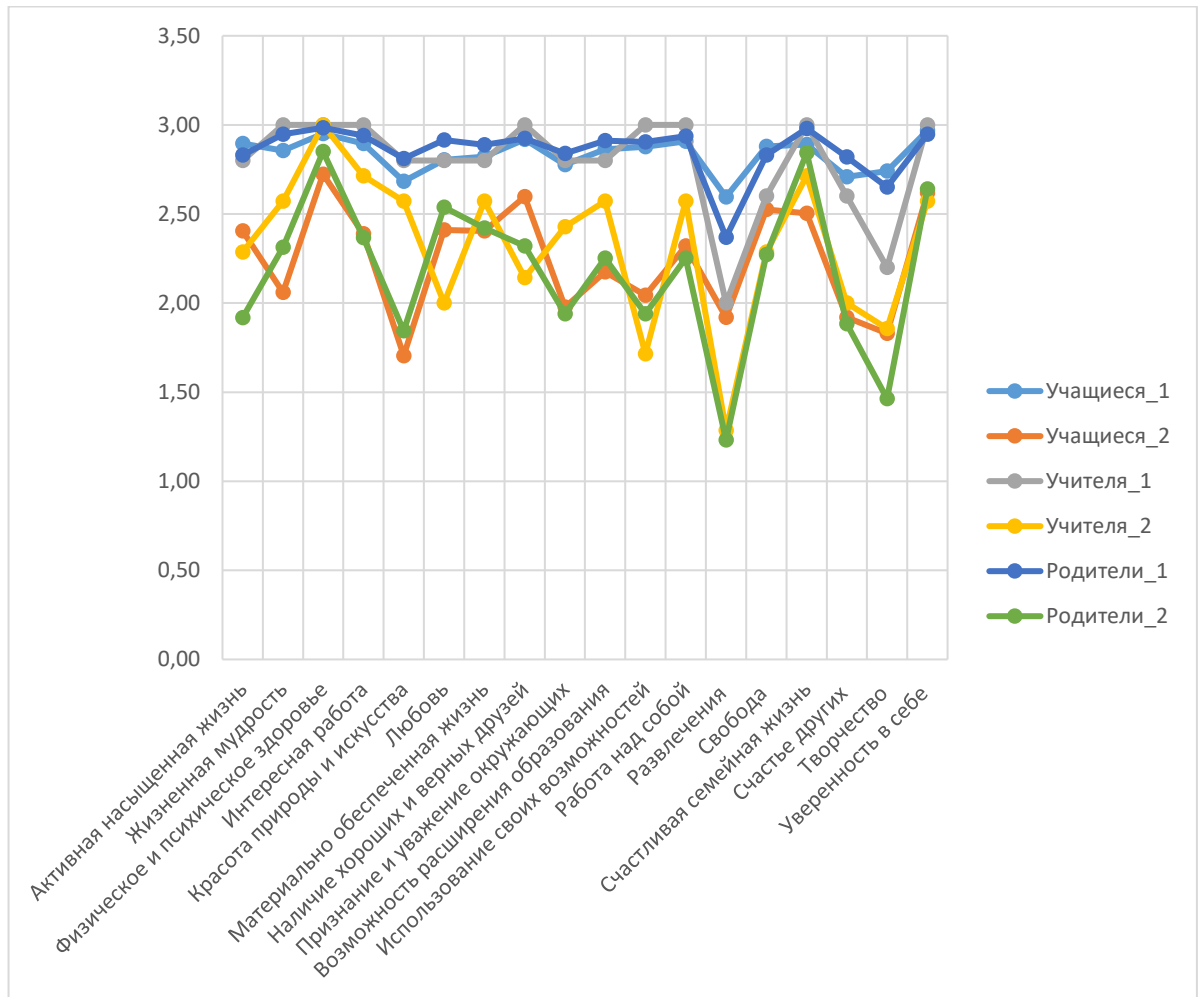


Рисунок 4.27 Выраженность терминальных ценностей у субъектов образовательной среды дифференцированно по кластерам 1 и 2

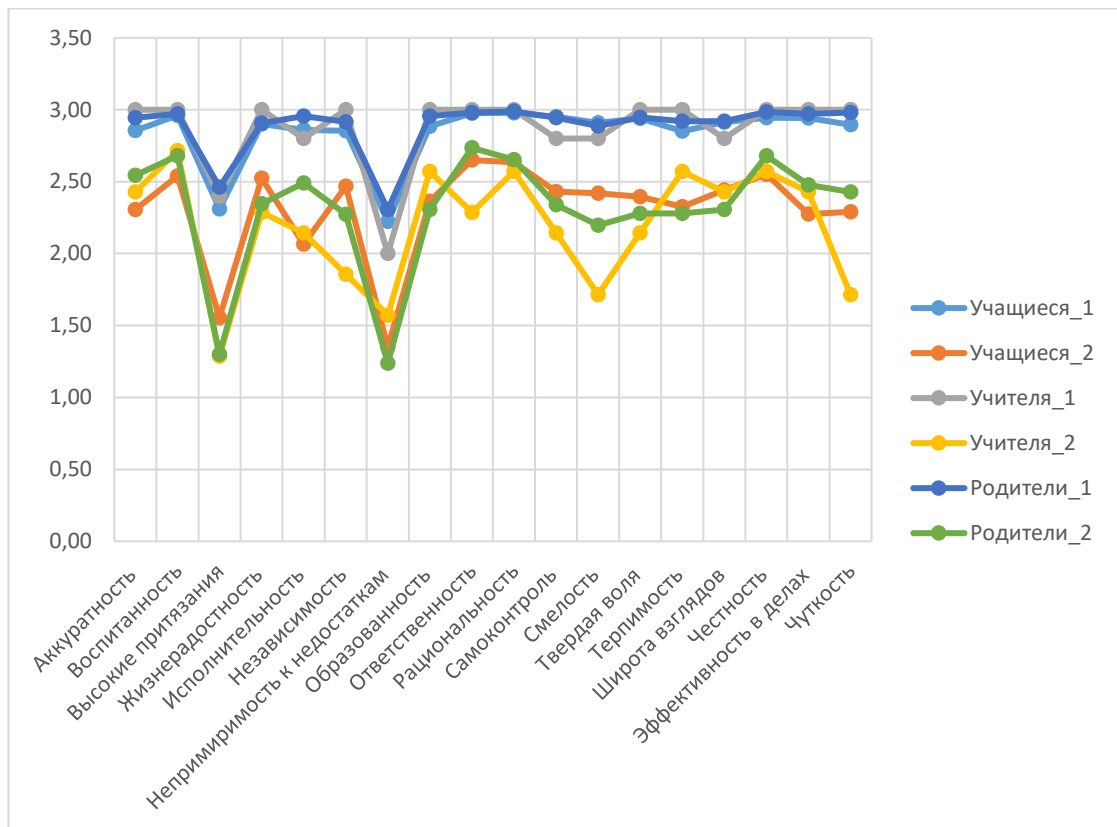


Рисунок 4.28 Выраженность инструментальных ценностей у субъектов образовательной среды дифференцированно по кластерам 1 и 2

Вместе с тем важно отметить, что ключевой задачей в рамках представленного исследования является анализ взаимосвязи значимости базовых ценностей для субъектов образовательной среды и безопасности образовательной среды в контексте нормативного и ценностного типов отношения к действительности.

Согласно первой гипотезе нашего исследования респонденты, имеющие более высокие баллы по всем ценностям (кластер 1 на рисунке) относятся к ценностному типу, а респонденты, имеющие более низкие баллы по всем ценностям – к нормативному (кластер 2 на рисунке). Проверка данной гипотезы осуществлялась на выборке обучающихся как наиболее представительной с помощью трех различных методов. Первый метод опирается на положение концепции Д. Б. Зильбермана о том, что ценностное отношение к действительности определяет рефлексию на состоянии личной ответственности. Для его реализации был проведен контент анализ высказываний обучающихся об их жизненном девизе с позиции оценки локуса контроля. Теория локуса контроля Дж. Роттера базируется

на положении о существовании интернального (внутреннего) и экстернального (внешнего) типа реакции личности на воздействия окружающей среды, который может быть определен на основе взаимоотношений человека со значимой для него окружающей средой [182]. Роль активности субъекта как одного из важных условий эффективности различных воздействий, наряду с субъективным отношением к себе и субъективным отношением к миру подчеркивает Л. И. Анцыферова [7]. Применение для определения типа отношения к действительности герменевтического анализа жизненного девиза обучающихся обусловлено разделяемой авторами позицией о возможности с его помощью изучить смысловую установку личности. Понятие смысловой установки личности было введено А. Г. Асмоловым как формы выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности [9]. Согласно А. Г. Асмолову «личностный смысл есть содержание установки» [9]. К личностным установкам, характеризующим внутренний локус контроля, в рамках проведенного нами исследования были отнесены, например, такие жизненные девизы обучающихся как: «Все в твоих руках», «Быть собой и добиваться своих целей», «Если не ты, то кто?». Примеры личностных установок, относящихся к внешнему локусу контроля- «Лучше хоть что-то, чем ничего», «Мы - русские, с нами БОГ», «Если волк молчит, лучше его не перебивать». Согласно полученным в рамках нашего исследования результатам у обучающихся, которые относятся к ценностному типу, преобладает внутренний локус контроля, а у обучающихся, которые относятся к нормативному типу – внешний (Таблица 2.146).

Таблица 4.146

Комбинационная таблица частоты встречаемости типа локуса контроля и типа оценки ценностных предпочтений

	Ценностный тип	Нормативный тип	Всего
Внешний локус контроля	75	50	125
Внутренний локус контроля	139	29	168
Всего:	214	79	293

Исходя из таблицы 4.146 видно, что учащиеся, у которых доминирует внутренний локус контроля, преимущественно относятся к ценностному типу. И

наоборот, большинство обучающихся, которые относятся к нормативному типу, характеризуются внешним locus контроля. Статистический анализ меры сопряженности показывает взаимосвязь типа локуса контроля и типа оценки ценностных предпочтений (Таблица 4.147).

Таблица 4.147

Коэффициенты сопряжения типа locus контроля и типа оценки ценностных предпочтений

Коэффициенты сопряжения	Значение	Приблизительная значимость
Критерий Фи	-0,272	0,05
V Крамера	0,272	0,05
Коэффициент сопряженности	0,262	0,05

Таким образом, можно заключить, что тип locus контроля взаимосвязан с типом оценки ценностных предпочтений.

Следующий метод базируется на интеллектуальном анализе слов, идентифицирующих ценностный и нормативный типы отношения к действительности респондентов. Анализ был осуществлен с помощью метода text mining (редукция текста) по ключевым словам: ценность (ценно) и норма (правило, закон). Согласно полученным результатам понятие ценность в высказываниях респондентов, относящихся к первому кластеру, встретилось 16 раз, в высказываниях респондентов, относящихся ко второму кластеру – 0 раз. Понятие норма несколько чаще встречается в высказываниях представителей второго кластера (0,29) по сравнению с первым кластером (0,27) (показаны относительные значения частоты встречаемости понятия). Здесь важно отметить аналогию нормативного типа отношения к действительности Д. Б. Зильбермана с выделенным Л. Кольбергом в рамках Теории морального развития конвенционным уровнем, характеризующимся установкой на соблюдение правил и законов. Соответственно ценностный тип отношения к действительности характеризует постконвенциональный уровень, ориентирующий личность на собственные нравственные принципы и совесть согласно Л. Кольбергу (Анцыферова, 1999).

Учитывая, что теория морального развития Л. Кольберга представлена стадийно, есть основания полагать, что ценностный тип отношения к действительности является более сложной и зрелой формой организации взаимодействия с миром по сравнению с нормативным.

Третий косвенный метод подтверждения того, что субъекты образовательной среды, у которых доминирует отношение к базовым ценностям как к значимым, представляют ценностный тип сознания был реализован с помощью статистического анализа ответов респондентов на вопрос «Мою позицию в школе можно охарактеризовать как социально пассивную (процесс приспособления доминирует над процессом развития или изменения)» в соотнесении с их с двумя группами респондентов, выделенными в соответствии с результатами кластерного анализа. Данный вопрос характеризует рефлекссию на состоянии личной и социальной ответственности. Согласно Е.Е. Бочаровой «субъективация процесса нормирования предстает в качестве механизма реализации социальной активности личности» [30].

По полученным данным, респонденты, относящиеся к первой группе, характеризуются как более социально активные ($t=6,90$ при $p<0,001$). Они склонны проявлять деятельностную позицию по отношению к ситуации, не руководствуются готовыми конструктами, а сами определяют и наделяют смыслами ситуацию, что можно соотнести с определением ценностного типа отношения к действительности согласно концепции Д.Б. Зильбермана. Респонденты, относящиеся ко второй группе, склонны воспринимать ситуацию с позиции «долженствования», что также соотносится с понятийным полем нормативного типа.

Таким образом, первая группа характеризует респондентов, которые имеют более высокие баллы при оценке базовых ценностей и которых можно отнести к ценностному типу, а вторая группа характеризует респондентов, которые имеют более низкие баллы при оценке базовых ценностей и относятся к нормативному типу. Тенденция выделения двух категорий респондентов с положительным и

отрицательным опытом восприятия ценностей была получена и в рамках качественного анализа ценностей индонезийских учителей [278].

Проверка второй частной гипотезы исследования, согласно которой ценностный тип определяет идентификацию образовательной среды как более безопасной была осуществлена с помощью сравнительного анализа оценок уровня психологической безопасности в школе у субъектов образовательной среды, отнесенных к разным типам. Анализ с применением t-критерия Стьюдента показал, что учащиеся ($t=7,81$ при $p<0,001$) и родители ($t=6,15$ при $p<0,001$), относящиеся к ценностному типу, определяют безопасность образовательной среды достоверно выше, чем респонденты нормативного типа. Та же закономерность отмечается в отношении оценки атмосферы в классе – учащиеся ($t=6,21$ при $p<0,001$) и родители ($t=4,65$ при $p<0,001$) ценностного типа отмечают атмосферу в классе как более благоприятную. Различия ценностей при разном уровне психологической безопасности образовательной среды также продемонстрировано в работе И. А. Баевой и др. [13]. Учеными выявлены значимые различия в группах с разным уровнем психологической безопасности в ценностях на уровне нормативных идеалов.

Важно отметить, что у учителей не получено достоверных различий в оценке уровня психологической безопасности и психологического климата образовательной среды в зависимости от принадлежности к тому или иному типу оценки ценностных предпочтений. Возможно, что низкая дифференциальная возможность связана с высокой оценкой учителями психологической безопасности в целом, по сравнению с родителями ($t=6,19$ при $p<0,001$) и учащимися ($t=7,34$ при $p<0,001$). Данные результаты согласуются с результатами коллег, показавшими различия в оценках обучающихся и учителей на примере отношения к школьному буллингу [247].

Согласно результатам исследования психологической безопасности образовательной среды И.А. Баевой имеется также некоторое расхождение в оценках в зависимости от ролевых позиций участников образовательного процесса (Таблица 4.148).

Оценка безопасности образовательной среды участниками образовательного процесса (И.А. Баева)

Показатель	Оценка	Обучающиеся	Учителя	Родители
Отношение к среде	Позитивное отношение	1326	139	610
	Нейтральное отношение	412	31	486
	Негативное отношение	75	1	24
Уровень удовлетворенности характеристиками	Низкий	4	-	-
	Ниже среднего	43	2	-
	Средний	180	20	-
	Высокий	587	56	-
	Очень высокий	159	20	-
Уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии	Низкий	45	1	8
	Ниже среднего	83	2	96
	Средний	526	36	502
	Высокий	882	107	222
	Очень высокий	199	22	32

Учеными доказано, что существует значительная разница в том, как издевательства воспринимаются учителями и учениками. Согласно данным нашего исследования большинство учителей либо не видят издевательств, либо рассматривают издевательства как оправданную реакцию на провокацию (Рисунок 4.29).

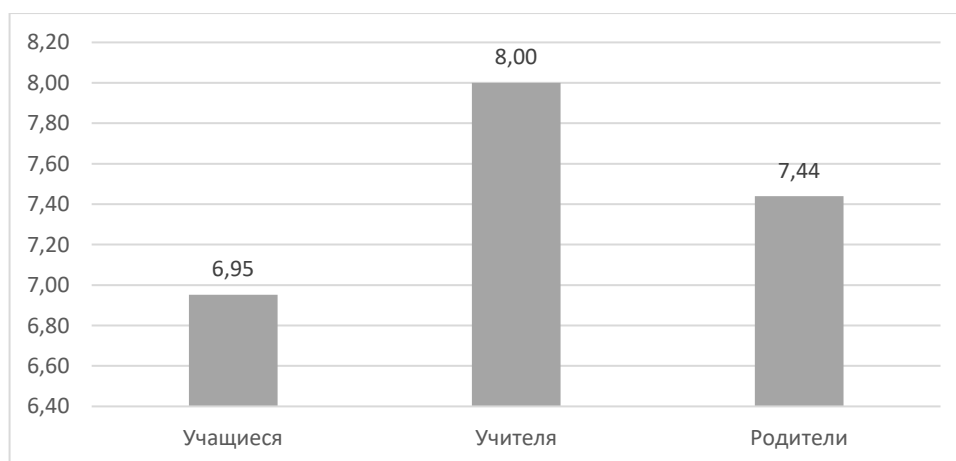


Рисунок 4.29 Оценка психологической безопасности субъектами образовательной среды

В рамках проведенного исследования была доказана гипотеза, согласно которой субъекты образовательной среды, у которых доминирует отношение к

базовым ценностям как к значимым представляют ценностный тип отношения к действительности.

Гипотеза о том, что ценностный тип отношения к действительности определяет идентификацию образовательной среды как более безопасной нашла подтверждение на выборке обучающихся и родителей, но не получила статистического подтверждения на выборке учителей.

Обращает на себя внимание статистически значимое различие в оценках уровня безопасности образовательной среды со стороны разных участников образовательного процесса. Нам видится, что одна из причин подобного различия лежит в области разных социальных представлений о безопасности у участников образовательного процесса.

В рамках следующего исследования социальных представлений респондентам предлагалось следующее задание: напишите, пожалуйста, 3 слова, с которыми Вы связываете свою безопасность. Также необходимо было оценить социально-психологическую безопасность своей образовательной среды от 1 до 10, где 1 соответствовал минимальный уровень безопасности, а 10 – максимальный. Половозрастные параметры выборки представленного исследования даны в таблице (Таблица 4.149).

Таблица 4.149

Половозрастные параметры выборки обучающихся

Параметры	Общая выборка (%)	Оценка безопасности	
		1-3 балла (%)	10 баллов (%)
Количество	100 (1314)	4 (53)	29 (376)
7 класс	10	0	18
8 класс	32	28	39
9 класс	37	49	31
10 класс	12	10	7
11 класс	9	13	5
Женский пол	54	40	57
Мужской пол	46	60	43

Структура социальных представлений о безопасности у обучающихся с высокими и низкими оценками безопасности образовательной среды представлена в таблице 4.150.

Таблица 4.150

Структура социальных представлений о безопасности у обучающихся с высокими и низкими оценками безопасности образовательной среды

Зоны структуры социальных представлений	Высокая оценка безопасности	Низкая оценка безопасности
Ядро I	Родители, семья Дом Школа Комфорт Воспитание Дисциплина Уважение	Дом
Буферная зона II	Учитель Доброжелательность Охрана Полиция Отзывчивость Здоровье Гармония	Друзья Анонимность/ конфиденциальность Ответственность
Буферная зона III	Друзья Защита Ответственность Честность Дружелюбие Право Уверенность Осторожность	Родители, семья Полиция Осторожность
Периферия IV	Я Отношение Гуманность Контроль Доверие	Спокойствие Собака Уединение

Примечание: слова расположены по частоте встречаемости, начиная от наиболее популярных

Сравнение структуры социальных представлений у обучающихся, высоко и низко оценивающих безопасность образовательной среды, показывает существенные различия. Первое, что идентифицируется нами как наиболее значимое – это отсутствие в ядре представлений слов, связанных с семьей и родителями, у обучающихся с низкими оценками безопасности образовательной среды. Отметим, что в исследовании О.П. Синельниковой показано, что объем представлений у обучающихся при позитивных отношениях с родителями значительно шире [161]. Второе – это высокая дисперсия ответов у обучающихся с низкими оценками, за исключением одного часто повторяющегося понятия - дом. В буферной зоне у обучающихся высоко оценивающих безопасность встречается 2

варианта актуализаций. Первая группа слов связана с внешней защитой (полиция, учитель), вторая – с личностными качествами (доброжелательность, отзывчивость). В буферной и периферической зонах у обучающихся с низкой оценкой безопасности появляется анонимность как индикатор безопасности, то есть в данном случае наблюдаются тенденции к пассивной защите и избеганию. В буферной зоне также отмечается актуализация у обучающихся с высокой оценкой безопасности личностных характеристик, а у обучающихся с низкой оценкой безопасности – актуализация источников внешней защиты.

Таблица 4.151

Структура социальных представлений о безопасности у обучающихся и учителей

Зоны структуры социальных представлений	Учащиеся 7 классов	Учащиеся 11 классов	Учителя
Ядро I	Родители, семья Учитель Воспитание Дисциплина	Дом Родители, семья	Спокойствие Комфорт
Буферная зона II	Отзывчивость Доброжелательность Уважение Дом Друзья	Уважение Комфорт Окружение Сила Охрана Камеры	Контроль Дом Стабильность
Буферная зона III	Хорошие отношения	Друзья Школа	Защита Уверенность
Периферия IV	Школа Класс Дружелюбие Родственники	Толерантность Осторожность Ответственность Порядок Принятие Свобода Спокойствие Уединение	Дружелюбие Среда Полноценность Развитие Осторожность

Исходя из данных таблицы 4.151, ядерные представления у обучающихся и учителей имеют разную направленность. У обучающихся 11 классов безопасность не ассоциируется со школой и ее атрибутами, наблюдается активизация темы защиты (дом, семья). У обучающихся 7 классов безопасность в первую очередь связана с темой нормирования – соблюдения правил. Учитель в данном контексте

рассматривается как обеспечивающий безопасность носитель правил, что определяет оценку его фигуры как положительной и активной. Таким образом, у старшеклассников социальные представления о безопасности в большей степени связаны с физической защитой и избеганием школы, у обучающихся среднего звена – с опосредованной защитой посредством действия нормы и правила. В обоих случаях мы наблюдаем вынесение темы безопасности вовне, делегирование полномочий по обеспечению безопасности внешним источникам. Полученные данные согласуются с результатами, полученными Т.А. Басановой о том, что «субъекты с высоким уровнем осмысленности жизни выше оценивают собственную способность обеспечить безопасность из внешних и внутренних условий по сравнению с субъектами со средним уровнем осмысленности жизни» [19]. Также Краснянская Т. М. и Тылец В. Г. отмечают, что само понятие «безопасность» осуществляет более сложную ментальную реконструкцию в сознании субъектов, чем «опасность» [85]. У учителей тема безопасности в первую очередь связана с достижением определенного состояния, то есть обращена к внутренним ресурсам, с одной стороны, а также с предпочтением пассивной позиции по отношению к обеспечению безопасности, с другой. Отметим, что согласно данным Кузнецовой Е.Н. психологическая безопасность образовательной среды школы является одним из факторов развития эмоционального выгорания педагога [87].

Таким образом на уровне ядерных представлений мы наблюдаем противоречие роли учителя в обеспечении безопасности с позиции обучающихся и самих учителей. В буферной зоне у старшеклассников мы наблюдаем усиление темы внешней прямой защиты, а также опосредованной (уважение). У обучающихся 7 классов безопасность опосредована в большей степени морально-нравственными характеристиками. У учителей в буферной зоне активизируются представления, связанные с внешней защитой, а также усиление внутренней (уверенность). В периферийной области у обучающихся среднего звена наблюдается положительная коннотация безопасности со школой, у старшеклассников – актуализируется 2 варианта: личностные защитные

характеристики (осторожность, толерантность) и темы личностной автономности (уединение, спокойствие, свобода).

У учителей идентифицируется пассивная защита в качестве ядерных представлений и активная защита в качестве социальных представлений о безопасности на периферии. У обучающихся - тенденция от внешней защиты к внутренней.

На основании вышеизложенного можно сформулировать несколько обобщений:

1. Восприятие безопасности у обучающихся генерализовано психологической безопасностью в семье: у обучающихся с высокой оценкой интегральной безопасности образовательной среды семья и родители отражаются в ядерных представлениях о безопасности, тогда как у обучающихся с низкими оценками интегральной безопасности образовательной среды среди ядерных представлений семья, родители не встречаются.
2. У обучающихся, высоко оценивающих безопасность образовательной среды, безопасность связана с внешней активной защитой (полиция, учитель), либо с личностными качествами (доброжелательность, отзывчивость); у обучающихся с низкой оценкой безопасности связана с внешней пассивной защитой и избеганием.
3. У обучающихся происходит вынесение темы безопасности вовне, делегирование полномочий по обеспечению безопасности внешним источникам. У старшеклассников социальные представления о безопасности образовательной среды в большей степени связаны с физической защитой и избеганием школы, у обучающихся среднего звена – с опосредованной защитой посредством действия нормы и правила.
4. У учителей тема безопасности характеризуется обращением к внутренним ресурсам и предпочтением пассивной позиции по отношению к обеспечению безопасности
5. Существует противоречие роли учителя в обеспечении безопасности с позиции обучающихся и самих учителей: учащиеся воспринимают фигуру учителя как источник активной защиты, учителя предпочитают пассивную позицию.

На основании полученных результатов показано, что концепция Ядра и периферии может эффективно применяться для интерпретации информации при исследовании социальных представлений у представителей различных социальных групп. На примере диаметрально противоположных ролевых позиций учителя показано рассогласование ядерных и периферических представлений о безопасности у различных категорий участников образовательного процесса. Анализ трех возрастных категорий позволяет выстроить ядерные социальные представления о безопасности как тенденцию от действия нормы (учащиеся 7-8 классов) через внешнюю защиту (старшеклассники) к внутренним ресурсам личности (учителя). У обучающихся, по-разному оценивающих безопасность образовательной среды, активизируются различные по степени активности личности социальные представления – у обучающихся, высоко оценивающих безопасность образовательной среды, преобладает активная внешняя и внутренняя защита, у обучающихся, низко оценивающих безопасность образовательной среды, доминирует пассивная защита.

Обобщая вышеизложенное, исследование ценностей и представлений иллюстрирует важность согласования личностной системы адаптации со стержневыми процессами образовательной среды, обосновывая ключевой принцип концепции — комплементарность. Ценностный тип, характеризующийся ориентацией на внутренние принципы и активность, демонстрирует лучшую коадаптацию со средой, оценивая её как более безопасную. Нормативный тип, характеризующийся в большей степени пассивностью и ориентацией на внешние правила, показывает рассогласование, что выражается в более низких оценках безопасности и представлениях о пассивной защите. Ценностный тип отношения к действительности (высокая значимость базовых ценностей) ведёт к оценке среды как более безопасной. Это подтверждает тезис о том, что ценностно-смысловая сфера является ресурсом психологической безопасности.

С другой стороны, результаты исследования позволяют выявить конкретное содержание рассогласования на уровне социальных представлений как, например, противоречие в ролевых ожиданиях между учащимися и учителями или проблема

социокультурной интеграции на уровне семейного контекста. Подобное рассогласование в субъектной подсистеме может провоцировать или усиливать контекстные риски.

Результаты показывают различие в восприятии безопасности участниками, что может служить индикатором для отнесения среды к безопасному или небезопасному типу. Так, представления об активной защите (внешней и внутренней) коррелируют с высокой оценкой безопасности и, согласно концепции, будут характерны для безопасных сред (типы А, Е, F, G). В свою очередь представления об избегании, анонимности и пассивной защите соотносятся с низкой оценкой безопасности и могут быть маркером небезопасных образовательных сред (типы В, С, D), с нарушенной интеграцией.

Результаты исследования социальных представлений и ценностных ориентаций эмпирически обосновывают ключевые положения концепции.

1. Подтверждают центральную роль субъектного фактора (ценностного типа и локуса контроля) в оценке безопасности.

2. Раскрывают конкретное содержание рассогласований в субъектной подсистеме (ролевые конфликты, пассивные стратегии), ведущих к снижению интегральной безопасности.

3. Указывают на диагностические маркеры, позволяющие выявлять риски и типологизировать среды.

4. Подчёркивают необходимость целенаправленной работы по формированию ценностно-смысловой общности и согласованных представлений о безопасности среди всех участников образовательного процесса как условия достижения коадаптации и, следовательно, интегральной безопасности образовательной среды.

ГЛАВА 5 ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТНОЙ И КОНТЕКСТНОЙ СОСТАВЛЯЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В РАМКАХ ВЕРИФИКАЦИИ КОНЦЕПЦИИ

5.1 Взаимосвязь субъектной рискогенности и контекстных характеристик образовательной среды на основе методов структурного анализа данных

Взаимосвязь субъектной и контекстной составляющих образовательной среды в рамках верификации связи будет осуществлена на основе дерева решений и с помощью моделирования структурными уравнениями. Оба эмпирических метода ориентированы на исследование взаимосвязей, при этом метод дерева решений осуществляет научный поиск через правила разбиения, а SEM через коэффициенты путей.

Модель оценки рисков интегральной безопасности образовательной среды школы

Модель получена на основе статистического анализа массива разнородных эмпирических данных (психодиагностических, статистических) с помощью метода «дерево решений». Выборка исследования: 3232 обучающихся. Данная модель является аналитическим каркасом, который позволит интегрировать разнородные характеристики образовательной среды в единую систему для гибкого анализа и управления рисками. На основе метода разработана программа определения доли рискогенности обучающихся на основе контекстных данных образовательной организации, программный код представлен в приложении (Приложение 5). Для построения модели применялся гетерогенный метод интеллектуального анализа данных - дерево решений. Дерево решений - это математическая модель, задающая

процесс принятия решений таким образом, что будут отображены все возможные решения, предшествующие и последующие события или другие решения и последствия каждого окончательного решения [149]. Метод дерева решений применяется в задачах классификации и прогнозирования, когда решения должны приниматься в условиях риска, неопределенности и исход событий зависит от вероятностей. На каждое решение влияют определенные факторы, и каждое решение имеет свои последствия, которые имеют вероятностный характер. В этих условиях процесс принятия решений является согласованным, и метод дерева решений предполагает определение действий, которые необходимо предпринять в каждой вершине дерева. В нашем исследовании атрибутами или независимыми переменными являются: контекстные (зарплата, безработица, образовательный и воспитательный рейтинги, тип населенного пункта), индивидуальные (пол и возраст учащегося). Метод выбора атрибута – «cart», то есть алгоритм построения дихотомической классификационной модели. «Данный алгоритм предназначен для построения бинарных деревьев принятия решений. Каждый узел бинарных деревьев выдает только двух потомков при разбиении. Данный алгоритм действует, разделяя на каждом шаге множество примеров таким образом, что за одной ветвью следуют те примеры, в которых выполняется правило (правый потомок), за другой - те, в которых правило не выполняется (левый потомок). Таким образом, в процессе "роста" на каждом узле дерева алгоритм проходит через все атрибуты, и выбирает для следующего расщепления одно, которое максимизирует значение показателя, вычисленное по математической формуле и зависящее от соотношений числа примеров в правом и левом потомках к общему числу примеров» [136, с.20]. Дизайн исследования построен таким образом, что школы, отбирались как лучшие и худшие по одному из изучаемых параметров в регионе (зарплата, безработица, образовательный рейтинг, воспитательный рейтинг). Индивидуальными исходными переменными обучающихся были возраст (от 10 до 17 лет) и пол. Переменной социально-экономического статуса стали средняя заработная плата в школьном округе (муниципальном образовании) и уровень безработицы.

Уровень субъектной рискогенности измерялся с использованием авторской методики "Индекс социокультурной безопасности школьника". Результаты обучающихся были трансформированы в дихотомическую шкалу: небезопасно = 1 (от 15 пунктов по индексу социокультурной безопасности), безопасно = 0 (до 14 пунктов по индексу социокультурной безопасности) (шкала обратная – чем выше балл, тем выше индекс субъектной рискогенности).

Индекс субъектной рискогенности был рассчитан на основе данных 3065 обучающихся, которые корректно и достоверно заполнили бланки опросника. Согласно полученным данным 2559 студентов попали в категорию "без риска" (83,5%); и 506 были классифицированы как "высокий риск" (16,5%). Итоговая таблица баллов была сформирована с помощью программы Edraw Max. С помощью программы, основанной на алгоритме «card», переменные были разбиты на два потока с присвоением определённых баллов каждой группе (Таблица 5.1).

Таблица 5.1

Доля риска согласно алгоритму «card» в рамках метода «дерево решений»
по показателю возраст

Возраст	Не риск	Риск	Всего	Доля риска
Название переменной				
10	25	5	30	16,67%
11	115	25	140	17,86%
12	256	51	307	16,61%
13	546	101	647	15,61%
14	796	182	978	18,61%
15	662	125	787	15,88%
16	142	12	154	7,79%
17	17	5	22	22,73%
Общий итог	2559	506	3065	

Согласно представленной таблице наиболее рискогенным является возраст 17 лет, а наименее – 16 лет, что свидетельствует о том, что именно в данном возрастном диапазоне осуществляются кардинальные ментальные сдвиги, причем не в пользу безопасного режима поведения. Традиционно вторым по рискогенности является возраст 14 лет, но он сглажен нижними соседствующими пиками (Рисунок 5.1).

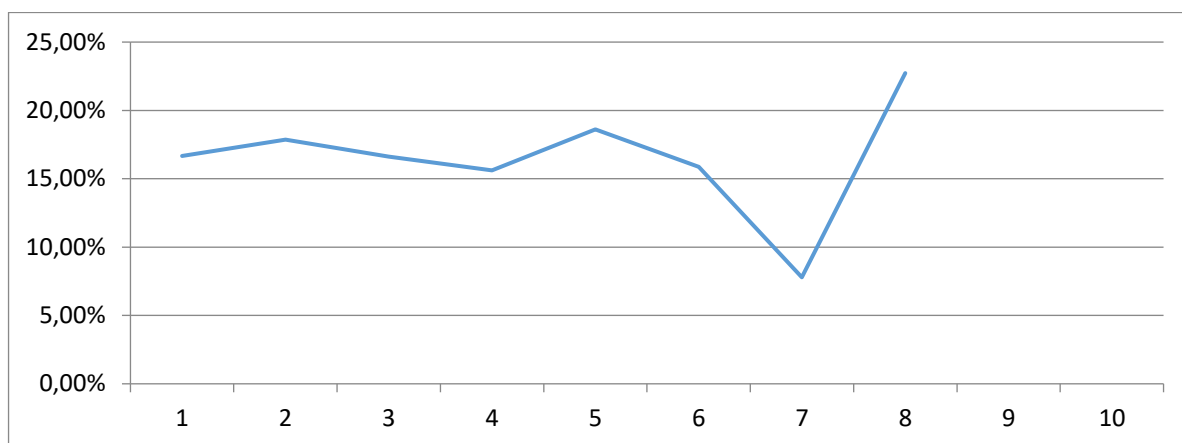


Рисунок 5.1 Возрастная динамика субъективной рискованности (метод поперечных срезов)

Примечание: 1 – 10 лет, 2 – 11 лет, 3 – 12 лет, 4 – 13 лет, 5 – 14 лет, 6 – 15 лет, 7 – 16 лет, 8 – 17 лет.

Согласно половым различиям в мужской выборке рискованность выше (Таблица 5.2), что соответствует общепринятому научному представлению о половых различиях в отношении данного показателя.

Таблица 5.2

Доля риска согласно алгоритму «card» в рамках метода «дерево решений» по показателю пол

Пол	Не риск	Риск	Всего	Доля риска
Мужской	1182	270	1452	18,60%
Женский	1377	236	1613	14,63%
Общий итог	2559	506	3065	16,51%

Следующей анализируемой переменной был общий балл по академическому образованию (рейтинг от 1 до 37, при этом 1 – первое место по академическим результатам обучающихся, 37 – последнее место) (Таблица 5.3). Этот интегральный показатель включает среднеарифметическое по следующим переменным, рассчитанным по категориям: средний балл за ЕГЭ по русскому языку в школе (балл от 66,29 до 81,87); средний балл для единого государственного экзамена по математике в школе (балл от 42,55 до 62,78); средний балл для единого государственного экзамена по предмету выбора в школе (балл от 48,47 до 65,99); доля обучающихся, получающих 80 и более баллов (по всем предметам) в школе (с 3,87 до 25,15); доля обучающихся, не сдавших ЕГЭ в школе (от 0 до 1,28); доля победителей и призеров олимпиад (от 0,34 до 7,08).

Таблица 5.3

Доля риска согласно алгоритму «card» в рамках метода «дерево решений»
по показателю образовательный рейтинг

Образовательный рейтинг в баллах	Не риск	Риск	Всего	Доля риска
1	305	65	370	17,57%
5	352	21	373	5,63%
9	198	39	237	16,46%
11	178	60	238	25,21%
23	290	59	349	16,91%
24	346	63	409	15,40%
27	276	72	348	20,69%
34	281	61	342	17,84%
37	333	66	399	16,54%
Общий итог	2559	506	3065	16,51%

Согласно кривой распределения (Рисунок 5.2) трудно выявить какую-либо закономерность в представлении результатов, что подтверждает ключевой тезис работы о том, что чтобы оценить безопасность образовательной среды необходимо синтезировать разнородные и разноуровневые характеристики образовательной среды.

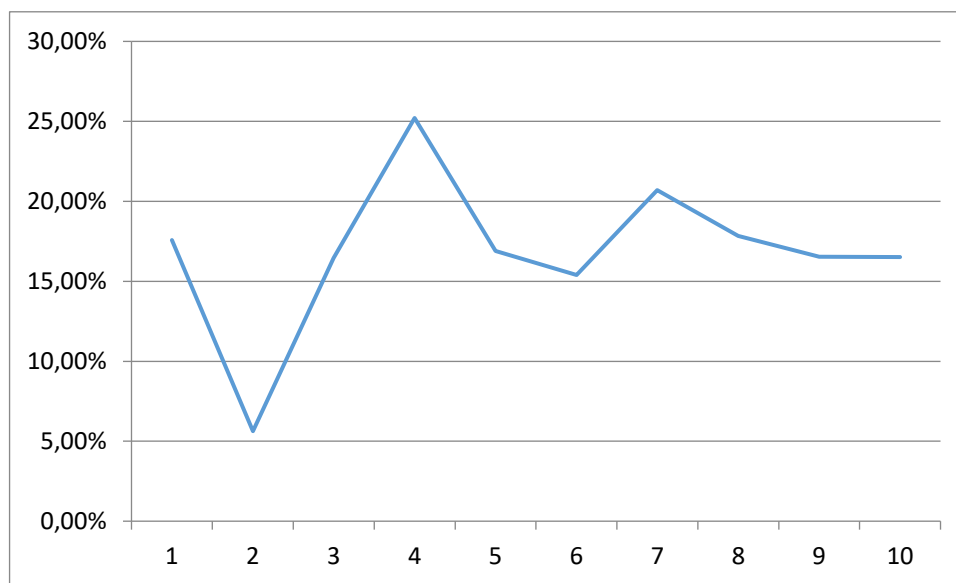


Рисунок 5.2 Выраженность субъективной рискогенности в зависимости от образовательного рейтинга образовательной организации

Примечание: присвоенный балл по образовательному рейтингу согласно алгоритму «card» 1 – 1 балл, 2 – 5 баллов, 3 – 9 баллов, 4-11 баллов, 5 – 23 баллов, 6 – 24 балла, 7 – 27 баллов, 8 – 34 балла, 9 – 37 баллов

Первой контекстной переменной был общий балл по показателю воспитания (рейтинг от 1 до 20) (Таблица 5.4). Этот показатель включает категории: развитие детского движения (рейтинг от 1 до 21); спортивная работа (рейтинг от 1 до 22); гражданско-патриотическая и художественная деятельность (рейтинг от 1 до 12); профилактика антисоциального поведения детей и подростков (оценка от 1 до 22); самоубийства, алкоголь, преступность (рейтинг от 1 до 19).

Таблица 5.4

Доля риска согласно алгоритму «card» в рамках метода «дерево решений» по показателю воспитательный рейтинг

Воспитательный рейтинг	Не риск	Риск	Всего	Доля риска
2	198	39	237	16,46%
7	305	65	370	17,57%
8	276	72	348	20,69%
10	178	60	238	25,21%
12	571	120	691	17,37%
14	352	21	373	5,63%
18	333	66	399	16,54%
19	346	63	409	15,40%
Общий итог	2559	506	3065	16,51%

Согласно полученному решению наиболее неблагоприятны организации, находящиеся в средней позиции, что вызывает необходимость дальнейшего пристального исследования данного показателя (Рисунок 5.3).

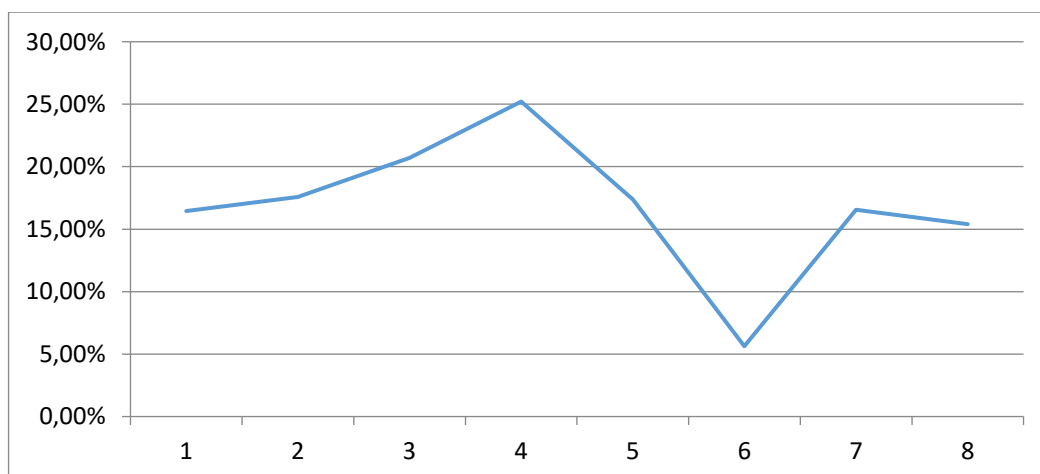


Рисунок 5.3 Выраженность субъективной рискогенности в зависимости от воспитательного рейтинга образовательной организации

Примечание: присвоенный балл по воспитательному рейтингу согласно алгоритму «card» 1 – 2 балла, 2 – 7 баллов, 3 – 8 баллов, 4-10 баллов, 5 – 12 баллов, 6 – 14 баллов, 7 – 18 баллов, 8 – 19 баллов

Таблица 5.5

Доля риска согласно алгоритму «card» в рамках метода «дерево решений»
по показателю заработная плата

Балл по зарплате на период 2016 года	Не риск	Риск	Всего	Доля риска
23	352	21	373	5,63%
26	305	65	370	17,57%
31	198	39	237	16,46%
32	276	72	348	20,69%
33	346	63	409	15,40%
34	333	66	399	16,54%
39	178	60	238	25,21%
41	281	61	342	17,84%
43	290	59	349	16,91%
Общий итог	2559	506	3065	16,51%

Результат анализа по показателю заработная плата представлен в Таблица 5.5. При анализе роли заработной платы при общем отсутствии закономерностей обращает на себя нижний пик при низкой заработной плате и верхний – зарплате выше среднего, при этом наиболее высокий уровень также входит в зону средних значений по субъектной рискогенности (Рисунок 5.4).

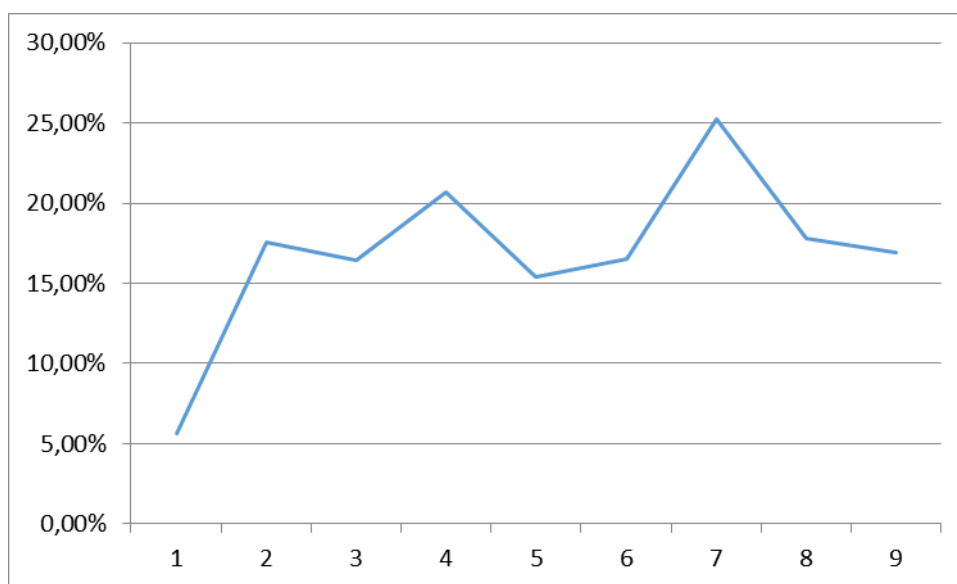


Рисунок 5.4 Выраженность субъектной рискогенности в зависимости от локальной заработной платы

Примечание: присвоенный балл по заработной плате согласно алгоритму «card» 1 – 23 балла, 2 – 26 баллов, 3 – 31 балл, 4-32 балла, 5 – 33 баллов, 6 – 34 балла, 7 – 39 баллов, 8 – 41 балл, 9 – 43 балла.

Уровень безработицы оценивался в диапазоне вычисленного коэффициента уровня трудовой занятости населения, которая является величиной, обратной безработице (Таблица 5.6).

Таблица 5.6

Доля риска согласно алгоритму «card» в рамках метода «дерево решений» по показателю трудовая занятость населения

Занятость населения	Не риск	Риск	Всего	Доля риска
0,15	178	60	238	25,21%
0,38	305	65	370	17,57%
0,42	333	66	399	16,54%
0,47	352	21	373	5,63%
0,61	346	63	409	15,40%
0,63	281	61	342	17,84%
0,75	198	39	237	16,46%
0,86	290	59	349	16,91%
1,08	276	72	348	20,69%
Общий итог	2559	506	3065	16,51%

Согласно полученным данным по распределению трудовой занятости населения в зоне локации школы наиболее благоприятны регионы со средней занятостью, а чрезмерная трудовая вовлеченность и безработица отрицательно сказывается на субъектных факторах безопасности образовательной среды (Рисунок 5.5). По всей вероятности, в первом случае имеет место быть чрезмерная загруженность родителей, не имеющих временные ресурсы для осуществления воспитательных мероприятий, а второй случай характеризует общую неблагоприятную социально-экономическую ситуацию региона.

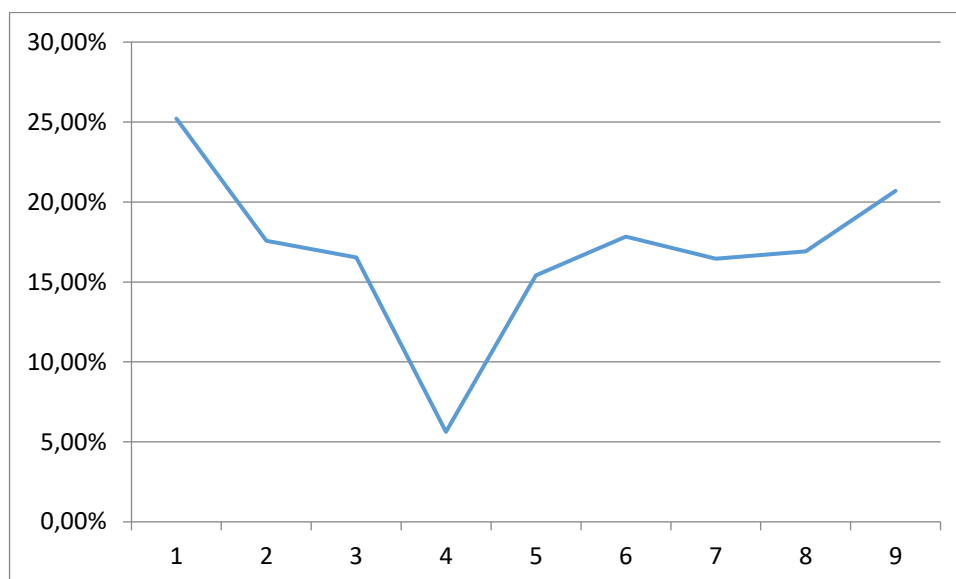


Рисунок 5.5 Выраженность субъективной рискогенности в зависимости от коэффициента трудовой занятости населения региона

Примечание: присвоенный балл по заработной плате согласно алгоритму «card» 1 – 0,15 балла, 2 – 0,38 баллов, 3 – 0,42 балла, 4 – 0,47 баллов, 5 – 0,61 балл, 6 – 0,63 балла, 7 – 0,75 баллов, 8 – 0,86 баллов, 9 – 1,08 балла.

Таблица 5.7

Доля риска согласно алгоритму «card» в рамках метода «дерево решений» в зависимости от типа населенного пункта

Тип населенного пункта	Не риск	Риск	Всего	Доля риска
Село	947	145	1092	13,28%
Поселок городского типа	998	234	1232	18,99%
Город	614	127	741	17,14%
Общий итог	2559	506	3065	16,51%

Анализ роли территории в зависимости от степени урбанизации показывает, что город и село (деревня) являются более предпочтительными относительно выраженности субъективной рискогенности, нежели поселки городского типа (Таблица 5.7). Сравнение же города и деревни ведет к пониманию важности «малых форм взаимодействия» (Рисунок 5.6).

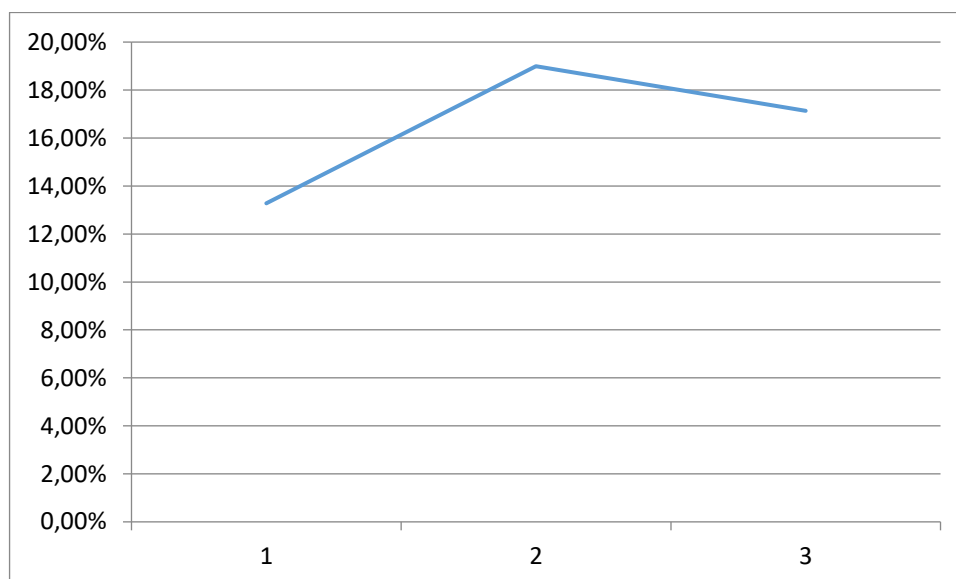


Рисунок 5.6 Выраженность субъективной рискогенности в зависимости от типа населенного пункта

Примечание: 1- село; 2 – поселок городского типа; 3-город.

Показатель обеспеченности психологической службой рассчитывался согласно нормативам по ставке психолога на количество обучающихся (от 0,14 до 0,29) (Таблица 5.8).

Таблица 5.8

Доля риска согласно алгоритму «card» в рамках метода «дерево решений» в зависимости от обеспеченности ставками психолога

Обеспеченность психологами (доля по количеству обучающихся)	Не риск	Риск	Всего	Доля риска
0	305	65	370	17,57%
0,141	352	21	373	5,63%
0,142	178	60	238	25,21%
0,214	333	66	399	16,54%
0,220	198	39	237	16,46%
0,248	346	63	409	15,40%
0,250	290	59	349	16,91%
0,281	281	61	342	17,84%
0,291	276	72	348	20,69%
Общий итог	2559	506	3065	16,51%

Представленный нелинейный результат также свидетельствует, во-первых, о невысокой вариативности показателя с акцентированием явной недостаточности данной позиции, а во-вторых - о необходимости анализа данного показателя в

совокупности с остальными контекстными факторами интегральной безопасности образовательной среды школы (Рисунок 5.7).

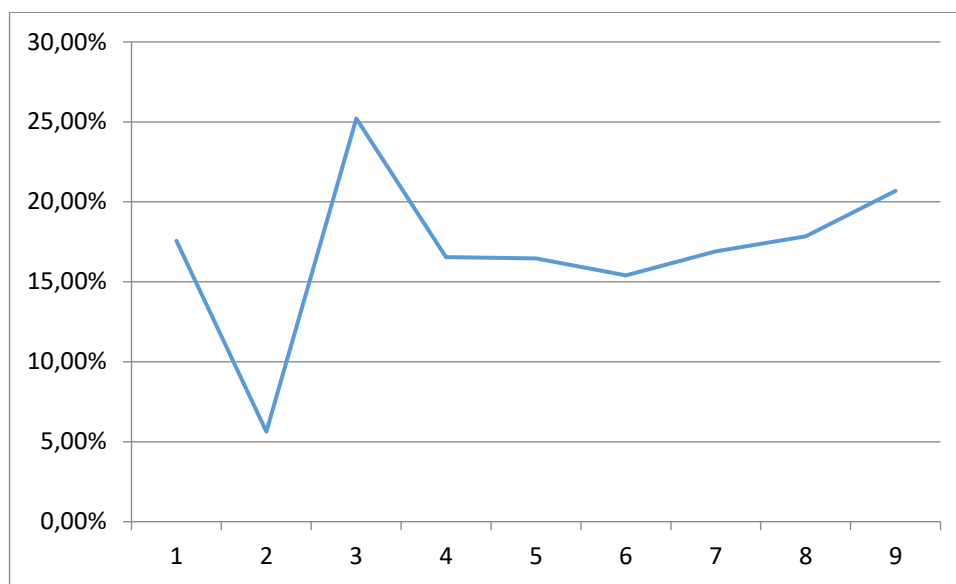


Рисунок 5.7 Выраженность субъективной рискогенности в зависимости от коэффициента обеспеченности психологами в образовательной организации

Примечание: присвоенный балл по заработной плате согласно алгоритму «card» 1 – 0 баллов, 2 – 0,141 балл, 3 – 0,142 балла, 4 – 0,214 баллов, 5 – 0,220 баллов, 6 – 0,248 баллов, 7 – 0,250 баллов, 8 – 0,281 балл, 9 – 0,291 балл.

Математическое обобщение представленных выше в качестве автономных результатов дано в таблицах 5.9 и 5.10.

Таблица 5.9

Итоговая таблица баллов субъективной рискогенности по алгоритму «card» в рамках метода «дерево решений» в зависимости от контекстных и индивидуальных факторов

№ Признака	Признак	Название группы	Балл
1	Возраст	10-15	15
		16-17	98
2	Пол	1	8
		2	45
3	Воспитание	ниже 14	13
		14 и выше	78
4	Зарплата	32,756-42,852	3
		21,79-32,612	57
5	Населённый пункт	2-3	3
		1	51

Чем больше баллов набирается по совокупности признаков, тем ниже вероятность попадания в группу риска согласно представленному методу анализа.

Вероятность попадания в группу риска в зависимости от балла показана в таблице (Таблица 5.10).

Таблица 5.10

Распределение доли риска по баллам по алгоритму «card» в рамках метода «дерево решений» в зависимости от контекстных и индивидуальных факторов

№ Бакета	Диапазон Баллов	Кол-во не рискованных	Количество рискованных	Всего обучающихся	Доля группы	Доля риска
1	0-48	438	131	569	18,6%	23,0%
2	49-83	483	105	588	19,2%	17,9%
3	84-144	1049	216	1265	41,3%	17,1%
4	145-190	205	32	237	7,7%	13,5%
5	191-329	384	22	406	13,2%	5,4%
Общий итог	0-329	2559	506	3065	100,0%	16,5%

Примечание: Минимальное значение: 0

Максимальное значение: 329

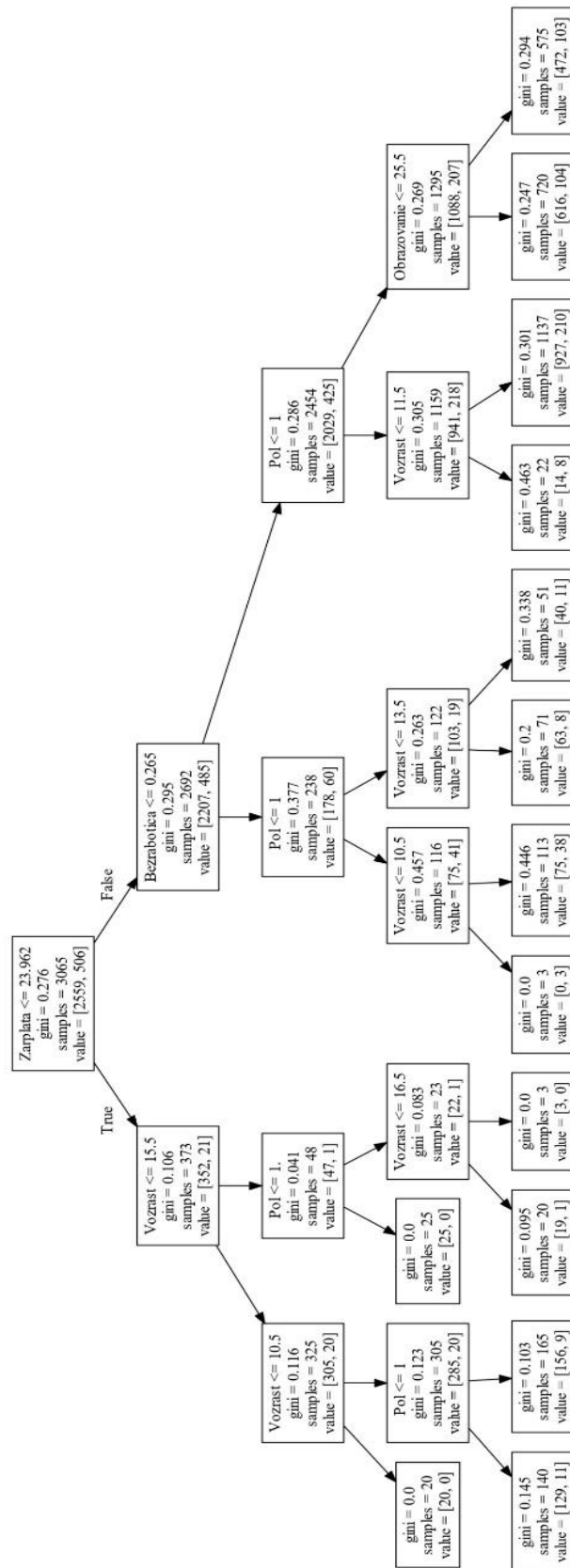


Рисунок 5.8 Модель субъективной рискогенности на основе индивидуальных и контекстных факторов на основе метода «дерево решений»

Согласно полученным результатам, именно социально-экономический показатель находится на вершине дерева решений, построенного на основе массива эмпирических данных представленного исследования. Это означает, что социокультурные риски психологической безопасности образовательной среды в первую очередь обусловлены состоятельностью родителей: в образовательных средах, где уровень доходов родителей выше, возрастает степень рассогласования аксиологических целей самого субъекта с потенциалом образовательной среды, что на субъективном уровне воспринимается как нарушение психологической безопасности. Вместе с тем, суть разработки модели состоит в том, что факторы риска не просто суммируются, определяя итоговое воздействие на образовательную среду. Вступая во взаимодействие друг с другом, их комбинация определяет различные вариации рискогенности образовательной среды. В научной литературе и в нашем исследовании показано, что мальчики имеют более высокие показатели рискогенности в отношении психологической безопасности, а наиболее уязвимый возраст составляет от 10 до 15 лет. Однако это дискретные показатели, взятые вне контекста, следовательно, не имеющие диагностической и прогностической ценности. Разработанное дерево решений позволяет более конкретно идентифицировать взаимосвязи между контекстными и индивидуальными факторами. Например, в регионе с низкой зарплатой более рискогенным контингентом являются мальчики в возрасте до 11 лет. А в регионе с высокой зарплатой вторым по значимости контекстным риском интегральной безопасности образовательной среды является высокий уровень безработицы, который увеличивает число детей в группе риска до 21%. При этом в школах, находящихся в неблагополучном с позиции социально-экономического статуса регионе и имеющих более высокий образовательный рейтинг (чем в школах того же региона), больше обучающихся, испытывающих проблемы интегральной безопасности (18% и 14% соответственно).

