



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Психолого-педагогические условия формирования социальной
ответственности студентов в системе дополнительного
профессионального образования**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психология и педагогика образования личности»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
82 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«__» _____ 2025 г.
Зав. кафедрой ППИО и ПМ
_____ Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-187-2-1
Барабашина Мария Евгеньевна

Научный руководитель:
Доктор педагогических наук,
Профессор
Уварина Наталья Викторовна

Челябинск
2026

Содержание

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ | 11 |
| 1.1 Социальная ответственность как предмет теоретического анализа..... | 11 |
| 1.2 Психолого-педагогические условия формирования социальной ответственности..... | 34 |
| 1.3 Возможности организаций дополнительного профессионального образования в формировании социальной ответственности студентов..... | 44 |
| ВЫВОД ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ | 49 |
| ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 51 |
| 2.1 Сбор и обработка данных, анализ текущего уровня социальной ответственности у студентов в системе дополнительного профессионального образования..... | 69 |
| 2.2 Разработка и внедрение педагогической модели по внедрению новых психолого-педагогических условий, способствующих формированию социальной ответственности у студентов в системе ДПО..... | 82 |
| 2.3 Оценка и интерпретация результатов экспериментального исследования..... | 88 |
| ВЫВОД ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ | 90 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 97 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 102 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | 114 |

ВВЕДЕНИЕ

Современный мир характеризуется неопределенностью и нестабильностью, глобальной цифровизацией, стремительным развитием и быстрым темпом.

Социальная ответственность осуществляет функцию регуляции поведения индивида в соответствии с требованиями социума, отражая всю сложность прямых и опосредованных общественных связей различного уровня.

В настоящее время обществу необходимы специалисты высокого уровня, профессионалы, которые смогут быстро и адекватно принимать верные решения, быть ответственными в работе, преодолевать профессиональные трудности, а также реализовывать новые идеи. Социальная ответственность в современных условиях приобретает чрезвычайно важное значение, заявил президент РФ Владимир Путин, выступая на XII съезде Федерации независимых профсоюзов России.

Ответственность как феномен, входящий в предметную сферу гуманитарных наук, не может быть определена однозначно и в рамках одной концепции. Философия, психология, педагогика, социальная педагогика, социология, юриспруденция и другие отрасли научного знания рассматривают разные аспекты и формы проявления ответственности.

При нынешних социальных реалиях система образования и воспитания еще в большей степени должна быть сфокусирована на формировании гуманистической целостности личности.

Воспитание социальной ответственности подрастающего поколения является широко обсуждаемой и важнейшей проблемой, стоящей перед системой образования. Это отражено во многих государственных нормативных документах и в педагогической печати. В первую очередь, Национальным проектом «Образование» одной из стержневых задач провозглашается «воспитание гармонично развитой и социально

ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций».

Образованный человек – это, прежде всего, тот, кто способен использовать полученные знания в практических действиях с критическим осмыслением их последствий, осознающий ответственность за свои поступки и перед самим собой, и перед другими людьми.

В настоящее время действительно много внимания уделяется развитию социальной ответственности у студентов и учащихся образовательных организаций разных форм. Но особое внимание данному вопросу стоит уделить организациям дополнительного профессионального образования.

Содержание современного дополнительного образования расширяет возможности развития личности за счет расширения образовательного пространства, исходя из его потребностей. Поэтому в современное время многие люди разных возрастов получают новые специальности в таких организациях. А это означает, что педагоги дополнительных образовательных учреждений получают возможность формирования социальной ответственности у самых разных групп людей.

Проблема исследования заключается в противоречии между отсутствием требований федеральных государственных образовательных стандартов к содержанию программ дополнительного профессионального образования и доминированием коммерческих интересов организаций ДПО, что создает риск вытеснения задач формирования социальной ответственности обучающихся приоритетом получения прибыли в условиях экономической нестабильности.

Проблема исследования еще раз подчеркивает актуальность изучения психолого-педагогических условий формирования социальной ответственности студентов в системе ДПО, что и является темой нашего исследования.

Цель исследования – выявление, обоснование и апробация комплекса психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективное

формирование социальной ответственности студентов в системе дополнительного профессионального образования.

Объект – формирование социальной ответственности студентов в системе ДПО.

Предмет – психолого-педагогические условия формирования социальной ответственности в системе ДПО.

Гипотеза – целенаправленное формирование социальной ответственности личности в процессе обучения в учреждениях дополнительного профессионального образования при внедрении психолого-педагогических условий будет способствовать статистически значимому повышению не только уровня социальной ответственности в рамках получаемой профессии, но и общего уровня социальной ответственности личности обучающихся.

Задачи:

– провести теоретический анализ феномена социальной ответственности и определить его сущностные характеристики;

– выявить и обосновать психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование социальной ответственности студентов;

– проанализировать возможности организаций дополнительного профессионального образования в формировании социальной ответственности студентов;

– осуществить сбор и обработку эмпирических данных, провести анализ текущего уровня социальной ответственности студентов в системе ДПО на базе исследования;

– разработать и внедрить педагогическую модель формирования социальной ответственности студентов на основе введения новых психолого-педагогических условий в организации дополнительного профессионального образования на базе исследования;

– оценить и интерпретировать результаты экспериментального исследования эффективности предложенной педагогической модели формирования социальной ответственности студентов.

Положения выносимые на защиту:

1) социальная ответственность студентов – интегративное личностное качество, включающее ценностно-смысловое отношение к обществу, готовность следовать социальным нормам и реализовывать социально значимую деятельность в том числе и в профессиональной сфере;

2) формирование социальной ответственности студентов в системе ДПО возможно при обеспечении комплекса психолого-педагогических условий;

3) организации дополнительного профессионального образования обладают значительным потенциалом в формировании социальной ответственности студентов;

4) разработанная педагогическая модель формирования социальной ответственности студентов в системе дополнительного профессионального образования, основанная на выделенных психолого-педагогических условиях, обеспечивает более высокий уровень сформированности социальной ответственности по сравнению с традиционной практикой обучения;

5) реализация разработанной модели в условиях дополнительного профессионального образования приводит к статистически значимому повышению уровня социальной ответственности студентов, что подтверждается результатами опытно-экспериментальной работы.

Научная новизна исследования заключается в том, что в отличие от проведенных ранее исследований по рассматриваемой проблематике:

– обоснована необходимость целенаправленного формирования социальной ответственности у слушателей программ дополнительного профессионального образования, несмотря на отсутствие прямых требований ФГОС к воспитательному компоненту в данных программах;

– разработана и теоретически обоснована модель внедрения психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование социальной ответственности у слушателей ДПО;

– выявлена и экспериментально подтверждена взаимосвязь профессиональной и социальной ответственности: показано, что целенаправленное формирование профессиональной ответственности способствует повышению уровня социальной ответственности личности.

