

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Кемеровский государственный университет»

На правах рукописи



Косарев Кирилл Викторович

**ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ КУРСАНТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Специальность 5.8.7. Методология и технология
профессионального образования (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Елькина Ольга Юрьевна

Кемерово 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. Теоретические основания воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности	21
1.1. Ретроспективный подход к изучению проблемы воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности.....	21
1.2. Характеристика процесса воспитания ответственного отношения курсантов к будущей профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной системе	44
1.3. Моделирование процесса воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности.....	58
Выводы по главе 1.....	84
ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по проверке результативности педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности.....	89
2.1. Планирование педагогического исследования по проверке результативности педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности.....	89
2.2. Организация и содержание опытнo-экспериментальной работы по проверке результативности педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности.....	108

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по воспитанию ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности.....	129
Выводы по главе 2.....	150
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	153
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	157
СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА	182
ПРИЛОЖЕНИЯ	184
Приложение А. Перечень нормативных документов	185
Приложение Б. Материалы для проведения опроса курсантов на тему «Профессиональная ответственность (ответственное отношение к профессиональной деятельности)»	187
Приложение В. Опросники для курсантов	190
Приложение Г. Календарный план воспитательной работы ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России.....	200
Приложение Д. Статистический анализ результатов диссертационного исследования.....	208
Приложение Е. Таблица «Взаимосвязь формируемых компетенций при изучении дисциплин учебного плана с профессионально-значимыми личностными качествами и служебными функциями»	214
Приложение Ж. Пример задания структурно-логической схемы	215
Приложение З. Примеры тем бесед (или эссе)	216

ВВЕДЕНИЕ

Президентом Российской Федерации был подписан Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ, который внес изменения в ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: в содержание понятия «воспитание» было добавлено указание о том, что воспитание должно быть направлено на формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности и других важных личностных качеств. Данные изменения обозначили важность для современного общества воспитания ответственного индивида, уважающего ценности общества, культурное наследие и традиции многонационального народа, закон и правопорядок. В этой связи представляется актуальным проведение научных изысканий, направленных на разработку методов воспитания, формирующих качества ответственного отношения не только к обществу, государству, исторической памяти, но и своей профессиональной деятельности, что особенно важно для подготовки будущих офицеров правоохранительных органов.

В настоящее время Правительством РФ объявлено продолжение реформы уголовно-исправительной системы Российской Федерации (далее – УИС) на период до 2030 года. В Концепции развития УИС на период до 2030 года (Концепция утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.04.2021 № 1138-р) был представлен анализ результатов проведенной ранее реформы (предыдущая Концепция была утверждена распоряжением Правительства РФ от 14.10.2010 № 1772-р, ред. от 23.09.2015) за период 2010–2020 годов. В Концепции отмечается, что государственная политика за счет совершенствования законодательства и ряда мер по гуманизации пенитенциарной системы обеспечила снижение численности лиц, содержащихся в учреждениях уголовно-исполнительной системе. Однако проведенная в прошлые годы реформа высветила и определенные вызовы, по-прежнему стоящие перед уголовно-исполнительной системой. В частности, подчеркивается необходимость повышения уровня мотивации сотрудников при прохождении службы, в связи с чем одной из целей проходящей реформы до 2030 года объявляется формирование кадрового потенциала, обладающего высо-

кими качествами профессионала и мотивированностью к деятельности в сфере Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН России). Таким образом, налицо серьезный запрос государства и общества на подготовку будущих офицеров уголовно-исполнительной системы, обладающих развитым качеством ответственного отношения к профессиональной деятельности.

Следует отметить, что государственные служащие ФСИН России наделены особыми властными полномочиями – имеют права и обязанности применять власть от имени закона, что требует от них повышенной профессиональной ответственности за результаты собственной деятельности, успешность которой зависит от осознанного отношения к предназначению ФСИН России и собственного профессионального долга перед государством и обществом, оперативных навыков, готовности нести профессиональную ответственность за результат собственных решений.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (далее – ФГОС ВО) по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Минобрнауки России от 01.12.2016 № 15112, предусматривает формирование общепрофессиональных компетенций, в частности, «способность соблюдать общепризнанные принципы, нормы международного права и международные договоры Российской Федерации (ОПК-1)», «способность добросовестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики юриста, в том числе в части антикоррупционных стандартов поведения (ОПК-3) и др.», ориентируя образовательно-воспитательный процесс вузов ФСИН России на воспитание ответственного отношения к профессиональной деятельности, определяемую комплексом морально-нравственных, профессионально-значимых качеств личности. Следовательно, воспитание ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности является важным социальным заказом, выдвигаемым обществом и государством к ведомственным образовательным организациям ФСИН России при подготовке будущего сотрудника уголовно-исполнительной системы.

В контексте воспитания ответственного отношения сотрудника УИС к профессиональной деятельности становится значимым становление личностных, профессионально-значимых качеств курсантов образовательных организаций, подведомственных ФСИН России в совокупности с формированием их профессиональной компетентности, позволяющим выпускникам добросовестно исполнять функциональные обязанности, осознавая свою профессиональную ответственность перед людьми, обществом и государством.

Актуальность избранной темы в педагогическом плане определена недостатком педагогических исследований, связанных с анализом теоретических аспектов и выявлением педагогического инструментария, применяемого в процессе воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности. Теоретические и методические аспекты проблемы воспитания ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности в педагогике профессионального образования недостаточно разработаны. В связи с этим в высшем образовании назрела потребность поиска новых подходов, ориентирующих на развитие не только профессиональных компетенций, но и личностных, профессионально-значимых качеств, которые выступают мостиком, связывающим деятельность профессиональную социальную среду ФСИН России и личностное индивидуальное сознание, превращая сугубо служебный долг в потребность личного служения интересам государства и общества.

Степень научной разработанности темы исследования. Несмотря на то, что понятие «ответственность» как философская категория рассматривается во многих классических философских трудах (Аристотеля, М. Вебера, Т. Гоббса, И. Канта, Дж. Локка, Платона, Ж.-П. Сартра и др.), к ней не утрачен интерес и у современных исследователей, она и сегодня является предметом исследования в педагогике, праве, медицине, социологии и др. науках, поскольку является базовым понятием для выведения производных определений, к которым относятся понятия «профессиональная ответственность», «ответственное отношение». В настоящее время с точки зрения теоретико-методологического исследования понятий «ответственность», «профессиональная ответственность» и «ответственное

отношение к профессиональной деятельности», а также возможность формирования их как важнейших социально-личностных качеств ответственность, профессиональная ответственность и ответственное отношение к профессиональной деятельности рассматриваются в разных направлениях:

как *системные феномены* – в работах К. А. Абульхановой-Славской, А. Г. Асмолова, С. В. Быкова, Л. И. Дементий, К. Муздыбаева, М. В. Мукониной, В. П. Прядеина и др.;

как *социальные, психолого-педагогические явления* рассмотрены в трудах Л. И. Грядуновой, К. А. Климовой, Л. А. Сухинской и др.;

как *личностные регуляторы жизнедеятельности* в социальной деятельности, профессиональной сферах – в работах К. А. Абульхановой-Славской, В. А. Бодрова, Л. И. Дементий, А. Г. Луценко, С. Л. Рубинштейна, К. Муздыбаева и др.

Основы педагогической теории ответственности заложены в трудах А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского. Известны современные педагогические исследования по воспитанию ответственности педагогов и обучающихся общеобразовательной школы (А. Д. Алферов, Ш. А. Амонашвили, Ю. К. Бабанский, З. И. Васильева, З. Ф. Есарева), по изучению педагогических условий воспитания ответственности (А. Д. Алферов, Т. М. Беспалова, Ж. Е. Завадская, Т. А. Манцурова, Д. В. Шепетько). В связи с тем, что в последнее время особенно острыми являются вопросы надежности кадров: государственных служащих, управленцев всех уровней, рабочих, инженерно-технических специалистов всех сфер производства, бизнеса, государственной службы, решение проблемы воспитания профессиональной ответственности является государственной потребностью. Поэтому в настоящее время ведутся активные научные изыскания по воспитанию ответственности (Л. И. Дементий, С. И. Дмитриева, О. О. Гофман, М. В. Муконина, В. П. Прядеин, и др.), в том числе в области профессиональной подготовки студентов (В. А. Бодров, С. В. Быков, Т. П. Емельянова и др.).

За последние 10 лет вопросам теории и практики воспитания профессиональной ответственности посвящены исследования Х. Р. Зайдуллоева, Е. И. Коваленко, В. Е. Нефедьевой, Н. В. Трофимовой и др. Однако комплексных исследований во-

просов воспитания ответственного отношения курсантов ведомственных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности не проводилось.

Имеется немало работ, оказавших существенное влияние на исследования актуальных проблем деятельности пенитенциарных служащих (А. И. Зубков, А. И. Марцев, Ю. А. Реент, В. А. Уткин, А. В. Папуашвили и др.). Известны работы, в которых профессиональная ответственность рассматривается как составляющая других личностных характеристик курсантов ведомственных вузов МВД и ФСИН России при развитии или формировании гражданственности, профессиональной культуры (Э. В. Зауторова, Д. В. Харюшин), при формировании профессионально-нравственной позиции (В. Н. Черниговский), при формировании психологической готовности, необходимой сотруднику УИС (Я. Н. Полякова), при исследовании условий успешной социально-профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы (Е. В. Макаров), при формировании готовности к профессиональной деятельности, когда профессиональная ответственность служит одним из показателей мотивационно-ценностного критерия (В. Б. Дворцов), при воспитании профессиональной компетентности курсантов, где ответственность выступает одной из составляющих «моральной нормативности» (О. В. Евтихов).

Таким образом, установлено ограниченное количество исследований, предлагающих обоснование вопросов воспитания в образовательных организациях ФСИН России ответственного отношения к профессиональной деятельности курсантов. А исследуемый в диссертации научный аспект (воспитание ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности) не служил предметом научного исследования. Анализ философской, педагогической, юридической, психологической специальной литературы, научных публикаций, диссертационных исследований показал необходимость и важность воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности, которое должно осуществляться на протяжении всего периода профессиональной подготовки курсантов.

Изучение современного состояния разработанности теории и практики исследований по проблеме воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности позволил выделить следующие **противоречия**:

– в научно-педагогическом аспекте данное противоречие выражено расхождением между потребностью государства, общества и уголовно-исполнительной системы в высококвалифицированных сотрудниках, обладающих ответственным отношением к профессиональной деятельности, и недостаточностью теоретических разработок, обеспечивающих результативное использование воспитательного ресурса образовательных организаций ФСИН России для формирования личностных качеств курсантов;

– в практическом аспекте выявлено противоречие между необходимостью совершенствования образовательного процесса в организациях ФСИН России и недостаточной разработанностью педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности.

Указанные **противоречия** позволили сформулировать проблему исследования в форме *научной задачи*, заключающуюся в выявлении теоретических оснований воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности и поиске результативного педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели исследуемого процесса в деятельности организаций высшего образования ФСИН России.

Актуальность, выявленные противоречия, сложность и недостаточная разработанность проблемы определили выбор темы исследования: ***«Воспитание ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности».***

Целью исследования явилось выявление, теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка результативности педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели воспитания ответ-

ственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности.

Объект исследования – процесс воспитания курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Предмет исследования – педагогический инструментарий реализации структурно-функциональной модели воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности.

Гипотеза исследования: результативность воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности повысится, если:

- *уточнена педагогическая сущность понятий «профессиональная ответственность сотрудников ФСИН России», «ответственное отношение курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности», «процесс воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности»;*

- *разработаны, научно обоснованы критерии, показатели и средства определения уровня воспитанности ответственного отношения к профессиональной деятельности курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности;*

- *разработана, научно обоснована структурно-функциональная модель процесса воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности;*

- *систематизирован, разработан и апробирован на практике педагогический инструментарий реализации структурно-функциональной модели исследуемого процесса в деятельности образовательных организаций ФСИН России.*

Приведенные ранее цель, объект, предмет и гипотеза позволили сформулировать следующие **задачи исследования:**

1. Уточнить содержание понятий «профессиональная ответственность сотрудников уголовно-исполнительной системы», «ответственное отношение курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности», «процесс воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности» как педагогических категорий.

2. Разработать критерии, показатели и средства определения уровня воспитанности ответственного отношения к профессиональной деятельности курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности.

3. Разработать, научно обосновать структурно-функциональную модель процесса воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности.

4. Экспериментально проверить на практике результативность педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности.

Методологической основой диссертационного исследования на общенаучном уровне явились концептуальные положения *системного подхода* (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина и др.), позволившего рассматривать процесс воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности в системном единстве образовательного и воспитательного пространства вуза, где профессиональное формирование и личностное развитие обучающихся решается через постановку структурно и функционально взаимосвязанных профессиональных и воспитательных задач, при актуализации педагогического инструментария.

Методологическую основу исследования *на частнонаучном уровне* составили: *деятельностный* подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.), позволивший организовывать воспитание личностных профессионально-значимых свойств личности обучающихся при включении их в образовательную деятельность;

компетентностный подход (Э. Ф. Зеер, И. Я. Зимняя, Р. С. Немов, А. В. Хуторской и др.), способствующий определению целей педагогического процесса, содержания образования и оценки результатов;

личностно-ориентированный подход (В. П. Беспалько, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, И. С. Якиманская и др.), обеспечивающий развитие и саморазвитие личности обучающихся при учете индивидуальных способностей.

Теоретические основы исследования представлены общенаучными и конкретно-научными концепциями, теориями и положениями:

на философском уровне: представлениями об ответственности как общественной категории (Аристотель, Платон, Цицерон); как личностного качества (Августин, Фома Аквинский); как категории классической и неклассической концепций (Т. Гоббс, М. Вебер, Д. Локк, И. Кант и др.);

на междисциплинарном уровне: теоретическими положениями, разработанными отечественными философами (И. А. Калинина, И. Д. Осипов, В. И. Сперанский и др.), педагогами (С. М. Вишнякова, Л. И. Грядунова и др.), психологами (К. А. Абульханова-Славская, К. Муздыбаев), правоведами (А. И. Ореховский, Л. Э. Котковский, М. С. Солодкая, А. П. Чирков) о личной, социальной и профессиональной ответственностях как категориях неоклассической концепции;

на конкретно-научном уровне: общей методологией педагогических исследований (В. И. Загвязинский, В. П. Беспалько, Н. В. Кузьмина, Л. С. Выготский и др.); общими теориями профессионального и военно-профессионального образования и воспитания профессионально-нравственных качеств курсантов ведомственных образовательных учреждений (С. Н. Анисифоров, В. А. Барабанщиков, С. Я. Батышев, И. В. Биочинский, В. Ф. Лазукин, П. М. Нечай, С. К. Редков и др.); теориями развития личности в деятельности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина и др.); положениями об организации целостного педагогического процесса (Б. Г. Ананьев, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др.); положениями о системном характере социальной ответственности (А. В. Белов, П. Бергер, Т. Лукман, С. В. Карпухин, А. И. Яровой и др.);

др.), положениями о социальной ответственности как морально-этической категории (В. А. Канке, К. Муздыбаев, В. Франкл и др.).

Для достижения цели исследования, направленной на решение поставленных задач, и проверки положений гипотезы выбраны **методы исследования**: *теоретические* – анализ диссертационных положений и публикаций по проблеме исследования, программной учебной и нормативной документации учреждений и органов ФСИН России; педагогическое моделирование, сравнение, наблюдение, сопоставление, классификация; *эмпирические*: экспертная оценка, педагогическое наблюдение, анкетирование, коллективные и индивидуальные опросы, собеседование, педагогический эксперимент; *методы обработки* текущих и конечных уровней сформированности ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности: метод комплексной качественно-количественной интерпретации; метод квалитметрии; систематизация в виде таблиц, диаграмм, графических изображений; математическая статистическая обработка (параметрический t-критерий Стьюдента) с использованием компьютерного программного обеспечения MATLAB.

Экспериментальная база исследования: федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России). В апробациях методических рекомендаций и оценочных процедурах) принимали участие курсанты федерального казенного образовательного учреждения высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (ВИПЭ ФСИН России).

Экспериментом на разных этапах были охвачены 195 курсантов факультета правоохранительной деятельности, 23 преподавателя и сотрудника УИС. Исследование проходило в три взаимосвязанных этапа с 2017 по 2024 год.

На первом этапе (2017–2018 гг.) осуществлялся анализ философской, социологической, педагогической и психологической литературы, научно-методических и нормативно-правовых документов по проблеме исследования, выявлялись теоретико-методологические основания построения структурно-функциональной модели; оценивалась степень разработанности проблемы в науке

и практике; выявлялись противоречия, определялись рабочая гипотеза, цель и задачи исследования; обосновывались инструменты диагностики результатов.

Во время второго этапа (2018–2023 гг.) проводился эксперимент по воспитанию ответственного отношения курсантов образовательной организации ФСИН России к профессиональной деятельности, в ходе которого подобран, систематизирован, разработан и апробирован педагогический инструментарий реализации структурно-функциональной модели, проверена ее результативность.

Третий этап (2023–2024 гг.) посвящен анализу и обсуждению результатов исследования, подготовке выводов, оформлению текста диссертационного исследования.

Наиболее существенные результаты, полученные соискателем, их научная новизна:

– *научное знание дополнено уточнением понятий:*

«профессиональная ответственность сотрудников уголовно-исполнительной системы» как профессионально значимое качество сотрудника уголовно-исполнительной системы, определяемое как профессионально значимое качество, выражающегося в осознании сотрудниками своих должностных обязанностей и готовности выполнять их на высоком уровне с соблюдением норм и требований законодательства;

«ответственное отношение курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности»: уточнение заключается в определении данного понятия как комплекса эмоционально окрашенных представлений и оценок, характеризующихся разной степенью готовности держать ответ за качественные характеристики отношений в деловом взаимодействии в процессе выполнения должностных обязанностей с соблюдением норм и требований законодательства;

«воспитание ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности» – процесс, ориентированный на формирование профессионально-значимых качеств (патриотизм, совесть, честность, справедливость, эмоциональная устойчивость, профессиональный

долг), определенных Кодексом этики и служебного поведения сотрудников УИС, опыта профессиональной деятельности обучающихся путем включения их в мотивированную, личностно значимую, социально направленную деятельность по решению профессиональных задач в соответствии с требованиями нормативов ФСИН России;

- *разработан и обоснован* диагностический инструментарий, включающий критерии: *мотивационный*, отражающий мотивы и потребность курсантов в службе в уголовно-исполнительной системе и осознание важности профессиональной ответственности; *деятельностный*, оценивающий овладение знаниями, умениями и навыками, соответствующими специфике профессиональной деятельности; *личностный*, включающий профессионально-значимые качества и степень соответствия требованиям этического кодекса, позволяющий измерять уровень воспитанности ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности;

- *разработана* структурно-функциональная модель процесса воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности, состоящая из целевого, методологического, технологического и результативно-оценочного блоков;

- *определено, что педагогический инструментарий реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности* представляет собой совокупность взаимосвязанных, взаимодополняющих и усиливающих друг друга педагогических средств, методов и приемов, применяемых субъектами взаимодействия (преподавателями, обучающимся, представителями работодателей) для результативного формирования профессионально-личностных качеств курсантов с учетом специфики отраслевой подготовки. Структура педагогического инструментария включает взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты (нормативно-регуляторный, функционально-ресурсный, технико-методический, диагностико-оценочный), обеспечивающие реализацию соответствующих блоков структурно-функциональной модели процесса воспитания

ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности;

– *проверена* научная идея о том, что развитие профессионально-значимых качеств (патриотизм, честность, совесть, профессиональный долг, эмоциональная стойкость и справедливость) способствует повышению уровня воспитанности ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в обогащении научных представлений о процессе воспитании ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности в теории и практике образовательной организации высшего образования ФСИН России:

1) *определена совокупность методологических подходов* общенаучного и частнонаучного уровней по воспитанию ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности, что обогащает общие положения методологии и технологии профессионального образования;

2) *сформулированы уточненные определения понятий* «профессиональная ответственность сотрудников уголовно-исполнительной системы»; «ответственное отношение курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности»; «воспитание ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности», что расширяет понятийно-терминологический аппарат профессионального образования;

3) *расширены научные представления* о воспитании ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности как системообразующего процесса организаций высшего образования ФСИН России;

4) *определено содержательное наполнение* структурно-функциональной модели воспитания ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности в образовательном процессе образовательной организации ФСИН России на базе теоретических представлений о методологии моделирования;

5) *теоретически обоснован педагогический инструментарий реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности.*

Практическая значимость исследования определяется:

разработкой *программы воспитательной работы*, ориентированной на формирование личностных профессионально-значимых качеств курсантов образовательной организации ФСИН России;

подбором *диагностических средств* и их применением в ходе мониторинга и фиксации результатов опытно-экспериментальной работы с целью корректировки и оптимизации образовательно-воспитательных мероприятий;

апробацией *педагогического инструментария* реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности.

Положения, выносимые на защиту:

1. *Профессиональная ответственность сотрудников уголовно-исполнительной системы* – профессиональное качество, определяемое спецификой профессиональной деятельности в УИС и выражающееся в осознании сотрудниками своих должностных обязанностей и готовности выполнять их с высоким уровнем осознания, соблюдая нормы и требования законодательства.

Ответственное отношение к профессиональной деятельности курсантов образовательных организаций ФСИН России как основа формирования профессиональной ответственности сотрудника уголовно-исполнительной системы выражается в совокупности эмоционально окрашенных представлений и оценок, характеризующихся определенной степенью готовности держать ответ за качественное выполнение должностных обязанностей с соблюдением норм и требований законодательства.

Воспитание ответственного отношения к профессиональной деятельности курсантов образовательных организаций ФСИН России – это процесс, ориентированный на формирование профессионально-значимых качеств (патриотизм, совесть,

честность, справедливость, эмоциональная устойчивость, профессиональный долг), определенных Кодексом этики и служебного поведения сотрудников УИС, опыта профессиональной деятельности обучающихся путем включения их в мотивированную, личностно значимую, социально направленную деятельность по решению профессиональных задач в соответствии с требованиями нормативов ФСИН России.

2. *Диагностический инструментарий*, включающий критерии и соответствующие им показатели: *мотивационный* (мотивы и потребность курсантов в службе в уголовно-исполнительной системе, осознание ими важности профессиональной ответственности); *деятельностный* (овладение знаниями, умениями и навыками, соответствующими специфике профессиональной деятельности); *личностный* (наличие личностных профессионально-значимых качеств, степень соответствия требованиям этического кодекса), позволяющий измерять уровень воспитанности ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности.

3. *Структурно-функциональная модель процесса воспитания* ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности включает целевой, методологический, технологический, результативно-оценочный и функциональный блоки. Системообразующим блоком данной модели выступает целевой, обеспечивающий организационно-педагогическую направленность образовательного процесса. Внутреннее динамичное взаимодействие субъектов образовательного процесса и единство структурно-функциональной модели обеспечивается функциями целеполагания, когнитивно-прогностической, организационно-деятельностной, диагностическо-оценочной, соответствующих блокам данной модели.

4. *Педагогический инструментарий* реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности представляет собой совокупность взаимосвязанных, взаимодополняющих и усиливающих друг друга педагогических средств, методов и приемов, применяемых субъектами взаимодействия (преподавателями, обучающимся, представителями работодателей) для результативного формирования профессионально-личностных качеств курсантов с

учетом специфики отраслевой подготовки. Структура педагогического инструментария включает взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты (нормативно-регуляторный, функционально-ресурсный, технико-методический, диагностико-оценочный), обеспечивающие реализацию соответствующих блоков структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности.

Достоверность результатов проведенного исследования обеспечена методологическими подходами, общенаучными и конкретно-научными концепциями, теориями и положениями на междисциплинарном, философском, конкретно-научном уровнях; апробацией структурно-функциональной модели, проверкой надежности и валидности результатов эксперимента, оценкой достоверности результатов методом математической статистики (параметрического t-критерия Стьюдента).

Перспективность исследования заключается в дальнейшей разработке педагогических ориентиров по достижению целей профессионального образования в единстве образовательного и воспитательного процесса обучающихся, будущая профессиональная деятельность которых связана с необходимостью проявлять моральную ответственность и демонстрировать наличие профессионально-значимых качеств (патриотизм, совесть, честность, справедливость, эмоциональная устойчивость, профессиональный долг).

Соответствие темы диссертации паспорту специальности, утвержденному ВАК Министерства науки и высшего образования РФ. Исследование проведено в рамках специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования и соответствует научному направлению паспорта специальности: п. 25. Профессиональное воспитание: сущность, основные направления. Личностно-развивающий подход в профессиональном воспитании. Профессиональное саморазвитие, самообучение, самовоспитание; п. 32. Антропологический подход в профессиональном образовании. Антропопрактика как способ реализации профессионального образования.

Личный вклад автора состоит в анализе методологических и теоретических подходов и существующего опыта практики воспитания ответственного от-

ношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности; авторской интерпретации определений «профессиональная ответственность» в отношении сотрудников уголовно-исполнительной системы и «ответственное отношение к профессиональной деятельности» применительно к курсантам образовательных организаций ФСИН России; в обосновании структуры процесса воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности; в разработке и руководстве экспертами при реализации структурно-функциональной модели воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности; в разработке и использовании критериально-оценочного аппарата, методических и дидактических материалов; в обосновании надежности и валидности результатов эксперимента; в подготовке публикаций и внедрении результатов исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством докладов и обсуждения на международной научно-практической конференции «Приоритетные направления развития спорта, туризма, образования и науки: сборник материалов» (Нижний Новгород, 2020). Материалы исследования были представлены на всероссийских научно-практических конференциях: Всероссийская научно-практическая конференция «Уголовно-исполнительная система сегодня: взаимодействие науки и практики» (Новокузнецк, 2019–2024 гг.); Межвузовский научно-практический семинар «Актуальные вопросы защиты чести, достоинства, деловой репутации сотрудников уголовно-исполнительной системы» (Псков, 2022). Результаты исследования внедрены в образовательный, воспитательный процесс Вологодского института права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний, Кузбасского института Федеральной службы исполнения наказаний.

Структура и объем диссертации. Диссертация изложена на 217 страницах, включает 8 приложений, 17 таблиц, 6 рисунков, состоит из введения, 2 глав, выводов по каждой главе, заключения и списка литературы, включающего 220 наименований.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Ретроспективный подход к изучению проблемы воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности

Для решения первой задачи исследования важно уточнить сущность понятий «профессиональная ответственность сотрудника УИС» и «ответственное отношение курсантов к профессиональной деятельности», определить подходы к его формированию как профессионального качества в процессе подготовки курсантов образовательных организаций ФСИН России. Понимание содержания понятия ответственного отношения требует всестороннего анализа научных источников, глубокого осмысления и точного понимания существа, прежде всего общей категории «ответственность».

Термин «ответственность» (от лат. *respondere* – отвечать) впервые упоминается во второй половине XV столетия в контексте искупления вины. В категориальном философском смысле термин начинает употребляться лишь во второй половине XVIII века И. Кантом, а также в трудах по «этике ответственности», разработанных М. Вебером [33; 83].

В научной литературе понятие «ответственное отношение» как личностное социальное и профессиональное качество, имеющее многокомпонентную структуру, отталкиваясь от категории «ответственность» как источника смысла, рассматривается совокупностью дисциплин [16].

Для понимания современного смысла содержания понятия «ответственное отношение» необходимо проанализировать генезис категории, выявить историче-

ские корни понятия в философском, психологическом, социологическом и педагогическом аспектах.

В разные исторические времена философы, не используя термин напрямую, по-разному трактовали содержание понятия «ответственное отношение», которое эволюционировало параллельно с пониманием свободы, свободы воли и выбора, разумностью, не разделяя при этом понятия «ответственности» и «ответственного отношения».

Исследования античных философов понятие ответственности связывали с коллективными морально-политическими нормами и обязанностями человека. Даже если при этом предполагалось, что отдельный человек был абсолютно зависим и несвободен от фатальности собственной судьбы и не имел возможности знать, к чему могут привести собственные поступки, он, однако, был ответственен за их последствия [9; 10].

Платон трактовал ответственность как вину за собственное поведение, считая человека свободным в своих действиях. Он полагал, что «душа человека, независимо от всего, самостоятельно принимает решение, и сам человек отвечает за выбор собственного действия – и за это несет ответственность, равную вине» [166]. По Платону, награда всегда должна следовать за добром, а добро это всегда знание; порок – это всегда зло и всегда незнание. Но за злом (незнанием, даже если человек не повинен в незнании, но не в зле) – должно следовать наказание, чтобы совершенствовать человека или предотвратить дальнейшее зло. Особая значимость взглядов Платона заключается в том, что в оценке понимания ответственности он опирается на внутренние мотивы и намерения человека.

В этике Аристотеля исследуются объективные и субъективные предпосылки ответственного отношения. Аристотель не называет понятие специальным термином «ответственность», однако достаточно полно раскрывает смысл этого понятия, соотнося его со свободой воли и проблемой выбора человека [9].

Аристотель, осмысливая взгляды Платона, опираясь на его наследие, развивает и предлагает свои, принципиальные подходы к пониманию содержания ответственного отношения. Эволюционным моментом является понимание Аристо-

телем свободы воли и свободы выбора как индивидуального, самостоятельного разумного решения человека. По Аристотелю, источником любого действия человека является его собственный свободный выбор. «Выбор имеет место там, где совершается действие, и совершается так, что от нас зависит, делать дело или не делать, делать его одним способом или другим и, где бывает возможно, установить причину действия» [10]. Поскольку выбор свободен и не подчиняется никакому внешнему закону, то и поступки могут быть прекрасными и «недостойными»: «Ради удовольствия мы делаем недостойные вещи, а избегая страдания, уклоняемся от хорошего» [10]. Чтобы не совершать ошибок при выборе, нужны разумность и «совестливость — это умеющая судить совесть доброго человека» [10]. Полезные действия человека Аристотель объясняет разумностью. По собственной воле человек может совершать «правосудные» или «неправосудные» поступки, за которые может быть почитаем или судим. Однако если его воля нарушена и действия совершаются в условиях насилия, то и ответственность должна отсутствовать. Следует особо отметить, что речь у Аристотеля идет о моральной ответственности человека перед обществом и государством. Добродетель, по Аристотелю, так же, как и совесть, а значит, и ответственность, являются нравственными качествами человека и могут быть воспитаны, если общество сумеет найти полезные для себя и человека законы.

Цицерон в своей философии стоицизма выдвигает понятие ответственного отношения в виде обязанности индивида перед обществом, считая, что общественные обязанности отвечают человеческой природе. «...Если взглянуть на всё с точки зрения разума и души, то из всех общественных связей для каждого из нас наиболее важны, наиболее дороги наши связи с государством. Дороги нам родители, дороги дети, родственники, близкие, друзья, но отечество одно охватило все привязанности всех людей» [207]. Он также опирается на идею свободной воли, полагая, что разум человека должен находить компромисс в разнонаправленных стремлениях человека, предпочитая поступки, которые не принесут окружающим ни зла, ни обмана. Более того, Цицерон допускал, что даже если человек находится в рамках обязательств (ответственности), и если исполнение их принесет

больше зла тому, кто должен их исполнять, чем пользы тому, для кого они исполняются, то такими обязанностями (ответственностью) можно пренебречь. «Итак, нельзя исполнять обещания, пагубные для тех, кому ты что-то обещал, а если они для тебя более пагубны, чем полезны тому, кому ты их дал, то предпочесть лучший исход худшему не противоречит долгу» [207]. В основе теории ответственности (обязанности) Цицерон формулирует три правила, которыми должен руководствоваться человек при исполнении обязанностей, которые обеспечивают ответственное отношение: это, во-первых, необходимость опираться на разум, во-вторых, осознание важности предстоящих обязанностей и в-третьих, соблюдение меры. «...Из этих трёх правил, во всяком случае, самое важное – подчинять стремления разуму» [207]. Из приведенного следует, что античные философы определяли содержание понятия «ответственное отношение» как общественную, социальную ответственность гражданина перед государством и обществом («коллективный «моральный интеллектуализм»). Личная ответственность человека определяется ими добродетелью и разумностью [148].

Возникновение христианства вносит новые акценты в понимание содержания понятия ответственного отношения. Средневековый человек был связан обязательствами перед социальной группой, с которой был связан (профессиональное сообщество, монастырь, орден, университет), и должен был следовать сложившимся устоям [207].

Блаженный Августин (христианский богослов и философ, IV век н. э.) проблему ответственности решал в контексте вопроса о добре и зле. В своем знаменитом трактате «Исповедь» [23] Августин высказывает три важных идеи относительно проблемы зла. Во-первых, он констатирует свое представление о Боге как совершенстве во всем, Творце, неизменном Создателе, а значит, в силу его совершенства и неизменности в нем не может быть зла. Во-вторых, человек, созданный Богом, получивший от Бога как духовную, так и телесную составляющие, награжден свободой воли, которая и может выступать как источником добра, так и зла по решению самого человека. В-третьих, утверждал Августин, во всяком творении Бога: Земле, природе, человеку – заключено абсолютное добро,

порядок и гармония. Зло есть недостаток или отсутствие порядка, «установленного вечным законом» [117].

Зло не может существовать само по себе, оно не является некой субстанцией, оно возникает там, где отступает добро, где поступают плохо. При этом грех – это нравственное зло, а порок – зло телесное. Свободная воля человека предполагает возможность, данную Богом, творить добро или совершать грех, но только при участии и решении самого человека. В контексте смысла содержания понятия ответственности появляется новый акцент: индивидуальная, собственная, сознательная ответственность человека за все – добро и зло, лишенная фатальности. Любое зло происходит от нехватки веры в человеке, его малой духовности: «...Духовный человек судит, одобряя то, что правильно, и не одобряя того, что найдет худым в поступках и нравах; он судит о душе живой, прирученной целомудрием, постами, благочестивыми размышлениями о том, что она может воспринять телесными чувствами» [5].

Таким образом, в основе ответственного отношения Августин полагает свободную волю человека, и потому ответственность за зло Августин возлагает на самого человека, оставляя за ним возможность рефлексировать его личный выбор. Кроме того, по Августину, ответственное отношение имеет этический аспект, это нравственное качество, которое может быть воспитано через развитие духовности, «приручено целомудрием, постами».

Фома Аквинский (1225–1274) – выдающийся философ и богослов Средневековья, последователь Аристотеля. Фома Аквинский также решает проблему ответственного отношения через свои представления о происхождении и сущности зла. По его мнению, «в этом и состоит сущность зла, т. е. в том, чтобы вещь отступила от блага. Отсюда явствует, что в вещах обнаруживается зло, как порча, ибо и порча есть некоторое зло» [174]. Фома, размышляя о роли разума и воли в человеке, в отличие от Августина, главенствующим считает интеллект и вторичной волю. «Начало интеллектуальной деятельности, которое мы именуем человеческой душой, есть некоторое бестелесное и самосущее начало. Ведь очевидно, что посредством интеллекта человек способен познавать природу всех тел», –

указывает он [174]. От Аристотеля Фома Аквинский наследует также идею природы человека, считая его как «животное общительное и политическое», предполагая, что стремление к объединению и жизни в государстве естественно изначально. Однако в развитие этих взглядов Фома Аквинский формулирует правовую составляющую ответственности – «действие справедливости в божественном порядке человеческого общежития». Поскольку естественно для человека жить в обществе, государстве, следовательно, главная цель государственной власти – это покой граждан, благо, мир и справедливость. Власть должна сделать все, чтобы обеспечить достойную, добродетельную жизнь. Из этого следует, что носителями, субъектами ответственности выступают и поданные государства, и само государство в лице государственной власти.

Западноевропейские философы Нового времени XVII–XVIII веков (Т. Гоббс, Д. Локк) обосновывают теорию общественного договора, а через него ставшую классической концепцию правовой ответственности.

Философы считали, что изначально, по своей природе люди равны между собой и стремятся к свободе. Благодаря природной разумности они способны организовать общество ради собственной безопасности, согласовав свои потребности в свободе. Однако каждый из философов имеет свой взгляд на естественную природу человека и предлагает различные, собственные мотивы и нормы образования гражданского общества.

Так, Т. Гоббс (1588–1679) утверждал, что в так называемом естественном состоянии люди равны между собой, но находятся в непрерывной борьбе за достижение благ, а потому находятся в конфликте, в естественном состоянии «человек человеку волк», а значит, люди лишены безопасности. Однако они способны договориться и передать лицу, которому доверяют, часть своей свободы в обмен на обеспечение их безопасности, свободы и собственности. Так образуется государство. «Государство есть единое лицо, ответственным за действия которого сделало себя путем взаимного договора между собой огромное множество людей, с тем, чтобы это лицо могло использовать силу и средства всех их так, как сочтет необходимым для их мира и общей защиты» [47]. Правовой аспект ответственно-

го отношения заключается в том, что в соответствии с общественным договором государство берет на себя ответственность за безопасность граждан в ответ на замену части их естественных прав гражданскими правами. А граждане, в свою очередь, берут на себя ответственность за несоблюдение ими государственных законов. Т. е. субъектами правовой ответственности являются и граждане, и государство, но сувереном выступает государство.

Английский философ и политический деятель Дж. Локк (1632–1704), в отличие от Т. Гоббса, понимал природное состояние людей не как борьбу, а как стремление к свободе и равенству, которые предполагают потребность жить по разумным законам: «Люди, живущие вместе в соответствии с разумом, без обычного превосходства одних над другими и с правом судить друг друга, представляют собою, собственно, естественное состояние» [114]. Однако Дж. Локк, как и Т. Гоббс, признает возможность социальных конфликтов. Поэтому он считает, что если создать на основе общественного договора государство, способное издать разумные законы («целью закона является не уничтожение и не ограничение, а сохранение и расширение свободы» [46]), то народ будет ответственен за исполнение закона, а правители будут нести ответственность за благо и свободу. Дж. Локк считает, что свобода для человека – возможность владеть своими личностью, действиями, собственностью. И свободу можно и нужно сохранять, и только часть функций передать правительству. При этом общественный договор Дж. Локка утверждает правовую ответственность народа и государства и, в отличие от договора Т. Гоббса, обозначает народ как суверена, который может сменить правительство при невыполнении последним своих обязательств [114].

Следующим этапом актуализации и углубленного понимания ответственного отношения является моральная философия И. Канта, где понятие ответственности определяется через представление о свободе. Прежде всего, свобода, по Канту, основана на вере, которая выше знания. Во-вторых, свобода непознаваема в силу ограниченности познавательных возможностей нашего разума. В-третьих, свобода является основанием человеческого достоинства, свободы воли, ответственности, что превращает личность в высшую ценность. Свобода личности –

понятие этическое, источник развития социальных отношений, становления государства и формирования публичного законодательства – как естественное право человека, несет правовую нагрузку, являясь регулятором человеческих отношений [83].

Учение И. Канта является кульминационным пунктом развития также концепции гражданско-правовой ответственности [83]. Практический разум, где действует свободная воля, выступает мерой ответственности. По Канту, необходимым условием существования свободы являются практический разум, свобода воли, которые обеспечивают личностное самоопределение, осознание необходимости объективно существующих этических законов, добровольное следование им, а также определение меры личной ответственности. При этом в качестве обязательного условия Кант предлагает категорический императив: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же как к цели, и никогда не относился бы к нему только как к средству» [84]. И. Кант допускает, чтобы человек был ответственным, его можно воспитать посредством определенной системы. Гражданско-правовой аспект ответственности и право определяется Кантом как «ограничения свободы каждого условием согласия её со свободой всех других, насколько это возможно по некоторому общему закону; а публичное право есть совокупность внешних законов, которые делают возможным такое согласие» [84]. Кроме того, у Канта именно разум выступает основанием «абсолютного нравственного закона» и потому ответственное отношение, как многосложное понятие, становится нравственным качеством, оно имеет этическую личностную составляющую, отражающую требование действовать сознательно, так, как велит долг, и отвечать за мотивы совершаемых поступков.

Классическая концепция ответственного отношения, таким образом, заключается в том, что человек ответственен перед самим собой или перед другими людьми и обществом в отношении своих действий в прошлом или настоящем

[34]. Ответственное отношение субъекта действий является ретроспективной, как оценка результата совершенного события. Даже перед Богом, согласно религиозным верованиям, человек должен нести ответственность, правда уже в мире ином, за прошлые собственные мотивы и решения.