Следующий аспект анализа взаимосвязи субъектной и контекстной составляющих образовательной среды в рамках верификации концепции связан с рассмотрением роли стержневых процессов образовательной среды как

индикаторов социокультурного контекста образовательной организации. Проведем сравнительный анализ стержневых процессов образовательной среды согласно оценки обучающихся (N=1187), их родителей (N=926) и учителей (N=141) (Таблица 5.11- Таблица 5.13).

Сравнительный анализ эффективности стержневых процессов и отдельных характеристик образовательной среды по оценке обучающихся и их родителей показывает достоверное расхождение по безопасности образовательной среды, эффективности взаимодействия, воспитанию, интериоризации ценностей, активизации личности (Таблица 5.11).

Таблица 5.11

Сравнительный анализ эффективности стержневых процессов и отдельных характеристик образовательной среды по оценке обучающихся и их родителей

Показатели	Обучающиеся	Родители	t-критерий	p
Формирование (Обучение)	7,393	7,407	-0,143	0,886
Формирование (Воспитание)	6,757	7,428	6,194***	0,001
Модернизация (Соответствие)	7,235	7,409	1,657	,098
Интеграция (Интериоризация ценностей)	6,688	7,581	8,335***	0,001
Индивидуализация (Активная позиция)	6,629	7,042	3,705***	0,001
Неблагоприятный климат	4,672	4,58	0,705	0,481
Эффективность взаимодействия	6,617	7,365	-5,976***	0,001
Оценка безопасности	6,956	7,44	4,407***	0,001

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

При этом обучающиеся оценивают вышеперечисленные позиции более критично, нежели их родители.

Сравнительный анализ эффективности стержневых процессов и отдельных характеристик образовательной среды по оценке обучающихся и их учителей показывает достоверное расхождение по всем показателям (Таблица 5.12).

Таблица 5.12

Сравнительный анализ эффективности стержневых процессов и отдельных характеристик образовательной среды по оценке обучающихся и их учителей

Показатели	Обучающиеся	Учителя	t-критерий	p
Формирование (Обучение)	7,393	7,922	-2,739**	0,006
Формирование (Воспитание)	6,757	7,979	-5,431***	0,001
Модернизация (Соответствие)	7,235	7,752	-2,396*	0,017
Интеграция (Интериоризация ценностей)	6,688	8,142	-6,388***	0,001
Индивидуализация (Активная позиция)	6,629	7,631	-4,319***	0,001
Неблагоприятный климат	4,672	3,851	3,071*	0,020
Эффективность взаимодействия	6,617	7,66	-4,148***	0,001
Оценка безопасности	6,956	7,993	-4,486***	0,001

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Обучающиеся также оценивают все позиции более критично, чем учителя.

Сравнительный анализ эффективности стержневых процессов и отдельных характеристик образовательной среды по оценке родителей и учителей показывает достоверное расхождение по всем показателям, кроме эффективности взаимодействия (Таблица 5.13).

Таблица 5.13

Сравнительный анализ эффективности стержневых процессов и отдельных характеристик образовательной среды по оценке родителей и учителей

Показатели	Родители	Учителя	t-критерий	p
Формирование (Обучение)	7,407	7,922	-2,673**	0,008
Формирование (Воспитание)	7,428	7,979	-2,688**	0,007
Модернизация (Соответствие)	7,409	7,752	-1,693	0,091
Интеграция (Интериоризация ценностей)	7,581	8,142	-2,914**	0,004
Индивидуализация (Активная позиция)	7,042	7,631	-2,689**	0,007
Неблагоприятный климат	4,58	3,851	2,713**	0,007
Эффективность взаимодействия	7,365	7,66	-1,163	0,245
Оценка безопасности	7,44	7,993	-2,733**	0,006

Примечание: ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Родители оценивают все позиции более критично, чем учителя.

Исходя из данных таблиц можно заключить о существовании тенденций в оценке контекстных компонентов образовательной среды, характеризующих ее интегральную безопасность исходя из ролевой позиции участника

образовательного процесса. Учителя склонны оценивать компоненты безопасности выше, чем родители, а родители выше, чем обучающиеся (Рисунок 5.9).

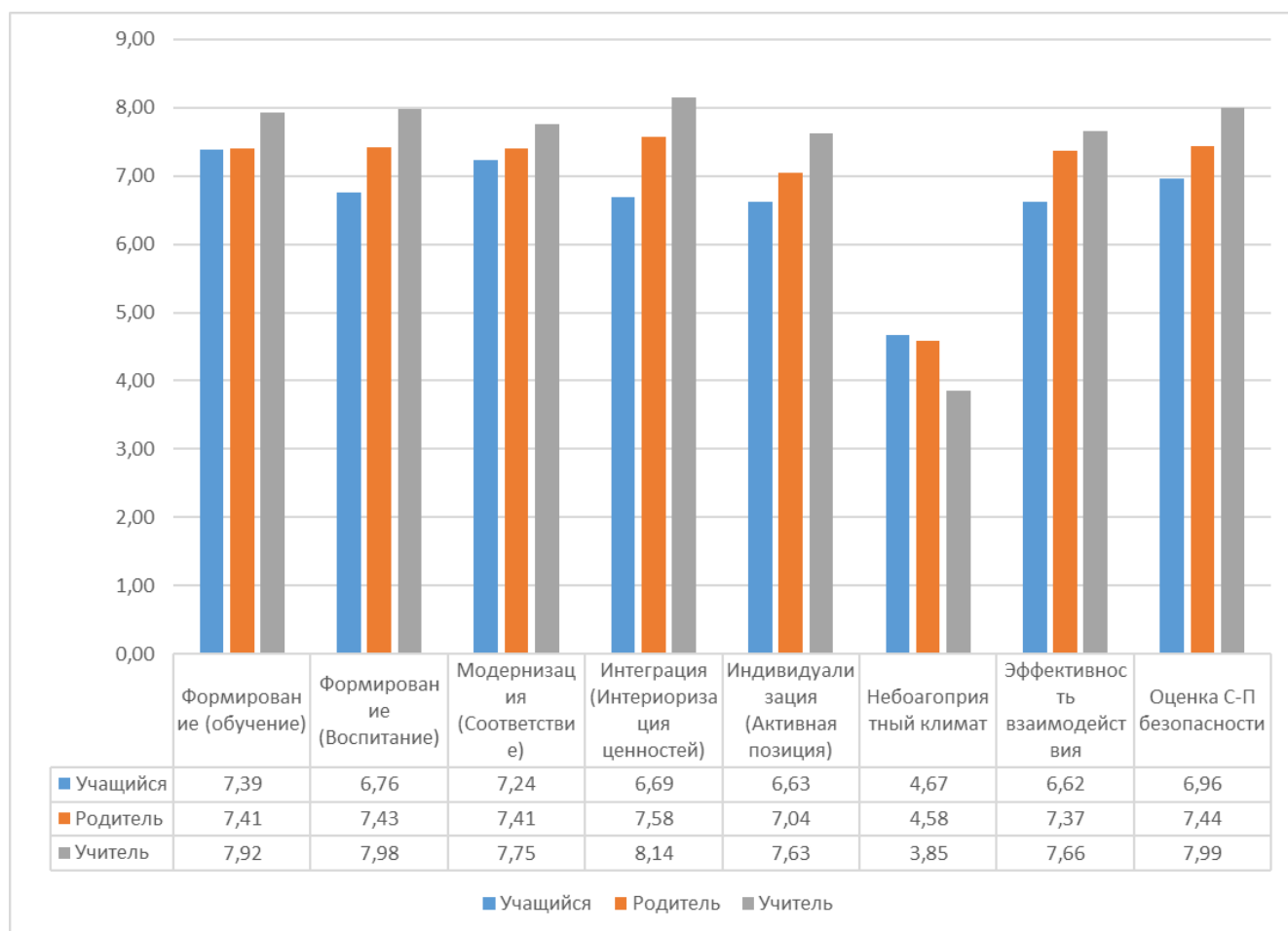
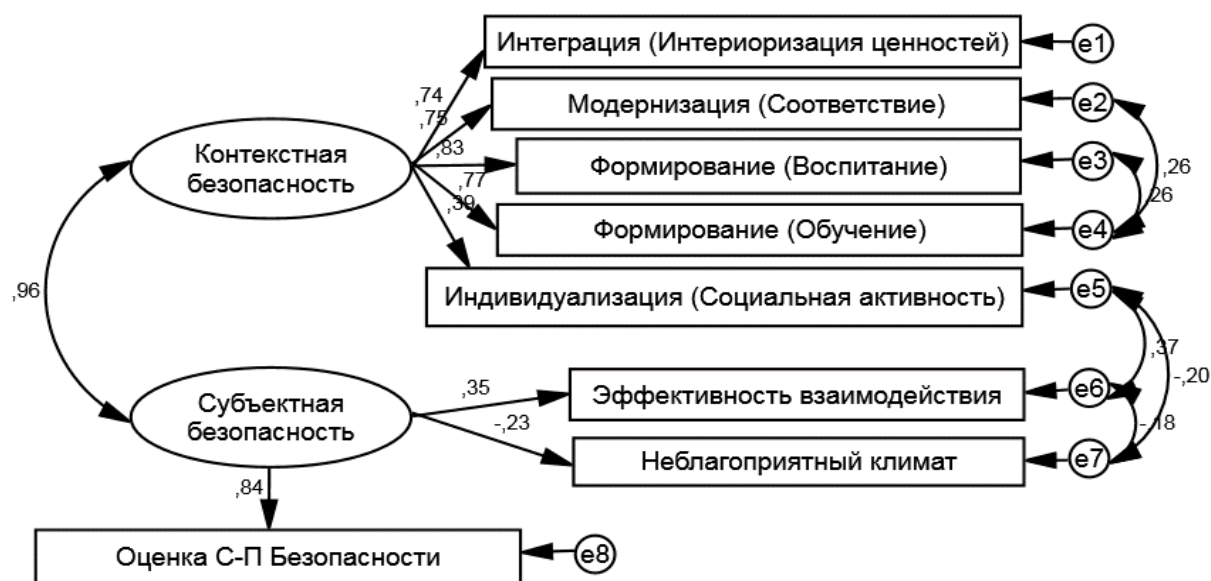


Рисунок 5.9 Оценка эффективности стержневых процессов и отдельных характеристик образовательной среды с позиции обучающихся, их учителей и родителей

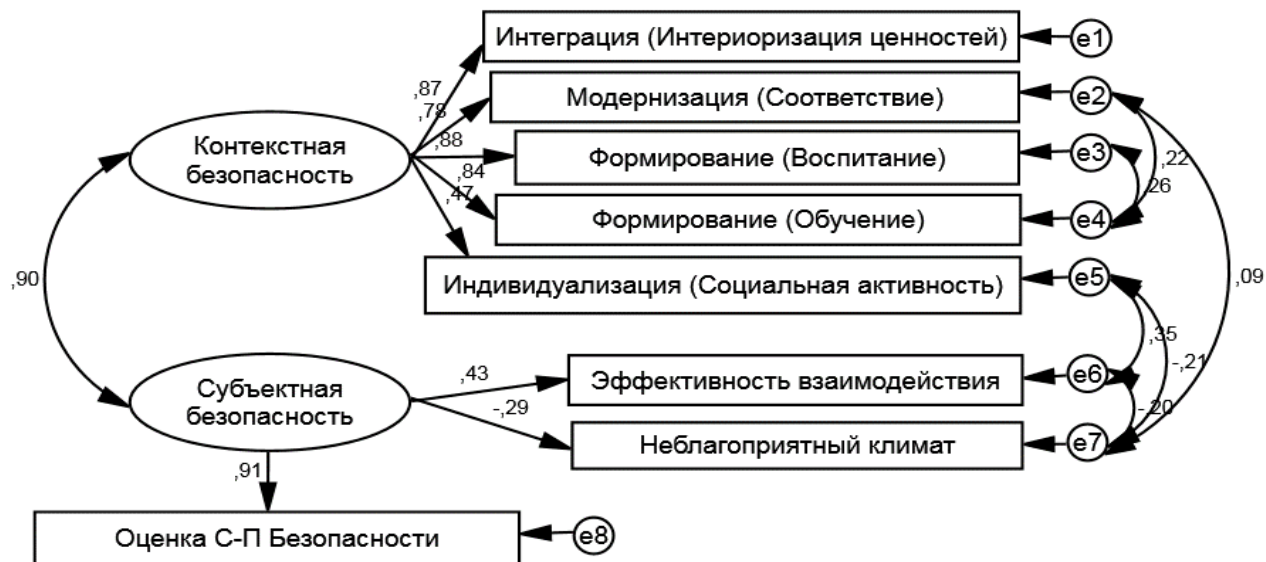
Показав различия в оценке стержневых процессов образовательной среды, выступающих в качестве ключевых характеристик контекстных факторов, у обучающихся, учителей и родителей, рассмотрим эмпирические модели взаимосвязи субъектной и контекстной составляющих безопасности образовательной среды (Рисунок 5.10 – 5.12).



CMIN=36,703; df=14; p=,001; GFI=,993; CFI=,994; RMSEA=,037; Pclose=,923

Рисунок 5.10 Верификация модели взаимосвязи субъектной и контекстной составляющих безопасности образовательной среды на выборке обучающихся

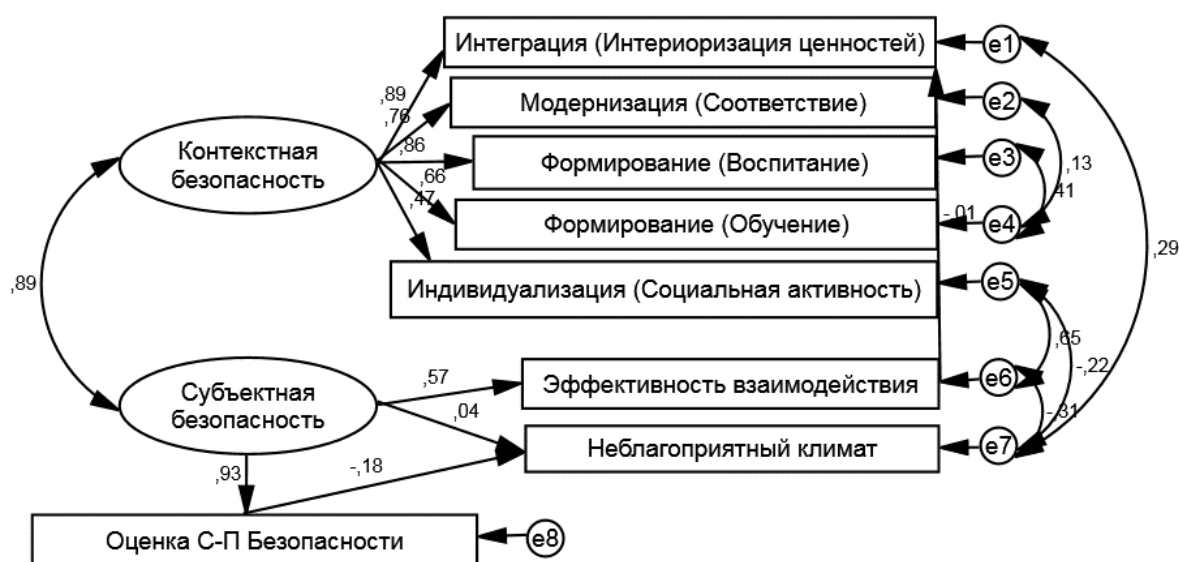
Примечание: CMIN: критерий хи-квадрата, df: число степеней свободы, RMSEA (The Root Mean Square Error of Approximation): квадратный корень среднеарифметической ошибки аппроксимации, GFI (Goodness-of-fit index): критерий согласия; CFI (Comparative fit index): сравнительный индекс согласия, Pclose: оценка точности, e — ошибка.



CMIN=35,300; df=13; p=,001; GFI=,990; CFI=,995; RMSEA=,043; Pclose=,724

Рисунок 5.11 Верификация модели взаимосвязи субъектной и контекстной составляющих безопасности образовательной среды на выборке родителей

Примечание: CMIN: критерий хи-квадрата, df: число степеней свободы, RMSEA (The Root Mean Square Error of Approximation): квадратный корень среднеарифметической ошибки аппроксимации, GFI (Goodness-of-fit index): критерий согласия; CFI (Comparative fit index): сравнительный индекс согласия, Pclose: оценка точности, e — ошибка.



CMIN=19,015; df=11; p=,061; GFI=,970; CFI=,987; RMSEA=,072; Pclose=,225

Рисунок 5.12 Верификация модели взаимосвязи субъектной и контекстной составляющих безопасности образовательной среды на выборке учителей

Примечание: CMIN: критерий хи-квадрата, df: число степеней свободы, RMSEA (The Root Mean Square Error of Approximation): квадратный корень среднеарифметической ошибки аппроксимации, GFI (Goodness-of-fit index): критерий согласия; CFI (Comparative fit index): сравнительный индекс согласия, Pclose: оценка точности, e — ошибка.

Согласно моделям взаимосвязи субъектной и контекстной составляющих безопасности образовательной среды у обучающихся (Рисунок 5.10), родителей (Рисунок 5.11) и учителей (5.12) все они обладают хорошими индексами соответствия теоретической конструкции эмпирической, что позволяет считать, что действительно субъектная и контекстная составляющие безопасности образовательной среды интегрированы в единую систему.

5.2 Механизмы социально-психологической адаптации в обеспечении взаимосвязи субъектной и контекстной составляющих интегральной безопасности образовательной среды

Опосредующим звеном взаимосвязи стержневых процессов образовательной среды в качестве контекстных факторов безопасности и показателей субъектной рискогенности являются механизмы социально-психологической адаптации участников образовательного процесса к образовательной среде.

Сравнительный анализ механизмов социально-психологической адаптации выявил достоверные различия в группах учащихся высоко и низко оценивающих безопасность образовательной среды (Таблица 5.14).

Таблица 5.14

Сравнительный анализ механизмов коадаптации в группах обучающихся, высоко и низко оценивающих безопасность образовательной среды

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p
Адекватность	20,2	21,2	-3,05**	534	0,002
Вертливость	21,1	23,2	-4,96***	534	0,001
Отношение (императивность)	15,8	19,2	-8,46***	534	0,001
Целеполагание (Конструктивность)	21,4	26,8	-10,33***	534	0,001
Преобразование (Метастатичность)	20,6	23,5	-7,5***	534	0,001
Саморазвитие (Морфологичность)	25,1	28,4	-8,39***	534	0,001
Анализ (Ретроспективность)	21,6	24,1	-6,03***	534	0,001
Взаимодействие (Способ)	20,8	21,7	-2,23*	534	0,026
Самосохранение (Структурность)	20,8	26,4	-12,41***	534	0,001
Идентификация (Интегральность)	22,1	28,0	-12,03***	534	0,001

Примечание: Группа 1 – обучающиеся, низко оценивающие безопасность образовательной среды
Группа 3- обучающиеся, высоко оценивающие безопасность образовательной среды,

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$,
*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Исследование психодиагностических индикаторов механизмов коадаптации обучающихся на субъектном уровне представлено в нижеследующих таблицах (Таблицы 5.15 – 5.24). Сравнительный анализ групп обучающихся, высоко и низко

оценивающих безопасность образовательной среды, показывает достоверные различия по большинству изученных показателей.

Таблица 5.15

Сравнительный анализ эффективности реализации механизма вертивности у обучающихся высоко и низко оценивающих безопасность образовательной среды

Показатели		Mean 3	t-критерий	df	p	N 1	N 3
Удовлетворение потребностей	20,9	24,7	-5,4***	282	0,001	123	161
Неадекватность образа ребенка	16,9	12,2	8,9***	282	0,001	123	161

Примечание: Группа 1 – обучающиеся, низко оценивающие безопасность образовательной среды
Группа 2- обучающиеся, высоко оценивающие безопасность образовательной среды

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 5.16

Сравнительный анализ эффективности реализации механизма императивности у обучающихся высоко и низко оценивающих безопасность образовательной среды

Показатели	Группа 1	Группа 2	t- критери й	df	p	N 1	N 3
Проблемы контроля эмоций	9,69	3,65	17,44***	255	0,001	127	130
Удовлетворенность общегрупповой деятельностью	3,91	2,57	6,83***	280	0,001	121	161
Негативизм	2,94	2,11	6,13***	244	0,001	146	100

Примечание: жирным шрифтом выделены достоверные различия при $p < ,05000$

Группа 1 – обучающиеся, низко оценивающие безопасность образовательной среды

Группа 2- обучающиеся, высоко оценивающие безопасность образовательной среды

Таблица 5.17

Сравнительный анализ эффективности реализации способа коадаптации у обучающихся высоко и низко оценивающих безопасность образовательной среды

Показатели	Группа 1	Группа 2	t- критерий	df	p	N 1	N 3
Продуктивность*	3,92	2,66	6,17***	276	0,001	118	160
Сотрудничество*	3,84	2,32	7,10***	280	0,001	121	161
Успешность*	3,95	2,18	8,13***	258	0,001	111	149

Примечание: жирным шрифтом выделены достоверные различия при $p < ,05000$

Группа 1 – обучающиеся, низко оценивающие безопасность образовательной среды

Группа 2- обучающиеся, высоко оценивающие безопасность образовательной среды

* Шкала обратная

Таблица 5.18

Сравнительный анализ эффективности реализации механизма структурности у обучающихся высоко и низко оценивающих безопасность образовательной среды

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p	N 1	N 3
Фактор Q4(фрустрированный)	3,54	2,71	5,16***	273	0,001	141	134
Саморазрушение	10,93	6,17	9,23***	255	0,001	127	130

Примечание: Группа 1 – обучающиеся, низко оценивающие безопасность образовательной среды
Группа 2- обучающиеся, высоко оценивающие безопасность образовательной среды

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 5.19

Сравнительный анализ эффективности реализации механизма морфологичности у обучающихся высоко и низко оценивающих безопасность образовательной среды

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p	N 1	N 3
Значимость результатов	12,86	8,74	9,48***	244	0,001	146	100
Сложность задания	7,23	5,36	5,25***	244	0,001	146	100
Оценка уровня достигнутых результатов	8,58	10,85	-6,08***	244	0,001	146	100
Оценка своего потенциала	12,75	16,32	-4,96***	244	0,001	146	100
Достижение трудных целей	10,92	11,24	-1,44	244	0,152	146	100

Примечание: Группа 1 – обучающиеся, низко оценивающие безопасность образовательной среды
Группа 2- обучающиеся, высоко оценивающие безопасность образовательной среды

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 5.20

Сравнительный анализ эффективности реализации механизма метастатичности у обучающихся высоко и низко оценивающих безопасность образовательной среды

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p	N 1	N 3
Проблема взаимодействия	10,50	7,38	12,39***	273	0,001	141	134
Социальное взаимодействие	29,32	35,31	-9,99***	273	0,001	141	134
Интегральная конгруэнтность	185,16	219,60	-10,74***	273	0,001	141	134

Примечание: Группа 1 – обучающиеся, низко оценивающие безопасность образовательной среды
Группа 2- обучающиеся, высоко оценивающие безопасность образовательной среды

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 5.21

Сравнительный анализ эффективности реализации механизма конструктивности у обучающихся высоко и низко оценивающих безопасность образовательной среды

Показатель	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p	N 1	N 3
Планомерность	14,28	17,08	-3,53***	255	0,001	127	130

Примечание: Группа 1 – обучающиеся, низко оценивающие безопасность образовательной среды
Группа 2- обучающиеся, высоко оценивающие безопасность образовательной среды

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 5.22

Сравнительный анализ эффективности реализации механизма ретроспективности у обучающихся высоко и низко оценивающих безопасность образовательной среды

Показатель	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p	N 1	N 3
Ориентация на настоящее	8,93	9,93	-2,51**	255	0,01	127	130

Примечание: Группа 1 – обучающиеся, низко оценивающие безопасность образовательной среды
Группа 2- обучающиеся, высоко оценивающие безопасность образовательной среды

** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Таблица 5.23

Сравнительный анализ эффективности реализации механизма идентификации у обучающихся высоко и низко оценивающих безопасность образовательной среды

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p	N 1	N 3
Враждебность	10,57	6,40	11,17***	244	0,001	146	100
Агрессивность	19,73	12,15	11,05***	244	0,001	146	100
Согласие в группе (обратная шкала)	4,01	2,76	6,45***	281	0,001	122	161

Примечание: Группа 1 – обучающиеся, низко оценивающие безопасность образовательной среды
Группа 2- обучающиеся, высоко оценивающие безопасность образовательной среды

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таблица 5.24

Сравнительный анализ эффективности реализации механизма социальной нормативности у обучающихся высоко и низко оценивающих безопасность образовательной среды

Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий	df	p	N 1	N 3
Социальная желательность	4,30	8,31	-8,95***	255	0,001	127	130
Преодоление норм	7,61	4,35	8,23***	255	0,001	127	130
Делинквентность	9,94	4,48	8,51***	255	0,001	127	130

Примечание: Группа 1 – обучающиеся, низко оценивающие безопасность образовательной среды
Группа 2- обучающиеся, высоко оценивающие безопасность образовательной среды,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таким образом, согласно полученным эмпирическим данным, у обучающихся, высоко оценивающих безопасность образовательной среды, эффективность реализации механизмов коадаптации достоверно выше, чем у обучающихся, оценивающих безопасность образовательной среды ниже.

Взаимосвязь оценки учащимися (N=541) безопасности образовательной среды с механизмами коадаптации представлена в таблице 5.25.

Таблица 5.25

Взаимосвязь механизмов коадаптации с оценкой безопасности образовательной среды у обучающихся

Показатели	Коэффициент корреляции Пирсона
Адекватность	0,17*
Вертичность	0,24*
Императивность	0,31*
Целеполагание (Конструктивность)	0,38*
Преобразование (Метастатичность)	0,25*
Саморазвитие (Морфологичность)	0,26*
Анализ (Ретроспективность)	0,33*
Взаимодействие (Способ)	0,17*
Самосохранение (Структурность)	0,41*
Идентификация (Интегральность)	0,35*

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$

Взаимосвязь механизмов коадаптации с аспектами нарушенной субъектности обучающихся представлена в таблице 5.26.

Таблица 5.26

Взаимосвязь механизмов коадаптации с показателями субъектной рискогенности обучающихся

Показатели	Индекс	Социально-психологическая уязвимость	Социально-психологическая дезинтеграция	Виртуальная аутизация
Адекватность	-0,06	0,04	-0,15*	0,02
Вертичность	-0,27*	-0,31*	-0,20*	-0,17*
Отношение (императивность)	-0,41*	-0,44*	-0,36*	-0,31*
Целеполагание (Конструктивность)	-0,41*	-0,43*	-0,26*	-0,39*
Преобразование (Метастатичность)	-0,27*	-0,27*	-0,24*	-0,20*
Саморазвитие (Морфологичность)	-0,32*	-0,30*	-0,10*	-0,34*
Анализ (Ретроспективность)	-0,33*	-0,35*	-0,16*	-0,29*
Взаимодействие (Способ)	-0,31*	-0,26*	-0,15*	-0,28*
Самосохранение (Структурность)	-0,47*	-0,52*	-0,29*	-0,43*
Идентификация (Интегральность)	-0,43*	-0,44*	-0,31*	-0,40*

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$

Выявленная специфика взаимодействия может послужить основой для индивидуализации условий реализации концепции интегральной безопасности вариативных образовательных сред в зависимости от типов доминирующих рисков у обучающихся в соответствии с представленной авторской типологией обучающихся.

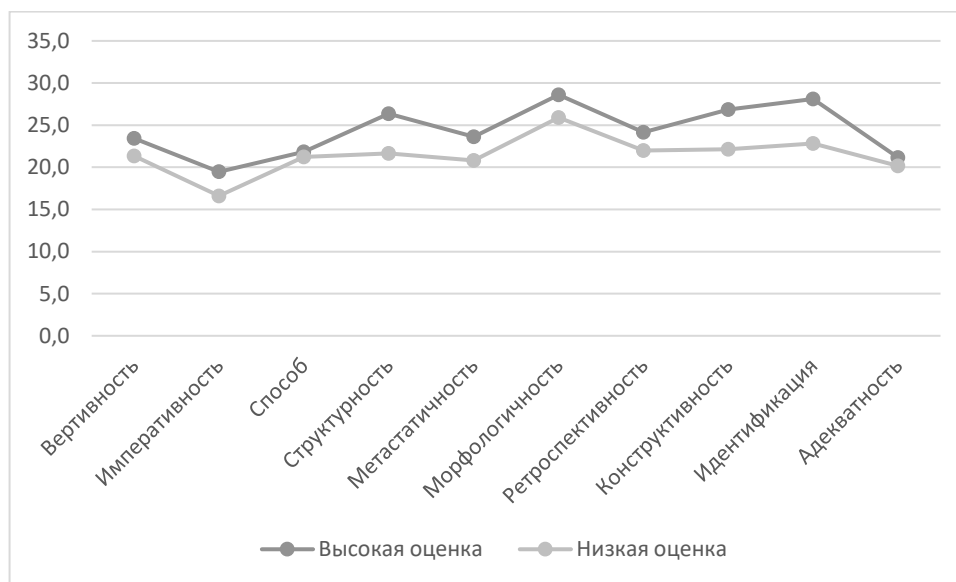


Рисунок 5.13 Сравнительный анализ выраженности механизмов коадаптации у обучающихся, высоко и низко оценивающих безопасность образовательной среды

Наибольшее расхождение в эффективности механизмов коадаптации наблюдается по структурности, конструктивности и идентификации, то есть обучающиеся, низко оценивающие безопасность образовательной среды проблематизируют такие области личностного становления как сохранение ценностно-смысловой доминанты, идентификация и целеполагание (Рисунок 5.13). Это фокусирует наше внимание на таких аспектах образовательной среды как созидательности изменений в рамках стержневого процесса модернизации, гуманизации образовательного процесса в рамках стержневого процесса индивидуализации и ориентации на адаптивную норму и культурный полиморфизм в рамках стержневого процесса интеграции.

5.3 Полинациональный аспект интегральной безопасности современной образовательной среды

Руководствуясь возросшей в силу миграционных и глобализационных процессов полинациональностью современной образовательной среды, целью параграфа является анализ влияния характеристик, связанных с этнокультурной идентичностью, на оценку учащимися интегральной безопасности образовательной среды. Первоочередное, что необходимо отметить – это взаимосвязь характеристики интегральной безопасности и отдельных ее компонентов с показателями этнокультурной идентичности (Таблица 5.27).

Таблица 5.27

Взаимосвязь характеристик интегральной безопасности образовательной среды с показателями этнокультурной идентичности

Показатели	Безопасность образовательной среды	Социальная активность	Развивающий потенциал школы	Воспитательный потенциал школы	Социальная отстраненность
Чувство этнической принадлежности	0,28*	0,22*	0,34*	0,32*	-0,10
Значимость национальности	0,14*	-0,09	0,14*	0,05	0,01
Этнический радикализм	-0,07	-0,11*	-0,09	-0,12*	0,22*
Языковой радикализм	0,13*	0,05	0,15*	0,07	0,06

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$

Исходя из представленной выше таблицы 5.27 видно, что чувство этнической принадлежности благоприятно сказывается на оценке образовательной среды как обеспечивающей возможности для психосоциального развития личности, в то время как этнический радикализм, наоборот, этому препятствует.

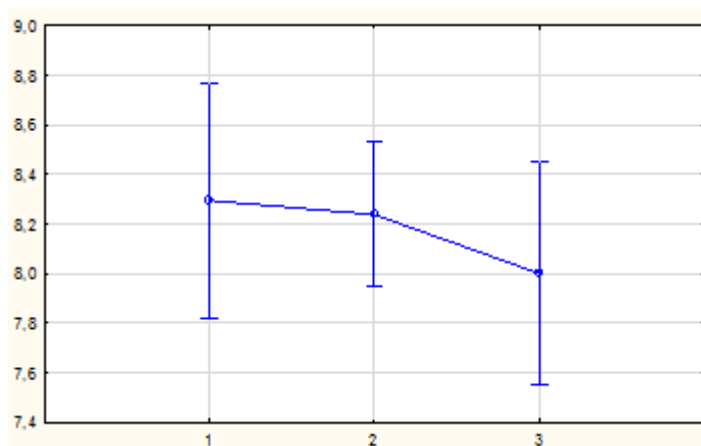


Рисунок 5.14 Влияние уровня этнического радикализма на оценку социально-психологической безопасности образовательной среды

Примечание. Вертикальная ось – оценка социально-психологической безопасности образовательной среды (в 10-балльной шкале); горизонтальная ось – уровень этнического радикализма: 1-низкий, 2- средний, 3-высокий.

Негативное влияние этнического радикализма на безопасность и ее характеристики достоверно установлено ($F=10,736$ при $p=0,024$) (Рисунок 5.14).

Положительное влияние этнической принадлежности по всем характеристикам ($F=5,55$ при $p<0,001$) и значимости национальности по всем характеристикам, кроме социальной активности ($F=1,97$ при $p=0,033$) (Рисунок 5.15).

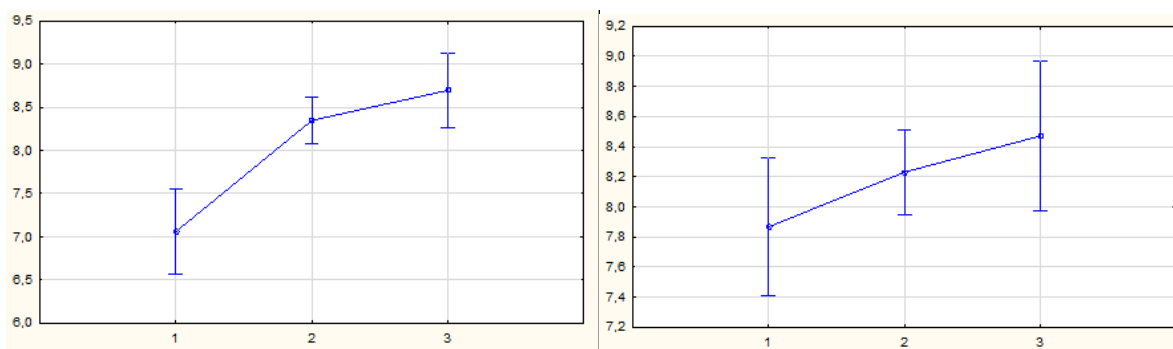


Рисунок 5.15 Влияние уровня этнической принадлежности (слева) и значимости национальности (справа) на оценку социально-психологической безопасности образовательной среды

Примечание. Вертикальная ось – социально-психологическая безопасность образовательной среды (по 10-балльной шкале); горизонтальная ось – уровень этнической принадлежности (слева) и уровень значимости национальности (справа): 1-низкий, 2- средний, 3-высокий.

В данном логичном и ожидаемом представлении результатов привлекает внимание выраженная обратная зависимость между социальной активностью в зависимости от значимости национальности ($F=1,97$ при $p=0,033$) (Рисунок 5.16).

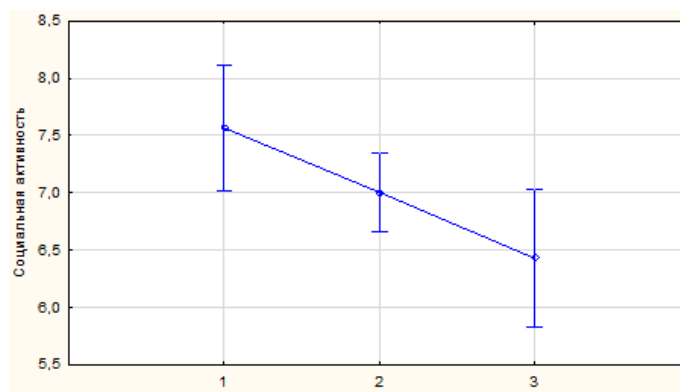


Рисунок 5.16 Выраженность социальной активности в зависимости от уровня значимости национальности

Примечание. Вертикальная ось – социальная активность (в баллах); горизонтальная ось - и уровень значимости национальности: 1-низкий, 2- средний, 3-высокий.

Респонденты, имеющие высокую национальную идентичность, оценивают свою социальную активность в школе достоверно ниже, чем те, для кого национальность не значима ($t=2,6$ при $p=0,01$). В контексте процесса индивидуализации мы можем предположить, что для тех, кто имеет высокую национальную значимость виды социальной активности, предложенные в школе не находят ценностно-смыслового отклика. На фоне представленных данных интересным представляется результат, согласно которому представители национальных меньшинств оценивают свою социальную активность как более высокую, чем представители национального большинства (Таблица 5.28).

Таблица 5.28

Сравнительный анализ социально-психологической безопасности и ее отдельных характеристик у представителей национального большинства и меньшинства

Показатели	Русские/ татары	Другие национальности)	t-критерий	df	p
Социально-психологическая безопасность образовательной среды	8,19	8,40	-0,38	368	0,703
Социальная активность	6,96	8,53	-2,33**	368	0,020
Развивающий потенциал школы	7,44	8,33	-1,31	368	0,191
Воспитательный потенциал школы	7,57	8,40	-1,28	368	0,200
Социальная отстраненность	4,64	6,27	-2,28**	368	0,023

Примечание: ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

В данном контексте целесообразно также поставить вопрос о влиянии характеристики самого этноса на характеристики безопасности и зависимость влияний от того, к какой культуре принадлежит представители этноса – ассимилирующей или ассимилируемой.

Если в отношении равно представленных этнокультур (татар и русских в Татарстане) достоверных различий в исследуемых показателях не выявлено ($p > 0,1$), то в отношении учащихся, имеющих разную степень интеграции можно отметить следующие аспекты, представленные в таблице 5.29.

Таблица 5.29

Влияние степени культурной интеграции обучающихся на оценку различных аспектов социально-психологической безопасности образовательной среды

Показатели	F	Значимость
Отношение к школе	23,419***	0,001
Воспитательный потенциал образовательной среды	4,144*	0,016
Образовательный потенциал образовательной среды	5,199**	0,006
Безопасность образовательной среды	4,363*	0,013

Примечание: оценка степени культурной интеграции осуществлена на основе анализа интенсивности применения родного и неродного языков,

* - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$,

*** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Таким образом, степень культурной интегрированности учащихся влияет на оценку интегральной безопасности образовательной среды и ее компонентов, однако это влияние не может быть объяснено прямым следствием и вероятно является производной двух независимых параметров – уровнем культурной интегрированности и степенью этнокультурной идентичности. Тем самым, здесь важно определение возможностей реализации психосоциального развития учащегося в контексте социокультурной интеграции в образовательном пространстве. В первую очередь с акцентным вниманием к процессу индивидуализации.

В рамках реализации цели исследования роли поликультурного аспекта также были исследованы типы этнической идентичности обучающихся во взаимосвязи с коммуникацией и социально-психологической адаптацией как индикаторами безопасности полинациональной школы. Рассмотрение эффективности адаптации и коммуникации как индикаторов интегральной безопасности полинациональной образовательной среды исходит из понимания ее функциональной роли, связанной с реализацией возможностей психосоциального развития личности в результате социокультурной интеграции. Заданный пласт рассмотрения определяет постановку следующих исследовательских вопросов: в какой мере этническая идентичность связана с социально-психологической адаптацией обучающихся; как соотносятся тип этнической идентичности и коммуникативные стратегии в ситуациях фрустрации деятельности или значимой потребности. Имеет ли значение отнесенность респондентов к этническому большинству или меньшинству для типа этнической идентичности. Анализ распределения типов этнической идентичности показывает, что положительную этническую идентичность имеют больше старшеклассников, чем имеющих низкую. Оценка значимости различий степени культурной идентичности в зависимости от принадлежности респондента к доминирующей культуре согласно хи-квадрату Пирсона не подтвердилась ($p > 0,05$). Согласно анализу речевых

реакций в ситуации фрустрации этноэгоизм, то есть сверхпозитивное эмоционально-оценочное отношение к собственной группе при негативном отношении к чужой группе связан с внешнеобвинительными реакциями на фрустрирующие ситуации, то есть проявлением вербальных агрессивных речевых высказываний. А этническая индифферентность, то есть безразличие относительно принадлежности к этнической группе имеет обратную корреляционную связь с решением проблем в результате обращения к партнеру по коммуникации. Чем более человек безразличен к своей этнической принадлежности, тем менее склонен обращаться за помощью к другим людям. Вероятно, что это связано с тем, что этническая идентичность является одним из аспектов общей идентичности человека и чем в меньшей степени сформирована его идентичность, тем ниже самооценка и вера в то, что обращение к другому будет иметь плоды. Интересно проанализировать связь неопределенной этнической идентичности и речевых реакций, связанных с самообвинительными тенденциями (Таблица 5.30).

Таблица 5.30

Взаимосвязь типов этнической идентичности и речевых стратегий в ситуации фрустрации

Шкалы этнической идентичности	E(OD)	E(ED)	E(NP)	Y(OD)	Y(ED)	Y(NP)	M(OD)	M(ED)	M(PN)
Этнонигилизм	-0,10	-0,17	0,16	0,25	0,04	-0,11	-0,08	0,08	-0,01
Этническая индифферентность	-0,13	0,15	-0,29*	-0,05	0,12	0,11	-0,13	0,12	0,05
Норма (позитивная)	-0,16	0,04	-0,01	0,05	0,03	-0,14	-0,23	0,11	0,26
Этноэгоизм	-0,18	0,32*	-0,02	-0,11	-0,14	-0,07	-0,04	-0,14	0,04
Этноизоляция	0,13	-0,29	0,17	0,03	-0,04	0,25	0,19	-0,17	-0,12
Этнофанатизм	-0,09	-0,02	0,03	0,02	0,02	-0,05	-0,04	-0,08	-0,05
Позитивная	0,24	-0,06	0,03	0,22	-0,13	-0,08	0,08	-0,25	0,00
Неопределенная	0,20	-0,03	0,08	0,00	-0,32*	0,25	0,09	-0,31	-0,06

Примечание: E(OD) – оценка ситуации как негативной; E(ED) – внешнеобвинительные речевые реакции; E(NP) – привлечение коммуникативного партнера для решения ситуации; Y(OD) – оценка ситуации как имеющей позитивный исход; Y(ED) – внешнеобвинительные речевые реакции; Y(NP) – речевая фиксация принятия ответственности на себя; M(OD) – оценка ситуации как нейтральной; M(ED) – речевая реакция, оправдывающая партнера по коммуникации; M(PN) – речевая реакция, фиксирующая стратегию ожидания

* - уровень значимости при $p \leq 0,05$

Чем выше этническая неопределенность, тем реже человек склонен к чувству вины и реализации стратегий защиты собственного эго. По всей вероятности,

прозрачность и гибкость границ в вопросе идентичности способствует более продуктивному реагированию при отсутствии необходимости защищать и отстаивать ментальные теоретические конструкты. Нормальная этническая идентичность, представляющая собой баланс положительного отношения как к своей группе, так и чужой, связана со стратегией ожидания, что проблемная ситуация разрешится конструктивным образом.

Сравнительный анализ коммуникативных стратегий у обучающихся со средним показателем этнической идентичности и с низким показателем этнической идентичности позволил установить, что у обучающиеся с низким уровнем этнической идентичности реже фиксируют фрустрирующие ситуации как негативные ($p=0,02$) и чаще склонны испытывать чувство вины за происходящие инциденты ($p=0,01$). Между коммуникативными стратегиями обучающихся со средним и высоким уровнем этнической идентичности достоверных различий нет.

Сравнительный анализ показателей социально-психологической адаптации у обучающихся со средним показателем этнической идентичности и с низким показателем этнической идентичности позволил установить, что у обучающиеся с низким уровнем этнической идентичности выше уровень эмоционального комфорта ($p=0,02$). Сравнительный анализ показателей социально-психологической адаптации у обучающихся со средним показателем этнической идентичности и с высоким показателем этнической идентичности позволил установить, что у обучающиеся со средним уровнем этнической идентичности выше уровень принятия себя ($p=0,008$), непринятия других ($p=0,04$) и ведомость ($p=0,04$). У обучающихся с высоким уровнем этнической идентичности выше уровень доминирования ($p=0,007$) и тенденция к дезадаптации ($p=0,058$).

Взаимосвязь показателей социально-психологической адаптации с типами этнической идентичности представлена в таблице 5.31.

Таблица 5.31

Взаимосвязь показателей социально-психологической адаптации с типами этнической идентичности

	Адаптивность	Принятие себя	Непринятие себя	Принятие других	Непринятие других	Эскапизм	Ведомость	Доминирование	Внутренний контроль	Внешний контроль	Эмоциональный дискомфорт	Эмоциональный комфорт	Дезадаптивность
Этнонигилизм	0,0	-0,1	0,0	0,0	-0,3*	0,1	-0,2	0,3*	0,1	0,1	-0,3*	-0,3	0,1
Этническая индифферентность	0,1	-0,1	-0,2	0,1	0,1	-0,1	-0,1	0,1	0,0	-0,1	0,2	0,1	-0,1
Норма (позитивная ЭИ)	-0,1	-0,1	0,1	-0,1	-0,2	-0,1	0,1	0,1	0,3	0,1	0,0	0,0	0,2
Этноэгоизм	-0,2	0,1	-0,2	0,1	0,0	0,1	-0,1	-0,3*	0,3	0,1	0,1	-0,1	-0,1
Этноизоляция	-0,1	0,1	0,0	-0,1	-0,2	0,0	0,1	0,0	0,1	-0,1	-0,3	-0,2	0,0
Этнофанатизм	0,1	-0,1	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	-0,1	0,2	0,0	0,1	0,2	0,1
Позитивная ЭИ	0,3	-0,4*	0,3*	0,3*	-0,2	0,0	-0,2	0,1	0,0	-0,1	0,0	-0,1	0,0
Неопределенная ЭИ	0,4*	-0,1	0,2	0,0	-0,1	0,3*	0,1	-0,1	-0,3*	0,0	0,0	-0,2	-0,6*

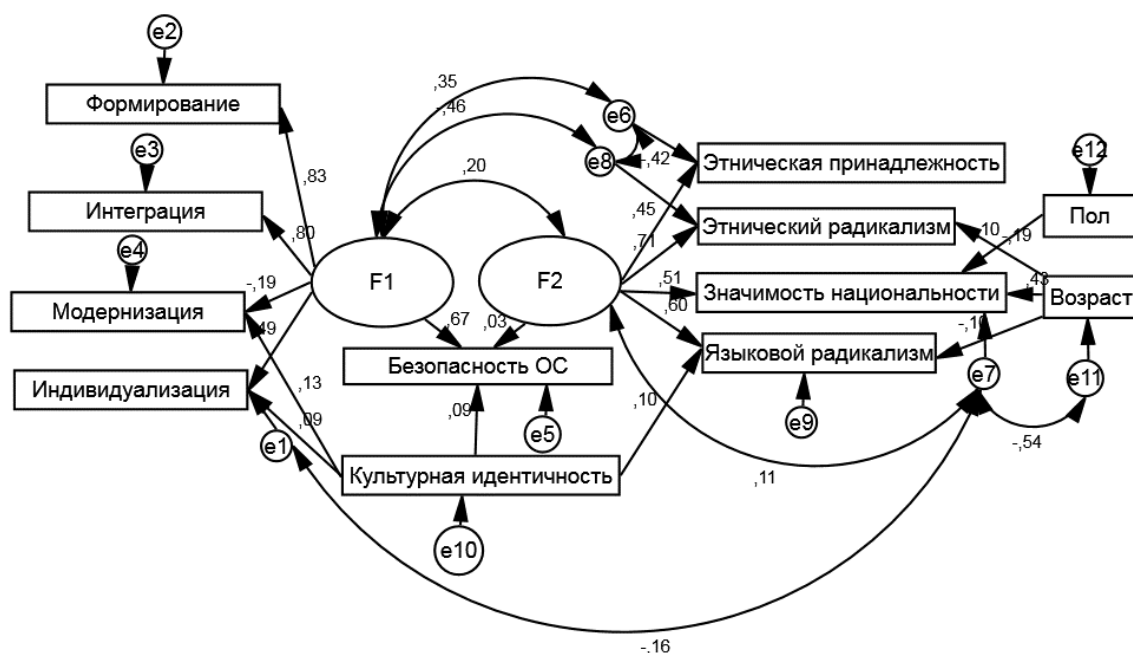
Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$

Отметим ключевые взаимосвязи, представленные в таблице 1.108. Позитивная идентичность оказалась положительно связанной с принятием себя и принятием других. Неопределенная этническая идентичность связана обратной связью с интегральным показателем дезадаптивности обучающихся. Тем самым поддерживается тенденция, выявленная на основе анализа речевых стратегий о том, что для адаптации обучающихся старших классов к полинациональной образовательной среде важно гибко подходить к вопросу этнической идентичности. При высоких значениях этнонигилизма степень непринятия других ниже, что соответствует содержательной интерпретации нигилизма как феномена, отражающего отношение к ин и аутгруппам. Согласно полученным данным этнонигилизм, то есть отрицание принадлежности к собственной этнической

группе положительно связан со стремлением к доминированию, в то время как обратная характеристика этнической идентичности - этноэгоизм связан с тенденцией отказа от доминирования, склонностью к конформности. Высоким значениям этнонигилизма также соответствуют более низкие значения по эмоциональному дискомфорту. Обобщая вышеописанные данные, можно предположить, что этнический нигилизм как отрицательное отношение к собственной этнической группе может являться защитным механизмом обучающихся, снижающим их эмоциональный дискомфорт и способствующий ассимиляции и адаптации согласно стратегии аккультурации Дж. Берри и по Моххадаму. Данное предположение поддерживают положительная связь неопределенной этнической идентичности с эскапизмом (уходом от проблем) и обратная связь с внутренним контролем.

Нами полученные данные свидетельствуют о том, что нигилизм действительно связан с более адаптивными поведенческими и коммуникативными стратегиями. Вместе с тем, мы предполагаем, что подобная адаптация в большей степени соответствует избеганию, желанию отстраниться от решения базовых проблем личностного становления. Данная позиция непротиворечиво соотносится с данными исследования связи ценностных ориентаций и этнической идентичности, проведенного В.А. Федотовой. Обнаружено, что аффективный компонент этнической идентичности выражен в большей степени, чем когнитивный. На примере исследования россиян установлено, что ценности социальной направленности — «Сохранения» и «Самопреодоления» — оказывают положительное воздействие на становление позитивной этнической идентичности россиян. Ценности личной направленности — «Открытости изменениям» и «Самоутверждения» — оказывают негативное влияние на их формирование [178]. Результаты представленного исследования также соотносятся с нашими данными о том, что избегание этнической интолерантности, этнорадикальных воззрений является важным условием обеспечения интегральной безопасности образовательной среды полинациональной школы.

Для исследования роли уровня культурной интеграции в обеспечении интегральной безопасности образовательной среды было применено дихотомическое отнесение учащегося к представителю либо доминирующего (русские и татары), либо малочисленного этноса. Для диагностики этнокультурной идентичности применялся Шкальный опросник О. Л. Романовой для исследования этнической идентичности детей и подростков (Стефаненко, 2009). В работе использовался метод моделирования структурными уравнениями (SEM). Выборку исследования составили 370 учащихся среднеобразовательных школ Республики Татарстан в возрасте от 13 до 17 лет ($M = 14,8$; $SD = 1,24$), представители доминирующих этносов региона (татары и русские) - 345, представители малочисленных этносов – 25 (азербайджанцы, таджики, киргизы, узбеки), из них мужского пола – 153 человека, женского пола – 217. На основании ранее постулируемого конструкта интегральной безопасности образовательной среды, рассматриваемого с позиции взаимовлияния контекстной и субъектной подсистем образовательной среды, нами была разработана модель интегральной безопасности полинациональной школы (Рисунок 5.17).



CMIN=75,378; df=43; p=,002; GFI=,967; CFI=,962; RMSEA=,045; Pclose=,663

Рисунок 5.17 Модель интегральной безопасности полинациональной школы

Примечание: F1 – контекстная подсистема образовательной среды, F2 – субъектная подсистема образовательной среды, Безопасность ОС – безопасность образовательной среды; CMIN: критерий хи-квадрата, df: число степеней свободы, RMSEA (The Root Mean Square Error of Approximation): квадратный корень среднеарифметической ошибки аппроксимации, GFI (Goodness-of-fit index): критерий согласия, CFI (Comparative fit index): сравнительный индекс согласия, p: уровень значимости Pclose: оценка точности, e — ошибка.

Модель представляет собой сопряжение двух подсистем образовательной среды – контекстной (F1) и субъектной (F2), обеспечивающих интегральную безопасность образовательной среды. При этом контекстная подсистема представлена оценкой эффективности реализации образовательной средой стержневых процессов формирования, интеграции, модернизации и индивидуализации, а субъектная подсистема рассмотрена с позиции этнокультурной идентичности и охарактеризована такими аспектами как этническая принадлежность, этнический радикализм, значимость национальности и языковой радикализм. При этом важно отметить, что пол оказывает влияние на значимость национальности – у представителей мужского пола значимость достоверно выше ($t=2,9$ при $p<0,004$), а возраст имеет связь с этническим радикализмом, значимостью национальности и языковым радикализмом – чем младше респонденты, тем радикализация выше ($r=0,2$ при $p<0,05$). Принадлежность к доминирующему этносу или меньшинству определяет оценку

таких контекстных стержневых процессов образовательной среды как модернизация ($t=2,28$ при $p<0,03$) и индивидуализация ($t=2,32$ при $p<0,03$) и связана с такой характеристикой этнокультурной идентичности как языковой радикализм. Интерпретируя данные результаты можно сказать, что представители меньшинств оценивают себя как более вовлеченные в различные мероприятия, требующие от них социальной активности, при этом они в большей степени ориентированы на использование различных технологических новаций для осуществления взаимодействия. При этом представители этнокультурных меньшинств в большей степени ориентированы на сохранение и трансляцию родного языка. Важно отметить, что количество отмеченных нарушений безопасности образовательной среды (буллинг, угрозы, драки, неуважительное отношение и др.) не оказалось статистически связанным с принадлежностью к доминирующему этносу или меньшинству ($p>0,5$). Количество нарушений безопасности тем ниже, чем выше оценка эффективности обучения ($r=-0,34$ при $p<0,05$) (стержневой процесс – формирование) и воспитания ($r=-0,35$ при $p<0,05$) (стержневой процесс – интеграция). Представляется логичным, что количество отмеченных нарушений безопасности образовательной среды связано с оценкой уровня безопасности образовательной среды ($r=0,5$ при $p<0,05$).

Оценка модели осуществлялась с помощью SEM-анализа. Для проверки пригодности полученной структуры проанализированы следующие показатели соответствия модели (Goodness of fit tests): CMIN/df, RMSEA, CFI, p, Pclose. Установленные показатели позволяют принять представленную модель как хорошо согласующуюся с эмпирическими данными. Индикаторами хорошего соответствия модели считаются значения CMIN/df < 3,0; $p > 0,05$; GFI > 0,95; CFI > 0,95; RMSEA < 0,05; Pclose > 0,5.

Представленная модель интегральной безопасности полинациональной школы отражает роль культурной идентичности. Формирование и развитие этнокультурной идентичности у учащихся способствует интегральной безопасности образовательной среды полинациональной школы в том случае, если оно будет построено на обеспечении чувства этнической принадлежности,

значимости национальности и родного языка и избегании этнической интолерантности, этнорадикальных воззрений. Принадлежность этнокультурному меньшинству актуализирует значимость сохранения и трансляции родного языка как значимого аспекта интегральной безопасности образовательной среды полинациональной школы.

На основании проведенных эмпирических исследований можно заключить, что отнесенность респондентов к этническому большинству или меньшинству не определяет тип этнической идентичности. Установлены особенности социально-психологической адаптации и коммуникации, характеризующие каждый тип этнической идентичности. Для респондентов с высокими значениями положительной этнической идентичности в большей степени, чем для остальных типов, свойственна стратегия ожидания положительного исхода при разрешении фрустрирующих ситуаций, их характеризует принятие других в большей степени, чем себя. У респондентов, индифферентных к вопросу этнической принадлежности выше уровень интегральной адаптации и конформизма, принятия себя, непринятия других, выше уровень эскапизма и ниже внутренний контроль. Они в меньшей степени ориентированы на самозащиту эго, но и в меньшей степени ориентированы на другого при разрешении фрустрирующих ситуаций. При этнонигилизме непринятие других ниже, выше стремление к доминированию. Респонденты, относящиеся к данному типу, реже воспринимают фрустрирующие ситуации как негативные, в большей степени для них характерен эмоциональный комфорт, однако при коммуникативном взаимодействии они чаще, чем остальные типы ориентированы на самозащиту, зачастую воспринимая себя виновниками ситуации. Этноэгоизм характеризуется дезадаптивными тенденциями и повышенным риском вербальной агрессии. Исходя из описанных типов мы видим, что гиперболизация вопроса этнической идентичности у старшеклассников в большей степени приводит к дезадаптирующему эффекту и эмоциональному дискомфорту, необходимости активно-агрессивного отстаивания ригидных ментальных конструкций. Более адаптивными являются респонденты, относящиеся к индифферентному типу, однако они в силу ведомости и сниженного

внутреннего контроля нуждаются во влечении их в процессы аккультурации, что, наверное, в условиях социокультурных трансформаций и интеграционных процессов служит одним из насущных запросов для образовательных практик и системы образования в целом. Таким образом, этническая идентичность как важный социокультурный феномен является сложным психосоциальным образованием, характеризующим личностное становление и психологическую зрелость человека. Она соотносится с достижением баланса в отношении индивидуально-коллективного континуума, одного из ключевых для вхождения человека в социокультурное пространство. Гибкость в вопросе формирования этнической идентичности ключевым образом связана с учетом полинациональности образовательной среды, недопуском ее радикализации. Таким образом, в актуальной ситуации социокультурных трансформаций неопределенная этническая идентичность для молодежи в большей степени отвечает вызовам глобализирующегося цифрового мира, снижая психологическое напряжение и повышая их социально-психологическую адаптацию. С другой стороны, обеспечение чувства этнической принадлежности, значимость национальности и родного языка, избегание этнической интолерантности и этнорадикальных воззрений является важным аспектом интегральной безопасности полинациональной образовательной среды, а принадлежность этнокультурному меньшинству актуализирует значимость сохранения и трансляции родного языка как значимого аспекта интегральной безопасности образовательной среды полинациональной школы. Принимая во внимание, что этнокультурное пространство формируют не люди сами по себе, а информация, которая «аккумулируется в историческом опыте социальной общностью» (согласно выражению М. М. Бетильмерзаевой [26]), обеспечение сохранения поликультурного и полинационального пространства образовательной среды является важным условием ее интегральной безопасности.

Таким образом, в представленной главе показана продуктивность комплексного применения методов структурного моделирования - (SEM) и дерева решений (CART). Это позволило как установить отдельные факторы риска, так и

смоделировать их взаимодействие в единой системе, обеспечивая тем самым целостное представление о детерминантах интегральной безопасности образовательной среды. Получило эмпирическое обоснование представление об интегральной безопасности образовательной среды как результирующей взаимодействия субъектных и контекстных параметров образовательной среды. Ключевым интегрирующим элементом выступают механизмы социально-психологической адаптации, опосредующие влияние контекста на субъективное благополучие учащихся. При этом внешние социально-экономические условия (уровень доходов, занятость населения) оказывают первостепенное влияние на формирование ощущения безопасности у учащихся, что подчеркивает невозможность обеспечения психологического благополучия в отрыве от макросоциальной ситуации региона. Обращаясь к макросоциальным характеристикам важно подчеркнуть, что этнокультурная составляющая образовательной среды также является значимым модулятором её интегральной безопасности. Позитивная этническая идентичность способствует адаптации и восприятию среды как безопасной. При этом гиперболизация этнического вопроса, равно как и этническая индифферентность, могут выступать факторами риска, нарушающими интеграционные процессы и психосоциальное равновесие. Необходимо отметить обнаруженное различие в восприятии безопасности между учителями, родителями и учащимися, что указывает, в том числе, на ролевую обусловленность восприятия и оценки среды. Это актуализирует необходимость учитывать позиции всех субъектов при диагностике и проектировании безопасности образовательной среды.