Теоретическая значимость исследования обоснована тем, что:

– определены структурно-содержательные элементы формирования социальной ответственности учащихся в условиях учебного центра, что расширяет социализирующие возможности учреждений дополнительного профессионального образования;

– создана структурно-функциональная модель формирования социальной ответственности учащихся учебного центра, что дополняет содержание этапов педагогического моделирования и проектирования в дополнительном профессиональном образовании;

– изучены причинно-следственные связи между созданием психолого-педагогических условий и уровнем социальной ответственности учащихся.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что:

– разработана модель внедрения психолого-педагогических условий формирования социальной ответственности у студентов в системе ДПО;

– разработанные методические рекомендации и диагностический инструментарий могут быть использованы в образовательных учреждениях системы ДПО для повышения профессиональной и социальной ответственности выпускников, а также при проектировании и модернизации программ дополнительного профессионального образования.

Теоретико-методологическая основа

Существуют разные подходы к рассмотрению понятия «ответственность личности», «социальное поведение», но все исследователи демонстрируют,

что данные термины являются неотъемлемой частью всех видов субъектной деятельности человека.

С точки зрения педагогической психологии ответственность относится к мотиву поведения личности. Изучение происходит в двух аспектах моральном и когнитивном.

С точки зрения философии, социальная активность содействует общественному прогрессу и направляет на положительные социальные ценности, которые наполняют жизнь человека высоким смыслом, как утверждал Е.А. Ануфриев [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Созидательную основу деятельности подчеркивал К. К. Платонов [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 80]. Ученый рассматривал преобразующую роль деятельности в жизни отдельного человека или группы.

С. Л. Рубинштейн рассматривал внешний и внутренний фактор формирования не только ответственного, но и безответственного поведения, говорил о разной значимости указанных факторов в различных ситуациях [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 304].

Для изучения социально-ответственного поведения используются следующие методики: «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности» (ДУМЭОЛП), разработанная И. Г. Тимощуком, и предназначена для оценки сформированности морально-этической ответственности [Ошибка! Источник ссылки не найден.], шкалы Л. Берковица и К. Луттермана в адаптации К. Муздыбаева — «Шкала социальной ответственности» [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 25], шкала локуса контроля Дж. Роттера, методика определения уровня рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой.

Методологическими основами могут служить системный, аксиологический, личностно-ориентированный, деятельностный, коммуникативный и культурологический подходы.

Методы исследования:

Теоретические: сравнительно сопоставительный анализ педагогической, психологической, социологической и философской литературы, контент-анализ научной литературы по педагогике и психологии, раскрывающий исследуемые в работе вопросы;

Эмпирические: анкетирование, включенное наблюдение и анализ продуктов исследовательской деятельности, опрос, беседа, констатирующий и формирующий эксперименты;

Статистические: методы измерения и математической обработки экспериментальных данных (критерий Манна-Уитни и угловой критерий Фишера) и их качественный анализ.

На первом этапе исследования в 2023 и 2024 году осуществлялось изучение и анализ педагогической, психологической и философской литературы, нормативных документов, проводился контент-анализ научной литературы по педагогике и психологии, формировался понятийный аппарат исследования. На этом этапе были сформулированы проблема, цель, объект, предмет и гипотеза исследования, определены его методологические и теоретические основы. На втором этапе с середины 2024 года определена сущность социальной ответственности и условия, способствующие её формированию в образовательном процессе, были выявлены и сформированы психолого-педагогические условия, способствующие формированию социальной ответственности у учащихся в системе ДПО, на основе данных, полученных в ходе теоретического анализа были сформулированы психолого-педагогические условия формирования социальной ответственности студентов в системе ДПО, а в рамках реализации одного из условий была разработана программа, направленная на повышение уровня социальной ответственности.

На третьем этапе в 2025 году осуществлялась опытно-экспериментальная работа по внедрению модели для создания условий, способствующих формированию социальной ответственности, проводилась обработка и анализ результатов поставленного эксперимента, уточнялись

выводы исследования, оформлялся текст диссертации, написание и публикация статей.

Экспериментальной базой исследования являлся учебный центр ООО «Авторитет», в котором осуществляется подготовка и переподготовка водителей различных категорий и направлений. В исследовании приняли учащиеся, проходящие обучение впервые по специальности Водитель транспортных средств категории «В» (легковой и грузовой автомобиль до 3,5 тонн) в возрасте от 17 до 45 лет. Группы укомплектованы по 25 человек, но фактически занятия посещали от 18 до 25 человек. Непосредственная экспериментальная работа проводилась с 42 учащимися.

Апробация результатов показала статистическую значимость проведенной опытно-экспериментальной работы. В связи с этим разработанная программа в рамках реализации условия по ценностно-смысловой направленности образовательного процесса на общественно значимые цели, а конкретно на повышение уровня социальной ответственности была внедрена в учебный процесс ООО «Авторитет».

В ходе теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы были написаны и опубликованы статьи «Социально-психологическая компетентность педагога профессионального обучения: оптимизация профессионального саморазвития» в журнале «Научный аспект №5-2024», «Проблемы формирования социальной ответственности при дистанционной форме обучения» в журнале «Нефть и газ: опыт и инновации» Т9, №6.

Структура работы включает в себя: две главы по три параграфа, 3 таблицы, 12 рисунков, 31 приложение, 175 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

1.1 Социальная ответственность как предмет теоретического анализа

Современный VANI-мир хрупок и непредсказуем, беспокоен и непостоянен, старые привычные концепции жизни больше не работают. Сложная ситуация в мире оказывает дестабилизирующее влияние на отдельную личность и на общество в целом.

Современному человеку приходится быстро приспосабливаться к новым условиям, повышать свои компетенции или обретать новые, учиться жить без ожиданий – с чистого листа, но важно при этом не утратить свои нравственные установки, остаться человеком ответственным, готовым приносить пользу не только себе, но и обществу.

Изменения касаются всего – даже научное издание не может быть свободным от тенденций своего времени, традиций и эмоциональных пристрастий. Накапливается опыт, как положительный, так и отрицательный. Сложный и противоречивый период в жизни общества и государства находит своё отражение на состоянии педагогики и всей системы образования. Научные исследования всегда несут на себе отпечаток общественных тенденций, которые определяют развитие педагогической науки и практики.

На сегодняшний день в центре внимания находится активный человек с активной гражданской позицией, однако изучение социальной ответственности личности и условий, при которых такая ответственность формируется, изучали представители разных наук еще с античных времен.

Многочисленные научные исследования подводят нас к изучению самого термина «социальная ответственность».

Рассмотрим для начала значение данных слов по отдельности.

В словаре Ожегова ответственность определяется, как необходимость, обязанность отдавать кому-нибудь отчет в своих действиях, поступках [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Большой толковый словарь русского языка описывает ответственность, как обязанность отвечать за последствия предпринимаемых действий; возможность понести наказание за плохие результаты какой-либо деятельности.

Слову «социальная» от латинского *socialis* – товарищеский, общественный, свойственный обществу, связанный с жизнью и отношениями людей в обществе; общественный [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Рассмотрев значения данных слов можно сказать, что понятие «Социальная ответственность» – это некая ответственность индивида перед обществом в целом, способность анализировать свои действия и их возможные последствия.

Впервые проблема ответственности поднялась Аристотелем, который исследовал объективные и субъективные предпосылки ответственности, обусловленные стремлением людей к добродетели и общему благу. Но представления об идеальных людях упоминались значительно раньше в поэмах Гомера, написанных на рубежах IX-VIII веков до нашей эры.