М. Вебер в своих работах начинает переосмысливать классическую и развивать неклассическую концепцию ответственного отношения, которая постепенно, дополненная осмыслением других философов, раздвигает границы использования принципа ответственности, уточняет и расширяет содержание самого понятия в соответствии с изменяющейся действительностью, наполненной проблемами, случайностями, риском. Классическую версию ответственности М. Вебер называл «этикой убеждений», его критика относилась к тому, что в ней не предполагалось учитывать последствия мотивов и результатов действия. Взамен «этики убеждений» М. Вебер предлагает руководствоваться «этикой ответственности», в соответствии с которой субъект ответственности обязан совершать свои действия и поступки с обязательным учетом всех возможных последствий. Критика кантовской этики, а вместе с ней и всей «этики убеждений» также была продолжена Т. Адорно. Он писал о том, что такая этика является «противоположной той этике, которую называют этикой ответственности». «Этика ответственности – это такая этика, которая ставит вопрос о последствиях, не удовлетворяясь одной только чистой волей» [6]. Во второй половине XIX века понятие «ответственность» привлекает к себе пристальное внимание исследователей (Р. Нибура, К. Барта, М. Бубера и других) [29].

В XX столетии интенсивно развивается новая неклассическая концепция ответственности. Во-первых, в отличие от классической, в содержание понятия вводится ответственность не только за прошлое и настоящее, но и за будущее. Во-вторых, носителями ответственности называются все люди вне зависимости от расы, возраста, национальности и других различий. В-третьих, содержание понятия «ответственность» рассматривается в зависимости от личностных нравственных ценностей, социального статуса и сферы деятельности человека. В связи с этим осознаются, выделяются и уточняются различные виды ответственно-

сти: социальная, профессиональная, моральная, культурная, правовая, гражданская и т. д.

Отечественные философы внесли свой вклад в изучение сущности понятия ответственности и ответственного отношения в работах А. Ф. Плахотного, В. И. Сперанского, Л. И. Грядунной, Р. И. Косолапова, В. С. Маркова, А. И. Ореховского, Н. А. Минкиной, А. Т. Панова и др. Следует отметить, что ответственное отношение отождествлялось с ответственностью. Обратимся к анализу философских определений понятия «ответственность». «Ответственность» – философско-социологическое понятие, отражающее объективный, исторически конкретный характер взаимоотношений между личностью, коллективом, обществом с точки зрения сознательного осуществления предъявляемых к ним взаимных требований» [195; 197; 198]. Ответственность констатируется как этическая и правовая категория, характеризующая отношение личности к собственному долгу перед обществом. С. М. Вишнякова считает, что ответственность есть «форма саморегуляции личности, выражающаяся в осознании себя причиной совершаемых поступков и их последствий, в осознании и контроле своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и в собственной жизни» [40]. Философы называют ответственность системой обязанностей [85], качеством личности действовать во имя общества [48], характеристикой личности, обладающей чувством долга [166]. Очевидно, ответственность является неоднозначным понятием.

В философском смысле, с одной стороны, понятие отражает требование нравственных, моральных, правовых общественных принципов к человеку, и, с другой стороны, разумное восприятие, осознание личностью собственного долга перед собой, семьей, обществом. Это означает, что ответственное отношение – это личностное качество, которое носит социальный характер, определяющий социальный тип личности. Проявляется в различных социальных ролях и сферах деятельности человека или общности людей. Поэтому ответственное отношение социально по своей природе, имеет системный характер, главными компонентами которой выступают профессиональная, политическая, моральная и другие виды

ответственности, поскольку в них реализуются важнейшие формы общественного сознания личности и общественных связей людей.

Именно социальная ответственность в совокупности с другими видами возникает и максимально определяет природу общественных отношений и, как следствие, жизнедеятельность личности, социальных групп, коллективов, общества в целом, государственных институтов. Так, авторы [221] выделяют в ответственности, следовательно, и в ответственном отношении как в системе, такие элементы, как субъект, действия, результат, адресат ответственности, оценку ответственности и критерии оценивания. Похожую позицию можно встретить и в других работах [176].

В ответственности как в системе выделяются, кроме социального, также и личностный уровень. Ведущим системообразующим фактором, порождающим социальную ответственность, выступает личностный уровень, деятельность собственно самого человека или группы людей как носителей конкретного вида деятельности, их интересы, мотивы, цель и результат деятельности. Как указывает автор, в результате пристального внимания науки к содержанию и развитию понятия ответственность как социальное качество является важнейшим фактором, гармонизирующим существование человека и общество в целом, если носитель ответственности сознательно берет на себя обязательства перед собой и другими за результаты индивидуальной или коллективной деятельности, способен оценивать возможные риски и проявлять заботу о природе и людях [17]. Компоненты, составляющие систему социальной ответственности (профессиональная, правовая, моральная формы ответственности, и т. д.), в свою очередь, являются специфическими подсистемами и могут рассматриваться как самостоятельные, поскольку обладают всеми признаками социальной ответственности, имея при этом собственные, уникальные свойства, определяющие поступки человека [86].

В настоящее время в научной литературе признано большое количество форм (профессиональная, юридическая, педагогическая, историческая, психологическая, правовая, моральная и т. п.) и видов (индивидуальная, народная, коллективная, корпоративная, государственная, общечеловеческая и т. д.) ответ-

ственности, которые связываются с различными сферами деятельности, но которые, тем не менее, существуют во взаимодействии друг с другом, и все формы и виды социальны и личностны (моральны) в своей основе [19; 95; 220].

В психологии социальная ответственность рассматривается как нравственная категория, как характеристика внутреннего мира личности (социальная позиция, способность к самоконтролю, способность и готовность отвечать за результаты своих действий, морально-ценностные ориентации личности) [83]. В качестве элементов ответственности как интегрального качества психологи определяют ответственность как понимание результатов своего поведения, как способ внешнего и внутреннего контроля, а значит, регуляции и саморегуляции деятельности человека. К. Муздыбаев, определяя ответственность как системное свойство личности, выделяет существенные признаки ответственности, среди которых – верность личности в исполнении обязанностей и готовность отвечать за последствия своих действий, волевые качества, способность к эмпатии, смелость, упорство, совесть и т. д. [132]. Ответственность напрямую зависит от осознания человеком смысла своей жизни, регламентируемой социальными правилами, традициями, нормами и законами. Неприятие социальных норм снижает и ответственность, и активность, и инициативность личности.

С. Л. Рубинштейн, характеризуя понятие ответственности, указывает: человек должен не просто участвовать в навязываемой ему деятельности, а в той, где он способен оценить будущие результаты своей деятельности и понимает, что может ее реализовать. Возможность человека предвидеть результаты своих действий – важнейший аспект ответственности. В этом случае оценка действий должна исходить «не из всего того, что воспоследовало, а только из того, что из объективно последовавшего могло быть предусмотрено». В работах С. Л. Рубинштейна указывается, что поведение человека может выражаться не только под действием внешней, но и внутренней «детерминации», которая «заключается в подчеркивании внутреннего момента самоопределения, верности себе, неодностороннего подчинения внешнему. Только внешняя детерминация

влечет за собой внутреннюю пустоту, отсутствие сопротивляемости, избирательности по отношению к внешним воздействиям или просто приспособление к ним» [177].

Одной из ключевых идей, разработанных К. А. Абульхановой-Славской, является теория ответственности, в которой, в частности, развивается идея С. Л. Рубинштейна о том, что строителем своей жизни является сам человек. В теории ответственности основой выступает личность как субъект, носитель ответственности, который осознанно берет на себя решения и сам способен определить меру ответственности за результат своей или коллективной деятельности. Именно поэтому ответственное отношение к жизни и деятельности обеспечивает ей перспективу и личностное развитие. При этом личностное развитие К. А. Абульхановой-Славской понимается объемно: это «не движение во времени жизни, вдоль жизни, а подъем вверх, к новому качеству ее осуществления, что приводит к глубине личности и глубине жизни», это «путь наибольшего сопротивления, тернистый и тяжелый путь» [2]. В этом случае, если осознается ответственность перед собой и другими людьми за результаты принимаемых решений, сам человек становится субъектом ответственности. И в этом случае ответственность определяется как проблема для личности сохранить определенный уровень качества личности и собственной деятельности. Именно осознанная мотивированная ответственность переводит внешнюю обязанность или долг во внутреннюю обязанность и потребность, формируя тем самым личностный самоконтроль. Критерием осознания и принятия личностью ответственности, по К. А. Абульхановой-Славской, служит инициатива, которая возникает при совпадении долга или внешней необходимости с внутренними желаниями и потребностями [3]. Ответственность определена как способность брать на себя обязательства и гарантировать достижение результата, даже если в начальный момент не ясен ни процесс действий, ни результат, но есть инициатива, сформированная слиянием долга и потребности, вызванная осознанной необходимостью.

В. А. Петровский связывает ответственность с субъектом и субъектностью индивидуума. Под субъектом понимается инициативный индивид с активной

жизненной позицией, способный самостоятельно выстраивать и корректировать свою деятельность, обладающий способностью совершать собственный выбор за себя и за других [161], и это означает быть личностью: «Быть личностью – значит быть субъектом своей собственной жизнедеятельности, строить свой контакт с миром» [160].

Ответственность и личная внутренняя свобода определяют «личностное» в индивидууме как субъектность, которая, как свойство детерминации субъекта, позволяет человеку трансформировать внешние обязанности во внутреннюю потребность и нести ответственность за свою деятельность, стремясь к наилучшему результату, реализуя при этом акт личностного развития и самодетерминации (формируются мотивация, активность, саморегуляция, самоудовлетворенность результатом деятельности). «Свободное принятие на себя ответственности за не предпрешённый заранее исход действия и есть показатель самопорождения человека как субъекта активности» [162].

Исследования В. А. Канке показывают, что при личностном развитии наблюдается внутреннее взаимопритяжение чувства свободы и ответственности, и это способствует формированию самодетерминации [82]. Б. Я. Советов утверждает, что один из аспектов ответственности есть нравственная свобода человека, которая возникает из личной свободы тогда, когда внешние обязательства становятся внутренней потребностью [182]. Н. В. Пахомова определяет, что внутренняя потребность рождает способность к самоконтролю, к возможности иметь свой выбор, отвечать за результаты собственной деятельности, за личностное совершенствование и развитие других людей [150]. Кроме того, нравственная свобода разрешает дилеммы соотношений: ответственности и таких аспектов, как сознание, мораль и право [13; 35; 41; 147].

В педагогической литературе можно обнаружить достаточное количество исследований относительно ответственного отношения к какой-либо деятельности, например, к труду [3]. Ответственное отношение рассматривается в контексте осознания обязанностей и совершения определенных поступков. Таким образом, авторы рассматривают ответственное отношение как социальное и личное каче-

ство. Ответственное отношение как социальное качество проявляется в отношении субъекта к определенной социальной деятельности, тогда как личное качество характеризует психическое отношение личности к ответственности.

Для настоящего исследования важным этапом было рассмотрение исследований, где ответственность по отношению к другим людям рассматривается отдельно от ответственности по отношению к другим объектам. К таким работам можно отнести понимание ответственности как оказание помощи, заступничество, исследования профессиональной ответственности. В работе В. А. Бодрова и А. Г. Луценко можно встретить обращение к ответственности по отношению к другим людям как особой структурной единице [25]. Профессиональная ответственность рассматривается авторами как свойство личности, отражающее отношение субъекта труда к его содержанию и результатам, к другим субъектам и самому себе в процессе труда. Характер этого отношения обуславливается необходимостью четкого и полного выполнения (соблюдения) профессиональных требований, а также готовностью специалиста представить отчет о полученных результатах.

Авторы выделили четыре группы качеств, характеризующих категорию ответственности, среди которых ключевое место занимает группа качеств, отражающая ответственное отношение к другим людям. Первая группа включила характеристики, отражающие отношение личности к труду (трудолюбие, добросовестность, активность и др.), коллективу (доброта, отзывчивость, требовательность, тактичность, обязательность, принципиальность и др.), к себе в процессе деятельности (самокритичность, уверенность, самоконтроль, аккуратность и др.). Вторая объединила черты характера: моральные (честность, обязательность, порядочность, справедливость и т. д.), волевые (настойчивость, решительность, находчивость и др.), эмоциональные (спокойствие, смелость, устойчивость, тревожность и др.). Третья группа представляет собой профессиональные качества (знания, навыки, опыт, умения, эрудиция). В четвертую группу вошли интегральные свойства личности и индивида (здоровье, работоспособность, интеллект и др.).

Несмотря на то, что в исследованиях профессиональной ответственности наибольшую значимость в описании имеют понятия, отражающие отношение к труду и предмету труда, а также отражающие социально-этическую сферу личности (дисциплинированность, честность, добросовестность, обязательность), в числе важных всегда упоминаются специфические характеристики ответственности, отражающие отношение к другим людям.

Отдельно рассматривается ответственное отношение к другим людям в работе Е. Д. Дорофеева, где предлагается ввести дополнительный вектор развития ответственности — развитие индивидуальной ответственности за все большее количество людей [57]. В структуре работ, посвященных изучению различных сторон делового взаимодействия, нередко фигурирует понимание ответственности как регулирующего принципа отношений. В исследовании И. Р. Сушкова способ распределения ответственности между группами выступает одним из факторов оценки справедливости межгруппового обмена [186].

Результаты его исследования демонстрируют повышение чувствительности к состоянию взаимоотношений социальных групп в ситуациях неявного неопределенного распределения ответственности. Среди требований к своей и другой группе в условиях неопределенности при распределении ответственности на первый план выходят самостоятельность, умение планировать, большая согласованность, открытость действий, искренность поступков и слов. Именно эти эмпирические результаты легли в основу наших концептуальных представлений о содержании воспитания ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности.

Мы полагаем, что «ответственное отношение к профессиональной деятельности» является составляющей формирования профессиональной ответственности, поэтому, раскрывая содержание понятия «профессиональной ответственности», мы раскрываем содержание понятия «ответственное отношение к профессиональной деятельности».

Например, субъект, ставший курсантом образовательной организации ФСИН России, ранее окончил общеобразовательную организацию и имеет в ба-

гаже определенное понимание ответственности, при этом профессиональная ответственность у него не сформирована, потому что он еще не осуществляет профессиональную деятельность. Поэтому в образовательной организации ФСИН России возможно воспитание именно ответственного отношения, которое трансформируется в профессиональную ответственность тогда, когда курсанту предстоит включиться в профессиональную деятельность.

Если говорить о соотношении таких понятий, как «ответственность», «профессиональная ответственность» и «ответственное отношение к профессиональной деятельности», то мы полагаем, что понятие «ответственность» является наиболее широким, а «профессиональная ответственность» является разновидностью «ответственности», «ответственное отношение», в свою очередь, – составляющей формирования профессиональной ответственности.

Следует отметить, что профессиональная ответственность, являясь одной из форм или «срезов» социальной ответственности, в качестве проблемы рассматривается как междисциплинарное понятие, поскольку ответственность есть одно из основных личностных качеств деятельности, определяющее жизненную позицию человека. Тем не менее, как показывает анализ научных публикаций в области философии, педагогики и психологии, проблема профессиональной ответственности недостаточно изучена, и в основном профессиональная ответственность рассматривается посредством описания отдельных аспектов понятия.

Версия определения содержания понятия профессиональной ответственности как философской категории приведена в работе А. А. Гусейнова [50]. В работе предлагается рассматривать понятие как составное из двух категорий – «профессия» и «ответственность», считая определяющей категорию «профессиональная». При этом профессия рассматривается как «деятельность», включающая в себя цель, мотивы, средства, процесс и результат, и характеризуется такими основными характеристиками, как достижение целей и оценка достижения этих целей. Очевидно, что автор согласен с тем, что результаты деятельности «можно рассматривать с точки зрения и значения для кого-либо – для самого деятеля, для

окружающих, для общества в целом под углом их общественной значимости (ценности – правовой, политической, нравственной и т. д.)» [210].

Предлагаемый механизм возникновения профессиональной ответственности заключается в следующем. Любая профессиональная деятельность опирается на систему профессиональных норм и стандартов, но мотивируется определенными личностными целями. Один из вариантов оценки ответственности – сопоставление результата деятельности с «нормой, стандартом, правилом»; другой – посредством сопоставления результата с «определенной целью».

Предполагается, что профессиональную ответственность определяет общественно значимая оценка результатов деятельности, акцентируется именно внешняя оценка, а не личностное отношение к результатам. Однако комплексная оценка – личностная и общественная в совокупности – могут служить не только личностному развитию, но и совершенствованию качества профессиональной деятельности в интересах профессионального сообщества. Ответственность, кроме отдельного человека, может быть предъявлена любой социальной общности (творческой группе, бригаде, коллективу).

Таким образом, профессиональная ответственность, с одной стороны, есть долг, который формируется внешними субъектами, профессиональными нормами, традициями (социальный аспект ответственности); с другой стороны, инициируется моральными, нравственными ценностями самой личности, организывает и контролирует собственную деятельность вне зависимости от внешнего контроля (внутренний, морально-этический аспект). Личностная составляющая требует изучения сущности понятия профессиональной ответственности с точки зрения психологии.

Особое место в психологической литературе занимает изучение психологических составляющих социального и морально-этического аспектов как двух основных структурных составляющих профессиональной ответственности. Социальный аспект выражается в том, профессиональная ответственность рассматривается как отношение человека к выполнению профессиональных требований, к процессу и результатам собственной деятельности и деятельности других. С точ-

ки зрения морально-этического аспекта ответственность рассматривается в свете личностных ценностей, нравственных установок, профессиональных качеств, внутренних норм и правил.

Г. А. Бокаревой сформирован эмпирический список личностных психологических качеств, отражающий взгляды различных специалистов. Все многообразие качеств классифицируется в группы по отношению к труду (активность, инициативность, трудолюбие и т. д.), к коллективу (принципиальность, отзывчивость, тактичность и др.), к собственной личности (самокритичность, уверенность, самоконтроль, самодисциплина, аккуратность и др.) [26].

М. В. Муконина выделяет две группы качеств личности, характеризующих сознательное ответственное отношение к собственной деятельности и ее результату по специфическим поведенческим актам. Первую группу составили качества, связанные с исполнением обязанностей (преодоление трудностей, качество результата деятельности, исполнение задания в срок, реакция на внешний контроль, решимость самостоятельно принимать решения и др.). Во вторую группу были включены собственные личностные качества (трудолюбие, готовность и желание помогать другим, сопереживание, способность рисковать, ответственность и т. д.). Выделенные группы качеств позволили автору разработать модель ответственного отношения, имеющую три уровня ответственности: базовый (минимальный уровень, пренебрежение к нормативам и правилам деятельности); исполнительский (средний уровень, готовность исполнять обязанности); сверхнормативный (высокий уровень, оптимальный для выполнения обязанностей) [133].

И. Ю. Беляева и М. А. Эскиндарова [94] отмечают, что профессиональная ответственность реализуется в том случае, если личность обладает психологической готовностью к профессиональной деятельности. Понимание особенностей смысла и ценностей профессии, уверенность в том, что собственные способности (личностные, профессиональные качества) позволят реализоваться в профессии, автор называет психологической готовностью. В случае наличия профессиональной готовности возможно личностное принятие профессии, мотивирован-

ное отношение к собственной деятельности, готовность к профессиональной ответственности.

Л. И. Дементий, развивая понимание профессиональной ответственности К. А. Абульхановой-Славской, формулирует понятие «мера ответственности», включающее количественный и качественный показатели [55]. Под количественным показателем понимается «количество ситуаций, за которые личность готова нести ответственность». Качественный – отражает «специфическое содержание» профессиональной ответственности личности в конкретной ситуации, характеризуется степенью осознания человеком собственной ответственности, уровнем эмоционального восприятия ответственности и особенностями поведения.

О. В. Добровольсков, О. Н. Тымчук отмечают, что оба показателя неразрывно связаны, но одним из «важнейших условий» формирования меры ответственности выступает ее личностное восприятие [56]. Приведенное в указанной работе практическое исследование представлений о мере ответственности показало следующее. Несмотря на то, что выявлена тенденция отношения к мере ответственности как личностной нравственной ценности, однако в своей массе контингент исследуемых воспринимает меру ответственности как необходимость исполнения обязанностей, как «принятие внешней необходимости».

Представляется, что истинной нравственной ценностью является внутренняя, трансформируемая из внешних обязательств, осознанная потребность возлагать на себя личную ответственность, что является ответственным отношением. Именно эта нравственная работа характеризует человека как личность, и в этом кроется механизм воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности, когда внешние требования и нормы воспринимаются и становятся личной потребностью. А собственно профессиональная ответственность может рассматриваться как интегральное качество, содержащее морально-этический и социально-психологический аспекты.

Ученые-педагоги по-разному интерпретируют понятие «ответственность»:

- 1) как способность личности самостоятельно формировать нравственные обязан-

ности, требовать от себя их выполнения, осуществлять самооценку и самоконтроль [185, с. 239]; 2) как способность отдавать отчет своим действиям [84, с. 614]; 3) как комплексное свойство личности, которое характеризуется наличием осознанной и устойчивой склонности действовать в любой ситуации в соответствии с требованиями нравственного долга и правовых норм общества, умением предвидеть последствия своих действий и готовностью отвечать за них [15, с. 39]; 4) как качество личности, определяющее отношение и поведение человека на основе должного, характеризующееся способностью предвидения результатов своей деятельности и отвечать за нее [118, с. 812]; 5) как чувство неловкости за неправильное поведение даже без наказания [117, с. 92].

Как видно, ответственность как научное понятие не имеет четкой характеристики и интерпретируется учеными с различных точек зрения: как свойство (Л. А. Барановская), как способность (В. А. Сухомлинский), как качество (И. Е. Максимова), как средство (А. С. Макаренко). Однако определяющим, или в большей степени связующим, моментом в ее трактовке выступает нравственный аспект – осознание своих действий, обязанность (способность) предвидения результатов своей деятельности.

Исходя из этого, можно определить, что ответственность – это качество, формирующее в личности способность брать на себя в пределах установленных социальных норм нравственные обязательства за результаты и последствия своих действий. В то же время ее можно трактовать и как «право выбора между нравственным и безнравственным поступком» [58, с. 76]. Если интерпретировать ответственность как качество личности, которое формируется в процессе ее воспитания и социализации в обществе, то в этом контексте следует определить ее содержательные доминанты, рассмотреть структуру и раскрыть ее внутренние и внешние стороны.

Обратимся к рассмотрению профессиональной ответственности сотрудника уголовно-исполнительной системы как одной из разновидностей ответственности, которая всегда определяется спецификой профессиональной деятельности.

Ответственное отношение сотрудника уголовно-исполнительной системы к профессиональной деятельности опирается на определенные внешние социальные нормы, специфические, не носящие юридического смысла, отражающие деятельность, характерную для данного профессионального сообщества, которые определяются в виде концепций, нормативов, профессионализма, стандартов, кругом полномочий специалистов, профессиональных традиций, идеалов, кодексов профессиональной этики и т. д.

Для выделения частных профессиональных ответственностей сотрудника уголовно-исполнительной системы, а также педагогической, медицинской и т. д., достаточно определить специфику профессиональной деятельности: нормативы, стандарты, корпоративные культуру и условия, кодекс профессиональной этики и т. д., из чего следует, что профессиональная ответственность сотрудника уголовно-исполнительной системы является частным случаем профессиональной ответственности.

Как было указано ранее, курсанты образовательных организаций ФСИН России в рамках обучения включены в процесс воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности в рамках учебной деятельности по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» (уровень бакалавриата). Воспитание ответственного отношения осуществляется при овладении общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями в одном или нескольких видах деятельности (нормотворческая, правоприменительная, правоохранительная, экспертно-консультационная).

В соответствии с учебным планом по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» (ведомственная направленность: Организация охраны и конвоирования в УИС), реализуемом в ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России по уголовно-правовому профилю, воспитание ответственного отношения (профессиональной ответственности) курсантов осуществляется как при изучении дисциплин базовой части, так и при изучении дисциплин модуля «Специальная подготовка», дисциплин вариативной части, реализуемых в соответствии с ведом-

ственной направленностью «Организация охраны и конвоирования в УИС», дисциплин по выбору и факультативов.

В таблице (Приложение Е) сопоставлены блоки дисциплин, компетенций и личностных качеств, формирование которых значимо для становления, трудовых функции в соответствии с проектом профессионального стандарта «Юрист».

Анализ данных, представленных в таблице (Приложение Е), позволяет определить, какие профессиональные качества, являющиеся составной частью ответственного отношения (профессиональной ответственности), формируются на дисциплинах каждого блока. К ним относятся патриотизм, профессиональный долг, честность, справедливость, эмоциональная устойчивость, совесть. Более того, в соответствии с Кодексом этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих уголовно-исполнительной системы приведенные качества являются нравственно-этической основой служебной деятельности и профессионального поведения сотрудника уголовно-исполнительной системы.

Проведенный анализ философской и педагогической литературы позволил уточнить и сформулировать следующие определения профессиональной ответственности и профессиональной ответственности сотрудника, актуальной применительно к сотрудникам учреждений и органов УИС.

Профессиональная ответственность есть системная компонента социальной ответственности, включающая морально-этический и социальный аспекты, гармонизирующие деятельность человека в профессии.

Профессиональная ответственность сотрудников уголовно-исполнительной системы – профессиональное качество, определяемое спецификой профессиональной деятельности в УИС и выражающееся в осознании сотрудниками своих должностных обязанностей и готовности выполнять их с высоким уровнем осознания, соблюдая нормы и требования законодательства.

Ответственное отношение к профессиональной деятельности курсантов образовательных организаций ФСИН России как составляющая формирования профессиональной ответственности сотрудника УИС – комплекс эмоционально

окрашенных представлений и оценок, характеризующихся разной степенью готовности держать ответ за качественные характеристики отношений в деловом взаимодействии в процессе выполнения должностных обязанностей с соблюдением норм и требований законодательства.

Дальнейший вектор исследования будет направлен на анализ процесса воспитания. Ответственное отношение к профессиональной деятельности у курсантов образовательных организаций ФСИН России может быть реализовано при развитии профессиональных качеств, определяемых Кодексом этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих УИС, в ходе освоения программы бакалавриата, которая ориентирована на конкретные виды профессиональной деятельности (в соответствии с профессиональными нормативами ФСИН России) в образовательном процессе.

1.2. Характеристика процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к будущей профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной системе

Современная реформа уголовно-исполнительной системы и высшей школы направлены на решение стоящей перед государством и обществом задачи повышения результативности и качества подготовки курсантов образовательных организаций ФСИН России – будущих сотрудников УИС. Одним из решений этой задачи является совершенствование подготовки будущих офицерских кадров с учетом специфики и особенностей обучения курсантов образовательных организаций ФСИН России, а также требований к сотрудникам УИС.

При подготовке будущих специалистов УИС помимо формирования компетенций в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов по соответствующим программам подготовки перед образовательными организациями стоит задача формирования профессионально-значимых качеств будущих специалистов, требую-

щихся для реализации профессиональных компетенций в будущей профессиональной деятельности.

Служба в УИС предъявляет высокие требования к профессиональным качествам сотрудников УИС. Воспитание у курсантов образовательных организаций ФСИН России профессионально-значимых качеств происходит в процессе обучения, воспитания и развития личности на протяжении всего периода обучения в вузе [90].

Как уже отмечалось в параграфе 1.1, ответственное отношение к профессиональной деятельности многими авторами тесно связывается с профессиональными качествами. Говоря о ответственном отношении к профессиональной деятельности (профессиональной ответственности), можно отметить, что в научной литературе [13; 32; 91] оно рассматривается в тесной взаимосвязи с такими профессиональными качествами сотрудников УИС, как совесть, справедливость. Некоторые профессиональные качества будущих сотрудников правоохранительных органов авторами вообще рассматриваются как синонимы ответственности. Так, например, А. А. Гусейнов и Р. Г. Апресян отмечают, что совесть – это и есть ответственность перед самим собой [51]. З.А. Бербешкина отмечает, что без ответственности не существует совестливости [18].

В юридической педагогике [89; 110] справедливость считается стержневым качеством личности, также основной упор авторами делается на такие качества, как устойчивость и концентрация внимания на профессионально значимых объектах, общительность, выдержка, тактичность, честность, порядочность, патриотизм, профессиональный долг, эмоциональная устойчивость и сила воли, способность ясно излагать свои мысли, отстаивать собственную точку зрения и другие.

Для определения профессионально-значимых качеств курсантов – будущих сотрудников УИС анализировались также документы по профессиональной подготовке в системе МВД [143], рассматривались публикации по проблемам формирования у курсантов профессиональной-значимой, эмоциональной устойчивости [178], профессиональных ценностей [180], профессионально-нравственных качеств в процессе обучения в образовательной организации [63].

В результате проведенного анализа в рамках диссертационного исследования были выбраны наиболее важные этические профессиональные качества, определяющие воспитание ответственного отношения к профессиональной деятельности (профессиональной ответственности) – это справедливость, совесть, честность, патриотизм, профессиональный долг, эмоциональная устойчивость, на которые мы и будем опираться в последствии. Данные качества нами выделены на основе Кодекса этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих УИС.

Для формирования указанных качеств нам необходимо решить вопрос о том, что представляет собой воспитание и воспитательный процесс в образовательных организациях ФСИН России.

Из анализа диссертационных исследований, посвященных вопросам воспитания различных компонентов социальной ответственности курсантов военных и правоохранительных вузов, позволил нам прийти к выводам, что воспитание представляет собой целенаправленный процесс формирования личности через организацию ее деятельности, общения и отношения с окружающими. В широком смысле оно охватывает всю совокупность воздействий, которые способствуют развитию индивида, включая семью, коллектив, общественные институты и культуру [63].

Согласно педагогическим исследованиям Н. В. Ерошенкова, воспитание характеризуется следующими особенностями:

1. Целенаправленность: процесс имеет конкретные задачи и цели, ориентированные на формирование социально значимых качеств.
2. Динамичность: воспитание изменяется в зависимости от возрастных, социальных и культурных факторов.
3. Длительность: воспитание продолжается на протяжении всей жизни человека.
4. Системность: процесс организуется в рамках определенной педагогической системы [62].

Немаловажными компонентами воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России как процесса целостного процесса являются подходы, принципы, формы и методы обучения и воспитания.

В толковом словаре С. И. Ожегова подход – это «совокупность приемов, способов» [146]. В своей работе, соглашаясь с определением, представленным в толковом словаре Д. Н. Ушакова [194], термин «подход» мы будем рассматривать как «совокупность приемов, способов и принципов, определяющих стратегию обучения или воспитания».

В педагогической литературе выделяется значительное количество различных подходов к обучению и воспитанию (индивидуальный, системный, комплексный, синергетический, ценностный, личностно-деятельностный, антропологический, компетентностный, событийный, этнопедагогический, инновационный и другие). В воспитании ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности мы считаем целесообразным опираться на такие подходы, как системный, деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный. Для обоснования нашей позиции рассмотрим краткую характеристику выбранных подходов.

В воспитании *системный подход* предполагает, что данный процесс рассматривается как системное взаимодействие субъектов образовательного процесса, ориентированного на подготовку курсантов к профессиональной деятельности и направленного на формирование качеств личности сотрудника УИС у курсантов.

Деятельностный подход в воспитании реализуется в русле ключевой идеи современной педагогики о необходимости преобразования воспитанника из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса преимущественно в его субъект. Воспитание при этом понимается как «восхождение к субъектности» [27, с. 13].

В воспитании ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности данный подход означает организацию и управление целенаправленной деятельностью курсанта в кон-

тексте направленности его интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения и воспитания, личностного опыта в интересах становления его субъектности.

Подход ориентирует на субъект-субъектные взаимоотношения студента и преподавателя, который не передает готовые образцы нравственной и духовной культуры, а создает и вырабатывает их вместе с курсантами в совместной деятельности. Совместный поиск ценностей, норм и законов жизни в процессе деятельности и составляет содержание воспитательного процесса, реализуемого в контексте деятельностного подхода. В аспекте деятельностного подхода воспитательный процесс исходит из необходимости проектирования, конструирования и создания воспитывающих ситуаций.

Личностно-ориентированный подход к подготовке курсантов обеспечивается во время аудиторных (лекционных, семинарских и практических) занятий и в рамках внеаудиторной деятельности (А. О. Алеевская) [7, с. 21]. Личностно-ориентированный подход в воспитании курсантов образовательных организаций ФСИН России способствует выявлению и формированию профессионально-значимых качеств курсантов.

Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматриваются не полученные знания, умения и навыки, а способность обучающихся самостоятельно действовать в различных проблемных ситуациях в учебной и будущей профессиональной деятельности, используя знания, умения, навыки владения ими и накопленный опыт. В воспитании ответственного отношения к профессиональной деятельности компетентностный подход предполагает соединение в единое целое образовательного процесса и его осмысление, в ходе которого и происходит профессиональное становление личности курсанта, которому предстоит решать конкретные профессиональные задачи [58, с. 51–52].

Заявленные подходы обусловили выбор принципов обучения и воспитания, которые определяют позиции и установки, способствующие поиску возможно-

стей оптимизации процесса обучения и воспитания. Существует большое количество трактовок термина «принцип». Многие исследователи дают этому понятию противоречивые определения и выделяют различные принципы обучения и воспитания [154; 156; 167; 181]. В работах Я. А. Коменского [93]; К. Д. Ушинского [196]; П. И. Пидкасистого [163]; И. П. Подласого [154]; В. А. Сластенина [181] и других сформулированы принципы воспитания, на которые мы опираемся.

Следует отметить, что принципы обучения и воспитания, сформулированные и обоснованные разными учеными, тесно связаны между собой, образуют целостную систему, взаимодействуют друг с другом. Общий смысл принципов состоит в том, чтобы дать каждому субъекту образовательного процесса ориентиры, которые определяют требования к образовательному процессу. *Под принципами воспитания ответственного отношения обучающихся образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности будем понимать исходные положения, которые отражают протекание закономерностей процесса обучения и воспитания, определяют направленность этих процессов на развитие профессионально-значимых качеств курсантов.*

В процессе воспитания ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности можно использовать все вышеприведенные принципы, но целесообразным представляется основной упор сделать на принципах, наиболее полно определяющих их направленность на достижение поставленных целей и задач, решаемых в условиях образовательных организаций ФСИН России [110; 181].

В исследуемом процессе нами были выделены следующие принципы:

- гуманистической направленности профессионального образования;
- демократизации;
- мотивации к деятельности и стимулирования социальной активности;
- индивидуально-личностной ориентации;
- комплексного воздействия в воспитании;
- самоконтроля и ответственности за свои достижения.

Рассмотрим их характеристику. *Принцип гуманистической направленности* предполагает ориентацию участников педагогического процесса на субъект-субъектный характер педагогического взаимодействия в ходе формирования социально значимых и нравственных ценностей курсантов и обращение к смыслам их будущей профессиональной деятельности.

Принцип демократизации применительно к проблеме исследования направлен на обеспечение демократических норм в процессе обучения и воспитания курсантов, исключение формализма и авторитаризма, а также на развитие способности самоуправления во всех сферах жизнедеятельности курсантов.

Принцип мотивации к деятельности и стимулирования социальной активности нацеливает на повышение мотивации участников педагогического процесса к деятельности посредством развития социальной активности личности. В основе принципа лежит важность повышения общественной значимости профессиональной деятельности будущего сотрудника уголовно-исполнительной системы, которая требует от него высокой степени самоотдачи и понимания им своей личной ответственности за судьбы окружающих.

Принцип индивидуально-личностной ориентации предполагает, что процесс воспитания направлен на раскрытие индивидуальных возможностей и потребностей каждого обучающегося.

Принцип комплексного воздействия обеспечивает целостность формирования профессиональной воспитанности посредством воздействия на когнитивную, эмоциональную и практическую сферы деятельности личности будущего специалиста.

Принцип самоконтроля и ответственности за свои достижения обеспечивает реализацию задачи развития способности самоорганизации и самокоррекции своей учебной и внеучебной деятельности, самооценки и самоанализа результатов, а также за счет формирования ответственности за результат.

Выделенные нами в ходе исследования принципы выступают в тесной взаимосвязи и образуют единую целостную систему, которая обуславливает выбор форм и методов воспитания ответственного отношения к профессиональной дея-

тельности. В педагогической литературе [154; 156; 167; 181; 206] находим множество интерпретаций понятий «метод» и «форма».

Под понятием «методы воспитания», соглашаясь с В. А. Сластениным [181], мы будем понимать способы профессионального взаимодействия педагога и обучающихся с целью решения образовательных и воспитательных задач. В процессе воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности представляется возможным использование методов, классифицированных Г. И. Щукиной, Ю. К. Бабанским и другими учеными по их направленности:

- методы формирования сознания личности (убеждение, беседа, внушение, пример и другие методы), которые объединены в одну группу общим средством воспитания – общение;
- методы организации деятельности и формирования опыта профессионального и социального поведения (поручение, упражнение, поручение, педагогическое требование, создание воспитывающих ситуаций и другие методы), которые объединены в одну группу общим средством воспитания – деятельность;
- методы стимулирования поведения и деятельности (поощрение, наказание, соревнование, субъективно-прагматический (И. П. Подласый) [154], которые объединены в одну группу общим средством воспитания – стимул деятельности).

В практике воспитательной деятельности преподавателей института ФСИН России из первой группы методов чаще других применяются методы беседы, убеждения и внушения, которые позволяют выявить профессиональные интересы курсантов, их мотивацию, оказывают влияние на понимание ими профессиональной ответственности. Особую важность приобретает и метод примера преподавателей в воспитании ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности.

Применение методов воспитания, относящихся ко второй группе, применительно к нашему исследованию необходимо для выработки умений и привычек правильного поведения, для развития личностных и профессионально-значимых

качеств курсантов. Метод приучения (в сочетании с методами «упражнение» и «педагогическое требование») имеет большое значение особенно в воспитательной работе со студентами первого курса, когда они адаптируются к новой, тщательно продуманной и просчитанной до мелочей организации их жизнедеятельности. Метод поручения применяется для формирования навыков выполнения обязанностей по несению службы в учреждении и казармах. Метод создания воспитывающих ситуаций важен при проведении коллективных обсуждений, выработке собственной позиции в отношении к профессиональной деятельности.

В деятельности преподавателя учреждения ФСИН России методы стимулирования поведения и деятельности важны для формирования осознанных побуждений курсантов к активной и социально одобряемой жизнедеятельности. Применение методов воспитания третьей группы позволяет им научиться правильно оценивать свое поведение, способствует осознанию им своих потребностей и выбору соответствующих им целей. Метод поощрения, основанный на одобрении, положительной оценке, благодарности, награждении за заслуги в работе, достижение успехов в учении, оказывает положительное воздействие на эмоциональный настрой курсантов, помогая сформировать умения и привычки в профессиональной деятельности.

Метод наказания ориентирует на устранение, профилактику не одобряемого в Кодексе этики и служебного поведении работников и обучающихся ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России. Метод соревнования стимулирует развитие у курсантов стремления к успешному овладению будущей профессиональной деятельностью. Соревнование в коллективе курсантов положительно сказывается на формировании гражданской ответственности и воспитании нравственных качеств. Активное применение субъективно-прагматического метода позволяет создавать в воспитательном процессе таких условий, при которых курсантам выгодно принимать участие в процессе познания, достигать в нем высот, развиваться и совершенствоваться.

Таким образом, процесс воспитания курсантов в образовательных организациях ФСИН России представляет собой целенаправленную и системную деятель-

ность, направленную на формирование профессионально-значимых качеств курсантов. При этом данный процесс нуждается в модернизации путем интеграции воспитательной и профессиональной подготовки, что обеспечивается гармоничным сочетанием теоретического обучения и практической подготовки в воспитании ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности.

Вышеизложенное позволило нам прийти к выводу о том, что *воспитание курсантов образовательных организаций ФСИН России представляет собой целенаправленный процесс формирования личности, обеспечивающий передачу культурных, нравственных и социальных ценностей*. Этот процесс включает в себя взаимодействие курсантов и лиц, осуществляющих воспитательные функции, направленное на развитие интеллектуальных, нравственных, эмоциональных и физических качеств, необходимых для успешной социализации и самореализации курсанта как сотрудника уголовно-исполнительной системы. Воспитательный процесс, как инструмент реализации целей воспитания, основывается на системности, длительности и гибкости, позволяя адаптировать методы и формы воздействия в соответствии с индивидуальными особенностями воспитуемого.

Из анализа трудов В. А. Сластенина следует, что воспитательный процесс представляет собой систематическое взаимодействие воспитателя и воспитуемого, направленное на формирование определенных качеств, навыков и убеждений. Его особенностью является двусторонний характер, предполагающий активное участие обеих сторон [180].

Таким образом, воспитание и воспитательный процесс курсантов образовательных организаций ФСИН России представляют собой взаимосвязанные, но различающиеся по своей сути категории. Воспитание является более широким понятием, отражающим стратегическую цель формирования личности, передачу ценностей и развитие качеств, соответствующих требованиям общества. Воспитательный процесс, в свою очередь, представляет собой инструмент реализации це-

лей воспитания, охватывающий методы, формы, этапы и средства педагогического взаимодействия.

Соотношение этих понятий проявляется в том, что воспитание определяет содержание, цели и принципы, а воспитательный процесс обеспечивает их практическое воплощение через конкретные педагогические действия. Воспитание задает направление, формирует идеалы и ценности, в то время как воспитательный процесс служит динамической, организованной системой для достижения этих целей в образовательной и социальной средах.