Представленные модели позволяют перейти от констатации рисков к их прогнозированию, адресному выявлению групп риска и разработке комплексных программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на укрепление адаптационного ресурса учащихся и гармонизацию поликультурной образовательной среды.

ГЛАВА 6 ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ И ВОЗРАСТНЫЕ АСПЕКТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

6.1. Технология обеспечения интегральной безопасности образовательной среды

Технология предполагает применение научного знания для решения практических задач [121] и определяет совокупность методов и инструментов для достижения поставленной задачи.

В соответствии с приведенным определением дано обоснование Технологии обеспечения интегральной безопасности образовательной среды как обобщенный, систематизированный и алгоритмизированный способ действий при решении задачи обеспечения интегральной безопасности образовательной среды на основе представления о предельных маркерах безопасности вариативных образовательных сред и на базе специфических для конкретной образовательной организации индикаторов субъектной рискогенности.

Технология включает в себя: методы, приемы, режим работы, последовательность операций и процедур, она тесно связана с применяемыми средствами, оборудованием, инструментами, используемыми материалами (Глоссарий).

Важно также отметить необходимость подтверждения эффективности технологии. Модели, разработанные в рамках технологии должны удовлетворять требованиям конструктивности и оперативности [147].

В соответствии с вышеизложенными целевыми установками нами разработан Алгоритм обеспечения интегральной безопасности полинациональной образовательной среды (Рисунок 6.1).



Рисунок 6.1 Технология обеспечения интегральной безопасности образовательной среды

Шаг 1. Мониторинг безопасности образовательной среды образовательной организации

На этапе реализации шага 1 происходит определение базовых социально-психологических индикаторов рискогенности образовательной среды

Актуальная модель мониторинга безопасности образовательной среды РТ была разработана автором в 2021 году в соответствии с Психосоциальной концепцией интегральной безопасности образовательной среды. Социокультурным контекстом разработки модели является активное распространение в современной образовательной среде различных деструкций во взаимодействии между участниками образовательного процесса (троллинг, буллинг, кибербуллинг, вооруженные нападения и др.), что предъявляет высокие требования к обеспечению интегральной безопасности образовательной среды общеобразовательных организаций и учреждений среднего и высшего профессионального образования. Чрезвычайная важность превенции рисков нарушения безопасности образовательной среды подтверждается динамикой

деструктивного аутоагрессивного и асоциального поведения обучающихся образовательных организаций за последние годы. Одним из инструментов своевременного выявления проблем безопасности образовательной среды образовательных организаций служит мониторинг безопасности образовательной среды, реализующийся в Республике Татарстан с 2017 года. Целью мониторинга безопасности образовательной среды РТ в соответствии с предложенной моделью является определение рискогенности образовательной среды образовательных учреждений РТ на основе анализа проблем взаимодействия субъектов образовательного процесса в соотнесении с долей обучающихся, имеющих эмоционально-поведенческие нарушения в форме повышенной агрессивности и/или депрессивности.

В соответствии с моделью мониторинга безопасности образовательной среды в качестве параметров для оценки безопасности образовательной среды определены эффективность взаимодействия субъектов образовательной среды и субъектная рискогенность обучающихся. Отметим, что категория «взаимодействие» является центральной для поведенческих наук. Она позволяет рассматривать психологические качества личности как функциональные, которые раскрываются в процессе взаимодействия личности и окружающей ее средой. В рамках модели мониторинга безопасности образовательной среды рассматриваются 4 аспекта взаимодействия: качество горизонтальных отношений, качество вертикальных отношений, конструктивность взаимодействия и эмоциональный комфорт.

Наиболее важными для профилактики проблем безопасности образовательной среды формами рискогенности личностных факторов являются агрессивные и аутоагрессивные (депрессивные) тенденции в личностном развитии обучающихся. В этой связи в рамках модели безопасности образовательной среды рассматриваются два основных варианта эмоционально-поведенческих нарушений – повышенный уровень агрессии и повышенный уровень депрессии. Обе формы вышеобозначенных эмоционально-поведенческих нарушений возникают в результате нарушения взаимного приспособления (коадаптации) личности и

окружающей ее социокультурной среды и как правило имеют прямую проекцию на проблемы взаимодействия в системе «обучающийся-образовательная среда». Это обуславливает сочетание показателей нарушенного взаимодействия субъектов образовательного процесса и собственно субъектной рискогенности обучающихся как механизм выявления обучающихся, формирующих группу риска согласно мониторингу безопасности образовательной среды (Рисунок 6.2).



Рисунок 6.2 Модель мониторинга безопасности вариативных образовательных сред

На рисунке 6.2 отражено обуславливание проблем безопасности образовательной среды субъектной рискогенностью и контекстной рискогенностью. В качестве опосредующего звена взаимосвязи повышенного уровня агрессии и нарушенного взаимодействия в образовательной среде выступают проблемы интеграции, рассматриваемой с позиции сопряженности общегрупповых целей и интересов. В качестве опосредующего звена взаимосвязи повышенного уровня депрессии и нарушенного взаимодействия в образовательной среде выступают проблемы индивидуализации, рассматриваемой как возможность реализации ценностно-смысловых доминант личности в системе «обучающийся-образовательная среда».

Таким образом в качестве критериев выделения обучающихся «группы риска» выступают 2 критерия субъектной рискогенности и 4 критерия контекстной рискогенности образовательной среды (Таблица 6.1):

Таблица 6.1

Критерии выделения обучающихся «группы риска»

Тип рискогенности	Критерии выделения обучающихся «группы риска»
Субъектный	1. Повышенный уровень агрессивности 2. Повышенный уровень депрессивности
Контекстный	3. Пониженный уровень качества горизонтальных отношений в системе «обучающийся-образовательная среда» 4. Пониженный уровень качества вертикальных отношений в системе «обучающийся-образовательная среда» 5. Пониженный уровень конструктивности взаимодействия в системе «обучающийся-образовательная среда» 6. Пониженный уровень эмоционального комфорта взаимодействия в системе «обучающийся-образовательная среда»

Механизмом выявления обучающихся, формирующих «группу риска» мониторинга безопасности образовательной среды является сочетание показателей нарушенного взаимодействия субъектов образовательной среды и рискогенности личностных факторов обучающихся. Обучающийся относится к «группе риска» при обязательном соблюдении одного из условий:

1. Повышенный уровень агрессивности в сочетании с 3 критериями контекстной рискогенности.
2. Повышенный уровень депрессивности в сочетании с 2 критериями контекстной рискогенности.

Включение трех критериев контекстной рискогенности в первое условие обусловлено тем, что повышенный уровень агрессивности может быть обусловлен возрастными и ситуационными факторами и нуждается в весоом обосновании со стороны контекстной рискогенности.

Вышеобозначенные условия были эмпирически обоснованы в процессе верификации модели мониторинга безопасности вариативных образовательных сред.

Для диагностики субъектной рискогенности в рамках мониторинга безопасности образовательной среды применялись общеизвестные психодиагностические инструменты:

1. **Опросник склонности к агрессии Басса-Перри** (Buss-Perry Aggression Questionnaire, ВРАQ-24). Авторы: Арнольд Басс, Марк Перри (Arnold H. Buss, Mark P. Perry, 1992). Адаптация: С. Н. Ениколопов, Н. П. Цибульский (2007) [61].
2. **Шкала самооценки депрессии Зунга**. Автор: Уильям Зунг (William W. K. Zung, 1965). Адаптация: Т. И. Балашова [141].

Для диагностики контекстной рискогенности в рамках мониторинга безопасности образовательной среды был разработан и верифицирован Опросник качества взаимодействия в образовательной среде (вопросы были составлены Н.С. Королевой и ее коллегами, методический отдел Ресурсного центра «Ориентир» ГБУ «Республиканский центр молодежных, инновационных и профилактических программ») (Таблица 6.1). Опросник обладает необходимыми психометрическими характеристиками, позволяющими применять его для выявления критериев контекстной рискогенности вариативных образовательных сред.

Таблица 6.1

Психометрические характеристики опросника качества взаимодействия в образовательной среде

Название шкалы	Количество пунктов	Внутренняя согласованность	Внутренняя однородность
Ф1_Качество вертикальных отношений	9	0,89	0,88
Ф_2Качество горизонтальных отношений	9	0,79	0,78
Ф3_Конструктивность взаимодействия	13	0,87	0,85
Ф4_Эмоциональный комфорт	8	0,80	0,80

Социально-психологическое тестирование также, как мониторинг безопасности образовательной среды, содержит качества, регулирующие взаимоотношения личности и социума и качества, влияющие на индивидуальные особенности поведения.

К качествам, влияющим на индивидуальные особенности поведения, согласно Единой методики СПТ-2019, относятся такие показатели факторов риска как:

- Склонность к риску
- Импульсивность
- Тревожность
- Фрустрация

К качествам, регулирующие взаимоотношения личности и социума, согласно Единой методики СПТ-2019, относятся такие показатели факторов риска как:

- Потребность в одобрении
- Подверженность влиянию группы
- Принятие аддиктивных установок социума
- Наркопотребление в социальном окружении

Также такие обратные показатели факторов защиты как следующие были отнесены нами к субъектным индикаторам рискогенности:

- Низкая социальная активность
- Низкий самоконтроль поведения
- Низкая самооффективность

Обратные показатели факторов защиты были отнесены нами к контекстным индикаторам рискогенности образовательной среды:

- Непринятие родителями
- Непринятие одноклассникам

Таким образом, базовые социально-психологические индикаторы безопасности образовательной среды в рамках структурно-системного представления отражены в модели, описывающей механизм формирования обучающихся группы риска на основе психодиагностических показателей (Рисунок 6.3).



Рисунок 6.3 Психодиагностическая модель формирования обучающихся группы риска

Отметим тесную взаимосвязь между социально-психологическими индикаторами двух Республиканских мониторингов – мониторинга безопасности образовательной среды (МБОС) и социально-психологического тестирования (СПТ), выявленную с помощью коэффициента корреляции Пирсона на выборке учащихся подросткового возраста (N=243) (Таблица 6.2-6.3).

Таблица 6.2
Взаимосвязь индикаторов риска при мониторинге безопасности образовательной среды и социально-психологического тестирования (факторы риска)

Показатели	Потребность в одобрении	Подверженность влиянию группы	Принятие асоциальных установок	Склонность к риску	Импульсивность	Тревожность	Фрустрация	Наркопотребление в социальном окружении	Факторы риска (баллы)
Зунг	-0,46*	0,09	0,31*	0,13*	0,32*	0,44*	0,51*	0,27*	0,19*
Физическая агрессия	-0,43*	0,11	0,31*	0,34*	0,38*	0,14*	0,21*	0,20*	0,24*
Гнев	-0,43*	0,10	0,35*	0,34*	0,44*	0,36*	0,43*	0,21*	0,31*
Враждебность	-0,40*	0,12	0,38*	0,20*	0,37*	0,39*	0,43*	0,16*	0,24*
Агрессия	-0,51*	0,13	0,42*	0,35*	0,48*	0,36*	0,43*	0,23*	0,32*
Ф1	-0,33*	0,12	0,19*	0,17*	0,24*	0,22*	0,29*	0,19*	0,17*
Ф2	-0,32*	0,07	0,23*	0,10	0,22*	0,19*	0,27*	0,09	0,13*
Ф3	0,47*	-0,12	-0,19*	-0,06	-0,23*	-0,24*	-0,36*	-0,17*	-0,07
Ф4	0,40*	-0,03	-0,19*	-0,05	-0,19*	-0,24*	-0,39*	-0,12	-0,06

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$

Взаимосвязь индикаторов риска при мониторинге безопасности образовательной среды и социально-психологического тестирования (факторы защиты)

Показатели	Принятие родителями	Принятие одноклассниками	Социальная активность	Самоконтроль поведения	Самоэффективность	Социальная желательность ответов	Контроль соответствия	Факторы защиты (баллы)
Зунг	-0,47*	-0,49*	-0,48*	-0,38*	-0,43*	-0,29*	0,27*	-0,53*
Физическая агрессия	-0,27*	-0,34*	-0,17*	-0,32*	-0,23*	-0,30*	0,31*	-0,33*
Гнев	-0,21*	-0,26*	-0,15*	-0,29*	-0,19*	-0,22*	0,25*	-0,25*
Враждебность	-0,33*	-0,33*	-0,27*	-0,22*	-0,31*	-0,16*	0,22*	-0,34*
Агрессия	-0,32*	-0,38*	-0,24*	-0,33*	-0,29*	-0,27*	0,31*	-0,37*
Ф1	-0,22*	-0,37*	-0,23*	-0,26*	-0,25*	-0,11*	0,12*	-0,33*
Ф2	-0,34*	-0,44*	-0,26*	-0,27*	-0,26*	-0,16*	0,15*	-0,43*
Ф3	0,42*	0,58*	0,51*	0,42*	0,50*	0,21*	-0,18**	0,57*
Ф4	0,43*	0,66*	0,44*	0,34*	0,41*	0,18*	-0,19	0,56*

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$

Сопряжение по мониторингам также наблюдается на уровне выявленных групп риска (Таблица 6.3).

Таблица 6.3

Результаты сопряжения результатов психодиагностики по группам риска мониторингов МБОС и СПТ

Симметричные меры		Группа риска по депрессии и агрессии	Группа риска по агрессии	Группа риска по депрессии	Приблизительная значимость
ПВВ	V Крамера	0,734	0,717	0,743	0,001
	Коэффициент сопряженности	0,720	0,712	0,725	0,001
Количество допустимых наблюдений		244	244	244	

Примечание: ПВВ – группа риска по повышенной вероятности вовлечения в аддиктивное поведение на основе данных социально-психологического тестирования

Шаг 2. Анализ рискогенности конкретной образовательной организации на микро и мезоуровнях

Анализ рискогенности образовательной среды определяет уровень безопасности и зоны риска и ресурсов конкретной образовательной организации на

основе Модели нулевого дисбаланса стержневых процессов образовательной среды, представленной в теоретической части исследования.

Согласно данной модели чем более выражен вектор расхождения (отрицательный / положительный дисбаланс), тем большие усилия необходимо затрачивать для возвращения системы в состояние безопасности. Варианты баланса и дисбаланса отражены в таблице 6.4

Таблица 6.4

Название и характеристика степени расхождения комплементарных стержневых процессов по уровню эффективности

Степень расхождения	Характеристика	Обозначение
Нулевой дисбаланс	Комплементарные процессы расходятся по уровню выраженности на высокий и низкий	+ / - (Плюс/минус)
Отрицательный дисбаланс	Отставание одного из комплементарных стержневых процессов при средних показателях другого	- /= (Минус/равно)
Отрицательный баланс	Отставание обоих комплементарных стержневых процессов	-/- (Минус/минус)
Положительный дисбаланс	Усиленное развитие одного из стержневых процессов образовательной среды без поддержки комплементарного стержневого процесса (при средних показателях другого).	+/= (Плюс/равно)
Положительный баланс	Обоюдное эффективное развитие комплементарных стержневых процессов	+/+ (Плюс/плюс)
Срединный баланс	Обоюдная реализация комплементарных стержневых процессов на среднем уровне (индифферентность)	=/=

Таблица 6.5

Инверсия ключевых рисков стержневых процессов образовательной среды

Риски горизонтального дисбаланса	Риски вертикального дисбаланса
Низкая образованность Неконкурентоспособность	Социальная апатия (в том числе школьная апатия) Асоциальное поведение

Примечание: МБОС – мониторинг безопасности образовательной среды, СПТ – социально-психологическое тестирование

Согласно методу онтологического развертывания индивидуализации (риск – социальная апатия) и интеграция (риск – асоциальное поведение) состоят в связи подчинения по отношению к процессам формирования (риск – низкая

образованность) и модернизации (риск - неконкурентоспособность). В теоретической части описания Модели нулевого дисбаланса показано, что между индивидуализацией и формированием лежит связь обеспечения. Формирование обеспечивает возможности для индивидуализации. Между модернизацией и интеграцией – также связь обеспечения: модернизация обеспечивает возможность интеграции. В этой связи можно определить риски вертикального дисбаланса как обусловленные рисками вертикального дисбаланса (Таблица 6.5). Если же проанализировать уровень организации процессов, то можно отметить, что горизонталь представлена социальным уровнем организации, а вертикаль – уровнем эмпирических индивидов.

В соответствии с ранее описанным условием соответствия организованности стержневому процессу в описании теоретической модели были приведены и обоснованы внешние индикаторы стержневых процессов. Для удобства восприятия материала соотнесение стержневых процессов и внешних индикаторов приведено ниже в табличном варианте (Таблица 6.6).

Таблица 6.6

Соотнесение стержневых процессов образовательной среды и внешних индикаторов обеспечения и эффективности их реализации

Стержневой процесс образовательной среды	Внешние индикаторы
Индивидуализация	Обеспеченность школьными психологами; обеспеченность ППС-центрами и психолого-педагогическими службами
Формирование	Образовательный рейтинг
Модернизация	Заработная плата; социальная занятость
Интеграция	Воспитательный рейтинг

Ниже приведен анализ конфигураций безопасных образовательных сред в контексте условий эффективности реализации стержневых процессов образовательной среды (Таблица 6.7).

Таблица 6.7

Анализ типов безопасных образовательных сред на базе Модели нулевого дисбаланса

Стержневые процессы образовательной среды		Типы безопасных образовательных сред			
		Перфекционны й городской	Благоприятн о- комфортный (медианный) сельский	Инкультуральны й (воспитывающи й) поселковый (F)	Инкультуральн о-развивающий сельский
В М	Индивидуализац ия	+	=	=	+
	Интеграция	+	=	+	+
Г М	Формирование	+	=		
	Модернизация	+	=	=	

Примечание: ВМ-комплементарные процессы вертикальной модальности; ГМ-комплементарные процессы горизонтальной модальности; «+» высокий уровень, «-» низкий уровень, «=» средний уровень, «пустая ячейка» показатель не несет ключевой функции в формировании конкретного типа ОС

Анализ конфигураций небезопасных образовательных сред в контексте условий эффективности реализации стержневых процессов образовательной среды представлен в таблице 6.8.

Таблица 6.8

Анализ типов небезопасных образовательных сред на базе Модели нулевого дисбаланса

Стержневые процессы образовательной среды		Типы небезопасных образовательных сред		
		Деструктивно- перфекционный городской (C)	Деструктивный имитирующий поселковый (B)	Низкоструктурированный неконкурентноспособный (D)
ВМ	Индивидуализация	-	+	=
	Интеграция		-	
ГМ	Формирование	+	=	
	Модернизация	+	=	-

Примечание: ВМ-комплементарные процессы вертикальной модальности; ГМ-комплементарные процессы горизонтальной модальности; «+» высокий уровень, «-» низкий уровень, «=» средний уровень, «пустая ячейка» показатель не несет ключевой функции в формировании конкретного типа ОС

Верификация модели нулевого дисбаланса на основе выделенных эмпирическим путем конфигураций небезопасных и безопасных образовательных сред позволяет увидеть следующие закономерности.

1. В благоприятных образовательных средах участвующие в формировании типа образовательной среды показатели имеют средний или высокий уровень эффективности стержневых процессов. Нет расхождений по типу

высокий/низкий, ни между комплементарными процессами, ни в рамках вертикальной и горизонтальной модальностей. Данные типы сред являются **согласованными**. Ключевым показателем, участвующим в формировании безопасных сред, является воспитательный рейтинг, представленный во всех конфигурациях.

2. В неблагоприятных образовательных средах участвующие в формировании типа образовательной среды показатели имеют низкий, средний или высокий уровень эффективности стержневых процессов, при этом в рамках одного типа имеются расхождения по типу нулевого или отрицательного дисбаланса – данные типы сред являются **рассогласованными**. Не участвующим или неэффективно протекающим стержневым процессом в небезопасных образовательных средах является воспитательный рейтинг.

Таким образом, рассогласование стержневых процессов образовательной среды по типу нулевого или отрицательного дисбаланса является признаком небезопасных образовательных сред. Также выделена ключевая роль интеграции в формировании безопасных образовательных сред. При этом интеграция как стержневой процесс образовательной среды, реализующий трансляцию норм деятельности и мышления, соотнесен с воспитательным рейтингом как интегральной характеристикой процессуальной и результирующей данной трансляции.

На практическом уровне реализация Модели нулевого дисбаланса происходит как отнесение образовательной организации к одному из типов рискогенности образовательных сред в соответствии со следующими критериями:

1. Вертикальный (комплементарные процессы индивидуализация-интеграция), горизонтальный (комплементарные процессы формирование-модернизация) и бимодальный (горизонтально-вертикальный) баланс стержневых процессов образовательной среды позволяет фиксировать образовательную среду как безопасную для субъектов образовательного процесса.

2. Вертикальный, горизонтальный и бимодальный дисбаланс стержневых процессов образовательной среды (по принципу высокий/низкий уровень выраженности комплементарных процессов: индивидуализация-интеграция и формирование-модернизация) позволяет фиксировать образовательную среду как небезопасную для субъектов образовательного процесса.

Обобщая вышесказанное, дисбаланс на основе результатов мониторинга безопасности образовательной среды может быть зафиксирован как проблема реализации стержневых процессов индивидуализации и интеграции в результате анализа базовых социально-психологических индикаторов безопасности образовательной среды. Критические значения эффективности реализации стержневых процессов образовательной среды на базе результатов мониторинга безопасности образовательной среды в зависимости от уровня образования (среднее, средне профессиональное и высшее профессиональное) должны быть основаны на среднестатистических границах норм для каждой ступени образования.

Шаг 3

Целевые социально-психологические индикаторы коррекции рискогенности образовательной среды

В рамках данной работы целевые социально-психологические индикаторы коррекции рискогенности образовательной среды рассмотрены в рамках вертикальных стержневых процессов. На уровне горизонтальной модальности стержневых процессов образовательной среды выравнивание дисбаланса образовательной среды осуществляется с помощью психолого-педагогических и административных инструментов. К психолого-педагогическим инструментам обеспечения баланса образовательной среды относится психолого-педагогическая режиссура корпоративного мышления, что также является отдельной областью научных исследований, выходящих за рамки представленной работы.

На уровне вертикальной модальности стержневых процессов образовательной среды выравнивание дисбаланса стержневых процессов

образовательной среды осуществляется с помощью психолого-педагогических инструментов. На основе типа рискогенности образовательной среды необходимо выбрать соответствующий алгоритм коррекции.

Шаг 4. Прогноз рискогенности образовательной среды осуществляется с помощью Комплексной контекстной модели, построенной на базе «Дерева решений» на мезоуровне (Приложение 5) и на основе типа рискогенности образовательной среды на микроуровне.

Прогностическая модель интегральной безопасности образовательной среды

Исходя из полученных выше результатов, эффективность протекания стержневых процессов образовательной среды можно отнести к индикаторам интегральной безопасности образовательной среды. В рамках представленного параграфа проверялось, насколько эффективность стержневых процессов образовательной среды прогностична для оценки безопасности образовательной среды обучающимися. Для обозначенной задачи применялся дискриминантный анализ. Группирующей переменной послужила оценка безопасности образовательной среды обучающимися (N=2254), градуированная на 3 уровня – высокий, средний низкий. Согласно расчетам модель статистически значима: Wilks' Lambda: ,48018 approx. F (10,4494)=199,13 $p < 0,0010$, представленные в таблице переменные достоверно различают группы с различной оценкой безопасности (Таблица 6.9).

Таблица 6.9

Дискриминантный анализ уровня безопасности образовательной среды на основе оценки обучающимися стержневых процессов образовательной среды

Показатели	Wilks' Lambda	Partial Lambda	F-	p-	Toler.	1-Toler. (R-Sqr.)
Формирование (обучение)	0,48	0,99	11,1***	0,001	0,54	0,46
Формирование (Воспитание)	0,51	0,93	80,4***	0,001	0,57	0,43
Модернизация (Соответствие)	0,50	0,98	20,8***	0,001	0,66	0,34
Интеграция (Интериоризация ценностей)	0,49	0,97	29,0***	0,001	0,70	0,30
Индивидуализация (Активная позиция)	0,51	0,94	67,4***	0,001	0,97	0,03

Примечание: *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Согласно частному значению Wilks' Lambda все переменные обладают дискриминирующей силой. Вместе с тем наибольший вклад в уровневое различие безопасности вносят формирование (в контексте обучения) (0, 48) и интеграция (в контексте интериоризации ценностей) (0,49). Отметим, что чем ближе к 0 значение Wilks' Lambda, тем сильнее различительная способность переменной.

Согласно таблицы 6.10 число значимых дискриминантных функций 2, однако они обладают очень разной дискриминантной мощностью, корреляцией между функцией и уровнями безопасности.

Таблица 6.10

Описание значимых дискриминантных функций

Roots Removed	Eigen-value (мощность функции)	Canonical R (связь)	Wilks' Lambda	Chi-Sqr.	df	p
0	1,044	0,715	0,480	1649,863	10	0,001
1	0,019	0,137	0,981	42,417	4	0,001

Первая функция объясняет основную долю различий, вторая вносит незначительную дополнительную информацию, что наглядно представлено на рисунке 5.13 четким разделением групп вдоль оси X, тогда как разброс вдоль оси Y незначителен.

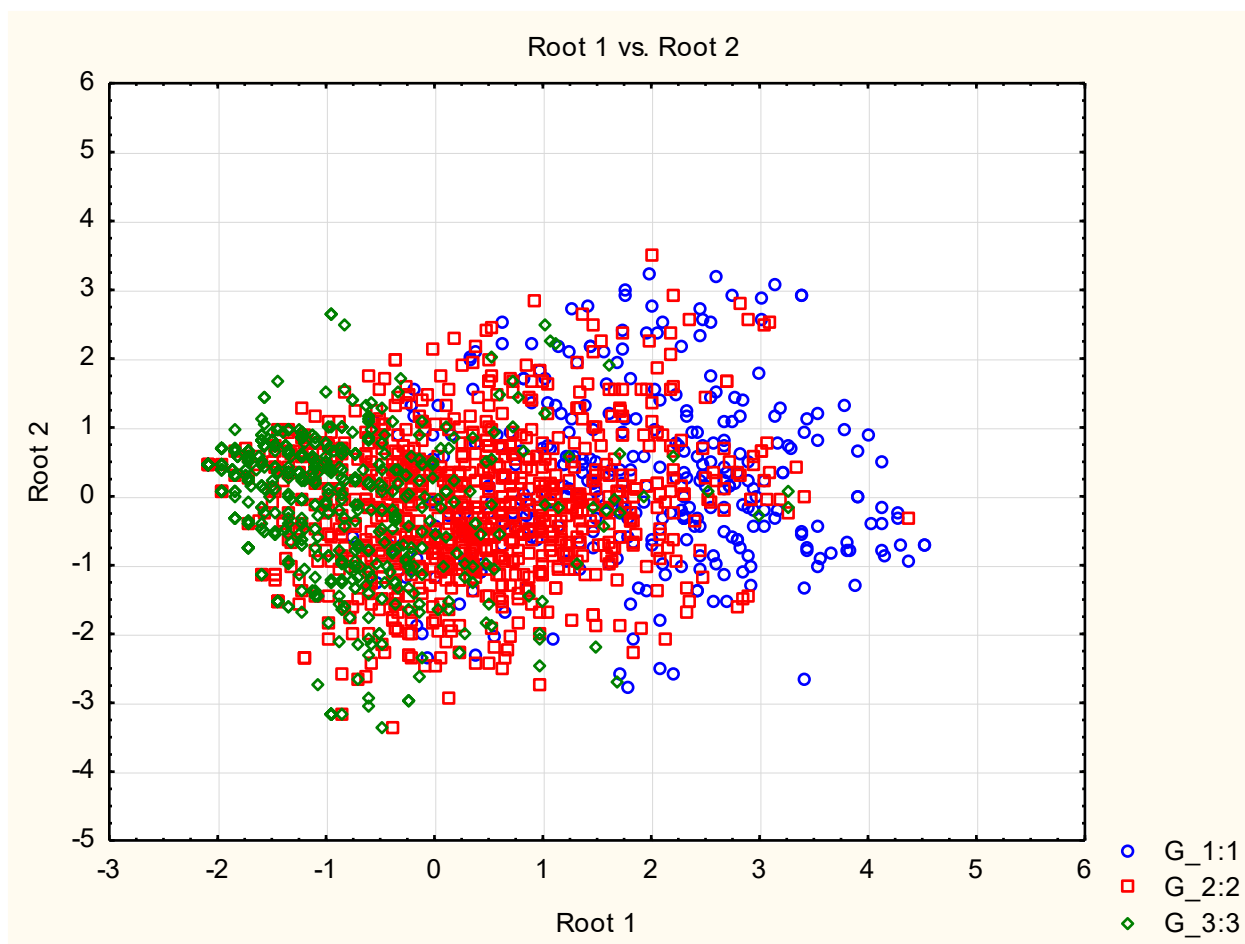


Рисунок 6.4 Диаграмма рассеяния по двум функциям (root1 и root2)

Примечание: G_1:1 – низкий уровень безопасности образовательной среды, G_2:2 – средний уровень безопасности образовательной среды, G_3:3 – высокий уровень безопасности образовательной среды.

Функция 1 в наибольшей степени связана со вкладом формирования и интеграции (Таблица 6.11). Ее можно обозначить как отражающую степень воспитательно-образовательной или интеграционной вовлеченности. Функция 2 наиболее сильно коррелирует с индивидуализацией.

Важно отметить, что оси с максимальными связями по интеграции и индивидуализации ортогонально расположены относительно друг друга, что служит косвенным подтверждением теоретической модели нулевого дисбаланса стержневых процессов образовательной среды. Связь интеграции с формированием также свидетельствует об эмпирической состоятельности данного теоретического конструкта.

Таблица 6.11

Факторная структура дискриминантных функций

Показатели	Root 1	Root 2
Формирование (Обучение)	-0,733	-0,129
Формирование (Воспитание)	-0,844	-0,260
Модернизация (Соответствие)	-0,680	-0,031
Интеграция (Интерииоризация ценностей)	-0,706	-0,350
Индивидуализация (Активная позиция)	-0,436	0,842

Примечание: Root 1 – функция 1, Root 2 – функция 2

Согласно стандартизированным коэффициентам, представленным в таблице 6.12 у функции 1 наибольший вес Воспитания и Интеграции, у функции 2 доминирует Индивидуализация.

Таблица 6.12

Факторная структура дискриминантных функций со стандартизированными значениями коэффициентов

Показатели	Root 1	Root 2
Формирование (обучение)	-0,188	0,002
Формирование (Воспитание)	-0,478	-0,193
Модернизация (Соответствие)	-0,232	0,140
Интеграция (Интерииоризация ценностей)	-0,249	-0,482
Индивидуализация (Активная позиция)	-0,288	0,932
Eigenval	1,044	0,019
Cum.Prop	0,982	1,000

Таким образом, результаты подтверждают, что психолого-психологические характеристики образовательной среды критичны для оценки образовательной среды как безопасной. При этом ключевую роль играют интеграция как интерииоризация ценностей и воспитание как трансляция норм деятельности и мышления.

6.2. Роль ступени обучения в оценке обучающимися интегральной безопасности образовательной среды и ее компонентов

Согласно сравнительному анализу возрастных групп, возрастной аспект играет значительную роль при оценке интегральной безопасности. Сравнительный анализ крайних возрастных групп – 6 и 11 классов выявил достоверное различие по индикаторам, характеризующим процессы формирования (эффективность обучения и воспитания), модернизации (соответствие современным требованиям), интеграции (интериоризация ценностей). Достоверны различия также между крайними возрастными выборками в оценке психологической безопасности образовательной среды (Таблица 6.13).

Таблица 6.13

Сравнительный анализ различий в оценке интегральной безопасности образовательной среды и отдельных ее индикаторов у обучающихся 6-х и 11 классов

Индикаторы интегральной безопасности	t-критерий	p
Эффективность обучения	4,719***	,001
Эффективность воспитания	3,378***	,001
Эффективность модернизации	3,703***	,001
Интериоризация норм и ценностей	3,030**	,003

Примечание: ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Однофакторный дисперсионный анализ показал достоверность возрастных различий по ступеням обучения по всем анализируемым индикаторам безопасности образовательной среды (Таблица 6.14).

Таблица 6.14

Однофакторный дисперсионный анализ влияния возраста на оценку интегральной безопасности образовательной среды и отдельных ее индикаторов

Показатели		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
Эффективность обучения	Между группами	271,453	5	54,291	11,888	0,001
	Внутри групп	4785,986	1048	4,567		
	Всего	5057,439	1053			

Однофакторный дисперсионный анализ влияния возраста на оценку интегральной безопасности образовательной среды и отдельных ее индикаторов (продолжение таблицы)

Показатели	Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость	Показатели
Эффективность воспитания	Между группами	362,045	5	72,409	11,242	0,001
	Внутри групп	6749,850	1048	6,441		
	Всего	7111,895	1053			
Эффективность модернизации	Между группами	369,034	5	73,807	12,600	0,001
	Внутри групп	6138,883	1048	5,858		
	Всего	6507,917	1053			
Интериоризация ценностей и норм	Между группами	341,737	5	68,347	10,147	0,001
	Внутри групп	7059,215	1048	6,736		
	Всего	7400,953	1053			
Школьная апатия	Между группами	191,282	5	38,256	5,725	0,001
	Внутри групп	7003,182	1048	6,682		
	Всего	7194,464	1053			
Продуктивность взаимодействия	Между группами	263,268	5	52,654	6,093	0,001
	Внутри групп	9056,160	1048	8,641		
	Всего	9319,428	1053			
Виртуальная аутизация	Между группами	239,214	5	47,843	5,844	0,001
	Внутри групп	8579,174	1048	8,186		
	Всего	8818,388	1053			
Интегральная безопасность	Между группами	313,027	5	62,605	9,069	0,001
	Внутри групп	7234,229	1048	6,903		
	Всего	7547,256	1053			

Примечание: по всем показателям уровень значимости при $p \leq 0,001$

Ниже дано графическое представление результатов однофакторного дисперсионного анализа, где независимым фактором выступал возрастной аспект, а зависимыми переменными – интегральная безопасность и отдельные ее аспекты: эффективность обучения (Рисунок 6.5), эффективность воспитания (Рисунок 6.6),

эффективность модернизации (Рисунок 6.7), интериоризация ценностей и норм (Рисунок 6.8), школьная апатия (Рисунок 6.9), продуктивность взаимодействия (Рисунок 6.10), виртуальная аутизация (Рисунок 6.11), социально- психологическая безопасность (Рисунок 6.12).

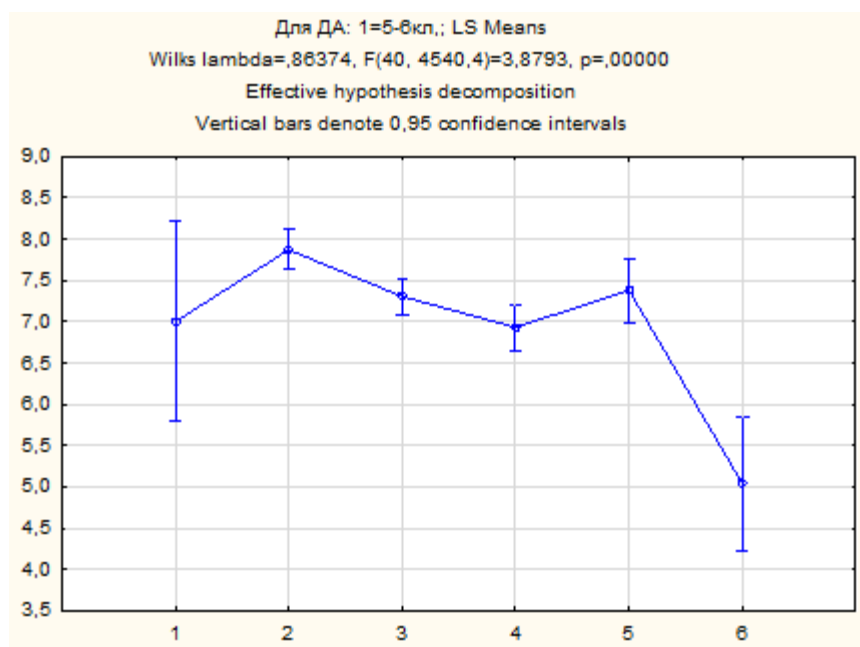


Рисунок 6.5 Эффективность обучения как индикатор процесса формирования в образовательной среде на разных ступенях обучения

Примечание: по оси абсцисс 5-6 класс – 1; 7 класс -2; 8 класс-3; 9 класс – 4; 10 класс-5; 11 класс – 6.

Согласно рисунку 6.4 оценка эффективности обучения в целом сохраняется на одинаковом уровне, за исключением последнего возрастного этапа, когда обучающиеся констатируют недостаточную эффективность формирования у них необходимых знаний, что легко соотносится с задачами сдачи ЕГЭ и планирования дальнейших образовательных траекторий.

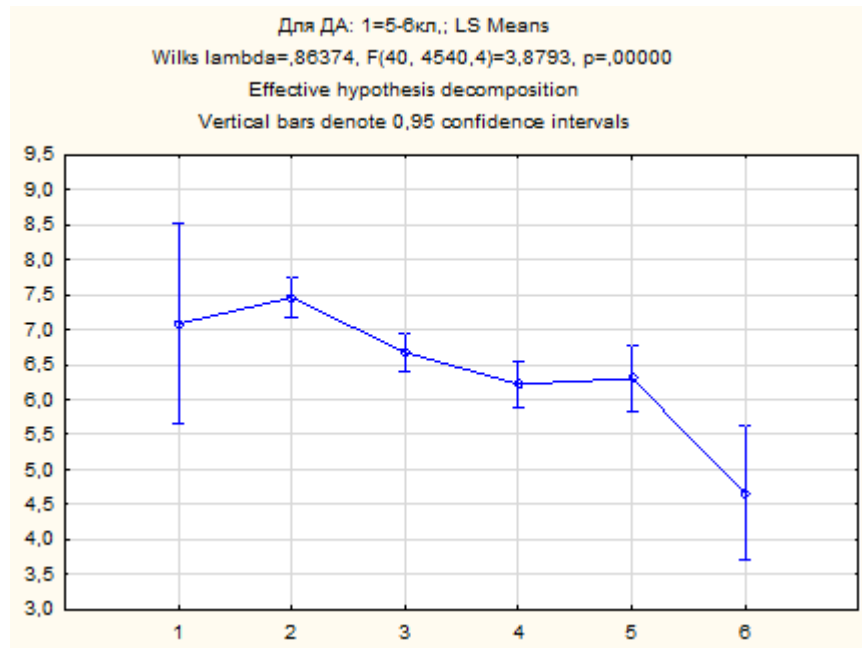


Рисунок 6.6 Эффективность воспитания как индикатор процесса формирования в образовательной среде на разных ступенях обучения

Примечание: по оси абсцисс 5-6 класс – 1; 7 класс -2; 8 класс-3; 9 класс – 4; 10 класс-5; 11 класс – 6.

Оценка эффективности воспитания снижается равномерно, из года в год, достигая минимального значения в 11 классе.

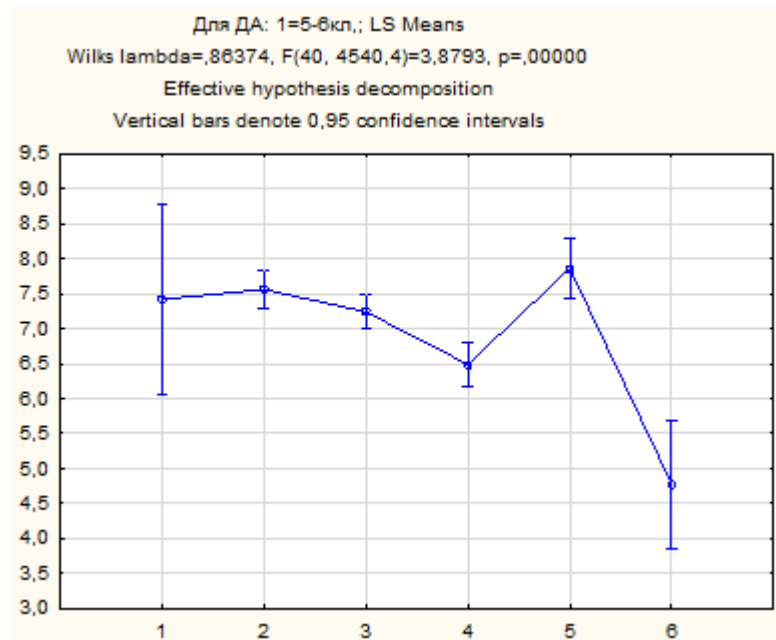


Рисунок 6.7 Оценка обучающимися эффективности модернизации в образовательной среде на разных ступенях обучения

Примечание: по оси абсцисс 5-6 класс – 1; 7 класс -2; 8 класс-3; 9 класс – 4; 10 класс-5; 11 класс – 6.

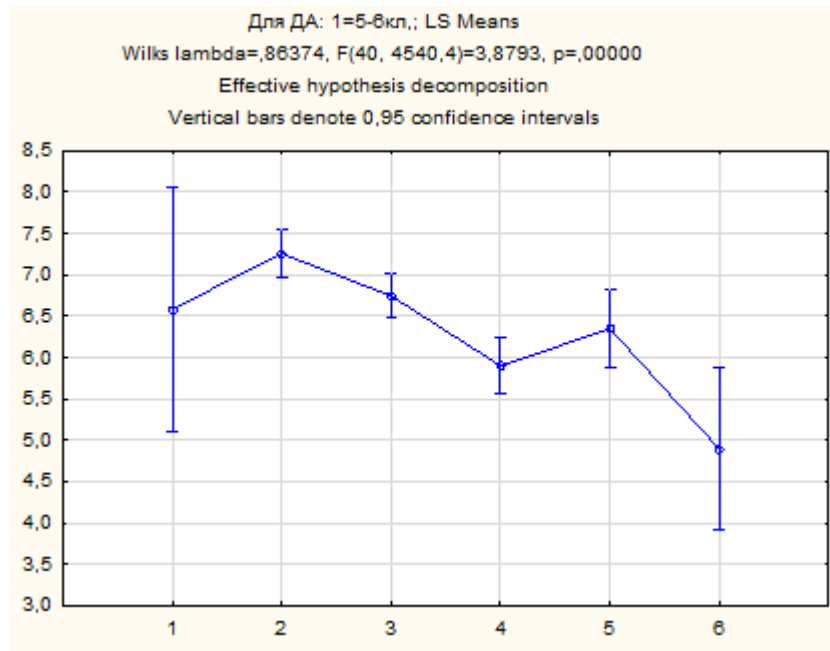


Рисунок 6.8 Оценка интериоризации ценностей и норм как индикатор процесса интеграции в образовательной среде на разных ступенях обучения

Примечание: по оси абсцисс 5-6 класс – 1; 7 класс – 2; 8 класс – 3; 9 класс – 4; 10 класс – 5; 11 класс – 6.

Отметим, что школьная апатия имеет тенденцию снижаться, уступая место активной вовлеченности в школьную жизнь, за исключением периода с 6 по 7 класс, где зафиксирован ее рост (Рисунок 6.9).

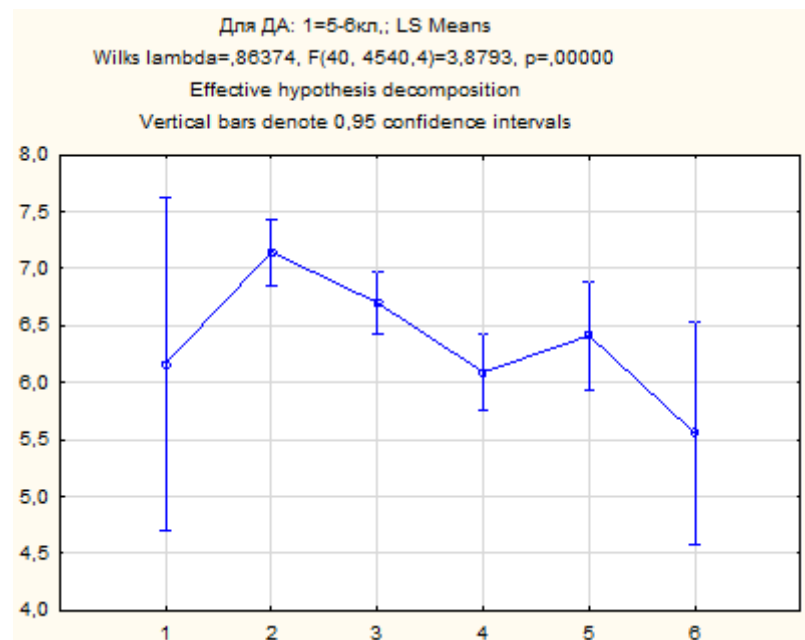


Рисунок 6.9 Выраженность школьной апатии как индикатора процесса индивидуализации в образовательной среде на разных ступенях обучения

Примечание: по оси абсцисс 5-6 класс – 1; 7 класс – 2; 8 класс – 3; 9 класс – 4; 10 класс – 5; 11 класс – 6.

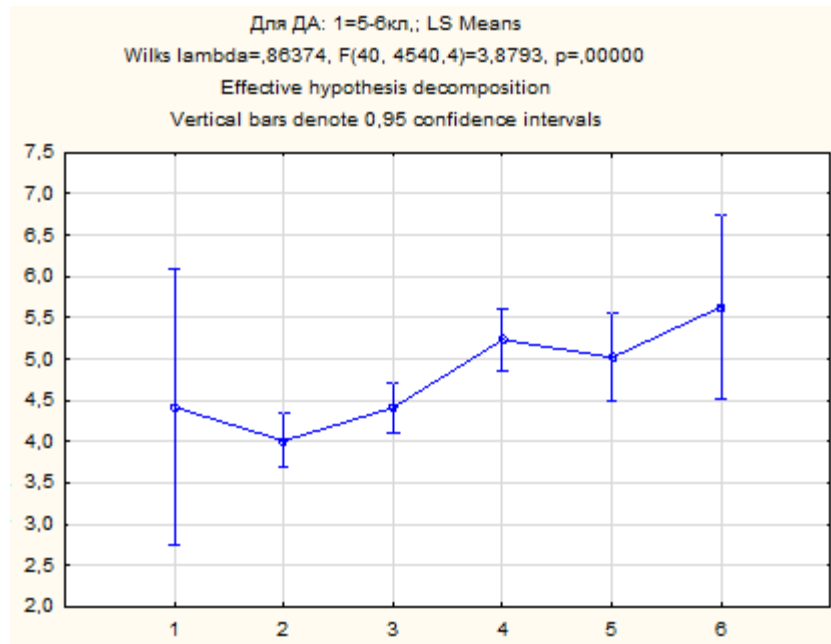


Рисунок 6.10 Эффективность взаимодействия как индикатор процесса индивидуализации в образовательной среде на разных ступенях обучения

Примечание: по оси абсцисс 5-6 класс – 1; 7 класс -2; 8 класс-3; 9 класс – 4; 10 класс-5; 11 класс – 6.

То, что с возрастом происходит повышение оценки эффективности процессов, связанных с индивидуализацией, также фиксирует возрастная динамика, представленная на рисунках 6.10. и 6.11.

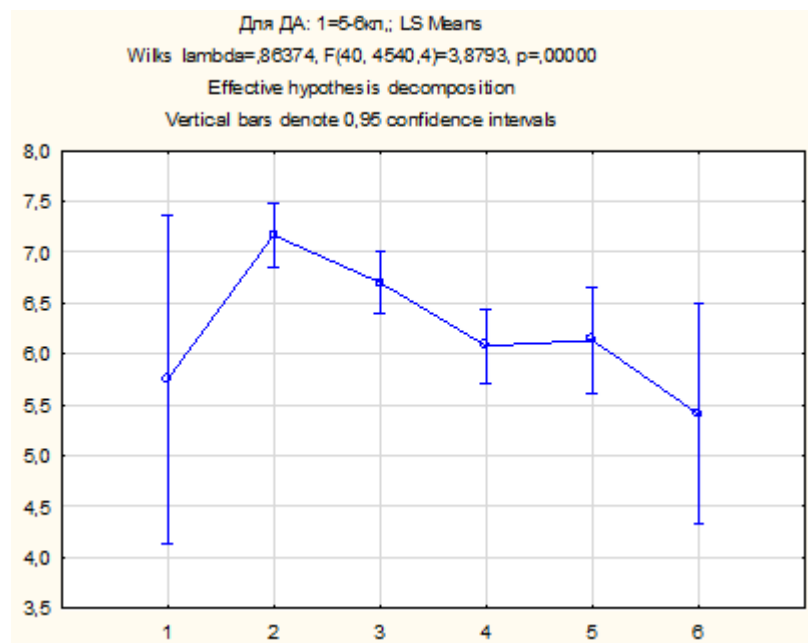


Рисунок 6.11 Выраженность виртуальной аутизации как индикатора процесса индивидуализации в образовательной среде на разных ступенях обучения

Примечание: по оси абсцисс 5-6 класс – 1; 7 класс -2; 8 класс-3; 9 класс – 4; 10 класс-5; 11 класс – 6.

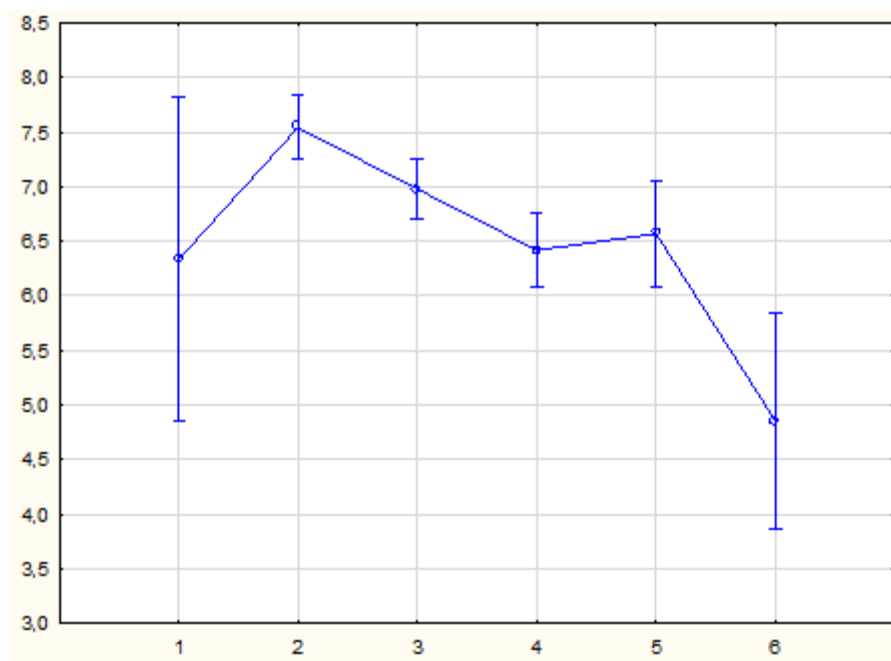


Рисунок 6.12 Оценка психологической безопасности образовательной среды на разных ступенях обучения

Примечание: по оси абсцисс 5-6 класс – 1; 7 класс – 2; 8 класс – 3; 9 класс – 4; 10 класс – 5; 11 класс – 6.

Согласно представленным данным с возрастом прослеживается тенденция снижения оценок по интегральной безопасности образовательной среды, однако оценка индикаторов, характеризующих эффективность протекания стержневых процессов образовательной среды подчиняется определенным тенденциям. Обращаясь вновь к Модели нулевого дисбаланса образовательной среды, отметим полярность в оценке комплементарных процессов Индивидуализация-Интеграция: тенденция улучшения оценок по Индивидуализации сопровождается тенденцией снижения оценок по Интеграции. При этом другая пара комплементарных процессов Формирование-Модернизация характеризуется одинаковыми тенденциями: практически отсутствует динамика в оценке эффективности данных процессов при резком падении оценок в 11 классе. В целом отмеченный нижний пик в 11 классе и ниспадающая тенденция характерна для общей, интегральной оценки безопасности образовательной среды учащимися.

Для того, чтобы более подробно изучить и возможно понять причину полученных тенденций исследована возрастная динамика механизмов социально-

психологической адаптации обучающихся. При этом показатели были исследованы с учетом разделения респондентов на 2 группы – тех, кто высоко и низко оценивает безопасность образовательной среды. Возрастная специфика с учетом оценки безопасности образовательной среды представлена графически (Рисунок 6.13-6.22)

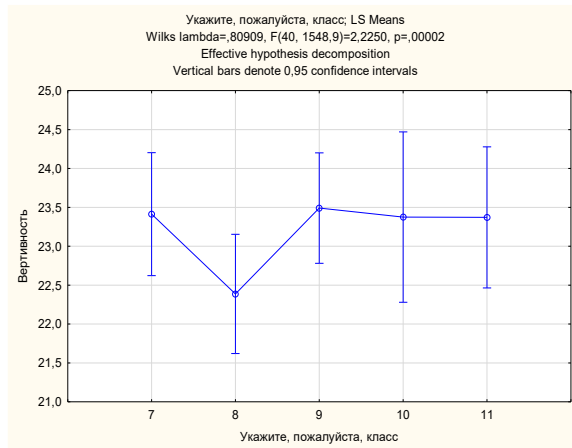
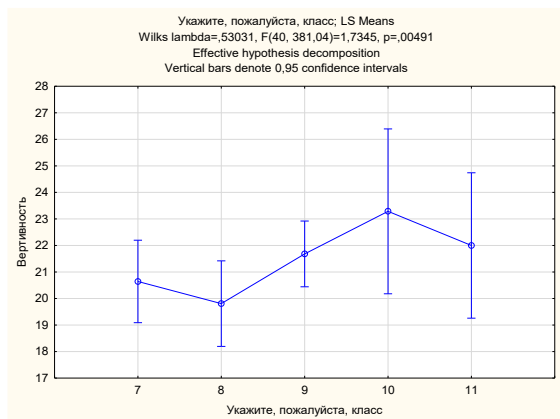


Рисунок 6.13 Возрастные срезы вертивности у обучающихся с низкой (слева) и высокой (справа) оценкой безопасности образовательной среды

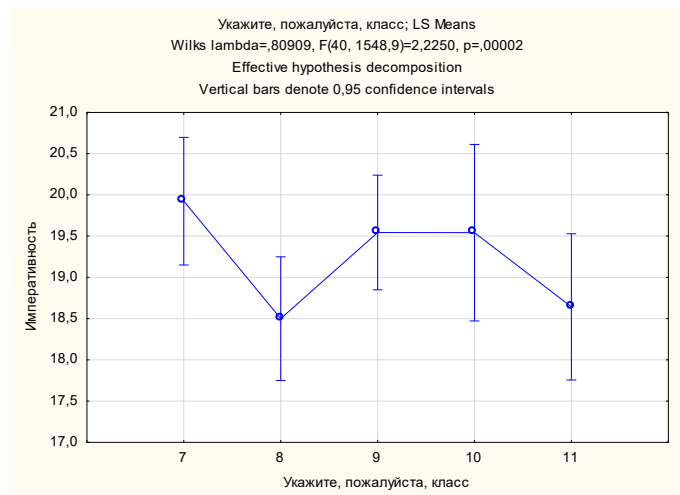
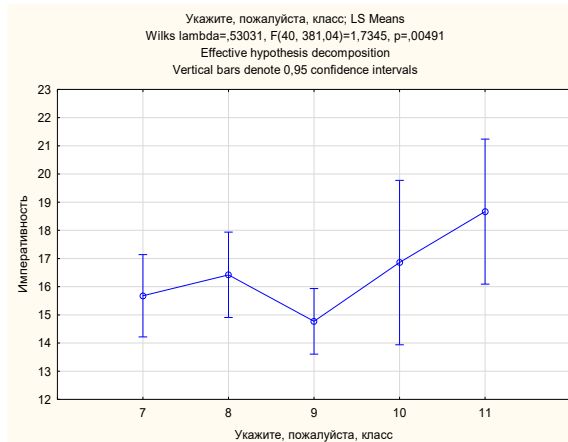


Рисунок 6.14 Возрастные срезы императивности у обучающихся с низкой (слева) и высокой (справа) оценкой безопасности образовательной среды

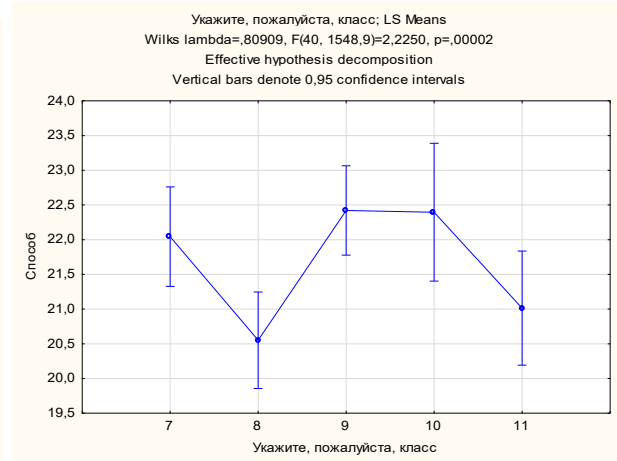
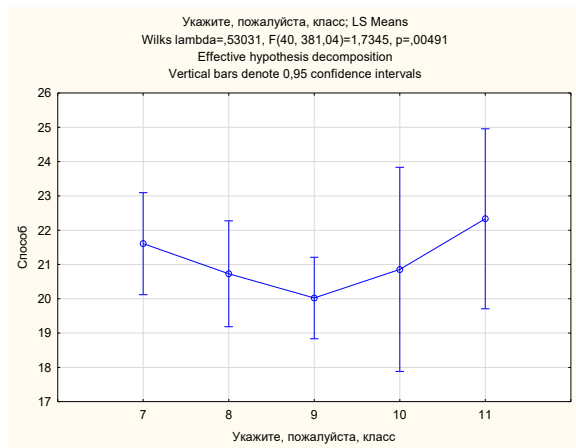


Рисунок 6.15 Возрастные срезы способа взаимодействия у обучающихся с низкой (слева) и высокой (справа) оценкой безопасности образовательной среды

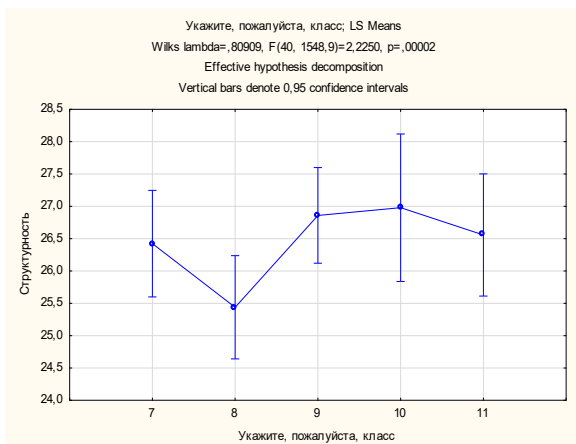
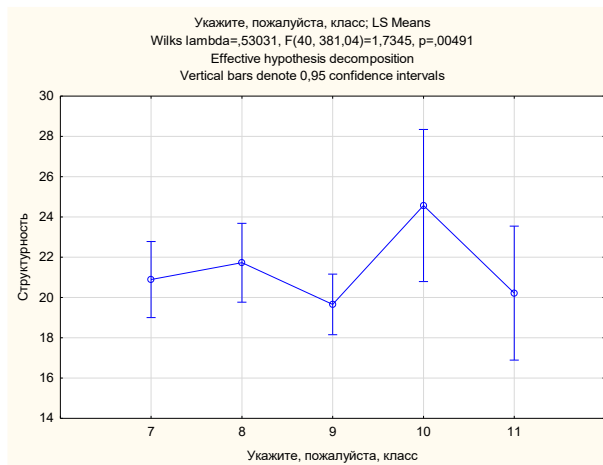


Рисунок 6.16 Возрастные срезы структурности у обучающихся с низкой (слева) и высокой (справа) оценкой безопасности образовательной среды

У обучающихся, низко оценивающих безопасность образовательной среды ориентированность на сохранение внутренней целостности значительно ниже.