Педагогическая мысль и система воспитательных институтов впервые достигли своих зрелых форм в Греции к 4 веку до нашей эры, несмотря на ограниченную материальную и социальную базу, именно в античности сложились педагогические идеалы, послужившие образцом для последующих эпох. [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 37]

Философы, социологи обосновали методологию социальной ответственности и социокультурные факторы, сказывающиеся на ее формировании.

Современная социальная философия выделяет три основных подхода анализа социальной ответственности.

В рамках первого подхода социальная ответственность рассматривается таким видом ответственности, где субъектом выступает представитель социальной группы, деятельность которого связана с потенциальной или реальной угрозой, социальными ожиданиями и т.п.

Второй подход рассматривает социальную ответственность в контексте ролевых предписаний или социальных функций, связанных с участием людей в коллективной деятельности. Предельную форму подобной коллективной ответственности придает Х. Йонас. В своей работе «Принцип ответственности» он формулирует требование, согласно которому люди должны принять на себя ответственность за собственное бытие как таковое, а также за продолжение бытия всего человечества [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 87].

А. Гелен критикует позицию Х. Йонаса, в своей книге «Мораль и гипермораль» справедливо замечает: «Слово «ответственность» только там имеет четкий смысл, где человек может видеть последствия своей деятельности наглядно и знает об этом». С точки зрения Гелена, социальная ответственность должна не исключать общепринятое понимание индивидуальной ответственности, а лишь предполагать определенные обязательства, реализуемые в рамках профессиональных (социальных) сообществ и связанных с их деятельностью социальных ролей [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

К. О. Аппель указывает на крайнюю абстрактность понятия «социальная ответственность». В связи с тем, что социальная ответственность имеет в основном инициативный характер, то это понятие будет наполнено содержанием в зависимости от смысла, который в него вкладывают люди, добровольно берущие на себя ответственность за самые разные аспекты человеческого бытия – независимо от того, насколько они причастны лично к причинам породивших общественные опасности явлений [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 56].

В рамках третьего подхода рассматривается связь появления социальной ответственности с коренной перестройкой общественной морали и этического знания, нравственных установок, с созданием новой системы ценностей, соответствующей изменившимся условиям и перспективам развития цивилизации [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Проблема социальной ответственности как ответственности индивидуума за свои действия перед обществом и перед самим собой содержится в книге Э. Фромма «Иметь, или быть» Ответственное бытие, по мнению Э. Фромма, это такое бытие человека в мире, когда обладание не доминирует над самим бытием, а имеет служебное значение [Ошибка! Источник ссылки не найден., с.309]. Мотив личной социальной ответственности содержится в работах М. Хайдеггера, где такая ответственность ассоциируется с заботой одного человека о других людях [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

С точки зрения философии, социальная активность способствует общественному прогрессу и ориентирована на положительные социальные ценности, наполняющие жизнь человека высоким смыслом, как утверждал Е.А. Ануфриев [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Понимание ответственности как ответа за будущее появляется в теории марксизма. Карл Маркс считал, что каждый человек должен содействовать общественной пользе по мере своих способностей, но при этом нести ответственность также и за свою судьбу в капиталистическом обществе. К. Маркс описывает ответственность, отражающую осознание личностью требований общества, класса, коллектива [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

В психолого-педагогических исследованиях социальную ответственность рассматривают с разных сторон.

К. К. Платонов характеризует социальную ответственность как активную позицию личности, которая отличается гуманистической направленностью действий и поступков, проявляется в отношении к окружающему миру, людям и самому себе как к ценности.

По мнению учёного, субъект обладает полным правом самостоятельно принимать решения и совершать действия, исходя из своей сознательной избирательности, но при этом несёт ответственность за результаты и любые последствия своих решений и поступков.

По Платонову, направленность личности на определенные ценности выступает основанием социальной ответственности. Направленность дает возможность понять, во имя чего и к каким ценностям стремится человек. Проявляться направленность может в виде ценностных ориентиров: на окружающую действительность, на других людей и на самого себя **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

С. Л. Рубинштейн в описании социальной ответственности личности применял субъектно-деятельностный подход. Он считал, что ответственность – это форма активности субъекта, реализация его ценностных ориентаций в определенной деятельности. Рассматривал внутренний и внешний фактор формирования ответственного или безответственного поведения, говорил о разной значимости этих факторов в различных ситуациях.

С. Л. Рубинштейн описывал возможность предвосхищения результатов действий, т.е. человек должен реализовать не только то, что требует ситуация или общественная необходимость, но и то, что он мог бы сделать, приложив определенные усилия. С. Л. Рубинштейн солидарен в своих работах со многими учеными и также пишет о том, что социально-ответственный человек несет ответственность за всё им сделанное, и за всё упущенное, несет ответственность, за индивидуальное принятие ценностей, существующих в обществе. Описывая выделенные ученым стадии волевого процесса, Рубинштейн утверждал, что ответственность возникает уже на стадии борьбы мотивов – между побуждением и действием по удовлетворению побуждения **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Много внимания вопросу воспитания ответственности уделял выдающийся советский педагог А. С. Макаренко. Макаренко пишет о социальной ответственности, как нравственно оправданной потребности – то есть потребностью коллективиста, человека, связанного со своим коллективом единой целью движения, единством борьбы, живым и несомненным ощущением долга перед обществом. Ответственность описана им как принцип воспитания. А. С. Макаренко подчёркивал, что ребёнок не рождается

ответственным, а становится, и что это социально и личностно значимое качество у детей и подростков необходимо развивать. Также он считал, что ответственные отношения не могут реализовываться автоматически, они появляются только лишь в результате их осознания. Макаренко предполагал, что ответственность является результатом зависимости между людьми в обществе. Ответственная зависимость, по мнению педагога, возникает в различных видах деятельности.

Большое значение А. С. Макаренко придавал значимости общественного мнения, полагая, что оно способно укрепить характер, воспитать волю и твердость, а также чувство гражданского долга и чести [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Социальная ответственность рассматривается как интегративное качество личности. А. Ф. Гулевская отмечала, что социальной ответственностью является приобретённая личностью способность анализировать свои и чужие поступки и действия при помощи психолого-педагогического инструментария, а ответственность — это нравственное качество личности и категория этики, отражающая способность человека отвечать за собственные поступки [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Этой же позиции придерживается и Харламов И. Ф, который в своих исследовательских трудах пишет, что нравственным нужно считать человека в таком случае, когда общественные нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения, как привычные и глубоко осмысленные формы поведения. Сильнейшими стимулами нравственного развития и самосовершенствования является совесть и раскаяние личности в своих аморальных поступках [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Г. Олпорт и Р. Кеттелл представили диспозициональное направление, согласно которому, социальная ответственность — это устойчивая личностная черта, проявляющаяся в добросовестности, обязательности, готовности отвечать за свои поступки. Социальная ответственность в рамках данного

направления рассматривается как компонент зрелой, психологически здоровой личности [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Как интернальный регулятор поведения и деятельности человека, социальную ответственность описала К.А. Абульханова-Славская в том числе в ситуациях принятия решений и создания различных социальных проектов. По словам учёной, «подлинная ответственность обнаруживается, прежде всего, в характере притязаний, в требовательности к себе, в установке на преодоление трудностей». В теории К. А. Абульхановой-Славской ответственность определяется как присвоение личностью необходимости, при этом акцент ставится на добровольности: человек сам рассматривает себя ответственным лицом и сам определяет меру ответственности. Критерий полноты присвоения личностью ответственности, по мнению учёной, — согласование необходимости с желаниями и потребностями личности, то есть возникновение инициативы [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

А. И. Ковалева рассматривает социальную ответственность как показатель социальной зрелости личности, которая является интегральным качеством, определяющим поведение человека на основе осознания зависимости деятельности от общепринятых ценностей и целей.