В структуре воспитательного процесса Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин выделяют следующие компоненты:

1. Цель – формирование у воспитуемого качеств, необходимых для успешной жизни в обществе;
2. Содержание – совокупность знаний, умений и ценностей, передаваемых воспитуемому;
3. Методы – способы воздействия, такие как убеждение, поощрение, пример, тренировка;
4. Формы – конкретные организационные решения, например, уроки, игры, дискуссии;
5. Результат – изменение личностных характеристик воспитуемого [155; 180].

Воспитательная работа в образовательных организациях ФСИН России осуществляется на основании плана воспитательной работы организации, который формируется с опорой на следующие документы: Конституция Российской Федерации, Концепция воспитания работников УИС, распоряжения и указы Президента РФ, действующие федеральные законы, постановления Правительства РФ, распоряжения и приказы Минюста России и ФСИН России (Приложение А).

На основании приказа ФСИН России от 28.12.2010 № 555 «Об организации воспитательной работы с работниками уголовно-исполнительной системы» план воспитательной работы образовательной организации ФСИН России включает в

себя несколько направлений работы: работу по укреплению законности и служебной дисциплины, информационно-пропагандистскую, социальную и культурно-досуговую работу.

Изучение правовой регламентации образовательной деятельности в вузах ФСИН России, а также трудов ученых, таких как В. Б. Дворцов и М. В. Киселев [53;89], позволило выделить уникальную специфику обучения и воспитания курсантов. Эти особенности сочетают традиционные подходы с особыми условиями, связанными с профессиональной деятельностью в уголовно-исполнительной системе.

1. *Проживание в казарменных условиях.* Курсанты вузов ФСИН России в течение первых двух лет обучения проживают в комнатах казарменного типа, расположенных на территории учебных заведений. Проживание в условиях строгого распорядка и контроля способствует формированию дисциплинированности и ответственности, создает постоянные возможности для воспитательной работы, так как педагоги и командиры имеют возможность регулярно взаимодействовать с курсантами. Казарменный режим обеспечивает не только организацию быта, но и эффективное управление процессом воспитания.

2. *Следование строгому распорядку дня.* Обязательное соблюдение распорядка дня охватывает все аспекты жизни курсантов — от пробуждения и посещения занятий до приема пищи и отдыха. Режим, являясь средством воспитания (А. С. Макаренко), поддерживается в течение всего периода обучения, обеспечивает высокую организованность жизни курсантов, способствует выработке навыков самоконтроля и планирования времени, позволяет сконцентрировать внимание на учебных и воспитательных мероприятиях [117].

Постоянное пребывание курсантов в стенах вуза создает благоприятные условия для системного формирования профессиональных и личностных компетенций, необходимых для службы в уголовно-исполнительной системе.

3. *Практическая подготовка в исправительных учреждениях.* Одной из ключевых особенностей образовательного процесса является проведение практических занятий в условиях реальных исправительных учреждений, в которых

формируется опыт профессиональной деятельности курсантов. Они знакомятся с условиями будущей службы, узнают об особенностях взаимодействия с осужденными, приобретают навыки организации режима и обеспечения безопасности. Практическая подготовка позволяет соединить теоретические знания с реальной профессиональной деятельностью и развить устойчивость к профессиональным стрессам [89].

4. *Единство образовательного и воспитательного процесса.* Образовательный процесс в вузах ФСИН России тесно связан с воспитательной работой, которую ведут офицеры курса, сотрудники специальных отделов и преподаватели. Воспитательная деятельность предусматривает формирование правовой культуры, профессиональной этики и моральной устойчивости, организацию культурно-массовых мероприятий, спортивных соревнований, патриотических акций, что способствует развитию навыков коллективного взаимодействия. Такая комплексная работа способствует воспитанию курсантов как будущих офицеров, готовых к выполнению профессиональных задач в сложных условиях [53].

5. *Наличие в содержании профессиональной подготовки специфических дисциплин.* В образовательную программу включены дисциплины, связанные с будущей службой: огневая подготовка, боевые приемы борьбы, основы управления в правоохранительных органах. Изучение этих дисциплин требует высокой концентрации внимания, ответственности и соблюдения мер безопасности. Эти занятия формируют у курсантов практические навыки, которые являются неотъемлемой частью их профессиональной подготовки.

Таким образом, образовательный процесс в вузах ФСИН России представляет собой уникальную систему, сочетающую военизированный режим, строгую дисциплину и практическую направленность. Проживание в казармах, следование распорядку дня, практические занятия в исправительных учреждениях и включение специфических дисциплин формируют профессиональные качества, необходимые для службы в УИС.

Однако исследование образовательного и воспитательного процесса в вузах ФСИН России позволило выявить недостатки в методической обеспеченности и в

организации воспитательной деятельности. Несмотря на существующую нормативную базу и широкий спектр возможностей для формирования профессиональных качеств у курсантов, в реализации задач воспитания профессорско-преподавательский состав сталкивается с рядом трудностей. Рассмотрим три основных:

1. *Недостаточное методическое обеспечение воспитательной деятельности в вузах ФСИН России*, которое связано с отсутствием унифицированных подходов к организации воспитательных мероприятий, практических рекомендаций для офицеров курса, преподавателей и других должностных лиц, научно обоснованных методик, учитывающих специфику обучения в подобных условиях. Поэтому зачастую воспитательная работа носит неэффективный характер и не учитывает особенности будущей профессиональной деятельности курсантов.

2. *Недостаточно успешно осуществляется интеграция воспитания и обучения курсантов в учебном процессе*. На аудиторных занятиях воспитательная составляющая реализуется фрагментарно. Основное внимание уделяется передаче теоретических знаний, без акцента на формирование морально-этических и профессиональных качеств. На практических занятиях в исправительных учреждениях также отсутствуют структурированные воспитательные элементы. Хотя эти занятия предоставляют уникальную возможность для обсуждения и анализа профессиональных ситуаций, они редко используются для формирования у курсантов глубокого понимания значимости их будущей работы. В результате воспитательная деятельность перестает быть составной частью учебного процесса, что снижает ее результативность.

3. *Отсутствие централизации и системности в воспитательном процессе*. Это проявляется в воспитательной деятельности в вузах ФСИН России в том, что не разработана единая стратегия, которая бы регламентировала воспитательный процесс на всех этапах обучения. Разные подразделения вуза (офицеры курса, культурно-воспитательные отделы, спортивные секции) действуют не в полной мере согласованно. Кроме того, отсутствует четкая система контроля за качеством воспитательной работы, поэтому воспитательные мероприятия часто про-

водятся эпизодически и не взаимосвязаны друг с другом. И, как следствие, возникает разобщенность в действиях различных служб и лиц, участвующих в воспитательном процессе, что негативно сказывается на его результативности.

Представляется, что решение данных задач позволит повысить системность и результативность воспитательной работы, а также сформировать ответственное отношение к профессиональной деятельности у курсантов образовательных организаций ФСИН России.

1.3. Моделирование процесса воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности

Моделирование как средство научного познания и решения практических задач используется во всех областях знаний [121]. В основу общей теории моделирования положен принцип подобия, который позволяет с определенной точностью изучать процессы и системы, если они являются недоступными для непосредственного изучения. Любая система, процесс или явление, на которые направлена человеческая деятельность, называется объектом. Объект, который воссоздается в модели, называется прообразом; модель – отображением. Процесс создания модели называется моделированием. Собственно термин «модель» происходит от латинского «modulus», что означает «мера», «образец», «норма» [199].

В настоящее время существуют разные определения этого термина, в зависимости от области знания и использования методов определения сходства исследуемых объектов с предлагаемой моделью. Под моделью (отображением) может пониматься макет, чертеж, таблица, графическое изображение, пространственная конструкция, описание явления или процесса, компьютерная программа, математическое выражение и даже мысленное представление, отражающие исследуемые параметры и особенности изучаемого объекта (прообраза).

У В. А. Штоффа модель – «мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отражая и воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об объекте» [213]. В математике модель определяется как «один из важнейших инструментов научного познания, условный образ объекта исследования (или управления)» [121], причем особо отмечается, что модель «конструируется субъектом исследования так, чтобы отобразить характеристики объекта (свойства, взаимосвязи, структурные и функциональные параметры и т. п.), существенные для цели исследования».

Акцентирование на существенных целях исследования не случайно, поскольку объект может иметь несколько отображений (физическое, пространственное, описательное, математическое и т. д. воплощения), каждое из которых имеет собственные характеристики и параметры. Для построения определенной модели важным моментом является отбор характеристик, способных адекватно отразить прообраз. Такие характеристики называются существенными.

Ф. П. Тарасенко определяет педагогическую модель как неотъемлемую часть любой деятельности, автор подчеркивает роль субъекта моделирования (исследователя), способного добиваться адекватности модели за счет отбора существенных характеристик: «Модель есть отображение оригинала: целевое (т. е. предназначенное для обеспечения достижения субъектом определенной цели): абстрактное (мысленное) или реальное (вещественное); упрощенное (огрубленное, приблизительное); имеющее как истинное, так и ложное содержание; значимое лишь в контексте культуры субъекта...; имеющее определенную степень адекватности (потенциал успешности достижения цели при использовании данной модели)» [190].

В философском энциклопедическом словаре отмечается, что «в логике и методологии науки – аналог (схема, структура, знаковая систем) определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического образования и т. п. – оригинала модели. Этот аналог служит для хранения и расширения знания (информации) об ориги-

нале, конструирования оригинала, преобразования или управления им. С гносеологической точки зрения модель – это «представитель», «заместитель» оригинала в познании и практике» [199].

Очевидно, что субъект, занимающийся моделированием, по существу, экспериментирует не с реальным объектом, а с его прообразом, который, однако, является важнейшим инструментом познания и решения задач любой области знаний. При этом необходимо учитывать, что любая модель не является полной в силу отбора только существенных параметров, и потому процесс моделирования может носить циклический характер, когда в ходе каждого последующего цикла уточняется знание об исследуемом объекте за счет расширения круга существенных параметров.

С целью изучения педагогических систем и процессов моделирование широко применяется в педагогике. Существует множество классификаций моделей по самым разным параметрам. По форме представления моделей выделяют натуральное, наглядное, физическое, математическое, символическое [183].

Педагогические модели относятся к знаковому моделированию. Как показывает М. В. Ядровская, изучение педагогических моделей определено «важнейшими категориями педагогики»: «образование, воспитание, обучение» [215]. В. И. Загвязинский указывает, что к функциям образования, кроме обучения, воспитания и развития, относятся также функции «здоровьесбережения, социальной защиты, социальной стабилизации и социальной мобильности личности, а также культуро-сбережения и культуротворчества», что превращает образование в социальную сферу, призванную отвечать социальным запросам общества в области вузовского образования [68]. В. И. Загвязинский особо отмечает, что средствами моделирования возможно решение педагогических проблем обучения и воспитания, поскольку именно методология моделирования позволяет системно представлять и решать педагогические проблемы.

Педагогическое моделирование, являясь самостоятельным видом, имеет специфические особенности. При выборе существенных параметров исследова-

тель опирается, как и в других моделях, на выдвигаемые гипотезы, но также и на собственный педагогический опыт. В ходе моделирования проверяется выдвинутая гипотеза, уточняются границы и условия функционирования педагогических системы или процесса, отсекаются параметры, которые противоречат подобию прообраза и отображения и, таким образом, не только расширяют знание об объекте, но и делают возможным прогнозирование развития.

Особая значимость метода моделирования педагогических систем состоит в том, что если основой исследования является системный подход, то выделение существенных параметров позволяет изучать наиболее ответственные структурные составляющие системы, из которых она образована, их функционирование и взаимодействие, в результате чего сама модель становится «стендом», с помощью которого можно изучать условия оптимального функционирования, управления, прогнозирования, развития и совершенствования моделируемого педагогического процесса или системы. Если важнейшим решением при системном подходе является определение структуры системы и взаимосвязей между структурными составляющими, то функциональный подход позволяет изучать индивидуальные функции структурных составляющих и их взаимодействие. Наиболее распространены в педагогических исследованиях модели смешанного вида – структурно-функциональные, способствующие реализации деятельностного подхода в педагогическом процессе [45; 52; 217].

Моделирование данного вида используется при исследовании педагогических процессов формирования профессионально-значимых качеств, поскольку именно структурно-функциональный подход позволяет изучить природу педагогического взаимодействия, проанализировать корректность выдвинутых гипотез и оценить адекватность созданной модели. Кроме того, социально-педагогический характер педагогических моделей делает возможным в ходе структурно-функционального моделирования исследовать взаимовлияние процессов обучения и воспитания и их воздействие на воспитание комплекса личностных устано-

вок и качеств, что делает актуальным использование данного вида моделирования для решения одной из задач диссертационного исследования – разработки модели формирования ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности. Важным моментом процесса моделирования является определение результативности модели, которая показывает, насколько разработанная модель адекватна прообразу [52]. Соответствие означает валидность модели, справедливость выдвинутой гипотезы и возможность использования полученных результатов в дальнейшей деятельности.

Учитывая изложенную выше методологию моделирования, в диссертационном исследовании было уточнено понятие содержания педагогической модели, разрабатываемой с целью моделирования педагогического процесса воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности. Под педагогической моделью понимается структурно-функциональная модель смешанного вида, состоящая из функциональных блоков, отражающих внутреннее динамичное взаимодействие субъектов педагогического процесса и совокупность условий, отображающих реализацию воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Методология разработки и реализации моделей рассмотрена в литературных источниках [23; 53; 108]. Анализ приведенных источников позволил выделить следующие этапы моделирования, которые были взяты за основу разработки структурно-функциональной модели:

- 1) описание предмета исследования и определение методологии моделирования;
- 2) определение цели и задач моделирования;
- 3) построение модели;
- 4) апробация модели в педагогическом эксперименте;
- 5) оценка результатов моделирования;

6) моделирование проводилось соответствии с указанным выше планом.

На первом этапе предполагалось теоретическое и практическое изучение объекта моделирования. Теоретическое изучение осуществлялось посредством анализа научной литературы по предмету диссертационного исследования. Практическое изучение объекта предполагало использование педагогического опыта для наблюдения, анализа, уточнения фактического состояния предмета исследования, подбора возможных методов и средств для получения оптимального результата. Кроме того, проводился анализ возможной структуры, логики организации, методов и средств модели, т. е. определилась методология моделирования.

В качестве основных подходов для разработки моделирования в диссертации были приняты системный и функциональный подходы.

Системный подход признан оптимальным для построения модели структурно-функционального вида. Модель в этом случае представляется в виде структурных составляющих – взаимодействующих функциональных блоков. Системный подход позволяет, во-первых, всесторонне, комплексно выявить проблему исследования, и, во-вторых, направить взаимодействие всех блоков модели на единый результат – на процесс воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Каждый из функциональных блоков обладает собственной функцией и обеспечивает функционирование остальных.

Анализ информации, полученной на первом этапе, позволил сформулировать на втором этапе цель моделирования. Цель моделирования заключается в разработке и апробации модели воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности. Для достижения указанной цели были определены следующие задачи моделирования:

- определить структурные блоки, их иерархию и функции;

- определить участников образовательного процесса, подходы и принципы их взаимодействия;
- разработать содержание педагогического процесса для аудиторной и внеаудиторной деятельности;
- определить педагогический инструментарий, необходимый для реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности;
- определить результативность процесса воспитания, используя критериально-оценочный аппарат для оценки уровня воспитанности ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности.

На третьем этапе (построение модели) разрабатывались составляющие структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов. Модель представлена в виде функциональных блоков (целевой, методологический, технологический, результативно-оценочный), соответствующих каждому из них функций (целеполагания, когнитивно-прогностической, организационно-деятельностной, диагностическо-оценочной) и взаимосвязей между ними.

Модель отражает стратегию использования в педагогическом пространстве определенных подходов, принципов, оптимально способствующих воспитанию профессионального отношения. Реализация структурно-функциональной модели процесса воспитания в реальном воспитании и обучении в образовательной организации ФСИН России направлена на стимулирование уровня мотивации курсантов к учебной и воспитательной аудиторной и внеаудиторной деятельности. Модель адекватно отражает и общие, и характерные особенности образования в организациях ФСИН России, учитывает методическое обеспечение, а также интересы, ценностные установки участников эксперимента и требования социального заказа.

Четвертый этап (апробация модели в педагогическом эксперименте) предполагает проведение педагогического эксперимента, что является, по существу, апробацией разработанной модели. Дидактические подходы продиктовали комплекс организационно-педагогических условий, определяющих, в частности, такие формы образовательного процесса в образовательной организации, которые предполагают диалог мотивов, ценностных установок, стимулируют творческую активность, интерес и самостоятельность курсантов как необходимое условие для создания эффективной и педагогически целесообразной образовательно-воспитательной системы.

Структура образовательно-воспитательного процесса планировалась на основе субъект-субъектного взаимодействия курсантов и преподавателей смежных дисциплин в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности, включая самостоятельную работу. При планировании образовательно-воспитательного процесса учитывалась необходимость, кроме традиционно принятых мероприятий плана воспитательной работы и индивидуальных консультаций, также «междисциплинарных», с преподавателями смежных дисциплин, с целью активизации познавательной активности, побуждению потребности к самостоятельной работе и самосовершенствованию.

Самостоятельная работа, которая может выполняться курсантами в компьютерных аудиториях, в читальном зале и вне вуза, может повышать результативность процесса, если она сопровождается консультативной преподавательской поддержкой и помощью в наработке опыта самоанализа и самооценки. Поэтому проведение подобных консультаций, кроме корректировки и углубления профессиональных знаний, способствует углублению профессионально-значимых качеств, принятию самостоятельных решений и тем самым формирует ответственное отношение к профессиональной деятельности. На протяжении всего эксперимента планировалось проведение мониторинга с широким использованием диагностического инструментария.

На пятом этапе (оценка результатов моделирования) разрабатывался критерийно-оценочный аппарат, проводился анализ результатов эксперимента, определялась степень уровня прироста профессионально-значимых качеств, валидность разработанной модели.

Структурно-функциональная модель процесса воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности приведена на рисунке 1.1.

Одним из важнейших аспектов профессиональной подготовки курсантов образовательных организаций ФСИН России является воспитание профессионально-значимых качеств, обеспечивающих восприятие профессиональной этики, требующей от будущих сотрудников УИС высокой профессиональной ответственности. В силу специфических особенностей правоохранительных организаций профессионально-значимые качества и отношения закрепляются требованиями государства и общества, имеющими силу закона [64], а ответственность выступает как «категория этики, характеризующая личность с точки зрения выполнения ею нравственных требований, соответствия ее моральной деятельности нравственному долгу, рассматриваемому с позиций возможностей личности» [164].

То, что воспитание профессионально-значимых качеств личности является одной из задач профессионального образования, определено нормативной базой – рядом законодательных международных и российских документов. Так, в частности, в п. 9 международного документа [58] утверждается: «Правительства, профессиональные ассоциации юристов и учебные заведения обеспечивают надлежащую квалификацию и подготовку юристов и знание ими профессиональных идеалов и моральных обязанностей».



Рисунок 1.1 – Структурно-функциональная модель процесса воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности

То, что воспитание профессионально-значимых качеств личности является одной из задач профессионального образования, определено нормативной базой – рядом законодательных международных и российских документов. Так, в частности, в п. 9 международного документа [58] утверждается: «Правительства, профессиональные ассоциации юристов и учебные заведения обеспечивают надлежащую квалификацию и подготовку юристов и знание ими профессиональных идеалов и моральных обязанностей».

Необходимость морально-нравственного развития личности курсантов определяет Указ Президента Российской Федерации от 12.08.2012 № 885 «Общие принципы служебного поведения государственных служащих», где указано: «2. Государственные служащие, сознавая ответственность перед государством, обществом и гражданами, призваны ... соблюдать нормы служебной, профессиональной этики и правила делового поведения, воздерживаться от поведения, которое могло бы вызвать сомнение добросовестном исполнении ими должностных обязанностей, а также избегать конфликтных ситуаций, способных нанести ущерб их репутации, репутации института или авторитету УИС».

Аналогичные требования закреплены в типовом Кодексе этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих, одобренном решением президиума Совета при Президенте Российской Федерации по противодействию коррупции от 23.12.2010 (протокол № 21), и в Кодексе этики и служебного поведения работников и обучающихся ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, утвержденном приказом ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России от 07.10.2016 № 486. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Минобрнауки России от 01.12.2016 № 15112, закрепляет требование формирования у выпускников компетенций, диктующих необходимость становления у курсантов ответственного отношения к профессиональной деятельности (рассмотрены в параграфе 1.2).

Все указанное позволило в диссертационном исследовании определить социальный заказ как *потребность государства и общества в специалистах, обладающих ответственным отношением к профессиональной деятельности*.

Содержание целевого блока модели определилось социальным заказом, обосновавшим актуальность формирования ответственного отношения к профессиональной деятельности в образовательной организации ФСИН России, необходимостью развития профессионально-значимых качеств обучающегося [144], основанной на знании и соблюдении действующих правил поведения профессиональных представителей юридической профессии, поскольку «необходимый для нашего общества юрист должен не только являться носителем узкопрофессионального знания, но и иметь определенный набор личностных и профессиональных навыков и умений, которые обеспечивали бы ему способность принимать и реализовывать решения в динамично изменяющихся условиях, часто не имеющих заранее известных и формально зафиксированных “правильных” образцов» [158].

В структурно-функциональную модель процесса воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности стрелковым блоком выступает **целевой блок**, который обеспечивает организационно-педагогическую направленность воспитания ответственного отношения посредством установки цели и задач определяющих подходы, принципы, содержание, технологии и диагностику результатов процесса воспитания и обучения. В целевом блоке реализуется функция целеполагания.

Цель моделируемого процесса воспитания и обучения состоит в целенаправленном *воспитании ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности*. Обозначенная цель направляет процесс воспитания и обучения на результативность формирования. Данная цель будет достигнута, если будут решены указанные в модели задачи.

Методологический блок формировался с учетом поставленных цели и задач в целевом блоке модели. С точки зрения педагогики методология рассматривается как способ получения и объяснения нового знания для применения его в педагогической деятельности с целью усовершенствования образовательно-

воспитательных процессов [70]. Методологический блок абсолютно необходим, поскольку без определения теоретических подходов и принципов, соответствующих целям, невозможно определить направление и обосновать комплекс организационно-педагогических условий педагогического процесса. Методологический подход рассматривается педагогикой как «понятие или принцип, руководящий общей концепцией исследования» [24] или, иначе, как «ориентир» для направления исследования [159]. В качестве функции, реализуемой в методологическом блоке, принята *когнитивно-прогностическая*, которая обеспечивает направленность на получение новой научной информации об исследуемом процессе и возможности его усовершенствования [80].

В качестве основных подходов для реализации образовательного процесса воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности курсантов образовательных организаций ФСИН России в диссертации были приняты честно-методологические подходы (личностно-ориентированный, компетентностный и деятельностный), применение которых обосновано в параграфе 1.2.

Применительно к проблематике исследования деятельностный подход играет основополагающую роль в формировании и развитии личности [112; 116; 211], то при реализации субъект-субъектного взаимодействия курсантов и коллектива преподавателей в ходе аудиторной и внеаудиторной деятельности, использование деятельностного подхода должно обеспечить наработку, развитие профессионально-значимых качеств курсантов.

Индивидуальное взаимодействие курсант – преподаватель предполагается реализовывать посредством личностно-ориентированного подхода [216], призванного стимулировать личностное развитие мотивации, активности, саморегуляции и самореализации курсантов в подготовке к профессиональной деятельности.

Компетентностный подход – ключевой при профессиональном образовании курсантов, так как он ориентирует на формирование компетенций, определенных требованиями ФГОС соответствующего направления подготовки [66; 71; 136].

Системный подход позволит, во-первых, получить объемную целостную картину о ходе диссертационного эксперимента и, во-вторых, отразить моделируемый педагогический процесс воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности курсантов ФСИН России как систему скоординированных образовательно-воспитательных взаимодействий, направленных на получение ожидаемого результата.

Принципы, отражающие главные направления организации педагогических взаимодействий и диктующие нормативные требования к образовательно-воспитательному процессу в образовательных организациях ФСИН России, проанализированы в параграфе 1.2. При этом было учтено, что принципы обучения и воспитания в модели имеют единые методологические основания, они анализировались в контексте системного целостного образовательного процесса, этим обусловлен выбор следующих принципов: гуманистической направленности профессионального образования; демократизации; мотивации к деятельности и стимулирования социальной активности; индивидуально-личностной ориентации; комплексного воздействия в воспитании; самоконтроля и ответственности за свои достижения.

Подходы и принципы, в свою очередь, обосновывают технологический блок, включающий содержание аудиторной и внеаудиторной деятельности, что позволяет реализовать организационно-деятельностную функцию, наряду с технологиями, методами и формами образовательного процесса. Содержательная часть блока включает содержание, выделенное для воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности курсантов образовательных организаций ФСИН России в ходе образовательного процесса. В аудиторной деятельности в процессе изучения дисциплин базовой части, модуля «Специальная подготовка», дисциплин по выбору, на факультативных дисциплинах, в ходе практик формируются компетенции, отвечающие за воспитание профессионально-значимых качеств курсантов (приложение Е). Там же приводится содержание воспитательной работы вне аудитории, которая проводилась по трем направлениям:

- 1) укрепление законности и служебной дисциплины,

- 2) включение информационно-пропагандистской работы,
- 3) социальная и культурно-досуговая деятельность.

В качестве основного ориентира при выборе технологий образовательного процесса послужили подходы и целеполагающие принципы целевого блока. Среди широкого спектра технологий, используемых в педагогическом процессе образовательной организации ФСИН России, были выделены проблемная технология обучения и воспитания, личностно-ориентированная и кейс-технология. Все указанные технологии хорошо интегрируются с остальными, отвечают целям воспитания, являются технологиями деятельностного типа и соответствуют подходам и принципам, обозначенным для руководства экспериментальным процессом воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности курсантов ФСИН России, так как способны реализовывать «ценностные ориентации и отношения» [157].

В технологическом блоке модели была также включена кейс-технология, которая вызывает все больший интерес у практической педагогики с точки зрения использования ее в социально-гуманитарных дисциплинах [168], поскольку является технологией личностно-ориентированного, развивающего обучения, «способствует формированию у обучаемых этического и ценностного отношения к миру, к людям, к самим себе» [168]. Кейс-технология развивает способности к планированию, аналитике и коммуникабельности, нарабатывает навыки к практическому применению теорий, позволяет использовать индивидуальные, групповые и коллективные формы обучения и воспитания [169]. Все сказанное особенно актуально для курсантов ФСИН России, поскольку кейс-технология позволит получить необходимые будущим сотрудникам УИС коммуникативные умения, навыки разбора процессуальных, нормативных документов и принятия самостоятельных решений, а также умения анализировать правовые ситуации, возникновение которых возможно в профессиональной деятельности. Кейс-технология гармонично опирается на принципы, включенные в целевой блок модели.

Методы и формы работы по воспитанию ответственного отношения к профессиональной деятельности курсантов ФСИН России рассмотрены в параграфе 1.2.

В технологический блок модели включены коллективная, групповая и индивидуальная формы воспитательной работы и следующие методы:

- формирования сознания личности (убеждение, объяснение, внушение, пример);
- организации деятельности и формирования опыта профессионального и социального поведения (поручение, упражнение);
- стимулирования поведения и деятельности (субъективно-прагматический метод, соревнование, наказание, поощрение).

Кроме того, в технологическом блоке разработанной структурно-функциональной модели обозначено взаимодействие субъектов воспитательного процесса, представленных курсантами, преподавателями и работодателями. Это взаимодействие строится на основе субъект-субъектных отношений, которые предполагают равноправное, активное и взаимозависимое участие всех сторон в достижении результата воспитания.

Преподаватели выполняют роль наставников и организаторов воспитательного процесса, направляя курсантов на формирование ответственного отношения к профессиональной деятельности. Курсанты, в свою очередь, являются не только объектами, но и активными субъектами взаимодействия, участвуя в обсуждениях, практических занятиях и самовоспитании. Работодатели – представители уголовно-исполнительной системы – выступают в роли стратегических партнеров, формулируя профессиональные запросы и оказывая влияние на содержание и реализацию воспитательной работы через участие в учебно-практических мероприятиях, наставничество и предоставление реальной практической базы.

Результативно-оценочный блок включает разработанный в диссертационном исследовании критериально-оценочный аппарат, выполняющий диагностическо-оценочную функцию и конечный результат педагогического эксперимента –

воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности курсантов ФСИН России, реализующий в блоке диагностическо-оценочную функцию.

Для определения степени сформированности мотивационного, деятельностного, личностного компонентов ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности необходимо было разработать критериально-оценочный аппарат. Поэтому для каждого структурного компонента выявлен соответствующий критерий. В процессе воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России встает вопрос об оценивании уровней ее сформированности, что обуславливает необходимость разработки научно обоснованного критериально-оценочного аппарата. Для начала обратимся к сущности понятий «критерий» и «показатель».

В толковом словаре Д. Н. Ушакова критерий понимается как «признак, посредством которого осуществляется определение, оценка и классификация чего-нибудь; мерило оценки» [195].

О. Ю. Елькина [60] под показателем понимает то, что доступно восприятию, что показывает «наличность» чего-либо. А. В. Галимовым отмечается, что критерий характеризует общую существенную характеристику, на основе которой можно оценить, сравнить реальные педагогические явления, при этом степень проявления, качественная сформированность, безусловность критерия определяются конкретными показателями, которые, в свою очередь, имеют ряд качеств [222]. По мнению А. Я. Журкиной и С. Н. Чистяковой [125], критерий – это трансформированная цель. При этом каждый отдельный критерий включает в себя показатели, конкретизирующие критерий.

Термин «показатели» в толковом словаре русского языка определяется как данные, по которым можно судить о развитии, ходе, состоянии чего-либо [146]. Как отмечает В. И. Тернопольская и О. В. Деревянко [192], показатели – это качественные или количественные характеристики сформированности качества, свойства, характеристики изучаемого объекта, мера сформированности критерия.

При разработке критериально-оценочного аппарата для оценки уровня сформированности ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России будем принимать, что понятия «критерий» и «показатель» – не тождественные, и учитывать, что понятие «критерий» по объему шире понятия «показатель», а последний является его составной частью.

В научной педагогической литературе, посвященной педагогическим исследованиям, в диссертационных исследованиях выделяется большое количество различных критериев и показателей, направленных на оценку сформированности предметов педагогических исследований. Однако до настоящего времени не найдено единого подхода для оценки педагогического процесса. Для проведения мониторинга результатов педагогического исследования экспериментатор, опираясь на опыт других и собственный, должен разрабатывать свою систему критериев с учетом избранной методологии [9; 15; 49; 145].

Опираясь на определение понятия «ответственное отношение к профессиональной деятельности», в рамках данного исследования для оценки сформированности его компонентов (мотивационного, деятельностного, личностного) были выбраны три одноименных критерия:

- мотивационный, определяющий мотивы к получению юридического образования и службы в уголовно-исполнительной системе, потребность, понимание и интерес к формированию профессиональной ответственности;
- деятельностный, определяющий усвоение курсантами знаний, умений и навыков в области юриспруденции и права в соответствии со спецификой профессиональной деятельности сотрудников УИС при воспитании ответственного отношения;
- личностный, отражающий развитие профессионально-значимых качеств у курсантов в процессе формирования ответственного отношения.

Выделенные критерии являются системно связанными, способными объемно отразить динамику процесса воспитания ответственного отношения, поскольку

личностные ценности, в первую очередь, инициируют осознанные интересы к определенному виду деятельности, которые, в свою очередь, диктуют мотивы для выбора профессии, образовательной сферы, самообразования и личностного совершенствования [22; 42; 101; 129; 175].

Полагаем, что положительные результаты образовательной и профессиональной деятельности курсантов должны обеспечить, в контексте диссертационного исследования, успешное воспитание ответственного отношения к профессиональной деятельности.

Для личностного критерия профессионально-значимые качества – проявление в поведении и профессиональной деятельности: справедливости, совести, честности, патриотизма, профессиональный долг, эмоциональной устойчивости – будем считать показателями, для каждого из которых определены показатели трех уровней результативности формирования профессиональной ответственности. Указанные личностные профессионально-значимые качества определены соответственно требованиям Кодекса этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих УИС:

- верность Присяге и служебному долгу – патриотизм, профессиональный долг;
- использование данных государством полномочий строго в рамках закона – честность;
- уважать права осужденных, проявлять гуманность – справедливость, эмоциональная устойчивость;
- принципиальность в отношениях, требовательность к себе – совесть.

В соответствии со спецификой нашего исследования определен комплекс средств измерения, позволяющих определить уровень сформированности компонентов ответственного отношения курсантов ФСИН России, представленный в таблице 1.1.

Таблица 1.1. – Критерии, показатели и средства определения уровня сформированности компонентов ответственного отношения курсантов ФСИН России

Критерии	Показатели	Средства оценки
Мотивационный	Стремление к будущей профессиональной деятельности в УИС, к карьерному росту; наличие мотивов получения юридического образования; интерес и понимание роли профессиональной ответственности в будущей профессии	Опросники, метод экспертных оценок, педагогическое наблюдение (Приложение В)
Деятельностный	Наличие умений и навыков использования юридических, нормативно-правовых знаний	Метод экспертных оценок, педагогическое наблюдение за результатами и участием в учебном процессе, за учебной и профессиональной деятельностью курсантов (Приложение В)
	Проявление способности к самообразованию	
	Владение воспитательными методиками погашения конфликтов, ресоциализации осужденных	
	Наличия навыков взаимодействия с коллегами, руководством, осужденными	
	Проявление способности принимать правильные профессиональные решения и нести ответственность	
Личностный	Проявление патриотизма при выполнении государственных задач	Анкетирование, опросники для оценки профессионально-значимых качеств, метод экспертных оценок, наблюдение, беседы (Приложение В)
	Проявление профессионального долга при исполнении должностных обязанностей	
	Проявление совести при осуществлении профессиональной деятельности	
	Проявление честности при исполнении должностных обязанностей	

	Проявление эмоциональной устойчивости в стрессовых ситуациях	
	Проявление справедливости при принятии решений во время прохождения службы	

Учитывая неравномерность формирования компонентов ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности, условно выделены три уровня: высокий, средний и низкий, характеристика которых представлена в таблице 1.2.

Таблица 1.2. – Характеристика уровней сформированности мотивационного, деятельностного и личностного компонентов ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности

Компонент	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Мотивационный	Посредственное стремление к будущей профессиональной деятельности в УИС, к карьерному росту	Вполне осознанное стремление к будущей профессиональной деятельности в УИС, к карьерному росту	Глубокое стремление к будущей профессиональной деятельности в УИС, к карьерному росту
	Отсутствие мотивов получения юридического образования	Наличие внешней мотивации получения юридического образования (статус должности, уровень заработной платы, отношения с руководством и сослуживцами и т. д.)	Наличие внутренней мотивации получения юридического образования (любовь к своему делу, гордость профессией, удовлетворенность местом и характером работы и т. д.)
	Неразвитый интерес к профессиональной деятельности и отсутствие заинтересованности в формировании у себя личностных и профессионально-важных качеств	Ситуативный интерес к профессиональной деятельности и отдельные проявления заинтересованности в формировании у себя личностных и профессионально-важных качеств	Устойчивый интерес к профессиональной деятельности и проявления заинтересованности в формировании у себя личностных и профессионально-важных качеств
Деятельностный	Отсутствие проявлений в профессиональной деятельности умений и	Эпизодическое проявление в профессиональной деятельности уме-	Постоянное проявление в профессиональной деятельности умений и

	навыков применения юридических, нормативно-правовых знаний, способности к самообразованию	ний и навыков применения юридических, нормативно-правовых знаний, способности к самообразованию	навыков применения юридических, нормативно-правовых знаний, способности к самообразованию
	Отсутствие в профессиональной деятельности владения воспитательными методиками погашения конфликтов, ресоциализации осужденных	Владение некоторыми воспитательными методиками погашения конфликтов, ресоциализации осужденных	Осознанное владение разнообразными воспитательными методиками погашения конфликтов, ресоциализации осужденных
	Отсутствие проявлений в профессиональной деятельности навыков взаимодействия с коллегами, руководством, осужденными	Эпизодическое проявление в профессиональной деятельности навыков взаимодействия с коллегами, руководством, осужденными	Постоянное проявление в профессиональной деятельности навыков взаимодействия с коллегами, руководством, осужденными
	Отсутствие проявлений в профессиональной деятельности способности принимать правильные профессиональные решения и нести ответственность	Эпизодическое проявление в профессиональной деятельности способности принимать правильные профессиональные решения и нести ответственность	Постоянное проявление в профессиональной деятельности способности принимать правильные профессиональные решения и нести ответственность
Личностный	<i>Показатель критерия: патриотизм</i>		
	Отдельные проявления в деятельности патриотизма и гражданской позиции, самообладания и достоинства	Эпизодическое проявление в деятельности патриотизма и гражданской позиции, самообладания и достоинства	Постоянное проявление в деятельности патриотизма и гражданской позиции, самообладания и достоинства
	<i>Показатель критерия: профессиональный долг</i>		
	Достаточное проявление в деятельности посредственной дисциплинированности, нарушение субординации, частое нарушение этических служебных норм	Достаточное проявление в деятельности дисциплинированности, понимания субординации, строгое исполнение этических служебных норм	Постоянное проявление в деятельности дисциплинированности, понимания субординации, строгое исполнение этических служебных норм
	<i>Показатель критерия: честность</i>		
	Ситуативная личностная честность в служебных отношениях и с осужденными; избегание принятия решений, которые требуют понимания законодательной базы, перекладывая их на других	Склонность ко лжи не выявлена, может случать в служебных отношениях с коллегами и осужденными; наблюдается, в пределах нормы, следование закону в профессиональной деятельности	Высокая личностная честность в служебных отношениях с коллегами и осужденными, строгое следование закону в профессиональной деятельности

	Показатель критерия: справедливость		
	Откровенное проявление предвзятости к нижестоящим коллегам и осужденным, циничности, отсутствие уважения в служебном коллективе, безразличие к своему репутации	Эпизодическое проявление справедливости без исключения в отношениях с коллегами и осужденными; наличие авторитета у тех и других, наличие желания поддержать свое репутации	Проявление справедливости без исключения в отношениях с коллегами и осужденными; наличие авторитета у тех и других; наличие желания быть арбитром в служебных спорах и коллизиях
	Показатель критерия: эмоциональная устойчивость		
	Эмоционально нестабилен в экстремальных служебных ситуациях; теряется при необходимости принимать решение	Проявляет среднюю эмоциональную стабильность в экстремальных служебных ситуациях; может проявлять растерянность при принятии сложных решений	Проявляет высокую эмоциональную стабильность в экстремальных служебных ситуациях; не теряет выдержки при принятии нетрадиционных решений
	Показатель критерия: совесть		
	Ситуативно принципиален, не склонен к критической самооценке и рефлексии, под давлением, редко может признать собственную вину	Может быть иногда беспринципным, частично склонен к критической самооценке и рефлексии, не всегда может признать вину	Принципиален, склонен к критической самооценке, способен к рефлексии, может признать публично собственную вину

Таким образом, составлена структурно-функциональная модель процесса воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности курсантов образовательных организаций ФСИН России, а также определены необходимые критерии и показатели оценки сформированности ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности. Далее необходимо определить педагогический инструментальный реализацию разработанной нами структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности.

Изучение научной литературы позволяет прийти к заключению об отсутствии единого, принятого педагогическим сообществом определения понятия «педагогический инструментальный». С точки зрения Е. Н. Стрельчук, «педагогический инструментальный – это совокупность инструментов, используемых в педагогической деятельности преподавателя» [182, с. 10]. И. Ю. Скибицкая под педагогическим ин-

струментарием понимает «совокупность инструментов (средств), которыми владеет педагог», осуществляющий подготовку студентов [179, с. 209].

Д. А. Коноплянский предлагает более развернутое определение этого понятия: «Педагогический инструментарий – это комплекс различных приемов и средств обучения и воспитания, которыми владеет преподаватель, и которые в учебно-воспитательном процессе он активно применяет» [93, с. 56]. К. В. Дрозд, И. В. Плаксин, кроме приемов и средств, в состав педагогического инструментария добавляют и совокупность форм, методов «педагогического взаимодействия субъектов и объектов воспитания» [57, с. 109].

По мнению А. М. Новикова, педагогический инструментарий включает системы средств и технологий, которые способствуют организации активного взаимодействия между субъектами образовательного процесса [139]. С. И. Архангельский указывает, что педагогический инструментарий должен охватывать как традиционные, так и инновационные элементы, направленные на развитие профессиональных и личностных качеств обучающихся [10].