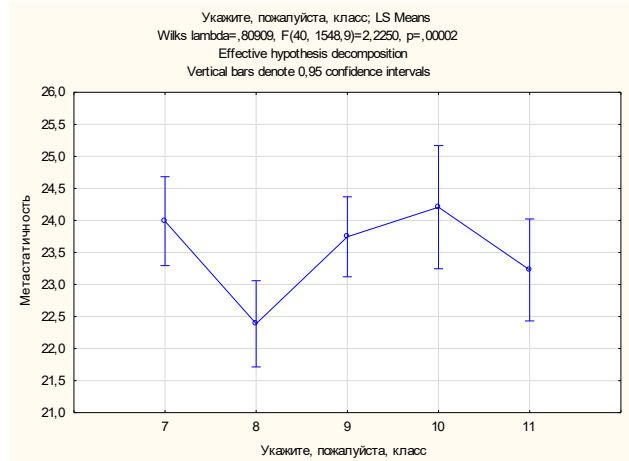
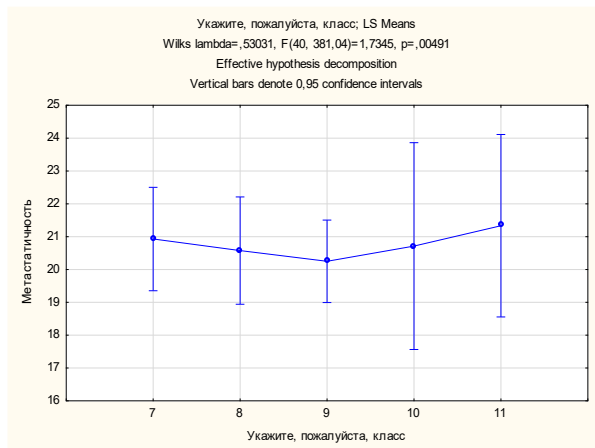


Рисунок 6.17 Возрастные срезы метастатичности у обучающихся с высокой (слева) и низкой (справа) оценкой безопасности образовательной среды

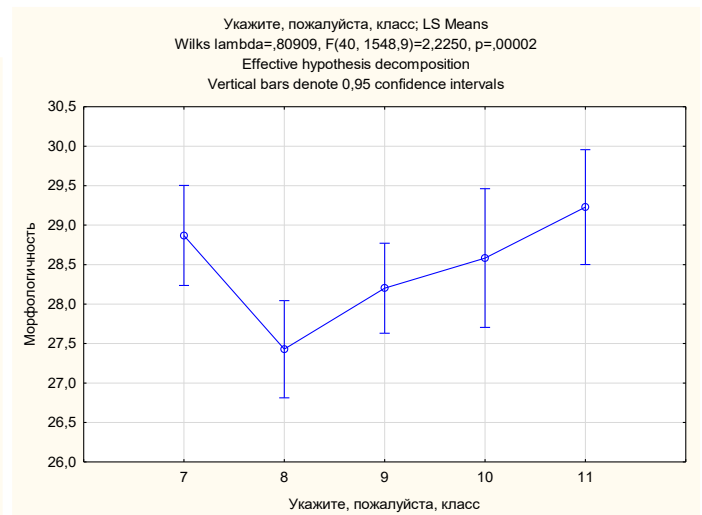
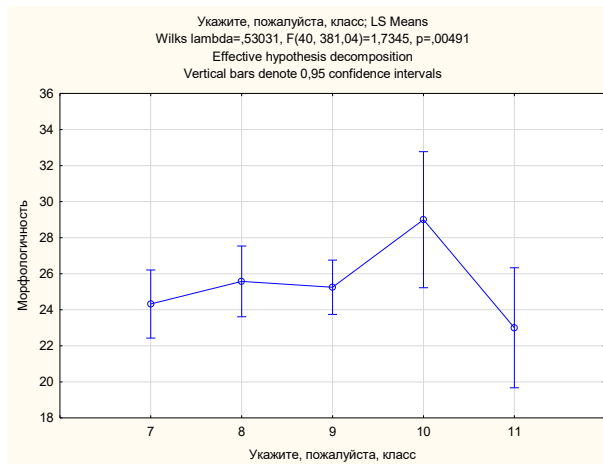


Рисунок 6.18 Возрастные срезы морфологичности у обучающихся с низкой (слева) и высокой (справа) оценкой безопасности образовательной среды

У обучающихся, низко оценивающих безопасность образовательной среды, в старших классах происходит уход от движения в сторону саморазвития, в отличие от обучающихся, высоко оценивающих безопасность образовательной среды.

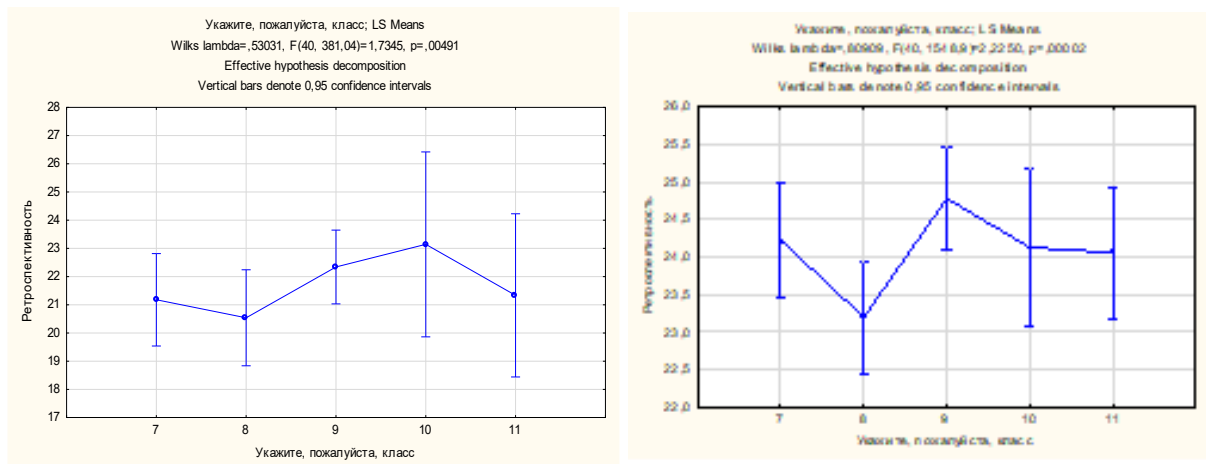


Рисунок 6.19 Возрастные срезы ретроспективности у обучающихся с высокой (слева) и низкой (справа) оценкой безопасности образовательной среды

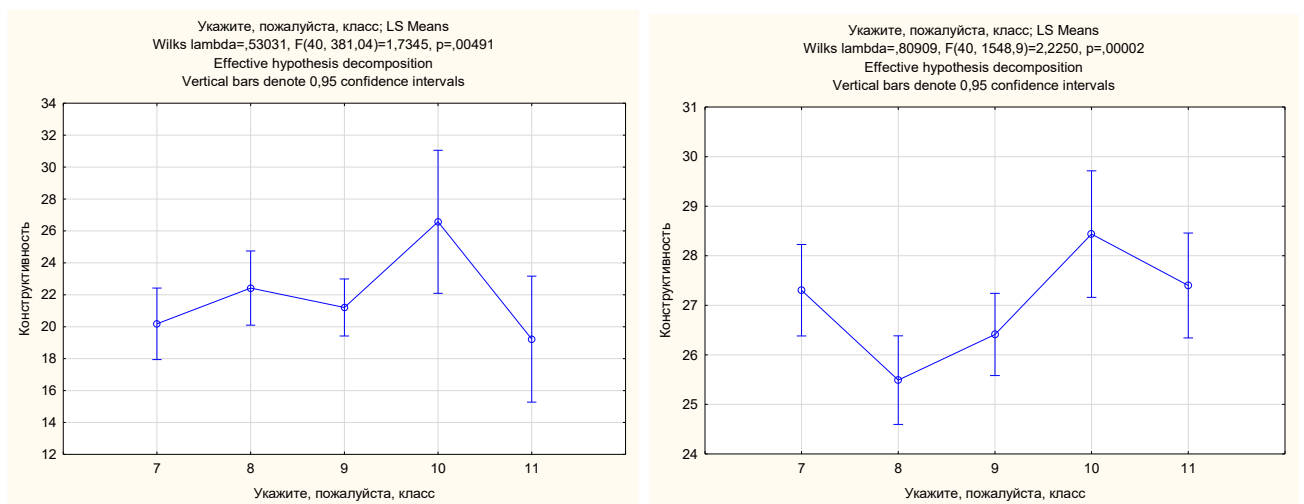


Рисунок 6.20 Возрастные срезы конструктивности у обучающихся с низкой (слева) и высокой (справа) оценкой безопасности образовательной среды

У обучающихся, низко оценивающих безопасность образовательной среды восприятие конструктивности изменений значительно снижается, в отличие от обучающихся, высоко оценивающих безопасность образовательной среды, у которых она снижается незначительно после положительной динамики с 8 по 10 классы.

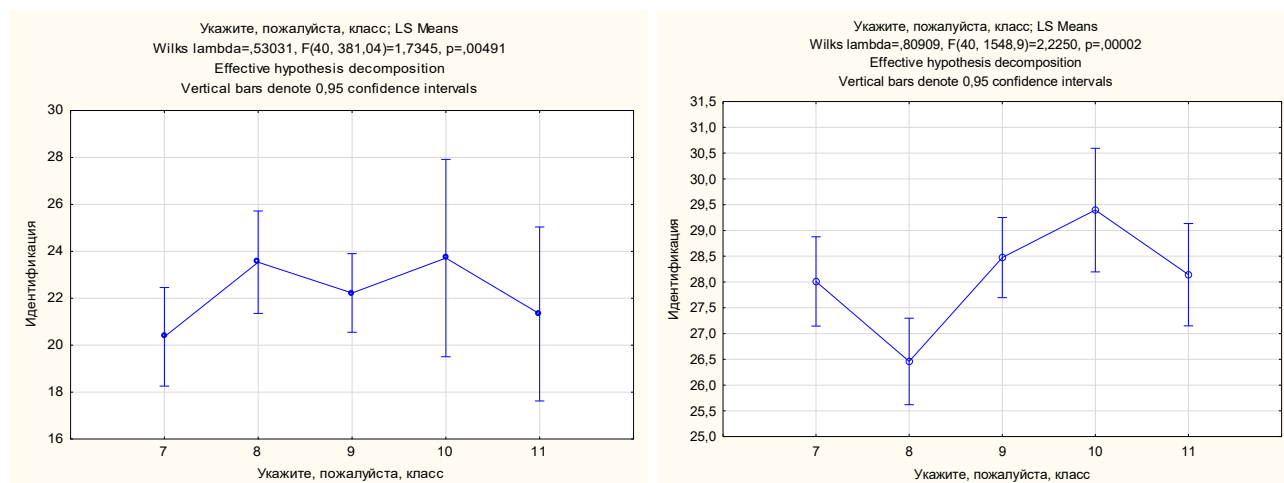


Рисунок 6.21 Возрастной срез идентификации у обучающихся с низкой (слева) и высокой (справа) оценкой безопасности образовательной среды

У обучающихся, низко оценивающих образовательную среду, видим колеблющийся тренд идентификации. У обучающихся, высоко оценивающих безопасность образовательной среды, идентификация с группой снижается незначительно, после положительной динамики с 8 по 10 классы.

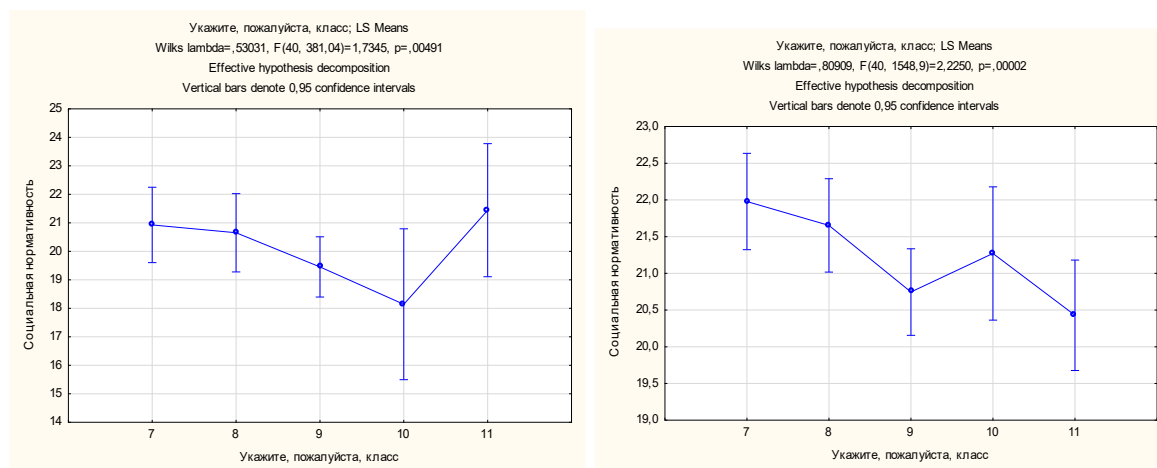


Рисунок 6.22 Возрастной срез социальной нормативности у обучающихся с низкой (слева) и высокой (справа) оценкой безопасности образовательной среды

В отношении механизма социальной нормативности мы видим разнонаправленные тенденции у обучающихся высоко и низко оценивающих безопасность образовательной среды в старшем звене. Снижение социальной нормативности у обучающихся, высоко оценивающих безопасность образовательной среды согласуется с полученными ранее данными о ценностном и

нормативном типах отношения к действительности: учащиеся, ориентирующиеся на ценностное отношение оценивают безопасность образовательной среды выше.

Отметим, что у обучающихся, высоко оценивающих безопасность образовательной среды, имеется общая закономерность протекания механизмов коадаптации во взаимосвязи со степенью обучения: снижение эффективности с 7-8 классы, положительное изменение с 8 по 10 классы. У обучающихся, низко оценивающих безопасность образовательной среды, закономерность протекания механизмов коадаптации во взаимосвязи со степенью обучения не обнаружена.

Показано, что у обучающихся, низко оценивающих безопасность образовательной среды в разрезе ступеней обучения не происходит повышение эффективности взаимодействия со средой, в отличие от обучающихся, высоко оценивающих безопасность образовательной среды.

6.3. Формирующий эксперимент на базе психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды средней школы

Психолого-педагогический проект был создан в рамках программы по профилактике асоциальных явлений среди несовершеннолетних учащихся общеобразовательных учреждений «Безопасная школа», инициированной в 2019 году Управлением образования Исполнительного комитета г. Казани совместно с Антитеррористической комиссией в Республике Татарстан, МБОУ «Городской психолого-педагогический центр «Ресурс», МБУ «Комплексный центр социального обслуживания детей и молодежи «Доверие». Согласно проекту, было разработано Практическое руководство по профилактической работе с детьми

категории особого внимания (среднее звено школы: 6-8 классы) совместно и на базе городского психолого-педагогического центра «Ресурс» (г. Казань). Практическое руководство содержит план воспитательной и психолого-педагогической работы, в том числе авторскую программу «Время собирать смыслы». В рамках представленного проекта в 2022-2023 учебном году на основе практического руководства был проведен формирующий эксперимент, включающий в себя совместную работу классных руководителей и педагогов-психологов образовательных организаций по реализации календарного плана классных часов, родительских собраний и психолого-педагогических занятий по программе «Время собирать смыслы» в течение учебного года. В проекте приняло участие 10 общеобразовательных организаций г. Казани, отобранных по целевым индикаторам и имеющих согласно результатам социально-психологического тестирования высокие показатели обучающихся группы риска в среднем звене. Авторская программа «Время собирать смыслы», направлена на формирование ценностно-мотивационного каркаса личности и тем самым ориентирована на преодоление рисков индивидуализации и интеграции. В этой связи формирование субъектности будет значимым диагностическим индикатором в случае эффективной апробации Концепции в части роли социального блока в активизации личности согласно Процессуально-морфологической модели субъектно-контекстной системы образовательной среды.

Обоснование актуальности программы

Современная социокультурная ситуация в России и мире характеризуется ростом различных деструктивных проявлений в подростковой и молодежной среде. В первую очередь это можно связать с трансформацией механизмов трансляции культурных норм и сменой ее ключевых агентов. Мы наблюдаем изменение социальных и культурных поведенческих моделей молодых людей в ключевых жизненных сферах [117]. Исследования Е.А. Кузнецовой и Е.В. Зиновьевой показывают, что существующие модели семейных отношений, представленные в обществе, в родительской семье больше не являются образцом для подражания, приоритет в области формирования жизненных установок

принадлежит лидерам мнений в цифровой среде – блогерам [88]. На данном примере легко увидеть, сколь важное значение на этапе социокультурной трансформации общества необходимо отвести формированию ценностно-смысловых ориентиров молодого поколения. Особенно социальная значимость данной задачи возрастает в отношении детей и подростков, принадлежащих к наиболее уязвимым категориям. Среди различных категорий групп риска особое место занимают дети из семей с радикальными религиозными взглядами. Работа с детьми данной категории является центральной превентивной мерой противодействия социокультурным угрозам, терроризму и идеологическому экстремизму.

Безусловно, приоритет в формировании социализирующих технологий для детей и подростков групп риска принадлежит школе, в силу ее функциональных возможностей. И здесь ключевую роль играет психолого-педагогическая интервенция и психологическое сопровождение детей группы риска по радикализации. Основанием для разработки практического руководства стала потребность специалистов в теоретико-методических основах организации и эффективном инструментарии психолого-педагогической работы с учащимися из семей с радикальной идеологией. В этой связи данное практическое руководство направлено на оказание методической помощи при работе с детьми категории особого внимания и разработано на основе опыта комплексного психолого-педагогического сопровождения и профилактики радикализации детей из семей, осужденных по религиозно-экстремистским взглядам. Дополнительно реализовывались задачи адресной профилактической работы является, мониторинг успешности социализации детей категории особого внимания, содействие в адаптации, не допущение их стигматизации в образовательной среде, не допущение их радикализации, вовлечение в позитивные социальные практики.

Масштаб проекта: региональный

Характеристика целевой группы

Определяя целевую группу проекта, обозначим, что в первую очередь это учащиеся, относящиеся к группе риска по девиантному поведению. В работе мы

опираемся на определение девиантного поведения, данное Н.Р. Сидоровым: Девиантное поведение – это поведение индивида, последовательно разрушающее сложившуюся систему межличностных взаимодействий и общения в той человеческой общности, к которой он принадлежит. Психологической основой девиантного поведения индивида являются некоторые характерные особенности динамической системы его смысловых отношений к окружающим людям и себе [160]. Это послужило основанием для составления тренинговой программы для подростков «Время находить смыслы» как основного компонента Проекта. Психолого-педагогическая программа «Время собирать смыслы» направлена на обеспечение всех стержневых процессов системы образования – от индивидуализации, обеспечивающей процессы самопознания и самосознания, до интеграции, включающей становление ценностно-смысловых и мотивационных характеристик личности как члена социума. Программа «Время собирать смыслы» ориентирована на двуединый процесс индивидуализации и интеграции составляющий сущность социализации в широком смысле. Обретенные в процессе реализации программы смысловые единицы сознания являются ключевым механизмом превенции девиантного поведения, так как в научной психолого-педагогической литературе общепризнано, что система смысловых отношений личности выступает в роли психологической причины отклоняющегося поведения [100; 159].

Социокультурные, социальные и субъектные факторы радикализации подростков

Подростковый возраст является периодом формирования Я-концепции подростка, что определяет его потребность в референтной группе, то есть группе, утверждающей и разделяющей его цели и ценности, группе, в которой он будет чувствовать себя «своим». Это определяет уязвимость подростков в отношении различных деструктивных идеологий, предлагающих ему условия для достаточно плотной идентификации с группой. Чем большую неясность в отношении своего самоопределения имеет подросток, тем в большей степени он склонен к слиянию с

группой, имеющей четкие установки для идентичности и конкретные идеологические позиции.

В большей степени радикализации под воздействием деструктивных сообществ и экстремистских групп подвержены дети и подростки, не имеющие в достаточной степени сформированных факторов защиты. Факторы защиты - обстоятельства, повышающие социально-психологическую устойчивость человека к воздействию факторов рискогенности: макросоциальных (социокультурных), микросоциальных (семья и ближайшее окружение) и субъектных (личностных).

К рискогенным социокультурным факторам относятся параметры, представленные в теоретической части работы (Таблица 2.1).

Отдельно обобщим ключевые характеристики социокультурной ситуации, определяющей подверженность подростков радикализации:

- Диверсификация культурных и духовных ценностей
- Утрата жизненных перспектив и перспектив актуализации
- Поляризация мышления как защитный механизм человека в ситуации неопределенности и страха, вызванных факторами социокультурной среды.

К факторам рискогенности микросреды относятся:

- Конфликтные отношения в семье, проблема детско-родительских отношений и принятия со стороны родителей
- Асоциальные установки ближайшего окружения (например, алкоголизм или наркомания у родителей)
- Отсутствие авторитетных значимых близких из социального окружения
- Проблема взаимоотношений с одноклассниками/одногоруппниками

Факторы субъектной рискогенности могут быть разнообразными, однако все они будут относиться к характеристикам, связанным с социально-психологической дезадаптацией подростка. К ним можно отнести: индивидуализм и эгоцентризм, проблемы в общении, замкнутость, сниженную критичность мышления, высокую потребность в одобрении, низкую самооценку, острое чувство непонятости, одиночество, общая эмоциональная неудовлетворенность и др.

Психодиагностические технологии психологической профилактики подростков категории особого внимания

Начальный этап профилактической работы с учащимся категории особого внимания заключался в составлении социального профиля учащегося и определении уровня рискогенности социальных условий его развития, а также определении его ключевых социально-психологических особенностей. В первую очередь внимание фокусируется на анализе социально-психологических характеристик учащегося, влияющих на его социально-психологическую адаптацию. Анкета анализа социального профиля несовершеннолетнего лица категории особого внимания представлена в Приложении 8.

Важным аспектом анализа ребенка категории особого внимания является анализ персональных рисков радикализации. Индикатором уровня рисков радикализации является отнесение ребенка к одной из зон: красной (выраженный риск), желтой (умеренный риск), зеленой (незначительный риск). Сначала каждый критерий рисков из представленной ниже таблице критериев рисков радикализации оценивается отдельно. Если по оценке специалиста риск высокий, его окрашивают в красный цвет (70%-100%), если риск средний - то в желтый цвет (30%-70%), если риск низкий - в зеленый цвет (0%-30%). Если по риску нет информации, то его следует окрашивать его либо в красный, либо в желтый, в зависимости от субъективной оценки специалиста, производящего оценку. Далее по совокупности рисков ребенок относится к одной из зон рискогенности. Критерии рисков радикализации несовершеннолетнего ребенка категории особого внимания даны в Приложении 6.

Описание экспериментальной и контрольной групп

Выборку участников формирующего эксперимента составили отобранные в соответствии с целевыми индикаторами проекта 10 образовательных организаций и классы среднего звена, которые согласно результатам социально-психологического тестирования характеризовались высокой долей обучающихся группы риска. Половозрастная характеристика полной экспериментальной выборки представлена в Таблица 6.15

Таблица 6.15

Информация о составе участников формирующего эксперимента

Пол		Частота	Процент
Валидные	Мужской	569	45,3
	Женский	687	54,7
	Не указали	0	0
Возраст			
Валидные	13	567	45,14
	14	591	47,05
	15	35	2,76
	Не указали	63	5,05
Итого:		1256	100

В качестве контрольной выборки случайно были выбраны результаты социально-психологического тестирования обучающихся за указанный период проведения формирующего эксперимента в 2022-2023 гг. из 10 общеобразовательных организаций города Казани, соответствующих по образовательным программам и профилизации образовательным организациям, задействованным в реализации проекта. Половозрастная характеристика контрольной выборки представлена в таблице (Таблица 6.16).

Таблица 6.16

Информация о составе участников констатирующего эксперимента

Пол		Частота	Процент
Валидные	Мужской	689	48,35
	Женский	736	51,65
	Не указали	0	0
Возраст			
Валидные	13	603	42,32
	14	730	51,23
	15	39	2,74
	Не указали	53	3,71
Итого:		1425	100

Описание контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента

Согласно результатам социально-психологического тестирования, изначально являвшегося одним из индикаторов отбора образовательных организаций для участия в проекте, отобранные школы имели повышение по

шкалам риска: Принятие асоциальных установок социума, Склонность к риску, Импульсивность, Тревожность, а также повышенные баллы по факторам риска и сниженные баллы по факторам защиты по сравнению с общегрупповыми значениями и значениями контрольной выборки.

Описательная статистика шкал социально-психологического тестирования в контрольной и экспериментальной группах до начала формирующего эксперимента представлена в Таблица 6.17.

Таблица 6.17

Описательная статистика шкал социально-психологического тестирования в контрольной и экспериментальной группах до начала формирующего эксперимента

Шкалы	Среднее по ЭГ (n=1256)	Стандартное отклонение по ЭГ	Среднее по КГ (n=1425)	Стандартное отклонение по КГ
Потребность в одобрении	37,22	9,50	37,22	9,64
Подверженность влиянию группы	11,30	5,14	10,94	4,86
Принятие асоциальных установок социума	15,12	5,61	13,72	5,56
Склонность к риску	14,20	6,90	11,69	7,09
Импульсивность	12,15	5,18	10,81	4,93
Тревожность	15,61	6,78	15,00	6,63
Принятие родителями	24,18	6,05	24,92	5,32
Принятие одноклассниками	20,98	6,02	21,02	6,15
Социальная активность	21,30	4,64	21,31	4,41
Самоконтроль поведения	19,74	4,87	20,00	4,51
Факторы риска	53,13	12,78	48,75	12,07
Факторы защиты	51,99	10,37	52,78	9,35

Примечание: ЭГ-экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

Фиксация сдвигов и изменений в контрольной и экспериментальной группах после формирующего эксперимента

Фиксация сдвигов и изменений в контрольной и экспериментальной группах осуществлялась с помощью попарного сравнения индивидуальных значений шкал до и после формирующего эксперимента для экспериментальной группы и констатирующего эксперимента (двух измерений) для контрольной группы.

В качестве статистического метода анализа применялся t-критерий для зависимых групп (Таблица 6.18).

Таблица 6.18

Фиксация изменений в экспериментальной группе в результате формирующего эксперимента

Шкалы	Средне е до	Средне е после	t-критерий для зависимы х групп	Уровень значимост и
Потребность в одобрении	37,22	36,29	3,62***	0,001
Подверженность влиянию группы	11,30	11,25	0,41	0,679
Принятие асоциальных установок социума	15,12	15,17	-0,33	0,739
Склонность к риску	14,20	14,00	1,16	0,246
Импульсивность	12,15	11,87	1,97*	0,049
Тревожность	15,61	15,56	0,30	0,761
Принятие родителями	24,18	24,34	-1,03	0,301
Принятие одноклассниками	20,98	21,35	-2,19	0,029
Социальная активность	21,30	21,48	-1,36	0,175
Самоконтроль поведения	19,74	19,73	0,07	0,942
Факторы риска	53,13	52,17	2,68**	0,007
Факторы защиты	51,99	52,11	-0,46	0,647

Примечание: * - уровень значимости при $p \leq 0,05$, ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$, *** - уровень значимости при $p \leq 0,001$

Согласно t-критерию для зависимых групп имеются достоверные изменения по показателям: Потребность в одобрении, Импульсивность и интегральному показателю Факторы риска, что подтверждает наличие конструктивных изменений в субъектной рискогенности участников экспериментальной группы в результате реализации проекта «Безопасная школа». Вместе с тем в контрольной группе подобных позитивных сдвигов не отмечается (Таблица 6.19).

Таблица 6.19

Фиксация результатов в контрольной группе по итогам двух измерений

Показатели	Измерение 1	Измерение 2	t-критерий для зависимых групп	Уровень значимости
Потребность в одобрении	37,22	37,80	-2,52*	0,012
Подверженность влиянию группы	10,94	10,89	0,34	0,737
Принятие асоциальных установок социума	13,72	13,72	0,00	1,000
Склонность к риску	11,69	11,80	-0,74	0,458
Импульсивность	10,81	10,94	-1,07	0,286
Тревожность	15,00	14,84	1,03	0,303

Фиксация результатов в контрольной группе по итогам двух измерений
(продолжение таблицы)

Показатели	Измерение 1	Измерение 2	t-критерий для зависимых групп	Уровень значимости
Принятие родителями	24,92	24,76	1,19	0,233
Принятие одноклассниками	21,02	21,31	-1,87	0,062
Социальная активность	21,31	21,05	2,36	0,018
Самоконтроль поведения	20,00	19,98	0,16	0,871
Факторы риска	48,75	49,20	-1,51	0,132
Факторы защиты	52,78	52,54	1,05	0,293

Примечание: жирным шрифтом выделены достоверные сдвиги

Согласно t-критерию для зависимых групп в контрольной группе имеются достоверные изменения по показателям: Потребность в одобрении и Социальная активность. Вместе с тем, оба показателя свидетельствуют о хотя и незначительном, но усилении субъектной рискогенности респондентов.

Вместе с тем, характеристика групп на основе сравнительного анализа показателей социально-психологического тестирования на период окончания формирующего эксперимента показывает, что несмотря на позитивные сдвиги в субъектной рискогенности участников формирующего эксперимента и достоверном снижении факторов их риска, по сравнению с общерегиональными значениями и значениями в контрольной группе, результаты экспериментальной группы по прежнему хуже по обозначенным на момент начала эксперимента показателям, за исключением выравнивания по факторам защиты и показателю принятия родителями, а также усилению по сравнению с контрольной группой социальной активности ($t=2,5$ $p<0,01$).

Результаты реализации проекта тем самым доказывают, что интегральная безопасность, являясь системной характеристикой образовательной среды, требует долгосрочных (более 1 года), комплексных и целенаправленных воздействий, учитывающих в том числе тип конфигурации образовательной среды и специфику протекания в ней стержневых процессов индивидуализации, формирования, модернизации и интеграции.

Дополнительно апробация программы «Время собирать смыслы» в рамках проекта «Безопасная школа» проводилась на выборке обучающихся с 7 по 11 классы общеобразовательных школ города Казани без их градации по уровню безопасности образовательной среды (Таблица 6.20-6.21).

Таблица 6.20

Информация о составе участников формирующего эксперимента в аспекте пола

Пол		Частота	Процент
Валидные	Мужской	223	52
	Женский	210	48
	Не указали	0	0
	Общее количество	433	100

Таблица 6.21

Информация о составе участников формирующего эксперимента в аспекте класса обучения

Класс		Частота	Процент
Валидные	7	33	7,6
	8	82	19
	9	85	19,6
	10	133	30,7
	11	100	23,1
	Не указали	0	0
	Общее количество	433	100

Важным направлением диагностической работы с подростками в рамках реализации проекта являлось исследование их личностной и ситуативной тревожности, которая в подростковой среде является одной из ключевых проблемных зон.

Исходя из представленных на основе психологической диагностики данных, большинство обучающихся испытывают высокий уровень тревожности, как школьной, так и самооценочной и межличностной (Рисунок 6.23).

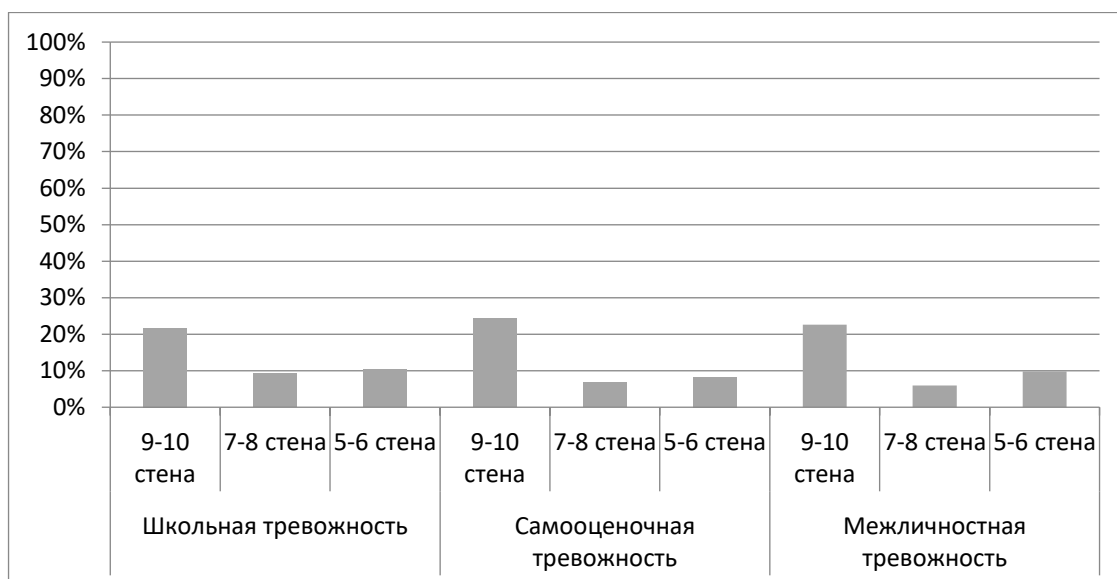


Рисунок 6.23 Результаты психологической диагностики обучающихся 7-8 классов по Шкале личностной тревожности А.М. Прихожан

На этапе реализации тренинговой программы «Время собирать смыслы» было проведено входное, промежуточное и выходное тестирование.

Входное и промежуточное тестирование проводилось с помощью методик:

Диагностика автономности-зависимости [138]

Индекс социокультурной безопасности школьника [43]

Тест смысло-жизненные ориентации [99]

Анкетирование

Выходное тестирование проводилось с помощью методик:

Диагностика автономности-зависимости (Г.С. Прыгин, 2003)

Анкетирование

Анализ результатов входного и промежуточного тестирования.

По типу субъектной регуляции в представленной выборке 26% «зависимых» обучающихся. Согласно Г.С. Прыгину наиболее общим и существенным проявлением субъектности является произвольная деятельность человека, обеспечивающая достижение принимаемых им целей. Зависимый тип предполагает ригидность, более низкие прогностические возможности, что мешает отражению с опережением изменения среды и препятствует принятию самостоятельных решений (Рисунок 6.24).



Рисунок 6.24 Типы субъектной регуляции

Согласно методике «Индекс социокультурной безопасности школьника» 11% обучающихся испытывают психологический дискомфорт в своей образовательной среде. Согласно прямой оценке психологической безопасности 9% оценивают ее ниже среднего уровня (Рисунок 6.25).



Рисунок 6.25 Результаты по методике Индекс социокультурной безопасности школьника

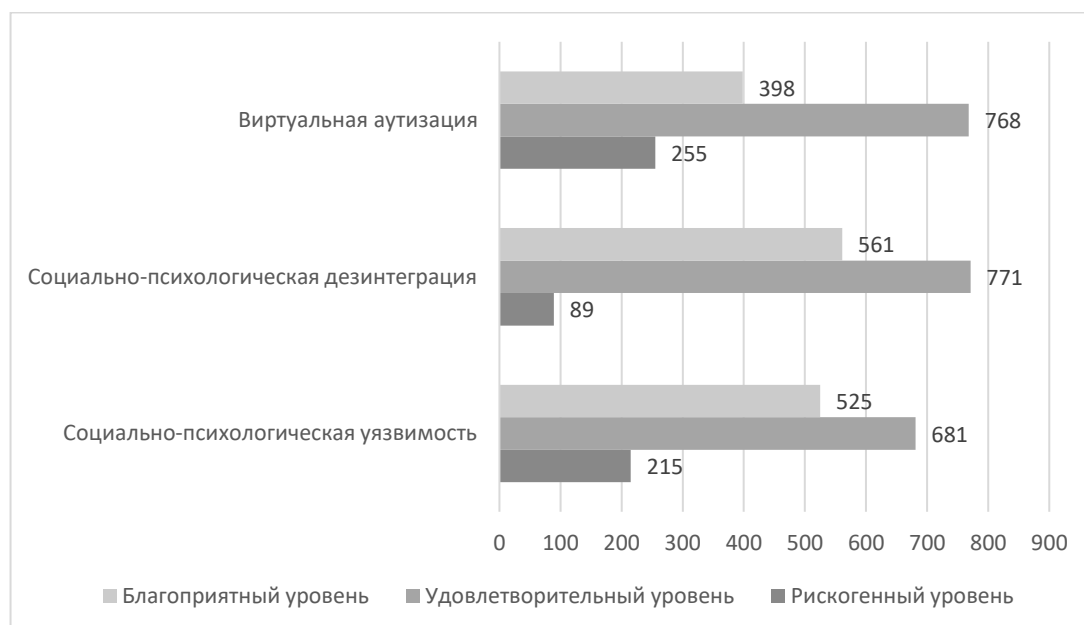


Рисунок 6.26 Пошкальный анализ результатов по методике Индекс социокультурной безопасности школьника

Детализация результатов психологической диагностики показывает, что наибольшие затруднения у обучающихся связаны с предпочтением обезличенных форм общения и взаимодействия (у 15 % респондентов) и самоуничижительными и самообвинительными тенденциями (у 18% респондентов). Фокус работы над данными проблемами был введен в программу.

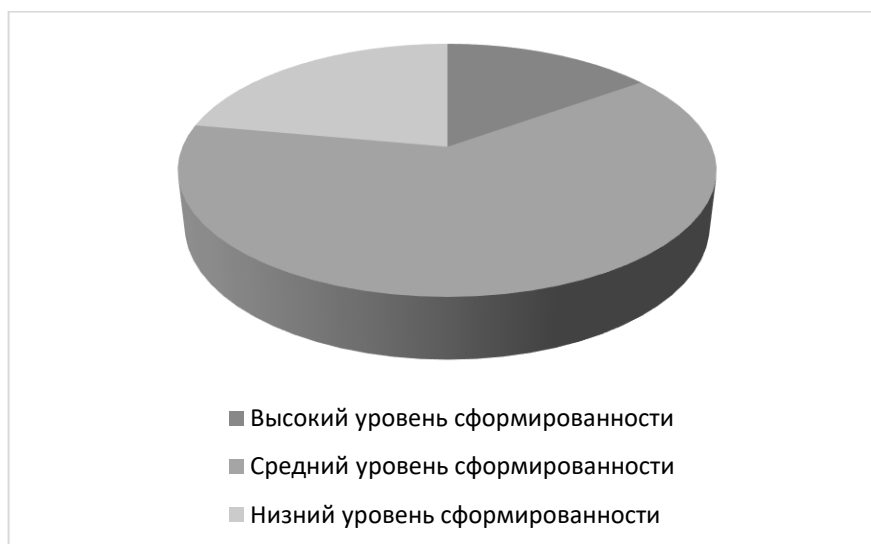


Рисунок 6.27 Результаты диагностики по методике "Смыслжизненные ориентации"

Включение методики Смыслжизненные ориентации в программу обусловлено смысловым контентом программы, ориентированным на формирование ценностей и смыслов у участников. Согласно данным рисунка 5, у

22% обучающихся смысложизненные ориентации имеют низкий уровень сформированности, что определяет необходимость работы над данным аспектом личностной сферы как одним из наиболее важных для обеспечения резистентности обучающихся к деструктивным поведенческим и идеологическим установкам и снижения риска вовлечения обучающихся в запрещенные на территории РФ экстремистские и террористические организации, деструктивные и криминальные сообщества.

Для проверки эффективности реализации программы был проведен лонгитюдный анализ результатов психологической диагностики у обучающихся нескольких образовательных учреждений.

Согласно полученным данным в результате реализации программы у обучающихся зафиксированы тенденции повышения уровня субъектной регуляции (Таблица 6.22).

Таблица 6.22

Динамика субъектной регуляции на начальном и конечном этапах реализации программы

Показатель	Среднее	Станд. откл.	N	t	df	p
До	9,89	2,87				
После	10,76	2,65	131	-2,54**	130	0,01

Примечание ** - уровень значимости при $p \leq 0,01$

Согласно анкетным данным большинство респондентов оценивают эффективность программы как высокую (диапазон 8-10) и выше среднего (диапазон 6-8) (Рисунок 6.28).

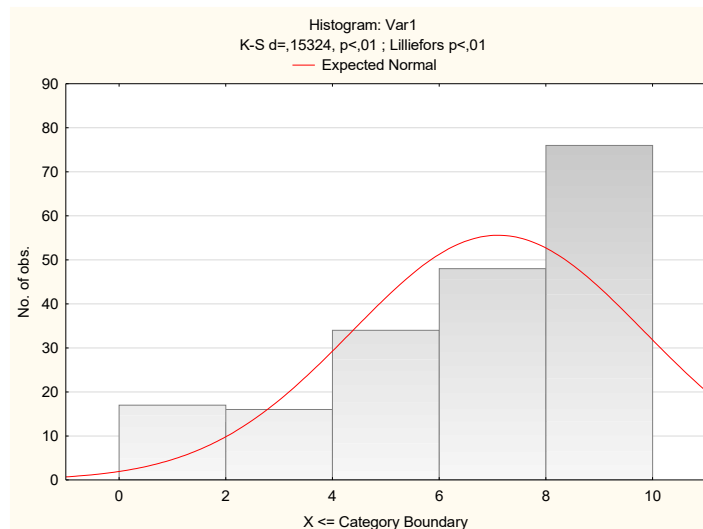


Рисунок 6.28 Оценка эффективности программы участниками формирующего эксперимента

На основе данных формирующего эксперимента с участием экспериментальной ($n=1256$) и контрольной групп ($n=1425$), а также дополнительных данных по апробации программы «Время собирать смыслы» ($n=433$), полученные результаты можно признать положительными, а программа представляет практический интерес для психологов, ведомственных психологических служб, ответственных лиц в организациях и учреждениях, за проектирование и реализацию работы по обеспечению интегральной безопасности образовательной среды средней школы.

Выводы по разделу II

1. Социально-экономический, географический, образовательный, демографический факторы на мезоуровне являются контекстными факторами образовательной среды и оказывают воздействие на интегральную безопасность образовательной среды. Комплексное влияние контекстных факторов образовательной среды на мезоуровне отражено в модели оценки социокультурных рисков образовательной среды, разработанной в формате дерева решений. Данный формат интеллектуального анализа данных позволяет прогнозировать интегральную безопасность образовательной среды на основании комплексной оценки как индивидуальных, психологических и социально-психологических характеристик учащихся, так и контекстных (социальных, экономических, образовательных) характеристик, вошедших в дерево решений.
2. Верификация комплексного влияния контекстных факторов на мезоуровне позволило выявить:
 - а) экономический и социальный статус региона оказывает влияние на субъектную рискогенность образовательной среды школы. Чем выше заработная плата и уровень занятости в регионе, тем выше риск нарушения границ психологической безопасности в школе;
 - б) у подростков, проживающих в городе, субъектная рискогенность образовательной среды школы достоверно выше, чем у подростков, проживающих в сельской местности.
 - в) образовательный и воспитательный рейтинг школы оказывает влияние на субъектную рискогенность образовательной среды школы. Чем выше образовательный рейтинг и ниже воспитательный рейтинг, тем выше риск нарушения границ психологической безопасности в школе.

3. Контекстные риски образовательной среды могут выступать как основа для типологизации школ по уровню контекстной безопасности образовательной среды. Выделено 7 типов образовательных сред, различающихся по конфигурации контекстных факторов образовательной среды. Из них 4 типа образовательных сред были отнесены к безопасным (типы А, Е, F, G) и 3 к небезопасным (типы В, С, D). Тип А: Перфекционно-благоприятный городской вариант; тип Е: Медианный сельский вариант; тип F: Инкультуральный поселковый вариант; тип G: Инкультурально-развивающий сельский вариант); тип В: Деструктивный имитирующий поселковый вариант; тип С: Деструктивно-перфекционный городской вариант; тип D: Низкоструктурированный неконкурентноспособный вариант.
4. Безопасные типы образовательных сред организованы из показателей, характеризующих средний или высокий уровень эффективности стержневых процессов. Нет расхождений по типу высокий/низкий ни между комплементарными процессами, ни в рамках вертикальной и горизонтальной модальностей. Данные типы сред являются согласованными. Ключевым показателем, участвующим в формировании всех безопасных сред, является воспитательный рейтинг, характеризующий эффективность социокультурной интеграции.
5. В небезопасных образовательных средах участвующие в формировании типа образовательной среды показатели имеют низкий, средний или высокий уровень эффективности стержневых процессов, при этом в рамках одного типа имеются расхождения по типу нулевого или отрицательного дисбаланса – данные типы сред являются рассогласованными и/или неэффективными с точки зрения реализации стержневых процессов образовательной среды. Не задействованным или неэффективно протекающим стержневым процессом в небезопасных образовательных средах является интеграция.
6. Субъектная безопасность образовательной среды связана с реализацией возможностей психосоциального развития участников образовательного процесса в результате их социокультурной интеграции в образовательную

среду образовательного учреждения. Проблемы социокультурной интеграции обуславливают субъектную рискогенность образовательной среды. Анализ субъектной рискогенности основан на выделении следующих типов учащихся: аутизированный тип; дезинтегрированный тип; дезадаптивный тип; уязвимый тип; адаптивный тип. Каждый тип характеризуется спецификой выстраивания взаимодействия в рамках «субъектно-контекстной» системы образовательной среды. Адаптивный тип - наиболее благоприятный тип учащихся по отношению к характеру взаимодействия их с образовательной средой. Он включает приблизительно треть учащихся. Данный тип учащихся ориентирован на продуктивное сотрудничество, субъектную позицию, коммуникативную активность и эффективность, психологически комфортное самочувствие в школе и классе. Дезадаптивный тип учащихся характеризуется выраженными сложностями психологической безопасности по всем трем параметрам: социально-психологической уязвимости, дезинтегрированности и виртуальной аутизации. Данный тип учащихся характеризуется аутоагрессивными тенденциями, склонностью к самоуничтожению, высоким уровнем виктимности, проблемами во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса. Они чувствуют себя невключенными в неформальную структуру взаимоотношений в классе и испытывают психологический дискомфорт в школе. На фоне этого проблемы коммуникации и самоидентификации определяют высокий уровень виртуальной аутизации данного типа учащихся. Учащиеся, относящиеся к данному кластеру, могут быть определены в группу риска по социально-психологической дезадаптации в школе. Отличительной характеристикой аутизированного типа является пик профиля по шкале виртуальной аутизации. Виртуальная аутизация определяется автором как вариант социально-психологической дезадаптации в результате нарушенного социального взаимодействия, выражающийся в предпочтении обезличенного общения, проблемах самоидентификации, маргинальной идентичности и непродуктивной рефлексии. Таких учащихся характеризует слабая целеустремленность и настойчивость, низкий потенциал

совладания с внешними ситуациями. Отличительной характеристикой дезинтегрированного типа является пик профиля по шкале дезинтеграции. Проблемы субъектной безопасности связаны с рассогласованием индивидуальных психических интроектов и диспозиций с фоновыми характеристиками образовательной среды и субъектов образовательного процесса. Ключевой риск – обособленность, отчужденность, определяющая также инертность и невключенность в образовательную систему. Отличительной характеристикой уязвимого типа является пик профиля по шкале социально-психологической уязвимости. Данная характеристика связана с пассивностью, податливостью внешнему влиянию, гиперчувствительностью к нюансам социального взаимодействия. Проблемы социально-психологического взаимодействия учащегося и других субъектов образовательной системы выражаются в саморазрушающих тенденциях, направлении деструктивных импульсов на себя, и сопровождается чувством вины, обидчивостью, повышенной тревожностью. К ключевым характеристикам относится потеря целостности, негативная Я-концепция, повышенная восприимчивость к внешней оценке и влиянию, а также внушаемость.

7. У учащихся и учителей имеются диаметрально противоположные взгляды на роль учителя в обеспечении безопасной образовательной среды; у учащихся, высоко оценивающих безопасность образовательной среды, преобладают представления об активной внешней и внутренней защите, у учащихся, низко оценивающих безопасность образовательной среды, доминируют социальные представления в контексте пассивной защиты; анализ трех возрастных категорий позволяет выстроить социальные представления о безопасности как тенденцию от действия нормы (учащиеся 7-8 классов) через внешнюю защиту (старшеклассники) к внутренним ресурсам личности (старшеклассники и учителя). Определение зон ответственности между участниками образовательного процесса, является условием эффективной профилактики данной проблемы в образовательной организации. Установлено, что

выраженность самотрансцендентных и консервативных ценностей у учителя составляют основу безопасной образовательной среды. Психологическое благополучие учителя взаимосвязано с интегральной безопасностью образовательной среды школы. В рамках исследования отношения к базовым ценностям учащихся установлено, что субъекты образовательной среды, у которых доминирует отношение к базовым ценностям как к значимым, представляют ценностный тип в противоположность нормативному типу. Показано, что ценностный тип отношения определяет идентификацию образовательной среды как более безопасной.

8. Этническая идентичность как важный социокультурный феномен является сложным психосоциальным образованием, характеризующим личностное становление и психологическую зрелость человека. Этническая идентичность соотносится с достижением баланса в отношении индивидуально-коллективного континуума, одного из ключевых для социокультурной интеграции как вхождения человека в социокультурное пространство образовательной среды. Гиперболизация вопроса этнической идентичности в большей степени приводит к дезадаптирующему эффекту и эмоциональному дискомфорту, необходимости активно-агрессивного отстаивания ригидных ментальных конструкций. С другой стороны, обеспечение чувства этнической принадлежности, значимость национальности и родного языка является важным аспектом интегральной безопасности полинациональной образовательной среды.
9. Возрастной аспект изучения интегральной безопасности образовательной среды позволил установить следующие закономерности. У учащихся, низко оценивающих безопасность образовательной среды, в разрезе ступеней обучения не происходит повышение эффективности взаимодействия со средой, в отличие от учащихся, высоко оценивающих безопасность образовательной среды. У учащихся, низко оценивающих безопасность образовательной среды, в старших классах происходит уход от движения в сторону саморазвития, в отличие от учащихся, высоко оценивающих безопасность образовательной

среды. У учащихся, низко оценивающих безопасность образовательной среды, ориентированность на сохранение внутренней целостности значительно снижается.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процессуально-морфологический подход, кристаллизирующий взгляд на образовательную среду как субъектно-контекстную систему, определенную через специфику реализации стержневых процессов, открывает возможность к анализу вклада субъектной и контекстной (социокультурной) составляющих для достижения интегральной безопасности образовательной среды. В работе показано, что психолого-педагогические характеристики образовательной среды критичны для оценки образовательной среды как безопасной. При этом ключевую роль играют *интеграция* как интериоризация ценностей и *воспитание* как трансляция норм деятельности и мышления. Именно с этой позиции субъектная безопасность связана с реализацией возможностей психосоциального развития личности в результате социокультурной интеграции личности в образовательной среде. При этом социокультурная интеграция участников образовательного процесса рассматривается как конечная цель образования, а ее механизмом выступает сопряжение личностных и общегрупповых ценностей и целей, заданных педагогической практикой. Во взаимосвязи с темой социокультурной интеграции этническая идентичность рассмотрена с позиции важности достижения баланса комплементарных стержневых процессов «индивидуализация-интеграция» в отношении индивидуально-коллективного континуума. Проблемы социокультурной интеграции обуславливают субъектную рискогенность образовательной среды. В свою очередь, контекстная безопасность детерминирована включенностью образовательной среды в глобальную социокультурную систему, и обусловлена влиянием комплекса внешних условий, таких как психологические, педагогические, этнокультурные, экономические, социальные, географические, экологические, инфраструктурные. В работе нашел подтверждение ключевой тезис о том, что оценить интегральную безопасность образовательной среды невозможно без синтеза разнородных и разноуровневых

характеристик образовательной среды, без совокупного учета как субъектной рискогенности участников образовательного процесса, так и социокультурного контекста образовательной организации. В работе отражено как одно взаимосвязано с другим и взаимообусловленность субъектной и контекстной подсистем формирует ту интегральную характеристику системы, которая определяет качество реализации ею своих целевых функций.

Таким образом, представленная Концепция задаёт вектор для развития педагогической психологии в направлении системного психолого-педагогического проектирования. Она предлагает единый метаязык и модель, в рамках которого можно анализировать и связывать такие направления психолого-педагогической науки и практики как психология безопасности, психология воспитания, психология учебной деятельности, психология управления образовательными системами, этнопсихология и др. Типология субъектной рискогенности является индикатором того, как личность конфигурируется со средой. В этой связи перспективой является развитие диадной или сетевой диагностики, оценивающей соответствие типа ученика типу образовательной среды. Типология субъектной рискогенности также позволяет перейти к дифференцированным маршрутам психолого-педагогического сопровождения. В частности, для «уязвимых» учащихся - укрепление границ, самооценки, развитие навыков отказа, для «аутизированных» - создание оффлайн-ситуаций успеха и значимого общения, для «дезинтегрированных» - работа с ценностными конфликтами, поиск социально приемлемых форм самореализации. Данные о роли возраста на оценку безопасности образовательной среды может служить основой для построения возрастно-нормативной модели безопасной среды. На базе представленной концепции может быть разработано новое направление – психология конфигурирования образовательных сред или психология вариативных образовательных сред. Модель нулевого дисбаланса и 7 типов конфигураций образовательных сред можно рассматривать в качестве прототипа таксономии сред. На этой основе возможно создание атласов безопасности вариативных образовательных сред с указанием их ресурсов и рисков. Это позволит перейти к

сравнительной педагогической психологии и прогнозированию того, насколько эффективно различные педагогические инновации будут освоены в средах разного типа. В свою очередь любая новая программа (цифровизация, инклюзия, введение нового предмета) может быть спроектирована и оценена с точки зрения её влияния на баланс стержневых процессов, что вносит вклад в проектирование и экспертизу образовательных программ и сред. Благодаря возможности определения типа конфигурации среды и выявления конкретного дисбаланса возможен системный мониторинг и управление интегральной безопасностью образовательной среды на региональном и школьном уровнях. Концепция также показывает, что успешная интеграция в полинациональной среде связана с формированием гибкой, неконфликтной идентичности. Согласно полученным данным для обеспечения интегральной безопасности образовательной среды наиболее целесообразным будет отказ от гиперболизации этнических различий и работа над созданием общешкольной ценностно-смысловой платформы в рамках стержневого процесса интеграции, когда культура каждого воспринимается как обогащение общего пространства. Таким образом, в качестве практикоориентированного потенциала Психосоциальной концепции интегральной безопасности образовательной среды можно обозначить применение разработанного научно-методологического аппарата и методического обеспечения для проектной работы по настройке образовательной экосистемы конкретной образовательной организации или региона. Для педагогической психологии данная концепция - это шаг к конструированию психолого-педагогических теорий среднего уровня, обладающих объяснительной и прогностической силой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесова, Г.А., Купцова, И.А. В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения / Г.А. Аванесова, И.А. Купцова // Коды культуры: понимание сущности, функциональная роль в культурной практике : материалы конф. – Новосибирск : СибАК, 2015. – Т. 47. – С. 28–37.
2. Айзенштадт, С.Н. Цивилизационные измерения социальных изменений. Структура и история / С.Н. Айзенштадт // Цивилизации / ред. А. О. Чубарьян. – Москва : МАЛП, 1997.
3. Анастаси, А., Урбина, С. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 688 с.
4. Андронникова, О.О. Виктимная идентичность личности созависимого типа / О.О. Андронникова // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 92–97.
5. Андронникова, О.О. Материалы VI и VII межрегиональных научно-практических конференций «Здоровьесберегающие технологии в семье и в школе» / О.О. Андронникова // Психологическая безопасность образовательной среды и ее роль в формировании и обучении личности. Актуальные проблемы специальной психологии образования : материалы конф. – Новосибирск : НГПУ, 2008. – С. 19–27.
6. Анисимов, О.С. Взаимодействие – феномен социального развития / О.С. Анисимов // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 10–18.
7. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3–18.
8. Анцыферова, Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 3. – С. 5–17.
9. Асмолов, А.Г. О предмете психологии личности / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 118–125.

10. Баева, И.А., Гаязова, Л.А. Проблемы междисциплинарного подхода к обеспечению безопасности образовательной среды / И.А. Баева, Л.А. Гаязова // Психология образования в XXI веке: теория и практика. – URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/education21/contents/54072> (дата обращения: 25.04.2024)

11. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании : монография / И. А. Баева – Санкт-Петербург : Издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с.

12. Баева, И.А. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления : монография / И.А. Баева. – Москва : Питер, 2008. – 240 с.

13. Баева, И.А. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи / И.А. Баева, Л.А. Гаязова, И.В. Кондакова, Е.Б. Лактионова // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 6. – С. 6–18.

14. Баева, И.А. Особенности адаптации студентов – представителей коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации к образовательной среде колледжа / И.А. Баева, А.В. Микляева, Ю.С. Пежемская, В.В. Хороших // Социальная психология и общество. – 2023. – Т. 14, № 3. – С. 136–153.

15. Баева, И.А., Микляева, А. В., Пежемская, Ю. С., Хороших, В. В. Социально-психологические предикторы адаптации студентов колледжей – представителей коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока к образовательной организации (на примере организаций среднего профессионального образования) / И.А. Баева, , А.В. Микляева, Ю.С. Пежемская, В.В. Хороших // Психологическая наука и образование. – Т. 28, № 3. – С. 5–18.

16. Баева, И.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников / И.А. Баева, В.В. Семикин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2005. – Т. 5, № 12. – С. 7–19.

17. Баланев, Д.Ю. Психологические ресурсы построения индивидуального образовательного пространства : монография / Д.Ю. Баланев, Е.В. Бредун, Т.А.

Ваулина,– Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2024. – 154 с.

18. Барцевич, В.Н. Факторы психологической безопасности школьной среды / В.Н. Барцевич // Психология и психотехника. – 2012. – Т. 45, № 6. – С. 61–69.

19. Басанова, Т.А. Представления о безопасности у субъектов с различными характеристиками смысловой структуры мировоззрения / Т.А. Басанова // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2005. – № 5. – С. 263–265.

20. Баянова, Л. Ф. Образовательная среда как фактор развития субъектности детей / Л.Ф. Баянова, Е.О. Шишова // Европейское исследование социально-поведенческих наук (ЕрSBS). – 2017. – С. 89–99.

21. Баянова, Л. Ф. Роль объектов социально-культурного назначения в обеспечении психологической безопасности социокультурной среды школы / Л.Ф. Баянова, Э.Н. Гилемханова // Филология и культура. Philology and Culture. – 2017. – Т. 50, № 4. – С. 219–225.

22. Белогай, К. Н. Образ будущего у старших подростков: межполовые различия / К.Н. Белогай, Н.А. Бугрова // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12, № 1. – С. 86–104.

23. Бережнова, Н.Д. Совершенствование системы управления психологическими службами Федеральной службы исполнения наказаний России / Н.Д. Бережнова // Административное и муниципальное право. – 2011. – Т. 41, № 5. – С. 53–56.

24. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Ленинград : Наука, 1988. – 270 с.

25. Бессонов, И.Б. Психологическая безопасность образовательной среды высшей школы: сравнение педагогического и медицинского вузов / Бессонов, И. Б., Е.В. Дьяченко // Научный диалог. – 2014. – Т. 30, № 6. – С. 6–14.

26. Бетильмерзаева, М.М. Этническая идентичность как фактор формирования гражданской идентичности / М.М. Бетильмерзаева // Общество: философия, история, культура. – 2022. – Т. 100, № 8. – С. 193–197.