В понимании А. И. Ковалевой социальная ответственность – это способность личности придерживаться общепринятых норм, отвечать за свои действия и уметь оценивать последствия своих поступков и решений, исполнять ролевые обязанности.

По мнению А. И. Ковалевой социальная ответственность возникает, когда поведение человека регулируется социальными нормами, а также имеет общественное значение [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Как показатель оптимальных взаимоотношений между личностью и обществом в процессе реализации общественно значимых интересов и целей, рассматривает социальную ответственность О. Н. Михайлова и представляет ее как элемент социальной компетентности личности [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Л. И. Белецкая рассматривает социальную ответственность как «обязанность личности оценивать свои намерения и осуществлять выбор поведения в соответствии с нормами, отражающими интересы общественного развития» [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Социальная ответственность является фактором, который обеспечивает целостность общества, а, следовательно, напрямую связана с пониманием надежности. П. Курц описывает надежность как возможность положиться на человека, понимая, что он качественно исполнит порученное ему дело и выполнит свои обязательства [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Психологи говорят об ответственности как о свойстве личности. В словаре социально-психологических понятий «Коллектив. Личность. Общение» – ответственность описана как «особое социальное, морально-правовое отношение личности к обществу, которое характеризуется выполнением своего нравственного долга и правовых норм» [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Обобщая психологические теории К. Муздыбаев, рассматривал ответственность как качество личности, главной чертой которой выступает социальный ориентир – индикатор включённости личности в систему общественных отношений. К признакам ответственности по Муздыбаеву относится точность, пунктуальность и надёжность личности при исполнении своих обязанностей [Ошибка! Источник ссылки не найден., с.25].

Дж. Роттер, рассматривает ответственность по двум типам. Первый тип ответственности, когда личность считает ответственной себя за все происходящее с ней в жизни, что соответствует интернальному локусу контроля. Ответственность второго типа проявляется в том, что человек склонен возлагать ответственность за все происходящее в его жизни на других людей, что соответствует экстернальному локусу контроля [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Ответственность и свобода считаются двумя сторонами одного целого, ведь свобода это и есть способность рационально действовать ради своей цели.

Однако рассматривая взаимосвязь ответственности и свободы, необходимо обратить внимание на связь свободы и безответственности, ведь они также являются компонентами сознательной деятельности человека. Только в этой взаимосвязи свободный выбор порой вступает в конфликт с общепринятыми нормами жизни [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Анализируя многочисленные труды ученых, мы можем определить, что методологическими основами изучения социальной ответственности являются системный, личностно-ориентированный, деятельностный, коммуникативный, культурологический, аксиологический, компетентностный подходы. В рамках отдельных подходов акцент делается на том или ином конкретном аспекте социальной ответственности.

Основные направления применения подходов к изучению социальной ответственности представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Подходы к изучению социальной ответственности

| Подходы к изучению социальной ответственности | |
|--|---|
| Подход | Основное направление |
| Системный | Применяется как инструмент исследования |
| Личностно-ориентированный | Социальная ответственность как внутренняя потребность |
| Деятельностный | Социальная ответственность как деятельность |
| Аксиологический | Социальная ответственность как ценность |
| Компетентностный | Сформированные знания о социальной ответственности |
| Культурологический | Результат влияния ценностей общества на личность и на развитие социальной ответственности индивидуума |
| Коммуникативный | Диалог с обществом, применяется в составе корпоративной социальной ответственности |

Системный подход (А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, М. С. Каган, В. В. Краевский, Н. Л. Селиванова, А. М. Сидоркин и др.), направлен на определение социально-педагогических условий формирования социальной ответственности личности в жизни какого-либо учреждения как целостной системы.

Системный подход применяется как инструмент исследования. Применение системного подхода к исследованию социальной ответственности помогают вскрыть внутренние закономерности, которые обуславливают качественное своеобразие объекта исследования. В качестве механизма, помогающего раскрыть социальную ответственность, представляется деятельность, взятая как объясняющая категория, потому что через призму структуры деятельности (в разных ее аспектах) открывается целостный способ видения социальной ответственности и создается возможность дать обобщенное объяснение ее различных сторон с единой теоретической позиции [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Деятельностный подход (В. А. Адольф, А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Реан, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн и др) дает целостное понимание динамической стороны. Суть механизма объяснения через деятельность заключается в том, что вычленяемая область изучения представляется как деятельность. Это обосновывается посредством рассмотрения структуры данного явления через его содержание. Понятие деятельности задает такой взгляд на социальную реальность, при котором из множества ее разнообразных напластований вычленяется то и только то, что объединяется в определенное целое как мир деятельности, ее продуктов, условий и форм организации. Именно таким миром деятельности мы можем представить общественную жизнь, содержанием которой будет соответствующая социально-ответственная деятельность [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

В рамках аксиологического подхода (К. А. Абульханова-Славская и С. Л. Рубинштейн, В. А. Караковский., Н. Д. Никандров. и др) социальная ответственность рассматривается как ценность. Данный подход требует выяснить, какое место она занимает в системе ценностей общества сегодня, как эти ценности формируют представления о социальной ответственности.

Аксиологический подход позволяет анализировать, как ценностные ориентации личности и общества влияют на уровень и характер их социальной ответственности.

Исследование социальной ответственности как личностной ценности предполагает необходимость осознать особенности внутренней и внешней ответственности, что в философии трактуется как проблема объективной и субъективной ответственности. Объективная ответственность ориентирована на требования общества и предполагает ответственность перед другими, а субъективная ответственность ориентирована на свои собственные требования и подразумевает ответственность человека перед собой [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Движущая сила социальной ответственности – деятельность, а мотивом этой деятельности является потребность совершать поступки для других людей, социальной группы, общества в целом. Личность выполняет осознанный выбор действий, ее деятельность и поведение регулируются нравственными ценностями, которые позволяют различать добро и зло. Важно, что деятельность не завершается достижением конкретной цели, а проецируется далее [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

В рамках аксиологического подхода изучается, как формируются ценностные ориентации, которые лежат в основе социальной ответственности, и какое влияние оказывают на принятие решений.

Данный подход заостряет внимание на том, как система ценностей влияет на социальное поведение и развитие личности, в том числе нравственное и духовное.

Необходимо отметить и то, что с изменением социальных условий ценностные ориентации могут изменяться и, соответственно, понимание социальной ответственности. Традиционно ценными остаются жизнь и свобода, но появляются и новые ценности, которые могут определять социальную ответственность, например успешность, креативность, компетентность, инициативность [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Компетентностный подход (С. Л. Рубинштейн, Дж. Равен и др.) к изучению социальной ответственности чаще ассоциируют с корпоративной социальной ответственностью, то есть ответственностью организации перед обществом. Но суть компетентностного подхода в том, что внимание концентрируется на практическом применении знаний о социальной ответственности, а не только на теоретическом изучении.