Анализируя сущность, употребление и роль понятия «педагогический инструментарий» в российской и зарубежной педагогике, Е. Н. Стрельчук приводит список компонентов педагогического инструментария, включающий следующие компоненты: 1) принципы воспитания и обучения; 2) основные подходы к воспитанию и обучению; 3) формы воспитания и обучения; 4) методы воспитания и обучения; 5) средства воспитания и обучения; 6) технологии обучения и воспитания; 7) приемы обучения и воспитания [182, с. 16].

Таким образом, в структуре педагогического инструментария, состоящего как из одного, так и нескольких компонентов, не наблюдается единства. Такими компонентами выступают вариативные комбинации средств, методов, форм, приемов, технологий воспитания и обучения, учебных курсов, тренингов и прочего. Следовательно, можно согласиться с И. С. Волежаниной, что «компонентный состав и содержание педагогических инструментариев жестко не регламентированы и являются областью педагогического творчества» [39, с. 267].

Вместе с тем следует подчеркнуть, что компоненты педагогического инструментария, будучи взаимосвязанными и взаимообусловленными, образуют системное единство и, решая каждый свою задачу, в совокупности способствуют достижению цели конкретного исследования.

Согласимся с мнением М. Л. Зуевой и А. В. Ястребова о том, что «педагогический инструмент, как правило, многофункционален» [72, с. 129]. Ученые утверждают, что педагогический инструментарий обладает организационной, обучающей, контролирующей, корректирующей, коммуникативной, рефлексивной и прогностической функциями.

Опираясь на специфику подготовки курсантов образовательных организаций ФСИН России и имеющийся практический опыт реализации задач воспитания, выбор педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности обусловлен рядом требований:

- ориентация основной образовательной программы на формирование профессионально-значимых качеств, опыта профессиональной деятельности курсантов ФСИН России;
- практико-ориентированная направленность образовательной деятельности на морально-этическую составляющую будущей профессии;
- создание положительного климата и развитие мотивации профессиональной деятельности курсантов.

Применительно к нашему исследованию необходимо было подобрать педагогический инструментарий реализации разработанной нами структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности (рисунок 1.1). Как было обосновано, данная модель выполняет следующие функции: целеполагание, когнитивно-практическая, организационно-деятельностная, диагностическая и оценочная. Необходимость реализации перечисленных функций обосновывает структуру педагогического инструментария, в состав которого включаем следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: нормативно-регуляторный, функционально-

ресурсный, технико-методический и диагностико-оценочный. Рассмотрим характеристику каждой составляющей педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности.

Нормативно-регуляторный компонент педагогического инструментария направлен на реализацию целевого и методологического блоков модели исследуемого процесса. Данный компонент включает приемы и методы, которые обеспечивают реализацию цели и задач процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности, нацеливают на разработку и использование педагогического инструментария в реальной образовательной практике.

Функционально-ресурсный компонент педагогического инструментария связан с реализацией технологического блока модели. Данный компонент представляет собой содержательное ядро педагогического инструментария, включает средства взаимодействия субъектов воспитательного процесса (курсанты, преподаватели, представители работодателей), методы и приемы воспитания, что способствует усилению воспитательного потенциала дисциплин/модулей и практик для достижения результата – положительные изменения уровня воспитанности ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности.

С реализацией технологического блока модели связан и *технико-методический компонент* педагогического инструментария, который обеспечивает технологичность совместных действий преподавателей, курсантов и представителей работодателей, способствует предотвращению возможных ошибок и проблем в реализации непрерывности воспитательного процесса и взаимодействия его субъектов.

Отмечаем, что технико-методический компонент включает методы управления деятельностью всех субъектов воспитательного процесса. Специфика этой деятельности состоит в ее в практико-ориентированной направленности: практические занятия с курсантами проводятся непосредственно в исправительных учреждениях, выполняют строевую подготовку, изучают дисциплины служебной и боевой подготовки. Преподаватели и воспитатели института, работающие с курсантами круглосуточно, демонстрируют пример ответственного отношения к профессиональной дея-

тельности, обсуждают с обучающимися вопросы, содержащие дилемму нравственного выбора.

Диагностико-оценочный компонент педагогического инструментария связан с реализацией регулятивно-оценочного блока модели и включает средства диагностики ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности. Применение данных средств обеспечивает измерение уровня воспитанности ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности.

Таким образом, на основе анализа понятия «педагогический инструментарий», представленного в работах российских ученых, установлено его разнообразное наполнение с точки зрения его компонентов, реализуемых в процессе образования и воспитания. В нашем исследовании *педагогический инструментарий реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности* определяем как совокупность взаимосвязанных, взаимодополняющих и усиливающих друг друга педагогических средств, методов и приемов, применяемых субъектами взаимодействия (преподавателями, обучающимся, представителями работодателей) для результативного формирования профессионально-личностных качеств курсантов с учетом специфики отраслевой подготовки.

Выводы по главе 1

Анализ педагогической литературы показал наличие проблемы воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности и ее актуальность. Несмотря на то, что проблема достаточно широко исследуется в общем виде в междисциплинарном формате, в научных публикациях фиксируется необходимость исследований, посвященных вопросам воспитания в специфических видах профессиональной деятельности. И это особенно значимо для курсантов ФСИН России, поскольку становление и развитие ответственного отношения как комплексный процесс обеспечивает ответственность за профессиональное будущее, развитие собственной личности, развивает навыки самоконтроля в социаль-

ных и профессиональных взаимодействиях. Для решения задач исследования в первой главе:

1. Содержание понятия «ответственность» проанализировано с позиций трех исторических концепций: классической, неклассической и постнеклассической. Классическая концепция закрепляет ретроспективную ответственность человека перед собой и другими за уже совершенное событие. В соответствии с неклассической перспективной концепцией субъект ответственности обязан учитывать все возможные последствия. Постнеклассическая, расширяя содержание неклассической концепции, связывает ответственность с нравственностью, социальной и профессиональной деятельностью, вне зависимости от расы, возраста, национальности и других различий субъектов ответственности.

2. Сформулированы определения понятий «профессиональная ответственность» и «профессиональная ответственность сотрудника уголовно-исполнительной системы». *Профессиональная ответственность* есть системная компонента социальной ответственности, включающая морально-этический и социальный аспекты, гармонизирующая деятельность человека в профессии.

Профессиональная ответственность сотрудников уголовно-исполнительной системы – профессиональное качество, определяемое спецификой профессиональной деятельности в УИС и выражающееся в осознании сотрудниками своих должностных обязанностей и готовности выполнять их с высоким уровнем осознания, соблюдая нормы и требования законодательства.

Определено, что «ответственное отношение к профессиональной деятельности» является составной частью формирования профессиональной ответственности, содержание которого раскрывается через содержание понятия «профессиональная ответственность».

Ответственное отношение к профессиональной деятельности курсантов образовательных организаций ФСИН России выражается в совокупности эмоционально окрашенных представлений и оценок, характеризующихся определенной степенью готовности держать ответ за качественное выполнение должностных обязанностей с соблюдением норм и требований законодательства.

3. Анализ литературы и нормативных документов позволил прийти к выводу о том, что воспитание ответственного отношения к профессиональной деятельности у курсантов образовательных организаций ФСИН России сопряжено с развитием у обучающихся профессиональных качеств, определяемых Кодексом этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих УИС. Развитие таких качеств, как патриотизм, профессиональный долг, честность, справедливость, эмоциональная устойчивость, совесть, осуществляется в ходе освоения программы бакалавриата, которая ориентирована на конкретные виды профессиональной деятельности (в соответствие с профессиональными нормативами ФСИН России).

4. Установлено, что *воспитание курсантов образовательных организаций ФСИН России представляет собой целенаправленный процесс формирования личности, обеспечивающий передачу культурных, нравственных и социальных ценностей.* Он включает в себя взаимодействие курсантов и лиц, осуществляющих воспитательные функции, направленное на развитие интеллектуальных, нравственных, эмоциональных и физических качеств, необходимых для успешной социализации и самореализации курсанта как сотрудника уголовно-исполнительной системы.

5. Определено, что образовательный процесс в вузах ФСИН России представляет собой систему, сочетающую военизированный режим, строгую дисциплину и практическую направленность. Проживание в казармах, следование распорядку дня, практические занятия в исправительных учреждениях и включение специальных учебных дисциплин формируют профессиональные качества, необходимые для службы в уголовно-исполнительной системе.

Установлено, что недостаток методического обеспечения воспитательной деятельности, интеграции воспитательной работы в учебный процесс, централизации и системности в воспитательном процессе не позволяют результативно формировать ответственное отношение курсантов к профессиональной деятельности.

6. Выявлено, что *педагогическая модель воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России* включает целевой, методологический, технологический, результативно-оценочный и функциональный

блоки. Системообразующим блоком данной модели выступает целевой, обеспечивающий организационно-педагогическую направленность образовательного процесса. Внутреннее динамичное взаимодействие субъектов образовательного процесса и единство структурно-функциональной модели обеспечивается функциями целеполагания, когнитивно-прогностической, организационно-деятельностной, диагностическо-оценочной, соответствующих блокам данной модели.

7. *Методологической основой исследования* выбраны личностно-ориентированный подход, деятельностный подход и компетентностный подход, которые были адаптированы к специфике воспитания курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Личностно-ориентированный подход рассматривает формирование ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности как процесс развития их личности, включающий самореализацию и самопознание на всех этапах обучения.

Деятельностный подход позволил исследовать и решать задачи, связанные с формированием ответственности курсантов, через призму определения мотивов их поведения и уровня вовлеченности в профессиональную деятельность.

Компетентностный подход акцентирует внимание на развитии профессиональных компетенций курсантов. Этот подход направлен на формирование умений, навыков, связанных с ответственным отношением к профессиональной деятельности, способствующих ответственному выполнению профессиональных обязанностей.

8. На основе методологии педагогического моделирования разработана структурно-функциональная модель воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности в виде системы функциональных блоков (целевой, методологический, технологический, результативно-оценочный), соответствующих каждому из них функций (функция целеполагания, когнитивно-прогностическая, организационно-деятельностная, диагностическая, оценочная) и взаимосвязей между ними.

Для выявления уровня воспитанности ответственного отношения курсантов определены следующие *критерии* и соответствующие им показатели:

- *мотивационный*, который определяет мотивы курсанта, потребности, понимание и интерес к формированию профессиональной ответственности;
- *деятельностный*, определяющий применение курсантами знаний, умений и навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности сотрудников УИС;
- *личностный*, отражающий в процессе формирования ответственного отношения у курсантов развитие профессионально-значимых качеств.

9. Установлено, что *педагогический инструментарий реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности* представляет собой совокупность взаимосвязанных, взаимодополняющих и усиливающих друг друга педагогических средств, методов и приемов, применяемых субъектами взаимодействия (преподавателями, обучающимся, представителями работодателей) для результативного формирования профессионально-личностных качеств курсантов с учетом специфики отраслевой подготовки.

Структура данного педагогического инструментария включает взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты, которые обеспечивают реализацию соответствующих блоков структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности. *Нормативно-регуляторный компонент* педагогического инструментария способствует реализации целевого и методологического блоков модели. *Функционально-ресурсный* и *техничко-методический компоненты* педагогического инструментария применяются при реализации технологического блока модели. *Диагностико-оценочный компонент* педагогического инструментария задействован в реализации регулятивно-оценочного блока модели.

Дальнейший исследовательский поиск направлен на проверку результативности педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности в ходе опытно-экспериментальной работы.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СТРУКТУРНО- ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ КУРСАНТОВ ФСИН РОССИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Планирование педагогического исследования по проверке результативности педагогического инструментария реализации структурно- функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности

До проведения опытно-экспериментальной работы (далее – ОЭР) нами была разработана программа проведения эксперимента по проверке результативности педагогического инструментария реализации модели воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности. ОЭР проводилась на базе федерального казенного образовательного учреждения высшего образования «Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России). В ОЭР на разных этапах были включены 195 бакалавров факультета правоохранительной деятельности. ОЭР включала констатирующий, формирующий и заключительный этапы эксперимента.

ОЭР проводилась в период с 2018 по 2023 годы и охватывала курсантов, зачисленных в ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России в 2018 и 2019 годах. Взводы курсантов курса были разделены на экспериментальные (ЭГ) и контрольные (КГ) группы. Корректность деления на КГ и ЭК обеспечивалась близ-

кими стартовыми показателями курсантов в экспериментальных и контрольных группах.

Мониторинг уровня сформированности личностных, профессионально-значимых качеств, определяющих ответственное отношение к профессиональной деятельности курсантов образовательных организаций ФСИН России, в рамках эксперимента проводился в течение всех лет работы. В контрольных и экспериментальных группах занятия проводились в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата). В контрольных группах занятия организовывались с использованием технологий, традиционно применяемых в образовательной организации, тогда как в экспериментальных группах учебный процесс включал применение педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели, реализованной как автором исследования, так и другими педагогами института.

Констатирующий и заключительный этапы ОЭР связаны с реализацией регулятивно-оценочного блока модели и ориентирован на применение *диагностико-оценочного компонента* педагогического инструментария и включает средства диагностики ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности.

Целью констатирующего этапа эксперимента стало определение исходного уровня воспитанности ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности. В качестве задач констатирующего этапа были приняты:

- выявление у курсантов первого года обучения представлений о понятиях «профессиональная ответственность» и «ответственное отношение»;
- диагностика на 1-м курсе исходного уровня воспитанности ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности;
- изучение личностных качеств первокурсников.

В таблице 2.1 представлена информация о курсантах, участвующих в течение всех этапов диссертационного эксперимента в каждом учебном году.

Таблица 2.1 – Количество курсантов, участвующих в ОЭР

Годы	Количество курсантов в группах					
	ЭГ 1	ЭГ 2	Итого ЭГ	КГ 1	КГ 2	Итого КГ
2018	24	24	48	24	23	47
2019	25	25	50	25	25	50
Всего (195)	49	49	98	49	48	97

Диагностику исходного состояния ответственного отношения к профессиональной деятельности курсантов мы начинали с исследования общих представлений курсантов о понятии профессиональной ответственности сотрудника уголовно-исполнительной системы, которая избрана ими для поступления в образовательную организацию ФСИН России. Для выяснения того, как понимают суть содержания профессиональной ответственности и ответственного отношения к профессиональной деятельности курсанты первого курса, какое место отводят они в структуре ответственности личностным качествам и факторам, влияющим на рост профессиональной ответственности, им было предложено заполнить опросник, который нами был разработан на основе диссертационного исследования Н. В. Ярошенко (Приложение А) [62], в котором они должны были распределить составляющие и факторы влияния по степени важности (таблица 2.2).

Таблица 2.2 – Ранжирование составляющих и факторов влияния профессиональной ответственности курсантов ФСИН России

Вопросы, варианты ответов	Количество курсантов, определивших соответствующее место факторам профессиональной ответственности, %													
	1 место		2 место		3 место		4 место		5 место		6 место		7 место	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
<i>1. Какую из предложенных составляющих профессиональной ответственности сотрудников УИС Вы считаете наиболее важной?</i>														
1. Ответственность – это выполнение	56,6	61,9	26	28,5	8,7	4,8	8,7	4,8	-	-	-	-	-	-

Окончание таблицы 2.2

поставленных руководством задач														
2. Ответственность как функция субординации	-	-	21,7	14,3	60,9	76,2	17,4	9,5	-	-	-	-	-	-
3. Соблюдение дисциплины	21,7	23,7	26,1	23,7	17,4	9,5	34,8	43	-	-	-	-	-	-
4. Высокое качество работы специалиста	-	-	-	-	-	-	-	-	13		78,3	100	8,7	
5. Ответственность – это действия согласно руководящим документам	13	14,3	34,8	38,1	17,4	9,5	34,8	38,1	-	-	-	-	-	-
6. Ответственность повышается в зависимости от должностного уровня	-	-	-	-	-	-	-	-	82,6	100	8,7	-	8,7	-
7. Зависимость от воспитания (внутренней потребности)	-	-	-	-	-	-	-	-	8,7	-	17,4	9,5	73,9	90,5
Вопросы, варианты ответов	Количество курсантов, определивших соответствующее место факторам профессиональной ответственности, %													
	1 место		2 место		3 место		4 место		5 место		6 место		7 место	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
<i>II. Какой из перечисленных факторов, по Вашему мнению, в наибольшей степени способен повлиять на профессиональную ответственность сотрудников УИС?</i>														
1. Выполнение поставленных руководством задач	13	9,5	47,8	47,5	34,8	43	4,4	-	-	-	-	-	-	-
2. Взаимоотношения в коллективе	-	4,8	-	-	-	-	-	-	17,4	-	17,4	19	65,2	76,2
3. Безошибочность в выполнении задач	-	-	-	-	-	-	13	-	21,7	28,5	43,6	47,7	21,7	23,8
4. Профессиональный уровень	-	4,8	-	-	-	-	-	-	39,2	52,5	34,8	28,4	26	14,3
5. Соблюдение принятых правил и норм	13	14,3	52,3	52,5	21,7	23,7	13	9,5	-	-	-	-	-	-
6. Материальная ответственность	47,8	52,5	39,2	38	13	9,5	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Индивидуальная ответственность	13	14,3	26	14,3	52,4	57	8,6	14,3	-	-	-	-	-	-

Для решения *первой задачи* был проведен анализ результатов первичного опроса по пониманию сущности понятия «ответственное отношение к профессиональной деятельности». Итоги опроса показали следующее. В целом результаты контрольных и экспериментальных групп не имеют существенных различий. Наиболее значимой составляющей ответственного отношения к профессиональной деятельности курсанты посчитали «ответственность – это выполнение поставленных руководством задач» (56,6 % и 61,9 % в КГ и ЭГ соответственно), затем на первое место вынесены «соблюдение дисциплины» – 21,7 % и 23,7 %, а также «ответственность – это действия согласно руководящим документам» – 13 % и 14,3 %. Указанным составляющим отведены также вторые, третьи и четвертые места. Из этого следует, что приоритетными составляющими приняты социальные параметры, кроме того, по мнению большинства, основой понятия ответственного отношения к профессиональной деятельности являются внешние параметры.

При этом личностным (внутренним) качествам «высокое качество работы специалиста» (зависимость от воспитания (внутренней потребности)) отведены пятое, шестое и седьмое места. Последнее, седьмое место, при ранжировании представлено 73,9 % и 90,5 % в контрольных и экспериментальных группах соответственно. Это как минимум явная недооценка личностной составляющей в структуре ответственного отношения и недопонимание роли профессиональной ответственности в предстоящей профессиональной деятельности.

Тем не менее, оценивая факторы влияния на ответственное отношение к профессиональной деятельности, 13 % – КГ и 14,3 % – ЭГ групп курсантов отводят фактору индивидуальной ответственности первое место, ставя данный фактор также на второе, массово (52,4 % – КГ и 57 % – ЭГ) на третье и четвертое места. 65,2 % – КГ и 76,2 % – в ЭГ отводят первое место фактору индивидуальной ответственности, при том, что считают фактор «взаимоотношения в коллективе» наименее значимым в ряду остальных, присваивая ему седьмое, шестое и пятое место.

Влиятельными опрошенные сочли социальные (внешние) факторы, ставя их: на первое место – «материальная ответственность» (47,8 % – в КГ и 52,5 % – в ЭГ); на второе место – «выполнение поставленных руководством задач» (47,8 % – в КГ и 47,5 % – в ЭГ) и «соблюдение принятых правил и норм» (52,3 % – в КГ и 52,5 % – в ЭГ).

Анализ данных позволяет заключить, что курсанты всех групп в основу понимания структуры ответственного отношения к профессиональной деятельности вкладывают социальный смысл, недооценивая личностные факторы, игнорируя значимость составляющей «зависимость от воспитания (внутренней потребности)», несмотря на то, что придают определенное значение фактору «индивидуальная ответственность», влияющему на профессиональную ответственность, демонстрируя неполное понимание сути понятия профессиональной ответственности, его значимости. Все указанное подтверждает необходимость разъяснения курсантам содержания понятий «профессиональная ответственность», «ответственное отношение к профессиональной деятельности». В то же время результаты экспертных оценок показывают их готовность к процессу воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности, поскольку придают (в анкетах и беседах, в том числе) значимость фактору индивидуальной ответственности.

Для решения *второй задачи* констатирующего этапа эксперимента на первых курсах обучения нами проводилась диагностика исходного уровня воспитанности ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности с помощью средств измерения мотивационного, деятельностного критериев. Показатели личностного критерия измерялись для решения третьей задачи констатирующего этапа эксперимента. Детализация критериев и уровней результативности проводилась с учетом того, что критерии, которые будут использоваться, должны охватывать все стороны исследуемого параметра, характеризовать динамику процесса [139].

Обосновывая вводимые уровни оценки ответственного отношения, мы исходили из данных [28; 76; 177], что эксперимент при деятельностном подходе должен обеспечить воспитание профессиональной ответственности сотрудника

уголовно-исполнительной системы. При этом переход на каждый следующий уровень будет означать новое состояние [113], когда качества, приобретенные на прежнем уровне, не теряются, а получают развитие и, в свою очередь, служат основой для нового роста [177; 204].

Оценку исходного состояния и динамику воспитанности ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности мы начинали с *мотивационного компонента*, считая, что его результаты продемонстрируют личностную составляющую в исследуемом процессе. Оценка мотивационного компонента в исходном состоянии показывает, какие мотивы в большей степени повлияли на личность курсантов, на их потребность в обучении, саморазвитии, на уровень сознательности при выборе профессии.

Для измерения уровней сформированности показателей мотивационного компонента ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности нами применялись диагностические средства: педагогические опросы, анализ эссе, наблюдения, коллективные собеседования и индивидуальные беседы.

Результаты исходного уровня сформированности показателей мотивационного компонента ответственного отношения курсантов в контрольной и экспериментальных групп на констатирующем этапе эксперимента приведены в таблице 2.3.

Таблица 2.3 – Распределение курсантов-первокурсников по уровням сформированности мотивационного компонента ответственного отношения к профессиональной деятельности

Год поступления	Количество курсантов в группах	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ

Окончание таблицы 2.3

	КГ	ЭГ	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
2018	47	48	31	66	30	63,5	11	23,4	14	29,2	5	10,6	4	8,3
2019	50	50	33	66	32	64	12	23	12	24	5	11	6	12

Анализ данных, представленных на рисунке 2.1, позволяет заключить, что курсанты-первокурсники разных лет поступления экспериментальной и контрольной групп в течение нескольких лет демонстрируют преимущественно средний и низкий уровни сформированности мотивационного компонента ответственного отношения к профессиональной деятельности.

Нами был предпринят опрос курсантов первых курсов для выяснения ведущих мотивов выбора профессии. Им необходимо было ранжировать мотивы по степени их значимости. В таблице 2.4 представлена характеристика мотивов выбора профессии курсантами и показано, каков процент курсантов, определивших один из четырех мотивов в качестве ведущих.

Таблица 2.4 – Характеристика мотивов выбора профессии курсантами

Мотивы выбора профессии	Характеристика мотивов	% курсантов, выбравших мотив ведущим
Мотивы, связанные с подражанием идеалу, образцу	Пример знакомых и друзей; семейная традиция; мечта; интерес к службе в правоохранительных органах	16 %
Содержательный аспект деятельности	Стремление к активной работе; привлекательность юридической сферы деятельности; стремление к получению юридического образования; показать себя как профессионально ответственный сотрудник, сделать профессиональную карьеру в УИС	42 %
Нравственный мотив	Моральное удовлетворение от работы; стремление к справедливости; желание активной борьбы с преступностью; обеспокоенность высоким уровнем преступности	11 %

Социально-экономический фактор	Стабильный заработок, льготы; поиск выхода из трудной экономической ситуации; случайное стечение обстоятельств; агитационная работа кадровых аппаратов	19 %
Личностный мотив	Склонность к военизированной службе; стремление изменить характер, стать увереннее; стремление к риску, опасности; желание носить форму	12 %

Распределение курсантов, выбравших один из мотивов выбора профессии в качестве ведущего, представлено на рисунке 2.1.



Рисунок 2.1 – Распределение курсантов, выбравших один из мотивов выбора профессии в качестве ведущего

Анализ данных свидетельствует, что всего для 11 % опрошенных курсантов наиболее важным был нравственный мотив, в основе которого заложено необходимое проявление профессионально-значимых личностных качеств, которые бы и

обеспечивали профессиональную ответственность сотрудника УИС при реализации предлагаемых стремлений (стремление к справедливости; желание активной борьбы с преступностью; обеспокоенность высоким уровнем преступности).

Всего 12 % курсантов назвали важным личностный мотив, определяющий стремление к личностному совершенствованию, которое позволяет соответствовать требованиям к личности сотрудника уголовно-исполнительной системы. Низкий процент (12 %) связан с низким уровнем развития профессионально-значимых качеств.

Мотивы, продиктованные подражанием идеалу, образцу, которые показывают уважение к традициям, ритуалам, службе в правоохранительных органах, отмечают 16 % курсантов.

Социально-экономические мотивы выбрали в качестве ведущих 19 % курсантов, участвующих в опросе, показав тем самым, что материальный стимул имеет место (стабильный заработок, льготы), и он в 1,5 раз выше, чем личные или нравственные мотивы.

Максимальный процент (42 %) в качестве ведущих назвали мотивы, связанные с содержательным аспектом деятельности (желание учиться, стремление получить юридическое образование, формировать профессиональную ответственность и иметь профессиональный успех в УИС). Последний приведенный показатель свидетельствует о положительной мотивации к обучению в данной образовательной организации, что позволяет прогнозировать активное участие курсантов в образовательном и воспитательном процессах.

Низкая мотивация по личностным и нравственным мотивам (11 % и 12 %) обусловлена слабыми представлениями курсантов о самом понятии «профессиональная ответственность», незнанием особенностей выбранной профессии и требований, предъявляемых к личности сотрудника УИС. Однако мы полагаем, что мотив, определивший выбор и интерес к обучению образовательной организации ФСИН России, позволит в ходе получения теоретических знаний, приобрести практический профессиональный опыт, работать над развитием личностных,

профессионально-значимых качеств, составляющих морально-этический (внутренний) аспект ответственного отношения к профессиональной деятельности.

Мотивы не являются константой. В процессе любой деятельности человека исчезают одни, возникают другие. Известно, что в условиях практико-ориентированного обучения наблюдается преобразование исходных мотивов в другие, которые могут стимулировать естественное стремление личности к полному раскрытию и развитию своих возможностей, необходимых для будущей профессии [39; 102].

Для решения второй задачи констатирующего этапа эксперимента проведена диагностика исходного состояния и динамики воспитанности ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности. Нами исследовался уровень соответствия профессиональной подготовки курсантов специфике будущей профессиональной деятельности выпускников, поэтому в содержание проводимых учебных занятий включались задания и самостоятельные упражнения, а также задачи, отражающие служебную специфику ФСИН России.

В параграфе 1.1 в содержание деятельностного компонента ответственного отношения курсанта образовательной организации ФСИН России к профессиональной деятельности мы рассмотрели признаки профессиональной ответственности сотрудника уголовно-исполнительной системы (профессионализма). Данные признаки учтены в показателях деятельностного критерия. Здесь мы исходили из того, что к основным видам деятельности специальностей юридического профиля В. Н. Черниговский [208] относит социальную, поисковую, организационную, коммуникативную, а Р. Н. Пирова [163] называет в качестве компонентов юридической деятельности воспитательный, познавательный, коммуникативный, организационный. Анализируя специфику служебной деятельности в УИС, в содержание деятельностного компонента профессиональной ответственности сотрудника УИС включили познавательный, воспитательный, организационный, коммуникативный аспекты.

Для оценки уровней сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности нами приме-

нялись: метод экспертных оценок, элементы квалиметрии, оценка успеваемости; опросы, педагогическое наблюдение за результатами и участием в учебном процессе, при выполнении самостоятельной работы и научно-исследовательской деятельности, в ходе учебных практик в учреждениях УИС и квазипрофессиональной деятельности на занятиях курсантов.

Результаты исходного уровня деятельностного компонента ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России в контрольных и экспериментальных группах на констатирующем этапе эксперимента приведены в таблице 2.5. Отметим, что приводятся данные измерений контрольных и экспериментальных групп курсантов первокурсников 2018, 2019 годов поступления, что позволяет получить объективные данные на этом этапе эксперимента.

Таблица 2.5 – Распределение курсантов-первокурсников по уровням сформированности деятельностного компонента ответственного отношения к профессиональной деятельности

Год поступления	Количество курсантов в группах		Уровни											
			Низкий				Средний				Высокий			
			КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
	КГ	ЭГ	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
2018	47	48	27	57,4	25	52,1	16	34	19	39,5	4	8,5	4	8,3
2019	50	50	29	58	27	54	16	32	19	38	5	10	4	8

На констатирующем этапе эксперимента выявлено, что только небольшая часть курсантов первого курса за все годы показали высокий уровень сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности. Большая часть курсантов обеих групп демонстрируют средний и низкий уровень сформированности деятельностного компонента ответственного отношения к профессиональной деятельности.

Результаты свидетельствуют о том, что необходимые умения и навыки еще сформированы на уровне, свойственном начальному этапу профессиональной подготовки. Мы увидели, что в формировании профессионального компонента ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности имеются потенциальные возможности для его развития. Это подтверждают результаты наших наблюдений, в которых зафиксировано, что первокурсники проявляли активность при участии в образовательном процессе, демонстрировали желание учиться в выбранной образовательной организации. Средний и высокий уровни сформированности деятельностного компонента показали скорее потенциальную возможность в освоении учебного материала и включенности в воспитательные мероприятия.

Для решения *третьей задачи* констатирующего этапа диссертационного исследования, связанной с изучением исходного уровня личностных качеств первокурсников, мы уточняли содержание профессионально-значимых качеств курсантов, выделенных нами ранее (параграф 1.2). Так, нормативный документ – Кодекс этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих УИС, утвержденный приказом ФСИН России от 11.01.2012 № 5, разработанный на основании Указа Президента России от 12.08.2002 № 885 «Об утверждении общих принципов служебного поведения государственных служащих» (Приложение А), определяет профессионально-этические нормы, которыми должны руководствоваться сотрудники УИС. Ряд профессионально-этических норм в нашей ОЭР включен в содержание личностного критерия, а личностные качества приняты в качестве *показателей личностного критерия*. Данное решение продиктовано уверенностью, что следование этическим нормам возможно в том случае, если сотрудник обладает личностными, профессионально-значимыми качествами, определяющими профессиональную ответственность сотрудника уголовно-исполнительной системы.

Для оценки результативности сформированности личностного компонента ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности (таблица 2.6) нами изучались проявления личностных качеств и усло-

вия, необходимые для их развития. Кроме того, в качестве методов оценки личностного критерия использовались опросники (Приложение В) для оценки профессионально-значимых личностных качеств [77; 78; 79].

Измерения исходного исходных уровней сформированности личностных качеств ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности первокурсников содержит таблица 2.6.

Таблица 2.6 – Результаты измерения исходных уровней сформированности личностных ответственного отношения курсантов-первокурсников ФСИН России к профессиональной деятельности

Личностные качества	Год поступления	Уровни											
		Низкий				Средний				Высокий			
		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Патриотизм	2018	35,0	74,5	32,0	66,6	6,0	12,7	12,0	25,0	6,0	12,8	4,0	8,3
	2019	31,0	62,0	32,0	64,0	14,0	28,0	14,0	28,0	5,0	10,0	2,0	4,0
Профессиональный долг	2018	23,0	48,9	24,0	50,0	21,0	44,6	21,0	43,8	3,0	6,3	3,0	6,2
	2019	24,0	48,0	25,0	50,0	21,0	42,0	21,0	42,0	5,0	10,0	2,0	4,0
Честность	2018	29,0	61,7	25,0	52,1	14,0	30,0	19,0	39,6	4,0	8,5	4,0	8,3
	2019	24,0	48,0	25,0	50,0	21,0	42,0	19,0	38,0	5,0	10,0	6,0	12,0
Справедливость	2018	6,0	12,8	20,0	41,7	34,0	72,2	20,0	41,7	7,0	14,9	8,0	14,6
	2019	12,0	24,0	17,0	34,0	30,0	60,0	26,0	52,0	8,0	16,0	7,0	14,0
Эмоциональная устойчивость	2018	5,0	10,6	7,0	14,5	38,0	80,9	38,0	79,2	4,0	8,5,0	3,0	6,3
	2019	5,0	10,0	6,0	12,0	40,0	80,0	39,0	78,0	5,0	10,0	5,0	10,0
Совесть	2018	31,0	66,0	32,0	66,7	10,0	21,3	8,0	16,7	6,0	12,8	8,0	16,7
	2019	27,0	54,0	29,0	58,0	17,0	34,0	17,0	34,0	6,0	12,0	4,0	8,0

Результаты исследования исходного состояния сформированности личностных качеств ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности на констатирующем этапе ОЭР показали, что курсанты-первокурсники практически по всем показателям (личностным свойствам) массово демонстрируют средний и низкий уровни. К примеру, количественные данные, представляющие средний уровень сформированности личностного качества «справедливость», в зависимости от года поступления имели значения в интервале от 41 % до 52 % в экспериментальных группах и в контрольной группе от 53 % до 72 %.

Максимально низкие исходные проявления личностных качеств проявили первокурсники при оценке показателей:

«честность» – в интервале от 42 % до 52 % в экспериментальных группах и в контрольной группе от 48 % до 61,7 %;

«совесть» – в интервале от 47 % до 52 % в экспериментальных группах и в контрольной группе от 48 % до 66 %;

«патриотизм» – в интервале от 54,2 % до 64 % в экспериментальных группах и в контрольной группе от 53 % до 74 %.

По качеству «профессиональный долг» курсанты показали примерно равные низкий и средний уровни как в экспериментальной, так и в контрольной группах.

Наиболее высокие значения среднего уровня первокурсники продемонстрировали по личностному качеству «эмоциональная устойчивость» – в интервале от 72 % до 79 % в экспериментальных группах и в контрольной группе от 72 % до 81 %. Данные, полученные при измерении данного личностного качества, не стали неожиданностью, поскольку абитуриенты при поступлении в ведомственный вуз ФСИН России проходят медицинскую комиссию, которая освидетельствует соматическое и психическое состояние будущих курсантов.

Максимально высокий уровень (16,6 %) показали курсанты 2018 года поступления по качествам «совесть» и «справедливость», по остальным показателям высокий уровень имели менее 16 % курсантов в обеих группах всех лет поступления. Необходимо особо отметить, что кроме приведенных результатов анкетированных опросов, проводились наблюдения за первокурсниками в аудиторной и внеаудиторной деятельности с целью оценки морально-этического облика, уровня сформированности и готовности формировать ответственного отношения к профессиональной деятельности.

Начало обучения курсантов в образовательной организации ФСИН России сопряжено с адаптацией к новым условиям, к необычным для них требованиям [103]. Как следует из проводимых бесед, наибольшее удивление у большинства вызывало требование субординации и определенные ограничения свободы. Все первокурсники проходили первоначальную подготовку, в ходе которой знакомились с основами прохождения службы в правоохранительных органах, помогал разобраться в требованиях субординации. С самого начала учебы курсантов первого курса при проведении констатирующего этапа ОЭР мы учитывали сложности периода адаптации, организовывая мероприятия в рамках эксперимента: встречи с руководством образовательной организации ФСИН России, с представителями факультета, кафедр. Они проводили мероприятия по сплочению коллективов, беседы и собеседования, анализировали характеристики курсантов, их эссе по разным вопросам, позволяющим понять отношение к происходящему в учебе, коллективе, к профессии и ответственному отношению к профессиональной деятельности. Для этого организовывали коллективные культурные мероприятия, круглые столы, экскурсии в музеи и т. д.

Для того, чтобы иметь полное представление о качестве прохождения констатирующего этапа ОЭР, нами изучалось поведение курсантов с использованием активных интерактивных методов обучения и выяснялось, каково отношение к обучению, проявляется ли активность, есть ли стремление и интерес к самостоятельной работе, обращается ли за консультациями к преподавателю, проявляет ли

творческие способности, правильно ли оценивает важность выбранной профессии и профессиональной ответственности, умеет ли правильно организовать свое время, стремится ли расширить кругозор и т. д. Оценивались также личностные качества первокурсников: отношение к Родине, государственному гербу, к службе и истории УИС, к педагогам; дисциплина, поведение в коллективе, организованность, правдивость, справедливость, реакция на конфликты.

Экспертная оценка проводилась также с целью определить, насколько результативно воздействие используемых приемов, средств, активных и интерактивных методов в учебном и воспитательном процессах на личностное восприятие и качество обучения курсантов. Все указанное позволяло провести сравнительную оценку исходного состояния экспериментальных и контрольных групп, готовность к участию в процессе формирования ответственности.

На рисунках 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 представлено графическое распределение курсантов 2018 и 2019 годов на начальном этапе исследования по уровням сформированности компонентов ответственного отношения к профессиональной деятельности.