27. Бовина, И. Б. Теория социальных представлений: история и современное развитие / И.Б. Бовина // Социологический журнал. – 2010. – № 3. – С. 5–20.
28. Бовина, И. Б. Поведение онлайн и офлайн: две реальности или одна? / И.Б. Бовина, Н.В. Дворянчиков // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 3. – С. 101–115.
29. Бочавер, А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, № 3. – С. 149–159.
30. Бочарова, Е.В. Социокультурный код и рекламные сообщения в российском обществе / Е.В. Бочарова // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 1. – С. 50–53.
31. Бочарова, Е.Е. Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросскультурный аспект / Е.Е. Бочарова // Социальная психология и общество. – 2012. – Т. 3, № 4.
32. Веккер, Л.М. Психические процессы. Субъект. Переживание. Действие. Сознание / Л.М. Веккер. – Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1981. – Т. 3.
33. Веракса, Н.Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход / Н.Е. Веракса // Перемены. – 2000. – № 1. – С. 81–107.
34. Волочков, А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А.А. Волочков, Е.Г. Ермоленко // Психологический журнал. – 2004. – № 2. – С. 54–60.
35. Вольская, Н.Н. Вербальный код массмедиа в культурно-ценностном аспекте / Н.Н. Вольская // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». – 2020. – № 17. – С. 24–26.
36. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т / Л. С. Выготский / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии. – 488 с.
37. Выготский, Л.С. Этюды по истории поведения. Обезьяна. Прimitив. Ребенок / Л. С. Выготский, А.Р. Лурия, – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 307 с.

38. Гегель, Г.В.Ф. Работы разных лет : в 2 т. / Г.В.Ф Гегель. – Москва : Мысль, 1971. – Т. 2. – 630 с.

39. Генисаретский, О.И. Опыт методологического конструирования общественных систем / О.И. Генисаретский // Моделирование социальных процессов [Электронный ресурс]. – 2017. – URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/6053> (дата обращения: 10.10.2017).

40. Гибсон, Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон; под ред. А. Д. Логвиненко. – Москва : Прогресс, 1988.

41. Гилемханова, Э. Н. Особенности социально-психологической адаптации студентов вузов, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям / Э.Н. Гилемханова: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. – Казань, 2013.

42. Гилемханова, Э.Н. Взаимосвязь социально-психологической безопасности и эффективности обучения в контексте анализа образовательной среды муниципальных территориальных единиц / Э.Н. Гилемханова // Образование и саморазвитие. – 2019. – Т. 14, № 2. – С. 68–78.

43. Гилемханова, Э.Н. Методика «Индекс социокультурной безопасности школьника» / Э.Н. Гилемханова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2019. – № 2. – С. 164–183.

44. Гилемханова, Э.Н. Модель нулевого дисбаланса как концептуальная основа анализа социокультурных рисков образовательной среды / Э.Н. Гилемханова // Вестник Ярославского педагогического университета. – 2022. – № 5. – С. 185–192.

45. Гилемханова, Э.Н. Социокультурные риски психологической безопасности современной школы / Э.Н. Гилемханова. – Казань : Изд-во «Бриг», 2020. – 132 с.

46. Гилемханова, Э.Н. Модификация инструментария диагностики психологических рисков наркотизации школьников / Э.Н. Гилемханова, В.В. Васина, В.В. Герасимова // Мир науки. Психология и педагогика. – 2020. – Т. 8, № 5.

47. Голоснов, О.А. Междисциплинарный подход в развитии девиантологических теорий: концепция социальных представлений в контексте социологического анализа отклоняющегося поведения / О.А. Голоснов // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13, № 2. – С. 169–187.

48. Грачев, А.А. Психологическая служба промышленного предприятия конца советского периода / А.А. Грачев // VI Московские встречи по истории психологии : материалы конф. – Москва, 2016. – С. 413–423.

49. Григорьева, М.В. Методологические проблемы исследования школьной адаптации / М.В. Григорьева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2008. – № 1-2.

50. Гриценко, В.В. Этническая идентичность и социально-психологическая адаптация / В.В. Гриценко // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 6, № 1-2. – С. 62–70.

51. Гукаленко, О. В. Приобщение обучающихся к традиционным российским ценностям как условие их позитивной социализации (результаты мониторинга) / О.В. Гукаленко // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2023. – № 1. – С. 5–19.

52. Данилов, Д.А. Европейская безопасность: отношения Россия – ЕС, дилеммы «европейской обороны» / Д.А. Данилов // Региональные стратегии международной безопасности: Россия, ЕС и Ближний Восток / под ред. А. В. Акульшиной. – Москва : Научный консультант, 2019.

53. Дебольский, М.Г. Психологическая служба уголовно-исполнительной системы как типовая модель ведомственной психологической службы / М.Г. Дебольский // Психология и право. – 2011. – № 1. – С. 55–65.

54. Деркач, А.А., Зазыкин, В.Г. Психология профессионального педагогического общения / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2003.

55. Дерманова, И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития / И.Б. Дерманова. – Санкт-Петербург, 2002.

56. Дубровина, И.В. Психологическая служба в современном образовании : рабочая книга / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, В.Э. Пахальян. – Санкт-Петербург, 2009. – 450 с.
57. Дубровский, В.Я. Введение в общую теорию деятельности. Цикл лекций / В.Я. Дубровский, // Гуманитарные технологии аналитический портал. – 2008. – URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/6554> (дата обращения: 12.01.2019).
58. Дубровский, В.Я. Очерки по общей теории деятельности / В.Я. Дубровский, – Москва : ННФ «Институт развития им. Г. П. Щедровицкого», 2011. – 576 с.
59. Дусаева, Э.М. Культурные коды старо-татарской слободы / Э.М. Дусаева // Историческая этнология. – 2019. – Т. 4, № 2. – С. 206–218.
60. Дюркгейм, Э. Самоубийство. Социологический этюд / Э. Дюркгейм. – Санкт-Петербург, 1912.
61. Ениколопов, С.Н. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри / С.Н. Ениколопов, Н.П. Цибульский // Психологический журнал. – 2007. – № 1.
62. Еремеев, Б.А. Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма / Б.А. Еремеев // Психология безопасности, психологическая безопасность и уровни развития человека : сб. науч. ст. по материалам Первого Международного Форума. – Санкт-Петербург : ООО «Книжный Дом», 2006. – С. 101–103.
63. Ерзин, А.И., Епанчинцева, Г.А. Самоэффективность, проактивность и жизнестойкость в обучении (влияние на академические интересы и достижения студентов) / А.И. Ерзин, Г.А. Епанчинцева // Современное образование. – 2016. – № 2. – С. 65–83.
64. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – Ст. 2, ч. 26.
65. Зильберман, Д.Б. Традиция как коммуникация: трансляция ценностей, письменность / Д.Б. Зильберман // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 76–105.
66. Зинченко, А.П. Технология системного мышления: Опыт применения и трансляции технологий системного мышления / А.П. Зинченко, В.Б. Христенко,

А.Г. Реус, Д.С. Тальянский, А.В. Макин, С.А. Малявина, С.Б. Крайчинская, Н.Ф. Андрейченко, С.А. Семин. – Москва : Альпина Паблишер, 2016.

67. Зинченко, В.П. Комментарий психолога к трудам и дням Г. П. Щедровицкого / В.П. Зинченко // Познающее мышление и социальное действие / Н. И. Кузнецова. – Москва : Ф. А. С.-медиа, 2004.

68. Зинченко, В.П. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии организации, руководства и управления: хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого / В.П. Зинченко. – Москва : Дело, 2004. – 208 с.

69. Злобина, М. В., Краснорядцева, О. М. Толерантность к неопределенности как компонента стратегий жизнеосуществления / М.В. Злобина, О.М. Краснорядцева // СибСкрипт. – 2023. – Т. 25, № 5. – С. 655–664.

70. Зотова, О.Ю. Социально-психологическая безопасность личности / О.Ю. Зотова: дис. ... д-ра психол. наук. – Москва, 2011. – 524 с.

71. Иванько, Л.И. Ценностно-нормативные механизмы регуляции // Культурная деятельность: опыт социологического исследования / Иванько, Л.И.; под ред. Л. Н. Когана. – Москва, 1981.

72. Изотова, Н.Н. Культурный код: семиотический аспект / Н.Н. Изотова // Культура и цивилизация. – 2020. – Т. 20, № 1. – С. 122–127.

73. Итоговый отчет Министерства образования и науки Республики Татарстан о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2016 год. – 2016.

74. Казанцева, Г.Н. Эмоциональная культура как основа психологической безопасности образовательной среды / Г.Н. Казанцева, А.Г. Маджуга, А.Р. Загитов // Здоровье и образование в XXI веке. – 2013. – Т. 15, № 1-4. – С. 287–291.

75. Кайгородов, Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте / Б.В. Кайгородов: дис. ... д-ра психол. наук. – Астрахань, 1999. – 346 с.

76. Кант, И. Этическая мысль. Из лекций по этике / И. Кант // Научно-публицистические чтения. – Москва, 1990.

77. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 70 с.

78. Кашекова, И.Э., Кононова, Е.А. Творческое чтение в современном художественном образовании: теория и практика / И.Э. Кашекова, Е.А. Кононова // Обучение школьников восприятию и интерпретации содержания художественного произведения на основе распознавания культурных кодов : сб. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф. / под ред. О. В. Юдушкиной. – 2018. – С. 136–144.

79. Ключко, В.Е., Лукьянов, О.В. Личностная идентичность и проблема устойчивости человека в меняющемся мире: системно-антропологический ракурс / В.Е. Ключко, О.В. Лукьянов // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 324. – С. 333–336.

80. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России 19.12.2017) [Электронный ресурс]. – 2017.

81. Корель, Л.В. Социология адаптаций / Л.В. Корель. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 170 с.

82. Короленко, Ц. П. Корни алкоголизма / Ц.П. Короленко. – Новосибирск : Наука, 1986. – 120 с.

83. Корчагина, Ю.А. Психологическая безопасность личности в образовательной среде: концепция и технологии обеспечения / Ю.А. Корчагина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2011. – № 2. – С. 28–34.

84. Краснянская Т.М. Персональные концепции безопасности: опыт эмпирических исследований / Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Русайнс", 2023. – 260 с.

85. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Вариативность неопределенности в ментальной реконструкции опасности и безопасности / Т.М. Краснянская, В.Г.

Тылец // СибСкрипт. – 2024. – № 2. – С. 172–180. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2024-26-2-172-180>

86. Кудрявцев, В.Т. Культура как самоотношение / В.Т. Кудрявцев // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12, № 3. – С. 113–128.

87. Кузнецова, Е.Н. Психологическая безопасность образовательной среды школы как один из факторов развития эмоционального выгорания педагога / Е.Н. Кузнецова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – Т. 8, № 1. – С. 60–64.

88. Кузнецова, Е.А. Приверженность представителей поколения Z ценностным посланиям лидеров мнений в цифровом пространстве / Е.А. Кузнецова, Е.В. Зиновьева // Петербургский психологический журнал. – 2021. – № 35. – С. 42–64.

89. Лазарус, Р. Эмоциональный стресс / Р. Лазарус // Теория стресса и психофизиологические исследования. – Москва : Лениздат, 1970.

90. Лактионова, Е.Б. Структурно-функциональная модель образовательной среды как объекта психологической экспертизы / Е.Б. Лактионова. – Санкт-Петербург, 2017. – С. 66–85.

91. Лактионова, Е.Б. Личностное развитие учащегося как субъекта психологической экспертизы образовательной среды / Е.Б. Лактионова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2013. – № 155. – С. 41–53.

92. Лактионова, Е.Б. Развитие личностного потенциала учащихся и педагогов в образовательной среде с разным уровнем психологической комфортности Е.Б. Лактионова // Психологическое сопровождение личности в меняющемся мире : коллективная монография. – Санкт-Петербург, 2020. – С. 58–65.

93. Лебедева, В.П., Орлов, В.А., Панов, В.И. Психолого-педагогические основы развивающей образовательной среды / В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов. – Москва : Изд-во МГППУ, 1996.

94. Лебедева, В. П. Психодидактика – предмет научного интереса / В.П. Лебедева // Журнал научно-педагогической информации. – 2011. – № 7.

95. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин,. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 572 с.
96. Левяш, И.Я. К. Маркс и П. Сорокин: поиск интегративной парадигмы / И.Я. Левяш, // Питирим Александрович Сорокин / под ред. В. Сапова. – Москва : Российская политическая энциклопедия, 2013.
97. Леонова, А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / А.Б. Леонова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – № 2. – С. 3–21.
98. Леонтьев, В. Г. Психологические механизмы мотивации / В.Г. Леонтьев,. – Новосибирск : НГУ, 1992. – 216 с.
99. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев,. – 2-е изд. – Москва : Смысл, 2000. – 18 с.
100. Лишин, О.В. Педагогическая психология воспитания / О.В. Лишин. – Москва, 2006.
101. Логинова, И. О. Исследование устойчивости жизненного мира человека: методика и психометрические характеристики / И.О. Логинова // Психологическая наука и образование. – 2012. – Т. 17, № 3. – С. 18–28.
102. Лотман, Ю.М. / Ю.М. Лотман; под ред. В. К. Кантора. – Москва : Российская политическая энциклопедия, 2009. – 399 с.
103. Лукьянов, О.В. Смысловые детерминанты временной перспективы личности / О.В. Лукьянов, Ю.Ю. Неяскина // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 360. – С. 152–157.
104. Макашева, Н.А. Кондратьев и новая методологическая повестка дня в экономике / Н.А. Макашева // Российский экономический журнал. – 2021. – Т. 7, № 1. – С. 50–66.
105. Малыгина, И. В. Культурная идентичность в современной России: поиск новых моделей / И.В. Малыгина // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – Т. 41, № 3. – С. 43–48.

106. Манапова, В.Э. Трансформация культурных кодов: от образа к сигналу / В.Э. Манапова // Общество: философия, история, культура. – 2019. – Т. 64, № 8. – С. 155–158.

107. Мандрикова, Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е.Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 87–111.

108. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С.Мануйлов. – Нижний Новгород, 2002. – 126 с.

109. Махнач, А. Жизнеспособность российской молодежи: социально-экологическая парадигма психологического исследования / А. Махнач, А.В. Микляева, Н.М. Сараева. – Москва : Институт психологии, 2024. – 286 с.

110. Менделевич, В.Д. Психология зависимой личности, или Подросток в окружении соблазнов / В.Д. Менделевич. – Казань : РЦПНН при КМРТ, 2002. – 240 с.

111. Метелькова, Е.И. Психологическая служба как ресурс развития современного образования / Е.И. Метелькова. – 2011.

112. Микляева, А.В. Цифровое общество и цифровая социализация: перспективы социально-психологических исследований / А.В. Микляева // Социальная психология и общество. – 2024. – Т. 15, № 2. – С. 5–11.

113. Микляева, А.В., Самойлов, О.М. Социальные верования и основания морального выбора как предикторы гражданской идентичности подростков / А.В. Микляева, О.М. Самойлов // Социальная психология и общество. – 2024. – Т. 15, № 4. – С. 154–171.

114. Микрюков, В. Ю. Безопасность жизнедеятельности / В.Ю. Микрюков. – 2019.

115. Михалкин, Н.В., Аверюшкин, А.Н. Содержание и виды безопасности образовательной среды / Н.В. Михалкин, А.Н. Аверюшкин // Язык и текст. – 2021. – Т. 8, № 1. – С. 82–96.

116. Морозова, И.С. Формирование психологической безопасности у студентов посредством развития самоуправляющихся механизмов личности / И.С.

Морозова, А.Е. Каргина, Д.Н. Гриненко, Е.А. Медовикова // Science for Education Today. – 2021. – Т. 11, № 3. – С. 42–57.

117. Москвичева, Н.Л. Жизненные модели молодых людей: представления о будущей семье и модели, транслируемой родителями / Н.Л. Москвичева, А.А. Реан, С.Н. Костромина, Н.В. Гришина, Е.В. Зиновьева // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 3. – С. 5–18.

118. Московичи, С. Социальное представление: исторический взгляд / С. Московичи // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 1. – С. 3–18.

119. Налчаджян, А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А.А. Налчаджян. – Ереван : Издательство АН Армянской ССР, 2009. – 368 с.

120. Наследов, А.Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS. Профессиональный статистический анализ данных / А.Д. Наследов. – Санкт-Петербург, 2013.

121. Некрасов, С.И. Философия науки и техники: тематический словарь / С.И. Некрасов, Н.А. Некрасова. – Орел : ОГУ, 2010.

122. Никитин, В.А. XIV Чтения памяти Г. П. Щедровицкого «Практики методологии: образование» / В.А. Никитин // Исследования в образовании, заданные социокультурной ситуацией : материалы конф. – 2009.

123. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

124. Норт, Д. Понимание процесса экономических изменений / Д. Норт; пер. К. Мартынова, Н. Эдельман. – Москва : Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2010. – 256 с.

125. Норт, Д., Уоллис, Дж., Вайнгаст, Б. Насилие и социальные порядки. Концептуальные рамки для интерпретации письменной истории человечества / Д. Норт, Дж. Уоллис, Б. Вайнгаст. – Москва : Издательство Института Гайдара, 2011. – 480 с.

126. Нуруллин, Р. А. Философия профессионального образования / Р.А. Нуруллин. – Казань : ИПП ПО РАО, 2012. – 176 с.

127. Осницкий, А. К. Психологическая безопасность образовательной среды: проблемы и перспективы исследования / А.К. Осницкий // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20, № 3. – С. 5–15.
128. Отюцкий, Г.П. Глобализация: ценности культуры и духовная безопасность / Г.П. Отюцкий // Система ценностей современного общества. – 2011. – Т. 18.
129. Панов, В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии / В.И. Панов. – Москва : Наука, 2004.
130. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 352 с.
131. Пашкова, Н.И. Культурный код – символический язык культуры // Язык и культура / Н.И. Пашкова. – 2012. – № 3. – С. 167–171.
132. Побидаш, А.Ю. Оценка эффективности применения новых подходов в профессиональном психологическом отборе на службу в ГСЧС / А.Ю. Побидаш // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. – 2013. – Т. 4, № 1. – С. 411–415.
133. Попков, В. Д. Феномен этнических диаспор / В.Д. Попков. – Москва : ИС РАН, 2013. – 108 с.
134. Попов, В.Г., Карпов, В.В. К вопросу о соотношении понятий «Социальная адаптация» и «Социализация» / В.Г. Попов, В.В. Карпов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 33. С. 149–153.
135. Порошинская, Т.Л. Психологическая служба в негосударственном образовательном учреждении (система психологического сопровождения) / Т.Л. Порошинская : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 1999.
136. Прокопенко, Н.Ю. Системы поддержки принятия решений : учеб. Пособие / Н.Ю. Прокопенко. – Нижний Новгород : Нижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т, 2017. – 188 с.
137. Прохоров, А.О., Афанасьев, П.Н. Риски социализации и психологической безопасности образовательной среды школы / А.О. Прохоров, П.Н. Афанасьев // Филология и культура. – 2017. – Т. 50, № 4. – С. 236–242.

138. Прыгин, Г.С. Основы психодиагностики: Принципы и методы. История развития. Основы психометрики : учебное пособие / Г.С. Прыгин. – Москва : УМК «Психология», 2003. – 198 с.

139. Пфетцер, А.А. Принципы проектирования цифровой образовательной среды, отвечающей требованиям психологической безопасности / А.А. Пфетцер, М.С. Яницкий, А.В. Серый // Научно-педагогическое обозрение. – 2023. – Т. 51, № 5. – С. 157–164.

140. Радаев, В.В. Раскол поколения миллениалов: историческое и эмпирическое обоснование. (Первая часть) / В.В. Радаев // Социологический журнал. – 2020. – Т. 26, № 3. – С. 30–63.

141. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика / Д.Я. Райгородский. – Москва : Бахрах-М, 2011.

142. Раппопорт, А. Г., Сомов, Г. Ю. Форма в архитектуре: Проблемы теории и методологии / ВНИИ теории архитектуры и градостроительства. – Москва : Стройиздат, 1990. – 344 с.

143. Реан, А.А. Свойства агрессивности как предиктивные факторы компонентов безопасности / А.А. Реан, А.О. Шевченко, А.А. Ставцев // Национальный психологический журнал. – 2024. – Т. 19, № 4. – С. 114–131.

144. Реан, А.А. Дерационализация сознания молодежи как вызов государственной системе образования – к постановке проблемы / А.А. Реан, Г.М. Гогиберидзе, И.А. Коновалов // Российский девиантологический журнал. – 2025. – Т. 5, № 2. – С. 224–240.

145. Реан, А.А. Семья и школа как факторы риска и профилактики агрессии молодежи: современные вызовы / А.А. Реан, А.А. Ставцев // Вестник Московского университета МВД России. – 2024. – № 3. – С. 180–186.

146. Рерке, В.И., Бубнова, И.С. Психологическая безопасность образовательной среды школы: изучение и прогноз / В.И. Рерке, И.С. Бубнова // КПЖ. – 2016. – № 3. – С. 150–155.

147. Реус, А.Г. Модели и технологии в управлении и образовании. Разработки методологической школы управления «Пестово» : в 10 т / А.Г. Реус. – Москва : Издательство «Перо», 2019. – 224 с.

148. Розин, В.М. Научные исследования и схемы в Московском методологическом кружке / В.М. Розин. – Москва : Институт развития им. Г. П. Щедровицкого, 2011. – 496 с.

149. Рокач, Л. Добыча данных с помощью дерева решений: теория и приложения / Л. Рокач, О. Маймон. – World Scientific Pub Co Inc, 2008.

150. Рубцов, В.В. Ребенок в современном обществе / В.В. Рубцов // Безопасная образовательная среда: проблемы соблюдения прав детей, перспективы развития : сб. ст. / под ред. Л. Ф. Обуховой, Е. Г. Юдиной, Н. Н. Авдеевой, И. А. Корепановой, Е. В. Филипповой. – Москва : МГППУ, 2007. – С. 5–7.

151. Рубцов, В.В., Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. – Москва : Изд-во МГППУ, 2002. – 272 с.

152. Рубцов, В.В. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / В.В. Рубцов, Н.И. Поливанова. – Москва : ИГ-СОЦИН, 2007. – 288 с.

153. Рубцов, В.В. Система психологической поддержки образования // Психологическая наука и образование / В.В. Рубцов, Л.К. Селявина, С.Б. Малых. – 1999. – № 2.

154. Савва, М.В. Этнический статус (конфликтологический анализ социального феномена) / М.В. Савва. – Краснодар : Изд-во КубГУ, 2017. – С. 31–32.

155. Савицкий, В.М. Культурные коды: сущность, состав и функционирование в процессе общения / В.М. Савицкий // Дискурс профессиональной коммуникации. – 2019. – № 1-4. – С. 68–77.

156. Садовский, В.Н., Юдин, Э.Г. Исследования по общей теории систем / В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин. – Москва : Прогресс, 1969. – 521 с.

157. Саломатова, О.В. Концепция цифровой игры С. Эдвардс в контексте культурно-исторической парадигмы / О.В. Саломатова // Культурно-историческая психология. – 2023. – № 3. – С. 30–38.

158. Сериков, А.Е. Концептуальный конструкт «поведение» в теории поля Курта Левина / А.Е. Сериков // Гуманитарный вектор. – 2020. – Т. 15, № 4. – С. 180–187.

159. Серый, А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А.В. Серый ; под ред. М. С. Яницкого. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2004. – 272 с.

160. Сидоров, Н.Р. Девиации поведения у школьников – определение и предупреждение / Н.Р. Сидоров // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 23–28.

161. Синельникова, О.П. Эмпирическое изучение представлений старших школьников о безопасности жизнедеятельности / О.П. Синельникова // Российский психологический журнал. – 2009. – № 1. – С. 122–125.

162. Сирота, Н.А. Применение и внедрение программ реабилитации и профилактики зависимого поведения как актуальная задача российской клинической психологии / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский // Медицинская психология в России. – 2012. – Т. 13, № 2.

163. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков. – Москва : Экопсицентр РОСС, 2000. – 230 с.

164. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования : культурные модели школ. – Москва : Инноватор-Bennet college, 1997. – Вып. 7. – С. 177–184.

165. Педагогический терминологический словарь. – Санкт-Петербург : Российская национальная библиотека, 2006.

166. Служба практической психологии системы образования Ярославской области. Семинар для молодых специалистов. 26 сентября 2017 года. – URL:.

Chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://resursyar.ru/files/opit/260917.pdf (дата обращения 15.03.2020)

167. Смирнов, С.А. Л. С. Выготский и цифра: Вызов для культурно-исторической психологии / С.А. Смирнов // Культурно-историческая психология. – 2023. – № 2. – С. 41–51.

168. Собчик, Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности: методическое руководство / Л.Н. Собчик. – Москва : МГУ ГУ, 1990. – 75 с.

169. Солдатова, Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – Москва : Смысл, 2014. – 202 с.

170. Солдатова, Г.У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик. – Москва : Смысл, 2017. – 375 с.

171. Стефаненко, Т.Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии / Т.Г. Стефаненко // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2009. – № 2. – С. 3–17.

172. Сулима, И.И. Средовой подход как методология научно-педагогического исследования / И.И. Сулима // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2010. – № 7. – С. 36–39.

173. Сулица, О.А. Анализ культурных кодов в японских, русских и английских пословицах о счастье : материалы Всерос. студ. науч.-теор. конф. с междунар. участием / О.А. Сулица. – 2019. – С. 42–43.

174. Технология. Глоссарий.ru. – URL.: [https://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RSI\)turujo](https://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RSI)turujo) (дата обращения 25.10.2024)

175. Толстой, Н.И., Толстая, С.М. О Словаре «Славянские древности» / Н.И. Толстой, С.М. Толстая // Славянские древности: Этнолингвистический словарь : в 5 т. / под ред. Н. И. Толстого. – Москва : Международные отношения, 1995. – Т. 1.

176. Тулынина, А.Ю. Современные проблемы социальной идентичности личности / А.Ю. Тулынина // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2006. – Т. 66, № 11. – С. 225–228.

177. Уорд, К. Азбука аккультурации / К. Уорд // Психология и культура. – 2013. – № 2. – С. 657–709.

178. Федотова, В.А. Гражданская и этническая идентичность россиян: роль ценностей в их формировании / В.А. Федотова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2024. – № 1. – С. 131–149.

179. Фетискин, Н.П., Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва, 2002.

180. Фомин, Н.А. Адаптация: общебиологические и психофизиологические основы / Н.А. Фомин. – Москва : Теория и практика физической культуры, 2003. – 383 с.

181. Фрейд, З. Основные психологические теории в психоанализе / З. Фрейд ; пер. М. В. Вульф, А. А. Спектор. – Москва : Харвест, 2004. – 400 с.

182. Фрейджер, Р., Фейдимен, Дж. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен. – Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 657 с.

183. Фролова, С.В. Психологическая безопасность образовательной среды как условие развития субъектности учащихся / С.В. Фролова // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 1. – С. 63–71.

184. Хамайко, А.А. Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра / А.А. Хамайко // О важности прояснения культурных кодов при обучении рекламному делу : материалы конф. / под ред. С. И. Бугашева, А. С. Минина. – 2019. – С. 1331–1336.

185. Холодная, М.А. Структурно-интегративная методология в исследовании интеллекта // Психологические исследования / М.А. Холодная. – 2009. – С. 195–204.

186. Хорни, К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / К. Хорни ; под ред. проф. М. М. Решетникова ; пер. Е. И. Замфир. – Санкт-Петербург : совместное издание Восточно-Европейского института психоанализа и БСК, 1997. – 316 с.

187. Черняк, Л.С. Вненаходимость в диалоге: самодетерминация мысли и детерминации внемысленные / Л.С. Черняк // Владимир Соломонович Библер / под ред. А. В. Ахутина, И. Е. Берлянда. – Москва : Российская политическая энциклопедия, 2009.

188. Шемаева, Н.А. Инклюзивная образовательная среда как фактор социокультурной безопасности личности / Н.А. Шемаева // Ценности и смыслы. – 2019. – № 6. – С. 106–120.

189. Щедровицкий, Г.П. Онтологические основания исследований мыслительной деятельности по решению задач и проблем / Г.П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1996. – № 3-4.

190. Щедровицкий, Г.П. Знак и деятельность : в 3 кн. Кн. 1 : Структура знака: смыслы, значения, знания : 14 лекций 1971 г. / Г.П. Щедровицкий ; сост. Г. А. Давыдова. – Москва : Вост. лит., 2005. – 463 с.

191. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – Москва, 1993.

192. Щедровицкий, П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985-2004 годов / П.Г. Щедровицкий. – Москва : Политическая энциклопедия, 2021. – 551 с.

193. Щепанская, Т.Б. Система: тексты и традиции субкультуры / Т.Б. Щепанская. – Москва : ОГИ, 2004.

194. Эксакусто, Т.В. Теоретические основы социально-психологической безопасности / Т.В. Эксакусто. – Ростов-на-Дону, 2010.

195. Этнометодология: проблемы, подходы, концепции : сб. ст / сост. А.А. Пископпель, В.Р. Рокитянский, Л.П. Щедровицкий. – Вып. 18. – Наследие ММКМ, 2014. – 144 с.

196. Яницкий, М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики : учебное пособие / М.С. Яницкий. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 1999. – 84 с.

197. Яницкий, М.С., Серый, А.В. Ценностно-смысловые компоненты ресурсного потенциала личности / М.С. Яницкий, А.В. Серый // Личность: ресурсы и потенциал. – 2024. – Т. 21, № 1. – С. 21–27.
198. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.
199. Письмо Минобрнауки России от 22.12.2015 № 07-4351 «О направлении методического комплекса для проведения социально-психологического тестирования».
200. Письмо Министерства образования РФ (по решению коллегии) от 29 марта 1995 года № 7/1 «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в Российской Федерации».
201. Письмо Минобрнауки России от 30.07.2018 № 07-457 «О нормативном регулировании деятельности психологической службы в системе образования».
202. Abric, J.-C. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations / J.-C. Abric // Papers on social representations. – 1993. – Vol. 2, No. 2. – P. 75–78.
203. Abric, J.-C. A structural approach to social representations // Representations of the social: Bridging theoretical traditions / J.-C. Abric, ; ed. by K. Deaux, G. Philogene. – Oxford : Blackwell Publishers, 2001.
204. Affeldt, S. Conflicts in racism: Broome and White Australia / S. Affeldt, W.D. Hund // Race and Class. – 2019. – Vol. 61, No. 2. – P. 43–61.
205. Ainscow, M. Improving schools, developing inclusion / M. Ainscow, T. Booth, A. Dyson. – Routledge, 2006.
206. Allen, J. L. Bad Boys and Mean Girls: Callous-Unemotional Traits, Management of Disruptive Behavior in School, the Teacher-Student Relationship and Academic Motivation / J. L. Allen, E. Bird, C. Chhoa // Frontiers in Education. – 2018. – Vol. 3. – P. 108.
207. Anderson, C.S. The Search for School Climate: A Review of the Research / C.S. Anderson // Review of Educational Research. – 1982. – Vol. 52, No. 3. – P. 368–420.

208. Argyris, C. Some problems in conceptualizing organizational climate: A case study of a bank / C. Argyris // *Adm. Sci. Q.*. – 1958. – No. 2. – P. 501–520.
209. Aslund, C. Subjective social status and shaming experiences in relation to adolescent depression / C. Aslund, J. Leppert, B. Starrin, K. Nilsson // *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*. – 2009. – Vol. 163. – P. 55–60.
210. Banks, J.A. Handbook of research on multicultural education (2nd ed.) / J.A. Banks. – Jossey-Bass, 2004.
211. Barker, R.G., Wright, H. F. Ecological Psychology / R.G. Barker. – 1968.
212. Baumeister, R. F. Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem / R.F. Baumeister, L. Smart, J.M. Boden // *Psychological Review*. – 1998. – Vol. 103, No. 1. – P. 5–33.
213. Bayanova, L. Factors of compliance of a child with rules in a Russian cultural context / L. Bayanova, T. Mustafin // *European Early Childhood Education Research Journal*. – 2016. – Vol. 24, No. 3. – P. 357–364.
214. Bennett, M.J. Intercultural competence: Vital perspectives for diversity and inclusion / M.J. Bennett // *The practice of inclusion* ; ed. by Deane B. M. Ferdman & B. R.. – John Wiley & Sons, 2018.
215. Berry, J.W. Acculturative Stress / J.W. Berry // *Psychology and Culture* / ed. by W. J. Lonner, R. S. Malpass. – New York : W. H. Freeman and Company, 2014. – P. 86.
216. Bertoldo, R., Castro, P. From legal to normative: A combined social representations and sociocognitive approach to diagnosing cultural change triggered by new environmental laws / R. Bertoldo, P. Castro // *Culture & Psychology*. – 2019. – No. 3. – P. 324–344.
217. Bilsky, W. Values and personality / W. Bilsky, S.H. Schwartz // *European Journal of Personality*. – 1994. – Vol. 8. – P. 163–181.
218. Blum, R.W. School connectedness—Strengthening health and education outcomes for teenagers / R.W. Blum, H.P. Libbey // *Journal of School Health*. – 2004. – Vol. 74, No. 7. – P. 231–232.

219. Bronfenbrenner, U. Ecological systems theory / U. Bronfenbrenner // *Annals of Child Development*. – 1989. – Vol. 6. – P. 188.
220. Brookover, W.B. School Social Systems and Student Achievement / W.B. Brookover, C. Beady, P. Flood, J. Schweitzer, J. Wisenbaker. – New York, NY : Praeger, 1979. – 237 p.
221. Brown, R. Group processes. Dynamics within and between groups / R. Brown. – N. Y. : Blackwell Publishers, 2015. – 351 p.
222. Byrne, B.M. Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming (Multivariate applications series) / B.M. Byrne. – 2nd ed. – New York : Taylor & Francis Group, 2010.
223. Chen, P., Vazsonyi, A.T. Future orientation, school contexts, and problem behaviors: A multilevel study / P. Chen, A.T. Vazsonyi // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2013. – Vol. 42. – P. 67–81.
224. Clough, P. Integration and the Support Service : Changing Roles in Special Education / P. Clough. – Routledge, 1991.
225. Cohen, J. School climate: Research, policy, practice, and teacher / J. Cohen, L. McCabe, N.M. Michelli, T. Pickeral // *Teachers College Record*. – 2009. – Vol. 111, No. 1.
226. Davenport, T. H., Prusak, L., Sweenor, D. Information ecology: Mastering the information and knowledge environment / T.H. Davenport, L. Prusak, D. Sweenor. – N. Y. : Oxford University Press, 1997.
227. Downes, P., Nairz-Wirth, E., Rusinaitė, V. Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools, NESET II report / P. Downes, E. Nairz-Wirth, V. Rusinaitė. – Luxembourg, 2017. – 110 p.
228. Edmondson, A. Psychological safety and learning behavior in work teams // *Administrative Science Quarterly* / A. Edmondson. – 1999. – Vol. 44, No. 2. – P. 350–383.
229. Floridi, L. How to design AI for social good: Seven essential factors / L. Floridi, J. Cows, T.C. King, M. Taddeo // *Ethics, Governance, and Policies in Artificial Intelligence*. – 2021. – Vol. 144. – P. 125–151.

230. Gay, G. Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice / G. Gay. – New York : Teachers College Press, 2000.

231. Glaser, B. G. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research / B.G. Glaser, A.L. Strauss. – Chicago : Aldine Publishing Company, 1967.

232. Haldar, M. Family as text: gendered parenthood and family display through home-school correspondence in Norway / M. Haldar, K. Røsvik // Gender, Place & Culture. – 2020. – Vol. 28, No. 1. – P. 109–129.

233. Hall, W.J. The role of school context in implementing a statewide anti-bullying policy and protecting pupils / W.J. Hall, M.V. Chapman // Educ. Policy. – 2018. – Vol. 32. – P. 507–539.

234. Hall, W.J. The Role of School Context in Implementing a Statewide Anti-Bullying Policy and Protecting Students / W.J. Hall, M.V. Chapman // Educ Policy (Los Altos Calif). – 2018. – Vol. 32, No. 4. – P. 507–539.

235. Hamre, B.K. Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade / B.K. Hamre, R.C. Pianta // Child Development. – 2001. – Vol. 72. – P. 625–638.

236. Hartmann, H. Ego psychology and the Problem of adaptation / H. Hartmann. – N. Y., 1958. – 251 p.

237. Hinduja, S., Patchin, J.W. Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying (2nd ed.) / S. Hinduja, J.W. Patchin,. – Corwin, 2014.

238. Hofstede, G. Culture's consequences: International differences in work-related values / G. Hofstede. – Beverly Hills : Sage, 1980.

239. Hong, J.S. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis / J.S. Hong, D.L. Espelage // Aggression and Violent Behavior. – 2012. – Vol. 17, No. 4. – P. 311–322.

240. Hu, W. Segregation in urban education: Evidence from public schools in shanghai, China / W. Hu, R. Wang // Cities. – 2019. – Vol. 87. – P. 106–113.

241. Hugener, I. Teaching patterns and learning quality in Swiss and German mathematics lessons / I. Hugener, C. Pauli, K. Reusser, F. Lipowsky, K. Rakoczy, E. Klieme // Learning and Instruction. – 2009. – Vol. 19, No. 1. – P. 66–78.

242. Hughes, J.N. Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship / J.N. Hughes, T.A. Cavell, V. Willson // *Journal of School Psychology*. – 2001. – Vol. 39, No. 4. – P. 289–301.

243. Hymel, S. Four decades of research on school bullying: An introduction / S. Hymel, S.M. Swearer // *American Psychologist*. – 2015. – Vol. 70, No. 4. – P. 293–299.

244. Jacob, S. *Ethics and Law for School Psychologists* / S. Jacob. – John Wiley & Sons, Incorporated, 2016.

245. Jaspal, R. Social representations, identity threat, and coping amid COVID-19 / R. Jaspal, B. Nerlich // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. – 2020. – Vol. 12. – P. 249–251.

246. Johnson, G.M. Internet use and child development: Validation of the ecological techno-subsystem / G.M. Johnson // *Journal of Educational Technology & Society*. – 2010. – Vol. 13, No. 1. – P. 176–185.

247. Khanolainen, D., Semenova, E., Magnuson, P. Teachers see nothing': exploring students' and teachers' perspectives on school bullying with a new arts-based methodology / D. Khanolainen, E. Semenova, P. Magnuson // *Pedagogy, Culture & Society*. – 2020.

248. Ki, B. Why teachers' beliefs and values are important in p4c research: a victorian perspective / B. Ki // *Childhood & philosophy*. – 2019.

249. Kisfalusi, D. Bullies and Victims in Primary Schools: The Associations between Bullying, Victimization, and Students' Ethnicity and Academic Achievement / D. Kisfalusi // *Intersections. East European Journal of Society and Politics*. – 2018. – Vol. 4, No. 1.

250. Kravetz, P.L. Social representations of suicide for adolescents of a public school in the city of curitiba, parana, brazil / P.L. Kravetz, B.C. Madrigal, E.R. Jardim, A.C. Wanderbroocke, G.M. Polli // *Ciencia e Saude Coletiva*. – 2021. – Vol. 26, No. 4. – P. 1533–1542.

251. Krisnana, I. The use of gadgets and their relationship to poor sleep quality and social interaction on mid-adolescents: a cross-sectional study / I. Krisnana, V. Hariani,

I.D. Kurnia, Y.S. Arief // International journal of adolescent medicine and health. – 2022. – Vol. 34.

252. Ladson-Billings, G. Toward a theory of culturally relevant pedagogy / G. Ladson-Billings / G. Ladson-Billings // American Educational Research Journal. – 1995. – Vol. 32, No. 3. – P. 465–491.

253. Lin, P.C., Problematic Smartphone Use in Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: The Roles of Domestic Violence, Parenting Styles, and Peer Bullying Victimization / P.C. Lin, C. F. Yen, R.C. Hsiao, P.W. Wang // Int J Med Sci. – 2025. – Vol. 22, No. 12. – P. 3112–3119.

254. Luongo, A. Stability and bifurcation of structures: statical and dynamical systems / A. Luongo, M. Ferretti, S. Di Nino. – Dordrecht : Springer Nature, 2023.

255. Marengo, D., Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victim / D. Marengo, T. Jungert, N.O. Iotti, M. Settanni, R. Thornberg, C. Longobardi // Educational Psychology. – 2018. – Vol. 38, No. 9. – P. 1201–1217.

256. Marie-Anastasie, A. How Kids Understand Health and Illness: Some Reflections from and for the Theory of Social Representations / A. Marie-Anastasie, D. Lionel, N.V. Dvoryanchikov, I.B. Bovina // Cultural-Historical Psychology. – 2018. – Vol. 14, No. 1. – P. 15–22.

257. Maslach, C. The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it / C. Maslach, M.P. Leiter. – Jossey-Bass, 1997.

258. McDill, E.L. Institutional effects on the academic behavior of high school pupils / E. L. McDill, E.D. Meyers, L.C. Rigsby // Sociol. Educ. – 1967. – Vol. 40. – P. 181–199.

259. McGrath, K.F. Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes / K.F. McGrath, P. Van Bergen // Educational Research Review. – 2015. – Vol. 14. – P. 1–17.

260. Moghaddam, F.M. Social psychology in cross-cultural Perspective / F.M. Moghaddam, D.M. Taylor, S.C. Wright – N. Y. : W. H. Freeman and Company, 2013. – 163 p.

261. Moliner, P. On Serge Moscovici's 95th anniversary: The theory of social representations - history, postulates and dissemination / P. Moliner // *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. – 2020. – Vol. 17, No. 3. – P. 542–553.

262. Morocco, J.C. The relationship between the size of elementary schools and pupils perceptions of their environment / J.C. Morocco // *Education*. – 1978. – Vol. 98. – P. 451–454.

263. Moscovici, S. The phenomenon of social representations / S. Moscovici // *Social representations: Explorations in social psychology* / ed. by G. Duveen. – New York : New York University Press, 2000.

264. Lambert, N.M. Consultee-Centered Consultation : Improving the Quality of Professional Services in Schools and Community Organizations / N.M. Lambert. – Routledge, 2004.

265. O'Connor, E.E. Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher–child relationship trajectories / E.E. O'Connor, B.A. Collins, L. Supplee // *Attachment and Human Development*. – 2012. – Vol. 14. – P. 265–288.

266. Olsson, G., Fritzell, J. A multilevel study on ethnic and socioeconomic school stratification and health-related behaviors among students in Stockholm / G. Olsson, J. Fritzell. – 2015. – Vol. 85. – P. 871–879.

267. Olweus, D. Bullying at school: What we know and what we can do / D. Olweus. – Blackwell Publishing, 1993.

268. Panel on High-Risk Youth // *Losing generations: adolescents in high-risk settings*. – Washington, DC : National Research Council, 1993.

269. Pardini, D.A. The development of callous-unemotional traits and antisocial behavior in children: Are there shared and/or unique predictors? / D.A. Pardini, J.E. Lochman, N. Powell // *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. – 2007. – Vol. 36. – P. 319–333.

270. Perry, C. Can alternative schools succeed where Benjamin Spock, Spiro Agnew and B. F. Skinner have failed? / C. Perry, D.L. Duke // *Adolescence*. – 1978. – Vol. 13. – P. 375–392.

271. Rokeach, M. The nature of human values / M. Rokeach. – Free Press, 1973.
272. Roorda, D.L. Teacher-child relationships and behavioral adjustment: transactional links for preschool boys at risk / D.L. Roorda, C. Vancraeyveld, Van S. Craeyevelt, H. Colpin // *Sch Psychol.* – 2014. – Vol. 52, No. 5. – P. 495–510.
273. Runions, K. Reactive aggression and peer victimization from pre-kindergarten to first grade: Accounting for hyperactivity and teacher-child conflict / K. Runions // *The British journal of educational psychology.* – 2014. – Vol. 84, Pt 4. – P. 537–555.
274. Saarento, S. Classroom- and school-level contributions to bullying and victimization: A review / S. Saarento, C.F. Garandeanu, C. Salmivalli // *Journal of Community & Applied Social Psychology.* – 2015. – Vol. 25, No. 3. – P. 204–218.
275. Salmivalli, C. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group / C. Salmivalli, K. Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Österman, A. Kaukiainen // *Aggressive Behavior.* – 1996. – Vol. 22, No. 1. – P. 1–15.
276. Snow, R.E. Theory construction for research on teaching. In *Second Handbook of Research on Teaching* / R.E. Snow ; ed. by McNally Rand. – Chicago, IL, USA, 1973. – P. 77–112.
277. National Association of School Psychologists (NASP) Standards. – 2010.
278. Suyatno, P. The Education Values of Indonesian Teachers: Origin, Importance, and Its Impact on Their Teaching / P. Suyatno, D. Mardati, A. Wantini, W. Nuraini, E. Yoyo // *International Journal of Instruction.* – 2019. – Vol. 12. – P. 633–650.
279. Taylor, D. The Quest for Identity. From minority groups to Generation Xers / D. Taylor. – N. Y. : Praeger, 2012. – 84 p.
280. Thomas, K.W. Thomas-kilman Conflict Mode Instrument / K.W. Thomas, R.H. Kilman. – Tuxedo, NY : XICOM, 1974.
281. Vitoroulis, I. School ethnic composition and bullying in Canadian schools / I. Vitoroulis, H. Brittain, T. Vaillancourt // *International Journal of Behavioral Development.* – 2016. – Vol. 40, No. 5. – P. 431–441.
282. Winfield, A.F. Experiments in artificial culture: from noisy imitation to storytelling robots / A.F. Winfield, S. Blackmore // *Phil. Trans. R. Soc.* – 2022. – Vol. 377, No. 1843.

283. Wynne, B. Risk, technology and trust: on the social treatment of uncertainty / B. Wynne // Society, technology and risk. – London : Arnold, 1980.

284. Yanitskiy, M.S. Socio-cultural determinants of the formation of the value system of teachers / M.S. Yanitskiy, O.A. Brown, Yu.V. Pelekh, Z. Franchek, M. Salassa, // Siberian Pedagogical Journal. – 2014.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Инструментарий исследования контекстной и субъектной безопасности образовательной среды школы

База данных №1_Мезоуровень_45 муниципальных районов и городских округов Республики Татарстан_203060 учащихся	
№	Показатель
01	Город 1; Село 3; ПГТ-2
02	Число субъектов малого и среднего предпринимательства в расчете на 10 тыс. человек населения, единиц
03	Число субъектов малого и среднего предпринимательства в расчете на 10 тыс. человек населения, ранг
04	Доля населения, проживающего в населенных пунктах, не имеющих регулярного автобусного и (или) железнодорожного сообщения с административным центром городского округа (муниципального района), в общей численности населения городского округа (муниципального района), %
05	Среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников: крупных и средних предприятий и некоммерческих организаций, рублей
06	Среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников: муниципальных дошкольных образовательных учреждений, рублей
07	Среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников: муниципальных общеобразовательных учреждений, рублей
08	Среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников: учителей муниципальных общеобразовательных учреждений, рублей
09	Среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников: муниципальных учреждений культуры и искусства, рублей
10	Среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников: муниципальных учреждений физической культуры и спорта, рублей
11	Доля детей в возрасте 1 - 6 лет, получающих дошкольную образовательную услугу и (или) услугу по их содержанию в муниципальных образовательных учреждениях в общей численности детей в возрасте 1 - 6 лет, %
12	Доля детей в возрасте 1 - 6 лет, стоящих на учете для определения в муниципальные дошкольные образовательные учреждения, в общей численности детей в возрасте 1 - 6 лет, %
13	Доля муниципальных дошкольных образовательных учреждений, здания которых находятся в аварийном состоянии или требуют капитального ремонта, в общем числе муниципальных дошкольных образовательных учреждений, %
14	Доля выпускников муниципальных общеобразовательных учреждений, сдавших единый государственный экзамен по русскому языку и математике, в общей численности выпускников муниципальных общеобразовательных учреждений, сдававших единый государственный экзамен по данным предметам, %
15	Доля выпускников муниципальных общеобразовательных учреждений, не получивших аттестат о среднем (полном) образовании, в общей численности выпускников муниципальных общеобразовательных учреждений, %
16	Доля муниципальных общеобразовательных учреждений, соответствующих современным требованиям обучения, в общем количестве муниципальных общеобразовательных учреждений, %

17	Доля муниципальных общеобразовательных учреждений, здания которых находятся в аварийном состоянии или требуют капитального ремонта, в общем количестве муниципальных общеобразовательных учреждений, %
18	Доля детей первой и второй групп здоровья в общей численности обучающихся в муниципальных общеобразовательных учреждениях, %
19	Доля обучающихся в муниципальных общеобразовательных учреждениях, занимающихся во вторую (третью) смену, в общей численности обучающихся в муниципальных общеобразовательных учреждениях, %
20	Расходы бюджета муниципального образования на общее образование в расчете на 1 обучающегося в муниципальных общеобразовательных учреждениях, тыс. рублей
21	Доля детей в возрасте 5 - 18 лет, получающих услуги по дополнительному образованию в организациях различной организационно-правовой формы и формы собственности, в общей численности детей данной возрастной группы
22	Уровень фактической обеспеченности учреждениями культуры от нормативной потребности: клубами и учреждениями клубного типа, %
23	Уровень фактической обеспеченности учреждениями культуры от нормативной потребности: библиотеками, %
24	Уровень фактической обеспеченности учреждениями культуры от нормативной потребности: парками культуры и отдыха, %
25	Доля муниципальных учреждений культуры, здания которых находятся в аварийном состоянии или требуют капитального ремонта, в общем количестве муниципальных учреждений культуры, %
26	Доля объектов культурного наследия, находящихся в муниципальной собственности и требующих консервации или реставрации, в общем количестве объектов культурного наследия, находящихся в муниципальной собственности, %
27	Доля населения, систематически занимающегося физической культурой и спортом, %
28	Удовлетворенность населения деятельностью органов местного самоуправления городского округа (муниципального района), процентов от числа опрошенных
29	Деятельность в сфере доп.обр и воспитания. Ресурсное обеспечение сферы образования
30	Деятельность в сфере доп.обр и воспитания_Развитие дополнительного образования в ОО
31	Деятельность мо в сфере доп.обр и воспитания_Физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа
32	Деятельность в сфере дополнительного образования и воспитания_Развитие детского движения
33	Деятельность в сфере дополнительного образования и воспитания_Гражданско-патриотическая и художественная деятельность
34	Деятельность в сфере дополнительного образования и воспитания_Профилактика асоциального поведения детей и подростков
35	Деятельность в сфере дополнительного образования и воспитания_Суициды, алкоголь, преступность
36	Деятельность в сфере дополнительного образования и воспитания_Среднее значение
37	Деятельность в сфере дополнительного образования и воспитания_итоговое место
38	Средний балл (русский)
39	Средний балл (математика)
40	Средний балл (предметы по выбору)
41	Доля 80 и более баллов (все предметы)
42	Доля не прошли государственную итоговую аттестацию
43	Доля победителей и призеров олимпиад

44	Уровень по рейтингу: 1-10=высокий(3); 31-39=низкий(1)
45	Общее рейтинговое место по обучению
46	3-п
47	ДОУ
48	Загряз-е
49	ОВЗ
50	Безработица
51	Отказ от тестирования
52	Доля детей Признание трудностей до 13 лет
53	Доля детей Признание трудностей от 13 лет
54	Доля детей Низкий балл по произвольной регуляции
55	Доля детей Рисковое поведение
56	Доля детей Склонность к зависимости
57	Доля детей Асоциальные тенденции
58	Доля детей Взаимопонимание от 13 лет
59	Доля детей Произвольная регуляция
60	Доля детей Склонность к зависимости
61	Доля детей Асоциальные тенденции
62	Доля детей Взаимопонимание до 13 лет

База данных №2 (А) 827 учащихся	
№	Показатели
01	Склонность к риску
02	Проблема самоконтроля
03	Склонность к гаджет-зависимости
04	Отсутствие эмоциональной поддержки
05	Проблема взаимодействия
06	Виктимность
07	Аутоагрессивность
08	Виртуальная аутизация
09	Интолерантность
10	Социально-психологическая безопасность
11	Социальная желательность
12	Преодоление норм
13	Аддиктивное поведение
14	Самоповреждающее и саморазрушающее поведение
15	Агрессия
16	Проблемы контроля эмоций
17	Делинквентность
18	Планомерность
19	Целеустремленность
20	Настойчивость
21	Фиксация (фиксация на структурировании деятельности)

22	Самоорганизация (посредством внешних средств)
23	Ориентация на настоящее
24	Соц. Желательность
25	Социально-психологическая уязвимость
26	Социально-психологическая дезинтеграция
27	Виртуальная аутизация
31	Индекс
32	Пол
33	Возраст
База данных №2 (Б) 765 учащихся	
№	Показатели
01	Пол
02	Возраст
03	Социально-психологическая уязвимость
04	Социально-психологическая дезинтеграция
05	Виртуальная аутизация
06	Индекс
07	Склонность к риску
08	Проблема самоконтроля
09	Склонность к гаджет-зависимости
10	Отсутствие эмоциональной поддержки
11	Проблема взаимодействия
12	Виктимность
13	Аутоагрессивность
14	Виртуальная аутизация
15	Интолерантность
16	Социально-психологическая безопасность
17	Физическая агрессия
18	Косвенная агрессия
19	Раздражительность
20	Негативизм
21	Обидчивость
22	Подозрительность
23	Вербальная агрессия
24	Чувство вины
25	Интегр_ Враждебность
26	Интегр_ агрессивность
27	Интегративный показатель
31	Внутренний мотив
32	Познавательный мотив
33	Мотив избегания
34	Состязательный мотив
35	Мотив смены деятельности

36	Мотив самоуважения
37	Ядро мотивационной структуры (группа 1)
38	Значимость результатов
39	Сложность задания
40	Волевое усилие
41	Оценка уровня достигнутых результатов
42	Оценка своего потенциала
43	Достижение трудных целей (группа 2)
44	Намеченный уровень мобилизации усилий
45	Ожидаемый уровень результатов
46	Прогнозные оценки деятельности субъекта (гр.3)
47	Закономерность результатов
48	Инициативность
49	Причинные факторы деятельности (гр.4)
База данных №2 (В) 801 учащийся	
№	Показатели
01	Пол
02	Возраст
03	Социально-психологическая уязвимость
04	Социально-психологическая дезинтеграция
05	Виртуальная аутизация
06	Индекс
07	Склонность к риску
08	Проблема самоконтроля
09	Склонность к гаджет-зависимости
10	Отсутствие эмоциональной поддержки
11	Проблема взаимодействия
12	Учеба
13	Менеджмент
14	Безопасность
15	Социальное взаимодействие
16	Интегральная конгруэнтность
17	Фактор А(открытость)
18	Фактор С (сила я)
19	Фактор D(нетерпеливый)
20	Фактор Е Доминирующий
21	Фактор F (рискованный)
22	Фактор G (ответственный)
23	Фактор H (решительный)
24	Фактор I (зависимый, чувствительный)
25	Фактор О (тревожный)
26	Фактор Q3 (самоконтроль)
27	Фактор Q4(фрустрированный)

База данных №2 (В) 839 учащихся	
№	Показатели
01	Пол
02	Возраст
03	Социально-психологическая уязвимость
04	Социально-психологическая дезинтеграция
05	Виртуальная аутизация
06	Индекс
07	Дружелюбие
08	Согласие
09	Удовлетворенность
10	Продуктивность
11	Теплота
12	Сотрудничество
13	Взаимоподдержка
14	Увлеченность
15	Занимательность
16	Успешность
17	Склонность к риску
18	Проблема самоконтроля
19	Склонность к гаджет-зависимости
20	Отсутствие эмоциональной поддержки
21	Проблема взаимодействия
22	Эмоциональные отношения_принятие
23	ЭО_эмпатия
24	ЭО_эмоциональная дистанция (высокие значения- малая дистанция)
25	Взаимодействие_Сотрудничество
26	Взаимодействие_Принятие решений (высокие значения соответствуют демократичной схеме, низкие – давлению со стороны родителя)
27	Взаимодействие_Конфликтность
28	Взаимодействие_Поощрение автономности
29	Контроль_Требовательность
30	Контроль_мониторинг
31	Контроль_Контроль
32	Контроль_Авторитарность
33	Контроль_особенности поощрений
34	Контроль_особенности наказаний
35	Противоречивость_непоследовательность родителя
36	Противоречивость_неуверенность родителя
37	Доп_удовлетворение потребностей ребенка
38	Доп_Неадекватность образа ребенка
39	Доп_враждебность к супругу
40	Доп_доброжелательность к супругу
41	Доп_удовлетворенность взаимоотношениями

База данных №3_839 учащихся: 1177; родителей: 926; учителей: 141	
№	Показатели
01	Укажите, пожалуйста, Вашу категорию (при совпадении категорий "Преподаватель" и "Родитель" просим отвечать на вопросы с позиции "Преподаватель")
02	Отметьте по 3 ценности из списка, которые для Вас наиболее и наименее важные [Методика Рокича]
03	Мой девиз по жизни / Мое жизненное кредо
04	Мой любимый фильм/сериал/мультфильм
05	Школа – это место, где я могу себе позволить ...
06	Больше всего в своей школе я опасюсь ...
07	Если бы я имел(а) возможность влиять на образовательную среду своей школы, то в первую очередь я решил бы вопрос с ...
08	Мне кажется, что для родительских собраний я бы выбрал(а) тему:
09	Для классных часов важна тема:
10	На мой взгляд, на педагогическом совете важно поднять тему:
11	В нашей школе раскрыть творческий потенциал и проявить личностную активность возможно
12	На мой взгляд, эффективность обучения в нашей школе
13	На мой взгляд, эффективность воспитания в нашей школе
14	Школа соответствует современным требованиям для эффективного образования (материально-техническое оснащение, преподавательский и административный потенциал, программы)
15	Школа пропагандирует и транслирует ценности и нормы, которые близки мне и необходимы за пределами школы
16	Для меня безопасная школа - это когда в первую очередь там:
18	Мою позицию в школе можно охарактеризовать как социально пассивную
19	Я воспринимаю атмосферу в коллективе/классе как благоприятную, отмечаю высокую продуктивность взаимодействия
20	Я предпочитаю обезличенный контакт с помощью средств связи, чувствую себя более комфортно при отсутствии необходимости взаимодействовать напрямую
21	На мой взгляд, психологическая безопасность в школе ...
22	Укажите, пожалуйста, Ваш пол
23	Укажите, пожалуйста, Ваш родной язык
25	Укажите, пожалуйста, Ваш класс (классы)
26	Укажите, пожалуйста, Ваш возраст (только число)

База данных №4_1314 учащихся	
№	Показатели
01	Пол
02	Возраст
03	Общий показатель осмысленности жизни
04	Цели
05	Процесс
06	Результат

07	Локус контроля-Я
08	Локус контроля-Ж
09	Автономность/зависимость
10	Индекс социокультурной безопасности школьника
11	Социально-психологическая уязвимость
12	Социально-психологическая дезинтеграция
13	Виртуальная аутизация
14	Оцените, пожалуйста, насколько безопасно и комфортно Вы себя чувствуете в своей образовательной среде
15	Напишите, пожалуйста, 3 слова, с которыми Вы связываете свою безопасность
16	Напишите, пожалуйста, 1 вопрос психологу, который Вас волнует.

База данных №5_1137 учащихся	
№	Показатели
01	Пол
02	Возраст
03	Автономность/зависимость ²
04	Адекватность
05	Вертичность
06	Императивность
07	Конструктивность
08	Метастатичность
09	Морфологичность
10	Ретроспективность
11	Взаимодействие (Способ)
12	Структурность
13	Идентификация
14	Мое поведение в школе учителя оценивают:
15	Оцените, пожалуйста, насколько безопасно и комфортно Вы себя чувствуете в своей образовательной среде

Методика «Индекс социокультурной безопасности школьника»

Инструкция

Ответьте, пожалуйста, на вопросы, поставив галочку в графе, которая больше всего соответствует вашему мнению.