В рамках данного подхода изучается, как развивать социальную компетентность личности и интегрировать общественные, этические и экологические нормы в реальные действия не только организации, но и личности.

Основная идея в том, чтобы не просто обладать знаниями, что такое социальная ответственность, а реализовывать её в своей профессиональной или личной жизни.

Данный подход развивает практические навыки, такие как анализ социальных проблем и умение работать в команде для решения различных социальных задач, принятие этических решений, коммуникабельность, терпимость [Ошибка! Источник ссылки не найден., Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Важным элементом компетентностного подхода является формирование и усвоение личностных качеств и ценностных ориентаций, которые соответствуют принципам социальной ответственности.

Данный подход применительно к бизнесу означает не просто обязательное соблюдение требований законодательства, но и добровольное внедрение экологических, социальных и экономических инициатив, приносящие пользу обществу и учитывающие интересы заинтересованных сторон.

Применение компетентностного подхода в образовании способствует формированию социально ответственного поведения, что делает их более подготовленными к реальной профессиональной деятельности и помогают

нравственному развитию личности в целом [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Личностно-ориентированный подход (В. В. Сериков, В. А. Петровский, В. Э. Чудновский и Д. И. Фельдштейн, О. А. Лаврентьева и др.) к социальной ответственности акцентирует внимание на развитии уникальности человека и его внутренней готовности выполнять свои обязанности перед обществом и другими людьми, а не просто на слепом, часто формальном следовании правилам. Подход предполагает, что социальная ответственность формируется через самопознание, саморазвитие, самореализацию и осознанный выбор, а не навязывается извне [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Человек становится не пассивным потребителем, а активной личностью, ответственной за свои действия.

В рамках данного подхода ключевыми принципами являются самоактуализация и реализация, необходимо создать условия для раскрытия потенциала личности и признать уникальность, самоценность и неповторимость каждого человека. Важным является создание благоприятной среды и атмосферы доверия, где человек сможет ощутить поддержку и реализовать себя. Рассматривая создание личностно-ориентированной ситуации в обучении, важно помнить, что одним из главных инструментов, способствующих реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, является личный опыт учащегося, т.е. осмысленный субъектом опыт поведения в жизненной ситуации, требующий приложения личностного потенциала индивида, его проявления как личности [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Личностно-ориентированный подход предполагает предоставление свободы и принятия самостоятельных решений в вопросах выбора образовательного, профессионального, жизненного пути. Свобода в принятии решений подразумевает и бремя ответственности за совершенный выбор.

Отмечается, что понимающий свои ценности, мотивы, истинные потребности человек лучше осознает своё место в обществе, а также свою социальную роль [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Социальная ответственность, основанная на личностном подходе, не внешний долг, а внутренняя потребность, которая базируется на личных ценностях и стремлении к самосовершенствованию. Из пассивного исполнителя, человек превращается в активного участника, который может влиять на социальные процессы и принимать решения, не нарушая своих принципов, но осознавая полную ответственность за все свои действия.

В основу модели личностно-ориентированного образования, разработанной В. В. Сериковым, положена идея С. Л.Рубинштейна, согласно которой сущность личности проявляется в ее способности занимать определенную позицию. По мнению ученого, «личностно-ориентированное образование – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций воспитанников».

«Быть личностью, – считает В. В.Сериков, – значит быть независимым от ситуации, стремиться к ее преобразованию». Обращение к личному опыту учащегося кардинально действует на мотивацию, так как от мотива и личной позиции ученика зависят глубина и прочность приобретаемых им знаний [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 89].

Интерес для нашего исследования представляет концепция личностно-ориентированного образования и реализация личностно-ориентированного подхода Е. В. Бондаревской, которая несколько отлична от концепции В. В. Серикова. Е. В. Бондаревская заложила в основу принцип культуросообразности, который предполагает определение отношений между образованием и культурой как средой, растящей и питающей личность.

Суть данной концепции в том, что образование рассматривается как часть культуры, а основной целью образования, по мнению Е. В. Бондаревской, становится воспитание человека культуры. Основной метод

такого проектирования – культурологический подход [Ошибка! Источник ссылки не найден., Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Компонентами культурологического подхода в личностно-ориентированном образовании выступают: отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию; отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой; отношение к образованию как к культурному процессу; отношение к школе как целостному культурно-образовательному пространству. Культурологический подход фокусируется на том, как культурная среда формирует представления о должном поведении, а также на роли человека как субъекта, создающего и трансформирующего культурные практики в рамках своей социальной ответственности.

Исходя из гуманистических и духовно-нравственных позиций в данной концепции понятие «личность» заменяется на понятие «человек культуры», в условиях реализации культурологического подхода меняются и личностные качества, которые необходимо формировать в процессе обучения. Культурологический подход к социальной ответственности рассматривает ее как результат ценностных установок.

В рамках данного подхода человек культуры рассматривается как предмет воспитания, а культура рассматривается как среда, которая растит и питает личность. Развитие человека в культуре предполагается через привлечение к творчеству.

Социальная ответственность не только отдельной личности, но и бизнеса понимается как следствие преобладающих в обществе культурных ценностей и норм. Например, если в культуре ценятся экологическая ответственность, то она становится частью социальной ответственности.

Культурологический подход выделяет индивидуальную и коллективную ответственность и отмечает, что социальная ответственность формируется в процессе взаимодействия внутри культурного сообщества.

Культурологический подход отмечает эволюцию социальной ответственности – с течением времени происходит изменение культурных

практик и ценностей, обусловленное изменениями внутреннего мира человека и окружающей действительности, что влечет за собой и трансформацию самой концепции социальной ответственности.

Культурологический подход подчеркивает, что человек является не только пассивным исполнителем культурных норм, но и активным субъектом, который их формирует и трансформирует. Поэтому социальная ответственность рассматривается через призму индивидуальной творческой деятельности и способности к саморефлексии.

В контексте корпоративной социальной ответственности этот подход помогает понять, как культурные факторы влияют на общественные социальные проекты различных организаций.

Культурологический подход к социальной ответственности предполагает рассмотрение формирования ответственности как качества личности в контексте современных культурных традиций общества. При этом культурологический подход позволяет трактовать принятие социальной ответственности как процесс личностного открытия, при котором происходит актуализация заложенных в ней смыслов на личностном уровне.

Реализация культурологического подхода в формировании социальной ответственности предполагает, что образовательный процесс должен быть ориентирован на передачу культурных, мировоззренческих, духовных ценностей. А также привлечение учащихся к участию в культурных практиках, то есть к таким видам деятельности, в отношении которых присутствуют социально-нормативные ожидания. Судить об уровне сформированности социальной ответственности возможно по тому, насколько человек овладел культурными практиками.