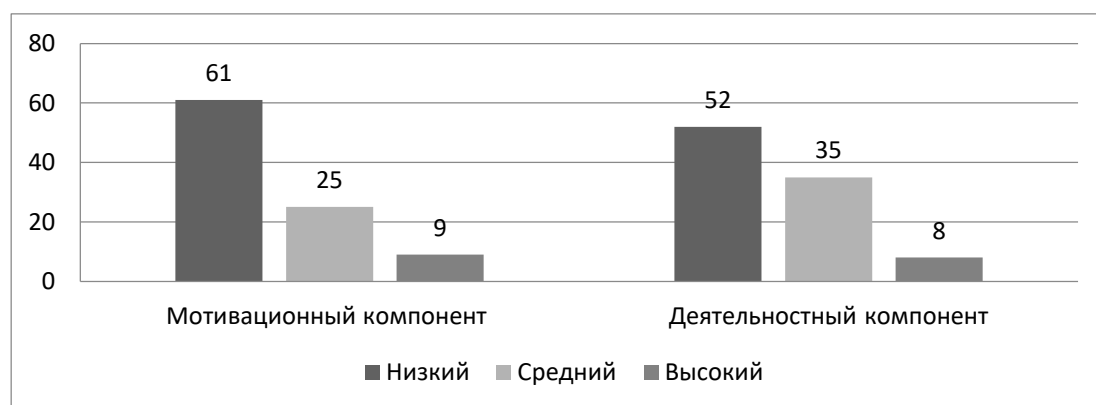


Рисунок 2.2 – Распределение курсантов-первокурсников ФСИН России 2018 года на начальном этапе исследования по уровням сформированности мотивационного и деятельностного компонентов ответственного отношения к профессиональной деятельности

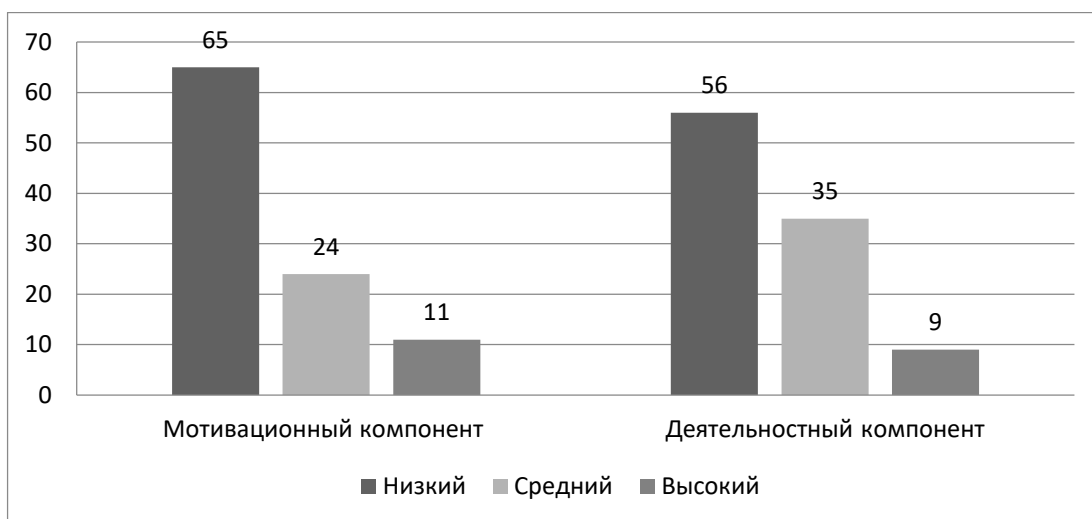


Рисунок 2.3 – Распределение курсантов-первокурсников ФСИН России 2019 года на начальном этапе исследования по уровням сформированности мотивационного и деятельностного компонентов ответственного отношения к профессиональной деятельности

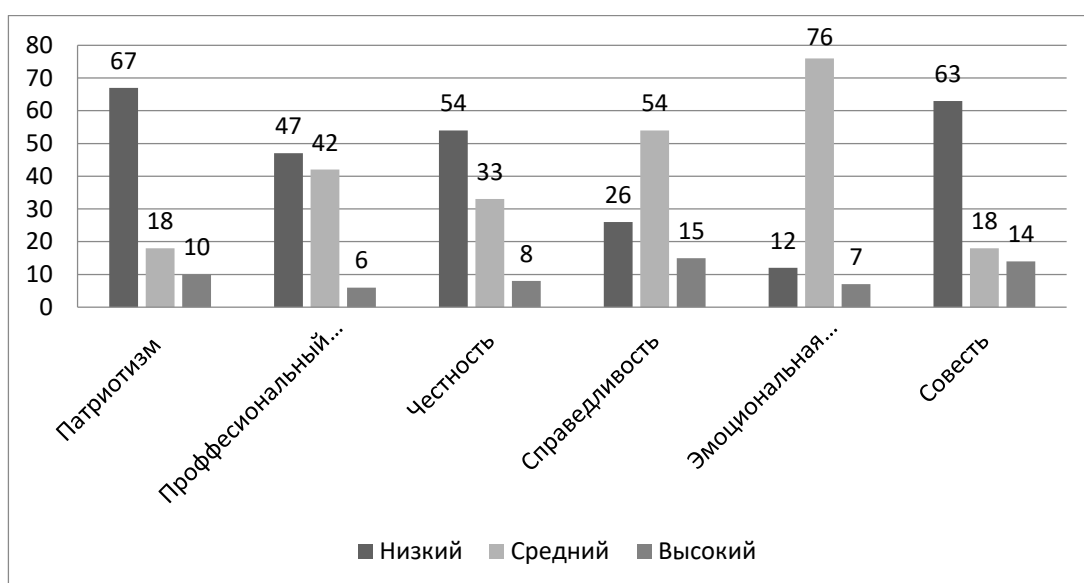


Рисунок 2.4 – Распределение курсантов-первокурсников ФСИН России 2018 года на начальном этапе исследования по уровням сформированности личностного компонента ответственного отношения к профессиональной деятельности

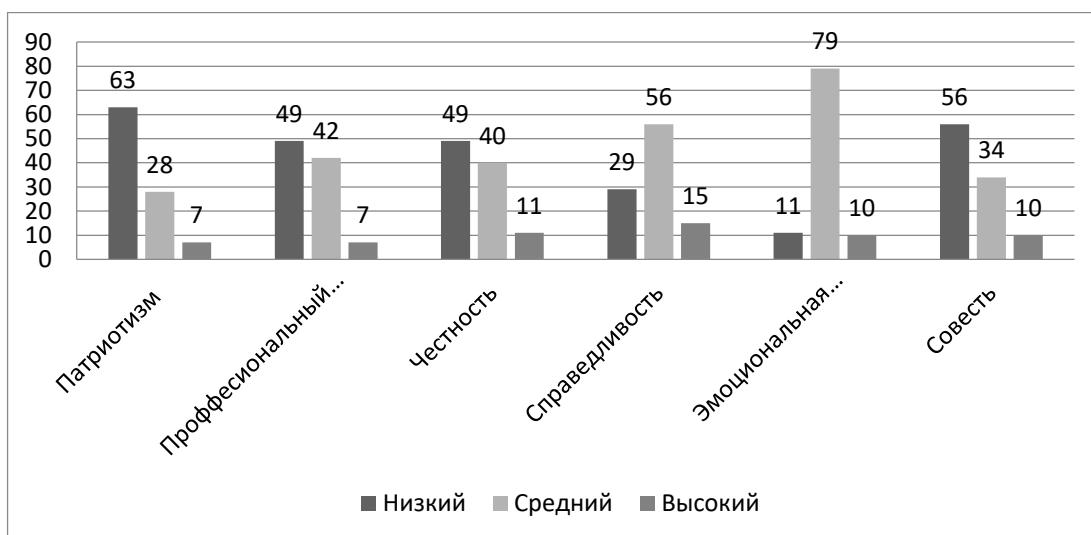


Рисунок 2.5 – Распределение курсантов-первокурсников ФСИН России 2019 года на начальном этапе исследования по уровням сформированности личностного компонента ответственного отношения к профессиональной деятельности

Таким образом, по всем исследуемым компонентам ответственного отношения курсантов образовательной организации ФСИН России к профессиональной деятельности (мотивационному, деятельностному, личностному) выявлены исходные преимущественно средние и низкие уровни их сформированности. Курсанты демонстрировали в высказываниях и в деятельности «посредственное» отношение к будущей профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной системе, выраженное в слабом стремлении к карьерному росту, недостаточное понимание роли профессиональной ответственности для успешной деятельности, фрагментарное понимание профессиональной ответственности. Курсанты проявили слабые умения и навыки в принятии аргументированных решений. Средний личностный уровень зафиксирован по всем показателям личностного критерия, отражающим профессионально-значимые качества. Все указанное свидетельствует, что результаты констатирующего этапа ОЭР доказывает целесообразность проведения формирующего этапа эксперимента с целью воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности.

2.2. Организация и содержание опытно-экспериментальной работы по проверке результативности педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности

На данном этапе исследования решалась задача экспериментальной проверки результативности педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности. На формирующем этапе исследования применялись нормативно-регуляторный, функционально-ресурсный и технико-методический компоненты педагогического инструментария.

В проводимой ОЭР опирались на содержание основной образовательной программы по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция», квалификация выпускника – бакалавр, направленность (профиль): уголовно-правовой; ведомственная направленность: организация режима в УИС, организация охраны и конвоирования в УИС.

В главе 1 выявлены требования к выбору педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности. Рассмотрим данные требования применительно к нашему исследованию.

Необходимость усиления ориентации основной образовательной программы на формирование профессионально-значимых качеств, опыта профессиональной деятельности курсантов ФСИН России определила необходимость модернизации содержания дисциплин: «Гражданское право», «Гражданский процесс», «Арбитражный процесс», «Конституционное право России», «Трудовое право», «Профессиональная этика», «Уголовно-исполнительное право» и практик: учебной, производственной, преддипломной.

Выбор дисциплин обусловлен тем, что в ходе их изучения, согласно учебному плану в соответствии с ФГОС высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата), формируются профессиональные, общекультурные и общепрофессиональные компетенции, связанные с воспитанием личностных, профессионально-значимых качеств [169].

Для проведения ОЭР содержание нивелировалось добавлением учебных материалов, отражающих значимые аспекты профессиональной ответственности сотрудника уголовно-исполнительной системы. Поскольку, как было показано ранее, предварительный опрос показал слабое понимание курсантами понятий «профессиональная ответственность», «ответственное отношение», его структуры и определяющих факторов, корректировка содержания проводилась с целью формирования представлений о профессиональной ответственности сотрудника уголовно-исполнительной системы, о структуре и роли ответственного отношения в стабильности и успешности будущей профессиональной деятельности. При этом отбор содержания определялся профессионально-значимыми ценностями будущей профессии, такими как социальная значимость государственной службы, честного гражданского и служебного долга, оптимально справедливого взаимодействия в коллективе с сослуживцами и осужденными, которые, в свою очередь, определяются личностными, профессионально-значимыми качествами.

Содержание тем, вводимых в программы изучаемых дисциплин, обогащало сознание курсантов необходимостью и важностью ответственного отношения к профессиональной деятельности как в получении знаний, умений и навыков, личностном совершенствовании, так и для будущей профессиональной деятельности. Так, в программу дисциплины «Трудовое право» введен раздел «Профессиональная ответственность сотрудника уголовно-исполнительной системы», формирующий представления о социальном аспекте профессиональной ответственности, включающий темы: «Генезис и развитие понятия “ответственность”», «Исторические концепции ответственности», «Формы социальной ответственности», «Профессиональная ответственность как форма социальной ответственности», «Струк-

тура профессиональной ответственности», «Социальная и правовая составляющие ответственности».

В рабочую программу дисциплины «Профессиональная этика» были включены темы, связанные с личностным аспектом профессиональной ответственности сотрудника УИС, поскольку в этике ответственность является моральной категорией, определяющей, насколько деятельность человека является нравственной и насколько она соответствует служебному долгу. Добавлены следующие темы: «Античные философы об этическом аспекте ответственности», «Понятие ответственности в моральной философии И. Канта», «Существенные признаки профессиональной ответственности сотрудника УИС», «Личностные нравственные ценности – основа профессиональной ответственности», «Профессиональная ответственность сотрудника уголовно-исполнительной системы как личностная нравственная категория».

Рассмотрим, в первую очередь, технологии, применяемые для формирования профессионально-значимых качеств, опыта профессиональной деятельности курсантов ФСИН России.

В проводимом нами эксперименте, с учетом теории и практического опыта воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности, в учебной и воспитательной деятельности нами применялись интерактивные технологии как в стенах образовательной организации, так и при проведении занятий непосредственно на территории учреждений уголовно-исполнительной системы: в ФКУ СИЗО-2 ГУФСИН России Кемеровской области – Кузбассу, а также в ФКУ ЛИУ-16 ГУФСИН России по Кемеровской области – Кузбассу организовывались выездные образовательные занятия.

Под интерактивными образовательными технологиями вслед за А. А. Вербицким мы будем понимать такие методы и формы организации учебного процесса, которые направлены на активное взаимодействие всех участников образовательной деятельности. Эти технологии предполагают вовлечение обучающихся в процесс не только восприятия, но и осмысления, анализа и применения

знаний в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности [36].

Интерактивные технологии обучения имеют значительные преимущества по сравнению с традиционными методами, поскольку они способствуют активному вовлечению обучающихся в образовательный процесс, что, в свою очередь, усиливает мотивацию к обучению и повышает качество усвоения материала. В отличие от традиционных, интерактивные технологии ориентированы на практическое применение знаний, что особенно важно в подготовке специалистов, таких как курсанты образовательных организаций ФСИН России, где профессиональная деятельность требует принятия оперативных решений в условиях реальной практики. Интерактивные технологии обеспечивают более высокий уровень личностного и профессионального развития, что делает их неотъемлемым элементом современного образовательного процесса.

На основе анализа специальной литературы [37; 43; 205] нами применялись интерактивные технологии, приведенные в таблице 2.7.

Таблица 2.7 – Использование интерактивных технологий в образовательной деятельности с курсантами ФСИН России

Форма занятия	Интерактивные технологии	Характеристика технологии
Лекция	Проблемная лекция	Постановка проблем, подчеркивание противоречий и их решение курсантами
	Лекция со специально запланированными ошибками	Введение в тексты, нормативные документы и т. д. содержательных, логических и др. ошибок, их отслеживание и решение курсантами
	Лекция-визуализация	Использование мультимедийного проектора для демонстрации документов, слайдов, логических схем, других материалов
	Лекция вдвоем	Освещение теоретических и практических сторон вопроса преподавателем и приглашенным опытным сотрудником УИС

Семинар	Дискуссия	Исследование и аргументированное обсуждение проблемы оппонентами с привлечением опытных сотрудников учреждений и органов УИС
	Мозговая атака	Оперативная технология решения проблем, выбор оптимального решения для практического использования из многочисленных предложений
	Кейс-метод	Анализ и синтез аргументов; оценка альтернатив; принятие решений
	Технология «аквариума»	Индивидуально-коллективное взаимодействие при обсуждении реальной проблемы
Практические занятия	Технология моделирования производственных процессов и ситуаций	Анализ профессиональных процессов, имитационное погружение в квазипрофессиональную деятельность
	Судебное заседание как технология сюжетно-ролевой игры	Коллективное взаимодействие, имитация судебного заседания
	Деловая игра (ролевая и имитационная)	Групповая игра, в которой ее участники распределяют, берут на себя и исполняют различные социальные роли
	Структурно-логические схемы	Построение логической содержательной модели (алгоритма) нормативного документа, текста, профессиональной ситуации

Например, для курсантов по дисциплине «Уголовно-исполнительное право» проводились лекции вдвоем (преподавателем кафедры института и опытным сотрудником – практическим работником учреждения УИС). Кроме того, на практические или дискуссионные мероприятия приглашались опытные практики, имеющие профессиональный опыт юридической деятельности и обладающие сформированным мировоззрением, демонстрирующие этику сотрудника уголовно-исполнительной системы, способные быть примером для курсантов с точки зрения профессионализма и личностных, профессионально-значимых качеств.

В ходе интерактивных лекций, практических занятий и семинаров, проводимых преподавателями ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, приме-

нялись такие методические приемы, как: постановка проблем, визуализация, разбор практических ситуаций и т. д. По нашим наблюдениям, например, использование на практических занятиях технологии структурно-логических схем оказалось достаточно результативным. Как известно [149; 184], при использовании его в преподавании, а в настоящее время и при обучении правовым дисциплинам [98; 153], эта технология облегчает осмысление обучающимися информации при изучении юридических дисциплин, сложность в восприятии которых вызывают абстрактность юридических понятий и большой объем учебного материала. Успешность изучения обеспечивает особое структурирование, «сжатие» учебного материала в виде логических схем. Уже в этом случае (при использовании его преподавателями) мы наблюдали положительный образовательный эффект, когда сохранялся интерес к изучаемому предмету, проявлялась эмоциональная устойчивость к изучению.

В эксперименте структурно-логические схемы было предложено разрабатывать как преподавателям, так и курсантам самостоятельно при изучении правовых дисциплин («Гражданское право», «Гражданский процесс», «Арбитражный процесс» и др.). Данная технология предполагала, что задания студенты выполняли как одинаковые на всех, так и индивидуальные.

Кроме этого, в качестве эксперимента проводилась работа с творческими коллективами (работа в малых группах составом 1–4 курсанта). Способы формирования групп были различны. Во-первых, из числа курсантов преподавателем назначался, с учетом личностных способностей и интересов, руководитель группы, который сам подбирал коллектив. Во-вторых, преподаватель, с учетом личностных способностей и интересов, назначал состав группы, а она уже выбирала себе руководителя. В-третьих, курсанты произвольно, по своему желанию, организовывались в группы и самостоятельно назначали лидера.

Структурно-логические схемы как интерактивная технология применялись как в ходе лекций (пример содержится в Приложении Ж), так и при проведении семинаров в ходе решения правовых задач, в работе с источниками правовой информации, проблемными ситуациями, при рассмотрении юридических или право-

вых казусов, процессуальных документов, нормативно-правовой документации, регламентирующей профессиональную деятельность сотрудника УИС. Задания выполнялись либо во время семинарских занятий под контролем преподавателя, либо самостоятельно вне аудитории. Оценка выполненных коллективных заданий проводилась в аудитории, где группы демонстрировали свои структурно-логические схемы, а преподаватель или представители других групп давали мотивированную оценку. Особый интерес вызывал у курсантов разбор структурно-логических схем с запланированными ошибками.

При проведении эксперимента мы исходили из того, что наиболее успешным является усвоение знания, полученного путем осмысления приобретенной информации, а не простым запоминанием, особенно при практико-ориентированном обучении, когда интерес к получению знания стимулирует развитие профессионального интереса [88]. Поэтому на интерактивных теоретических занятиях предлагались всевозможные профессиональные ситуации, моделирующие актуальный для диссертационного исследования контекст будущей профессиональной деятельности:

- соответствие будущей профессиональной деятельности и личностных, профессионально-значимых качеств сотрудников УИС;
- смысловое значение профессиональной ответственности для результативной деятельности сотрудника УИС.

Требования, от которых мы отталкивались при проектировании ситуаций, содержали проблему, были типичными для будущей профессиональной деятельности, но в то же время были дискуссионными и вариативными, они опирались на применение полученных теоретических знаний.

Наблюдения, опросы, беседы с курсантами в ходе эксперимента свидетельствовали о следующем. Проведение проблемных интерактивных занятий вызывало живой интерес: во-первых, если нужно было решать проблему, дискутировать, доказывать личностную оценку, во-вторых, привлекательным назывался коллективный способ решения проблемы, и, в-третьих, отмечалось, что такие занятия устраи-

няли возможные опасения перед будущей деятельностью. Очевидно, что подобные занятия нарабатывали определенного рода алгоритм действий, который способствовал активности в принятии самостоятельных решений, что вело к формированию ответственного отношения.

Технология учебных игр, которая широко использовалась в юридическом образовании [7; 191], показала свою результативность в сочетании с такими технологиями, как мозговой штурм, кейс-метод, профессиональный тренинг. Комплекс данных технологий позволяет моделировать будущую профессиональную деятельность, выявить важную в юриспруденции проблему возникающих соответствий (или противоречий) между собственными этическими ценностями и законом, служебным долгом, способствуя при этом личностному росту [186].

Пример проблемной лекции «Существенные признаки профессиональной ответственности сотрудника уголовно-исполнительной системы». В ходе обратной связи во время лекции была определена проблема: в чем нравственность служебного долга сотрудника УИС?

Вопросы для самостоятельной подготовки к обсуждению проблемы на семинарском занятии: 1. Назовите основные профессиональные ценности сотрудника УИС. 2. Каковы профессионально-значимые личностные качества сотрудника УИС? 3. Существует ли соответствие между профессиональными ценностями и профессионально-значимыми личностными качествами сотрудника УИС? Ответ мотивируйте. Изложите свою точку зрения в эссе.

В ходе интерактивных практических занятий предлагались для анализа возможные профессиональные ситуации, моделирующие целостный контекст будущей профессиональной деятельности: судебные заседания, правовые задачи, следственные мероприятия, профессиональные взаимодействия (конфликтные и бесконфликтные ситуации) сотрудник-сотрудник или сотрудник-осужденный.

Пример юридической задачи. Рассмотрите следующую ситуацию. Суд рассматривает гражданский спор о выселении гражданки Федоровой из квартиры. Истцом является ее дальний родственник Андреев. Федорова является пенсионеркой. В судебном заседании вместо Андреева участвует адвокат, который, в свою

очередь, предоставляет доказательства, занимает активную позицию по делу. Федорова ввиду своей юридической неграмотности и отсутствия средств на адвоката весь процесс занимает пассивную позицию.

Вопросы: 1. Должен ли суд в этом случае помочь Федоровой, указав, какие доказательства предоставить и как вести себя в суде, тем самым нарушив принцип состязательности в угоду социальной справедливости? 2. Что такое истина по гражданскому делу? 3. Что вы думаете о соотношении таких понятий, как закон и справедливость? 4. Как соотносятся справедливость и профессиональная ответственность?

Пример внеаудиторного диспута: «Профессиональная ответственность сотрудника УИС во взаимоотношениях с осужденными».

Ситуация: Осужденный нарушил правило внутреннего распорядка и в ответ на замечание сотрудника нагрубил ему. Возникла угроза конфликта. Проблема: Можно ли избежать конфликта или каким образом разрешить его?

Вопросы 1. Какими личностными моральными профессионально-значимыми качествами должен обладать сотрудник, чтобы избежать возникновения конфликта? Назовите их. 2. Выберите из списка предложенных (справедливость, тонкий слух, чувство долга, совесть, солидарность, честность, взаимовыручка, эмоциональная устойчивость и т. д.), помня, что он содержит и качества, не имеющие отношения к данной ситуации. 3. Является ли выход предотвращения конфликта проявлением профессиональной ответственности? 4. Какие превентивные мероприятия могли бы предотвратить возникновение подобной ситуации? Все ответы мотивируйте.

Пример применения деловых игр. Ситуация: Областной суд пересматривает определение городского суда по делу сотрудника УИС Иванова И. И., осужденного за вымогательство взятки.

1. Имитационная игра (с ожидаемым результатом).

Взвод разбивается на три подгруппы. Первая подгруппа выполняет роль прокурора, вторая – роль защитника, третья – роль наблюдателя и аналитика всего процесса, прокурора и защитника.

Задания: 1. Прокурору необходимо доказать допущенное нарушение законности при проведении оперативно-розыскных мероприятий, если оно было. 2. Представитель защиты обязан найти и предоставить доказательства незаконности ОРМ, если они обнаружены в результатах ОРД. 3. Наблюдателю, исходя из принципа справедливости, следует критически оценить проделанную работу прокурора и защитника, анализируя доводы обоих и степень аргументированности выступления каждого.

II. *Ролевая игра (с незапланированным результатом)*. Ситуация: Судебное разбирательство в конфликте между осужденными.

Преподаватель выбирал из числа студентов только трех курсантов для исполнения ролей следователя и его помощников, и с ними разрабатывалась фабула конфликта и доказательная версия. Остальные исполнители ролей для судебного заседания (судья, прокурор, защитник и их помощники, секретарь, пострадавший, обвиняемый, свидетели защиты и обвинения, представители администрации учреждения УИС и т. д.) определялись случайным образом, путем вытаскивания заранее расписанных карточек. Таким образом, курсанты до начала игры не подозревали о роли, которую им предстоит исполнять. Во время игры разрешались консультации только с преподавателем и приглашенным опытным сотрудником УИС. Реплики, содержание каждой роли было импровизацией участников, что превращало действие в живой, непредсказуемый процесс, содержащий конфликт интересов и поиск решений в соответствии с законодательством. После завершения проводился коллективный анализ прошедшего. Оценка ролевым действиям курсантов давалась сотрудником – практическим работником учреждения УИС и преподавателем.

Таким образом, для анализа ситуаций внимание курсантов мы акцентировали не только на личностных качествах сотрудника (в частности, таких как справедливость, совесть, честность, профессиональный долг, эмоциональная устойчивость, патриотизм), соответствующих профессиональной ответственности, но и на то, что сотрудники УИС при взаимодействии с осужденными должны способствовать воспитанию у них нравственных личностных качеств, которые способны

мотивировать их на исправление, на чувство ответственности перед законом. Все указанное было направлено на реальную профессиональную деятельность, на изучение и восприятие служебных должностных инструкций, квалификационных требований, правовых и нормативных документов (внешних профессиональных нормативов).

В процессе воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности успешно применялись информационные технологии. Кроме их традиционного предназначения, например, визуализации материала занятия, создания индивидуальных занятий, мы применяли данные технологии для решения воспитательных задач.

Проведенная нами ОЭР по применению интерактивных технологий убедила в том, что анализ и создание в учебных аудиториях характерных ситуаций, анализа правовой документации, нравственно-ценностных коллизий служебных взаимоотношений оказывает влияние на формирование личностных, профессионально-значимых качеств. Использование данных технологий позволяло моделировать реальные эпизоды профессиональной деятельности сотрудников УИС, наблюдаемых курсантами в ходе прохождения практик и предлагаемые преподавателями. Обыгрывание ситуаций с последующим их обсуждением и анализом возможных правовых решений способствовало усвоению реальных правовых ситуаций, что обеспечивало курсантам воспитание ответственного отношения к профессиональной деятельности, поскольку, как указывает А. А. Вербицкий [36], в этом случае обучающиеся получают личностное развитие. Последнее означает в нашем контексте прирост личностных качеств, выделенных нами как профессионально-значимые.

Следующим требованием к выбору педагогического инструментария стало усиление практико-ориентированности направленной образовательной деятельности на морально-этическую составляющую будущей профессии. Как известно, результативность профессионального образования во многом определяется тем, насколько в образовательном процессе отражены особенности будущей реальной профессиональной деятельности [36]. Такой деятельностью курсантов – участни-

ков нашей ОЭР является деятельность сотрудника УИС. Потому вектор формирования ответственного отношения к профессиональной деятельности должен был быть направлен на специфику будущей профессии, с учетом требований к необходимым для сотрудника УИС личностно профессионально-значимым качествам.

Практико-ориентированная направленность деятельности основывалась на применении системного, личностно-ориентированного деятельностного и компетентностного подходов. Поясним нашу позицию. Во-первых, практико-ориентированная деятельность интегрирована в аудиторную, внеаудиторную и профессиональную деятельность с научно-исследовательским аспектом, что позволяет судить о реализации системного подхода. Во-вторых, практико-ориентированная учебная деятельность реализовывала требования личностно-ориентированного подхода через постановку и решение воспитательных задач; способствовала развитию личностных, профессионально-значимых качеств (справедливости, честности, совести, эмоциональной устойчивости, патриотизма, профессионального долга), а также развитию мотивации курсантов. В-третьих, практико-ориентированная направленность образовательной программы подготовки курсантов обеспечивала реализацию требований компетентностного подхода, заложенного в ФГОС ВО. В современном высшем образовании практика завершает формирование компетенций, закрепленных за дисциплиной (модулем) в учебном плане.

При разработке содержания занятий и реализации практической подготовки нами проводилась целенаправленная работа с участниками эксперимента для того, чтобы убедить преподавательский состав в необходимости взаимодействия в вопросах воспитания ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности, которая обеспечит им в будущей службе стабильность и профессиональный рост.

Таким образом, практики, по нашему мнению, выполнили следующие функции: обучающую (практико-ориентированную, оказывающую профессиональное становление личности курсантов), стимулирующую к научно-исследовательской деятельности, и воспитательную, формирующую профессио-

нальные, нравственные ценности будущей деятельности. Мы наблюдали, как, погружаясь в профессиональную среду, курсанты автоматически включались в процесс профессиональной социализации, когда наряду с приобретением трудового опыта происходило восприятие профессиональной культуры, определяемой спецификой производственной деятельности – характерной системы ценностей, а значит, активный прирост личностных, профессионально-значимых качеств.

В связи с этим следующим требованием к применению педагогического инструментария стало создание положительного климата и развитие мотивации профессиональной деятельности курсантов.

Прежде всего обратим внимание на то, как происходили изменения в мотивации к будущей профессиональной деятельности. На первых этапах курсанты, приступая к учебной и производственной практикам, руководствовались, как свидетельствуют опросы, преимущественно внешней мотивацией, ставя на первое место в качестве побудительного момента «необходимость быть аттестованным» (63 %), «не нарушать дисциплину, соответствовать требованиям учебного плана» (32 %) и «личный интерес» (5 %).

При прохождении учебной, а затем производственной и преддипломной практик в учреждениях территориальных органов ФСИН России курсанты изучали регулирующие нормативные правовые акты, структуру учреждения, внутренний распорядок. Во время практик курсанты исполняли различные должностные обязанности (младших инспекторов отделов безопасности, режима и охраны; дежурных помощников начальника и заместителя начальника учреждения, начальника следственного изолятора) под руководством опытного сотрудника отделов режима или безопасности, как правило, представителей руководящего состава.

Практическая подготовка курсантов посредством сопричастности к будущей профессиональной деятельности в области организации режима в УИС всегда носила характер индивидуальной самостоятельной и творческой работы. Во время прохождения курсанты участвовали в следственных мероприятиях, судебных заседаниях и пр., использовали научно-исследовательские и научно-производственные технологии, которые обеспечивали поиск, обработку норма-

тивно-правовых источников и проведение научно-практических исследований в области актуальных проблем функционирования УИС и технологиях воспитания осужденных, результаты которой обсуждались во время научно-практических конференций, на проблемных семинарах, диспутах, круглых столах.

К завершению практик ситуация менялась существенно, после погружения в производственную среду, когда в ходе деятельности во время практики в УИС курсанты знакомились с основами профессии и непосредственно участвовали в профилактике преступности и правонарушений со стороны осужденных во время отбывания наказания, а также занимались вопросами укрепления режима и воспитания осужденных с целью их исправления и ресоциализации.

Как показывают наши наблюдения, большинство курсантов (71 %), прошедших производственную практику, начинали руководствоваться личными побудительными мотивами, считая, что «она необходима», что они «поняли правильность выбранной профессии», что «деятельность очень интересна». Остальные 29 % курсантов по-прежнему сохраняли приоритет внешней мотивации. Указанное означает, что проведение практики, как составляющей практико-ориентированной деятельности, способствовало положительной трансформации мотивации к обучению по выбранной специальности и к профессиональной деятельности из внешней во внутреннюю, что свидетельствует о личностном саморазвитии.

Умение мотивировать себя, появление интереса и самостоятельного отношения к профессиональной деятельности обеспечивали курсантам развитие личностных качеств, которые способствуют [130] успешной деятельности и профессиональному росту. Мы солидарны с мнением С. Н. Анисифорова и М. К. Колоковой [8; 193], что при включении в практическую деятельность за счет совершенствования мастерства развивается способность к развитию личностных качеств за счет синтеза теоретической и практической подготовок.

Практика позволила не только погрузиться в реальную профессиональную деятельность, оказаться в новой социальной роли сотрудника УИС, но и, главное, в процессе приобретения реального практического опыта оценить собственные

представления о будущей специальности, почувствовать профессиональную ответственность за собственные результаты. Мы считаем, что практика способствовала самоконтролю, навыкам коммуникаций, учила мотивации разбираться и самостоятельно принимать профессионально ответственные персональные решения в различных реальных деятельностиных ситуациях.

Учитывая изложенное выше, мы полагаем, что практика позволяет не только получить практический опыт по выбранной специальности, но и обладает большим воспитательным потенциалом. Особенность указанного воспитания заключается в следующем. В процессе погружения в профессиональный коллектив, в реальную деятельность, с одной стороны, формируется и развивается морально-этический аспект профессиональной ответственности (справедливость, совесть, честность, эмоциональная устойчивость, патриотизм, чувство долга), а, с другой стороны, курсанты знакомятся, воспринимают, усваивают и учатся соблюдать служебные нормативы, т. е. внешние, социально-профессиональные требования, которые осознаются, адаптируются личностью, мы наблюдаем прирост уровня личностных характеристик и происходящее воспитание ответственного отношения в соответствии с определенным нами ранее механизмом. Указанное свидетельствует о значительной воспитательной роли практик в процессе воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной ответственности.

Самостоятельная и научно-исследовательская работа курсантов рассматривалась нами как педагогические факторы, имеющие не только образовательное, но и воспитательное значение, когда полученные знания формируют профессионально-значимые качества и убеждения, активизируют творческое развитие. Самостоятельная и научно-исследовательская работа курсантов организовывалась таким образом, что она пронизывала все аспекты образовательного процесса, включая аудиторные и внеаудиторные занятия.

В аудитории самостоятельная работа проводилась под контролем преподавателя при выполнении индивидуальных заданий. Вне аудиторий курсанты самостоятельно занимались анализом, разбором и изучением нормативно-правовых и

служебных актов, законодательных документов. При подготовке к учебным занятиям курсанты изучали научную, специальную, методическую, художественную, психолого-педагогическую литературу, которая отражала проблемы нравственности при воспитании осужденных. По нашим наблюдениям, самостоятельная работа способствовала эффективному воспитанию ответственного отношения к профессиональной ответственности, поскольку влияла на личностное отношение к учебе, а через это затем мотивировала и стимулировала интерес к будущей профессии.

Основным направлением научно-исследовательской работы курсантов в контексте нашего исследования было изучение социально-гуманитарных аспектов пенитенциарной системы – профессионально-этических оснований деятельности УИС. Основной целью было развитие личностных качеств будущих сотрудников УИС, граждан и патриотов, профессионально ответственных за будущую службу. Мы полагали, что от развития навыков исследовательской работы, творческого отношения к службе зависит воспитание ответственного отношения будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы, и это позволит им при выполнении служебных обязанностей использовать инновационные воспитательные методики в работе с осужденными и внедрять в УИС достижения науки, что подтверждается также исследованиями О. В. Афанасьева, В. П. Масягина [12; 119].

Учебная работа включала элементы научно-исследовательской деятельности при подготовке к выступлениям на практических и семинарских занятиях, при написании эссе, рефератов, курсовых работ. Весомыми инструментами научно-исследовательской деятельности во внеурочное время выступали научные кружки, олимпиады, конференции, проводимые образовательными организациями, дискуссионные формы общения (всех видов), написание и публикация статей, докладов, сообщений по исследуемой теме. Важнейшим воспитательным приемом было приглашение для участия в конференциях представителей государственной власти города Новокузнецка, образовательных организаций Кемеровской области – Кузбасса и других регионов, образовательных организаций ФСИН России,

уполномоченного по правам человека в Кемеровской области – Кузбассе, ведущих ученых-пенитенциаристов, психологов, педагогов.

Научно-исследовательская работа курсантов ориентировалась нами на этические проблемы, связанные с:

- оценкой мировоззрения осужденных (руководствуясь чувствами долга, патриотизма, справедливости, совести, честности) и методами ресоциализации и влияния на их дальнейший нравственный выбор;
- поиском приемов поддержки и моральной оценки осужденного, руководствуясь нравственными ценностями;
- решением актуальных задач, стоящих перед УИС;
- наработкой готовности к внедрению теоретических знаний в профессиональную деятельность.

В результате экспертной оценки по опросам, диагностическим собеседованиям, наблюдениям за поведением и реакциями курсантов на участие в самостоятельной и научно-исследовательской работе стало очевидным, что эти виды деятельности вызывали интерес, мотивировали к творчеству, побуждали и учили самостоятельности, стимулировали к проявлениям честности, совестливости, справедливости, чувству долга перед сокамерниками, учебой и службой, побуждали к осмысленной поисковой образовательной и профессиональной деятельности.

Таким образом, самостоятельная и научно-исследовательская работа способствовала формированию опыта профессионального и социального поведения, поскольку в процессе этой деятельности курсанты нарабатывали личностные качества, кроме того, что овладевали умениями проводить воспитательную работу с осужденными, нарабатывали способность анализировать и решать профессиональные проблемы самостоятельно. Можно с уверенностью говорить о воспитании ответственного отношения курсантов к профессиональной ответственности в ходе научно-исследовательской деятельности.

При организации воспитания личностных, профессионально-значимых качеств, а, следовательно, и ответственного отношения к профессиональной дея-

тельности мы учитывали то, что результат во многом зависит от того, в какой нравственной атмосфере эти качества формируются. Специфика образовательного процесса в образовательных организациях ФСИН России имеет свои особенности, связанные с тем, что курсанты с самого начала обучения являются сотрудниками уголовно-исполнительной системы и потому обязаны подчиняться служебной дисциплине и субординации.

Особенность воспитательного процесса заключается в том, что он базируется на системе нормативно-правовых актов, прежде всего государственного уровня (Конституция Российской Федерации, указы Президента и постановления Правительства РФ), на ведомственных нормативно-правовых актах Министерства юстиции Российской Федерации и ФСИН России (приказы, инструкции и т. д.), и затем разработанных на основе указанных документов внутривузовских (ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России) приказах, положениях и т. д. (Приложение А). Указанные документы и наличие традиций, положений, ритуалов, норм, правил, стандартов, приказов, кодексов, директив и т.д. регламентируют воспитательный процесс будущих сотрудников УИС. Тем не менее мы согласны с А. П. Чирковым, Л. В. Шатохиной [209; 212], подчеркивающими, что ведомственная среда образовательной организации как потенциальный воспитательный «ресурс», имеющая гуманистический характер образования, декларирующая свободное развитие личности, воспитание гражданственности, патриотизма, ответственности и правовой культуры, способна обеспечить воспитание нравственно-ценностных, профессионально-значимых качеств курсантов, а, следовательно, и ответственного отношения к профессиональной ответственности.

Учитывая существенные возможности воспитательного процесса ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, мы организовывали воспитательный процесс в рамках диссертационного исследования непрерывно, последовательно, с первого по четвертый курс, от простого к более сложному, опираясь на планы воспитательной работы и патриотического воспитания образовательной организации, акцентируя свою воспитательную работу на изучении, разъяснении и воспитании личностных, профессионально-значимых качеств курсантов и профессиональной

ответственности как нравственной ценности будущего сотрудника УИС, сопровождая работу непрерывным педагогическим мониторингом с целью корректировки и оптимизации процесса.

Своей задачей в воспитательной работе с курсантами первого курса считали изучение убеждений курсантов, их профессионально-нравственной позиции в отношении образования, выбора профессии, понимания сущности профессиональной ответственности и ее роли в будущей профессиональной деятельности, а также формирование представлений о ее важности. Для этого курсантам экспериментальной группы предлагалось писать эссе или готовить сообщение для изложения собственных представлений об истории возникновения понятия «ответственности», о сути профессиональной ответственности сотрудника УИС. Эссе или сообщения обсуждались в ходе встреч с дежурными офицерами, с опытными педагогами на «круглых столах». Анализ результатов наблюдений, убеждений, объяснений, учета успеваемости и т. д. за проводимой работой позволял уточнять направление нашей экспериментальной деятельности по формированию убеждений, личностных, профессионально-значимых качеств будущих сотрудников УИС. Это было также необходимо для корректировки методических рекомендаций участвующим в эксперименте преподавателям.

Внеаудиторная воспитательная работа с курсантами второго и третьего курса была направлена на то, чтобы, прежде всего, они могли бы понять себя в контексте смысла обучения в образовательной организации ФСИН России и представления себя в будущей профессиональной деятельности, оценить уровень собственных ценностей и личностных качеств, осознать необходимость развития в себе системы личностно-нравственных, профессионально-значимых качеств, возможности профессионально-ролевого общения. С этой целью проводились индивидуальные и коллективные мероприятия: собеседования с руководством вуза, курсовыми офицерами, начальником курса, встречи с опытными педагогами, успешными сотрудниками уголовно-исполнительной системы, бывшими выпускниками института. Параллельно проводились экспертная оценка посредством наблюдения, убеждения, объяснения, внушения, примеров, опросов и анализа

происходящего. Курсанты экспериментальных групп привлекались к организации, проведению и участию внеаудиторных мероприятий: в дискуссиях, «круглых столах» социально-этической и профессионально-нравственной направленности.

В ходе внеаудиторной работы с курсантами третьего (после прохождения производственной практики) и четвертого курса ставилась задача приобретения личностного опыта межличностного взаимодействия, актуализации удовлетворенности от выбора профессии и необходимости проявления инициативы при исполнении служебного долга. Диалоговое взаимодействие с субъектами образовательно-воспитательных отношений (вузовскими педагогами, сокурсниками, курсовыми офицерами), представителями пенитенциарной системы (опытными сотрудниками, ветеранами), имитация социально-этических ситуаций преподавателями способствовали погружению в квазисоциальную атмосферу для выработки реакций проявления личностных качеств при взаимодействии с коллегами, руководством, осужденными. Моделируемые проблемные ситуации требовали от курсантов различных стилей общения, создавали возможность развития справедливости, совести, честности, эмоциональной устойчивости, профессионального долга, патриотизма.

Содержательное наполнение структурных компонентов педагогического инструментария, применяемого в ходе реализации структурно-содержательной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности в ОЭР, представлено в таблице 2.8.

Таблица 2.8 – Компоненты педагогического инструментария: назначение, средства и методы

Компонент педагогического инструментария	Назначение	Средства	Методы и приемы
Нормативно-регуляторный	Реализация целевого и методологического блоков модели, направленных на воспитание ответственного	– Нормативные правовые акты – Внутренний распорядок	– Убеждение – Объяснение – Внушение – Беседа

Окончание таблицы 2.8

	отношения курсантов	– Воспитательная среда исправительного учреждения и др.	– Пример – Педагогическое требование и др.
Функционально-ресурсный	Реализация технологического блока модели через организацию взаимодействия субъектов воспитательного процесса	– Образовательная деятельность – Структурно-логические схемы – Учебные игры и др.	– Мозговой штурм – Кейс-метод – Профессиональный тренинг – Анализ правовых ситуаций и др.
Технико-методический	Обеспечение технологичности процесса обучения и минимизация ошибок при реализации воспитательных мероприятий	– Информационные технологии – Анализ правовой документации – Моделирование нравственно-ценностных ситуаций и др.	– Демонстрация примеров – Обсуждения – Упражнения – Поручения и др.
Диагностико-оценочный	Регуляция и оценка уровня воспитанности ответственного отношения курсантов, контроль результативности применяемых педагогических средств, методов и приемов	– Анкеты – Наблюдения – Опросы и беседы и др.	– Обратная связь – Соревнование – Поощрение и др.

В проводимой нами воспитательной работе нами условно выделено три этапа процесса воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности. На первом этапе внимание и усилия курсантов концентрировались на получении общих представлений о сущности профессиональной ответственности. *Второй этап* характеризовался тем, что критическое осмысление полученных знаний влекло за собой изучение себя как личности – собственных качеств, способностей и переживаний. Данное обстоятельство способствовало мотивации к образованию, развитию профессионально-значимых качеств личности, активному воспитанию ответственного отношения к профессиональной деятельности. На протяжении *третьего этапа* происходило мотивированное, продуктивное наращивание личностных характеристик; активное, сознательное становление ответственного отношения к профессиональной деятельности. По нашим наблюдениям, при проведении диссертаци-

онного эксперимента курсанты демонстрировали вначале робкие, затем устойчивые реакции готовности принимать ответственность как за моделируемые, так и, в дальнейшем, за процессы и результаты собственной образовательной и производственной деятельности. Тематика некоторых воспитательных мероприятий приведены Приложении Г.

В результате работы, проведенной на формирующем этапе эксперимента, осуществлена проверка педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности. Апробированный в работе педагогический инструментарий является необходимым и достаточным условием для воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности, так как он применялся при реализации всех блоков структурно-функциональной модели формирования ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности.

Результативность применяемого педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели формирования ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности в сравниваемых контрольных и экспериментальных группах рассмотрим в заключительном параграфе.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по воспитанию ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности

Завершающим этапом ОЭР являлась оценка результативности воспитания ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности. В разработанной структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности данный этап представлен результативно-оценочным блоком. Следуя логике исследования, проведены итоговая диагностика воспитан-

ности ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности, ее анализ и обработка полученных экспериментальных результатов. Полученные результаты подверглись количественной обработке с целью доказательства выдвинутой гипотезы, интерпретация текущих результатов (в ежегодной динамике эксперимента) и конечных (после эксперимента) в сравнении с исходными показателями воспитанности ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности.