Утверждение	Да	Скорее да	Нет	Скорее нет
Я не взялся бы за опасную для жизни работу, даже если бы за нее хорошо платили.				
Считаю напрасным терпеть боль назло всем				
Это заблуждение, что общаться в социальных сетях проще, чем «лицом к лицу» со сверстниками				
Я считаю, что существуют четкие различия между правильным и неправильным				
В моем классе благоприятный психологический климат				
Почему-то как правило все шишки сыпятся именно на меня				
Когда я думаю о себе, меня посещают больше отрицательных и грустных мыслей, чем позитивных.				
Наиболее занимательная часть моей жизни протекает в интернете				
Мне не трудно скрыть, если человек мне чем-то неприятен				
Я удовлетворен теми отношениями, которые у меня сложились с одноклассниками				
Я не получаю удовольствия от ощущения риска.				
Если другие люди вызывают у меня восторг и очарование, то в себе я больше разочаровываюсь и чувствую отвращение				
Мне не нравится обезличенное общение в интернете				
Любые религиозные течения имеют право на существование				
Я хотел бы перейти в другой класс				
Только неожиданные обстоятельства и чувство опасности позволяют мне по-настоящему проявить себя.				
Когда у меня что-то не получается я виню в этом, прежде всего, себя.				
В виртуальном пространстве интернета больше интересных событий, чем в моей реальной жизни				
В споре может быть правильной только одна точка зрения				
В моем классе благоприятные для саморазвития и учебы условия				
Регулярно попадать в неприятные ситуации в школе – это не про меня				
Я, достаточно часто, себя ругаю и упрекаю.				
Иногда приятно бывает скрываться за аватаркой				
Человек, который думает не так, как я, вызывает у меня раздражение				
Учителя как правило уважительно относятся только к прилежным ученикам				
Для меня верно, что если быть виноватыми, то во всем и сразу				
Я предпочитаю высказать недовольство, чем копить его в себе				

В социальных сетях общение происходит куда более свободное и интересное				
Я согласен с тем, чтобы среди моих одноклассников были представители разных национальностей				
Мне нравится школа, в которой я учусь				
Для меня верно «Язык мой – враг мой»				
Для меня стало нормой в свой адрес отпускать грубые и ужасные слова.				
Аватарка или статус инкогнито в социальных сетях позволяет мне больше и полнее проявлять себя, не отвлекаясь на несущественные детали				
Приезжие должны иметь те же права, что и местные жители				
Я могу свободно выражать свою точку зрения в классе, не думая о том, что кому-то она может не понравиться				

Методика «диагностика социально-психологической адаптации личности»

Методика представляет собой опросник шкального типа с 5-ю вариантами ответов:

Всегда -1, Часто - 2, Когда как -3, Редко - 4, Никогда – 5.

Результаты диагностики показывают специфику адаптации личности.

Диапазон применения: начиная со старшего подросткового возраста

Инструкция: ответьте на вопросы, поставив галочку в графе, которая больше всего соответствует вашему мнению.

Утверждение	Всегда	Часто	Когда как	Редко	Никогда
Я убежден, что люди чаще должны следовать принятым в обществе нормам поведения.	1	2	3	4	5
По большей части я живу своими внутренними переживаниями в своем внутреннем мире.	1	2	3	4	5
У меня ощущение, что, подстраиваясь под интересы других, я теряю нечто существенное в себе.	1	2	3	4	5
Не нахожу нужным строить планы на будущее .	1	2	3	4	5
В последнее время круг моих знакомых пополнился и расширился новыми друзьями	1	2	3	4	5
Я считаю, что окружающие недооценивают мои способности и возможности.	1	2	3	4	5
Я все-таки с опаской отношусь ко всему новому	1	2	3	4	5
Я нахожу все больше подтверждений выражению «Человек человеку волк».	1	2	3	4	5
Современный мир не несет в себе ничего такого, что привлекало бы меня.	1	2	3	4	5
У меня есть группа, где я чувствую себя своим.	1	2	3	4	5
Я часто поступаю так, как считаю нужным, несмотря на то, что такие действия могут не одобряться обществом.	1	2	3	4	5
Мне часто бывает трудно разобраться, что происходит со мной или вокруг меня.	1	2	3	4	5
В команде можно добиться гораздо большего, чем в одиночку.	1	2	3	4	5
Часто я действую необдуманно	1	2	3	4	5
Почему-то в последнее время мне стало труднее поддерживать старые связи со знакомыми и друзьями.	1	2	3	4	5
Я стремлюсь развивать свои возможности и способности (раскрывать свой потенциал) .	1	2	3	4	5
Я не стану жертвовать проверенным методом в угоду новому.	1	2	3	4	5

Я часто попадаю в ситуации, когда не могу разрешить конфликт в свою пользу.	1	2	3	4	5
Я согласен с утверждением «Все течет, все меняется».	1	2	3	4	5
У меня всегда есть тот, с кем бы я мог пообщаться «по душам» .	1	2	3	4	5
Я придерживаюсь правила «В чужой монастырь со своим уставом не лезь» .	1	2	3	4	5
Часто я пытаюсь доказать остальным, что я «что-то да значу в этой жизни».	1	2	3	4	5
Возможно, часто мне безразлично мнение окружающих о моих поступках.	1	2	3	4	5
Я чувствую, что мне приходится прилагать больше усилий, чем остальным, чтобы добиться желаемого.	1	2	3	4	5
В данный момент я чувствую себя полным сил и уверенности в завтрашнем дне.	1	2	3	4	5
Я регулярно работаю над собой с тем, чтобы «шагать в ногу со временем».	1	2	3	4	5
Я с трудом привыкаю ко всему новому.	1	2	3	4	5
Мне легче присоединиться к остальным, чем отстаивать свою позицию.	1	2	3	4	5
В последнее время почему-то мир видится черно-белым.	1	2	3	4	5
Нередко я удивляю окружающих, поступая не так, как от меня ожидают.	1	2	3	4	5
Родители возлагают на меня так много надежд, что бывает, я чувствую вину, когда не могу их оправдать.	1	2	3	4	5
Зачастую приходится жертвовать своими интересами, чтобы не казаться «белой вороной».	1	2	3	4	5
Я чувствую себя способным на нечто большее, но не в силах сейчас что-либо изменить.	1	2	3	4	5
Я вижу для себя перспективы в выбранной мной профессиональной области.	1	2	3	4	5
Я доволен выбранной мною специальностью.	1	2	3	4	5
Я люблю делать так, как привык, изобретать велосипед – не для меня.	1	2	3	4	5
Честно говоря, я не чувствую особого удовлетворения, когда я делаю уступки другим.	1	2	3	4	5
Я стараюсь жить только сегодняшним днем, не задумываясь над тем, что будет завтра.	1	2	3	4	5

В напряженной ситуации иногда я не знаю, чья сторона мне ближе	1	2	3	4	5
Я всегда стараюсь корректировать свое поведение с учетом мнения окружающих.	1	2	3	4	5
Я стараюсь реагировать таким образом, как от меня ожидают, а не так, как чувствую на самом деле.	1	2	3	4	5
Я согласен с выражением «Цель оправдывает средства».	1	2	3	4	5
Мои планы часто реализуются наилучшим образом.	1	2	3	4	5
Я стараюсь быть в курсе текущих или важных событий	1	2	3	4	5
Я ощущаю, что постепенно становлюсь «умнее и лучше»	1	2	3	4	5
Меня до сих пор беспокоят прошлые неудачи	1	2	3	4	5
Я легко поддаюсь влиянию окружающих.	1	2	3	4	5
Я часто задумываюсь «сiju и размышляю» о возможности всякого рода несчастий.	1	2	3	4	5
Мне трудно найти друзей по интересам.	1	2	3	4	5
Я не вижу смысла в понятии «общественные интересы».	1	2	3	4	5
В последнее время почему-то новые знакомства отнимают у меня массу сил.	1	2	3	4	5
Нужно уметь жертвовать чужими интересами, чтобы чего-то добиться.	1	2	3	4	5
Я часто чувствую себя подавленным, потому что жизнь мне кажется весьма смутной и скучной.	1	2	3	4	5
Я следую «букве» закона, в хорошем смысле этого слова.	1	2	3	4	5
Я считаю себя интересной, многосторонней личностью.	1	2	3	4	5
Кажется, я трачу много усилий, чтобы окружающие не заметили мои слабые стороны.	1	2	3	4	5
Постепенно у меня накапливается ощущение усталости и желание самоустраниться от всего.	1	2	3	4	5
Окружающие часто не оправдывают моих ожиданий.	1	2	3	4	5
Я знаю, чего хочу от жизни.	1	2	3	4	5
Мои знакомые считают меня общительным и приятным человеком, своим в любой компании.	1	2	3	4	5
Меня огорчает, что в обществе действуют «двойные стандарты».	1	2	3	4	5

Я стараюсь поступать так, чтобы не испытывать «внутренний», «душевный» дискомфорт.	1	2	3	4	5
Я принимаю себя таким, каков я есть.	1	2	3	4	5
Про меня могут сказать, что я все схватываю на лету.	1	2	3	4	5
Я могу сказать, что я руководствуюсь своей системой ценностных предпочтений, ценностных ориентаций.	1	2	3	4	5
Не вижу смысла строить планы, все равно все происходит так, как происходит.	1	2	3	4	5
Можно сказать, я работаю над своим «личностным ростом».	1	2	3	4	5
У меня не возникает противоречий между тем, что хочу я, и тем, что от меня ожидают другие.	1	2	3	4	5
Для того, чтобы что-то добиться, надо заниматься саморазвитием.	1	2	3	4	5
Я почти всегда знаю, как и когда нужно начать действовать, чтобы добиться результата.	1	2	3	4	5

Авторская рефлексивная психолого-педагогическая программа «Время собирать смыслы»

Профилактика возможна только через социализацию.

Провести социализацию как основную линию программы можно только через Я-концепцию, задействовав личностные смыслы и самосознание подростка

Актуальность

Современная школа является источником как становления и развития личности, раскрытия интеллектуального и творческого потенциала, так и проблем социально-психологической адаптации, внутриличностных и межличностных конфликтов. Социализирующее влияние школы на участников образовательного процесса во многом определяется спецификой и качеством образовательной среды, содержанием потенциальных возможностей и рисков, которые она несет.

Основная идея и новизна программы

Идея рефлексивной психологической программы продиктована интересом подростков к получению достоверной информации о своей личности и потребностью в адекватном для них формате и источнике для выстраивания системы личностных смыслов как ключевой задаче этапа взросления. Ключевой особенностью программы является ресурсноориентированная интроспекция, которая обеспечивается за счет экологичной, позитивной и достоверной интерпретации результатов учащихся и адаптированных теоретических аспектов примененной методики для эффективной интроспекции. Для реализации данной задачи во фронтальном формате предусмотрена типологизация и кластеризация ответов учащихся и качественная подготовка как текстов для ведущего, так и самого ведущего.

Особенностью программы является отказ от традиционной формы проведения тренингового занятия с необходимостью выполнения тренинговых упражнений и получения обратной связи от участников тренинговой группы. Отказ от традиционной формы проведения обусловлен спецификой целевой группы, как правило состоящей из оппозиционно и индифферентно настроенных учащихся, которые не мотивированы включаться в общегрупповую работу и более того, не является как правило популярными в классе. В этой связи признано более целесообразным спроектировать занятия на основе самодиагностики и самопознания под руководством опытного психолога-консультанта, способного дать общие вводные в диагностические упражнения инструкции и после выполнения упражнения эффективно и экологично помочь участникам проинтерпретировать результаты на основе общих тенденций и периферийных решений (отклонений). Все задания выполняются в индивидуальном формате. Важная задача психолога-тренера в данном формате – построить диалог с учащимися и вызвать у них познавательный интерес и предоставить возможность задать свои вопросы в безопасной обстановке, возникшие в ходе или в результате выполнения упражнений. Характер диагностических методик, большинство из которых обладают выраженным развивающим и психокоррекционным потенциалом, побуждает учащихся включиться в процесс формирования личностных смыслов.

Тип программы: развивающая программа

Цель программы: обеспечение социально-психологической безопасности образовательной среды школы в результате снижения рисков девиантного поведения учащихся за счет формирования динамической системы смысловых отношений подростков к окружающим людям, к себе и к миру

Задачи программы:

- формирование личностных смыслов для контакта с окружающими
- формирование личностных смыслов для контакта с самим собой

- формирование личностных смыслов для контакта с миром (социокультурным пространством)

Методология: онтопсихологический подход, психосемантический подход (реконструкция менталитета)

Техники и коррекционные и развивающие методики

Притчетерапия, логотерапия, рефлексия, трансформативная медиация, нейролингвистическое программирование.

Основные принципы:

экологичность: гуманистический формат ведения занятий, тщательный отбор тематического и интерпретационного содержания занятий, ориентация на позитивную трансформацию и активизацию личностных ресурсов и смыслов у учащихся;

конфиденциальность результатов: кодирование результатов, взаимодействие через логин-почту (электронные почты учащихся, которые одновременно служат идентификационным номером в гугл форме) обуславливает достоверность ответов учащихся и позволяет максимально эффективно прорабатывать на занятиях личные и отрефлексированные как ресурсные, так и проблемные зоны;

ориентация на внутреннюю мотивацию: персонифицированная обратная связь в безопасном режиме позволяет получать достоверные результаты для эффективного выстраивания личностных смыслов и обеспечивает заинтересованное участие учащихся;

ориентация на современные методы работы с информацией: возможность оперативного анализа и предоставления личных результатов к началу следующего занятия, возможность осуществлять мониторинг психоэмоционального состояния учащихся и индивидуализированное психологическое сопровождение, информационное и инструментальное сопровождение на информационном портале проекта (например, сайт ecopsy.info)

интерактивность: организация онлайн сопровождения участников программы, наличие сигнальных индикаторов в интерактивной анкете обратной связи после основной (третьей) части каждого занятия, которые анализируются и передаются ведущему до завершения занятия, возможность задать интересующие вопросы ведущему, мониторинг ответов в программе «Кохут» в режиме реального времени;

профессионализм: квалификация и ориентация на гуманистическую парадигму взаимодействия, следование этическому кодексу психолога.

Характеристика целевой группы

Определяя целевую группу проекта, обозначим, что в первую очередь это учащиеся, относящиеся к группе риска по девиантному поведению. В работе мы опираемся на определение девиантного поведения, данное Н.Р. Сидоровым: Девиантное поведение – это поведение индивида, последовательно разрушающее сложившуюся систему межличностных взаимодействий и общения в той человеческой общности, к которой он принадлежит. Психологической основой девиантного поведения индивида являются некоторые характерные особенности динамической системы его смысловых отношений к окружающим людям и себе (Сидоров, 2007). Это послужило основанием для составления тренинговой программы для подростков «Время находить смыслы» как основного компонента проекта «Импульс». Тренинговая программа «Время собирать смыслы» направлена на обеспечение всех стержневых процессов системы образования – от индивидуализации, обеспечивающей процессы самопознания и самосознания, до интеграции, включающей становление ценностно-смысловых и мотивационных характеристик личности как члена социума. Программа «Время собирать смыслы» ориентирована на двуединый процесс индивидуализации и интеграции составляющий сущность социализации в широком смысле. Обретенные в процессе реализации программы смысловые единицы сознания являются ключевым механизмом превенции девиантного поведения, так как в научной психологической литературе общепризнано, что система смысловых отношений личности выступает в роли психологической причины отклоняющегося поведения (Егорычева, 1999; Лишина, 2006).

Описание процессуальной части программы

Форма работы: фронтально-индивидуализированная

Проведение тренинговых диагностических и развивающих/ психокоррекционных упражнений с учащимися происходит в классе, каждый учащийся выполняет работу индивидуально. Частота проведения занятий 1-2 раза в неделю (максимальное количество учащихся ограничено 1 классом).

Структура занятий: восходящая спираль (предыдущее занятие закладывает основу для последующего содержания, остающегося открытым для проработки с помощью инструментов для интроспекции и параллельно возникающем новом содержании перетекающим в следующее).

Каждое занятие из четырех этапов:

Этап	Название	Задача	Форма
I	Проблематизация	Актуализация темы	Метафора, притча, вопрос, «Кохут» (приложение для создания образовательных тестов, игр и викторин)
II	Интроспекция	Интерпретация	Раскрытие темы занятия в фронтально-индивидуализированном исполнении, ответы на вопросы, использование авторских инструментов интроспекции: Дневника открытых смыслов, Ментальной карты инсайтов, лестницы личных смыслов (отвечать каждое занятие на одни и те же вопросы).
III	Активизация	Постановка личностно-значимых вопросов для следующего занятия, проработка темы на сознательном и бессознательном уровнях	Гугл форма
IV	Обратная связь	экологичное завершение занятия, анализ психологом психоэмоционального состояния учащихся	Постановка вопросов для рефлексии результатов занятия и ответы на вопросы

Квалификация и роли в программе

Роль	Задача	Требование к квалификации
Ведущий	Очное проведение занятий	Высшее психологическое образование, опыт ведения тренинговых групп не менее 2-х лет, знакомство с базовыми принципами психологической диагностики и нейролингвистического программирования, умение работать в рамках феноменологического анализа.

Модератор	Осуществление психологического онлайн сопровождения учащихся: ответы на вопросы, адресованные на оперативную почту проекта, мониторинг результатов обратной связи и предоставление оперативной обратной связи ведущему, персонифицированное предоставление результатов обратной связи учащимся на их электронную почту (в закодированном виде, расшифровка – на занятии осуществляется под руководством ведущего)	Высшее психологическое образование
Администратор программы (соавтор проекта)	Обеспечение интерактивного сопровождения программы в гугл форм, оперативный феноменологический и статистический анализ ответов учащихся, кодирование индивидуальных результатов и направление их сопровождающему, участие в разработке интерпретационной части занятия.	Высшее психологическое образование, высокий уровень владения информационно-коммуникативными технологиями, в том числе создание и редактирование сайта проекта, разработка и формализация стимулирующей части занятия в гугл формате, владение статистическими базами данных и специализированными программами контент анализа
Менеджер программы (соавтор проекта)	Организационное и информационное сопровождение программы, обеспечение взаимодействия между психологами, участвующими в проекте, разработка интерпретационной части занятия	Высшее психологическое образование, административный ресурс, приверженность гуманистической экологической парадигме в образовании.

Структура тренинговой программы «Время собирать смыслы» на основе психодиагностических показателей характеристик социализированной личности А.В. Милёхина

№ п/п	Блоки	Тема занятия	Психодиагностические показатели
	Контакт с окружающими	Умение взаимодействовать с группой	Социометрический статус, толерантные и интолерантные установки личности
		Умение противостоять манипуляциям	Низкий уровень конформности
		Умение понимать других людей, их мысли, чувства, поступки	Высокий уровень развития межличностной чувствительности

	Контакт с собой	Понимание себя, своих способностей	Адекватная самооценка, высокий уровень рефлексивности, критичности, позитивное самоотношение, самовосприятие
		Умение планировать свою жизнь, карьеру	Сформированность временной перспективы
		Умение отвечать за свои действия, обязательства, поступки	Высокий уровень рефлексивности, локуса контроля
		Умение управлять собой	Высокий уровень эмоциональной и волевой саморегуляции
	Контакт с миром	Способность адаптироваться к изменяющимся условиям	Личностный адаптивный потенциал
		Способность к обучению на протяжении жизни	Развитие ценностно-целевых установок, развитие, стремление к самоактуализации
		Духовно-нравственное развитие	Развитие ценностно-целевых установок
		Способность к развитию своей индивидуальности	Развитие ценностно-целевых установок, стремление к самоактуализации
		Сформированное мировоззрение	Развитие ценностно-целевых установок, морального сознания

Организационная структура мониторинга и оценки:

1. Входное тестирование, промежуточная и итоговая диагностика
2. Анкета обратной связи после каждого блока занятий.
3. Психологическая диагностика в рамках проекта: Социально-психологическое тестирование, СЖО (Д.А. Леонтьев), Индекс социокультурной безопасности школьника (Э.Н. Гилемханова), Автономность/Зависимость личности (Г.С. Прыгин). Дополнительно может быть применены: Диагностика базовых проблем подростков 12-16 лет (Логинова, 2003); Опросник социальной идентичности (Васькова, 2013); Исследование устойчивости жизненного мира человека (Логинова, 2012); Опросник суверенности психологического пространства (Нартова-Бочавер, 2014); Методика «Иерархия личности» (Шестун, 2010).

Исходный код программы, реализующей комплексную модель оценки социокультурных рисков образовательной среды школы («Дерево решений»)

Исходный код программы:

```

<!DOCTYPE html><html> <head><meta charset="utf-8" /><meta http-equiv="Content-Type"
content="text/html; charset=UTF-8" /><meta name="viewport" content="width=device-width, initial-
scale=1.0" /><!--metatextblock--><title>Комплексная модель социо-культурных рисков
образовательной среды</title><meta name="description" content="Рискогенность
образовательного пространства" /><meta property="og:url" content="http://profit.wsalesite.ru/risk"
/><meta property="og:title" content="Комплексная модель социо-культурных рисков
образовательной среды" /><meta property="og:description" content="Рискогенность
образовательного пространства" /><meta property="og:type" content="website" /><meta
property="og:image" content="images/tild3763-3139-4665-b735-333363623764__-
__resize__504x__back.jpg" /><link rel="canonical" href="http://profit.wsalesite.ru/risk"><!--
/metatextblock--><meta property="fb:app_id" content="257953674358265" /><meta name="format-
detection" content="telephone=no" /><meta http-equiv="x-dns-prefetch-control" content="on"><link
rel="shortcut icon" href="images/tild3461-3939-4138-b937-326335346538__favicon.ico"
type="image/x-icon" /><!-- Assets --><link rel="stylesheet" href="css/tilda-grid-3.0.min.css"
type="text/css" media="all" /><link rel="stylesheet" href="css/tilda-blocks-2.12.css?t=1600378919"
type="text/css" media="all" /><link rel="stylesheet" href="css/tilda-animation-1.0.min.css"
type="text/css" media="all" /><link rel="stylesheet" href="css/tilda-popup-1.1.min.css" type="text/css"
media="all" /><script src="js/jquery-1.10.2.min.js"></script><script src="js/tilda-scripts-
2.8.min.js"></script><script src="js/tilda-blocks-2.7.js?t=1600378919"></script><script
src="js/lazyload-1.3.min.js" charset="utf-8"></script><script src="js/tilda-animation-1.0.min.js"
charset="utf-8"></script><script type="text/javascript">window.dataLayer = window.dataLayer ||
[];</script><!-- Facebook Pixel Code --><script>!function(f,b,e,v,n,t,s)
{if(f.fbq)return;n=f.fbq=function(){n.callMethod?n.callMethod.apply(n,arguments):n.queue.pu
sh(arguments)};
if(!f._fbq)f._fbq=n;n.push=n;n.loaded=!0;n.version='2.0';n.agent='pltilde';
n.queue=[];t=b.createElement(e);t.async=!0;
t.src=v;s=b.getElementsByTagName(e)[0];
s.parentNode.insertBefore(t,s)}(window,
document,'script','https://connect.facebook.net/en_US/fbevents.js');
fbq('init', '440081756729945');
fbq('track', 'PageView');</script><!-- End Facebook Pixel Code --><script
type="text/javascript">if((/bot|google|yandex|baidu|bing|msn|duckduckbot|teoma|slurp|crawler|spider|r
obot|crawling|facebook/i.test(navigator.userAgent))===false && typeof(sessionStorage)!='undefined'
&& sessionStorage.getItem('visited')!='y'){ var style=document.createElement('style');
style.type='text/css'; style.innerHTML='@media screen and (min-width: 980px) {t-records
{opacity: 0;}.t-records_animated {-webkit-transition: opacity ease-in-out .2s;-moz-transition: opacity
ease-in-out .2s;-o-transition: opacity ease-in-out .2s;transition: opacity ease-in-out .2s;}.t-records.t-
records_visible {opacity: 1;}}'; document.getElementsByTagName('head')[0].appendChild(style);
$(document).ready(function() { $('t-records').addClass('t-records_animated');
setTimeout(function(){ $('t-records').addClass('t-records_visible');
sessionStorage.setItem('visited','y'); },400); });
}</script></head><body class="t-body" style="margin:0;"><!--allrecords--><div
id="allrecords" data-tilda-export="yes" class="t-records" data-hook="blocks-collection-content-node"
data-tilda-project-id="1444534" data-tilda-page-id="10074740" data-tilda-page-alias="risk" data-tilda-
formskey="c9e4bf5bc8f90e9623c6cdecbbec6bea" ><div id="rec172584276" class="r t-rec" style=" "

```

```

data-animationappear="off" data-record-type="360" ><!-- T360 --><style>@media screen and (min-
width: 980px) { .t-records { opacity: 0; } .t-records_animated { -webkit-transition: opacity ease-in-out
.5s; -moz-transition: opacity ease-in-out .5s; -o-transition: opacity ease-in-out .5s; transition: opacity
ease-in-out .5s; } .t-records.t-records_visible { opacity: 1; }
} </style><script> $(document).ready(function() { $(window).bind('pageshow', function(event)
{ if (event.originalEvent.persisted) { window.location.reload() } }); $('#rec172584276').attr('data-
animationappear','off'); $('#rec172584276').css('opacity','1'); $('.t-records').addClass('t-
records_animated'); setTimeout(function(){ $('.t-records').addClass('t-records_visible'); },200); });
</script><script> $(document).ready(function() { $("button:not(.t-
submit,.t835__btn_next,.t835__btn_prev,.t835__btn_result,.t862__btn_next,.t862__btn_prev,.t862__bt
n_result,.t854__news-btn,.t862__btn_next),a:not([href*=#],.carousel-control,.t-
carousel__control,.t807__btn_reply,[href^=#price],[href^=javascript],[href^=mailto],[href^=tel],[href^
=link_sub],.t-menu__link-item[data-menu-submenu-hook]))).click(function(e){ var goTo =
this.getAttribute("href"); if (goTo !== null) { var target = $(this).attr("target"); if (target !== "_blank")
{ e.preventDefault(); $(".t-records").removeClass("t-records_visible"); setTimeout(function() {
window.location = goTo; }, 500); } } }); </script><style> .t360__bar { background-color: #2a5e9d;
} </style><script>$(document).ready(function() { var isSafari = /Safari/.test(navigator.userAgent) &&
/Apple Computer/.test(navigator.vendor); if (isSafari) {} else { $("body").append('<div
class="t360__progress"><div class="t360__bar"></div></div>'); setTimeout(function(){
$(".t360__bar").addClass("t360__barprogress"); },10); }
}); $(window).load(function() { $(".t360__bar").removeClass("t360__barprogress");
$(".t360__bar").addClass("t360__barprogressfinished"); setTimeout(function(){
$(".t360__bar").addClass("t360__barprogresshidden"); },20); setTimeout(function(){
$(".t360__progress").hide(); },500); });</script></div><div id="rec172584277" class="r t-rec" style="
" data-animationappear="off" data-record-type="821" ><!-- t821 --><div
id="nav172584277marker"></div><div id="nav172584277" class="t821 t821__positionstatic " style="
" data-bgcolor-hex="" data-bgcolor-rgba="" data-navmarker="nav172584277marker" data-
appearoffset="" data-bgopacity-two="" data-menushadow="" data-bgopacity="1" data-menu-items-
align="" data-menu="yes"> <div class="t821__maincontainer " style=""> <div
class="t821__leftwrapper" style=""> <div class="t821__logo-wrapper t821__logo-
wrapper_inlineblock"> <div class="t821__logo t-title" field="title" style="color:#204e8a;font-
weight:700;"><div style="color:#749dd6;" data-customstyle="yes">Комплексная модель
социокультурных рисков образовательной среды</div></div> </div> <div
class="t821__rightwrapper" style=""> <div class="t821__btn-container"> <div class="t821__btn-
wrapper"> <a href="#rec172593266" target="" class="t-btn t-btn_sm "
style="color:#749dd6;border:2px solid #dcdcdc;background-color:#ffffff;"><table style="width:100%;
height:100%;"><tr><td>Анализ рисков</td></tr></table></a> </div> </div> </div>
</div></div><style type="text/css">@media screen and (max-width: 640px) { #rec172584277
.t821__logo-wrapper_inlineblock { margin-bottom: 0px; }
} </style><script type="text/javascript">$(document).ready(function() { t821_init('172584277');
});</script><style>#rec172584277 .t-btn:not(.t-animate_no-hover):hover{ border-color:
#749dd6 !important; } #rec172584277 .t-btn:not(.t-animate_no-hover){ -webkit-transition:
background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow
0.2s ease-in-out; transition: background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s
ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out; } </style></div><div id="rec172593266" class="r t-rec t-
rec_pt_0" style="padding-top:0px; " data-animationappear="off" data-record-type="698" ><!-- t698 --
><!-- cover --><div class="t-cover" id="recorddiv172593266" bgimgfield="img" style="height:150vh;
background-image:url('images/tild3763-3139-4665-b735-333363623764__
__resize__20x__back.jpg');" ><div class="t-cover__carrier" id="coverCarry172593266" data-content-
cover-id="172593266" data-content-cover-bg="images/tild3763-3139-4665-b735-
333363623764__back.jpg" data-content-cover-height="150vh" data-content-cover-parallax="" data-
content-video-url-youtube="qJU0xZiT1DE" style="height:150vh;background-attachment:scroll;

```

```
"></div> <div class="t-cover__filter" style="height:150vh;background-image: -moz-linear-gradient(top, rgba(116, 157, 214, 0.8), rgba(116, 157, 214, 0.8));background-image: -webkit-linear-gradient(top, rgba(116, 157, 214, 0.8), rgba(116, 157, 214, 0.8));background-image: -o-linear-gradient(top, rgba(116, 157, 214, 0.8), rgba(209,15,15,0.70));background-image: -ms-linear-gradient(top, rgba(116, 157, 214, 0.8), rgba(116, 157, 214, 0.8));background-image: linear-gradient(top, rgba(116, 157, 214, 0.8), rgba(116, 157, 214, 0.8));filter: progid:DXImageTransform.Microsoft.gradient(startColorStr=#4cd10f0f, endColorStr=#4cd10f0f);"></div> <div class="t698"> <div class="t-container "> <div class="t-width t-width_8 t698__mainblock"> <div class="t-cover__wrapper t-valign_middle" style="height:150vh;"> <div class="t698__mainwrapper" data-hook-content="covercontent"> <div class="t698__title t-title t-title_xs" style="" field="title">Оценка рискогенности образовательного пространства</div> <div class="t698__descr t-descr t-descr_md" style="" field="descr"><strong>Для руководителей образовательных учреждений</strong></div> <div>
```

```
<form id="form172593266" name='form172593266' role="form" action='resultat.php' method='POST' data-formactiontype="2" data-inputbox=".t-input-group" class="t-form js-form-process t-form_inputs-total_7 "> <input type="hidden" name="formservices[]" value="7e7e84c1027086f8c1d48c10b1030e0b" class="js-formation-services"> <div class="js-successbox t-form__successbox t-text t-text_md" style="display:none;"></div> <div class="t-form_inputsbox"> <div class="t-input-group t-input-group_in" data-input-lid="1584960296034"> <div class="t-input-block"> <input type="text" name="nazvanie" class="t-input js-tilda-rule " value="" placeholder="Название школы" data-tilda-req="1" style="color:#000000; background-color:#ffffff; border-radius: 7px; -moz-border-radius: 7px; -webkit-border-radius: 7px;"> <div class="t-input-error"></div> </div> </div> <div class="t-input-group t-input-group_qn" data-input-lid="1584960311291"> <div class="t-input-title t-descr t-descr_md" data-redactor-toolbar="no" field="li_title__1584960311291" style="color:#ffffff;">Количество учащихся</div> <div class="t-input-block"> <div class="t-inputquantity__wrapper"> <span class="t-inputquantity__btn t-inputquantity__btn-minus" style="color:#ffffff">&ndash;</span> <input type="text" name="kolichestvo" class="t-input t-inputquantity js-tilda-rule " value="500" data-tilda-req="1" data-tilda-rule="number" style="color:#000000; background-color:#ffffff; border-radius: 7px; -moz-border-radius: 7px; -webkit-border-radius: 7px;"> <span class="t-inputquantity__btn t-inputquantity__btn-plus" style="color:#ffffff">+</span> </div> <script> $(document).ready(function(){ function t_input_quantity_init(recid,lid){ var qel=$('#rec'+recid).find('[data-input-lid="'+lid+'"]'); qel.find('.t-inputquantity__btn-plus').click(function() { var val=qel.find('.t-inputquantity').val(); if(val>=0){ val++; }else{ val=1; } qel.find('.t-inputquantity').val(val); }); qel.find('.t-inputquantity__btn-minus').click(function() { var val=qel.find('.t-inputquantity').val(); if(val>0){ val--; }else{ val=0; } qel.find('.t-inputquantity').val(val); }); var inputQuantity = qel.find('.t-inputquantity'); qel.append('<span class="t-inputquantity__width" style="display:none;"></span>'); var spanWidth = qel.find('.t-inputquantity__width').html(inputQuantity.val()).width(); inputQuantity.css('width', 70 + spanWidth); } t_input_quantity_init('172593266','1584960311291'); }); </script> <div class="t-input-error"></div> </div> </div> <div class="t-input-group t-input-group_qn" data-input-lid="1584960370249"> <div class="t-input-title t-descr t-descr_md" data-redactor-toolbar="no" field="li_title__1584960370249" style="color:#ffffff;">Количество педагогов</div> <div class="t-input-block"> <div class="t-inputquantity__wrapper"> <span class="t-inputquantity__btn t-inputquantity__btn-minus" style="color:#ffffff">&ndash;</span> <input type="text" name="pedagogi" class="t-input t-inputquantity js-tilda-rule " value="30" data-tilda-req="1" data-tilda-rule="number" style="color:#000000; background-color:#ffffff; border-radius: 7px; -moz-border-radius: 7px; -webkit-border-radius: 7px;"> <span class="t-inputquantity__btn t-inputquantity__btn-plus" style="color:#ffffff">+</span> </div> <script> $(document).ready(function(){ function t_input_quantity_init(recid,lid){ var qel=$('#rec'+recid).find('[data-input-lid="'+lid+'"]'); qel.find('.t-inputquantity__btn-plus').click(function() { var val=qel.find('.t-inputquantity').val(); if(val>=0){ val++; }else{ val=1; } qel.find('.t-inputquantity').val(val); }); qel.find('.t-inputquantity__btn-
```

```

minus').click(function() { var val=qel.find('.t-inputquantity').val(); if(val>0){ val--; }else{ val=0; }
qel.find('.t-inputquantity').val(val); }); var inputQuantity = qel.find('.t-inputquantity');
qel.append('<span class="t-inputquantity_width" style="display:none;"></span>'); var spanWidth =
qel.find('.t-inputquantity_width').html(inputQuantity.val()).width(); inputQuantity.css('width', 70 +
spanWidth); } t_input_quantity_init('172593266','1584960370249'); }); </script> <div class="t-input-
error"></div> </div> </div> <div class="t-input-group t-input-group_rg" data-input-
lid="1584960403603"> <div class="t-input-title t-descr t-descr_md" data-redactor-toolbar="no"
field="li_title__1584960403603" style="color:#ffffff;">Образовательный рейтинг</div> <div
class="t-input-block"> <div class="t-range__wrapper"> <input name="rating" class="t-range js-tilda-
rule" type="range" min="0" max="100" step="1" value="10" data-range-color="#ffffff"> <div class="t-
range__value-txt t-descr t-descr_xxs" style="display: none;"></div> <div class="t-range__interval-txt-
wrapper"> <div class="t-range__interval-txt t-range__interval-txt_min t-descr t-descr_xxs"
style="color: #ffffff">0</div> <div class="t-range__interval-txt t-range__interval-txt_max t-descr t-
descr_xxs" style="color: #ffffff">100</div> </div> </div> <link rel="stylesheet" href="css/tilda-range-
1.0.min.css"> <script src="js/tilda-range-1.0.min.js"></script> <script type="text/javascript">
$(document).ready(function() { try { setTimeout(function() {
t_input_range_init('172593266','1584960403603'); }, 500); } catch (err) {}; }); </script> <style>
#rec172593266 .t-range::-webkit-slider-thumb { background: #ffffff; } #rec172593266 .t-range::-moz-
range-thumb { background: #ffffff; } #rec172593266 .t-range::-ms-thumb { background: #ffffff; }
</style> <div class="t-input-error"></div> </div> </div> <div class="t-input-group t-input-group_rg"
data-input-lid="1600378854267"> <div class="t-input-title t-descr t-descr_md" data-redactor-
toolbar="no" field="li_title__1600378854267" style="color:#ffffff;">Воспитательный рейтинг</div>
<div class="t-input-block"> <div class="t-range__wrapper"> <input name="vosпитanie" class="t-range
js-tilda-rule" type="range" min="0" max="100" step="1" value="10" data-range-color="#ffffff"> <div
class="t-range__value-txt t-descr t-descr_xxs" style="display: none;"></div> <div class="t-
range__interval-txt-wrapper"> <div class="t-range__interval-txt t-range__interval-txt_min t-descr t-
descr_xxs" style="color: #ffffff">0</div> <div class="t-range__interval-txt t-range__interval-txt_max
t-descr t-descr_xxs" style="color: #ffffff">100</div> </div> </div> <link rel="stylesheet"
href="css/tilda-range-1.0.min.css"> <script src="js/tilda-range-1.0.min.js"></script> <script
type="text/javascript"> $(document).ready(function() { try { setTimeout(function() {
t_input_range_init('172593266','1600378854267'); }, 500); } catch (err) {}; }); </script> <style>
#rec172593266 .t-range::-webkit-slider-thumb { background: #ffffff; } #rec172593266 .t-range::-moz-
range-thumb { background: #ffffff; } #rec172593266 .t-range::-ms-thumb { background: #ffffff; }
</style> <div class="t-input-error"></div> </div> </div> <div class="t-input-group t-input-group_rg"
data-input-lid="1584960660082"> <div class="t-input-title t-descr t-descr_md" data-redactor-
toolbar="no" field="li_title__1584960660082" style="color:#ffffff;">Средняя заработная плата в
Вашем регионе</div> <div class="t-input-block"> <div class="t-range__wrapper"> <input
name="zarplata" class="t-range js-tilda-rule" type="range" min="10000" max="150000" step="2500"
value="25000" data-range-color="#ffffff"> <div class="t-range__value-txt t-descr t-descr_xxs"
style="display: none;"></div> <div class="t-range__interval-txt-wrapper"> <div class="t-
range__interval-txt t-range__interval-txt_min t-descr t-descr_xxs" style="color: #ffffff">10000</div>
<div class="t-range__interval-txt t-range__interval-txt_max t-descr t-descr_xxs" style="color:
#ffffff">150000</div> </div> </div> <link rel="stylesheet" href="css/tilda-range-1.0.min.css"> <script
src="js/tilda-range-1.0.min.js"></script> <script type="text/javascript"> $(document).ready(function()
{ try { setTimeout(function() { t_input_range_init('172593266','1584960660082'); }, 500); } catch (err)
{}; }); </script> <style> #rec172593266 .t-range::-webkit-slider-thumb { background: #ffffff; }
#rec172593266 .t-range::-moz-range-thumb { background: #ffffff; } #rec172593266 .t-range::-ms-
thumb { background: #ffffff; } </style> <div class="t-input-error"></div> </div> </div> <div class="t-
input-group t-input-group_sb" data-input-lid="1584960738661"> <div class="t-input-title t-descr t-
descr_md" data-redactor-toolbar="no" field="li_title__1584960738661" style="color:#ffffff;">Тип
населённого пункта</div> <div class="t-input-block"> <div class="t-select__wrapper "> <select
name="gorod" class="t-select js-tilda-rule " style="color:#000000; background-color:#ffffff; border-

```



```

radius: 7px; -moz-border-radius: 7px; -webkit-border-radius: 7px;"> <option value="Село / деревня"
>Село / деревня</option> <option value="Посёлок городского типа" >Посёлок городского
типа</option> <option value="Город" >Город</option> </select> <style> #rec172593266 .t-
select__wrapper:after { border-top-color:#ffffff; } </style> </div> <div class="t-input-error"></div>
</div></div><div class="t-form__errorbox-middle"> <div class="js-errorbox-all t-form__errorbox-
wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text md"> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error
js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-email"></p> <p
class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-form__errorbox-item
js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-string"></p> </div>
</div></div> <div class="t-form__submit"> <button type="submit" class="t-submit"
style="color:#749dd6;background-color:#ffffff;" data-btneffects-first="btneffects-flash">Оценить
рискогенность</button> </div> </div> <div class="t-form__errorbox-bottom"> <div class="js-
errorbox-all t-form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-
text t-text md"> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p>
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-
item js-rule-error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-
error-string"></p> </div> </div> </div> </form><style>#rec172593266 input::-webkit-input-
placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172593266 input::-moz-placeholder {color:#000000;
opacity: 0.5;} #rec172593266 input:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec172593266 textarea::-webkit-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec172593266 textarea::-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec172593266 textarea:-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec172593266 textarea:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}</style> </div>
</div> </div> </div> </div> </div> </div> <script type="text/javascript"> $('#rec172593266').find('.js-
form-process').on('tildaform:aftererror', function(e){ e.preventDefault();
t698_fixcontentheight('172593266'); }); $('#t698').bind('displayChanged',function(){
t698_fixcontentheight('172593266'); }); </script><style>#rec172593266 .t-submit:hover{ border-color:
#325c92 !important; box-shadow: 0px 0px 10px 0px rgba(0, 0, 0, 0.003) !important; }
#rec172593266 .t-submit{ -webkit-transition: background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s
ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out; transition: background-color
0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out;
}</style><style>#rec172593266 .t-btn[data-btneffects-first],
#rec172593266 .t-btn[data-btneffects-second],
#rec172593266 .t-submit[data-btneffects-first],
#rec172593266 .t-submit[data-btneffects-second] { position: relative; overflow: hidden; -
webkit-transform: translate3d(0,0,0); transform: translate3d(0,0,0);
}
#rec172593266 .t-btn[data-btneffects-first="btneffects-flash"] .t-btn_wrap-effects,
#rec172593266 .t-submit[data-btneffects-first="btneffects-flash"] .t-btn_wrap-effects {
position: absolute; top: 0; left: 0; width: 100%; height: 100%; -webkit-transform: translateX(-
85px); -ms-transform: translateX(-85px); transform: translateX(-85px); -webkit-animation-name:
flash; animation-name: flash; -webkit-animation-duration: 3s; animation-duration: 3s;
-webkit-animation-timing-function: linear; animation-timing-function: linear; -webkit-
animation-iteration-count: infinite; animation-iteration-count: infinite;
}
#rec172593266 .t-btn[data-btneffects-first="btneffects-flash"] .t-btn_wrap-effects_md,

```

```

#rec172593266 .t-submit[data-btneffects-first="btneffects-flash"] .t-btn_wrap-effects_md {
  -webkit-animation-name: flash-md; animation-name: flash-md;
}
#rec172593266 .t-btn[data-btneffects-first="btneffects-flash"] .t-btn_wrap-effects_lg,
#rec172593266 .t-submit[data-btneffects-first="btneffects-flash"] .t-btn_wrap-effects_lg {
  -webkit-animation-name: flash-lg; animation-name: flash-lg;
}
#rec172593266 .t-btn[data-btneffects-first="btneffects-flash"] .t-btn_effects,
#rec172593266 .t-submit[data-btneffects-first="btneffects-flash"] .t-btn_effects {
  background: -webkit-gradient(linear, left top, right top, from(rgba(255, 255, 255, .1)),
to(rgba(255, 255, 255, .4))); background: -webkit-linear-gradient(left, rgba(255, 255, 255, .1), rgba(255,
255, 255, .4)); background: -o-linear-gradient(left, rgba(255, 255, 255, .1), rgba(255, 255, 255, .4));
background: linear-gradient(90deg, rgba(255, 255, 255, .1), rgba(255, 255, 255, .4)); width: 45px;
height: 100%; position: absolute; top: 0; left: 30px; -webkit-transform: skewX(-45deg); -ms-
transform: skewX(-45deg); transform: skewX(-45deg);
}
@-webkit-keyframes flash { 20% { -webkit-transform: translateX(100%); transform:
translateX(100%); } 100% { -webkit-transform: translateX(100%); transform: translateX(100%);
}
}
@keyframes flash { 20% { -webkit-transform: translateX(100%); transform:
translateX(100%); } 100% { -webkit-transform: translateX(100%); transform: translateX(100%);
}
}
@-webkit-keyframes flash-md { 30% { -webkit-transform: translateX(100%); transform:
translateX(100%); } 100% { -webkit-transform: translateX(100%); transform: translateX(100%);
}
}
@keyframes flash-md { 30% { -webkit-transform: translateX(100%); transform:
translateX(100%); } 100% { -webkit-transform: translateX(100%); transform: translateX(100%);
}
}
@-webkit-keyframes flash-lg { 40% { -webkit-transform: translateX(100%); transform:
translateX(100%); } 100% { -webkit-transform: translateX(100%); transform: translateX(100%);
}
}
@keyframes flash-lg { 40% { -webkit-transform: translateX(100%); transform:
translateX(100%); } 100% { -webkit-transform: translateX(100%); transform: translateX(100%);
}
}
} </style></div><div id="rec172584309" class="r t-rec t-rec_pt_0 t-rec_pb_0" style="padding-
top:0px;padding-bottom:0px; " data-record-type="363" ><!-- T029 --><div class="t029"> <div
class="t029__container t-container"> <div class="t029__col t-col t-col_8"> <div
class="t029__linewrapper" style="opacity:0.2;"> <div class="t029__opacity t029__opacity_left"
style="background-image: -moz-linear-gradient(right, #2a5e9d, rgba(42,94,157,0)); background-
image: -webkit-linear-gradient(right, #2a5e9d, rgba(42,94,157,0)); background-image: -o-linear-
gradient(right, #2a5e9d, rgba(42,94,157,0)); background-image: -ms-linear-gradient(right, #2a5e9d,
rgba(42,94,157,0));"></div> <div class="t029__line" style="background: #2a5e9d;"></div> <div
class="t029__opacity t029__opacity_right" style="background-image: -moz-linear-gradient(left,
#2a5e9d, rgba(42,94,157,0)); background-image: -webkit-linear-gradient(left, #2a5e9d,
rgba(42,94,157,0)); background-image: -o-linear-gradient(left, #2a5e9d, rgba(42,94,157,0));
background-image: -ms-linear-gradient(left, #2a5e9d, rgba(42,94,157,0));"></div> </div> </div>
</div></div><div id="rec172584313" class="r t-rec" style=" " data-animationappear="off" data-

```

```

record-type="821" ><!-- t821 --><div id="nav172584313marker"></div><div id="nav172584313"
class="t821 t821__positionstatic " style=" " data-bgcolor-hex="" data-bgcolor-rgba="" data-
navmarker="nav172584313marker" data-appearoffset="" data-bgopacity-two="" data-menushadow=""
data-bgopacity="1" data-menu-items-align="" data-menu="yes"> <div class="t821__maincontainer "
style=""> <div class="t821__leftwrapper" style=""> <div class="t821__logo-wrapper t821__logo-
wrapper inlineblock"> <div class="t821__logo t-title" field="title" style="color:#204e8a;font-
weight:700;"><div style="color:#749dd6;" data-customstyle="yes">Комплексная модель социо-
культурных рисков образовательной среды</div></div> </div> </div> <div
class="t821__rightwrapper" style=""> <div class="t821__btn-container"> <div class="t821__btn-
wrapper"> <a href="#rec172593266" target="" class="t-btn t-btn_sm "
style="color:#749dd6;border:2px solid #dcdcdc;background-color:#ffffff;"><table style="width:100%;
height:100%;"><tr><td>Анализ рисков</td></tr></table></a> </div> </div> </div>
</div></div><style type="text/css">@media screen and (max-width: 640px) { #rec172584313
.t821__logo-wrapper inlineblock { margin-bottom: 0px; }
} </style><script type="text/javascript">$(document).ready(function() { t821_init('172584313');
});</script><style>#rec172584313 .t-btn:not(.t-animate_no-hover):hover{ border-color:
#749dd6 !important; } #rec172584313 .t-btn:not(.t-animate_no-hover){ -webkit-transition:
background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow
0.2s ease-in-out; transition: background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s
ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out; }</style></div><div id="rec172584314" class="r t-rec"
style=" " data-animationappear="off" data-record-type="702" ><!-- T702 --><div class="t702"> <div
class="t-popup" data-tooltip-hook="#popup:biznes-plan" > <div class="t-popup__close"> <div
class="t-popup__close-wrapper"> <svg class="t-popup__close-icon" width="23px" height="23px"
viewBox="0 0 23 23" version="1.1" xmlns="http://www.w3.org/2000/svg"
xmlns:xlink="http://www.w3.org/1999/xlink"> <g stroke="none" stroke-width="1" fill="#fff" fill-
rule="evenodd"> <rect transform="translate(11.313708, 11.313708) rotate(-45.000000) translate(-
11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915" width="2" height="30"></rect> <rect
transform="translate(11.313708, 11.313708) rotate(-315.000000) translate(-11.313708, -11.313708) "
x="10.3137085" y="-3.6862915" width="2" height="30"></rect> </g> </svg> </div> </div> <div
class="t-popup__container t-width t-width_6"> <div class="t702__wrapper"> <div class="t702__text-
wrapper t-align_center"> <div class="t702__title t-title t-title_xxs" style="color:#204e8a;">Скачать
бизнес-план</div> </div> <form id="form172584314" name="form172584314" role="form" action="
method='POST' data-formactiontype="2" data-inputbox=".t-input-group" class="t-form js-form-
process t-form_inputs-total_3 " data-success-callback="t702_onSuccess" > <input type="hidden"
name="formservices[]" value="7e7e84c1027086f8c1d48c10b1030e0b" class="js-formaction-
services"> <div class="js-successbox t-form__successbox t-text t-text_md"
style="display:none;"></div> <div class="t-form__inputsbox"> <div class="t-input-group t-input-
group_ph" data-input-lid="1495810359387"> <div class="t-input-block"> <input type="tel"
name="Phone" data-phonemask-init="no" data-phonemask-id="172584314" data-phonemask-
lid="1495810359387" data-phonemask-maskcountry="RU" class="t-input js-phonemask-input js-tilda-
rule " value="" placeholder="+1(999)999-9999" data-tilda-req="1" style="color:#000000; border:1px
solid #c9c9c9; border-radius: 5px; -moz-border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <script
type="text/javascript"> if (! document.getElementById('t-phonemask-script')) { (function (d, w, o) { var
n=d.getElementsByTagName(o)[0],s=d.createElement(o),f=function(){n.parentNode.insertBefore(s,n)
}; s.type = "text/javascript"; s.async = true; s.id = 't-phonemask-script'; s.src="images/js__tilda-phone-
mask-1.1.min.js"; if (w.opera=="[object Opera]") {d.addEventListener("DOMContentLoaded", f,
false);} else { f(); } })(document, window, 'script'); } else { $(document).ready(function(){ if (typeof
t_form_phonemask_load == 'function') { t_form_phonemask_load($('#rec172584314 [data-
phonemask-lid=1495810359387]')); } }); } </script> <div class="t-input-error"></div> </div> </div>
<div class="t-input-group t-input-group_em" data-input-lid="1576402693623"> <div class="t-input-
block"> <input type="text" name="Email" class="t-input js-tilda-rule " value="" placeholder="E-mail"
data-tilda-rule="email" style="color:#000000; border:1px solid #c9c9c9; border-radius: 5px; -moz-

```

```

border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <div class="t-input-error"></div> </div> </div> <div
class="t-input-group t-input-group_cb" data-input-lid="1576402742692"> <div class="t-input-block">
<label class="t-checkbox__control t-text t-text_xs" style=""><input type="checkbox"
name="Checkbox" value="yes" class="t-checkbox js-tilda-rule" checked ><div class="t-
checkbox__indicator" ></div>Я даю согласие на обработку моих персональных данных</label>
<div class="t-input-error"></div> </div> </div><!--[if IE 8]><style>.t-checkbox__control .t-checkbox,
.t-radio__control .t-radio { left: 0px; z-index: 1; opacity: 1;
}
.t-checkbox__indicator, .t-radio__indicator { display: none;
}
.t-img-select__control .t-img-select { position: static;
} </style><![endif]><div class="t-form__errorbox-middle"> <div class="js-errorbox-all t-
form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md">
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item
js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
string"></p> </div> </div></div> <div class="t-form__submit"> <button type="submit" class="t-
submit" style="color:#204e8a;border:2px solid #dcdcdc;background-color:#ffffff;" >Скачать</button>
</div> </div> <div class="t-form__errorbox-bottom"> <div class="js-errorbox-all t-form__errorbox-
wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md"> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error
js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-email"></p> <p
class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-form__errorbox-item
js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-string"></p> </div>
</div> </div></form><style>#rec172584314 input::-webkit-input-placeholder {color:#000000;
opacity: 0.5;} #rec172584314 input::-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec172584314 input:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584314
input:-webkit-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584314
input:-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584314
input:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584314
input:-webkit-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584314
input:-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584314
input:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}</style>
</div> </div> </div></div><script type="text/javascript">$(document).ready(function(){
setTimeout(function(){ t702_initPopup('172584314'); }, 500); /* hack for Android */ var ua =
navigator.userAgent.toLowerCase(); var isAndroid = ua.indexOf("android") > -1; if(isAndroid) { $('t-
body').addClass('t-body_scrollable-hack-for-android'); $('head').append("<style>@media screen and
(max-width: 560px) {\n.t-body_scrollable-hack-for-android {\noverflow: visible
!important;\n}\n}\n</style>"); console.log('Android css hack was initied'); }
});</script><style>#rec172584314 .t-submit:hover{ border-color: #204e8a !important; }
#rec172584314 .t-submit{ -webkit-transition: background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s
ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out; transition: background-color
0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out;
} </style><style>#rec172584314 .t-btn[data-btneffects-first],
#rec172584314 .t-btn[data-btneffects-second],
#rec172584314 .t-submit[data-btneffects-first],
#rec172584314 .t-submit[data-btneffects-second] { position: relative; overflow: hidden; -
webkit-transform: translate3d(0,0,0); transform: translate3d(0,0,0);
} </style><script type="text/javascript">$(document).ready(function() {
});</script></div><div id="rec172584315" class="r t-rec" style=" " data-animationappear="off"
data-record-type="702" ><!-- T702 --><div class="t702"> <div class="t-popup" data-tooltip-

```

```

hook="#popup:paket" > <div class="t-popup__close"> <div class="t-popup__close-wrapper"> <svg
class="t-popup__close-icon" width="23px" height="23px" viewBox="0 0 23 23" version="1.1"
xmlns="http://www.w3.org/2000/svg" xmlns:xlink="http://www.w3.org/1999/xlink"> <g
stroke="none" stroke-width="1" fill="#fff" fill-rule="evenodd"> <rect transform="translate(11.313708,
11.313708) rotate(-45.000000) translate(-11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915"
width="2" height="30"></rect> <rect transform="translate(11.313708, 11.313708) rotate(-315.000000)
translate(-11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915" width="2" height="30"></rect>
</g> </svg> </div> </div> <div class="t-popup__container t-width t-width_6" > <div
class="t702__wrapper"> <div class="t702__text-wrapper t-align_center"> <div class="t702__title t-
title t-title_xxs" style="color:#204e8a;">Выбрать пакет</div> </div> <form id="form172584315"
name='form172584315' role="form" action=" method='POST' data-formactiontype="2" data-
inputbox=".t-input-group" class="t-form js-form-process t-form_inputs-total_3 " data-success-
callback="t702_onSuccess" > <input type="hidden" name="formservices[]"
value="7e7e84c1027086f8c1d48c10b1030e0b" class="js-formaction-services"> <div class="js-
successbox t-form__successbox t-text t-text_md" style="display:none;"></div> <div class="t-
form__inputsbox"> <div class="t-input-group t-input-group_ph" data-input-lid="1495810359387">
<div class="t-input-block"> <input type="tel" name="Phone" data-phonemask-init="no" data-
phonemask-id="172584315" data-phonemask-lid="1495810359387" data-phonemask-
maskcountry="RU" class="t-input js-phonemask-input js-tilda-rule " value=""
placeholder="+1(999)999-9999" data-tilda-req="1" style="color:#000000; border:1px solid #c9c9c9;
border-radius: 5px; -moz-border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <script
type="text/javascript"> if (! document.getElementById('t-phonemask-script')) { (function (d, w, o) { var
n=d.getElementsByTagName(o)[0],s=d.createElement(o),f=function(){n.parentNode.insertBefore(s,n)
}; s.type = "text/javascript"; s.async = true; s.id = 't-phonemask-script'; s.src="images/js__tilda-phone-
mask-1.1.min.js"; if (w.opera=="[object Opera]") {d.addEventListener("DOMContentLoaded", f,
false);} else { f(); } })(document, window, 'script'); } else { $(document).ready(function(){ if (typeof
t_form_phonemask_load == 'function') { t_form_phonemask_load($('#rec172584315 [data-
phonemask-lid=1495810359387]')); } }); } </script> <div class="t-input-error"></div> </div> </div>
<div class="t-input-group t-input-group_em" data-input-lid="1576402693623"> <div class="t-input-
block"> <input type="text" name="Email" class="t-input js-tilda-rule " value="" placeholder="E-mail"
data-tilda-rule="email" style="color:#000000; border:1px solid #c9c9c9; border-radius: 5px; -moz-
border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <div class="t-input-error"></div> </div> </div> <div
class="t-input-group t-input-group_cb" data-input-lid="1576402742692"> <div class="t-input-block">
<label class="t-checkbox__control t-text t-text_xs" style=""><input type="checkbox"
name="Checkbox" value="yes" class="t-checkbox js-tilda-rule" checked ><div class="t-
checkbox__indicator" ></div>Я даю согласие на обработку моих персональных данных</label>
<div class="t-input-error"></div> </div> </div><!--[if IE 8]><style>.t-checkbox__control .t-checkbox,
.t-radio__control .t-radio { left: 0px; z-index: 1; opacity: 1;
}
.t-checkbox__indicator, .t-radio__indicator { display: none;
}
.t-img-select__control .t-img-select { position: static;
} </style><![endif]><div class="t-form__errorbox-middle"> <div class="js-errorbox-all t-
form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md">
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item
js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
string"></p> </div> </div></div> <div class="t-form__submit"> <button type="submit" class="t-
submit" style="color:#204e8a;border:2px solid #dcdcdc;background-color:#ffffff;"
>Выбрать</button> </div> </div> <div class="t-form__errorbox-bottom"> <div class="js-errorbox-all

```

```

t-form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-
text_md"> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p>
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-
item js-rule-error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-
error-string"></p> </div> </div> </div> </form><style>#rec172584315 input::-webkit-input-
placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584315 input::-moz-placeholder {color:#000000;
opacity: 0.5;} #rec172584315 input:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec172584315 textarea::-webkit-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec172584315 textarea::-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec172584315 textarea:-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec172584315 textarea:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}</style> </div>
</div> </div></div><script type="text/javascript">$(document).ready(function(){
setTimeout(function(){ t702_initPopup('172584315'); }, 500); /* hack for Android */ var ua =
navigator.userAgent.toLowerCase(); var isAndroid = ua.indexOf("android") > -1; if(isAndroid) { $('t-
body').addClass('t-body_scrollable-hack-for-android'); $('head').append("<style>@media screen and
(max-width: 560px) {\n.t-body_scrollable-hack-for-android {\noverflow: visible
!important;\n}\n}\n</style>"); console.log('Android css hack was initied'); }
});</script><style>#rec172584315 .t-submit:hover{ border-color: #204e8a !important; }
#rec172584315 .t-submit{ -webkit-transition: background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s
ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out; transition: background-color
0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out;
}</style><style>#rec172584315 .t-btn[data-btneffects-first],
#rec172584315 .t-btn[data-btneffects-second],
#rec172584315 .t-submit[data-btneffects-first],
#rec172584315 .t-submit[data-btneffects-second] { position: relative; overflow: hidden; -
webkit-transform: translate3d(0,0,0); transform: translate3d(0,0,0);
}</style><script type="text/javascript">$(document).ready(function() {
});</script></div><div id="rec172584316" class="r t-rec" style=" " data-animationappear="off"
data-record-type="702" ><!-- T702 --><div class="t702"> <div class="t-popup" data-tooltip-
hook="#popup:pribilnost" > <div class="t-popup__close"> <div class="t-popup__close-wrapper">
<svg class="t-popup__close-icon" width="23px" height="23px" viewBox="0 0 23 23" version="1.1"
xmlns="http://www.w3.org/2000/svg" xmlns:xlink="http://www.w3.org/1999/xlink"> <g
stroke="none" stroke-width="1" fill="#fff" fill-rule="evenodd"> <rect transform="translate(11.313708,
11.313708) rotate(-45.000000) translate(-11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915"
width="2" height="30"></rect> <rect transform="translate(11.313708, 11.313708) rotate(-315.000000)
translate(-11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915" width="2" height="30"></rect>
</g> </svg> </div> </div> <div class="t-popup__container t-width t-width_6" > <div
class="t702__wrapper"> <div class="t702__text-wrapper t-align_center"> <div class="t702__title t-
title t-title_xxs" style="color:#204e8a;"> <span data-replace-key='city'>Bamero ropoda</span></div>
</div> <form id="form172584316" name='form172584316' role="form" action=" method='POST' data-
formactiontype="2" data-inputbox=".t-input-group" class="t-form js-form-proccess t-form_inputs-
total_3 " data-success-callback="t702_onSuccess" > <input type="hidden" name="formservices[]"
value="7e7e84c1027086f8c1d48c10b1030e0b" class="js-formaction-services"> <div class="js-
successbox t-form__successbox t-text t-text_md" style="display:none;"></div> <div class="t-
form__inputsbox"> <div class="t-input-group t-input-group_ph" data-input-lid="1495810359387">
<div class="t-input-block"> <input type="tel" name="Phone" data-phonemask-init="no" data-
phonemask-id="172584316" data-phonemask-lid="1495810359387" data-phonemask-
maskcountry="RU" class="t-input js-phonemask-input js-tilda-rule " value=""
placeholder="+1(999)999-9999" data-tilda-req="1" style="color:#000000; border:1px solid #c9c9c9;