Культурологический подход предусматривает разработку и реализацию ситуаций свободного выбора и ответственной зависимости, алгоритма социальной рефлексии, проблемно-ориентированного анализа социальной ответственности [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Коммуникативный подход (Дж. Г. Мид, Г. Блумер) рассматривает социальную ответственность как результат коммуникации, совместного конструирования смыслов и значений в процессе социального взаимодействия. Применяется к корпоративной социальной ответственности и предполагает диалог организации с обществом, а его целью является создание механизма постоянного взаимодействия, канала двусторонней связи, который должен учитывать интересы всех сторон и способствовать решению социальных проблем [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Коммуникативный подход предполагает прозрачность и открытость деятельности организации, предоставление социальной отчетности.

Для реализации коммуникативного подхода используются информирование сообщества о деятельности в области корпоративной социальной ответственности не только в устоявшихся каналах коммуникации, но и в цифровом пространстве в том числе в социальных сетях. Взаимодействие с лидерами мнений в интернете и публикации вовлеченных в социальные проекты сотрудников также положительно на формировании корпоративной социальной ответственности, что в дальнейшем создаст внутри организации социально-положительную среду и повысит уровень социальной ответственности отдельных сотрудников или студентов, если применять коммуникативный подход к образовательным учреждениям [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Анализируя методологические основы и обобщая многочисленные труды ученых, мы приходим к такому выводу, что социальная ответственность – это четырехкомпонентная структура, состоящая из следующих компонентов: когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий, рефлексивный: Рисунок 1.



| | | | |
|--|---|--|---|
| Система знаний, усвоенных личностью о социальной ответственности. Осознание и познание принятых социальных норм. | Система, включающая в себя мотивы социальной ответственности, что способствует формированию устойчивых нравственных ориентиров, определяющих характер поведения в социальной среде. | Готовность осуществлять осознанный выбор линии поведения, которая соответствует нормам социально ответственного поведения. | Способность к саморазвитию, самопознанию, самокоррекции |
|--|---|--|---|

Рисунок 1 – Функциональная структура социальной ответственности

Когнитивный компонент – система знаний, усвоенных личностью о социальной ответственности. Осознание и познание принятых социальных норм, осмысленность суждений о значении социальной ответственности [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Мотивационно-ценностный — система, включающая в себя мотивы социальной ответственности, что способствует формированию устойчивых нравственных ориентиров, определяющих характер поведения в социальной среде, включенность социальной ответственности в иерархию ценностей личности [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Поведенческий — готовность осуществлять осознанный выбор линии поведения, которая соответствует нормам социально ответственного поведения, определяет образ жизни и действий [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Рефлексивный проявляется в способности к саморазвитию, самопознанию, а также самокоррекции, наличие рефлексивности себя как субъекта социально ответственного поведения. Рефлексивный компонент включает в себя умение оценивать последствия и результаты собственных действий [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Отметим, что в структуре социальной ответственности более связаны мотивационно-ценностный и поведенческий компоненты, а когнитивный является более независимым. Это свидетельствует о том, что знание и понимание общепринятых социальных норм и правил не обеспечивают

проявления этих норм в деятельности человека без формирования соответствующих мотивов поведения.

По мнению Гулевской, социальная ответственность может характеризоваться с различных позиций: внешняя, внутренняя, индивидуальная, коллективная ответственность, в зависимости от направления ответственных действий [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Соотношение внешних и внутренних факторов меняется на разных этапах развития личности, как описывает А. И. Ковалева.

Критерием поведенческого компонента социальной ответственности личности является проявление реального социально-ответственного поведения, данный критерий отражает способность индивида действовать в соответствии с ценностями и нормами общества, а также готовность нести ответственность за результаты своих действий и их последствия.

Проявляется в следующих показателях: способность к проявлению инициативы и осуществлению социально-полезной деятельности, способность к принятию на себя дополнительных обязанностей не по принуждению, а по собственному желанию [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Исследуя социально-психическую активность, А. Ершов отмечал, что активность может быть не только созидательной, но и разрушительной, может быть направлена во вне и на себя, приспособительной и преобразовательной, индивидуальной и коллективной.

Поведение человека выступает в итоге индикатором внутренних особенностей и структуры индивидуальной социальной установки. По типу поведения человека представляется возможным определить в итоге и степень сформированности его социальной ответственности [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Анализируя выраженность вышеописанных критериев, а также обобщая труды ученых, мы можем выделить уровни социальной ответственности,

такие как: низкий, средний и высокий. Распределение проявленности компонентов в соответствии с уровнем представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Соответствие проявленности критериев компонентов социальной ответственности в по уровням сформированности.

| Уровни | Компоненты | | | |
|--------|--|--|--|--|
| | Когнитивный | Мотивационно-ценностный | Поведенческий | Рефлексивный |
| | Критерии | | | |
| | Социальная осведомленность | Просоциальная направленность | Проявление социальной ответственности в реальном поведении | Социальная самостоятельность |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Низкий | небольшой объем знаний о социальной ответственности; поверхностные суждения о социальной ответственности и поведении; низкая степень осмысленности социальной ответственности в жизни индивидуума. | Низкий уровень осмысления социальной ответственности в качестве ценности в отношении с другими людьми; избегание признания социальной ответственности как ценности личности. | безынициативность, избегание ситуаций , где необходимо проявить социально-ответственное поведения; | уход от рефлексии в ситуации социально-ответственного, а также безответственного поведения; растерянность, сомнения в правильности поведения в ситуациях социальной ответственности. |

Продолжение таблицы 2

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------|--|---|--|--|
| Средний | полный, но не глубокий объем знаний о социальной ответственности; высказывание суждений о социальной ответственности в ситуации, которая личности хорошо знакома или имеет жесткий социальный контроль; неустойчивая оценка важности социальной ответственности в жизни индивидуума. | ориентирование на внешние мотивы в осознании социальной ответственности как ценности; осознание необходимости социальной ответственности как ценности, но не включенность ее в иерархию личностных ценностей. | амбивалентность социально-ответственного поведения; проявление социально-ответственного поведения под влиянием эмоционального заражения. | низкий уровень мотивации социально ответственного поведения; отсутствие постоянства рефлексии в отношении выбора и принятия на себя ответственности за свой выбор. |
| | дифференцированные знания о социальной ответственности; готовность личности распространять знания о социальной ответственности; осознание важности социальной ответственности в отношениях с другими людьми. | демонстрация ценности социальной ответственности в знакомых, а также незнакомых ситуациях; признание социальной ответственности в качестве личной ценности. | мотивированное социально ответственное поведение; наличие устойчивого опыта социально ответственного поведения. | постоянство рефлексии в отношении выбора и принятия на себя ответственности за собственный выбор |
| Высокий | обширные знания о социальной ответственности; понимание, что действия в ситуации социальной ответственности будут определять его дальнейшую жизнь. | отстаивание ценности социальной ответственности; осознанное включение и возведение социальной ответственности в ранг ведущих ценностей. | активность и инициативность, наличие социального творчества в ситуациях социально ответственного поведения. | наличие позитивной, устойчивой, целостной внутренней мотивации социально ответственного поведения; ориентация рефлексии на смыслы жизни. |

Для того, чтобы детально раскрыть педагогический смысл социальной ответственности необходимо обратиться к анализу её функций, содержания и педагогических средств формирования.