До настоящего времени диагностика в педагогических исследованиях остается важным и сложным этапом в силу многофакторности педагогического процесса [141; 142]. В своей работе мы руководствовались комплексным подходом в оценке результатов исследования, используя качественные методы экспертной оценки с количественными, в том числе элементами квалиметрии.

Для анализа результатов педагогических исследований комбинация методов составляет диалектическое единство [172; 187], методы дополняют друг друга [104; 118], а квалиметрия, по сути, сама по себе представляет указанную комбинацию [87]. Сегодня экспертные методы актуальны для оценки результатов в педагогике, социологии, политологии и психологии. Определенное преимущество этих методов заключается в возможности использования собственного профессионального опыта сообщества исследователей и численное его обобщение [100; 127].

Научная объективность результатов данного исследования обоснована корректными условиями проведения эксперимента и методами оценки. Во-первых, все участники эксперимента находились в равных условиях традиционного образовательно-воспитательного процесса, принятого в образовательных организациях ФСИН России. Во-вторых, в исследовании принимали участие контрольные и экспериментальные группы курсантов, однородные по составу, из которых только на экспериментальные группы оказывались запланированные в исследовании целенаправленные педагогические воздействия. В-третьих, ежегодно проводилась диагностика и сопоставлялись параметры контрольных и экспериментальных групп, что позволило нам оценить динамику формирования ответственного отношения и результативность результатов исследования. В-четвертых, научная обос-

нованность результатов определена использованием методов качественной и количественной оценок.

Результативности педагогических исследований придается большое значение, уделяется пристальное внимание и раскрывается в работах многих исследователей [17; 114] и др. Говоря о результатах данного диссертационного исследования, мы имеем в виду повышение уровня воспитанности ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности за счет применения педагогического инструментария при реализации структурно-функциональной модели исследуемого процесса.

Результативность педагогического инструментария оцениваем наличием положительной динамики сформированности мотивационного, деятельностного и личностного компонентов, свидетельствующих об образовании нового качества — профессиональной ответственности курсантов образовательных организаций ФСИН России, приобретенного в ходе целенаправленной комплексной деятельности курсантов и преподавателей образовательной организации. Учитывая, что одновременно диагностировались студенты экспериментальных и контрольных групп, то для нашего исследования представляются значимыми положительные изменения уровней воспитанности ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности.

С целью доказательства достоверности результативности педагогического инструментария, использованного в ходе реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности, уровни воспитанности ответственного отношения экспериментальных групп в сравнении с контрольными оценивались нами ежегодно в динамике. Сравнительные результаты оценки уровней сформированности мотивационного компонента ответствен-

ного отношения курсантов к профессиональной деятельности 2018 года поступления в течение четырех лет участия в эксперименте приведены в таблице 2.9.

Таблица 2.9 – Динамика уровней сформированности мотивационного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности 2018 года поступления (КГ – 47 курсантов; ЭГ – 48 курсантов)

Курс	Уровни											
	Низкий				Средний				Высокий			
	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1	31	66	30	63,5	11	23,4	14	29,2	5	10,6	4	8,3
2	17	36,2	9	18,7	18	38,3	31	64,6	12	25,5	8	16,7
3	11	22,9	3	6,3	21	44,7	16	33,3	14	29,2	29	60,4
4	3	6,4	1	2,1	11	23,4	5	10,4	33	70,2	42	87,5

Анализ приведенных данных показал, что позитивные изменения в мотивации курсантов происходили на протяжении всех лет исследования, как в контрольных, так и экспериментальных группах, однако с разной степенью роста. Измерение уровней сформированности мотивационного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности на втором курсе выявило значительное снижение числа курсантов с низкими показателями данного компонента: на 29,8 % в контрольной группе и на 44,8 % в экспериментальной группе. Одновременно зафиксирован рост числа курсантов, продемонстрировавших средний и высокий уровни. Доминирующим являлся средний уровень сформированности мотивационного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности в экспериментальной группе (54,2 % в ЭГ по сравнению со всеми остальными).

Отметим, что курсанты ЭГ имели более высокие значения показателей в сформированности мотивационного компонента во все годы эксперимента, что

свидетельствует о положительном влиянии проведенной нами работы, направленной на повышение воспитанности ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности.

Обращает на себя внимание резкое увеличение числа курсантов ЭГ, проявивших высокий уровень сформированности мотивационного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности к концу третьего курса. Этот момент мы назвали «2-й контрольной точкой», так как в ЭГ по сравнению с КГ зафиксировано превышение на 32,2 % числа курсантов с высоким уровнем сформированности мотивационного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности, что составило 60,4 % в ЭК.

Число курсантов обеих групп с высоким уровнем сформированности мотивационного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности выросло и в течение четвертого года обучения и достигло максимума после эксперимента (70,0 % курсантов КГ и 87,5 % курсантов ЭГ), при этом разница составила 17,3 %. Подчеркнем, что число курсантов ЭГ ежегодно имело положительное преимущество перед курсантами КГ в уровнях сформированности мотивационного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности. Динамика изменения показателей данного компонента свидетельствует о результативности мероприятий, проводимых в ЭГ.

Для курсантов 2019 года поступления зафиксированы исходные показатели, которые включены в общие исходные результаты констатирующего этапа эксперимента (параграф 2.1). Данные таблицы 2.10 иллюстрируют динамику уровней сформированности мотивационного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности 2019 года поступления, подобную вышеописанной для курсантов 2018 года. Очевиден положительный рост числа курсантов, имеющих высокие показатели мотивационного компонента ответственно-

го отношения курсантов к профессиональной деятельности в течение всех лет участия в эксперименте.

Таблица 2.10 – Динамика уровней сформированности мотивационного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности 2019 года поступления (КГ – 50 курсантов; ЭГ – 50 курсантов)

Курс	Уровни											
	Низкий				Средний				Высокий			
	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1	33	66	32	64	12	23	12	24	5	11	6	12
2	20	40	14	28	21	42	24	48	9	18	12	24
3	9	18	6	12	22	44	15	30	19	38	29	58
4	3	6,2	3	2,1	15	23,4	6	11,7	35	70,4	41	86,2

Ежегодно большее число курсантов ЭГ по сравнению с курсантами КГ показывали высокий уровень сформированности мотивационного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности и меньшее число – низкий. По-прежнему на втором курсе максимальное число курсантов ЭГ демонстрировали средний уровень сформированности мотивационного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности (48 %), и в конце третьего курса наблюдался увеличение числа курсантов до 58 % от исходного – 12 % в ЭГ, имеющих высокие показатели мотивационного компонента сформированности ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности. За все время эксперимента (во «2-й контрольной точке») в контрольной группе также выросло число курсантов, показавших высокий уровень сформированности данного компонента с 11 % до 38 %. При этом разница в числе

курсантов ЭГ и КГ, имеющих высокие показатели мотивационного компонента, составил 20 %.

Курсанты, у которых выявлен *высокий уровень* сформированности мотивационного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности, демонстрируют осознанное стремление к ее освоению, обоснованное желание карьерного роста по профилю обучения в институте, к получению профессиональной квалификации для успешной карьеры и деятельности в уголовно-исполнительной системе. У них установлен устойчивый интерес к профессиональной деятельности и проявления заинтересованности в формировании у себя профессионально-значимых качеств.

В отличие от высокого уровня курсанты, у которых выявлен *средний уровень* сформированности мотивационного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности, показывают достаточно осознанное стремление к будущей профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной системе, желание карьерного роста связано с юридическим образованием в целом, вполне осознанное стремление к получению профессиональной квалификации для успешной карьеры в юридической деятельности. Они проявляют ситуативный интерес к профессиональной деятельности и отдельные проявления заинтересованности в формировании у себя профессионально-значимых качеств.

В то же время курсанты, у которых на заключительном этапе исследования выявлен *низкий уровень* сформированности мотивационного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности, не проявляют стремления к будущей профессиональной деятельности, к получению профессиональной квалификации для деятельности в УИС. У них отсутствует желание карьерного роста, интерес к профессиональной деятельности и заинтересованность в формировании у себя профессионально-значимых качеств.

В таблице 2.11 приведены данные четырехлетней динамики уровней сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности курсантов 2018 года поступления в образовательную организацию.

Таблица 2.11 – Динамика уровней сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности курсантов 2018 года поступления (КГ – 47 курсантов; ЭГ – 48 курсантов)

Курс	Уровни											
	Низкий				Средний				Высокий			
	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1	27	57,4	25	52,1	16	34	19	39,5	4	8,5	4	8,3
2	17	36,2	11	22,9	24	51,1	29	60,4	6	12,8	8	16,7
3	9	19,1	3	6,3	26	55,3	20	41,7	12	25,5	24	50
4	3	6,4	0	0	18	38,2	6	12,5	26	55,4	42	87,5

Анализ результатов оценки сравнительной динамики показателей выявляет следующее. В течение четырех лет проведения эксперимента мы наблюдали позитивное изменение в показателях деятельностного компонента ответственного отношения в обеих группах, с устойчивым превышением процента курсантов ЭГ, демонстрирующих высокий уровень сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности в сравнении с курсантами КГ.

Обращаем внимание, что тенденция изменения данных результатов подобна результатам мотивационного компонента, наблюдаемым в конце третьего курса («2-я контрольная точка»): резкое (в 3 раза) увеличение числа курсантов ЭГ, которые показали высокий уровень сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности (50 % в

ЭГ, превышающий число курсантов в КГ на 24,5 %). На четвертом курсе тенденция сохранялась, и после завершения эксперимента мы фиксировали 87,5 % курсантов ЭГ, имеющих высокий уровень сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности по сравнению с 55,4 % в КГ. По окончании эксперимента в экспериментальной группе на 32,1 % курсантов больше, чем в контрольной, показали высокий уровень сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности.

Число курсантов, имеющих исходно низкий уровень сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности, насчитывалось более половины (57,4 % в КГ и 52,1 % в ЭГ на начало эксперимента в каждой группе). Однако ежегодно это число снижалось, причем в ЭГ с большей интенсивностью, чем в КГ. Подчеркнем, третий курс, шестой семестр, как и в результатах по мотивационному компоненту, имеет также «2-ю контрольную точку», связанную со скачком числа курсантов, показавших высокий уровень сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности.

Динамика показателей деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности 2019 года поступления (таблица 2.12) аналогична динамике, приведенной выше. Также в обеих группах наблюдается ежегодный общий рост курсантов ЭГ, имеющих положительную динамику сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности с преобладанием. Число курсантов, проявивших высокий уровень сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности, растет из года в год, и снижается число курсантов, обладающих низким уровнем сформированности деятельностного компонента. Четырехкратное повышение числа курсантов с высоким уровнем сформированности деятельностного компонента от-

ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности наблюдалось в ЭГ после трех лет эксперимента, во «2-й контрольной точке» (48 % в ЭГ).

Таблица 2.12 – Динамика уровней сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности курсантов 2019 года поступления (КГ– 50 курсантов; ЭГ – 50 курсантов)

Курс	Уровни											
	Низкий				Средний				Высокий			
	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1	33	66	32	64	12	23	12	24	5	11	6	12
2	20	40	14	28	21	42	24	48	9	18	12	24
3	9	18	6	12	22	44	15	30	19	38	29	58
4	3	6,2	3	3,1	15	23,4	6	10,7	35	70,2	41	86,2

Особое внимание привлекают к себе результаты, тенденция изменения которых подобна изменениям мотивационного компонента, наблюдаемым в конце третьего курса и объясняемым влиянием прохождения курсантами производственных практик: увеличение в 3 раза числа курсантов ЭГ, которые показывают высокий уровень сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности, что превышает число курсантов с таким же уровнем в КГ. При этом сохраняется тенденция роста показателей деятельностного компонента в дальнейшем обучении.

Курсанты, у которых выявлен *высокий уровень* сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности, постоянно проявляют в профессиональной деятельности умения и навыки применения юридических, нормативно-правовых знаний, способности к самообразованию. Они демонстрируют осознанное владение разнообразными

воспитательными методиками погашения конфликтов, ресоциализации осужденных. Постоянное проявляют в профессиональной деятельности навыки взаимодействия с коллегами, руководством, осужденными способности. Курсанты умеют принимать правильные профессиональные решения и нести ответственность.

В отличие от курсантов, у которых выявлен высокий уровень, курсанты, у которых выявлен *средний уровень* сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности, эпизодически проявляют в профессиональной деятельности умения и навыки применения юридических, нормативно-правовых знаний; способности к самообразованию. Они демонстрируют владение некоторыми воспитательными методиками погашения конфликтов, ресоциализации осужденных. Курсанты не всегда проявляют в профессиональной деятельности навыки взаимодействия с коллегами, руководством, осужденными. Курсанты не всегда принимают правильные профессиональные решения и нести ответственность.

В то же время курсанты, у которых на заключительном этапе исследования выявлен *низкий уровень* сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности, не проявляют в профессиональной деятельности умения и навыки применения юридических, нормативно-правовых знаний; способности к самообразованию; слабо владеют воспитательными методиками погашения конфликтов, ресоциализации осужденных. Курсанты не демонстрируют в профессиональной деятельности способности принимать правильные профессиональные решения и нести ответственность, испытывают серьезные затруднения во взаимодействии с коллегами, руководством, осужденными.

Диагностика уровня развития личностных, профессионально-значимых качеств, входящих в личностный компонент ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности, проводилась для проверки результативности педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к про-

фессиональной деятельности. Констатируем, что формирование личностного компонента представляется наиболее сложным этапом проводимой ОЭР.

По результатам исследования отмечается две «контрольные точки» повышения уровней развития личностных качеств курсантов исследуемых потоков: во-первых, второй курс, ее мы обозначили как 1-я контрольная точка для личностных качеств «патриотизм» и «эмоциональная устойчивость», и, во-вторых, третий курс – ее мы обозначили ранее как 2-ю контрольную точку для остальных качеств (совесть, честность, профессиональный долг и справедливость).

Рассмотрим результаты по «1-й контрольной точке» – четвертый семестр 2-го курса. Число курсантов ЭГ 2018 года поступления, имеющих высокие личностные уровни по показателям (качествам) «патриотизм» и «эмоциональная устойчивость», значительно повышается к окончанию второго курса (по патриотизму – увеличение в ЭГ в 5,5 раз по сравнению с числом курсантов в КГ, где произошло увеличение в 2 раза; по эмоциональной устойчивости в ЭГ – увеличение в 4,3, а КГ – в 2,5 раз).

Приведенные результаты по резкому росту эмоциональной устойчивости на втором курсе объясняются мероприятиями, проводимыми с курсантами преимущественно на первом курсе, направленными на сплочение курсантских коллективов, на ознакомление первокурсников с правилами внутреннего распорядка, традициями образовательной организации, встречи с общественными деятелями, работниками науки и ведущими специалистами уголовно-исполнительной системы. Все указанное способствовало адаптации первокурсников к новым условиям, требованиям к коллективу, обстановке и отношениям в учебном взводе, к среде образовательной организации, что и обеспечивало усиление эмоциональной устойчивости.

Мероприятия гражданско-патриотического воспитания первокурсников, проводимые в рамках эксперимента, объясняют высокие темпы роста проявлений патриотизма к концу второго курса, в связи с тем, что эти мероприятия имеют эмоциональную привлекательность и затрагивают чувства курсантов. К числу таких ярких событий в жизни студентов 1-го курса мы относим первоначальную подготовку, принятие Присяги, тематические беседы, первое участие в охране по-

рядка во время городских мероприятиях, при прохождении митингов памяти, демонстраций, празднования Дня Победы, шествие в составе Бессмертного полка и т. д. Все это способствовало пониманию существа понятия «патриотизм» и развитию патриотических чувств курсантов. Дальнейший рост числа курсантов, имеющих высокий личностный уровень патриотизма и эмоциональной устойчивости, продолжался до конца эксперимента. При этом во всех потоках во все годы мониторинга курсанты ЭГ показывали более высокие результаты, чем курсанты КГ.

Обратимся ко «2-й контрольной точке» – 6-й семестр 3-го курса. В этот момент у курсантов 2018 года наблюдается значительное повышение числа курсантов КГ и ЭГ групп, показывавших высокий уровень сформированности личностные компонента по таким показателям, как: профессиональный долг (53,2 % курсантов КГ и 62,5 % ЭГ), совесть (53,2 % курсантов КГ и 60,4 % ЭГ), справедливость (42,6 % курсантов КГ и 56,2 % ЭГ), честность, (38,3 % курсантов КГ и 52,1 % ЭГ). В течение четвертого курса рост числа курсантов, показывающих высокий уровень по личностному компоненту, продолжал увеличиваться с превосходством числа курсантов ЭГ над числом курсантов КГ. Аналогичная качественная тенденция проявлялась и в результатах оценки личностного компонента к концу третьего курса по указанным показателям для высокого уровня сформированности личностного компонента курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности 2019 года поступления.

Приведенные выше результаты экспериментальной работы позволили уточнить временную продолжительность выделенных нами ранее трех этапов воспитания ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности в параграфе 2.2. Наличие «1-й контрольной точки» – 4 семестр – означает завершение первого этапа и активное начало второго этапа с 5-го семестра. Разумеется, четкое деление на указанные периоды вполне условно, поскольку процессы накладываются, сопровождают друг друга. Тем не менее указанная последовательность достаточно адекватно объясняет динамику показателей уровней сформированности ответственного отношения, коррелирует с полученными результатами.

Результаты исследования подтверждают правильность выбранной стратегии эксперимента, когда уже в первоначальный период тематического погружения на 1-м курсе проведено изучение индивидуальных особенностей личности курсантов-первокурсников для уточнения и корректировки содержания образования, что способствовало принятию ими целей, задач, важности работы по формированию ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности. Педагогическое воздействие на их личностную сферу способствовало развитию интереса и активизации деятельности курсантов в соответствии с требованиями будущей профессиональной деятельности. Целенаправленная работа по развитию мотивации к предстоящей профессиональной деятельности, создание благоприятного морального климата в курсантских коллективах способствовали проявлению личностных качеств обучающихся, осознанию ими целей профессиональной подготовки, важности самостоятельной работы в повышении качества образования и стимулировали активное участие в экспериментальных образовательно-воспитательных и гражданско-патриотических мероприятиях.

Положительную динамику подтверждают результаты изменения мотивационного и деятельностного компонентов ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности на 2-м курсе. В указанный период наблюдалось увеличение числа курсантов, проявляющих средний уровень критериев, и значительное снижение числа имевших низкий уровень на первом курсе. Проявившееся «накапливание» показателей средних уровней мотивации и активности в образовательной и воспитательной деятельности в течение 2-го курса, по мнению экспертов (преподавателей, работающих с этими группами курсантов), свидетельствовали об изменении отношения обучающихся к получению знаний, а также оценке и переоценке личностного отношения к себе, к личностным ценностям, к важности формирования ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности и происходящему. Все это проявлялось во взаимоотношении курсантов в учебное, служебное и свободное время.

Анализ результатов исследования позволил объяснить и «2-ю контрольную точку», которая приходится на конец шестого семестра и фиксирует значительный рост мотивационного и деятельностного компонентов, а также личностного компонента в части показателей (честность, профессиональный долг, совесть и справедливость). Исследованием установлено, что проявление «точки» связано с воспитанием к этому моменту у курсантов личной потребности в формировании ответственного отношения.

Педагогический инструментарий, реализованный в эксперименте, обеспечил возможность по завершении рефлексивного этапа («1-я контрольная точка»), переход к деятельностному периоду, на протяжении которого мы наблюдали активное проявление и развитие личностных, профессионально-значимых качеств, мотивированное стремление к приобретению практического опыта. Этому, кроме прочего, способствовали, во-первых, организация прохождения курсантами на 3-м курсе учебной и производственной практик в учреждения уголовно-исполнительной системы, которая, по нашим наблюдениям, явилась одной из самых эффективных форм профессиональной подготовки, и, во-вторых, оптимальная организация самостоятельной и научно-исследовательской работы.

Погружение курсантов в реальную служебную среду при прохождении производственных практик способствовало:

- знакомству курсантов со структурой, особенностями служебной деятельности, профессиональными требованиями к морально-этическому облику сотрудника и уровню профессионализма;
- пониманию курсантом роли профессиональной ответственности в будущей служебной деятельности, оценке уровня собственной и, как следствие, необходимости и возможности ее дальнейшего совершенствования;
- совершенствованию специфических профессиональных практических навыков, которые можно приобрести исключительно в условиях реальной деятельности, росту самостоятельности для принятия оперативных решений и ответственности за их результаты;

- мотивации личностного развития, формирующего профессионально значимые качества, активации правовой образовательной и производственной деятельности.

Ранее мы указывали, что научно-исследовательская и самостоятельная работа должны оказать на курсантов не только образовательное, но и личностное, воспитательное воздействие. Проведенное исследование достоверно свидетельствует, что научно-исследовательская и самостоятельная работа позволили:

- активизировать личностное стремление курсантов к формированию ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности через творческую познавательную деятельность;

- самостоятельно приобрести собственный образовательный и творческий опыт, умения и навыки в соответствии с требованиями ФГОС ВО, индивидуальными способностями и интересами на новом уровне;

- развивать не только самооценку и самоконтроль знаний, умений и навыков, но и рефлексии собственного поведения и личностных качеств;

- научиться преобразовать получаемые знания в собственные убеждения, что способствовало формированию личностных и профессионально-значимых качеств.

Все вышеуказанное в совокупности обеспечило успешное воспитание ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности.

Приведенные данные динамики критериев по трем потокам экспериментальных и контрольных групп поступления в образовательную организацию показывают устойчивую тенденцию изменения динамики мотивационных, деятельностных и личностных уровней сформированности, тем самым подтверждают достоверность оценки ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности и служат необходимым доказательством *надежности* эксперимента.

С этой целью в нашем исследовании, кроме воспитания ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности, проводился сравнительно-сопоставительный анализ результатов до и по окончании эксперимента. Сравнение результатов уровней сформированности ответственного отношения

курсантов к профессиональной деятельности выпускников-бакалавров по изучаемым компонентам до начала и после окончания эксперимента представлено в таблицах 2.13, 2.14, 2.15.

Таблица 2.13 – Сравнительная оценка мотивационного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности на начальном и заключительном этапах исследования

Год поступления	Этапы исследования	Уровни, в %					
		Контрольные группы (КГ)			Экспериментальные группы (ЭГ)		
		низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
2018	Начальный этап	66	23,4	10,6	63,5	29,2	8,3
	Заключительный этап	6,4	23,4	70,2	2,1	10,4	87,5

Согласно данным таблицы 2.14, число участников в результате эксперимента, имеющих высокий мотивационный уровень, увеличилось на 79,2 % в ЭГ и на 59,6 % в КГ. Это означает, что уровень прироста числа курсантов ЭГ с высоким мотивационным уровнем превышает на 19,6 % число курсантов КГ. Курсантов, показавших средний и низкий мотивационный уровень по окончании эксперимента, в ЭГ меньше, чем в КГ.

Таблица 2.14 – Сравнительная оценка деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности на начальном и заключительном этапах исследования

Год поступления	Этапы исследования	Уровни, в %					
		Контрольные группы (КГ)			Экспериментальные группы (ЭГ)		
		низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
2018	Начальный этап	57,4	34	8,5	52,1	39,5	8,3
	Заключительный этап	6,4	38,3	55,4	0	12,5	87,5

В таблице 2.15 приведены результаты сравнительной оценки в деятельностных уровнях, произошедшие за время проведения эксперимента. Анализ данных свидетельствует, что после окончания эксперимента 87,5 % курсантов ЭГ и 55,4 % КГ имеют высокий уровень сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности. За время эксперимента прирост числа курсантов ЭГ с высоким уровнем сформированности деятельностного компонента составил 79,2 % и 46,9 % в КГ. В ЭГ наблюдается прирост числа курсантов с высоким уровнем сформированности деятельностного компонента, превышающим прирост в КГ на 32,3 %. Средний и низкий уровни деятельностного компонента после эксперимента существенно ниже у курсантов ЭГ.

Таблица 2.15 – Сравнительная оценка личностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности на начальном и заключительном этапах исследования

Личностные и профессионально-важные качества	Этапы исследования	Уровни, в %					
		Контрольные группы (КГ)			Экспериментальные группы (ЭГ)		
		низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
1	2	3	4	5	6	7	8
Патриотизм	Начальный этап	74,5	12,7	12,8	66,6	25	8,3
	Заключительный этап	12,8	17,1	70,1	2,1	12,5	85,4
Профессиональный долг	Начальный этап	48,9	44,6	6,3	50	43,8	6,2
	Заключительный этап	4,3	29,8	66	0	8,3	91,7
Честность	Начальный этап	61,7	30	8,5	52,1	39,6	8,3
	Заключительный этап	8,5	25,5	66	0	16,7	83,3
Справедливость	Начальный этап	12,8	72,2	14,9	41,7	41,7	14,6
	Заключительный этап	4,3	31,9	63,8	2,1	16,7	81,2
Эмоциональная стойкость	Начальный этап	10,6	80,9	8,5	14,5	79,2	6,3
	Заключительный этап	0	34	66	0	10,4	89,6

Окончание таблицы 2.15

Совесть	Начальный этап	66	21,3	12,8	66,7	16,7	16,7
	Заключительный этап	4	23,4	68,1	2,1	16,7	81,3

Полученные данные о сформированности у курсантов личностных, профессионально-значимых качеств в результате эксперимента показали следующее. Уровень личностных характеристик повысился у курсантов контрольной и экспериментальной групп, однако существенный прирост наблюдался у курсантов ЭГ. Число курсантов КГ, имеющих к концу эксперимента высокий личностный уровень по показателю «патриотизм», выросло на 57,3 %, а число курсантов в экспериментальной – на 77,1 %. Разница в приросте показателей в ЭГ и КГ составила 19,8 %. В то же время меньшее число курсантов ЭГ показали низкий и средний уровни по сравнению с числом курсантов КГ, обладающих низким и средним личностными уровнями к концу.

Из приведенных результатов следует, что в ЭГ после эксперимента не выявлено курсантов с низким уровнем сформированности личностного компонента по таким качествам, как профессиональный долг, честность, эмоциональная стойкость; снижение произошло до 0 % соответственно. По качествам «совесть», «справедливость», «патриотизм» число курсантов, оставшихся на низком уровне сформированности личностного компонента, составило 2,1 %. Число курсантов, имеющих средний уровнем сформированности личностного компонента, существенно меньше в ЭГ по сравнению с ЭГ и по остальным показателям: «профессиональный долг», «честность», «справедливость», «эмоциональная стойкость», «совесть» (табл. 2.14).

Данные проведенного эксперимента иллюстрируют достоверные количественные изменения в экспериментальной группе по всем исследуемым компонентам ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности. Из результатов следует, что по всем трем изученным компонентам у курсантов ЭГ отмечается существенный прирост, превосходящий прирост числа курсантов КГ, имеющих высокий уровень сформированности компонентов ответственного

отношения курсантов к профессиональной деятельности. И наоборот, значительно меньшее число курсантов ЭГ показали низкий и средний уровень по всем без исключения компонентам по окончании исследования.

С целью оценки результативности процесса формирования ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности ЭГ в процессе эксперимента в сравнении с соответствующими показателями КГ, не принимавших участие в исследовании, нами проведена математическая статистическая обработка по методу параметрического t-компонента Стьюдента. Подробные расчеты приведены в Приложении Д. Расчеты показали, что повышение уровня показателей ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности в экспериментальной группе в результате эксперимента по сравнению с повышением тех же показателей в контрольной группе, не участвующей в исследовании, статистически значимы с вероятностью 99,5 %.

Таким образом, статистические результаты проведенных исследований подтверждают результативность педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности.

Из приведенных результатов следует, что за время эксперимента произошли качественные личностные и образовательные изменения в мотивации курсантов, достаточно явно наблюдаемые экспертами в проявлении активности курсантов к образовательному процессу, в их личностном стремлении и осознанной оценке себя в будущей профессии и в активной жизненной позиции. Это также соответствует экспертным наблюдениям, отмечающим повышение активности с заметным преимуществом курсантов экспериментальных групп к учебному процессу в целом, к правовому обучению, к выполнению самостоятельной научно-исследовательской работы, при выполнении творческих, курсовых работ и ВКР, существенно выросший интерес к практической профессиональной деятельности. Эксперты из числа преподавателей и представителей работодателей отмечали навыки курсантов, приобретенные в отборе необходимой информации, в умении

ставить и решать оперативные задачи, устойчивый интерес и знание правовой литературы, нормативных источников.

К значимым результатам мы относим сформировавшееся ценностное отношение курсантов к себе как к будущим сотрудникам УИС, к действующим сотрудникам учреждений УИС, к их личностным, профессионально-значимым качествам, к сокурсникам, к собственному поведению в повседневной учебной и внеучебной деятельности.

Результаты, полученные в ходе ОЭР, свидетельствуют, что курсанты ЭГ проявляли более развитые личностные, профессионально-значимые качества, что наблюдалось в ответственном поведении не только в учебной деятельности, но и в реальных условиях профессиональной деятельности в учреждениях УИС. Находясь на службе, при исполнении служебных обязанностей, они в большей степени соответствовали требованиям Кодекса этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих УИС, были более самостоятельны в принятии решений и ответственности за их результат, более уверены при взаимодействии с осужденными и коллегами и даже выступали с предложениями по реорганизации структуры предприятий и модернизации деятельности. При выполнении служебных обязанностей курсанты демонстрировали высокий уровень позитивного отношения к профессии, осознание ее социальной значимости. Все перечисленное указывает на сформированное в ходе эксперимента ответственное отношения курсантов к профессиональной деятельности, в основу которой были заложены личностные, профессионально-значимые качества и усвоенные правовые и профессиональные требования, которые в совокупности и обеспечивали успешность практической служебной деятельности.

Все указанное является подтверждением результативности применения педагогического инструментария в ходе реализации в практике структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности.

Выводы по главе 2

Вторая глава диссертации посвящена проверке результативности педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности в ходе опытно-экспериментальной работы, проводимой в течение трех этапов эксперимента (констатирующего, формирующего эксперимента).

1. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволил сделать следующие выводы:

Исследование понимания курсантами – бакалаврами-первокурсниками экспериментальных и контрольных групп 2018 и 2019 годов поступления содержания и значимости понятий «профессиональная ответственность», «ответственное отношение» показало недооценку личностной составляющей в структуре профессиональной ответственности и недопонимание роли ответственного отношения в будущей профессиональной деятельности.

Для оценки и анализа динамики сформированности ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности в формирующем этапе эксперимента детализированы показатели уровней сформированности, оценка которых осуществлялась непрерывно в течение всего срока обучения в образовательной организации всех групп.

По всем компонентам ответственного отношения к профессиональной деятельности (мотивационному, деятельностному, личностному) курсанты-первокурсники показали исходные средние и низкие уровни, что доказало целесообразность воспитания ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности.

Констатирующий и заключительный этапы ОЭР связаны с реализацией регулятивно-оценочного блока модели и ориентированы на применение *диагностико-оценочного компонента* педагогического инструментария и включают средства диагностики ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности.

2. Анализ хода формирующего этапа эксперимента, на котором в ходе реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности применялись нормативно-регуляторный, функционально-ресурсный и технико-методический компоненты педагогического инструментария, позволил сделать следующие выводы.

Формирующий этап эксперимента актуализировал значение производственных практик в процессе воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности. Установлено, что продуктивное погружение в реальную профессиональную деятельность развивает личностный, морально-этический аспект ответственности и помогает усвоить курсантам социально-профессиональные требования и служебные нормативы УИС.

Организация самостоятельной и научно-исследовательской работы способствовала формированию общепрофессиональных, профессиональных и общекультурных компетенций, а также воспитанию личностных качеств, навыков профессионального и социального поведения курсантов, развитию умения вести воспитательную работу с осужденными, принимать решения при возникновении профессиональных проблем самостоятельно.

Получены положительные результаты работы по воспитанию ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности, что подтверждается наличием развитых личностных и профессионально-значимых качеств (патриотизм, совесть, честность, справедливость, эмоциональная устойчивость, профессиональный долг, определяемых Кодексом этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих УИС), полученных в ходе освоения программы бакалавриата.

Воспитательная работа проводилась в рамках планов образовательной организации по воспитательной работе и патриотическому воспитанию с коррекцией мероприятий на воспитание ответственного отношения к профессиональной деятельности курсантов.

3. Анализ заключительного этапа ОЭР, состоящего в оценке результативности процесса воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности, свидетельствует, что корректные условия проведения эксперимента (равные условия однородных по составу контрольных и экспериментальных групп курсантов, разработанный диагностический аппарат, сравнительная диагностика результатов) обеспечили объективность результатов исследования. Надежность доказательно определена на основе сравнительного мониторинга результатов воспитания курсантов 2018 и 2019 годов поступления.

Полученные в результате исследования данные позволили установить статистически значимые различия в показателях ответственного отношения к профессиональной деятельности, что характеризует достоверность экспериментальных результатов, обоснованность гипотезы, результативность педагогического инструментария, продуктивность разработанной в диссертации структурно-функциональной модели исследуемого процесса. Сравнительный анализ результатов диагностики свидетельствует об устойчивой положительной динамике становления ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности.

Доказано, что апробированный в диссертационном эксперименте педагогический инструментарий, применяемый в ходе реализации структурно-функциональной модели, позволил получить положительные результаты в воспитании ответственного отношения к профессиональной деятельности курсантов образовательных организаций ФСИН России.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе проведенных исследований в диссертации сформулированы научные положения, которые в совокупности вносят вклад в развитие методологии и технологий профессионального образования. Они направлены на дальнейшее совершенствование подходов к вопросам профессионального воспитания и организации процесса формирования ответственного отношения к профессиональной деятельности курсантов.

В ходе исследования были проанализированы, обобщены и представлены результаты научной работы, посвященной изучению процесса формирования ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности.

Обосновано, что профессиональная ответственность сотрудников УИС является профессиональным качеством, определяемым спецификой профессиональной деятельности в УИС и выражающимся в осознании сотрудниками своих должностных обязанностей и готовности выполнять их с высоким уровнем осознания, соблюдая нормы и требования законодательства, а также то, что ответственное отношение к профессиональной деятельности является составляющим формирования профессиональной ответственности сотрудника ФСИН России, выражается в готовности и способности курсантов осознавать значимость своей будущей профессии, принимать на себя обязательства и выполнять их добросовестно.

Выявлено, что процесс воспитания курсантов образовательных организаций ФСИН России представляет собой целенаправленную и системную деятельность, направленную на формирование профессионально-значимых качеств курсантов. Процесс воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности состоит в осознании профессиональных обязанностей сотрудников уголовно-

исполнительной системы в условиях активной образовательной деятельности при мотивированной осознанности курсантов;

Разработан критериально-оценочный аппарат, представляющий собой систему взаимосвязанных критериев, показателей и средств измерения уровней воспитанности ответственного отношения к профессиональной деятельности, включающий критерии и соответствующие им показатели:

- *мотивационный* (стремление к будущей профессиональной деятельности в УИС, к карьерному росту; наличие мотивов получения юридического образования; интерес и понимание роли профессиональной ответственности в будущей профессии);

- *деятельностный* (наличие умений и навыков использования юридических, нормативно-правовых знаний; проявление способности к самообразованию; владение воспитательными методиками погашения конфликтов, ресоциализации осужденных; наличие навыков взаимодействия с коллегами, руководством, осужденными; проявление способности принимать правильные профессиональные решения и нести ответственность);

- *личностный* (проявления личностных и профессионально-значимых качеств курсантов).

Разработана структурно-функциональная модель процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности, состоящая из целевого, методологического, технологического и результативно-оценочного блоков.

Определено, что педагогический инструментарий реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности представляет собой совокупность взаимосвязанных, взаимодополняющих и усиливающих друг друга педагогических средств, методов и приемов, применяемых субъектами взаимодействия (преподавателями, обучающимся, представителями работодателей) для ре-

зультативного формирования профессионально-личностных качеств курсантов с учетом специфики отраслевой подготовки.

Экспериментально проверена результативность применяемого при ее реализации педагогического инструментария, включающего нормативно-регуляторный, функционально-ресурсный и технико-методический компоненты.

Анализ полученных в результате исследования данных позволил установить статистически значимые различия в показателях ответственного отношения к профессиональной деятельности, что характеризует достоверность экспериментальных результатов, обоснованность гипотезы, результативность педагогического инструментария, продуктивность разработанной в диссертации структурно-функциональной модели исследуемого процесса. Сравнительный анализ результатов диагностики свидетельствует об устойчивой положительной динамике становления ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности.

Проверена научная идея о том, что развитие профессионально-значимых качеств (патриотизм, честность, совесть, профессиональный долг, эмоциональная стойкость и справедливость) способствует повышению уровня воспитанности ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности.

Основные результаты исследования опубликованы в научных изданиях, входящих в Перечень Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки России, а также были представлены на международных, всероссийских и межвузовских научных конференциях.

Таким образом, доказана результативность педагогического инструментария реализации структурно-функциональной модели процесса воспитания ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности.

Результаты, полученные в исследовании, могут быть применены при построении воспитательного процесса, в проектировании программ воспитания как в образовательных организациях ФСИН России, так и образовательных организациях других правоохранительных органов.

Проведенное исследование решило поставленные задачи, что свидетельствует о достижении поставленной цели. Полученные выводы и обобщенные результаты подтвердили и обосновали выдвинутой гипотезы.

Представляются целесообразными следующие направления дальнейшего развития исследования:

- развитие профессиональной ответственности курсантов-магистрантов образовательных организаций ФСИН России при возможном расширении числа личностных, профессионально-значимых качеств с акцентом на личностное самосовершенствование и саморазвитие;
- исследование устойчивости и особенностей развития профессиональной ответственности выпускников, прошедших воспитание по методикам, предложенным данным исследованием, в рамках профессиональной служебной деятельности в учреждениях уголовно-исполнительной системы;
- формирование ответственного отношения к профессиональной деятельности через патриотическое воспитание курсантов образовательных организаций ФСИН России по программам высшего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности / К. А. Абульханова-Славская. – Текст : непосредственный // Проблемы психологи личности. – Москва : Наука, 1982. – С. 35.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с. – Текст : непосредственный.
3. Аванесов, В. С. Вопросы методологии педагогических измерений / В. С. Аванесов. – Текст : непосредственный // Педагогические измерения. – 2005. – № 1. – С. 2–27.
4. Августин Аврелий. Исповедь. Петр Абеляр. История моих бедствий / пер. с лат. – Москва : Республика, 1992. – 335 с. – Текст : непосредственный.
5. Адорно, Т. Проблемы философии морали / Т. Адорно; пер. с нем. М. Л. Хорькова. – М.: Республика, 2000. – 239 с. – Текст : непосредственный.
6. Азитова, Г. Ш. Современные технологии обучения студентов в вузе / Г. Ш. Азитова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 12.1. – С. 5–7.
7. Алеевская, А. О. Личностно-ориентированный подход к подготовке курсантов образовательных организаций ФСИН России: особенности и перспективы / А. О. Алеевская. – Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 3 (32). – С. 21–23.
8. Анисифоров, С. Н. Анализ факторов, влияющих на профессиональную деятельность офицерских кадров / С.Н. Анисифоров. – Текст : непосредственный // Вестник академии военных наук. – 2006. – № 3. – С. 98–100.
9. Аристотель. Никомахова этика. – Москва : Издательство «ЭКСМО-Пресс», 1997. – Текст : электронный // Lib.ru: Библиотека Максима Мошкова : сайт. – URL: <http://lib.ru/POEEAST/ARISTOTEL/nikomah.txt> (дата обращения: 23.07.2023).

10. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский . — Москва : Высшая школа, 1980. — 368 с. — Текст : непосредственный.
11. Астафьева, А. Н. Развитие самоосознания будущей профессиональной деятельности курсантами в учебном процессе военного вуза / А. Н. Астафьева. — Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2009. – № 3. – С. 90–96.
12. Афанасьева, О. В. Этика и психология профессиональной деятельности юриста / О. В. Афанасьева, А. В. Пищелко. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 224 с. – Текст : непосредственный.
13. Байниязов, Р. С. Философия правосознания: постановка проблемы / Р.С. Байниязов. – Текст : непосредственный // Правоведение. – 2001. – № 5. – С. 12–23.
14. Барабанщиков, А. В. Методика исследования проблем военной педагогики и психологии : учебное пособие / А. В. Барабанщиков. – Москва, 1987. – 135 с. – Текст : непосредственный.
15. Барановская Л. А. Становление социальной ответственности современного студенчества : монография / Л. А. Барановская. – Красноярск : СибГТУ, 2009. – 160 с. – Текст : непосредственный.
16. Белов, А. В. Социальная ответственность: содержание и механизм реализации : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Белов Алексей Вячеславович. – Волгоград, 2011. – 148 с. – Текст : непосредственный.
17. Бербешкина, З. А. Совесть как этическая категория : монография / З. А. Бербешкина. – Москва : Высш. шк., 1986. – 103 с. – Текст : непосредственный.
18. Бергер, П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – Москва : Медиум, 1995. – 323 с. – Текст : непосредственный.
19. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика 1999. – 192 с. – Текст : непосредственный.