```

```

border-radius: 5px; -moz-border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <script
type="text/javascript"> if (! document.getElementById('t-phonemask-script')) { (function (d, w, o) { var
n=d.getElementsByTagName(o)[0],s=d.createElement(o),f=function(){n.parentNode.insertBefore(s,n)
}; s.type = "text/javascript"; s.async = true; s.id = 't-phonemask-script'; s.src="images/js__tilda-phone-
mask-1.1.min.js"; if (w.opera=="[object Opera]") {d.addEventListener("DOMContentLoaded", f,
false);} else { f(); } })(document, window, 'script'); } else { $(document).ready(function(){ if (typeof
t_form_phonemask_load == 'function') { t_form_phonemask_load($('#rec172584316 [data-
phonemask-lid=1495810359387]')); } }); } </script> <div class="t-input-error"></div> </div> </div>
<div class="t-input-group t-input-group_em" data-input-lid="1576402693623"> <div class="t-input-
block"> <input type="text" name="Email" class="t-input js-tilda-rule " value="" placeholder="E-mail"
data-tilda-rule="email" style="color:#000000; border:1px solid #c9c9c9; border-radius: 5px; -moz-
border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <div class="t-input-error"></div> </div> </div> <div
class="t-input-group t-input-group_cb" data-input-lid="1576402742692"> <div class="t-input-block">
<label class="t-checkbox__control t-text t-text_xs" style=""><input type="checkbox"
name="Checkbox" value="yes" class="t-checkbox js-tilda-rule" checked ><div class="t-
checkbox__indicator" ></div>Я даю согласие на обработку моих персональных данных</label>
<div class="t-input-error"></div> </div> </div><!--[if IE 8]><style>.t-checkbox__control .t-checkbox,
.t-radio__control .t-radio { left: 0px; z-index: 1; opacity: 1;
}
.t-checkbox__indicator, .t-radio__indicator { display: none;
}
.t-img-select__control .t-img-select { position: static;
} </style><![endif]><div class="t-form__errorbox-middle"> <div class="js-errorbox-all t-
form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md">
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item
js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
string"></p> </div> </div></div> <div class="t-form__submit"> <button type="submit" class="t-
submit" style="color:#204e8a;border:2px solid #dcdcdc;background-color:#ffffff;"
>Рассчитать</button> </div> </div> <div class="t-form__errorbox-bottom"> <div class="js-errorbox-
all t-form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-
text_md"> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p>
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-
item js-rule-error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-
error-string"></p> </div> </div> </div> </form><style>#rec172584316 input::-webkit-input-
placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584316 input::-moz-placeholder {color:#000000;
opacity: 0.5;} #rec172584316 input:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec172584316 textarea::-webkit-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec172584316 textarea::-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec172584316 textarea:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}</style> </div>
</div> </div></div><script type="text/javascript">$(document).ready(function(){
setTimeout(function(){ t702_initPopup('172584316'); }, 500); /* hack for Android */ var ua =
navigator.userAgent.toLowerCase(); var isAndroid = ua.indexOf("android") > -1; if(isAndroid) { $('t-
body').addClass('t-body_scrollable-hack-for-android'); $('head').append("<style>@media screen and
(max-width: 560px) {\n.t-body_scrollable-hack-for-android {\noverflow: visible
!important;\n}\n}\n</style>"); console.log('Android css hack was initied'); }

```

```

});</script><style>#rec172584316 .t-submit:hover{ border-color: #204e8a !important; }
#rec172584316 .t-submit{ -webkit-transition: background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s
ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out; transition: background-color
0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out;
}</style><style>#rec172584316 .t-btn[data-btneffects-first],
#rec172584316 .t-btn[data-btneffects-second],
#rec172584316 .t-submit[data-btneffects-first],
#rec172584316 .t-submit[data-btneffects-second]{ position: relative; overflow: hidden; -
webkit-transform: translate3d(0,0,0); transform: translate3d(0,0,0);
}</style><script type="text/javascript">$(document).ready(function() {
});</script></div><div id="rec172584317" class="r t-rec" style=" " data-animationappear="off"
data-record-type="702" ><!-- T702 --><div class="t702"> <div class="t-popup" data-tooltip-
hook="#popup:spros" > <div class="t-input-group t-input-group_ph" data-input-
lid="1495810359387"> <div class="t-input-block"> <input type="tel" name="Phone" data-phonemask-
init="no" data-phonemask-id="172584317" data-phonemask-lid="1495810359387" data-phonemask-
maskcountry="RU" class="t-input js-phonemask-input js-tilda-rule " value=""
placeholder="+1(999)999-9999" data-tilda-req="1" style="color:#000000; border:1px solid #c9c9c9;
border-radius: 5px; -moz-border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <script
type="text/javascript"> if (! document.getElementById('t-phonemask-script')) { (function (d, w, o) { var
n=d.getElementsByTagName(o)[0],s=d.createElement(o),f=function(){n.parentNode.insertBefore(s,n)
}; s.type = "text/javascript"; s.async = true; s.id = 't-phonemask-script'; s.src="images/js__tilda-phone-
mask-1.1.min.js"; if (w.opera=="[object Opera]") {d.addEventListener("DOMContentLoaded", f,
false);} else { f(); } })(document, window, 'script'); } else { $(document).ready(function(){ if (typeof
t_form_phonemask_load == 'function') { t_form_phonemask_load($('#rec172584317 [data-
phonemask-lid=1495810359387])); } }); } </script> <div class="t-input-error"></div> </div> </div>
<div class="t-input-group t-input-group_em" data-input-lid="1576402693623"> <div class="t-input-
block"> <input type="text" name="Email" class="t-input js-tilda-rule " value="" placeholder="E-mail"
data-tilda-rule="email" style="color:#000000; border:1px solid #c9c9c9; border-radius: 5px; -moz-
border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <div class="t-input-error"></div> </div> </div> <div
class="t-input-group t-input-group_cb" data-input-lid="1576402742692"> <div class="t-input-block">
<label class="t-checkbox__control t-text t-text_xs" style=""><input type="checkbox"
name="Checkbox" value="yes" class="t-checkbox js-tilda-rule" checked ><div class="t-
checkbox__indicator" ></div>Я даю согласие на обработку моих персональных данных</label>
<div class="t-input-error"></div> </div> </div><!--[if IE 8]><style>.t-checkbox__control .t-checkbox,
.t-radio__control .t-radio { left: 0px; z-index: 1; opacity: 1;
}
.t-checkbox__indicator, .t-radio__indicator { display: none;
}
.t-img-select__control .t-img-select { position: static;
}</style><![endif]><div class="t-form__errorbox-middle"> <div class="js-errorbox-all t-
form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md">
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item
js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
string"></p> </div> </div></div> <div class="t-form__submit"> <button type="submit" class="t-
submit" style="color:#204e8a;border:2px solid #dcdcdc;background-color:#ffffff;" >УЗНАТЬ</button>
</div> </div> <div class="t-form__errorbox-bottom"> <div class="js-errorbox-all t-form__errorbox-
wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md"> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error
js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-email"></p> <p

```



```

class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-form__errorbox-item
js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-string"></p> </div>
</div> </div> </form><style>#rec172584317 input::-webkit-input-placeholder {color:#000000;
opacity: 0.5;} #rec172584317 input::-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec172584317 input:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584317
input:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584317 textarea::-webkit-
input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584317 textarea::-moz-placeholder
{color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584317 textarea:-moz-placeholder {color:#000000;
opacity: 0.5;} #rec172584317 textarea:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}</style>
</div> </div> </div></div><script type="text/javascript">$(document).ready(function(){
setTimeout(function(){ t702_initPopup('172584317'); }, 500); /* hack for Android */ var ua =
navigator.userAgent.toLowerCase(); var isAndroid = ua.indexOf("android") > -1; if(isAndroid) { $('t-
body').addClass('t-body_scrollable-hack-for-android'); $('head').append("<style>@media screen and
(max-width: 560px) {\n.t-body_scrollable-hack-for-android {\noverflow: visible
!important;\n}\n}\n</style>"); console.log('Android css hack was initied'); }
});</script><style>#rec172584317 .t-submit:hover{ border-color: #204e8a !important; }
#rec172584317 .t-submit{ -webkit-transition: background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s
ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out; transition: background-color
0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out;
}</style><style>#rec172584317 .t-btn[data-btneffects-first],
#rec172584317 .t-btn[data-btneffects-second],
#rec172584317 .t-submit[data-btneffects-first],
#rec172584317 .t-submit[data-btneffects-second] { position: relative; overflow: hidden; -
webkit-transform: translate3d(0,0,0); transform: translate3d(0,0,0);
}</style><script type="text/javascript">$(document).ready(function() {
});</script></div><div id="rec172584318" class="r t-rec" style=" " data-animationappear="off"
data-record-type="702" ><!-- T702 --><div class="t702"> <div class="t-popup" data-tooltip-
hook="#popup:gorod" > <div class="t-popup__close"> <div class="t-popup__close-wrapper"> <svg
class="t-popup__close-icon" width="23px" height="23px" viewBox="0 0 23 23" version="1.1"
xmlns="http://www.w3.org/2000/svg" xmlns:xlink="http://www.w3.org/1999/xlink"> <g
stroke="none" stroke-width="1" fill="#fff" fill-rule="evenodd"> <rect transform="translate(11.313708,
11.313708) rotate(-45.000000) translate(-11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915"
width="2" height="30"></rect> <rect transform="translate(11.313708, 11.313708) rotate(-315.000000)
translate(-11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915" width="2" height="30"></rect>
</g> </svg> </div> </div> <div class="t-popup__container t-width t-width_6" > <div
class="t702__wrapper"> <div class="t702__text-wrapper t-align_center"> <div class="t702__title t-
title t-title_xxs" style="color:#204e8a;">Свободен ли мой город?</div> </div> <form
id="form172584318" name='form172584318' role="form" action="" method='POST' data-
formactiontype="2" data-inputbox=".t-input-group" class="t-form js-form-proccess t-form_inputs-
total_3 " data-success-callback="t702_onSuccess" > <input type="hidden" name="formservices[]"
value="7e7e84c1027086f8c1d48c10b1030e0b" class="js-formaction-services"> <div class="js-
successbox t-form__successbox t-text t-text_md" style="display:none;"></div> <div class="t-
form__inputsbox"> <div class="t-input-group t-input-group_ph" data-input-lid="1495810359387">
<div class="t-input-block"> <input type="tel" name="Phone" data-phonemask-init="no" data-
phonemask-id="172584318" data-phonemask-lid="1495810359387" data-phonemask-
maskcountry="RU" class="t-input js-phonemask-input js-tilda-rule " value=""
placeholder="+1(999)999-9999" data-tilda-req="1" style="color:#000000; border:1px solid #c9c9c9;
border-radius: 5px; -moz-border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <script
type="text/javascript"> if (! document.getElementById('t-phonemask-script')) { (function (d, w, o) { var
n=d.getElementsByTagName(o)[0],s=d.createElement(o),f=function(){n.parentNode.insertBefore(s,n)
}; s.type = "text/javascript"; s.async = true; s.id = 't-phonemask-script'; s.src="images/js__tilda-phone-

```

```

mask-1.1.min.js"; if (w.opera=="[object Opera]") {d.addEventListener("DOMContentLoaded", f, false);} else { f(); } })(document, window, 'script'); } else { $(document).ready(function(){ if (typeof t_form_phonemask_load == 'function') { t_form_phonemask_load($('#rec172584318 [data-phonemask-lid=1495810359387]')); } }); } </script> <div class="t-input-error"></div> </div> </div>
<div class="t-input-group t-input-group_em" data-input-lid="1576402693623"> <div class="t-input-block"> <input type="text" name="Email" class="t-input js-tilda-rule " value="" placeholder="E-mail" data-tilda-rule="email" style="color:#000000; border:1px solid #c9c9c9; border-radius: 5px; -moz-border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <div class="t-input-error"></div> </div> </div> <div class="t-input-group t-input-group_cb" data-input-lid="1576402742692"> <div class="t-input-block">
<label class="t-checkbox__control t-text t-text_xs" style=""><input type="checkbox" name="Checkbox" value="yes" class="t-checkbox js-tilda-rule" checked ><div class="t-checkbox__indicator" ></div>Я даю согласие на обработку моих персональных данных</label>
<div class="t-input-error"></div> </div> </div><!--[if IE 8]><style>.t-checkbox__control .t-checkbox, .t-radio__control .t-radio { left: 0px; z-index: 1; opacity: 1;
}
.t-checkbox__indicator, .t-radio__indicator { display: none;
}
.t-img-select__control .t-img-select { position: static;
}</style><![endif]><div class="t-form__errorbox-middle"> <div class="js-errorbox-all t-form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md">
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-string"></p> </div> </div></div> <div class="t-form__submit"> <button type="submit" class="t-submit" style="color:#204e8a;border:2px solid #dcdcdc;background-color:#ffffff;" >УЗНАТЬ</button>
</div> </div> <div class="t-form__errorbox-bottom"> <div class="js-errorbox-all t-form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md"> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-string"></p> </div>
</div> </div></form><style>#rec172584318 input::-webkit-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584318 input::-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584318 input:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584318 textarea::-webkit-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584318 textarea::-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584318 textarea:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}</style>
</div> </div> </div></div><script type="text/javascript">$(document).ready(function(){ setTimeout(function(){ t702_initPopup('172584318'); }, 500); /* hack for Android */ var ua = navigator.userAgent.toLowerCase(); var isAndroid = ua.indexOf("android") > -1; if(isAndroid) { $('t-body').addClass('t-body_scrollable-hack-for-android'); $('head').append("<style>@media screen and (max-width: 560px) {\n.t-body_scrollable-hack-for-android {\noverflow: visible !important;\n}\n}\n</style>"); console.log('Android css hack was inited'); }
});</script><style>#rec172584318 .t-submit:hover{ border-color: #204e8a !important; } #rec172584318 .t-submit{ -webkit-transition: background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out; transition: background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out;
}</style><style>#rec172584318 .t-btn[data-btneffects-first],

```

```

#rec172584318 .t-btn[data-btneffects-second],
#rec172584318 .t-submit[data-btneffects-first],
#rec172584318 .t-submit[data-btneffects-second] { position: relative; overflow: hidden; -
webkit-transform: translate3d(0,0,0); transform: translate3d(0,0,0);
} </style><script type="text/javascript">$(document).ready(function() {
});</script></div>
<div class="t-checkbox__indicator" ></div>Я даю согласие на обработку моих
персональных данных</label> <div class="t-input-error"></div> </div> </div><!--[if IE
8]><style>.t-checkbox__control .t-checkbox, .t-radio__control .t-radio { left: 0px; z-index: 1; opacity:
1;
}
.t-checkbox__indicator, .t-radio__indicator { display: none;
}
.t-img-select__control .t-img-select { position: static;
} </style><![endif]><div class="t-form__errorbox-middle"> <div class="js-errorbox-all t-
form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md">
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item
js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
string"></p> </div> </div></div> <div class="t-form__submit"> <button type="submit" class="t-
submit" style="color:#204e8a;border:2px solid #dcdcdc;background-color:#ffffff;" >Оставить
заявку</button> </div> </div> <div class="t-form__errorbox-bottom"> <div class="js-errorbox-all t-
form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md">
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item
js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
string"></p> </div> </div> </div> </form><style>#rec172584319 input::-webkit-input-placeholder
{color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584319 input::-moz-placeholder {color:#000000; opacity:
0.5;} #rec172584319 input:-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584319
input:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584319 textarea::-webkit-
input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584319 textarea::-moz-placeholder
{color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584319 textarea:-moz-placeholder {color:#000000;
opacity: 0.5;} #rec172584319 textarea:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}</style>
</div> </div> </div></div><script type="text/javascript">$(document).ready(function(){
setTimeout(function(){ t702_initPopup('172584319'); }, 500); /* hack for Android */ var ua =
navigator.userAgent.toLowerCase(); var isAndroid = ua.indexOf("android") > -1; if(isAndroid) { $('t-
body').addClass('t-body_scrollable-hack-for-android'); $('head').append("<style>@media screen and
(max-width: 560px) {\n.t-body_scrollable-hack-for-android {\noverflow: visible
!important;\n}\n}\n</style>"); console.log('Android css hack was initied'); }
});</script><style>#rec172584319 .t-submit:hover{ border-color: #204e8a !important; }
#rec172584319 .t-submit{ -webkit-transition: background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s
ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out; transition: background-color
0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out;
} </style><style>#rec172584319 .t-btn[data-btneffects-first],
#rec172584319 .t-btn[data-btneffects-second],
#rec172584319 .t-submit[data-btneffects-first],
#rec172584319 .t-submit[data-btneffects-second] { position: relative; overflow: hidden; -
webkit-transform: translate3d(0,0,0); transform: translate3d(0,0,0);

```

```

    }</style><script type="text/javascript">$(document).ready(function() {
    });</script></div><div id="rec172584320" class="r t-rec" style=" " data-animationappear="off"
data-record-type="702" ><!-- T702 --><div class="t702"> <div class="t-popup" data-tooltip-
hook="#popup:klient" > <div class="t-popup__close"> <div class="t-popup__close-wrapper"> <svg
class="t-popup__close-icon" width="23px" height="23px" viewBox="0 0 23 23" version="1.1"
xmlns="http://www.w3.org/2000/svg" xmlns:xlink="http://www.w3.org/1999/xlink"> <g
stroke="none" stroke-width="1" fill="#fff" fill-rule="evenodd"> <rect transform="translate(11.313708,
11.313708) rotate(-45.000000) translate(-11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915"
width="2" height="30"></rect> <rect transform="translate(11.313708, 11.313708) rotate(-315.000000)
translate(-11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915" width="2" height="30"></rect>
</g> </svg> </div> </div> <div class="t-popup__container t-width t-width_6" > <div
class="t702__wrapper"> <div class="t702__text-wrapper t-align_center"> <div class="t702__title t-
title t-title_xxs" style="color:#204e8a;">Мы советуем "вести" не более 5 клиентов в день:</div>
<div class="t702__descr t-descr t-descr_xs" style=""><br />Это сделает работу более приятной и
повысит Вашу конверсию в продажи.<br /><br />Тем не менее, Вам понадобится намного больше
заявок. из которых Вы будете выделять тех, кто готов покупать сейчас.<br /><br />Остальные
клиенты будут "подогреваться" по нашей технологии продаж и фиксироваться в см-
системе.</div> </div> <form id="form172584320" name='form172584320' role="form" action="
method='POST' data-formactiontype="2" data-inputbox=".t-input-group" class="t-form js-form-
process t-form_inputs-total_3 " data-success-callback="t702_onSuccess" > <input type="hidden"
name="formservices[]" value="7e7e84c1027086f8c1d48c10b1030e0b" class="js-formaction-
services"> <div class="js-successbox t-form__successbox t-text t-text_md"
style="display:none;"></div> <div class="t-form__inputsbox"> <div class="t-input-group t-input-
group_ph" data-input-lid="1495810359387"> <div class="t-input-block"> <input type="tel"
name="Phone" data-phonemask-init="no" data-phonemask-id="172584320" data-phonemask-
lid="1495810359387" data-phonemask-maskcountry="RU" class="t-input js-phonemask-input js-tilda-
rule " value="" placeholder="+1(999)999-9999" data-tilda-req="1" style="color:#000000; border:1px
solid #c9c9c9; border-radius: 5px; -moz-border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <script
type="text/javascript"> if (! document.getElementById('t-phonemask-script')) { (function (d, w, o) { var
n=d.getElementsByTagName(o)[0],s=d.createElement(o),f=function(){n.parentNode.insertBefore(s,n)
}; s.type = "text/javascript"; s.async = true; s.id = 't-phonemask-script'; s.src="images/js__tilda-phone-
mask-1.1.min.js"; if (w.opera=="[object Opera]") {d.addEventListener("DOMContentLoaded", f,
false);} else { f(); } })(document, window, 'script'); } else { $(document).ready(function(){ if (typeof
t_form_phonemask_load == 'function') { t_form_phonemask_load($('#rec172584320 [data-
phonemask-lid=1495810359387]')); } }); } </script> <div class="t-input-error"></div> </div> </div>
<div class="t-input-group t-input-group_em" data-input-lid="1576402693623"> <div class="t-input-
block"> <input type="text" name="Email" class="t-input js-tilda-rule " value="" placeholder="E-mail"
data-tilda-rule="email" style="color:#000000; border:1px solid #c9c9c9; border-radius: 5px; -moz-
border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <div class="t-input-error"></div> </div> </div> <div
class="t-input-group t-input-group_cb" data-input-lid="1576402742692"> <div class="t-input-block">
<label class="t-checkbox__control t-text t-text_xs" style=""><input type="checkbox"
name="Checkbox" value="yes" class="t-checkbox js-tilda-rule" checked ><div class="t-
checkbox__indicator" ></div>Я даю согласие на обработку моих персональных данных</label>
<div class="t-input-error"></div> </div> </div><!--[if IE 8]><style>.t-checkbox__control .t-checkbox,
.t-radio__control .t-radio { left: 0px; z-index: 1; opacity: 1;
}
.t-checkbox__indicator, .t-radio__indicator { display: none;
}
.t-img-select__control .t-img-select { position: static;
} </style><![endif]><div class="t-form__errorbox-middle"> <div class="js-errorbox-all t-
form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md">
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item

```

```

js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
string"></p> </div> </div></div> <div class="t-form__submit"> <button type="submit" class="t-
submit" style="color:#204e8a;border:2px solid #dcdcdc;background-color:#ffffff;" >Оставить
заявку</button> </div> </div> <div class="t-form__errorbox-bottom"> <div class="js-errorbox-all t-
form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md">
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item
js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
string"></p> </div> </div> </div> </form><style>#rec172584320 input::-webkit-input-placeholder
{color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584320 input::-moz-placeholder {color:#000000; opacity:
0.5;} #rec172584320 input:-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584320
input:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584320 textarea::-webkit-
input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584320 textarea::-moz-placeholder
{color:#000000; opacity: 0.5;} #rec172584320 textarea:-moz-placeholder {color:#000000;
opacity: 0.5;} #rec172584320 textarea:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}</style>
</div> </div> </div></div><script type="text/javascript">$(document).ready(function(){
setTimeout(function(){ t702_initPopup('172584320'); }, 500); /* hack for Android */ var ua =
navigator.userAgent.toLowerCase(); var isAndroid = ua.indexOf("android") > -1; if(isAndroid) { $('t-
body').addClass('t-body_scrollable-hack-for-android'); $('head').append("<style>@media screen and
(max-width: 560px) {\n.t-body_scrollable-hack-for-android {\noverflow: visible
!important;\n}\n}\n</style>"); console.log('Android css hack was initied'); }
});</script><style>#rec172584320 .t-submit:hover{ border-color: #204e8a !important; }
#rec172584320 .t-submit{ -webkit-transition: background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s
ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out; transition: background-color
0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out;
}</style><style>#rec172584320 .t-btn[data-btneffects-first],
#rec172584320 .t-btn[data-btneffects-second],
#rec172584320 .t-submit[data-btneffects-first],
#rec172584320 .t-submit[data-btneffects-second] {position: relative; overflow: hidden; -
webkit-transform: translate3d(0,0,0); transform: translate3d(0,0,0);
}</style><script type="text/javascript">$(document).ready(function() {
});</script></div><div id="rec172584321" class="r t-rec" style=" " data-animationappear="off"
data-record-type="804" ><!-- T804 --><div claass="t804"> <div class='t_804_geo-datablock'
style="display:none"> <div class='t_804_geo-key' field="cont">city</div> <div class='t_804_geo-
default' field="text">Вашего города</div> <div class='t_804_geo-data'> <div class='t_804_geo-data-
0'> <div class='t_804_geo-value' field="li_string__1515755680397">г. Санкт-Петербург</div> <div
class='t_804_geo-geoip' field="li_geokeys__1515755680397">RU,Sankt-Peterburg</div> </div> <div
class='t_804_geo-data-1'> <div class='t_804_geo-value' field="li_string__1515757533524">г.
Москва</div> <div class='t_804_geo-geoip'
field="li_geokeys__1515757533524">RU,Moskva,Moscow;CN</div> </div> <div class='t_804_geo-
data-2'> <div class='t_804_geo-value' field="li_string__1561290728905">республику Адыгея</div>
<div class='t_804_geo-geoip'
field="li_geokeys__1561290728905">RU,Adygeya,Maykop;RU,Adygeya,Enem;RU,Adygeya,Yablon
ovskiy</div> </div> <div class='t_804_geo-data-3'> <div class='t_804_geo-value'
field="li_string__1561290800611">Алтайский Край</div> <div class='t_804_geo-geoip'
field="li_geokeys__1561290800611">RU,Altay,Gorno-Altaysk;RU,Altayskiy
Kray,Aleysk;RU,Altayskiy Kray,Barnaul;RU,Altayskiy Kray,Biysk;RU,Altayskiy

```

Kray,Zarinsk;RU,Altayskiy Kray,Kamen-na-Obi;RU,Altayskiy Kray,Rubtsovsk</div> </div> <div class='t_804_geo-data-4'> <div class='t_804_geo-value' field='li_string__1561290837579'>Амурскую область</div> <div class='t_804_geo-geoip' field='li_geokeys__1561290837579'>RU,Amurskaya Oblast,Dipkun;RU,Amurskaya Oblast,Tygda;RU,Amurskaya Oblast,Blagoveshchensk;RU,Amurskaya Oblast,Yerofey Pavlovich;RU,Amurskaya Oblast,Svobodnyy;RU,Amurskaya Oblast,Skovorodino;RU,Amurskaya Oblast,Tynda;RU,Amurskaya Oblast,Fevralsk;RU,Amurskaya Oblast,Shimanovsk</div> </div> <div class='t_804_geo-data-5'> <div class='t_804_geo-value' field='li_string__1561290869465'>г. Архангельск</div> <div class='t_804_geo-geoip' field='li_geokeys__1561290869465'>RU,Arkhangel,Kuloy;RU,Arkhangel,Nyandoma;RU,Arkhangel,Arkhangelsk;RU,Arkhangel,Velsk;RU,Arkhangel,Koryazhma;RU,Arkhangel,Kotlas;RU,Arkhangel,Mirnyy;RU,Arkhangel,Severodvinsk</div> </div> <div class='t_804_geo-data-6'> <div class='t_804_geo-value' field='li_string__1561290897728'>г. Иркутск</div> <div class='t_804_geo-geoip' field='li_geokeys__1561290897728'>RU,Irkutskaya Oblast,Angarsk;RU,Irkutskaya Oblast,Bodaybo;RU,Irkutskaya Oblast,Bratsk;RU,Irkutskaya Oblast,Vikhorevka;RU,Irkutskaya Oblast,Zheleznogorsk-Ilimskiy;RU,Irkutskaya Oblast,Zima;RU,Irkutskaya Oblast,Irkutsk;RU,Irkutskaya Oblast,Nizhneudinsk;RU,Irkutskaya Oblast,Sayansk;RU,Irkutskaya Oblast,Slyudyanka;RU,Irkutskaya Oblast,Tayshet;RU,Irkutskaya Oblast,Ust-Ilimsk;RU,Irkutskaya Oblast,Ust-Kut;RU,Irkutskaya Oblast,Cheremkhovo;RU,Irkutskaya Oblast,Chunskiy;RU,Irkutskaya Oblast,Shelekhov</div> </div> <div class='t_804_geo-data-7'> <div class='t_804_geo-value' field='li_string__1561290944757'>г. Курск</div> <div class='t_804_geo-geoip' field='li_geokeys__1561290944757'>RU,Kurskaya Oblast,Kursk</div> </div> <div class='t_804_geo-data-8'> <div class='t_804_geo-value' field='li_string__1561290974208'>г. Пермь</div> <div class='t_804_geo-geoip' field='li_geokeys__1561290974208'>RU,Perm Krai,Aleksandrovsk;RU,Perm Krai,Berezniki;RU,Perm Krai,Berezovka;RU,Perm Krai,Gornozavodsk;RU,Perm Krai,Gremyachinsk;RU,Perm Krai,Gubakha;RU,Perm Krai,Dobryanka;RU,Perm Krai,Karagay;RU,Perm Krai,Kizel;RU,Perm Krai,Krasnovishersk;RU,Perm Krai,Krasnokamsk;RU,Perm Krai,Kudymkar;RU,Perm Krai,Kultayevo;RU,Perm Krai,Kungur;RU,Perm Krai,Lysva;RU,Perm Krai,Nytva;RU,Perm Krai,Orda;RU,Perm Krai,Osa;RU,Perm Krai,Ocher;RU,Perm Krai,Perm;RU,Perm Krai,Pesyanka;RU,Perm Krai,Solikamsk;RU,Perm Krai,Chaykovskiy;RU,Perm Krai,Chernushka;RU,Perm Krai,Chusovoy</div> </div> <div class='t_804_geo-data-9'> <div class='t_804_geo-value' field='li_string__1561291031475'>г. Ростов-на-Дону</div> <div class='t_804_geo-geoip' field='li_geokeys__1561291031475'>RU,Rostovskaya Oblast,Rostov-na-Donu</div> </div> <div class='t_804_geo-data-10'> <div class='t_804_geo-value' field='li_string__1561291089489'>г. Рязань</div> <div class='t_804_geo-geoip' field='li_geokeys__1561291089489'>RU,Ryazanskaya Oblast,Ryazan</div> </div> <div class='t_804_geo-data-11'> <div class='t_804_geo-value' field='li_string__1561291109377'>г. Самара</div> <div class='t_804_geo-geoip' field='li_geokeys__1561291109377'>RU,Samarskaya Oblast,Kurumoch;RU,Samarskaya Oblast,Sergiyevsk;RU,Samarskaya Oblast,Zhigulevsk;RU,Samarskaya Oblast,Krasnyy Yar;RU,Samarskaya Oblast,Neftegorsk;RU,Samarskaya Oblast,Novokuybyshevsk;RU,Samarskaya Oblast,Podstepki;RU,Samarskaya Oblast,Samara;RU,Samarskaya Oblast,Syzran;RU,Samarskaya Oblast,Togliatti;RU,Samarskaya Oblast,Ust-Kinel;RU,Samarskaya Oblast,Chapayevsk</div> </div> <div class='t_804_geo-data-12'> <div class='t_804_geo-value' field='li_string__1561291142035'>г. Саратов</div> <div class='t_804_geo-geoip' field='li_geokeys__1561291142035'>RU,Saratovskaya Oblast,Saratov</div> </div> <div class='t_804_geo-data-13'> <div class='t_804_geo-value' field='li_string__1561291165329'>г. Казань</div> <div class='t_804_geo-geoip' field='li_geokeys__1561291165329'>RU,Tatarstan,Almet;RU,Tatarstan,Yelabuga;RU,Tatarstan,Kazan;RU,Tatarstan,Leninogorsk;RU,Tatarstan,Mendeleyevsk;RU,Tatarstan,Naberezhnyye Chelny;RU,Tatarstan,Nizhnekamsk</div> </div> <div class='t_804_geo-data-14'> <div class='t_804_geo-value' field='li_string__1561291203323'>г. Тверь</div> <div class='t_804_geo-geoip' field='li_geokeys__1561291203323'>RU,Tver'skaya Oblast,Tver</div> </div>

```

geoup'      field="li_geokeys__1561291203323">RU,Tverskaya Oblast,Bezhet'sk;RU,Tverskaya
Oblast,Bologoye;RU,Tverskaya Oblast,Vyshniy Volochek;RU,Tverskaya
Oblast,Kalyazin;RU,Tverskaya Oblast,Kimry;RU,Tverskaya Oblast,Konakovo;RU,Tverskaya
Oblast,Kuvshinov;RU,Tverskaya Oblast,Negotino;RU,Tverskaya Oblast,Tver;RU,Tverskaya
Oblast,Udomlya</div> </div> <div class='t_804_geo-data-15'> <div class='t_804_geo-value'
field="li_string__1561291233228">Тульскую область</div> <div class='t_804_geo-geoup'
field="li_geokeys__1561291233228">RU,Tul,Yasnogorsk;RU,Tul,Aleksin;RU,Tul,Bogoroditsk;RU,
Tul,Yefremov;RU,Tul,Novomoskovsk;RU,Tul,Suvorov;RU,Tul,Tula;RU,Tul,Uzlovaya</div> </div>
<div class='t_804_geo-data-16'> <div class='t_804_geo-value'
field="li_string__1561291254820">Ярославскую область</div> <div class='t_804_geo-geoup'
field="li_geokeys__1561291254820">RU,Yaroslavskaia Oblast,Gavrilov-Yam;RU,Yaroslavskaia
Oblast,Myshkin;RU,Yaroslavskaia Oblast,Pereslavl-Zalesskiy;RU,Yaroslavskaia
Oblast,Rostov;RU,Yaroslavskaia Oblast,Rybinsk;RU,Yaroslavskaia
Oblast,Tutayev;RU,Yaroslavskaia Oblast,Uglich;RU,Yaroslavskaia Oblast,Yaroslavl</div> </div>
<div class='t_804_geo-data-17'> <div class='t_804_geo-value' field="li_string__1563202509962">г.
Нижний Новгород</div> <div class='t_804_geo-geoup'
field="li_geokeys__1563202509962">RU,Nizhegorodskaya Oblast,Vilya;RU,Nizhegorodskaya
Oblast,Arzamas;RU,Nizhegorodskaya Oblast,Balakhna;RU,Nizhegorodskaya
Oblast,Bogorodsk;RU,Nizhegorodskaya Oblast,Bor;RU,Nizhegorodskaya
Oblast,Vyksa;RU,Nizhegorodskaya Oblast,Gorodets;RU,Nizhegorodskaya
Oblast,Dzerzhinsk;RU,Nizhegorodskaya Oblast,Zavolzhye;RU,Nizhegorodskaya
Oblast,Kstovo;RU,Nizhegorodskaya Oblast,Kulebaki;RU,Nizhegorodskaya
Oblast,Lyskovo;RU,Nizhegorodskaya Oblast,Navashino;RU,Nizhegorodskaya Oblast,Nizhniy
Novgorod;RU,Nizhegorodskaya Oblast,Pavlovo;RU,Nizhegorodskaya
Oblast,Pervomaysk;RU,Nizhegorodskaya Oblast,Sarov;RU,Nizhegorodskaya
Oblast,Semenov;RU,Nizhegorodskaya Oblast,Sergach;RU,Nizhegorodskaya
Oblast,Uren;RU,Nizhegorodskaya Oblast,Shakhunya</div> </div> <div class='t_804_geo-data-18'>
<div class='t_804_geo-value' field="li_string__1563202643104">г. Новосибирск</div> <div
class='t_804_geo-geoup' field="li_geokeys__1563202643104">RU,Novosibirskaya
Oblast,Ber'dsk;RU,Novosibirskaya Oblast,Iskitim;RU,Novosibirskaya
Oblast,Krasnoob'sk;RU,Novosibirskaya Oblast,Kuybyshev;RU,Novosibirskaya
Oblast,Linevo;RU,Novosibirskaya Oblast,Novosibirsk;RU,Novosibirskaya Oblast,Priob'skiy</div>
</div> <div class='t_804_geo-data-19'> <div class='t_804_geo-value'
field="li_string__1563202694601">г. Иваново</div> <div class='t_804_geo-geoup'
field="li_geokeys__1563202694601">RU,Ivanovskaya Oblast,Ivanovo;RU,Ivanovskaya
Oblast,Kineshma;RU,Ivanovskaya Oblast,Kolobovo;RU,Ivanovskaya Oblast,Palekh;RU,Ivanovskaya
Oblast,Ples;RU,Ivanovskaya Oblast,Podozerskiy;RU,Ivanovskaya Oblast,Rodniki;RU,Ivanovskaya
Oblast,Teykovo;RU,Ivanovskaya Oblast,Furmanov;RU,Ivanovskaya Oblast,Shuya</div> </div> <div
class='t_804_geo-data-20'> <div class='t_804_geo-value' field="li_string__1563202781674">г.
Екатеринбург</div> <div class='t_804_geo-geoup'
field="li_geokeys__1563202781674">RU,Sverdlovskaya Oblast,Yekaterinburg</div> </div>
</div></div></div><script> $(document).ready(function() { t804_init('172584321');
});</script></div><div id="rec172584322" class="r t-rec" style=" " data-animationappear="off" data-
record-type="131" ><!-- T123 --><div class="t123" ><div class="t-container_100 "><div class="t-
width t-width_100 ">
<script async>
window.onblur = function () {a = 0; document.title = "Вы отвлеклись?";}
window.onfocus = function () {a = 3; document.title = 'Комплексная модель социо-
культурных рисков образовательной среды';}
</script>
<script type="text/javascript">
$(document).ready(function(){

```

```

var iconStrokeColor = '#325c92'; /* цвет иконок */
$('img').each(function() {
    var w,h, src;
    if ($(this).attr('src').indexOf('.svg')!=-1) {
        src = $(this).attr('src');
        w = $(this).width();
        h = $(this).height();
        $(this).after('<div style="width: '+w+'px; height: '+h+'px;display: inline-block;background: '+iconStrokeColor+';-webkit-mask-image: url('+src+');mask-image:url('+src+');"></div>');
        $(this).remove();
    }
});
</script>

```

```

</div> </div></div></div></div><!--/allrecords--><!-- Stat --> </body></html>

```

```

<!DOCTYPE html><html> <head><meta charset="utf-8" /><meta http-equiv="Content-Type"
content="text/html; charset=UTF-8" /><meta name="viewport" content="width=device-width, initial-
scale=1.0" /><!--metatextblock--><title>Комплексная модель социо-культурных рисков
образовательной среды</title><meta name="description" content="Рискогенность
образовательного пространства" /><meta property="og:url"
content="http://profit.wsalesite.ru/risk_resultat" /><meta property="og:title" content="Комплексная
модель социо-культурных рисков образовательной среды" /><meta property="og:description"
content="Рискогенность образовательного пространства" /><meta property="og:type"
content="website" /><meta property="og:image" content="images/tild3339-3737-4333-a338-
613031396265__-resize_504x_back.jpg" /><link rel="canonical"
href="http://profit.wsalesite.ru/risk_resultat"><!--/metatextblock--><meta
property="fb:app_id"
content="257953674358265" /><meta name="format-detection" content="telephone=no" /><meta http-
equiv="x-dns-prefetch-control" content="on"><link rel="shortcut icon" href="images/tild3461-3939-
4138-b937-326335346538__favicon.ico" type="image/x-icon" /><!-- Assets --><link rel="stylesheet"
href="css/tilda-grid-3.0.min.css" type="text/css" media="all" /><link rel="stylesheet" href="css/tilda-
blocks-2.12.css?t=1600381013" type="text/css" media="all" /><link rel="stylesheet" href="css/tilda-
animation-1.0.min.css" type="text/css" media="all" /><link rel="stylesheet" href="css/tilda-popup-
1.1.min.css" type="text/css" media="all" /><script src="js/jquery-1.10.2.min.js"></script><script
src="js/tilda-scripts-2.8.min.js"></script><script src="js/tilda-blocks-
2.7.js?t=1600381013"></script><script src="js/lazyload-1.3.min.js" charset="utf-8"></script><script
src="js/tilda-animation-1.0.min.js" charset="utf-8"></script><script src="js/tilda-forms-1.0.min.js"
charset="utf-8"></script><script type="text/javascript">window.dataLayer = window.dataLayer ||
[];</script><!-- Facebook Pixel Code --><script>!function(f,b,e,v,n,t,s)
{if(f.fbq)return;n=f.fbq=function(){n.callMethod?n.callMethod.apply(n,arguments):n.queue.pu
sh(arguments)};
if(!f._fbq)f._fbq=n;n.push=n;n.loaded=!0;n.version='2.0';n.agent='pltilde';
n.queue=[];t=b.createElement(e);t.async=!0;
t.src=v;s=b.getElementsByTagName(e)[0];
s.parentNode.insertBefore(t,s)}(window,
document,'script','https://connect.facebook.net/en_US/fbevents.js');
fbq('init', '440081756729945');
fbq('track', 'PageView');</script><!-- End Facebook Pixel Code --><script
type="text/javascript">if((/bot|google|yandex|baidu|bing|msn|duckduckbot|teoma|slurp|crawler|spider|r
obot|crawling|facebook/i.test(navigator.userAgent))===false && typeof(sessionStorage)!='undefined'
&& sessionStorage.getItem('visited')!=='y'){ var style=document.createElement('style');

```



```

style.type='text/css'; style.innerHTML='@media screen and (min-width: 980px) { .t-records
{ opacity: 0; } .t-records_animated { -webkit-transition: opacity ease-in-out .2s; -moz-transition: opacity
ease-in-out .2s; -o-transition: opacity ease-in-out .2s; transition: opacity ease-in-out .2s; } .t-records.t-
records_visible { opacity: 1; } }'; document.getElementsByTagName('head')[0].appendChild(style);
$(document).ready(function() { $('t-records').addClass('t-records_animated');
setTimeout(function() { $('t-records').addClass('t-records_visible');
sessionStorage.setItem('visited','y'); }, 400); });
</script></head><body class="t-body" style="margin:0;"><!--allrecords--><div
id="allrecords" data-tilda-export="yes" class="t-records" data-hook="blocks-collection-content-node"
data-tilda-project-id="1444534" data-tilda-page-id="13951467" data-tilda-page-alias="risk_resultat"
data-tilda-formskey="c9e4bf5bc8f90e9623c6cdecbbec6bea" ><div id="rec230842896" class="r t-rec"
style=" " data-animationappear="off" data-record-type="360" ><!-- T360 --><style>@media screen and
(min-width: 980px) { .t-records { opacity: 0; } .t-records_animated { -webkit-transition: opacity ease-
in-out .5s; -moz-transition: opacity ease-in-out .5s; -o-transition: opacity ease-in-out .5s; transition:
opacity ease-in-out .5s; } .t-records.t-records_visible { opacity: 1; }
</style><script> $(document).ready(function() { $(window).bind('pageshow', function(event)
{ if (event.originalEvent.persisted) { window.location.reload() } }); $('#rec230842896').attr('data-
animationappear','off'); $('#rec230842896').css('opacity','1'); $('t-records').addClass('t-
records_animated'); setTimeout(function() { $('t-records').addClass('t-records_visible'); }, 200); });
</script><script> $(document).ready(function() { $('button:not(.t-
submit,.t835__btn_next,.t835__btn_prev,.t835__btn_result,.t862__btn_next,.t862__btn_prev,.t862__bt
n_result,.t854__news-btn,.t862__btn_next),a:not([href*=#],.carousel-control,.t-
carousel__control,.t807__btn_reply,[href^=#price],[href^=javascript],[href^=mailto],[href^=tel],[href^
=link_sub],.t-menu__link-item[data-menu-submenu-hook])).click(function(e){ var goTo =
this.getAttribute("href"); if (goTo !== null) { var target = $(this).attr("target"); if (target !== "_blank")
{ e.preventDefault(); $(".t-records").removeClass("t-records_visible"); setTimeout(function() {
window.location = goTo; }, 500); } } }); </script><style> .t360__bar { background-color: #2a5e9d;
</style><script>$(document).ready(function() { var isSafari = /Safari/.test(navigator.userAgent) &&
/Apple Computer/.test(navigator.vendor); if (isSafari) {} else { $(".body").append('<div
class="t360__progress"><div class="t360__bar"></div></div>'); setTimeout(function() {
$(".t360__bar").addClass("t360__barprogress"); }, 10); }
}); $(window).load(function() { $(".t360__bar").removeClass("t360__barprogress");
$(".t360__bar").addClass("t360__barprogressfinished"); setTimeout(function() {
$(".t360__bar").addClass("t360__barprogresshidden"); }, 20); setTimeout(function() {
$(".t360__progress").hide(); }, 500); }); </script></div><div id="rec230845206" class="r t-rec t-
rec_pt_45 t-rec_pb_0" style="padding-top:45px;padding-bottom:0px; " data-record-type="795" ><!--
T795 --><div class="t795"> <div class="t-container t-align_center"> <div class="t-col t-col_10 t-
prefix_1"> <div class="t795__title t-title t-title_xs t-margin_auto" field="title" style=""><div
style="font-size:24px;color:#749dd6;" data-customstyle="yes">Комплексная модель
социокультурных рисков образовательной среды</div></div> </div> </div></div><div
id="rec230843313" class="r t-rec" style=" " data-record-type="903" ><!-- t903 --><!-- cover --><div
class="t-cover" id="recorddiv230843313" bgimgfield="img" style="height:100vh; background-
image:url('images/tild3339-3737-4333-a338-613031396265__resize__20x__back.jpg');" ><div
class="t-cover__carrier" id="coverCarry230843313" data-content-cover-id="230843313" data-content-
cover-bg="images/tild3339-3737-4333-a338-613031396265__back.jpg" data-content-cover-
height="100vh" data-content-cover-parallax="" data-content-video-url-youtube="qJU0xZiT1DE"
style="height:100vh;background-attachment:scroll; "></div> <div class="t-cover__filter"
style="height:100vh;background-image: -moz-linear-gradient(top, rgba(116, 157, 214, 0.8), rgba(116,
157, 214, 0.8));background-image: -webkit-linear-gradient(top, rgba(116, 157, 214, 0.8), rgba(116, 157,
214, 0.8));background-image: -o-linear-gradient(top, rgba(116, 157, 214, 0.8), rgba(116, 157, 214,
0.8));background-image: -ms-linear-gradient(top, rgba(116, 157, 214, 0.8), rgba(116, 157, 214,
0.8));background-image: linear-gradient(top, rgba(116, 157, 214, 0.8), rgba(116, 157, 214, 0.8));filter:

```

```

progid:DXImageTransform.Microsoft.gradient(startColorStr='#4cd10f0f',
endColorStr='#4cd10f0f');"></div><div class="t903"> <div class="t-container"> <div class="t-
cover__wrapper t-valign_middle" style="height:100vh"> <div class="t903__wrapper" data-hook-
content="covercontent"> <div class="t903__textwrapper"> <div class="t903__title t-title t-title_md "
field="title" style="">Результаты</div>

```

```

<div class="t903__descr t-descr t-descr_xl " field="descr" style="">Уровень рискогенности
<?php
    if ($_POST['nazvanie'] != "")
    {
        echo ' школы "' . $_POST['nazvanie'] . '" ';
    }
    echo '<br><br>';

    //Расчёт рискогенности:
    $r1=0;$r2=0;$r3=0;$r4=0;$gr1=0;$gr2=0;$gr3=0;$gr4=0;

    $ball = 23;

    if ($_POST['vospitanie'] < 14)
        $ball += 13;
    else
        $ball += 78;

    if ($_POST['zarplata'] < 32612)
        $ball += 57;
    else
        $ball += 3;
    if ($_POST['gorod'] == 1)
        $ball += 51;
    else
        $ball += 3;

    if ($ball < 49)
    {
        $res = 'ВЫСОКИЙ';
        $r1=23;
        $gr1=18.6;
    }
    else
        if ($ball < 84)
        {
            $res = 'ВЫШЕ СРЕДНЕГО';
            $r1=17.9;
            $gr1=19.2;
        }
        else
            if ($ball < 145)
            {
                $res = 'СРЕДНИЙ';
                $r1=17.1;
                $gr1=41.3;
            }

```

```

    }
    else
        if ($ball < 191)
        {
            $res = 'НИЖЕ СРЕДНЕГО';
            $r1=13.5;
            $gr1=7.7;
        }
        else
        {
            $res = 'НИЗКИЙ';
            $r1=5.4;
            $gr1=13.2;
        }
}

echo 'Девочки, от 10 до 15 лет: <strong>'.$res.'</strong><br>';
$res1=$res;

$ball = 60;

if ($_POST['vospitanie'] < 14)
    $ball += 13;
else
    $ball += 78;

if ($_POST['zarplata'] < 32612)
    $ball += 57;
else
    $ball += 3;
if ($_POST['gorod'] == 1)
    $ball += 51;
else
    $ball += 3;

if ($ball < 49)
{
    $res = 'ВЫСОКИЙ';
    $r2=23;
    $gr2=18.6;
}
else
    if ($ball < 84)
    {
        $res = 'ВЫШЕ СРЕДНЕГО';
        $r2=17.9;
        $gr2=19.2;
    }
    else
        if ($ball < 145)
        {
            $res = 'СРЕДНИЙ';

```

```

        $r2=17.1;
        $gr2=41.3;
    }
    else
        if ($ball < 191)
        {
            $res = 'НИЖЕ СРЕДНЕГО';
            $r2=13.5;
            $gr2=7.7;
        }
        else
        {
            $res = 'НИЗКИЙ';
            $r2=5.4;
            $gr2=13.2;
        }

    echo 'Мальчики, от 10 до 15 лет: <strong>'.$res.'</strong><br>';
    $res2=$res;

    $ball = 106;

    if ($_POST['vospitanie'] < 14)
        $ball += 13;
    else
        $ball += 78;

    if ($_POST['zarplata'] < 32612)
        $ball += 57;
    else
        $ball += 3;
    if ($_POST['gorod'] == 1)
        $ball += 51;
    else
        $ball += 3;

    if ($ball < 49)
    {
        $res = 'ВЫСОКИЙ';
        $r3=23;
        $gr3=18.6;
    }
    else
        if ($ball < 84)
        {
            $res = 'ВЫШЕ СРЕДНЕГО';
            $r3=17.9;
            $gr3=19.2;
        }
        else
            if ($ball < 145)

```

```

        {
            $res = 'СРЕДНИЙ';
            $r3=17.1;
            $gr3=41.3;
        }
        else
            if ($ball < 191)
            {
                $res = 'НИЖЕ СРЕДНЕГО';
                $r3=13.5;
                $gr3=7.7;
            }
            else
            {
                $res = 'НИЗКИЙ';
                $r3=5.4;
                $gr3=13.2;
            }
    }

    echo 'Девочки, от 16 до 17 лет: <strong>'.$res.'</strong><br>';
    $res3=$res;

    $ball = 143;

    if ($_POST['vospitanie'] < 14)
        $ball += 13;
    else
        $ball += 78;

    if ($_POST['zarplata'] < 32612)
        $ball += 57;
    else
        $ball += 3;
    if ($_POST['gorod'] == 1)
        $ball += 51;
    else
        $ball += 3;

    if ($ball < 49)
    {
        $res = 'ВЫСОКИЙ';
        $r4=23;
        $gr4=18.6;
    }
    else
        if ($ball < 84)
        {
            $res = 'ВЫШЕ СРЕДНЕГО';
            $r4=17.9;
            $gr4=19.2;
        }
    }

```

```

else
    if ($ball < 145)
    {
        $res = 'СРЕДНИЙ';
        $r4=17.1;
        $gr4=41.3;
    }
else
    if ($ball < 191)
    {
        $res = 'НИЖЕ СРЕДНЕГО';
        $r4=13.5;
        $gr4=7.7;
    }
    else
    {
        $res = 'НИЗКИЙ';
        $r4=5.4;
        $gr4=13.2;
    }

    echo 'Мальчики, от 16 до 17 лет: <strong>'. $res. '</strong><br>';
    $res4=$res;

    echo' </div> </div> <div class="t903__itemwrapper" >
    <div class="t903__item t903__item_flex " > <div class="t903__imgwrapper" >  </div> <div
class="t903__item-text t-descr t-descr_md" field="text" style="">';

    $r = ($r1+$r2+$r3+$r4)/4;
    $gr = ($gr1+$gr2+$gr3+$gr4)/4;
    $kolr = round($ _POST['kolichestvo']*$r/100);
    $kolner = $ _POST['kolichestvo'] - $kolr;

    echo 'Количество не рискованных:<br /><span style="font-size:
26px;"><strong>'. $kolner. '</strong></span></div> </div> <div class="t903__item t903__item_flex "
> <div class="t903__imgwrapper" >  </div> <div class="t903__item-
text t-descr t-descr_md" field="text2" style="">';

    echo 'Количество рискованных:<br /><span style="font-size:
26px;"><strong>'. $kolr. '</strong></span></div> </div> <div class="t903__item t903__item_flex " >
<div class="t903__imgwrapper" >  </div> <div class="t903__item-text t-descr t-descr_md" field="text3" style="">';

    echo 'Доля<br />группы:<br /><span style="font-size: 26px;"><strong>'.round($gr,
1).'%'</strong></span></div> </div> <div class="t903__item t903__item_flex " > <div
class="t903__imgwrapper" >  </div> <div
class="t903__item-text t-descr t-descr_md" field="text4" style="">;
```

```
echo 'Доля<br />риска:<br /><span style="font-size: 26px;"><strong>'.round($r,
1).'%</strong></span></div> </div> </div> </div> </div></div> </div>;
```

```
//Сохраняем результаты в БД:
```

```
$host='localhost:3306'; // имя хоста (уточняется у провайдера)
```

```
$database='u0994270_risk'; // имя базы данных, которую вы должны создать
```

```
$user='u0994_admin'; // заданное вами имя пользователя, либо определенное провайдером
```

```
$pswd='1qaz@WSX'; // заданный вами пароль
```

```
// Create connection
```

```
$conn = new mysqli($host, $user, $pswd, $database);
```

```
$query = "INSERT INTO data (nazvanie, kol_uch, kol_pedagog, obr_rating, vosp_rating,
zarplata, nas_punkt, uroven_dev_10_15, uroven_mal_10_15, uroven_dev_16_17, uroven_mal_16_17,
ne_risk, risk, dolja_gruppi, dolja_riska) VALUES ('".$_POST['nazvanie']."',
".$_POST['kolichество']."', '".$_POST['pedagogi']."', '".$_POST['rating']."', '".$_POST['vospitanie']."',
".$_POST['zarplata']."', '".$_POST['gorod']."', '".$_res1."', '".$_res2."', '".$_res3."', '".$_res4."', '".$_kolner."',
".$_skolr."', '".$_sgr."', '".$_sr.'")";
```

```
$conn->query($query);
```

```
$conn->close();
```

```
?>
```

```
<style>#rec230843313 .t-btn[data-btneffects-first],
#rec230843313 .t-btn[data-btneffects-second],
#rec230843313 .t-submit[data-btneffects-first],
#rec230843313 .t-submit[data-btneffects-second] { position: relative; overflow: hidden; -
webkit-transform: translate3d(0,0,0); transform: translate3d(0,0,0);
} </style><script type="text/javascript">$(document).ready(function() {
});</script></div><div id="rec230845346" class="r t-rec t-rec_pt_45 t-rec_pb_0"
style="padding-top:45px;padding-bottom:0px; " data-record-type="795" ><!-- T795 --><div
class="t795"> <div class="t-container t-align_center"> <div class="t-col t-col_10 t-prefix_1"> <div
class="t795__title t-title t-title_xs t-margin_auto" field="title" style=""><div style="font-
size:24px;color:#749dd6;" data-customstyle="yes">Комплексная модель социокультурных рисков
образовательной среды</div></div> </div> </div></div></div></div><div id="rec230842905" class="r t-
rec t-rec_pt_0 t-rec_pb_0" style="padding-top:0px;padding-bottom:0px; " data-record-type="363" ><!--
T029 --><div class="t029"> <div class="t029__container t-container"> <div class="t029__col t-col t-
col_8"> <div class="t029__linewrapper" style="opacity:0.2;"> <div class="t029__opacity
t029__opacity_left" style="background-image: -moz-linear-gradient(right, #2a5e9d,
rgba(42,94,157,0)); background-image: -webkit-linear-gradient(right, #2a5e9d, rgba(42,94,157,0));
background-image: -o-linear-gradient(right, #2a5e9d, rgba(42,94,157,0)); background-image: -ms-
linear-gradient(right, #2a5e9d, rgba(42,94,157,0));"></div> <div class="t029__line"
style="background: #2a5e9d;"></div> <div class="t029__opacity t029__opacity_right"
style="background-image: -moz-linear-gradient(left, #2a5e9d, rgba(42,94,157,0)); background-image:
-webkit-linear-gradient(left, #2a5e9d, rgba(42,94,157,0)); background-image: -o-linear-gradient(left,
#2a5e9d, rgba(42,94,157,0)); background-image: -ms-linear-gradient(left, #2a5e9d,
rgba(42,94,157,0));"></div> </div> </div> </div></div></div></div><div id="rec230842908" class="r t-rec"
```

```

style=" " data-animationappear="off" data-record-type="702" ><!-- T702 --><div class="t702"> <div
class="t-popup" data-tooltip-hook="#popup.biznes-plan" > <div class="t-popup__close"> <div
class="t-popup__close-wrapper"> <svg class="t-popup__close-icon" width="23px" height="23px"
viewBox="0 0 23 23" version="1.1" xmlns="http://www.w3.org/2000/svg"
xmlns:xlink="http://www.w3.org/1999/xlink"> <g stroke="none" stroke-width="1" fill="#fff" fill-
rule="evenodd"> <rect transform="translate(11.313708, 11.313708) rotate(-45.000000) translate(-
11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915" width="2" height="30"></rect> <rect
transform="translate(11.313708, 11.313708) rotate(-315.000000) translate(-11.313708, -11.313708) "
x="10.3137085" y="-3.6862915" width="2" height="30"></rect> </g> </svg> </div> </div> <div
class="t-popup__container t-width t-width_6"> <div class="t702__wrapper"> <div class="t702__text-
wrapper t-align_center"> <div class="t702__title t-title t-title_xxs" style="color:#204e8a;">Скачать
бизнес-план</div> </div> <form id="form230842908" name="form230842908" role="form" action="
method='POST' data-formactiontype="2" data-inputbox=".t-input-group" class="t-form js-form-
process t-form_inputs-total_3 " data-success-callback="t702_onSuccess" > <input type="hidden"
name="formservices[]" value="7e7e84c1027086f8c1d48c10b1030e0b" class="js-formaction-
services"> <div class="js-successbox t-form_successbox t-text t-text_md"
style="display:none;"></div> <div class="t-form__inputsbox"> <div class="t-input-group t-input-
group_ph" data-input-lid="1495810359387"> <div class="t-input-block"> <input type="tel"
name="Phone" data-phonemask-init="no" data-phonemask-id="230842908" data-phonemask-
lid="1495810359387" data-phonemask-maskcountry="RU" class="t-input js-phonemask-input js-tilda-
rule " value="" placeholder="+1(999)999-9999" data-tilda-req="1" style="color:#000000; border:1px
solid #c9c9c9; border-radius: 5px; -moz-border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <script
type="text/javascript"> if (! document.getElementById('t-phonemask-script')) { (function (d, w, o) { var
n=d.getElementsByTagName(o)[0],s=d.createElement(o),f=function(){n.parentNode.insertBefore(s,n)
}; s.type = "text/javascript"; s.async = true; s.id = 't-phonemask-script'; s.src="images/js__tilda-phone-
mask-1.1.min.js"; if (w.opera=="[object Opera]") {d.addEventListener("DOMContentLoaded", f,
false);} else { f(); } })(document, window, 'script'); } else { $(document).ready(function(){ if (typeof
t_form_phonemask_load == 'function') { t_form_phonemask_load($('#rec230842908 [data-
phonemask-lid=1495810359387]')); } }); } </script> <div class="t-input-error"></div> </div> </div>
<div class="t-input-group t-input-group_em" data-input-lid="1576402693623"> <div class="t-input-
block"> <input type="text" name="Email" class="t-input js-tilda-rule " value="" placeholder="E-mail"
data-tilda-rule="email" style="color:#000000; border:1px solid #c9c9c9; border-radius: 5px; -moz-
border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <div class="t-input-error"></div> </div> </div> <div
class="t-input-group t-input-group_cb" data-input-lid="1576402742692"> <div class="t-input-block">
<label class="t-checkbox__control t-text t-text_xs" style=""><input type="checkbox"
name="Checkbox" value="yes" class="t-checkbox js-tilda-rule" checked ><div class="t-
checkbox__indicator"></div>Я даю согласие на обработку моих персональных данных</label>
<div class="t-input-error"></div> </div> </div><!--[if IE 8]><style>.t-checkbox__control .t-checkbox,
.t-radio__control .t-radio { left: 0px; z-index: 1; opacity: 1;
}
.t-checkbox__indicator, .t-radio__indicator { display: none;
}
.t-img-select__control .t-img-select { position: static;
}</style><![endif]><div class="t-form__errorbox-middle"> <div class="js-errorbox-all t-
form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md">
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item
js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
string"></p> </div> </div></div> <div class="t-form__submit"> <button type="submit" class="t-
submit" style="color:#204e8a;border:2px solid #dcdcdc;background-color:#ffffff;">Скачать</button>