В качестве основания для определения функций социальной ответственности нами определено их влияние на развитие личности.

Анализ психолого-педагогических источников (В. Н. Подшивалов, К. Муздыбаев, Н. В. Антипина, А. В. Белов, А. И. Борисовой, А. В. Волнистовой, Л. Б. Ительсона и др.) позволил выделить следующие функции:

1. Раскрытие духовных сил человека. По мнению В. Н. Подшивалова «социальная ответственность личности представляет собой особое состояние

человеческого духа, определяющее иерархию ценностных ориентаций и детерминирующее процесс социального творчества личности. Особенность такого духовного состояния личности раскрывается в его цельной и гармоничной обращенности как на внутреннее «Я» самого индивидуума, так и на окружающий его мир (природа и социум)».

Такое состояние человеческого духа, по мнению ученого, позволяет преодолевать противоречия между телесной ограниченностью индивидуума и его духовной свободой. Высшие ценности бытия, предельные значения совершенного такие как вера, любовь и надежда составляют внутренний аксиологический конструкт феномена социальной ответственности личности. Такое единение интернального и экстернального конструктов определяет целостность феномена социальной ответственности личности, а как следствие и целостность самой личности [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

2. Обогащение опыта эмоциональных переживаний и откликов во взаимоотношениях с другими людьми.

Эта функция предполагает, что возвышенные эмоциональные переживания собственного опыта социально-ответственного поведения формируют устойчивое отношение к ответственности как к личной характеристике. Наилучшее выполнение обязанностей достигается при осознании ответственности, а эмоции помогают осознать значение социальной ответственности во взаимоотношениях с другими людьми [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

В диссертационных исследованиях А. В. Волнистовой, А. И. Борисовой, Л. Б. Ительсона авторами отмечается доминирование именно эмоциональной сферы в процессе подготовки к социально ответственному поведению. «Высшим проявлением социальной ответственности является поступок как целостное личностно-значимое и нравственно окрашенное действие человека, ориентированное на социальное благо, реализацию экзистенциальных ценностей и свобод» [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

3. Формирование ценностных установок и ориентаций. А. В. Мудрик отмечает, что при условии гуманистической направленности воспитания формирование ответственности реализуется наиболее полно. Развитие ответственности происходит через рефлекссию и саморегуляцию, доверительные отношения к миру и с миром, к себе и самими собой. На развитие ответственности оказывает влияние чувство собственного достоинства, терпимость, признание гуманистических и демократических отношений в обществе [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

4. Получение социально необходимых знаний об отношениях с окружающим миром и людьми.

Данная функция раскрывается в понимании соответствия результатов своих действий поставленным целям, в соответствии с принятыми в обществе или в коллективе нормам, в результате чего возникает чувство сопричастности к коллективному общему делу, а при несоответствии появляется чувство невыполненного долга [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

5. Обогащение привычек придерживаться социальных норм и ролевых обязанностей.

Как указывает К. Муздыбаев, социальная ответственность формирует «склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в данном обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия» [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Н. В. Антипина, обозначая эту функцию, утверждает, что социальная ответственность определяет «поведение личности в соответствии с интересами других людей и социального целого, принятыми нормами и исполняемыми ролевыми обязанностями и реализующиеся в деятельности» [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

6. Аккумуляция волевых усилий и развитие способности делать выбор, нести ответственность за себя и других.

Социально-ответственное поведение обладает отличительными особенностями: инициативность и добровольность. Социально-ответственный

человек направляет волевое усилие на помощь другим, а также на преодоление затрудняющих обстоятельств [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

7. Формирование внутренней готовности к социально ответственному поведению. К. А. Абульханова-Славская описывает сущность феномена социальной ответственности и указывает на то, что социальная ответственность соотносится со способностью человека регулировать свое поведение на основе умения предвидеть его последствия. [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Данные функции будут учтены в дальнейшем при разработке структурно-функциональной модели по внедрению психолого-педагогических условий в систему ДПО как системообразующие.

В большинстве педагогических работ описано, что формирование социальной ответственности происходит в процессе организации деятельности. Виды этой деятельности достаточно разнообразны и охватывают широкий диапазон. Особую ценность для нашего исследования составляет анализ основных направлений педагогической деятельности по формированию социальной ответственности.

Анализируя источники литературы мы приходим к выводу, что социальная ответственность имеет следующие особенности:

- носит инициативный характер;
- предполагает либо коллективного субъекта, либо индивидуального субъекта, выступающего представителем коллектива или социальной группы;
- предполагает компромисс между общественными целями и интересами, с одной стороны, и индивидуальными, профессиональными, этическими и т.п. устремлениями – с другой.

Поведение людей в контексте социальной ответственности определяется, в основном, ожиданиями общества в отношении социальной позиции конкретного субъекта и выражается в формировании социально определяемых атрибутов конкретных социальных групп.

Социальная ответственность – нравственно-ценностное устойчивое личностное образование, включающее стратегию социального поведения личности, где основой выступает сознательная установка на добровольное, активное выполнение социальных ролей в соответствии со своими действиями и их последствиями с ценностями и нормами общества, а также в готовности отвечать за полученный результат.

1.2 Психолого-педагогические условия формирования социальной ответственности студентов в системе ДПО

Слово «условие» в толковом словаре Ожегова С. И. имеет несколько значений: обстоятельство, от которого что-то зависит; правила, установленные в какой-то области жизни или деятельности; обстановка, в которой происходит или осуществляется что-то; данные, требования, из которых следует исходить [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Психологические условия – это факторы, которые оказывают влияние на психическое развитие личности, формирование именно её психических особенностей (интересов, характера, склонностей, поведенческих реакций). Условия бывают внешними (окружающая среда, воспитание, обучение) и внутренними (индивидуальные особенности психики, индивидуальный опыт) [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Педагогические условия – это совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, которые направлены на решение задач, совокупность мер педагогического воздействия, методов и форм обучения и воспитания, которые оказывают воздействие на личностный и процессуальный аспекты педагогической системы и обеспечивают её эффективное функционирование и развитие [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Анализируя данные определения мы приходим к выводу, что психолого-педагогические условия включают в себя условия, учитывающие психологические особенности и учащегося, и педагога. Такая связь

понимается также и как межличностное взаимодействие между индивидами. Данный вид педагогических условий, по мнению А. В. Круглий, А. О. Малыхин, А. В. Лысенко и других, обладает следующими признаками:

1) психолого-педагогические условия по мнению указанных учёных – это совокупность возможностей педагогической и материальной среды, использование которых в значительной степени повысит эффективность педагогического процесса;

2) совокупность психолого-педагогических условий направлена в первую очередь на развитие взаимоотношений между учителем и учеником;

3) одной из основных функций психолого-педагогических условий является такая организация мер педагогического взаимодействия, которая направлена на формирование конкретных умений и навыков, а также на общее воспитание личности;

4) совокупность психолого-педагогических условий должна подбираться с учётом индивидуальных характеристик личности [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

На основании анализа литературы нами были определены следующие психолого-педагогические условия формирования социальной ответственности студентов в системе ДПО:

1. Направленность образовательной среды на формирование социальной ответственности.

2. Ценностно-смысловая направленность образовательного процесса на формирование социальной ответственности.