20. Биочинский, И. В. Психология и педагогика профессиональной подготовки специалистов в образовательных учреждениях МВД России : учеб. пособие : в 2 ч. / И. В. Биочинский. – Нижний Новгород : Нижегород. акад. МВД России, 2005. – Ч. 2. – 185 с. – Текст : непосредственный.
21. Бисько, А. Т. К вопросу о методологических основах разработки пед. теорий и систем / А. Т. Бисько. – Текст : непосредственный // Концепции университетского образования в новом тысячелетии : материалы межд. науч.-практич. конференции, 14–17 мая 2001 г. – Санкт-Петербург : Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – С. 208–210.
22. Блаженный Августин Аврелий. Исповедь. – Изд. 2-е ; пер. с лат. – Москва : Даръ, 2007. – 576 с. – Текст : непосредственный.
23. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 270 с. – Текст : непосредственный.
24. Богданов, М. А. Анализ практики формирования профессионального мастерства у курсантов современных военных вузов в ходе учебных занятий / М. А. Богданов. – Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 1. – С. 99–103.
25. Бодров, В. А. Профессиональная ответственность как психологическая категория субъекта деятельности / В. А. Бодров, А. Г. Луценко. – Текст : непосредственный // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. – Москва : Ин-т психологии АН СССР, 1991. – С. 157–167.
26. Бокарева, Г. А. Система управления качеством образовательного процесса в морском академическом комплексе (теория и практика) : монография / Г. А. Бокарева, В. П. Ефентьев. – Калининград : БГА РФ, 2005. – 236 с. – Текст : непосредственный.
27. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с. – Текст : непосредственный.

28. Братющенко, С. В. Ответственность как проблема социальной философии (на примере предпринимательства) / С. В. Братющенко. – Текст : непосредственный // Образ гуманитарных и социальных исследований в XXI веке : материалы регион. науч. конф. молодых ученых Сибири в области гуманитарных и социальных наук. – Новосибирск : НГУ, 2004. – С. 98–105.

29. Бугаев, К. В. Инновация как технология: специфика вуза МВД / К. В. Бугаев. – Текст : непосредственный // Инновации в образовательной деятельности: формы, методы, технологии : материалы межвуз. методол. конф. ; под ред. А. Г. Парадникова, Т. Ю. Морозовой. – Омск : Омская академия МВД России, 2009. – С. 9–13.

30. Валиев, А. Н. Педагогические условия подготовки курсантов вузов МВД России к применению боевых приемов борьбы в процессе профессиональной деятельности / А. Н. Валиев, А. Н. Молоствов, Н. Б. Пугачева. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=22379> (дата обращения: 26.07.2019).

31. Введение в юридическую специальность / под ред. А. П. Коренева. – Москва : Юрайт, 1998. – 336 с. – Текст : непосредственный.

32. Вдовин, А. В. Интенсификация образовательного процесса в условиях индивидуализации воинского обучения и воспитания / А. В. Вдовин. – Текст : непосредственный // Военная мысль. – 2013. – № 7. – С. 48.

33. Вебер, М. Политика как призвание и профессия / М. Вебер. – Текст : непосредственный // Вебер, М. Избранные произведения / пер. с немецкого ; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова. – Москва : Прогресс, 1990. – 697 с.

34. Величко, А. М. Нравственный идеал и право / А. М. Величко. – Текст : непосредственный // Правоведение. – 2002. – № 2. – С. 187–203.

35. Вербицкий, А. А. Деловая игра в компетентностном формате / А. А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2013. – № 3-2. – С. 73–84.

36. Вербицкий, А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – Москва : Логос, 2011. – 288 с. – Текст : непосредственный.
37. Вербицкий, А. А. Контекстно-компетентностный подход к реформированию образования / А. А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Образование как целевой ресурс в развитии личности: теория, методология, опыт : монография. – Стерлитамак : Фобос, 2014. – 359 с.
38. Вербицкий, А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении : монография / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с. – Текст : непосредственный.
39. Волежанина, И. С. Педагогический инструментарий становления и развития профессиональной компетентности будущего инженера в научно-образовательном комплексе / И. С. Волежанина. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. – № 1А. – С. 265–272. DOI: 10.34670/AR.2020.1.46.131.
40. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с. – Текст : непосредственный.
41. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с. – Текст : непосредственный.
42. Гаврилюк, С. Е. Анализ возможностей интерактивных и компьютерных технологий для повышения качества обучения в военно-учебных заведениях / С. Е. Гаврилюк. – Текст : непосредственный // Вестник академии военных наук. – 2010. – № 1 (30). – С. 121–123.
43. Глазова, Я. А. К вопросу понимания сущности категории «Педагогическое обеспечение формирования личности» / Я. А. Глазова. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2015. – № 2. – С. 194–196.

44. Глинский, Б. А. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ) / Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов, Б. С. Дынин, Е. П. Никитин. – Минск : МинГУ, 1965. – 248 с. – Текст : непосредственный.
45. Глухарева, Л. И. Юридическая ответственность как правовая конструкция / Л. И. Глухарева. – Текст : непосредственный // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 3. – С. 44–47.
46. Гоббс, Томас. Левиафан или материя, форма и власть государства церковного и гражданского : соч. : в 2. т. – Т. 2 / Томас Гоббс ; пер. с лат. – Москва : Мысль, 1991. – 731 с. – Текст : непосредственный.
47. Головкин, Н. А. Проблема моральной ответственности в марксистской этике / Н. А. Головкин. – Киев, 1973. – 83 с. – Текст : непосредственный.
48. Горбачёв, В. Т. Повышение результативности адаптивного тестирования качества обучения студентов в вузах гуманитарного профиля : дис. ... канд. пед. наук / Горбачёв Василий Тимофеевич. – Москва, 2006. – 258 с. – Текст : непосредственный.
49. Грищенко, Н. Б. Категориальная сущность профессиональной ответственности / Н. Б. Грищенко. – Текст : непосредственный // Известия Алтайского государственного университета. – 2003. – № 2. – С. 11–13.
50. Гусейнов, А. А. Этика / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. – Москва : Гардарики, 2004. – 472 с. – Текст : непосредственный.
51. Дахин, А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин. – Текст : электронный // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1. – С. 11–21. – URL: <https://rucont.ru/efd/155394> (дата обращения: 04.06.2023).
52. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, результативность и неопределенность / А. Н. Дахин. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
53. Дворцов, В. Б. Формирование готовности к будущей профессиональной деятельности курсантов вузов ФСИН : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Дворцов Василий Борисович. – Кемерово, 2018. – 246 с. – Текст : непосредственный.

54. Дементий, Л. И. К проблеме меры ответственности / Л. И. Дементий. – Текст : непосредственный // Личность. Культура. Общество. – 2004. – Вып. 3 (23). – С. 264–274.
55. Дементий, Л. И. Социальные представления о мере ответственности / Л. И. Дементий, А. В. Ремезова. – Текст : непосредственный // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2007. – № 1. – С. 4–11.
56. Добровольсков, О. В. Военно-научная работа как условие развития творческой составляющей профессиональной деятельности будущих офицеров / О. В. Добровольсков, О. Н. Тымчук. – Текст : непосредственный // Вестник университета РАО. – 2010. – № 5. – С. 47–49.
57. Дрозд, К. В. Проектирование образовательной среды : учебное пособие для вузов / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 421 с. – Текст : непосредственный.
58. Ежова, О. Н., Ушков, Ф. И. Ответственность как профессионально значимое качество сотрудника уголовно-исполнительной системы Российской Федерации / О. Н. Ежова, Ф. И. Ушков. – Текст : непосредственный // Психология и право. – 2021. – Т. 11. – № 2. – С. 72–85.
59. Елькина, О. Ю. Подготовка будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Елькина Ольга Юрьевна. – Кемерово, 2007. – 354 с. – Текст : непосредственный.
60. Емельянова, Т. П. Профессиональная ответственность в быденном сознании студентов энергетиков / Т. П. Емельянова. – Текст : электронный // Информ. гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – 2013. – № 2. – URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/2/Emelianova_Professional-Responsibility-Students/ (дата обращения: 23.08.2018).
61. Ерошенков, Н. В. Образовательная среда вуза МВД России в профессионально-нравственной подготовке будущего полицейского / Н. В. Ерошенков. – Текст : электронный // Современные исследования социальных проблем : электронный научный журнал. – Красноярск : Научно-инновационный центр, 2012. –

№ 11 (19). – URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/11/eroshenkov.pdf> (дата обращения: 05.07.2023).

62. Ерошенков, Н. В. Профессионально-нравственная подготовка курсантов в образовательной среде вуза МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ерошенков Николай Викторович. – Белгород, 2014. – 26 с. – Текст : непосредственный.

63. Есикова, М. М. Профессиональная этика юриста : учебное пособие для студентов направлений подготовки 40.03.01, 40.05.01 всех форм обучения / М. М. Есикова, О. А. Бурахина, В.А. Скребнев и др. – Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2015 – 85 с. – Текст : непосредственный.

64. Ефанов, А. В. Ремесленное образование в России: ценности, содержание, технологии : колл. моногр. / И. П. Верещагина, А. В. Ефанов, Н. К. Чапаев и др. ; науч. ред. Н. К. Чапаев. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2013. – 180 с. – Текст : непосредственный.

65. Ефремов, А. Ю. Психологические особенности понимания в научной проблематике самоорганизации общекультурной компетенции / А. Ю. Ефремов. – Текст : непосредственный // Прикладная юридическая психология. – 2015. – № 1. – С. 33–41.

66. Жежель, Л. В. Аксиологические основания воспитания курсантов в образовательной среде военного вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Жежель Леонид Владимирович. – Кострома, 2013. – 24 с. – Текст : непосредственный.

67. Загвязинский, В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического моделирования / В. И. Загвязинский. – Текст : непосредственный // Моделирование социально-педагогических систем : материалы региональной научно-практической конференции (16–17 сентября 2004г.). – Пермь, 2004. – С. 6–12.

68. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1982. – 160 с. – Текст : непосредственный.

69. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с. – Текст : непосредственный.

70. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

71. Золотых, М. В. Инновационная деятельность преподавателя по профессионально ориентированному обучению курсантов / М. В. Золотых, А. Р. Полянин. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского института ФСИН России. – 2011. – № 2. – С. 150–153.

72. Зуева, М. Л., Ястребов, А. В. Феномен дополнительной функции педагогического инструмента / М. Л. Зуева, А. В. Ястребов. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 2. – С. 126–130.

73. Иванников, И. А. Проблемы государства и права России начала XXI века / И. А. Иванников. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та, 2003. – 352 с. – Текст : непосредственный.

74. Ивахненко, С. Н. Юридическая и социальная ответственность: проблемы понимания и соотношения / С. Н. Ивахненко. – Текст : непосредственный // Юридические исследования. – 2013. – № 1. – С. 25–29.

75. Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 700 с. – Текст : непосредственный.

76. Ильин, Е. П. Психология помощи (Альтруизм, эгоизм, эмпатия) / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 304 с. – Текст : непосредственный.

77. Ильин, Е. П. Психология совести. Вина, стыд, раскаяние / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2016. – 288 с. – Текст : непосредственный

78. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 783 с. – Текст : непосредственный.

79. Ипполитова, Н. П. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» / Н. П. Ипполитова. – Текст : непосредственный // Вестник ЮУрГУ. – 2009. – № 13 – С. 9–15.
80. Калинина, И. А. Понятие свободы личности в трудах Иммануила Канта / И. А. Калинина. – Текст : непосредственный // Вестник ТГУ. – 2009. – Вып. 4 (72). – С. 255–259.
81. Калитеевская, Е. Р. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте / Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 49–55.
82. Канке, В. А. Этика ответственности. Теория морали будущего [Текст] / В.А. Канке. – М.: Логос, 2003. – 272 с. – Текст : непосредственный.
83. Кант, И. Соч. : в 6 т – Т. 4. – Ч. 2 / И. Кант; пер. с нем. – Москва : Мысль, 1965. – 544 с. – Текст : непосредственный.
84. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под. ред. А. М. Арсеньева. – Москва : Педагогика, 1982. – 703 с. – Текст : непосредственный.
85. Карпухин, С. В. Социальная ответственность личности как философская проблема / С. В. Карпухин. – Санкт-Петербург : Ступени, 1999. – 168 с. – Текст : непосредственный.
86. Квалиметрия: методы количественного оценивания качества различных объектов (курс лекций и практических занятий) : учеб. пособие. Направление подготовки 222000.68 Инноватика, 221400.62 Управление качеством / под общ. и науч. ред. д. э. н., профессора Г. В. Астратовой ; ГОУ ВПО ХМАО – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т». – Сургут : РИО СурГПУ, 2014. – 160 с. – Текст : непосредственный.
87. Кибанов, А. Я. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности : учебник / А. Я. Кибанов, И. А. Баткаева, Е. А. Митрофанова и др. – Москва : ИНФРА-М, 2010. – 524 с. – Текст : непосредственный.
88. Кикоть, В. Я. Юридическая педагогика / В. Я. Кикоть, А. М. Столяренко. – Москва : Юнити-Дана, 2004. – 895 с. – Текст : непосредственный.

89. Киселев, М. В. Процесс становления выпускников образовательных учреждений ФСИН России в профессиональной деятельности / М. В. Киселев, О. Н. Степанова. – Текст : непосредственный // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2012. – № 2. – С. 71–73.

90. Кобликов, А. С. Юридическая этика для вузов / А. С. Кобликов. – Москва : Издательская группа НОРМА-ИНФРА-М, 2003. – 208 с. – Текст : непосредственный.

91. Козырева, Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е. И. Козырева. – Текст : непосредственный // Методология и методика естественных наук. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 1999. – Вып. 4. – С. 4–9.

92. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения. – Т. 1 / Я. А. Коменский; сост. Э. Д. Днепров, И. Кирашек, М. Н. Кузьмин, Д. Чапкова и др. – Москва : Педагогика, 1982. – 657 с. – Текст : непосредственный.

93. Коноплянский, Д. А. Педагогический инструментарий реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза / Д. А. Коноплянский. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 4 (64). – Т. 2. – С. 55–57.

94. Косарев, К. В. Формирование профессиональной ответственности юриста у курсантов образовательных организаций ФСИН России : методические рекомендации / К. В. Косарев. – Новокузнецк: ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, 2021. – 20 с. – Текст : непосредственный.

95. Кособуцкий, А. О. Педагогические условия подготовки курсантов военного вуза к преодолению трудностей в профессиональной деятельности / А. О. Кособуцкий, Н. М. Филимонцев. – Текст : электронный // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2011. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-podgotovki-kursantov-voennogo-vuza-k-preodoleniyu-trudnostey-v-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 29.07.2019).

96. Котковский, Л. Э. Проблемы понимания ответственности как социально-философской и правовой категории / Л. Э. Котковский. – Текст : непосредственный // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2018. – № 1 (51). – С. 138–141.

97. Кропанева, Е. М. Теория и методика обучения праву : учеб. пособие. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф. - пед. ун-та, 2010. – 166 с. – Текст : непосредственный.

98. Кругова, Н. В. Психологические особенности профессиональной деятельности следователя как субъекта труда в ходе производства следственных действий : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Наталья Владимировна Кругова. – Тверь, 2010. – С. 9–10. – Текст : непосредственный.

99. Крулехт, М. В. Экспертные оценки в образовании : учебное пособие / М. В. Крулехт, И. В. Тельнюк. – Москва : Академия, 2002. – 112 с. – Текст : непосредственный.

100. Ксензова, Г. Ю. Методологическая подготовка студентов педвузов в условиях самостоятельной и научно-исследовательской работы / Г. Ю. Ксензова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 15–20.

101. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – Москва, 1985. – 128 с. – Текст : непосредственный.

102. Кундозерова, Л. И. Проблемы социально-профессиональной адаптации / Л. И. Кундозерова, С. М. Редлих, А. Н. Ростовцев; под ред. В. Д. Симоненко. – Новокузнецк : Изд-во НГПИ, 2001. – 24 с. – Текст : непосредственный.

103. Кэмпбелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмпбелл ; пер. с англ. – Санкт-Петербург : Социально-психологический центр, 1996. – 391 с. – Текст : непосредственный.

104. Лаак, Я. Психодиагностика: проблемы содержания и методов / Я. Лаак. – Москва : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с. – Текст : непосредственный.

105. Лазарев, В. В. Теория государства и права : учебник для вузов / В. В. Лазарев, С. В. Липень. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Спарк, 2000. – 511 с. – Текст : непосредственный.
106. Лазукин, В. Ф. Научно-методический аппарат оценки результативности образовательного процесса военного вуза / В. Ф. Лазукин. – Текст : непосредственный // Вестник академии военных наук. – 2007. – № 2. – С. 95–101.
107. Лебедев, О. Е. Управление образовательными системами : учеб.-метод. пособие для вузов / О. Е. Лебедев. – Москва : Литературное агентство «Университетская книга», 2004. – 256 с. – Текст : непосредственный.
108. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин ; пер. с англ. – Санкт-Петербург : Сенсор, 2000. – 368 с. – Текст : непосредственный.
109. Левитан, К. М. Юридическая педагогика : учебник / К. М. Левитан. – Москва : Норма, 2008. – 432 с
110. Лем, С. Сумма технологии / С. Лем. – Москва : Мир, 1968. – 608 с. – Текст : непосредственный.
111. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с. – Текст : непосредственный.
112. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : Изд-во Московского университета, 1981. – 267 с. – Текст : непосредственный.
113. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – Москва, 1980. – 96 с. – Текст : непосредственный.
114. Локк, Дж. Два трактата о правлении. – Текст : непосредственный // Локк, Дж. Соч. : в 3 т. – Т. 3 / Дж. Локк. – Москва : Мысль, 1988. – 688 с.
115. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1984. – 445 с. – Текст : непосредственный.
116. М. Суини. Лекции по средневековой философии. – Текст : электронный // Библиотека Якова Кротова : сайт. – URL: <http://www.krotov.info/history/13/suini/page02.htm> (дата обращения: 06.07.2023).

117. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – Москва : ИТРК, 2003. – 736 с. – Текст : непосредственный.

118. Максимова, И. Е. Психологические условия организации процесса воспитания ответственности как личностного качества младших школьников из неблагополучных семей / И. Е. Максимова. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13. – № 2-4. – С. 812–816.

119. Масагин, В. П. Военно-профессиональное самосовершенство офицеров: сущность и содержание / В. П. Масагин. – Текст : непосредственный // Военная мысль. – 2005. – № 4. – С. 49.

120. Математика и кибернетика в экономике : словарь-справочник / отв. ред. акад. Н. П. Федоренко. – Москва : Экономика, 1975. – 700 с. – Текст : непосредственный.

121. Матюшкин, А. М. Актуальные вопросы проблемного обучения / А. М. Матюшкин. – Текст : непосредственный // Оконь, В. Основы проблемного обучения / пер. с польского. – Москва : Просвещение», 1968. – С. 186–203.

122. Методика формирования профессионального самоопределения школьников на различных возрастных этапах : книга для учителя / под ред. А. Я. Журкиной, С. Н. Чистяковой. – Кемерово : Кемеровский обл. ИУУ, 1996. – 149 с. – Текст : непосредственный.

123. Методы педагогических исследований / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – Москва : Педагогика, 1979. – 256 с. – Текст : непосредственный.

124. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. – Ленинград, 1980. – 172 с. – Текст : непосредственный.

125. Мещерякова, Е. И. Особенности влияния образовательной среды ведомственного вуза на профессионально-личностное становление курсантов / Е. И. Мещерякова. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского института МВД России. – 2011. – № 4. – С. 172–175.

126. Митина, О. В. Факторный анализ для психологов : учебное пособие / О. В. Митина, О. Б. Михайловская. – Москва : Учебно-методический коллектор «Психология», 2001. – 169 с. – Текст : непосредственный.
127. Митрахович, В. А. Потенциал как педагогическая категория / В. А. Митрахович. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер. Педагогические науки. – 2008. – № 9 (33). – С. 16–20.
128. Морогин, В. Г. Процесс мотивации в норме и при психической патологии / В. Г. Морогин. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2006. – № 2 (53). – С. 98–115.
129. Морозов, А. В. Креативная педагогика и психология / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – Москва : Академический Проект, 2004. – 560 с. – Текст : непосредственный.
130. Мотивы профессионального выбора и реально действующие мотивы. – Текст : электронный // Студенческая экспозиция : сайт. – URL: https://studexpo.ru/467386/psihologiya/motivy_professionalnogo_vybora_realno_deystvuyuschie_motivy#36 (дата обращения: 08.08.2023).
131. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Ленинград, 1983. – 240 с. – Текст : непосредственный.
132. Муконина, М. В. Типы профессионально ответственного отношения работников опасного производства в разных организационно-экономических условиях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Муконина Марина Викторовна. – Москва, 2002. – 175 с. – Текст : непосредственный.
133. Мэнстид, Энтони СР. Методология в социальной психологии: проверка гипотез / Энтони СР. Мэнстид, Гюн Р. Симин. – Текст : непосредственный // Перспективы социальной психологии. – Москва : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001 – С. 94–126.
134. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных : учеб. пособие / А. Д. Наследов. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 389 с. – Текст : непосредственный.

135. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998. – 304 с. – Текст : непосредственный.
136. Нечай, П. М. Совершенствование преподавания учебной дисциплины в военном вузе / П. М. Нечай. – Текст : непосредственный // Вестник академии военных наук. – 2006. – № 3. – С. 91–100.
137. Новая философская энциклопедия : в 4 т. – Т. 3 / Ин-т философии РАН. – Москва : Мысль, 2010. – 692 с. – Текст : непосредственный.
138. Новиков, А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : Либроком, 2010. – 280 с. – Текст : непосредственный.
139. Новиков, А. А. Формирование готовности к профессиональной деятельности у курсантов военных вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Новиков Александр Алексеевич. – Москва, 2012. – 240 с. – Текст : непосредственный.
140. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2002. – 320 с. – Текст : непосредственный.
141. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – Москва : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с. – Текст : непосредственный.
142. О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации : Федер. закон Рос. Федерации от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ : ред. от 28 декабря 2024 г. – Текст : электронный // СПС КонсультантПлюс. – URL: www.consultant.ru (дата обращения: 09.01.2025).
143. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ : ред. от 28 декабря 2024 г. – Текст : электронный // СПС КонсультантПлюс. – URL: www.consultant.ru (дата обращения: 09.01.2025).
144. Овсянников, И. В. Формирование профессиональных компетенций у курсантов военных командных вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Овсянников Игорь Вячеславович. – Москва, 2011. – 222 с.

145. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; РАН. Ин-т русс. яз. им. В. В. Виноградова. – 2-е изд., доп. – Москва : Азбуковник, 1999. – 944 с. – Текст : непосредственный.

146. Ореховский, А. И. Философия ответственности: методологический, концептуально-теоретический, правовой, аналитико-прогностический аспекты / А. И. Ореховский. – Москва : Алгоритм, 2015. – 288 с. – Текст : непосредственный.

147. Осипов, И. Д. Парадигма ответственности в европейской философии / И. Д. Осипов. – Текст : непосредственный // Вестник СПбГУ. – 2014. – Сер. 17. – Вып. 2. – С. 53–64.

148. Панов, С. В. Структурно-логические схемы как основа использования компьютерных технологий обучения в курсе истории / С. В. Панов, Л. В. Стриклева. – Текст : непосредственный // Опыт компьютеризации исторического образования в странах СНГ : сб. ст. / под ред. В. Н. Сидорцова, Е. Н. Балыкиной. – Минск : БГУ, 1999. – С. 191–195.

149. Панькина, Е. В. К вопросу о понимании личной ответственности в гуманистической психологии / Е. В. Панькина. – Текст : непосредственный // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Серия: Педагогика и психология. – 2011. – № 3. – С. 72–78.

150. Пахомова, Н. В. Активизация деятельности курсантов по проектированию самостоятельной работы в обучении как условие повышения ее результативности / Н. В. Пахомова. – Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 4. – С. 101–105.

151. Пахомова, Н. В. Оптимизация содержания самостоятельной работы курсантов военных вузов на основе применения проективных методов / Н. В. Пахомова. – Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2013. – № 4. – С. 133–139.

152. Певцова, Е. А. Теория и методика обучения праву : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е. А. Певцова. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с. – Текст : непосредственный.

153. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П. И. Пидкасистый, М. Л. Портнов, Л. Ф. Спирин и др. – Москва : Российское педагогическое агентство, 1996. – 604 с. – Текст : непосредственный.

154. Педагогика профессионального образования : учебно-методическое пособие по учебной дисциплине «Теория профессионального образования» / С. А. Алешина, Е. С. Заир-Бек, И. А. Иваненко и др. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2013. – 84 с. – Текст : непосредственный.

155. Педагогика : учебное пособие для студентов пединститутов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, В. А. Поляков и др. – Москва : Просвещение, 1988. – 479 с. – Текст : непосредственный.

156. Педагогические технологии : в 3 ч. – Ч. 1 : Образовательные технологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019 – 58 с. – Текст : непосредственный.

157. Перевалов, В. Д. О практической части образовательной программы подготовки юристов / В. Д. Перевалов. – Текст : непосредственный // Юридическое образование и наука. – 2009. – № 3. – С. 22–25.

158. Петров, А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А. Петров. – Текст : непосредственный // Alma mater. – 2005. – № 2. – С. 54–58.

159. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности : монография / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с. – Текст : непосредственный.

160. Петровский, В. А. Человек над ситуацией / В. А. Петровский. – Москва : Смысл, 2010. – 559 с. – Текст : непосредственный.

161. Петровский, В. А. Феномен субъектности в психологии личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.11 / Петровский Вадим Артурович. – Москва, 1993. – 52 с. – Текст : непосредственный.

162. Пидкасистый, П. И. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности : учебно-методическое пособие / П. И. Пидкасистый, Н. А. Воробьева. – Москва : Педагогическое общество России, 2007. – 192 с. – Текст : непосредственный.

163. Пирова, Р. Н. Учебное пособие. «Профессиональная этика юриста» для направления «Юриспруденция», профиля подготовки «Гражданское право» и «Уголовное право» : курс лекций / Р. Н. Пирова. – Махачкала : ДГИНХ, 2011. – 106 с. – Текст : непосредственный.

164. Платон. Диалоги / пер. с древнегреч. – Москва : АСТ; Харьков : Фолио, 2005. – 382 с. – Текст : непосредственный.

165. Плахотный, А. Ф. Свобода и ответственность: социологический аспект [Текст] / А. Ф. Плахотный. – Харьков, 1972. – 160 с. – Текст : непосредственный.

166. Подласый, И. П. Педагогика : учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – Москва : Просвещение, 1996. – 432 с. – Текст : непосредственный.

167. Попова, С. Ю. Современные образовательные технологии. Кейс-стади : учеб. пособие для академического бакалавриата / С. Ю. Попова, Е. В. Пронина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2017 – 113 с. – Текст : непосредственный.

168. Практическая педагогика : учебно-методическое пособие на основе метода case-study / М. Р. Варданян, Н. А. Палихова, И. И. Черкасова, Т. А. Яркова. – Тобольск : ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2009 – 188 с. – Текст : непосредственный.

169. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 1511 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки

40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)» : ред. от 11 января 2018 г. – Текст : электронный // СПС КонсультантПлюс. – URL: www.consultant.ru (дата обращения: 09.01.2025).

170. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. – Изд. 3-е, перераб. – Москва : ЭГВЕС, 2009. – 456 с. – Текст : непосредственный.

171. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – Москва : Когито-Центр, 2001. – 142 с. – Текст : непосредственный.

172. Радько, Т. Н. Презумпция невиновности и юридическая ответственность : лекция / Т. Н. Радько. – Москва : Московская академия МВД России, 2001. – 31 с. – Текст : непосредственный.

173. Реале, Дж. Западная философия от истоков до наших дней : Т. 1–2: Античность. Средневековье / Дж. Реале, Д. Антисери ; пер. с итал. Мальцева С. А. – Санкт-Петербург : ПНЕВМА, 2008. – 704 с. – Текст : непосредственный.

174. Редков, С. К. Формирование педагогических умений будущих специалистов уголовно-исполнительной системы в процессе изучения правовых дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Редков Сергей Константинович. – Ярославль, 2005. – 152 с. – Текст : непосредственный.

175. Романюк, С. Н., Дёмкина, Е. В. Генезис и сущность понятий «формирование», «ответственность», «ответственное выполнение обязанностей» / С. Н. Романюк, Е. В. Дёмкина. – Текст : непосредственный // Ежеквартальный рецензируемый, реферируемый научный журнал «Вестник АГУ». – 2017. – Вып. 4 (208). – С. 90–101.

176. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 712 с. – Текст : непосредственный.

177. Семенова, Е. В. Формирование профессионально-нравственной устойчивости курсантов и слушателей вузов МВД России : автореф. дис. ... канд.

пед. наук : 13.00.08 / Семенова Елена Викторовна. – Тула, 2011. – 22 с. – Текст : непосредственный.

178. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 350 с. – Текст : непосредственный.

179. Скибицкая, И. Ю. Педагогический инструментарий формирования лингвопрофессиональной компетентности студентов неязыкового вуза / И. Ю. Скибицкая. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 1 (55). – Ч. 1. – С. 208–210.

180. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с. – Текст : непосредственный.

181. Словарь по этике / под ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. – 6-е изд. – Москва : Политиздат, 1989. – 447 с. – Текст : непосредственный.

182. Стрельчук, Е. Н. Педагогический инструментарий: сущность, употребление и роль понятия в российской и зарубежной педагогике / Е. Н. Стрельчук. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37). – С. 10–19. doi: 10.32744/pse.2019.1.1

183. Соколова, И. Ю. Структурно-логические схемы – дидактическое основание информационных технологий, электронных учебников и комплексов / И. Ю. Соколова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/106-7920> (дата обращения: 06.07.2023).

184. Солодкая, М. С. Профессиональная ответственность субъекта управления / М. С. Солодкая. – Текст : непосредственный // Credo. – Оренбург, 1998. – № 3. – С. 17–29.

185. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / В. А. Сухомлинский. – Москва : Педагогика, 1979–1981. – Т. 3 : Разговор с молодым директором школы : статьи. – 1981. – 639 с. – Текст : непосредственный.

186. Сушков, И. Р. Психологические отношения человека в социальной системе / И. Р. Сушков. – Москва : Институт психологии РАН, 2008. – 412 с. – Текст : непосредственный.

187. Сырых, В. М. Теория государства и права : учебник для вузов / В. М. Сырых. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва : ЗАО Юстицинформ, 2012. – 704 с. – Текст : непосредственный.

188. Танаева, З. Р. Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности будущих юристов в условиях партнерского взаимодействия «вуз-работодатель». – Текст : электронный / З. Р. Танаева // Инновационное развитие профессионального образования. – 2006. – № 1 (09) – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizasionno-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-prrofessionalnoy-kompetentnosti-buduschih-yuristov-v-usloviayah-partnerskogo> (дата обращения: 20.07.2019).

189. Тарасенко, Ф. П. Прикладной системный анализ: наука и искусство решения проблем : учебник / Ф. П. Тарасенко. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2004. – 186 с. – Текст : непосредственный.

190. Тарасов, А. А. Деловая игра «Учебный уголовный процесс» : учебное пособие / А. А. Тарасов, А. С. Таран, С. В. Юношев. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2003. – 36 с. – Текст : непосредственный.

191. Тернопольская, В. И. Определение критериев сформированности профессиональной компетентности будущих горных инженеров / В. И. Тернопольская, А. В. Деревянко. – Текст : непосредственный // Наук. журнал НПУ имени М. П. Драгоманова. Серия 5. Пед. науки. – 2010. – Вып. 31. – С. 264–267.

192. Тесля, Е. Самосовершенствование учителя / Е. Тесля. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2000. – № 6. – С. 102–106.

193. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам» / под общей редакцией М. К. Колковой. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 288 с. – Текст : непосредственный.

194. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. – Москва : Аделант, 2014. – 800 с. – Текст : непосредственный.
195. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – Т. 1: Теоретические проблемы педагогики / К. Д. Ушинский ; ред. А. И. Пискунов. – Москва : Педагогика, 1974. – 584 с. – Текст : непосредственный.
196. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – Москва : Политиздат, 1980. – 444 с. – Текст : непосредственный.
197. Философский словарь / под ред. Ю. Э. Розенталя и П. Ф. Юшина. – Москва : Политиздат, 1975. – 609 с. – Текст : непосредственный.
198. Философский энциклопедический словарь. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 469 с. – Текст : непосредственный.
199. Франкл, В. Психотерапия на практике / В. Франкл ; пер. с нем. – Санкт-Петербург : Ювента, 2000. – 251 с. – Текст : непосредственный.
200. Хачатуров, Р. Л. Позитивная и ретроспективная юридическая ответственность / Р. Л. Хачатуров. – Текст : непосредственный // Вектор науки ТГУ. – 2014. – № 1 (16). – С. 108.
201. Хачатуров, Р. Л. Юридическая ответственность / Р. Л. Хачатуров, Р. Г. Ягутян. – Тольятти, 1995. – 200 с. – Текст : непосредственный.
202. Хидашеле, Ш. В. К вопросу об античных традициях в средневековой философии / Ш. В. Хидашеле. – Текст : непосредственный // Традиции в истории культуры. – Москва : Наука, 1978. – С. 108.
203. Хряпин, Ю. Н. Совершенствование процесса поэтапного формирования профессиональных качеств у курсантов вузов войск связи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Хряпин Юрий Николаевич. – Москва, 1998. – 251 с. – Текст : непосредственный.
204. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – Москва : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с. – Текст : непосредственный.

205. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебное пособие / А. В. Хуторской. – 2-ое изд., перераб. – Москва : Высшая школа, 2007. – 639 с. – Текст : непосредственный.

206. Цицерон, М. Т. Об обязанностях / пер. с лат. – Москва : АСТ, 2003. – 300 с. – Текст : непосредственный.

207. Чепурко, Ю. В. Дифференциальная психография в ориентации молодежи на специальности юридического профиля : автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Юлия Владиславовна Чепурко. – Москва, 2008. – 22 с. – Текст : непосредственный.

208. Черниговский, В. Н. Специфика педагогического потенциала учебно-воспитательного процесса вуза МВД России в формировании профессионально-нравственной позиции курсанта / В. Н. Черниговский. – Текст : электронный // Педагогика в пространстве социальных и антропологических наук : материалы Международной научной конференции Российской Академии образования. Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2015. – № 7 (41). – URL: <http://grani.vspu.ru/jurnal/46> (дата обращения: 09.07.2023).

209. Чирков, А. П. Ответственность в системе права : учебное пособие / А. П. Чирков. – Калининград : Калинингр. ун-т, 1996. – 77 с. – Текст : непосредственный.

210. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека : учебное пособие / В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 1996. – 320 с. – Текст : непосредственный.

211. Шалин, М. И. Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника / М. И. Шалин. – Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире. – Санкт-Петербург : Реноме, 2013. – С. 47–49.

212. Шатохина, Л. В. Развитие коммуникативной компетенции сотрудников ФСИН России на этапе вузовской подготовки / Л. В. Шатохина. – Текст : непосредственный // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2012. – № 9 (124). – С. 29–34.

213. Штофф, В. А. Моделирование и познание / В. А. Штофф. – Минск : Наука и техника, 1974. – 240 с. – Текст : непосредственный.
214. Ядровская, М. В. Модели в педагогике / М. В. Ядровская. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139–143.
215. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 2001. – 176 с. – Текст : непосредственный.
216. Яковлев, Е. В. Модель как результат моделирования педагогического процесса / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 9. – С. 136–140.
217. Яковлев, Е. В. Педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Текст : непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 1. – С. 52–63.
218. Яноши, Л. Теория и практика обработки результатов измерений / Л. Яноши. – Москва : Мир, 1965. – 462 с. – Текст : непосредственный.
219. Яровой, А. И. Корпоративная социальная ответственность в современной России : дис. ... канд. полит. наук : 23.00.02 / Яровой Александр Ильич. – Москва, 2010. – 166 с. – Текст : непосредственный.
220. Lenk H. Verantwortung-Normatives Interpretations-Konstrukt und empirische Beschreibung / H. Lenk, M. Maring. – Text : direct // Ethische Norm und empirische Hypothese. – Frankfurt am Main, 1993. – S. 222–243.

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Наименование иллюстративного материала	Номер страницы
Рисунок 1.1 – Структурно-функциональная модель процесса воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России к профессиональной деятельности	67
Рисунок 2.1 – Распределение курсантов, выбравших один из мотивов выбора профессии в качестве ведущего	97
Рисунок 2.2. – Распределение курсантов-первокурсников ФСИН России 2018 года на начальном этапе исследования по уровням сформированности мотивационного и деятельностного компонентов ответственного отношения к профессиональной деятельности	105
Рисунок 2.3 – Распределение курсантов-первокурсников ФСИН России 2019 года на начальном этапе исследования по уровням сформированности мотивационного и деятельностного компонентов ответственного отношения к профессиональной деятельности	106
Рисунок 2.4 – Распределение курсантов-первокурсников ФСИН России 2018 года на начальном этапе исследования по уровням сформированности личностного компонента ответственного отношения к профессиональной деятельности	106
Рисунок 2.5 – Распределение курсантов-первокурсников ФСИН России 2019 года на начальном этапе исследования по уровням сформированности личностного компонента ответственного отношения к профессиональной деятельности	107
Таблица 1.1 – Критерии, показатели и средства оценки мотивационного, деятельностного и личностного компонентов ответственного отношения курсантов ФСИН России	77
Таблица 1.2 – Характеристика уровней сформированности мотивационного, деятельностного и личностного компонентов ответственного отношения курсантов ФСИН России к профессиональной деятельности	78
Таблица 2.1 – Количество курсантов, участвующих в ОЭР	91
Таблица 2.2 – Ранжирование составляющих и факторов влияния профессиональной ответственности курсантов ФСИН России	91
Таблица 2.3 – Распределение курсантов-первокурсников по уровням сформированности мотивационного компонента ответственного отношения к профессиональной деятельности	95
Таблица 2.4 – Характеристика мотивов выбора профессии курсантами	96

Наименование иллюстративного материала	Номер страницы
Таблица 2.5 – Распределение курсантов-первокурсников по уровням сформированности деятельностного компонента ответственного отношения к профессиональной деятельности	100
Таблица 2.6 – Результаты измерения исходных уровней сформированности личностных ответственного отношения курсантов-первокурсников ФСИН России к профессиональной деятельности	102
Таблица 2.7 – Использование интерактивных технологий в образовательной деятельности с курсантами ФСИН России	111
Таблица 2.8 – Компоненты педагогического инструментария: назначение, средства и методы	127
Таблица 2.9 – Динамика уровней сформированности мотивационного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности 2018 года поступления (КГ – 47 курсантов; ЭГ – 48 курсантов)	132
Таблица 2.10 – Динамика уровней сформированности мотивационного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности 2019 года поступления (КГ – 50 курсантов; ЭГ – 50 курсантов)	134
Таблица 2.11 – Динамика уровней сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности курсантов 2018 года поступления (КГ– 47 курсантов; ЭГ – 48 курсантов)	136
Таблица 2.12 – Динамика уровней сформированности деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности курсантов 2019 года поступления (КГ– 50 курсантов; ЭГ – 50 курсантов)	138
Таблица 2.13 – Сравнительная оценка мотивационного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности на начальном и заключительном этапах исследования	145
Таблица 2.14 – Сравнительная оценка деятельностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности на начальном и заключительном этапах исследования	145
Таблица 2.15 – Сравнительная оценка личностного компонента ответственного отношения курсантов к профессиональной деятельности на начальном и заключительном этапах исследования	146

ПРИЛОЖЕНИЯ

Перечень нормативных документов

1. Конституция Российской Федерации от 12 декабря 1993 г. : с изм. на 4 октября 2022 г.).
2. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ : ред. от 28 декабря 2024 г.
3. Об утверждении общих принципов служебного поведения государственных служащих : Указ Президента Рос. Федерации от 12 августа 2002 г. № 885 : в ред. от 25 августа 2021 г.
4. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» : постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493 : ред. от 30 марта 2020 г.
5. О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2030 года: распоряжение Правительства РФ от 29 апреля 2021 г. № 1138-р : ред. от 27 мая 2023 г.).
6. О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года : распоряжение Правительства РФ от 14 октября 2010 г. № 1772-р : ред. от 23 сентября 2015 г.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 15112 : ред. от 11 января 2018 г.
8. Об организации воспитательной работы с работниками уголовно-исполнительной системы : приказ ФСИН России от 28 декабря 2010 г. № 555.
9. Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих уголовно-исполнительной системы : приказ ФСИН России от 11 января 2012 г. № 5.