```



```

</div> </div> <div class="t-form__errorbox-bottom"> <div class="js-errorbox-all t-form__errorbox-
wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md"> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error
js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-email"></p> <p
class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-form__errorbox-item
js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-string"></p> </div>
</div> </div> </form><style>#rec230842908 input::-webkit-input-placeholder {color:#000000;
opacity: 0.5;} #rec230842908 input::-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec230842908 input:-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec230842908
input:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec230842908 textarea::-webkit-
input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec230842908 textarea::-moz-placeholder
{color:#000000; opacity: 0.5;} #rec230842908 textarea:-moz-placeholder {color:#000000;
opacity: 0.5;} #rec230842908 textarea:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}</style>
</div> </div> </div></div><script type="text/javascript">$(document).ready(function(){
setTimeout(function(){ t702_initPopup('230842908'); }, 500); /* hack for Android */ var ua =
navigator.userAgent.toLowerCase(); var isAndroid = ua.indexOf("android") > -1; if(isAndroid) { $('t-
body').addClass('t-body_scrollable-hack-for-android'); $('head').append("<style>@media screen and
(max-width: 560px) {\n.t-body_scrollable-hack-for-android {\noverflow: visible
!important;\n}\n}\n</style>"); console.log('Android css hack was initied'); }
});</script><style>#rec230842908 .t-submit:hover{ border-color: #204e8a !important; }
#rec230842908 .t-submit{ -webkit-transition: background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s
ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out; transition: background-color
0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out;
}</style><style>#rec230842908 .t-btn[data-btneffects-first],
#rec230842908 .t-btn[data-btneffects-second],
#rec230842908 .t-submit[data-btneffects-first],
#rec230842908 .t-submit[data-btneffects-second] { position: relative; overflow: hidden; -
webkit-transform: translate3d(0,0,0); transform: translate3d(0,0,0);
}</style><script type="text/javascript">$(document).ready(function() {
});</script></div><div id="rec230842909" class="r t-rec" style=" " data-animationappear="off"
data-record-type="702" ><!-- T702 --><div class="t702"> <div class="t-popup" data-tooltip-
hook="#popup:paket" > <div class="t-popup__close"> <div class="t-popup__close-wrapper"> <svg
class="t-popup__close-icon" width="23px" height="23px" viewBox="0 0 23 23" version="1.1"
xmlns="http://www.w3.org/2000/svg" xmlns:xlink="http://www.w3.org/1999/xlink"> <g
stroke="none" stroke-width="1" fill="#fff" fill-rule="evenodd"> <rect transform="translate(11.313708,
11.313708) rotate(-45.000000) translate(-11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915"
width="2" height="30"></rect> <rect transform="translate(11.313708, 11.313708) rotate(-315.000000)
translate(-11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915" width="2" height="30"></rect>
</g> </svg> </div> </div> <div class="t-popup__container t-width t-width_6" > <div
class="t702__wrapper"> <div class="t702__text-wrapper t-align_center"> <div class="t702__title t-
title t-title_xxs" style="color:#204e8a;">Выбрать пакет</div> </div> <form id="form230842909"
name='form230842909' role="form" action=" method='POST' data-formactiontype="2" data-
inputbox="t-input-group" class="t-form js-form-proccess t-form_inputs-total_3 " data-success-
callback="t702_onSuccess" > <input type="hidden" name="formservices[]"
value="7e7e84c1027086f8c1d48c10b1030e0b" class="js-formaction-services"> <div class="js-
successbox t-form__successbox t-text t-text_md" style="display:none;"></div> <div class="t-
form__inputsbox"> <div class="t-input-group t-input-group_ph" data-input-lid="1495810359387">
<div class="t-input-block"> <input type="tel" name="Phone" data-phonemask-init="no" data-
phonemask-id="230842909" data-phonemask-lid="1495810359387" data-phonemask-
maskcountry="RU" class="t-input js-phonemask-input js-tilda-rule " value=""
placeholder="+1(999)999-9999" data-tilda-req="1" style="color:#000000; border:1px solid #c9c9c9;

```

```

border-radius: 5px; -moz-border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <script
type="text/javascript"> if (! document.getElementById('t-phonemask-script')) { (function (d, w, o) { var
n=d.getElementsByTagName(o)[0],s=d.createElement(o),f=function(){n.parentNode.insertBefore(s,n)
}; s.type = "text/javascript"; s.async = true; s.id = 't-phonemask-script'; s.src="images/js__tilda-phone-
mask-1.1.min.js"; if (w.opera=="[object Opera]") {d.addEventListener("DOMContentLoaded", f,
false);} else { f(); } })(document, window, 'script'); } else { $(document).ready(function(){ if (typeof
t_form_phonemask_load == 'function') { t_form_phonemask_load($('#rec230842909 [data-
phonemask-lid=1495810359387]')); } }); } </script> <div class="t-input-error"></div> </div> </div>
<div class="t-input-group t-input-group_em" data-input-lid="1576402693623"> <div class="t-input-
block"> <input type="text" name="Email" class="t-input js-tilda-rule " value="" placeholder="E-mail"
data-tilda-rule="email" style="color:#000000; border:1px solid #c9c9c9; border-radius: 5px; -moz-
border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <div class="t-input-error"></div> </div> </div> <div
class="t-input-group t-input-group_cb" data-input-lid="1576402742692"> <div class="t-input-block">
<label class="t-checkbox__control t-text t-text_xs" style=""><input type="checkbox"
name="Checkbox" value="yes" class="t-checkbox js-tilda-rule" checked ><div class="t-
checkbox__indicator" ></div>Я даю согласие на обработку моих персональных данных</label>
<div class="t-input-error"></div> </div> </div><!--[if IE 8]><style>.t-checkbox__control .t-checkbox,
.t-radio__control .t-radio { left: 0px; z-index: 1; opacity: 1;
}
.t-checkbox__indicator, .t-radio__indicator { display: none;
}
.t-img-select__control .t-img-select { position: static;
} </style><![endif]><div class="t-form__errorbox-middle"> <div class="js-errorbox-all t-
form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md">
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item
js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
string"></p> </div> </div></div> <div class="t-form__submit"> <button type="submit" class="t-
submit" style="color:#204e8a;border:2px solid #dcdcdc;background-color:#ffffff;"
>Выбрать</button> </div> </div> <div class="t-form__errorbox-bottom"> <div class="js-errorbox-all
t-form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-
text_md"> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p>
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-
item js-rule-error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-
error-string"></p> </div> </div> </div> </form><style>#rec230842909 input::-webkit-input-
placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec230842909 input::-moz-placeholder {color:#000000;
opacity: 0.5;} #rec230842909 input:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec230842909 textarea::-webkit-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec230842909 textarea::-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec230842909 textarea:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}</style> </div>
</div> </div></div><script type="text/javascript">$(document).ready(function(){
setTimeout(function(){ t702_initPopup('230842909'); }, 500); /* hack for Android */ var ua =
navigator.userAgent.toLowerCase(); var isAndroid = ua.indexOf("android") > -1; if(isAndroid) { $('t-
body').addClass('t-body_scrollable-hack-for-android'); $('head').append("<style>@media screen and
(max-width: 560px) {\n.t-body_scrollable-hack-for-android {\noverflow: visible
!important;\n}\n}\n</style>"); console.log('Android css hack was initied'); }

```

```

});</script><style>#rec230842909 .t-submit:hover{ border-color: #204e8a !important; }
#rec230842909 .t-submit{ -webkit-transition: background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s
ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out; transition: background-color
0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out;
}</style><style>#rec230842909 .t-btn[data-btneffects-first],
#rec230842909 .t-btn[data-btneffects-second],
#rec230842909 .t-submit[data-btneffects-first],
#rec230842909 .t-submit[data-btneffects-second] { position: relative; overflow: hidden; -
webkit-transform: translate3d(0,0,0); transform: translate3d(0,0,0);
}</style><script type="text/javascript">$(document).ready(function() {
});</script></div><div id="rec230842910" class="r t-rec" style=" " data-animationappear="off"
data-record-type="702" ><!-- T702 --><div class="t702"> <div class="t-popup" data-tooltip-
hook="#popup:pribilnost" > <div class="t-popup__close"> <div class="t-popup__close-wrapper">
<svg class="t-popup__close-icon" width="23px" height="23px" viewBox="0 0 23 23" version="1.1"
xmlns="http://www.w3.org/2000/svg" xmlns:xlink="http://www.w3.org/1999/xlink"> <g
stroke="none" stroke-width="1" fill="#fff" fill-rule="evenodd"> <rect transform="translate(11.313708,
11.313708) rotate(-45.000000) translate(-11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915"
width="2" height="30"></rect> <rect transform="translate(11.313708, 11.313708) rotate(-315.000000)
translate(-11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915" width="2" height="30"></rect>
</g> </svg> </div> </div> <div class="t-popup__container t-width t-width_6" > <div
class="t702__wrapper"> <div class="t702__text-wrapper t-align_center"> <div class="t702__title t-
title t-title_xxs" style="color:#204e8a;"> <span data-replace-key='city'>Багерово города</span></div>
</div> <form id="form230842910" name='form230842910' role="form" action=" method='POST' data-
formactiontype="2" data-inputbox=".t-input-group" class="t-form js-form-proccess t-form_inputs-
total_3 " data-success-callback="t702_onSuccess" > <input type="hidden" name="formservices[]"
value="7e7e84c1027086f8c1d48c10b1030e0b" class="js-formaction-services"> <div class="js-
successbox t-form__successbox t-text t-text_md" style="display:none;"></div> <div class="t-
form__inputsbox"> <div class="t-input-group t-input-group_ph" data-input-lid="1495810359387">
<div class="t-input-block"> <input type="tel" name="Phone" data-phonemask-init="no" data-
phonemask-id="230842910" data-phonemask-lid="1495810359387" data-phonemask-
maskcountry="RU" class="t-input js-phonemask-input js-tilda-rule " value=""
placeholder="+1(999)999-9999" data-tilda-req="1" style="color:#000000; border:1px solid #c9c9c9;
border-radius: 5px; -moz-border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <script
type="text/javascript"> if (! document.getElementById('t-phonemask-script')) { (function (d, w, o) { var
n=d.getElementsByTagName(o)[0],s=d.createElement(o),f=function(){n.parentNode.insertBefore(s,n)
}; s.type = "text/javascript"; s.async = true; s.id = 't-phonemask-script'; s.src="images/js__tilda-phone-
mask-1.1.min.js"; if (w.opera=="[object Opera]") {d.addEventListener("DOMContentLoaded", f,
false);} else { f(); } })(document, window, 'script'); } else { $(document).ready(function(){ if (typeof
t_form_phonemask_load == 'function') { t_form_phonemask_load($('#rec230842910 [data-
phonemask-lid=1495810359387]')); } }); } </script> <div class="t-input-error"></div> </div> </div>
<div class="t-input-group t-input-group_em" data-input-lid="1576402693623"> <div class="t-input-
block"> <input type="text" name="Email" class="t-input js-tilda-rule " value="" placeholder="E-mail"
data-tilda-rule="email" style="color:#000000; border:1px solid #c9c9c9; border-radius: 5px; -moz-
border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <div class="t-input-error"></div> </div> </div> <div
class="t-input-group t-input-group_cb" data-input-lid="1576402742692"> <div class="t-input-block">
<label class="t-checkbox__control t-text t-text_xs" style=""><input type="checkbox"
name="Checkbox" value="yes" class="t-checkbox js-tilda-rule" checked ><div class="t-
checkbox__indicator" ></div>Я даю согласие на обработку моих персональных данных</label>
<div class="t-input-error"></div> </div> </div><!--[if IE 8]><style>.t-checkbox__control .t-checkbox,
.t-radio__control .t-radio { left: 0px; z-index: 1; opacity: 1;
}
.t-checkbox__indicator, .t-radio__indicator { display: none;

```

```

    }
    .t-img-select__control .t-img-select { position: static;
  }</style><![endif]><div class="t-form__errorbox-middle"> <div class="js-errorbox-all t-
form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md">
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item
js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
string"></p> </div> </div></div> <div class="t-form__submit"> <button type="submit" class="t-
submit" style="color:#204e8a;border:2px solid #dcdcdc;background-color:#ffffff;"
>Рассчитать</button> </div> </div> <div class="t-form__errorbox-bottom"> <div class="js-errorbox-
all t-form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-
text_md"> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p>
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-
item js-rule-error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-
error-string"></p> </div> </div> </div> </form><style>#rec230842910 input::-webkit-input-
placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec230842910 input::-moz-placeholder {color:#000000;
opacity: 0.5;} #rec230842910 input:-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec230842910 input:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec230842910 textarea::-webkit-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec230842910 textarea::-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec230842910 textarea:-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec230842910 textarea:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}</style> </div>
</div> </div></div><script type="text/javascript">$(document).ready(function(){
setTimeout(function(){ t702_initPopup('230842910'); }, 500); /* hack for Android */ var ua =
navigator.userAgent.toLowerCase(); var isAndroid = ua.indexOf("android") > -1; if(isAndroid) { $('t-
body').addClass('t-body_scrollable-hack-for-android'); $('head').append("<style>@media screen and
(max-width: 560px) {\n.t-body_scrollable-hack-for-android {\noverflow: visible
!important;\n}\n}\n</style>"); console.log('Android css hack was initied'); }
});</script><style>#rec230842910 .t-submit:hover{ border-color: #204e8a !important; }
#rec230842910 .t-submit{ -webkit-transition: background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s
ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out; transition: background-color
0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out;
}</style><style>#rec230842910 .t-btn[data-btneffects-first],
#rec230842910 .t-btn[data-btneffects-second],
#rec230842910 .t-submit[data-btneffects-first],
#rec230842910 .t-submit[data-btneffects-second] { position: relative; overflow: hidden; -
webkit-transform: translate3d(0,0,0); transform: translate3d(0,0,0);
}</style><script type="text/javascript">$(document).ready(function(){
});</script></div><div id="rec230842911" class="r t-rec" style=" " data-animationappear="off"
data-record-type="702" <div class="t-input-error"></div> </div> </div><!--[if IE 8]><style>.t-
checkbox__control .t-checkbox, .t-radio__control .t-radio { left: 0px; z-index: 1; opacity: 1;
}
.t-checkbox__indicator, .t-radio__indicator { display: none;
}
.t-img-select__control .t-img-select { position: static;
}</style><![endif]><div class="t-form__errorbox-middle"> <div class="js-errorbox-all t-
form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md">
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item

```

```

js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-string"></p> </div> </div> </div> <div class="t-form__submit"> <button type="submit" class="t-submit" style="color:#204e8a;border:2px solid #dcdcdc;background-color:#ffffff;" >УЗНАТЬ</button> </div> </div> <div class="t-form__errorbox-bottom"> <div class="js-errorbox-all t-form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md"> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-string"></p> </div> </div> </div> </form><style>#rec230842911 input::-webkit-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec230842911 input::-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec230842911 input:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec230842911 input:::-webkit-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec230842911 input:::-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec230842911 input:::-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}</style> </div> </div> </div></div><script type="text/javascript">$(document).ready(function(){
setTimeout(function(){ t702_initPopup('230842911'); }, 500); /* hack for Android */ var ua =
navigator.userAgent.toLowerCase(); var isAndroid = ua.indexOf("android") > -1; if(isAndroid) { $('t-
body').addClass('t-body_scrollable-hack-for-android'); $('head').append("<style>@media screen and
(max-width: 560px) {\n.t-body_scrollable-hack-for-android {\noverflow: visible
!important;\n}\n}\n</style>"); console.log('Android css hack was initied'); }
});</script><style>#rec230842911 .t-submit:hover{ border-color: #204e8a !important; }
#rec230842911 .t-submit{ -webkit-transition: background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s
ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out; transition: background-color
0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out;
}</style><style>#rec230842911 .t-btn[data-btneffects-first],
#rec230842911 .t-btn[data-btneffects-second],
#rec230842911 .t-submit[data-btneffects-first],
#rec230842911 .t-submit[data-btneffects-second] { position: relative; overflow: hidden; -
webkit-transform: translate3d(0,0,0); transform: translate3d(0,0,0);
}</style><script type="text/javascript">$(document).ready(function() {
});</script></div><div id="rec230842912" class="r t-rec" style=" " data-animationappear="off"
data-record-type="702" ><!-- T702 --><div class="t702"> <div class="t-popup" data-tooltip-
hook="#popup:gorod" > <div class="t-popup__close"> <div class="t-popup__close-wrapper"> <svg
class="t-popup__close-icon" width="23px" height="23px" viewBox="0 0 23 23" version="1.1"
xmlns="http://www.w3.org/2000/svg" xmlns:xlink="http://www.w3.org/1999/xlink"> <g
stroke="none" stroke-width="1" fill="#fff" fill-rule="evenodd"> <rect transform="translate(11.313708,
11.313708) rotate(-45.000000) translate(-11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915"
width="2" height="30"></rect> <rect transform="translate(11.313708, 11.313708) rotate(-315.000000)
translate(-11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915" width="2" height="30"></rect>
</g> </svg> </div> </div> <div class="t-popup__container t-width t-width_6" > <div
class="t702__wrapper"> <div class="t702__text-wrapper t-align_center"> <div class="t702__title t-
title t-title_xxs" style="color:#204e8a;">Свободен ли мой город?</div> </div> <form
id="form230842912" name='form230842912' role="form" action=" " method='POST' data-
formactiontype="2" data-inputbox=".t-input-group" class="t-form js-form-proccess t-form_inputs-
total_3 " data-success-callback="t702_onSuccess" > <input type="hidden" name="formservices[]"
value="7e7e84c1027086f8c1d48c10b1030e0b" class="js-formaction-services"> <div class="js-

```

```

successbox t-form__successbox t-text t-text_md" style="display:none;"></div> <div class="t-
form_inputsbox"> <div class="t-input-group t-input-group_ph" data-input-lid="1495810359387">
<div class="t-input-block"> <input type="tel" name="Phone" data-phonemask-init="no" data-
phonemask-id="230842912" data-phonemask-lid="1495810359387" data-phonemask-
maskcountry="RU" class="t-input js-phonemask-input js-tilda-rule " value=""
placeholder="+1(999)999-9999" data-tilda-req="1" style="color:#000000; border:1px solid #c9c9c9;
border-radius: 5px; -moz-border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <script
type="text/javascript"> if (! document.getElementById('t-phonemask-script')) { (function (d, w, o) { var
n=d.getElementsByTagName(o)[0],s=d.createElement(o),f=function(){n.parentNode.insertBefore(s,n)
}; s.type = "text/javascript"; s.async = true; s.id = 't-phonemask-script'; s.src="images/js__tilda-phone-
mask-1.1.min.js"; if (w.opera=="[object Opera]") {d.addEventListener("DOMContentLoaded", f,
false);} else { f(); } })(document, window, 'script'); } else { $(document).ready(function(){ if (typeof
t_form_phonemask_load == 'function') { t_form_phonemask_load($('#rec230842912 [data-
phonemask-lid=1495810359387]')); } }); } </script> <div class="t-input-error"></div> </div> </div>
<div class="t-input-group t-input-group_em" data-input-lid="1576402693623"> <div class="t-input-
block"> <input type="text" name="Email" class="t-input js-tilda-rule " value="" placeholder="E-mail"
data-tilda-rule="email" style="color:#000000; border:1px solid #c9c9c9; border-radius: 5px; -moz-
border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <div class="t-input-error"></div> </div> </div> <div
class="t-input-group t-input-group_cb" data-input-lid="1576402742692"> <div class="t-input-block">
<label class="t-checkbox__control t-text t-text_xs" style=""><input type="checkbox"
name="Checkbox" value="yes" class="t-checkbox js-tilda-rule" checked ><div class="t-
checkbox__indicator" ></div>Я даю согласие на обработку моих персональных данных</label>
<div class="t-input-error"></div> </div> </div><!--[if IE 8]><style>.t-checkbox__control .t-checkbox,
.t-radio__control .t-radio { left: 0px; z-index: 1; opacity: 1;
}
.t-checkbox__indicator, .t-radio__indicator { display: none;
}
.t-img-select__control .t-img-select { position: static;
}</style><![endif]><div class="t-form__errorbox-middle"> <div class="js-errorbox-all t-
form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md">
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item
js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
string"></p> </div> </div></div> <div class="t-form__submit"> <button type="submit" class="t-
submit" style="color:#204e8a;border:2px solid #dcdcdc;background-color:#ffffff;" >УЗНАТЬ</button>
</div> </div> <div class="t-form__errorbox-bottom"> <div class="js-errorbox-all t-form__errorbox-
wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md"> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error
js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-email"></p> <p
class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-form__errorbox-item
js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-string"></p> </div>
</div> </form><style>#rec230842912 input::-webkit-input-placeholder {color:#000000;
opacity: 0.5;} #rec230842912 input::-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}
#rec230842912 input:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec230842912
input:-webkit-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec230842912
input:-moz-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec230842912
input:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}</style>
</div> </div> </div></div><script type="text/javascript">$(document).ready(function(){

```

```

setTimeout(function(){ t702_initPopup('230842912'); }, 500); /* hack for Android */ var ua =
navigator.userAgent.toLowerCase(); var isAndroid = ua.indexOf("android") > -1; if(isAndroid) { $('t-
body').addClass('t-body_scrollable-hack-for-android'); $('head').append("<style>@media screen and
(max-width:      560px)      {\n.t-body_scrollable-hack-for-android      {\noverflow:      visible
!important;\n}\n}\n</style>"); console.log('Android css hack was initied'); }
});</script><style>#rec230842912 .t-submit:hover{ border-color: #204e8a !important; }
#rec230842912 .t-submit{ -webkit-transition: background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s
ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out; transition: background-color
0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out;
}</style><style>#rec230842912 .t-btn[data-btneffects-first],
#rec230842912 .t-btn[data-btneffects-second],
#rec230842912 .t-submit[data-btneffects-first],
#rec230842912 .t-submit[data-btneffects-second] { position: relative; overflow: hidden; -
webkit-transform: translate3d(0,0,0); transform: translate3d(0,0,0);
}</style><script type="text/javascript">$(document).ready(function() {
});</script></div><div id="rec230842913" class="r t-rec" style=" " data-animationappear="off"
data-record-type="702" ><!-- T702 --><div class="t702"> <div class="t-popup" data-tooltip-
hook="#popup:brand" > <div class="t-popup__close"> <div class="t-popup__close-wrapper"> <svg
class="t-popup__close-icon" width="23px" height="23px" viewBox="0 0 23 23" version="1.1"
xmlns="http://www.w3.org/2000/svg" xmlns:xlink="http://www.w3.org/1999/xlink"> <g
stroke="none" stroke-width="1" fill="#fff" fill-rule="evenodd"> <rect transform="translate(11.313708,
11.313708) rotate(-45.000000) translate(-11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915"
width="2" height="30"></rect> <rect transform="translate(11.313708, 11.313708) rotate(-315.000000)
translate(-11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915" width="2" height="30"></rect>
</g> </svg> </div> </div> <div class="t-popup__container t-width t-width_6" > <div
class="t702__wrapper"> <div class="t702__text-wrapper t-align_center">
style>#rec230842913 .t-submit:hover{ border-color: #204e8a !important; }
#rec230842913 .t-submit{ -webkit-transition: background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s
ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out; transition: background-color
0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out;
}</style><style>#rec230842913 .t-btn[data-btneffects-first],
#rec230842913 .t-btn[data-btneffects-second],
#rec230842913 .t-submit[data-btneffects-first],
#rec230842913 .t-submit[data-btneffects-second] { position: relative; overflow: hidden; -
webkit-transform: translate3d(0,0,0); transform: translate3d(0,0,0);
}</style><script type="text/javascript">$(document).ready(function() {
});</script></div><div id="rec230842914" class="r t-rec" style=" " data-animationappear="off"
data-record-type="702" ><!-- T702 --><div class="t702"> <div class="t-popup" data-tooltip-
hook="#popup:klient" > <div class="t-popup__close"> <div class="t-popup__close-wrapper"> <svg
class="t-popup__close-icon" width="23px" height="23px" viewBox="0 0 23 23" version="1.1"
xmlns="http://www.w3.org/2000/svg" xmlns:xlink="http://www.w3.org/1999/xlink"> <g
stroke="none" stroke-width="1" fill="#fff" fill-rule="evenodd"> <rect transform="translate(11.313708,
11.313708) rotate(-45.000000) translate(-11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915"
width="2" height="30"></rect> <rect transform="translate(11.313708, 11.313708) rotate(-315.000000)
translate(-11.313708, -11.313708) " x="10.3137085" y="-3.6862915" width="2" height="30"></rect>
</g> </svg> </div> </div> <div class="t-popup__container t-width t-width_6" > <div
class="t702__wrapper"> <div class="t702__text-wrapper t-align_center"> <div class="t702__title t-
title t-title_xxs" style="color:#204e8a;">Мы советуем "вести" не более 5 клиентов в день:</div>
<div class="t702__descr t-descr t-descr_xs" style=""><br />Это делает работу более приятной и
повысит Вашу конверсию в продажи.<br /><br />Тем не менее, Вам понадобится намного больше
заявок. из которых Вы будете выделять тех, кто готов покупать сейчас.<br /><br />Остальные
клиенты будут "подогреваться" по нашей технологии продаж и фиксироваться в сgm-

```

```

системе.</div> </div> <form id="form230842914" name='form230842914' role="form" action="
method='POST' data-formactiontype="2" data-inputbox=".t-input-group" class="t-form js-form-
process t-form_inputs-total_3 " data-success-callback="t702_onSuccess" > <input type="hidden"
name="formservices[]" value="7e7e84c1027086f8c1d48c10b1030e0b" class="js-formaction-
services"> <div class="js-successbox t-form__successbox t-text t-text_md"
style="display:none;"></div> <div class="t-form__inputsbox"> <div class="t-input-group t-input-
group_ph" data-input-lid="1495810359387"> <div class="t-input-block"> <input type="tel"
name="Phone" data-phonemask-init="no" data-phonemask-id="230842914" data-phonemask-
lid="1495810359387" data-phonemask-maskcountry="RU" class="t-input js-phonemask-input js-tilda-
rule " value="" placeholder="+1(999)999-9999" data-tilda-req="1" style="color:#000000; border:1px
solid #c9c9c9; border-radius: 5px; -moz-border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <script
type="text/javascript"> if (! document.getElementById('t-phonemask-script')) { (function (d, w, o) { var
n=d.getElementsByTagName(o)[0],s=d.createElement(o),f=function(){n.parentNode.insertBefore(s,n)
}; s.type = "text/javascript"; s.async = true; s.id = 't-phonemask-script'; s.src="images/js__tilda-phone-
mask-1.1.min.js"; if (w.opera=="[object Opera]") {d.addEventListener("DOMContentLoaded", f,
false);} else { f(); } })(document, window, 'script'); } else { $(document).ready(function(){ if (typeof
t_form_phonemask_load == 'function') { t_form_phonemask_load($('#rec230842914 [data-
phonemask-lid=1495810359387]')); } }); } </script> <div class="t-input-error"></div> </div> </div>
<div class="t-input-group t-input-group_em" data-input-lid="1576402693623"> <div class="t-input-
block"> <input type="text" name="Email" class="t-input js-tilda-rule " value="" placeholder="E-mail"
data-tilda-rule="email" style="color:#000000; border:1px solid #c9c9c9; border-radius: 5px; -moz-
border-radius: 5px; -webkit-border-radius: 5px;"> <div class="t-input-error"></div> </div> </div> <div
class="t-input-group t-input-group_cb" data-input-lid="1576402742692"> <div class="t-input-block">
<label class="t-checkbox__control t-text t-text_xs" style=""><input type="checkbox"
name="Checkbox" value="yes" class="t-checkbox js-tilda-rule" checked ><div class="t-
checkbox__indicator" ></div>Я даю согласие на обработку моих персональных данных</label>
<div class="t-input-error"></div> </div> </div><!--[if IE 8]><style>.t-checkbox__control .t-checkbox,
.t-radio__control .t-radio { left: 0px; z-index: 1; opacity: 1;
}
.t-checkbox__indicator, .t-radio__indicator { display: none;
}
.t-img-select__control .t-img-select { position: static;
}</style><![endif]><div class="t-form__errorbox-middle"> <div class="js-errorbox-all t-
form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md">
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item
js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
string"></p> </div> </div></div> <div class="t-form__submit"> <button type="submit" class="t-
submit" style="color:#204e8a;border:2px solid #dcdcdc;background-color:#ffffff;" >Оставить
заявку</button> </div> </div> <div class="t-form__errorbox-bottom"> <div class="js-errorbox-all t-
form__errorbox-wrapper" style="display:none;"> <div class="t-form__errorbox-text t-text t-text_md">
<p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-all"></p> <p class="t-form__errorbox-item
js-rule-error js-rule-error-req"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
email"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-name"></p> <p class="t-
form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-phone"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-
error js-rule-error-minlength"></p> <p class="t-form__errorbox-item js-rule-error js-rule-error-
string"></p> </div> </div> </div> </form><style>#rec230842914 input::-webkit-input-placeholder
{color:#000000; opacity: 0.5;} #rec230842914 input::-moz-placeholder {color:#000000; opacity:
0.5;} #rec230842914 input:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec230842914
input:-webkit-

```



```

input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;} #rec230842914      textarea::-moz-placeholder
{color:#000000; opacity: 0.5;} #rec230842914      textarea:-moz-placeholder {color:#000000;
opacity: 0.5;} #rec230842914      textarea:-ms-input-placeholder {color:#000000; opacity: 0.5;}</style>
</div>      </div>      </div></div><script      type="text/javascript">$(document).ready(function(){
setTimeout(function(){ t702_initPopup('230842914'); }, 500); /* hack for Android */ var ua =
navigator.userAgent.toLowerCase(); var isAndroid = ua.indexOf("android") > -1; if(isAndroid) { $('t-
body').addClass('t-body_scrollable-hack-for-android'); $('head').append("<style>@media screen and
(max-width:      560px)      {\n.t-body_scrollable-hack-for-android      {\noverflow:      visible
!important;\n}\n}\n</style>"); console.log('Android css hack was initied'); }
});</script><style>#rec230842914 .t-submit:hover{ border-color: #204e8a !important; }
#rec230842914 .t-submit{ -webkit-transition: background-color 0.2s ease-in-out, color 0.2s
ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out; transition: background-color
0.2s ease-in-out, color 0.2s ease-in-out, border-color 0.2s ease-in-out, box-shadow 0.2s ease-in-out;
}</style><style>#rec230842914 .t-btn[data-btneffects-first],
#rec230842914 .t-btn[data-btneffects-second],
#rec230842914 .t-submit[data-btneffects-first],
#rec230842914 .t-submit[data-btneffects-second] { position: relative; overflow: hidden; -
webkit-transform: translate3d(0,0,0); transform: translate3d(0,0,0);
}</style><script type="text/javascript">$(document).ready(function() {
});</script></div><div id="rec230842915" class="r t-rec" style=" " data-animationappear="off"
data-record-type="804" ><!-- T804 --><div claass="t804"> <div class='t_804_geo-datablock'
style="display:none"> <div class='t_804_geo-key' field="cont">city</div> <div class='t_804_geo-
default' field="text">Вашего города</div> <div class='t_804_geo-data'> <div class='t_804_geo-data-
0'> <div class='t_804_geo-value' field="li_string__1515755680397">г. Санкт-Петербург</div> <div
class='t_804_geo-geoip' field="li_geokeys__1515755680397">RU,Sankt-Peterburg</div> </div> <div
class='t_804_geo-data-1'> <div class='t_804_geo-value' field="li_string__1515757533524">г.
Москва</div> <div class='t_804_geo-geoip'
field="li_geokeys__1515757533524">RU,Moskva,Moscow;CN</div> </div> <div class='t_804_geo-
data-2'> <div class='t_804_geo-value' field="li_string__1561290728905">республику Адыгея</div>
<div class='t_804_geo-geoip'
field="li_geokeys__1561290728905">RU,Adygeya,Maykop;RU,Adygeya,Enem;RU,Adygeya,Yablon
ovskiy</div> </div> <div class='t_804_geo-data-3'> <div class='t_804_geo-value'
field="li_string__1561290800611">Алтайский Край</div> <div class='t_804_geo-geoip'
field="li_geokeys__1561290800611">RU,Altay,Gorno-Altaysk;RU,Altayskiy
Kray,Aleysk;RU,Altayskiy Kray,Barnaul;RU,Altayskiy Kray,Biysk;RU,Altayskiy
Kray,Zarinsk;RU,Altayskiy Kray,Kamen-na-Obi;RU,Altayskiy Kray,Rubtsovsk</div> </div> <div
class='t_804_geo-data-4'> <div class='t_804_geo-value'
field="li_string__1561290837579">Амурскую область</div> <div class='t_804_geo-geoip'
field="li_geokeys__1561290837579">RU,Amurskaya Oblast,Dipkun;RU,Amurskaya
Oblast,Tygda;RU,Amurskaya Oblast,Blagoveshchensk;RU,Amurskaya Oblast,Yerofey
Pavlovich;RU,Amurskaya Oblast,Svobodnyy;RU,Amurskaya Oblast,Skovorodino;RU,Amurskaya Oblast,Tynda;RU,Amurskaya
Oblast,Fevralsk;RU,Amurskaya Oblast,Shimanovsk</div> </div> <div class='t_804_geo-data-5'> <div
class='t_804_geo-value' field="li_string__1561290869465">г. Архангельск</div> <div
class='t_804_geo-geoip'
field="li_geokeys__1561290869465">RU,Arkhangel,Kuloy;RU,Arkhangel,Nyandoma;RU,Arkhangel
,Arkhangelsk;RU,Arkhangel,Velsk;RU,Arkhangel,Koryazhma;RU,Arkhangel,Kotlas;RU,Arkhangel,
Mirnyy;RU,Arkhangel,Severodvinsk</div> </div> <div class='t_804_geo-data-6'> <div
class='t_804_geo-value' field="li_string__1561290897728">г. Иркутск</div> <div class='t_804_geo-
geoip' field="li_geokeys__1561290897728">RU,Irkutskaya Oblast,Angarsk;RU,Irkutskaya
Oblast,Bodaybo;RU,Irkutskaya Oblast,Bratsk;RU,Irkutskaya Oblast,Vikhorevka;RU,Irkutskaya
Oblast,Zheleznogorsk-Ilimskiy;RU,Irkutskaya Oblast,Zima;RU,Irkutskaya

```

Oblast,Irkutsk;RU,Irkutskaya Oblast,Nizhneudinsk;RU,Irkutskaya Oblast,Sayansk;RU,Irkutskaya
 Oblast,Slyudyanka;RU,Irkutskaya Oblast,Tayshet;RU,Irkutskaya Oblast,Ust-Ilimsk;RU,Irkutskaya
 Oblast,Ust-Kut;RU,Irkutskaya Oblast,Cheremkhovo;RU,Irkutskaya Oblast,Chunskiy;RU,Irkutskaya
 Oblast,Shelekhov</div> </div> <div class='t_804_geo-data-7'> <div class='t_804_geo-value'
 field='li_string__1561290944757'>г. Кypck</div> <div class='t_804_geo-geoip'
 field='li_geokeys__1561290944757'>RU,Kurskaya Oblast,Kursk</div> </div> <div
 class='t_804_geo-data-8'> <div class='t_804_geo-value' field='li_string__1561290974208'>г.
 Пepмь</div> <div class='t_804_geo-geoip' field='li_geokeys__1561290974208'>RU,Perm
 Krai,Aleksandrovsk;RU,Perm Krai,Berezniki;RU,Perm Krai,Berezovka;RU,Perm
 Krai,Gornozavodsk;RU,Perm Krai,Gremyachinsk;RU,Perm Krai,Gubakha;RU,Perm
 Krai,Dobryanka;RU,Perm Krai,Karagay;RU,Perm Krai,Kizel;RU,Perm Krai,Krasnovishersk;RU,Perm
 Krai,Krasnokamsk;RU,Perm Krai,Kudymkar;RU,Perm Krai,Kultayevo;RU,Perm
 Krai,Kungur;RU,Perm Krai,Lysva;RU,Perm Krai,Nytva;RU,Perm Krai,Orda;RU,Perm
 Krai,Osa;RU,Perm Krai,Ocher;RU,Perm Krai,Perm;RU,Perm Krai,Pesyanka;RU,Perm
 Krai,Solikamsk;RU,Perm Krai,Chaykovskiy;RU,Perm Krai,Chernushka;RU,Perm
 Krai,Chusovoy</div> </div> <div class='t_804_geo-data-9'> <div class='t_804_geo-value'
 field='li_string__1561291031475'>г. Pocтoв-нa-Дoнy</div> <div class='t_804_geo-geoip'
 field='li_geokeys__1561291031475'>RU,Rostovskaya Oblast,Rostov-na-Donu</div> </div> <div
 class='t_804_geo-data-10'> <div class='t_804_geo-value' field='li_string__1561291089489'>г.
 Pязaнь</div> <div class='t_804_geo-geoip' field='li_geokeys__1561291089489'>RU,Ryazanskaya
 Oblast,Ryazan</div> </div> <div class='t_804_geo-data-11'> <div class='t_804_geo-value'
 field='li_string__1561291109377'>г. Caмapa</div> <div class='t_804_geo-geoip'
 field='li_geokeys__1561291109377'>RU,Samarskaya Oblast,Kurumoch;RU,Samarskaya
 Oblast,Sergiyevsk;RU,Samarskaya Oblast,Zhigulevsk;RU,Samarskaya Oblast,Krasnyy
 Yar;RU,Samarskaya Oblast,Neftegorsk;RU,Samarskaya Oblast,Novokuybyshevsk;RU,Samarskaya
 Oblast,Podstepki;RU,Samarskaya Oblast,Samara;RU,Samarskaya Oblast,Syzran;RU,Samarskaya
 Oblast,Togliatti;RU,Samarskaya Oblast,Ust-Kinel;RU,Samarskaya Oblast,Chapayevsk</div> </div>
 <div class='t_804_geo-data-12'> <div class='t_804_geo-value' field='li_string__1561291142035'>г.
 Capaтoв</div> <div class='t_804_geo-geoip' field='li_geokeys__1561291142035'>RU,Saratovskaya
 Oblast,Saratov</div> </div> <div class='t_804_geo-data-13'> <div class='t_804_geo-value'
 field='li_string__1561291165329'>г. Kaзaнь</div> <div class='t_804_geo-geoip'
 field='li_geokeys__1561291165329'>RU,Tatarstan,Almet;RU,Tatarstan,Yelabuga;RU,Tatarstan,Kaz
 an;RU,Tatarstan,Leninogorsk;RU,Tatarstan,Mendeleyevsk;RU,Tatarstan,Naberezhnyye
 Chelny;RU,Tatarstan,Nizhnokamsk</div> </div> <div class='t_804_geo-data-14'> <div
 class='t_804_geo-value' field='li_string__1561291203323'>г. Tвepь</div> <div class='t_804_geo-
 geoip' field='li_geokeys__1561291203323'>RU,Tverskaya Oblast,Bezhetsk;RU,Tverskaya
 Oblast,Bologoye;RU,Tverskaya Oblast,Vyshniy Volochek;RU,Tverskaya
 Oblast,Kalyazin;RU,Tverskaya Oblast,Kimry;RU,Tverskaya Oblast,Konakovo;RU,Tverskaya
 Oblast,Kuvshinov;RU,Tverskaya Oblast,Negotino;RU,Tverskaya Oblast,Tver;RU,Tverskaya
 Oblast,Udomlya</div> </div> <div class='t_804_geo-data-15'> <div class='t_804_geo-value'
 field='li_string__1561291233228'>Тульскую область</div> <div class='t_804_geo-geoip'
 field='li_geokeys__1561291233228'>RU,Tul,Yasnogorsk;RU,Tul,Aleksin;RU,Tul,Bogoroditsk;RU,
 Tul,Yefremov;RU,Tul,Novomoskovsk;RU,Tul,Suvorov;RU,Tul,Tula;RU,Tul,Uzlovaya</div> </div>
 <div class='t_804_geo-data-16'> <div class='t_804_geo-value'
 field='li_string__1561291254820'>Ярославскую область</div> <div class='t_804_geo-geoip'
 field='li_geokeys__1561291254820'>RU,Yaroslavskaya Oblast,Gavrilov-Yam;RU,Yaroslavskaya
 Oblast,Myshkin;RU,Yaroslavskaya Oblast,Pereslavl-Zalesskiy;RU,Yaroslavskaya
 Oblast,Rostov;RU,Yaroslavskaya Oblast,Rybinsk;RU,Yaroslavskaya
 Oblast,Tutayev;RU,Yaroslavskaya Oblast,Uglich;RU,Yaroslavskaya Oblast,Yaroslavl</div> </div>
 <div class='t_804_geo-data-17'> <div class='t_804_geo-value' field='li_string__1563202509962'>г.
 Нижний Новгород</div> <div class='t_804_geo-geoip'
 field='li_geokeys__1563202509962'>RU,Nizhegorodskaya Oblast,Vilya;RU,Nizhegorodskaya

```

Oblast,Arzamas;RU,Nizhegorodskaya
Oblast,Bogorodsk;RU,Nizhegorodskaya
Oblast,Vyksa;RU,Nizhegorodskaya
Oblast,Dzerzhinsk;RU,Nizhegorodskaya
Oblast,Kstovo;RU,Nizhegorodskaya
Oblast,Lyskovo;RU,Nizhegorodskaya
Novgorod;RU,Nizhegorodskaya
Oblast,Pervomaysk;RU,Nizhegorodskaya
Oblast,Semenov;RU,Nizhegorodskaya
Oblast,Uren;RU,Nizhegorodskaya
Oblast,Shakhunya</div> </div> <div class='t_804_geo-data-18'>
<div class='t_804_geo-value' field='li_string__1563202643104'>г. Новосибирск</div> <div
class='t_804_geo-geoip' field='li_geokeys__1563202643104'>RU,Novosibirskaya
Oblast,Berds;RU,Novosibirskaya
Oblast,Krasnoobsk;RU,Novosibirskaya
Oblast,Linevo;RU,Novosibirskaya
Oblast,Novosibirsk;RU,Novosibirskaya
Oblast,Priobskiy</div>
</div> <div class='t_804_geo-data-19'> <div class='t_804_geo-value'
field='li_string__1563202694601'>г. Иваново</div> <div class='t_804_geo-geoip'
field='li_geokeys__1563202694601'>RU,Ivanovskaya
Oblast,Ivanovo;RU,Ivanovskaya
Oblast,Kineshma;RU,Ivanovskaya
Oblast,Kolobovo;RU,Ivanovskaya
Oblast,Palekh;RU,Ivanovskaya
Oblast,Ples;RU,Ivanovskaya
Oblast,Podozerskiy;RU,Ivanovskaya
Oblast,Rodniki;RU,Ivanovskaya
Oblast,Teykovo;RU,Ivanovskaya
Oblast,Furmanov;RU,Ivanovskaya
Oblast,Shuya</div> </div> <div
class='t_804_geo-data-20'> <div class='t_804_geo-value' field='li_string__1563202781674'>г.
Екатеринбург</div> <div class='t_804_geo-geoip'
field='li_geokeys__1563202781674'>RU,Sverdlovskaya
Oblast,Yekaterinburg</div> </div>
</div></div></div><script> $(document).ready(function() { t804_init('230842915');
});</script></div><div id="rec230842916" class="r t-rec" style=" " data-animationappear="off" data-
record-type="131" ><!-- T123 --><div class="t123" ><div class="t-container_100 " ><div class="t-
width t-width_100 ">
<script async>
window.onblur = function () {a = 0; document.title = "Вы отвлеклись?";}
window.onfocus = function () {a = 3; document.title = 'Комплексная модель социо-
культурных рисков образовательной среды';}
</script>
<script type="text/javascript">
$(document).ready(function(){
var iconStrokeColor = '#ffffff'; /* цвет иконок */
$('img').each(function(){
var w,h, src;
if ($(this).attr('src').indexOf('.svg')!=-1) {
src = $(this).attr('src');
w = $(this).width();
h = $(this).height();
$(this).after('<div style="width: '+w+'px; height: '+h+'px;display: inline-block;background:
'+iconStrokeColor+';-webkit-mask-image: url('+src+');mask-image:url('+src+');"></div>');
$(this).remove();
}
})
});
</script>
</div> </div></div></div></div><!--/allrecords--><!-- Stat --> <!-- Yandex.Metrika counter
19967398 -->
<script type="text/javascript">
(function(m,e,t,r,i,k,a){m[i]=m[i]||function(){(m[i].a=m[i].a||[]).push(arguments)}; m[i].l=1*new

```

```

Date());k=e.createElement(t),a=e.getElementsByTagName(t)[0],k.async=1,k.src=r,a.parentNode.insertBefore(k,a)}) (window, document, "script", "https://mc.yandex.ru/metrika/tag.js", "ym");
window.mainMetrikaId = 19967398; ym(window.mainMetrikaId , "init", { clickmap:true,
trackLinks:true, accurateTrackBounce:true, webvisor:true,ecommerce:"dataLayer" });
</script><noscript><div></div></noscript> <!-- /Yandex.Metrika counter --> <script
type="text/javascript">if (! window.mainTracker) { window.mainTracker = 'tilda'; } (function (d,
w, k, o, g) { var
n=d.getElementsByTagName(o)[0],s=d.createElement(o),f=function(){n.parentNode.insertBefore(s,n)
}; s.type = "text/javascript"; s.async = true; s.key = k; s.id = "tildastatscript"; s.src=g; if
(w.opera=="[object Opera]") {d.addEventListener("DOMContentLoaded", f, false);} else { f(); }
})(document, window,
'becb0440a197c9e9ce09ce0a526bc030','script','https://stat.tildacdn.com/js/tildastat-
0.2.min.js');</script><!-- FB Pixel code (noscript) --><noscript></noscript><!-- End FB Pixel code (noscript) --></body></html>

```

Анкета анализа социального профиля несовершеннолетнего лица категории особого внимания

(анкета разработана в рамках реализации профилактической программы
совместно с городским психологическим центром «Ресурс» г. Казани,
руководитель Э.А. Мифтахова)

Кодовый номер несовершеннолетнего: № _____

1. Состав семьи:

1. мать,
2. отец,
3. дети (мальчик\девочка, количество)
4. брат, сестра,
5. бабушка,
6. дедушка,
7. другие родственники: _____

2. Тип семейных отношений:

1. отношения на равных, все проблемы решаются совместно
2. в семье есть глава, основные вопросы решает он(а)
3. в семье нет главенства, все решается стихийно
4. конфликтная семья
5. ваш ответ: _____

3. Принимают ли родители участие в школьной жизни ребенка:

1. нет, в школу они не приходят
2. принимают участие только в родительских собраниях
3. активно включаются во все учебные и внеклассные мероприятия
4. к школе относятся с недоверием
5. свой вариант _____

4. Какое положение в классе занимает ребенок:

1. много друзей
2. есть один (два) друг (а)
3. одиночка в классе, сторонится одноклассников
4. свой вариант _____

5. Отметьте характерные черты и особенности данного ребенка:

1. Активный, может проявить агрессию
2. Пассивный, тихий, бесконфликтный
3. Общительный, коммуникабельный, «душа компании»
4. Состоит на профилактическом учете (где) _____
5. _____ Посещает _____ кружки _____ (секции), _____ какие

6. _____ Знает _____ уже _____ кем _____ станет _____ в _____ будущем

7. Обучается в профильном классе (каком), _____ либо выбранная профессия _____ .8. Есть хобби или

увлечение (какое) _____

9. Свой вариант (или дополнения) _____

6. Участвует ли семья в общественной деятельности и мероприятиях:

1. Спортивные события
2. Культурные и творческие мероприятия

3. Праздники и памятные события
 4. Волонтер
 5. Другое:
 (дата) (ФИО) (подпись)

**Критерии рисков радикализации несовершенно ребенка
 категории особого внимания**

Факторы риска	№ П/П	Наименования рисков	«красный»	«желтый»	«зеленый»
	1	Код ребенка			
	2	Образовательная организация			
	3	Дата рождения			
	4	Возраст			
1	5	Семья (полная/неполная)			
2	6	ПДН			
3	7	ВШУ			
4	8	СОП			
	9	Дата заключения под стражу родителя			
5	10	Срок по приговору (дата освобождения из МЛС)			
6	11	Годовые итоговые оценки за 20__ год			
	12	Годовые итоговые оценки за 20__ год			
	13	Годовые итоговые оценки за 20__ год			
7	14	Открытость семьи (для социальных служб, школы, благотворительных организаций: высокая, средняя, низкая (пользуются социальными льготами, выходят на связь с кураторами/волонтерами, родители посещают родительские собрания)			
8	15	Социальное окружение (убеждения референтной группы): интересы, кружки			
9	16	Экономическая ситуация в семье: работают оба родителя, один, безработные			
10	17	Ситуация в классе, социометрический статус (по результатам социометрии): высокостатусный, среднестатусный, низкостатусный, изолированный, отверженный			

11	18	Результаты диагностики (шк.психолог): уровень тревожности и т.д.			
12	19	Индивидуально-психологические характеристики ребенка (по описанию педагога или психолога)			
13	20	Эмоциональное состояние (переживание горя, утраты, наличие травмирующих факторов в семье, признаки физического или эмоционального насилия)			
14	21	Авторитетные для ребенка лица, Убеждения			
15	22	Риски социальных сетей (подписан ли на деструктивные группы и какие)			
16	23	Сведения о здоровье (наличие хр. и тяжелых заболеваний), в семье и у ребенка, стоит ли на учете (невролог, психиатр, иные специалисты)			
17	24	Социальная активность (конкурсы, внеклассные мероприятия) +/-			
18	25	Опыт миграции семьи (были ли в семейном анамнезе переезды, с детьми или до их рождения)			
19	26	Дополнительная информация			
итого			%	%	%

Инструкция по заполнению таблицы рисков

Для заполнения таблиц проводится собеседование или интервью тех специалистов, которые непосредственно работают с ребенком или его семьей (точки входа).

Таблица рисков состоит из следующих блоков:

- Информация о ребенке (Код, дата рождения и возраст, организация, где обучается);
- Информация о семье (есть ли контакт с родителем, заключенным под стражу, в браке ли родители);
- Информация об успеваемости (годовые оценки) за последние 3 учебных года;
- Информация о дате заключения родителя под стражу и назначенный срок;
- Социально-психологические факторы риска.

Ниже более подробно расшифрован каждый пункт (столбец) данной таблицы:

1. Код ребенка
2. Образовательная организация (желательно указать и те, где он обучался ранее);
3. Дата рождения
4. Возраст
5. Семья (полная/неполная) – здесь учитывается не только документально заключенный в настоящее время брак, а как супруги поддерживают отношения, насколько дети контактируют с отцом/матерью после заключения под стражу, насколько качественен этот контакт;

6. ПДН – состоит ли ребенок на учёте в ПДН, дата постановки (состоял ли ранее и в какой период);
 7. ВШУ – состоит ли ребенок на внутришкольном учете, дата постановки (состоял ли ранее и в какой период);
 8. СОП – состоит ли семья на учете как находящаяся в социально опасном положении, если нет, то были ли поданы сигнальные карты по этой семье и когда, есть ли необходимость в подаче этой сигнальной карт в настоящее время (состояли ли ранее и в какой период);
 9. Дата заключения родителя под стражу;
 10. Срок по приговору (дата освобождения из МЛС);
 11. Годовые итоговые оценки за _____ год (в таблице указывается средний балл по годовым оценкам, а в документы прилагается табель);
 12. Годовые итоговые оценки за _____ год (в таблице указывается средний балл по годовым оценкам, а в документы прилагается табель);
 13. Годовые итоговые оценки за _____ год (в таблице указывается средний балл по годовым оценкам, а в документы прилагается табель);
- *годовые оценки и их динамика в сторону ухудшения не могут сами по себе являться маркером риска, поскольку на успеваемость могут повлиять множество факторов
14. Открытость семьи для социальных служб, школы, благотворительных организаций (пользуются социальными льготами, выходят на связь с кураторами/волонтерами, родители посещают родительские собрания);
 15. Социальное окружение (убеждения референтных групп): в кружках, секциях, классе, с друзьями (общение в школе) – здесь учитываются все группы и информация о поведении ребенка в этих группах, особенности, какой отдает предпочтение;
 16. Экономическая ситуация в семье: работают оба родителя, один, безработные – из чего складывается достаток в семье, информация о наличии у ребенка всего необходимого, как он одет и как выглядит;
 17. Ситуация в классе, социометрический статус (по результатам социометрии): высокостатусный, среднестатусный, низкостатусный, изолированный, отверженный – по результатам проведенной групповой диагностики педагогом-психологом школы;
 18. Результаты диагностики (педагог-психолог): уровень тревожности и т.д. – в таблице в краткой форме описываются результаты диагностик, проведенных с ребенком, в том числе для заполнения ИМС (при наличии у педагога-психолога согласия на сопровождение от родителей/законных представителей);
 19. Индивидуально-психологические характеристики ребенка (по описанию педагога и психолога) – субъективная оценка изменений ребенка, заметки, что-то необычное, его особенности;
 20. Эмоциональное состояние (переживание горя, утраты, наличие травмирующих факторов в семье, признаки физического или эмоционального насилия) – были ли в психологическом анамнезе потрясения, о которых знают педагоги, которые озвучивали родители или сам ребенок;
 21. Авторитетные для ребенка лица – субъективный взгляд на авторитетное для ребенка лицо, почему именно этот человек, каковы его убеждения;
 22. Риски социальных сетей (подписан ли на деструктивные группы и какие) – есть ли страничка в соц.сетях (Вконтакте), на какие группы подписан, есть ли среди них деструктивные и какие являются для него более значимыми (первые в списке подписок – самые просматриваемые);
 23. Сведения о здоровье (наличие хр. и тяжелых заболеваний), в семье и у ребенка, стоит ли на учете (невролог, психиатр, иные специалисты) – те, о которых или знает классный руководитель, педагог-психолог, если у педагогов есть доступ к мед.картам, есть ли там какая-либо информация;
 24. Социальная активность (конкурсы, внеклассные мероприятия) – где чаще всего принимает участие и каких успехов достиг (описание каждого конкурса и полученных

грамот НЕ требуется, а в целом какие позиции занимает и привык занимать ребенок в конкурсах и соревнованиях);

25. Опыт миграции семьи (были ли в семейном анамнезе переезды, с детьми или до их рождения) - дата переезда, откуда, уровень владения языком, есть ли языковой барьер;
26. Дополнительная информация – графа для той информации, которую интервьюер не смог отнести в ту или иную категорию.

Анкета для обучающихся

Дорогой друг! В рамках включения твоей школы в психолого-педагогическую программу, в которой тебе удастся принять участие, просим ответить на вопросы, которые позволят нам сориентироваться в том, какие условия для тебя и твоих сверстников являются наиболее важными в школе. При ответах на вопросы рекомендуем писать первое, что кажется верным, ориентируясь только на свои представления, здесь нет верных и неверных ответов. Благодарим за участие!

Оцени по 10-бальной шкале:

1. Насколько комфортно и безопасно ты себя чувствуешь в школе

От 1 до 10

1 – минимально

10 – максимально

2. Мою позицию в школе можно назвать как социально пассивную

От 1 до 10

1 - Да, совершенно согласен

2 - Нет, я активно участвую в жизни школы

3. Школа способствует моему развитию, развитию моих способностей и талантов

От 1 до 10

1 - Нет, абсолютно не согласен

2 - Да, совершенно согласен

4. Благодаря школе я чувствую себя включенным в нормы, традиции, культуру общества, к которому принадлежу

От 1 до 10

1 - Нет, абсолютно не согласен

2 - Да, совершенно согласен

5. Я предпочитаю обезличенный контакт с помощью средств связи, чувствую себя более комфортно при отсутствии необходимости взаимодействовать напрямую

От 1 до 10

1 - Нет, абсолютно не согласен

2 - Да, совершенно согласен

6. Являлись ли вы свидетелем в своей школе одного или нескольких негативных явлений.

Отметьте один или несколько вариантов

Буллинг

Кибербуллинг

Публичное унижение, оскорбления учащимися друг друга

Публичное унижение, оскорбления со стороны взрослых

Принуждение одними учащимися делать что-либо против желания других обучающихся

Угроз

Неуважительного отношения

Не являлся свидетелем негативных явлений

Прочитайте приведенные ниже утверждения, отражающие различные точки зрения.

Попытайтесь определить степень своего согласия (или несогласия):

7. Я интересуюсь историей, культурой своего народа

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

8. Считаю, что в любых межнациональных спорах человек должен защищать интересы своего народа.

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

9. Представители одной национальности должны общаться между собой на своем родном языке

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

10. Думаю, что национальная гордость — чувство, которое нужно воспитывать с детства

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

11. Считаю, что при общении с людьми нужно ориентироваться на их личностные качества, а не национальную принадлежность

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

12. Меня крайне задевает, если я слышу что-либо оскорбительное в адрес своего народа

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

13. Национальная принадлежность — это то, что всегда будет разъединять людей

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

14. Считаю, что представители каждой национальности должны жить на земле своих предков

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

15. В дружбе, а тем более в браке нужно ориентироваться на национальность партнера

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

16. Я испытываю глубокое чувство личной гордости, когда слышу что-либо о выдающемся достижении своего народа

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

17. Считаю, что люди имеют право жить на любой территории вне зависимости от своей национальной принадлежности

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

18. Думаю, что органично развивать и сохранять можно только свою национальную культуру

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

19. Поддерживаю смешанные браки, так как они связывают между собой различные народы

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

20. Если я встречаюсь с обвинением в адрес своего народа, то, как правило, не отношу это на свой счет

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

21. Считаю, что делопроизводство и преподавание в школах в многонациональном государстве должны быть организованы на языке коренного большинства населения

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

22. Считаю, что политическая власть в многонациональном государстве должна находиться в руках представителей коренного большинства населения

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

23. Представители коренного большинства населения не должны иметь никаких преимуществ перед другими народами, живущими на данной территории

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

24. Считаю, что представители коренной национальности имеют право решать — жить в их государстве людям других национальностей или нет

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

25. Думаю, что в правительстве многонационального государства должны находиться представители всех национальностей, проживающих на данной территории

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

26. Думаю, что представители коренной национальности должны иметь определенные преимущества, так как они живут на своей территории

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

27. Если бы я имел(-а) возможность выбора национальности, то предпочел (предпочла) бы ту, которую имею сейчас

Полностью согласен

Скорее согласен, чем не согласен

Затрудняюсь ответить

Скорее не согласен, чем согласен

Совершенно не согласен

28. Ответьте 6 раз на вопрос «Кто я?» Напишите через запятую просто 6 различных ответов на этот вопрос. Отвечайте так, как будто отвечаете самому себе, а не кому-то другому. Располагайте ответы в том порядке, в котором они приходят Вам в голову. Не заботьтесь об их логичности или важности

29. Укажи, пожалуйста, свой пол

Мужской

Женский

30. Укажи, пожалуйста, свой родной язык

Русский

Татарский

31. Укажи, пожалуйста, свой возраст