10. Об утверждении Концепции воспитательной работы с работниками уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года : приказ ФСИН России от 30 декабря 2022 г. № 948 : ред. от 20 марта 2024 г.
11. Об утверждении Свода профессионально-этических норм служебного поведения сотрудника уголовно-исполнительной системы : приказ ФСИН России от 24 мая 2010 г. № 240.
12. Типовой кодекс этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих : одобрен решением президиума Совета при Президенте РФ по противодействию коррупции от 23 декабря 2010 г. (протокол № 21).
13. О направлении методических рекомендаций о порядке применения сотрудниками уголовно-исполнительной системы общих принципов служебного поведения, утвержденных Указом Президента Российской Федерации от 12 августа 2002 года № 885, на практике : письмо ФСИН России от 27 сентября 2011 г. № 7-18004-02.
14. О Кодексе этики и служебного поведения работников и обучающихся ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России : приказ ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России от 7 октября 2016 г. № 486.

Материалы для проведения опроса курсантов на тему «Профессиональная ответственность (ответственное отношение к профессиональной деятельности)»

Опросный лист для курсантов:

Уважаемый курсант!

Вам предлагается принять участие в опросе с целью ознакомления с Вашим пониманием смысла определения «профессиональная ответственность» «ответственное отношение к профессиональной деятельности». Пожалуйста, внимательно прочитайте вопросы и все предлагаемые варианты ответов.

I. Вопрос: Какую из предложенных составляющих профессиональной ответственности (ответственного отношения к профессиональной деятельности) сотрудников УИС Вы считаете главной? Присвойте каждой составляющей место от 1-го до 7-го, считая наиважнейшим 1-е место.

- Ответственность — это выполнение поставленных руководством задач;
- Ответственность как функция субординации;
- Соблюдение дисциплины;
- Высокое качество работы специалиста;
- Ответственность — это действия согласно руководящим документам;
- Ответственность повышается в зависимости от должностного уровня;
- Зависимость от воспитания (внутренней потребности).

II. Вопрос: Какой из предложенных факторов профессиональной ответственности (ответственного отношения к профессиональной деятельности) сотрудников УИС Вы считаете главной? Присвойте каждому фактору место от 1-го до 7-го, считая наиважнейшим 1-е место.

- Выполнение поставленных руководством задач;
- Взаимоотношения в коллективе;

- Безошибочность в выполнении задач;
- Профессиональный уровень;
- Соблюдение принятых правил и норм;
- Материальная ответственность.
- Индивидуальная ответственность.

Спасибо за участие в опросе!

Бланк результата:

Курс								
Группа								
Количество опрошенных курсантов								
Вопросы, варианты ответов	Количество курсантов, определивших соответствующее место составляющим профессиональной ответственности							
	1 место	2 место	3 место	4 место	5 место	6 место	7 место	
1. Какую из предложенных составляющих профессиональной ответственности (ответственного отношения к профессиональной деятельности) сотрудников УИС Вы считаете главной?								
1. Ответственность – это выполнение поставленных руководством задач								
2. Ответственность как функция субординации								
3. Соблюдение дисциплины								
4. Высокое качество работы специалиста								
5. Ответственность – это действия согласно руководящим документам								
6. Ответственность повышается в зависимости от должностного								

уровня							
7. Зависимость от воспитания (внутренней потребности)							
II. Какой из перечисленных факторов, по Вашему мнению, в наибольшей степени способен повлиять на профессиональную ответственность (ответственного отношения к профессиональной деятельности) сотрудников УИС?							
1. Выполнение поставленных руководством задач							
2. Взаимоотношения в коллективе							
3. Безошибочность в выполнении задач							
4. Профессиональный уровень							
5. Соблюдение принятых правил и норм							
6. Материальная ответственность							
7. Индивидуальная ответственность							

Опросники для курсантов

Опросник «Справедливость»		
Курс		
Группа		
Количество опрошенных курсантов		
Инструкция. Вам предлагается ответить на ряд утверждений. При их соответствии с испытываемыми вами чувствами поставьте рядом с номером утверждения знак «+», при несогласии – знак «-».		
Вопросы	Количество курсантов, поставивших «+»	Количество курсантов, поставивших «-»
1 Вам помогли заработать деньги. Готовы ли вы отдать часть из них тому, кто вам помог?		
2 Вам сообщили, что ваш друг (подруга) нелестно отзывался о вас. Отразится ли такое сообщение на вашем отношении к другу (подруге)?		
3 Если ссорятся ваши родители, то пытаетесь ли вы их примирить?		
4 Если учитель делает вам заслуженное замечание, то соглашаетесь ли вы с ним?		
5 Если в вашем присутствии говорят то, о чем вы не согласны, то поддерживаете ли высказанное?		
6 Бросаете ли вы игру, когда начинаете проигрывать?		
7 Если вы уверены в своей правоте, то выслушиваете ли вы того, кто с вами не согласен?		
8 Стараетесь ли вы отплатить за нанесенную ранее обиду?		
9 Подсмеиваетесь ли вы над кем-нибудь, чтобы развеселить окружающих?		
10 Если вам приписывают чужие заслуги, то соглашаетесь ли вы с этим?		

Опросник «Совесь»		
Курс		
Группа		
Количество опрошенных курсантов		
Инструкция. Вам предлагается ответить на ряд утверждений. При их соответствии с испытываемыми вами чувствами поставьте рядом с номером утверждения знак «+», при несогласии – знак «-».		
Вопросы	Количество курсантов, поставивших «+»	Количество курсантов, поставивших «-»
1 Когда мне случалось обмануть кого-нибудь, я испытывал мучительные угрызения совести		
2 Мне больше нравятся картины с изображение природы, чем с изображением сцен из жизни		
3 Люди, уваливающие от работы, должны испытывать чувство вины		
4 Часто человек болеет потому, что он слишком пессимистично смотрит на жизнь		
5 Чтобы чего-то добиться в жизни, нужно приложить большие усилия		
6 Совесь – это выдумка людей		
7 Несовершенный человек не бывает по-настоящему счастлив		
8 Я делаю много такого, в чем впоследствии часто раскаиваюсь		
9 Каждый человек есть то, что он о себе думает		
10 Нечаянно обидев кого-то, я долго чувствую себя виноватым		
11 Там, где нет проблем, нет и интересной жизни		
12 Меня угнетает то, что я мало делаю (делал) для своих родителей		
13 Жизнь надо воспринимать такой, какая она есть, а не такой, какой ее хочешь видеть		
14 В детстве, побив кого-то или отняв игрушку, я никогда не раскаивался в содеян-		

ном		
15 В каждом явлении есть свои положительные и отрицательные стороны		
16 Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены		
17 Лозунг «кто не работает, тот не ест» совершенно правильный		
18 Угрызения совести редко посещают меня		
19 Там, где есть бодрость духа, нет места болезням и печалям		
20 Только решая проблемы, ты можешь расти как личность		
21 Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть		

Опросник «Честность»		
Курс		
Группа		
Количество опрошенных курсантов		
Инструкция. Внимательно прочитайте следующие утверждения. В зависимости от того, согласны Вы или нет с утверждением, напишите в бланке рядом с номером утверждения знак «+», при несогласии – знак «-». Если Вам сложно выбрать вариант, то попробуйте представить последний месяц Вашей жизни. Не стоит слишком долго размышлять над ответом. Как правило, первый пришедший в голову ответ и является верным.		
Вопросы	Количество курсантов, поставивших «+»	Количество курсантов, поставивших «-»
1 Бывает, что я смеюсь над неприличным анекдотом.		
2 Если ко мне обращаются вежливо, то я тоже всегда отвечаю вежливо.		
3 У меня бывают денежные затруднения.		
4 Мне всегда приятно, когда человек, который мне не нравится, добивается заслуженного успеха.		
5 Бывало, откладывал то, что требовалось сделать немедленно.		
6 В компании я веду себя не так, как дома.		
7 Я полностью свободен от всяких пред-		

рассудков.		
8 Я не всегда говорю правду.		
9 Когда я с кем-нибудь играю, мне всегда хочется победить.		
10 Иногда я сержусь.		
11 В свое оправдание я иногда кое-что выдумывал.		
12 Бывает, что я выхожу из себя.		
13 В детстве я сразу и без пререканий делал все, что от меня требовалось.		
14 Иногда я раздражен чем-нибудь.		
15 Бывает, что я смехом реагирую на неприличную шутку.		
16 Бывало, я опаздывал к назначенному времени.		
17 Я люблю иногда посплетничать.		
18 Среди тех, кого я знаю, есть такие лица, которые мне очень не нравятся.		
19 Не помню, чтобы меня особенно опечалили неудачи человека, которого я не могу терпеть.		
20 Мне случалось опаздывать.		
21 Мне свойственно иногда прихвастнуть.		
22 Иногда нет никакого желания чем-либо заняться.		
23 У меня бывают иногда мысли, о которых стыдно рассказывать другим.		
24 Иногда я оказывался причиной плохого настроения кого-нибудь из окружающих.		
25 Бывало, что я говорил неправду.		
26 Все мои привычки положительны.		
27 Если я что-то обещал, то всегда сдерживаю слово несмотря ни на что.		
28 Иногда могу похвастаться.		
29 Подростком я проявлял интерес к запретным темам.		
30 Я откладываю иногда на завтра то, что необходимо сделать сегодня.		
31 У меня бывают мысли, которых следовало бы стыдиться.		
32 Я иногда спорю о вещах, о которых слишком мало знаю.		
33 Я люблю не всех своих знакомых.		

34 Я могу про кого-нибудь сказать плохо.		
--	--	--

Опросник «Эмоциональная устойчивость»		
Курс		
Группа		
Количество опрошенных курсантов		
Инструкция. Вам предлагается ряд вопросов об особенностях вашего поведения и проявления эмоций. Отвечайте на вопросы быстро, если «да», то ставьте рядом с номером вопроса «+», если «нет», то «-». Помните, что отвечать надо на каждый вопрос.		
Вопросы	Количество курсантов, поставивших «+»	Количество курсантов, поставивших «-»
1 Часто ли вы нуждаетесь в друзьях, которые понимают все, могут одобрить и утешить?		
2 Очень ли вам трудно сказать кому-нибудь «нет»?		
3 Часто ли у вас меняется настроение?		
4 Часто ли вы чувствуете себя несчастным человеком, без достаточных на то причин?		
5 Появляется ли у вас чувство робости или смущения, когда хотите познакомиться с симпатичным представителем противоположного пола?		
6 Если вы обещаете что-либо сделать, то всегда ли сдерживаете свое слово?		
7 Часто ли вы переживаете от того, что сделали или сказали такое, что не следовало бы?		
8 Легко ли вас обидеть?		
9 Бывает ли так, что иногда вы так полны энергией, что все горит в руках, а иногда вялы?		
10 Всегда ли вы сразу отвечаете на письма?		
11 Выходите ли вы иногда из себя, сердясь не на шутку?		
12 Возникают ли у вас мысли, которые вы хотели бы скрыть от других?		
13 Часто ли вас беспокоит чувство вины?		

14 Считаете ли вы себя человеком возбудимым и чувствительным?		
15 Часто ли вы, сделав какое-нибудь важное дело, испытываете такое чувство, что смогли бы его сделать лучше?		
16 Все ли ваши привычки хороши и желательны?		
17 Случается ли так, что вы не можете заснуть от того, что в голову лезут разные мысли?		
18 Бывает ли у вас сильное сердцебиение?		
19 Бывает ли у вас такое состояние, что вас бросает в дрожь от волнения в какой-то экстремальной ситуации?		
20 Не бывает ли так, что иногда вы сплетничаете?		
21 Вы раздражительны?		
22 Волнуетесь ли вы по поводу неприятных событий?		
23 Часто ли вы видите кошмарные сны?		
24 Вы всегда платите за проезд в транспорте?		
25 Беспокоят ли вас какие-то боли?		
26 Можно ли назвать вас нервным человеком?		
27 Вы когда-нибудь опаздывали на работу или на встречу?		
28 Легко ли вы обижаетесь, если другие указывают на ваши ошибки в работе или личные недостатки?		
29 Есть ли среди знакомых те, которые вам явно не нравятся?		
30 Беспокоит ли вас чувство, что вы чем-то хуже других?		
31 Беспокоитесь ли вы о своем здоровье?		
32 Случалось ли вам говорить о вещах, в которых вы не разбираетесь?		

Опросник «Профессиональный долг»	
Курс	
Группа	
Количество опрошенных курсантов	
Инструкция. Вам предлагается ряд вопросов об особенностях вашего по-	

ведения и проявления эмоций. Отвечайте на вопросы быстро, если «да», то ставьте рядом с номером вопроса «+», если «нет», то «-». Помните, что отвечать надо на каждый вопрос.

Вопросы:

1. Что вы больше цените в своей будущей профессии?

А. Пользу, которую она приносит людям.

Б. Моральное удовлетворение, которое получаю от нее лично я.

В. Условия труда (зарплата, льготы и т. п.).

2. Можете ли вы работать без выходных?

А. Да, если это не подрывает мое здоровье и личную жизнь.

Б. Ну, раз надо – так надо!

В. Только под страхом смертной казни либо немедленного увольнения.

3. Как вы относитесь к указаниям начальства?

А. Выслушиваю. А поступаю по-своему.

Б. Выполняю их даже тогда, когда считаю, что начальство ошибается.

В. Как правило, подчиняюсь им. Кроме случаев, когда шеф явно не прав.

4. Какое наказание за упущения в работе на вас действует сильнее?

А. Денежный штраф.

Б. Выговор от руководства.

В. Муки собственной совести.

5. С каким из утверждений вы охотнее согласились бы?

А. Лучше выполнить поручение медленно, но хорошо, чем быстро, но плохо.

Б. Важно не то, как сделано дело, а то, как об этом доложили «наверх».

В. Нет предела совершенству, а работе – конца.

Вопросы	Количество курсантов, выбравших ответ «А»	Количество курсантов, выбравших ответ «Б»	Количество курсантов, выбравших ответ «В»
1 Часто ли вы нуждаетесь в друзьях, которые понимают все, могут одобрить и утешить?			
2 Очень ли вам трудно сказать кому-нибудь «нет»?			
3 Часто ли у вас меняется настроение?			
4 Часто ли вы чувствуете себя несчастным человеком, без до-			

статочных на то причин?			
-------------------------	--	--	--

Опросник «Патриотизм»	
Курс	
Группа	
Количество опрошенных курсантов	
Инструкция. Внимательно прочтите каждое утверждение (индикатор) и, оценив его применительно к себе, в бланке для ответов проставьте напротив номера соответствующего индикатора номер выбранного варианта ответа: 3 – да; 2 – скорее да, чем нет; 1 – скорее нет, чем да; 0 – нет. Сложите баллы по всем вопросам	
Вопросы: 1. Интересуюсь историческим прошлым своей страны. 2. Испытываю гордость за Россию. 3. Интересуюсь культурными ценностями (литература, искусство, архитектура и т. п.) своей страны. 4. Слежу за культурными событиями в жизни нашей страны. 5. Вызывают чувство гордости политические и экономические успехи РФ. 6. Слежу за современными политическими событиями в нашей стране. 7. Знаю Конституцию РФ. 8. Считаю, что Россия обладает достаточным потенциалом для статуса великой мировой державы. 9. Знаю основные гражданские права и обязанности граждан РФ. 10. Слежу за современными экономическими событиями в нашей стране. 11. Знаю основные положения Всеобщей декларации прав человека. 12. Осведомлен об общественно-политических событиях, происходящих в нашей стране. 13. Соблюдаю обязанности гражданина РФ. 14. Проявляю бережное отношение к историческому наследию страны. 15. Осведомлен о современном положении РФ на международной арене. 16. Проявляю бережное отношение к общественному достоянию. 17. Вызывают чувство гордости спортивные достижения России. 18. Знаю основные положения Конвенции о правах ребенка. 19. Вызывают чувство гордости технические и научные достижения РФ. 20. Активно отстаиваю свои гражданские права.	

21. Вызывают чувство гордости исторические победы вооруженных сил России.
22. Проявляю бережное отношение к частной собственности.
23. Испытываю чувство гордости, когда звучит гимн России.
24. Участвую в общественной жизни учебного заведения (города, страны).
25. Проявляю бережливость и экономность в отношении личной собственности.
26. Готов отстаивать гражданские права окружающих.
27. Стремлюсь поступать достойно, уважая достоинство других.
28. Не мирюсь с бестактным поведением других по отношению к окружающим.
29. Считаю, что участие в выборах – это проявление активной гражданской позиции.
30. Участвую в деятельности общественных организаций.
31. Считаю, что, проходя службу в армии, юноши становятся настоящими мужчинами.
32. Знаю государственную символику РФ.
33. Соблюдаю правила поведения в общественных местах
34. Считаю обязательной воинскую службу по призыву.
35. Хочу сменить гражданство.
36. Готов вести благотворительную деятельность в пользу нуждающихся.
37. Хочу служить в современной российской армии по контракту.
38. Считаю, что защита природных ресурсов России – дело каждого.
39. Готов вести шефскую или волонтерскую деятельность.
40. Использую знания базовых ценностей мировой культуры для личностного и общекультурного развития
41. Готов трудиться на благо своей страны.
42. Считаю, что каждый гражданин РФ должен заботиться о сохранении экологического баланса.
43. Терпимо отношусь к представителям разных национальностей, проживающих в России.
44. Считаю, что многонациональность России обогащает ее культуру.
45. Предан своему отечеству.
46. Считаю, что главное в жизни – делать нечто важное, значимое для других и страны в целом.
47. Уважительно отношусь к прошлому историческому опыту своей страны.
48. Считаю, что Россия полиэтническая страна, и в ней должны жить представители разных национальностей.
49. Готов уехать за границу на постоянное место жительства.
50. Уважительно отношусь к традициям представителей других

национальностей, проживающих в России.

51. Считаю своим долгом оказывать посильную помощь пожилым и престарелым людям.

52. Горжусь победой советского народа в Великой Отечественной войне

53. Считаю себя патриотом своей страны.

Вопросы	Количество курсантов на каждом уровне
– от 0 до 40 баллов	
– от 41 до 80 баллов	
– от 81 до 120	
– от 121 до 159	

КАЛЕНДАРНЫЙ ПЛАН ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ФКОУ ВО КУЗБАССКИЙ ИНСТИТУТ ФСИН РОССИИ

Цель: воспитание ответственного отношения курсантов-бакалавров ведомственной направленности: организация режима в УИС, организация охраны и конвоирования в УИС.

Задача: воспитание нравственно устойчивой цельной личности, обладающей такими личностными, профессионально-значимыми качествами, как патриотизм, профессиональный долг, совесть, честность, справедливость, эмоциональная стойкость.

Период	Задачи	Содержание и формы работы
1. Тематическое погружение (предполагает диагностику, разработку, обсуждение и уточнение плана и его актуализацию; получение общих представлений о сущности ответственного отношения)	1.1 Диагностика для выявления мотивов выбора профессии, уровней подготовки, личностных особенностей, важнейших личностных, профессионально-значимых качеств, влияющих на воспитание ответственного отношения первокурсников;	1.1.1 Проведение индивидуальных и коллективных опросов и анкет: «Составляющие и факторы влияния на профессиональную ответственность», «Ведущие мотивы обучения в образовательной организации ФСИН России», «Личностные, профессионально-значимые качества (патриотизм, профессиональный долг, совесть, справедливость, честность, эмоциональная стойкость)»
		1.1.2 Разработка методических рекомендаций по формированию ответственного отношения
	1.2 Работа по обеспечению адаптации курсантов первых курсов к учебе в образовательной	1.2.1 В рамках проведения первоначальной подготовки: – обсуждение Конституции России, государственных

Период	Задачи	Содержание и формы работы
	организации и служебной деятельности; знакомство с особенностями обучения и правилами поведения в образовательной организации; создание благоприятного психологического климата в группах; интернациональное воспитание.	символов, правовых основ РФ, Устава, сути требований субординации, необходимости выполнять эти требования в учебе и службе, торжественное принятие Присяги; – индивидуальные и коллективные беседы и собеседования по созданию сплоченных и психологически комфортных коллективов; – проведение индивидуальных бесед с курсантами, которым трудно удастся адаптироваться в новых условиях вуза; – дискуссии, собрания по вопросам важности и роли профессиональной ответственности в учебной и профессиональной деятельности в учреждениях УИС; – встречи с опытными сотрудниками и ветеранами службы УИС и участниками действий в горячих точках, местах конфликтов; – проведение ролевых игр по сплочению коллективов, развитие коммуникабельности; – знакомство со структурой, особенностями служебной деятельности и требованиями к морально-этическим качествам сотрудника УИС. 1.2.2 В рамках вузовского образовательно-воспитательного процесса: – знакомство с вузовскими традициями, уставом, укла-

Период	Задачи	Содержание и формы работы
		дом, требованиями к курсантам ведомственных вузов ФСИН России; – знакомство с национальными традициями курсантов, обучающихся в образовательной организации; – воспитание уважения к национальным традициям и обычаям, чувства гражданского долга, веротерпимости и сотрудничества; – разъяснение вклада каждого народа в экономическом развитии России и совместного участия в её защите; – проведение познавательных диспутов, бесед, круглых столов о героях Отечества, природе героизма, личностных качествах героев по результатам просмотра документальных видеофильмов об истории УИС и Отечества; – практические занятия по междисциплинарным темам воспитательной направленности с морально-этическим акцентом; – изучение и составление родословной семьи, написание эссе о героях, биографий членов семьи.
1.1. Рефлексивный (активизация системы мер для критического осмысления и развития ответственного отношения)	1.1.1 Осознание курсантами правовых и культурных ценностей, уважения к закону и выполнению профессиональных требований;	1.1.1.1 Правовое рефлексирование через: – погружение в основы политологии, философии, культурологии, истории, этики, эстетики, юриспруденции;

Период	Задачи	Содержание и формы работы
		– использование различных методических приемов (постановка проблем, визуализация, разбор и моделирование практических ситуаций и т. д.) во время интерактивных лекций, практических занятий и семинаров и самостоятельной работы; – отбор содержания на основе профессионально-значимых ценностей будущей профессии; – организацию написания эссе, творческих работ, отражающих собственное отношение к профессиональным ценностям будущей профессии, личности сотрудника УИС и дискуссий по этим вопросам.
	1.1.2 Восприятие курсантами профессионального обучения и развития необходимости и важности личного участия в молодежной политике вуза, города и области.	1.1.2.1 Культурно-гражданское рефлексирование через: – встречи с руководством вуза, руководством курса, выпускниками, с представителями УИС, правоохранительных органов, администрации города и общественных организаций; – обсуждение и осмысление морально-этических и нравственных аспектов деятельности сотрудников УИС; – организацию экскурсий в музеи, выходы на театральные спектакли, выставки, в памятные места города и т. д. с последующей полемикой о

Период	Задачи	Содержание и формы работы
		смысле увиденного и полученных впечатлениях; – привлечение курсантов к охране порядка при проведении администрацией массовых городских мероприятий (дня города, митингов, дней памятных дат, Дня Победы, Бессмертного полка и т. д.); – привлечение к организации и участию в городских, вузовских, межвузовских, и т. д. олимпиадах, конференциях, смотрах; – организацию и участие в возложении венков и цветов к памятникам героев и участников Великой Отечественной войны; – стимулирование самоосознания личностных особенностей поведения и поведения сокурсников в процессе взаимодействия при обучении, при выполнении общественных и служебных обязанностей и в свободное время написанием рефератов, творческих работ, при проведении круглых столов, диспутов, полемик и бесед; – анализ инцидентов нарушения дисциплины внутреннего вузовского распорядка и служебных требований УИС с точки зрения этики и морали и возможностей воздействия (педагогического, правового, личного примера, беседы, общественного мнения).

Период	Задачи	Содержание и формы работы
1.1.1. Деятельностный (предполагающий комплексное формирование у курсантов ответственного отношения для будущей служебной деятельности в УИС)	1.1.1.1 Воспитание у курсантов культуры уставных отношений. Освоение курсантами образовательных организаций ФСИН России профессиональной значимости личностных качеств и профессиональной ответственности в служебной деятельности сотрудников учреждений УИС	1.1.1.1.1 Информирование и усвоение курсантами требований к профессионально-значимым личностным качествам сотрудника УИС посредством: – развития правового обучения и воспитания изучением правовой системы РФ; – изучения Кодекса этики и служебного поведения сотрудников УИС; – разъяснения курсантам квалификационных требований к УИС, сущности и роли службы в системе, а также личной профессиональной ответственности и законности; – наработки знаний и умений взаимоотношений между сотрудниками УИС и осужденными; – увеличения количества курсантов, системно занимающихся во внеучебное время в физкультурно- спортивных, творческих объединениях, позитивных видов деятельности; – разъяснения курсантам профессиональных ценностей и необходимости иметь их в качестве деятельностных принципов в учебе и службе; – участия в организации и проведении мероприятий, муниципальных и региональных акций, движений, флешмобов, формирующих нравственные ценности;

Период	Задачи	Содержание и формы работы
		– проведения интерактивных занятий по вопросам нравственного воспитания: профилактические беседы в группах, викторины, деловые и ролевые игры, моделирующие профессиональные ситуации, видеолекции; – проведения установки на соблюдение законности и служебной дисциплины на способность оказывать влияние, противостоять внешнему воздействию и манипуляциям; – развития инициативности и мотивационной готовности к профессиональной службе.
	1.1.1.2 Воспитание ответственного отношения к службе в УИС	1.1.1.2.1 Формирование понимания будущей профессиональной деятельности при: – проведении занятий по изучению прав и обязанностей сотрудника УИС; – выполнении индивидуальных заданий при прохождении производственной практики по участию в служебных совещаниях, по служебным взаимоотношениям, коммуникациям с осужденными; – выполнении индивидуальных заданий при прохождении производственной практики по социализации осужденных; – анализе реакций сотрудников УИС в стандартных и нестандартных ситуациях; – моделировании различных

Период	Задачи	Содержание и формы работы
		правовых казусов реальной деятельности сотрудников УИС в ходе интерактивных занятий для наработки навыков воспитательного воздействия на личность осужденного; – включении в научно-исследовательскую работу; – участии в научно-практических конференциях различного уровня.

Статистический анализ результатов диссертационного исследования

С целью оценки значимости воспитания ответственного отношения курсантов экспериментальной группы в процессе диссертационного эксперимента в сравнении с ответственного отношения курсантов контрольной группы, не принимавших участие в исследовании, нами проведена математическая статистическая обработка по методу параметрического t-критерия Стьюдента. Использование метода t-критерия Стьюдента в нашем анализе является целесообразным, поскольку мы имеем дело с несвязанными выборками, обладающими отрицательной корреляцией и неравным числом элементов в выборках. Все вычисления проводились с использованием компьютерного программного обеспечения – пакета математических вычислений MATLAB.

Прежде всего, обратим внимание на общую закономерность по каждой из групп ЭГ и КГ для показателей уровней всех исследуемых критериев: для данных до эксперимента процентное соотношение количества курсантов, имеющих уровни от показателя «низкий» к «высокий», строго убывает, а для данных после эксперимента наблюдается практически обратная инверсия – убывание от показателя уровня «высокий» к показателю «низкий», т. е. данные «до» и «после» обладают обратной корреляцией. Такое поведение показателей объясняется влиянием созданной в процессе образовательно-воспитательного процесса системы организационно-педагогических условий для воспитания ответственного отношения курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Чтобы формализовать вклад указанного влияния, мы делаем первое **предположение**: пусть A и B – случайные величины, описывающие критерии профессиональной ответственности курсантов до и после эксперимента, соответственно; тогда $\text{Corr}(A, B) = -1$, то есть случайные величины A и B обратно коррелированы.

Заметим, что мотивационный, деятельностный и каждый из показателей личностного критерия разбиты на три группы уровней: «низкий», «средний», «высокий», то есть величины A, B имеют тернарные (тройные) значения. При этом мы имеем дело с наличием несовпадающих шкал для измерения уровней различных критериев. Однако везде сохранен основной принцип: первая (снизу) треть оценок отнесена к группе «низкий», средняя треть – к группе «средний», высшая треть – «высокий». *Усредняя, мы приписываем каждой группе некоторую универсальную оценку следующим образом: «низкий» – 17, «средний» – 50, «высокий» – 83.* Это делает возможным численную оценку статистических характеристик случайных величин A, B .

Рассмотрим случайные величины:

$$X = B_{ЭГ} - A_{ЭГ}, Y = B_{КГ} - A_{КГ},$$

характеризующие изменение показателей критериев ответственного отношения курсантов в процессе эксперимента в ЭГ и КГ, соответственно. Здесь мы формулируем еще одно **предположение**: *случайные величины X и Y распределены по нормальному закону с неизвестными (различными, вообще говоря) средними μ_X, μ_Y и неизвестной одинаковой дисперсией σ^2 .* Положим $\delta = \mu_X - \mu_Y$. Мы должны проверить, можно ли с уверенностью отвергнуть нулевую гипотезу (гипотезу об отсутствии различий):

$$\delta = 0$$

При этом мы будем рассматривать доверительный интервал 99.5%. Под доверительным интервалом 99,5 % понимается некий интервал значений δ , в который с вероятностью в 99.5 % попадает значение $\delta = 0$. Для нашего педагогического эксперимента «отвергнуть нулевую гипотезу» означает следующее. Принимая нулевую гипотезу, мы допускаем, что показатели ответственного отношения кур-

сантов экспериментальной группы после завершения эксперимента равны тем же показателям, что у курсантов контрольной группы. Последнее означает, что проведенный эксперимент был ошибкой, и педагогические воздействия по воспитанию ответственного отношения курсантов не имели должного влияния. Если расчет гипотезы покажет, что значение $\delta = 0$ не попадает в искомый интервал, то гипотеза не справедлива, а отвергнув ее, мы докажем, что наше исследование имеет уровень доверия по t-критерию Стьюдента в 99,5 %, и все результаты диссертации статистически значимы.

Для определения искомого доверительного интервала проведем следующие вычисления. Предположим, что в ЭГ обучается n_X курсантов, а в КГ – n_Y курсантов. Для оценки неизвестной дисперсии σ^2 мы используем выборочную дисперсию по обеим группам курсантов:

$$s^2 = \frac{(n_X - 1)s_X^2 + (n_Y - 1)s_Y^2}{n_X + n_Y - 2}$$

где s_X^2 и s_Y^2 – выборочные дисперсии по группам ЭГ и КГ соответственно. После этого можно рассмотреть t – критерий с $n_X + n_Y - 2$ степенями свободы:

$$t_{n_X+n_Y-2} = \frac{\bar{X} - \bar{Y} - \delta}{\sqrt{\frac{s^2}{n_X} + \frac{s^2}{n_Y}}}$$

Преобразовав последнее выражение, получим значение интервала:

$$\left(\bar{X} - \bar{Y} - \alpha \sqrt{\frac{s^2}{n_X} + \frac{s^2}{n_Y}}, \bar{X} - \bar{Y} + \alpha \sqrt{\frac{s^2}{n_X} + \frac{s^2}{n_Y}} \right),$$

который содержит значение δ . Отметим, что под α понимается число, определяемое условием, что случайная величина $t_{n_X+n_Y-2}$ содержится в интервале $(-\alpha, +\alpha)$ с вероятностью 99.5%. Рассчитаем α для распределения t – Стьюдента мы получаем, что число $\alpha = 2.885$. Покажем также расчет других параметров, входящих в выше приведенную формулу интервала. Для вычисления выборочных

средних и дисперсии рассмотрим z_1, z_2, z_3 – количества курсантов (в % от их общего числа в КГ или ЭГ, до эксперимента или после эксперимента), имеющих уровни «низкий», «средний», «высокий» соответственно. Руководствуясь приведенными выше введенными универсальными оценками (17, 50 и 83), мы считаем среднюю оценку: $A'_{ЭГ}$, $B'_{ЭГ}$ – для экспериментальной группы (или $A'_{КГ}$, $B'_{КГ}$ для контрольной, соответственно) по общей формуле:

$$\bar{z} = \frac{z_1}{100} \cdot 17 + \frac{z_2}{100} \cdot 50 + \frac{z_3}{100} \cdot 83$$

Теперь: $\bar{X} = B'_{ЭГ} - A'_{ЭГ}$, $\bar{Y} = B'_{КГ} - A'_{КГ}$.

Выборочную дисперсию оцениваем по формуле (пользуемся предположением об обратной корреляции):

$$s_X^2 (s(B_{ЭГ}) - s(A_{ЭГ}))^2, s_Y^2 (s(B_{КГ}) - s(A_{КГ}))^2,$$

где под $s(z)$ для некоторой случайной величины z понимается несмещенное среднеквадратичное отклонение. В приведенных выше обозначениях мы считаем s по формуле:

$$s(z)^2 = \frac{n}{n-1} \left(\frac{z_1}{100} \cdot (17 - \bar{z})^2 + \frac{z_2}{100} \cdot (50 - \bar{z})^2 + \frac{z_3}{100} \cdot (83 - \bar{z})^2 \right),$$

где z принимает любое из значений $A_{ЭГ}$, $B_{ЭГ}$, $A_{КГ}$, $B_{КГ}$; а n – число студентов в группе.

Рассмотрим пример подробного расчета нулевой гипотезы для сравнения результатов изменения мотивационного критерия ответственного отношения курсантов в контрольной и в экспериментальной группе, прошедшей четырехлетний эксперимент. Учтем количество курсантов.

Имеем:

$$A'_{\text{ЭГ}} = 32.28, B'_{\text{ЭГ}} = 78.18, A'_{\text{КГ}} = 31.72, B'_{\text{КГ}} = 71.05,$$

$$s(A_{\text{ЭГ}}) = 21.55, s(B_{\text{ЭГ}}) = 13.64, s(A_{\text{КГ}}) = 22.63, s(B_{\text{КГ}}) = 20.01,$$

$$\bar{X} = 45.90, \bar{Y} = 39.34, s_X^2 = 62.67, s_Y^2 = 6.86,$$

$$s^2 = \frac{41 \cdot 62.67 + 41 \cdot 6.86}{93} = 34.77,$$

$$t_{93} = \frac{45.90 - 39.34}{\sqrt{\frac{s^2}{47} + \frac{s^2}{48}}} = 5.10.$$

Далее пользуемся известными свойствами распределения Стьюдента t , находим p – *value* – вероятность значений, по модулю больших чем t (двусторонний критерий):

$$P(t) = \int_{-\infty}^{-t} f(t)dt + \int_t^{+\infty} f(t)dt = 2.15 \cdot 10^{-6}$$

Мы видим, что если наше исходное предположение верно, т. е. нулевая гипотеза верна (и средние значения показателей до и после эксперимента одинаковы), то разница средних $\bar{X} - \bar{Y}$ может превышать 5,10 только в ничтожном числе случаев (с вероятностью меньше сотой процента – $2.15 \cdot 10^{-6}$). Поскольку у нас средние значения не равны, и разница составляет $\bar{X} - \bar{Y} = 6.56$, , что превышает значение 5,10, то мы с уверенностью отвергаем гипотезу и считаем повышение уровня показателей ответственного отношения курсантов в экспериментальной группе в результате эксперимента по сравнению с повышением в контрольной

группе *статистически значимым с вероятностью 99,5 %*. Посчитаем теперь доверительный интервал:

$$(6.56 - 2.89, 6.56 + 2.89) = (3.67, 9.45)$$

Так как число ноль не попадает в этот интервал, то полученное значение $\bar{X} - \bar{Y} = 6.57$ с вероятностью 99.5% значимо отлично от нуля, что дополнительно подтверждает предыдущий вывод. Мы видим, что ни один из рассчитанных доверительных интервалов не содержит числа ноль, поэтому изменение показателей в ходе эксперимента с вероятностью 99.5% значимо отличаются от соответствующего изменения в контрольной группе. Кроме того, значение p достаточно мало для всех показателей, что дополнительно подтверждает надежность выводов.

Таблица «Взаимосвязь формируемых компетенций при изучении дисциплин учебного плана с профессионально-значимыми личностными качествами и служебными функциями»

Блоки дисциплин	Формируемые компетенции	Формируемые профессионально-значимые личностные качества	Трудовые функции в соответствии с проектом профстандарта «Юрист»
Дисциплины базовой части	ОК-1–ОК-9, ОПК-1–ОПК-5, ОПК-7, ПК-1, ПК-3–ПК-16	справедливость, совесть, честность, патриотизм, эмоциональная устойчивость	1. Ведение дел в рамках конституционного, гражданского, административного судопроизводства. 2. Ведение дел в рамках уголовного судопроизводства. 3. Правоохранительная деятельность. 4. Правоприменительная деятельность.
Дисциплины модуля «Специальная подготовка»	ОК-6, ПК-8	профессиональный долг, патриотизм	
Дисциплины по выбору	ОК-1, ОК-5, ОК-6, ОК-7, ОПК-1, ОПК-5, ОПК-6, ПК-1–ПК-5, ПК-9, ПК-13, ПК-14	справедливость, совесть, честность, патриотизм, профессиональный долг, эмоциональная устойчивость	
Факультативные дисциплины	ОК-6, ОК-7, ОПК-6, ПК-8	профессиональный долг, эмоциональная устойчивость	
Практики	ОК-6, ОК-7, ОПК-1, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-6, ПК-1–ПК-16	справедливость, совесть, честность, патриотизм, профессиональный долг, эмоциональная устойчивость	

Пример задания структурно-логической схемы

Тема: «Юридическая и профессиональная ответственность сотрудника уголовно-исполнительной системы». Содержание: 1. Правонарушение: признаки, виды. 2. Юридическая ответственность: понятие, функции, цели и задачи. 3. Профессиональная ответственность сотрудника уголовно-исполнительной системы: понятие, генезис и развитие. 4. Профессиональная ответственность сотрудника уголовно-исполнительной системы: структура, цели, задачи.

Разработайте структурно-логические схемы: 1. «Виды юридической ответственности»; 2. «Классификация правонарушений»; 3. «Структура профессиональной ответственности сотрудника уголовно-исполнительной системы».

Ответьте на вопросы: 1. Что понимается под термином «состав преступления»? 2. Каковы причины совершения правонарушений? 3. Какие критерии положены в основу классификации правонарушений? 4. Какова цель юридической ответственности? 5. Какова структура профессиональной ответственности сотрудника уголовно-исполнительной системы? 6. Охарактеризуйте личностный аспект профессиональной ответственности сотрудника уголовно-исполнительной системы. 7. Что составляет социальный аспект профессиональной ответственности сотрудника уголовно-исполнительной системы? 8. В чем состоит принципиальное отличие понятий «юридическая ответственность» и «профессиональная ответственность»?

Примеры тем бесед (или эссе):

1. Сущность понятия «мир»: человечество, покой или Вселенная?
2. «Я» и мир.
3. Зачем мы живем?
4. Ответственность и качества личности.
5. Структура социальной ответственности.
6. Составляющие профессиональной ответственности.
7. Свобода и ответственность.
8. Патриотизм для курсанта – актуально?

Примеры бесед профессионально-нравственной направленности:

1. Беседа курсантов с руководством вуза.
 - а) «Традиция и история образовательной организации, достижения и планы».
 - б) «Личность сотрудника ФСИН России».
2. Встречи с руководством курса:
 - а) «Нравственность в профессии сотрудника УИС».
 - б) «О патриотизме молодежи в современных условиях».
 - в) «Герб России: каково значение герба и что обозначают его символы».
3. Встреча с педагогами и бывшими выпускниками «О необходимости соблюдения учебной дисциплины. Персональная ответственность».
4. Встреча с действующими сотрудниками УИС «Социальная значимость профессии и ответственность за осужденных».

Примеры тем для дискуссий:

1. Какие качества личности помогают избежать конфликт?
2. За что мы ценим друзей?
3. В чем смысл человеческого существования?
4. Что мы понимаем под нормами регулирования отношений между людьми?

Примеры тем круглых столов:

- 1. Можно ли разделить долг и совесть в профессиональной деятельности сотрудника УИС?*
- 2. Возможно ли нравственное самовоспитание?*
- 3. В чем сущность моральной регуляции служебного поведения? Какие личностные качества ответственны за это?*
- 4. Как соотносятся справедливость, честность и профессиональная ответственность?*
- 5. Хотели бы Вы жить не в России? Да или нет: обоснуйте.*

Примеры проблем для мозгового штурма:

- 1. Чем измерить мораль личности и общества?*
- 2. Каковы пути нравственного совершенствования человека?*
- 3. Как соотносится справедливость с честностью и совестью?*
- 4. Патриотизм – необходимое качество сотрудника УИС?*
- 5. Существует ли предел профессиональной ответственности?*