3. Субъект-субъектное учебно-педагогическое взаимодействие «преподаватель-студент».

Социальная среда (в широком смысле этого слова), целенаправленное обучение и воспитание комплексно формируют психические особенности человека, а не являются условием, способствующим проявлению чего-то изначально заложенного в человеке или генетически строго обусловленного. Следует также отметить, что личность является активным, деятельным

существом, а не пассивным объектом влияния среды, из этого следует что условия жизни, внешние воздействия определяют становление личности не на прямую, а через процесс взаимодействия человека со средой, через его деятельность в этой среде, соответственно следует говорить не о воздействии среды, а о процессе активного взаимодействия человека с окружающей средой [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Процесс активного приспособления личности к социальной среде является социально-психологической адаптацией. Попадая в новое окружение смыслом адаптации становится принятие групповых норм, ценностей и целей нового окружения, а также вхождение в ролевую структуру группы и т.д [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Важно отметить, что адаптация – это процесс, который не заканчивается после привыкания к новой среде. Данный процесс постоянно актуализируется ведь социальная среда изменчива и требует приспособления к себе.

В социальном контексте среда – это любое социо-культурное пространство, где стихийно или с различной степенью организованности происходит процесс становления личности, понимаемый как социализация [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Идея социальной ситуации развития была сформулирована Л. С. Выготским для характеристики системы отношений между ребенком и социальной действительностью. «Социальная ситуация развития, – писал он, – представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [Ошибка! Источник ссылки не найден., с.88].

Из всего этого следует, что человек в первую очередь активное существо – может и должен сам сознательно изменять свою личность, т.е. заниматься

саморазвитием, самовоспитанием. Но и в этом случае указанные процессы мотивируются средой.

Среда – та часть пространства, с которой субъект непосредственно соприкасается, в которой живет. Образовательная среда приобретает значение условия формирования личностных качеств тогда, когда опосредована собственной деятельностью студентов в рамках задаваемых обстоятельств, соответствуя потребностям, интересам и направленности личности.

По мнению представителей средового подхода, способ видения мира во многом зависит от окружающего человека культурного пространства. Рассмотрение человека в единстве со средой позволяет по-новому взглянуть на психические процессы и организацию обмена информацией между человеком и средой. От того, как будет организована предметно-пространственная среда в образовательном учреждении, будет зависеть результат учебно-воспитательного процесса. Целенаправленная организация предметно-пространственной среды для обеспечения оптимальных условий жизнедеятельности человека и общества – одна из важных задач учебных заведений любого уровня подготовки как социального института [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Учебным заведениям необходимо максимально реализовывать образовательный потенциал пространства. Важным становится все окружение студента, т.е. среда. В понятие образовательной среды в учреждениях ДПО можно включить архитектуру зданий, предметно – пространственную организацию, передовые технологии, современное оборудование, навигацию, методическую оснащенность, характер взаимодействия обучающихся и обучаемых, сообщество сверстников.

Но в современном мире нельзя говорить только о возможностях и влиянии на студентов «физической» образовательной среды – без обучения в режиме онлайн уже невозможно представить образовательный процесс.

Многие ученые сходятся в этом, в том числе Уварина Н. В. в своей статье пишет о том, что в условиях стремительного развития технологий необходимо

особое внимание уделять влиянию на личность среды виртуальной и изменчивого цифрового пространства. В рамках нашего исследования также важно обратить внимание на такие термины как: «цифровая социализация», «киберсоциализация», «информационная социализация». В. А. Плешаков описывает «киберсоциализацию» как очень сложный и глубокий процесс качественных изменений структуры самосознания личности и мотивационно-потребностной сферы, которая является одновременно и процессом и результатом персонального применения современных компьютерных, цифровых и информационно-коммуникационных технологий. Виртуальная образовательная среда структурно представляет собой совокупность условий образовательного процесса, все чаще говорится о виртуальной образовательной среде как о части целостной образовательной среды и некотором популярном, доступном информационном пространстве взаимодействия участников образовательного процесса [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Внедрение новейших цифровых технологий открывает новые горизонты для формирования социальной ответственности обучающихся. Электронные курсы позволяют эффективно организовать и структурировать образовательное пространство, размещая учебные материалы как основные, так и дополнительные, методические материалы, систему контроля и оценивания. Содержащиеся в электронных курсах инструменты показывают свою эффективность не только при дистанционной, но и при смешанной, и при очной форме обучения [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Формируя образовательную среду, нацеленную на формирование социальной ответственности личности следует обратить внимание и на корпоративную социальную ответственность самого учебного учреждения ДПО [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Важным компонентом всей образовательной среды будет создание имиджа социально-ответственной организации, в том числе в сети Интернет.

Педагогическая среда включает в себя не только физические, но и социальные аспекты, которые в совокупности формируют условия для обучения, воспитания и социализации обучающихся. Значимость образовательной среды образовательного учреждения как инструмента решения задачи по формированию социальной ответственности трудно переоценить.

Следующим условием мы считаем ценностно-смысловую направленность образовательного процесса на формирование социальной ответственности.

Важнейшей задачей образовательного учреждения любого уровня подготовки, в том числе и учреждений дополнительного профессионального образования, является формирование системы социально и профессионально ориентированных знаний, умений и навыков, а также развитие у обучаемых профессионально важных качеств и способностей. В связи с этим особое значение приобретает разработка и внедрение психологически обоснованного содержания профессионального обучения, личностно ориентированные технологии его реализации и мониторинг профессионального развития обучаемых.

Представляется актуальным включать в образовательный контекст и признавать необходимость совершенствования примерных и рабочих программ и образовательных курсов, которые содержали бы соответствующие профилю подготовки компоненты социальной ответственности в сфере не только деловой активности, но и общественной жизни. Контекстуализация образовательного контента предполагает интеграцию идей этического поведения, устойчивого развития и гражданского участия в учебные занятия [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Такой подход сыграет важную роль для выявления «включенности» основных положений социальной ответственности в образовательные программы и учебные дисциплины, их применимости к производству, бизнесу, социальной активности и пр.

Образовательные программы, направленные на развитие личностных и социальных навыков, помогают обучающимся находить в дальнейшем свое место в обществе, формировать положительные взаимоотношения с членами социума, а также развивать социальный интеллект, что в дальнейшем качественно меняет уровень жизни индивида и содействует его интеграции в социальную среду [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

В процессе обучения в учреждениях системы дополнительного профессионального образования происходит значительное влияние на личностное развитие обучающихся, что проявляется в изменениях их личностных характеристик. Дополнительное профессиональное образование создает условия для эффективного формирования и развития таких качеств, как уверенность в себе, инициативность, коммуникабельность и критическое мышление. Такие изменения становятся возможными за счет разнообразия подходов, методов и форм обучения, применяемых в образовательных программах, а также благодаря тому, что именно в системе дополнительного образования преподаватели обладают некоторой свободой и независимостью от федеральных государственных образовательных стандартов, а значит имеют возможность быстро адаптировать программы под поставленные обществом задачи, под вызовы ежедневно меняющейся окружающей среды [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

В современных условиях важно актуализировать и тот учебный материал, который студенты получают при использовании новых технологий. Онлайн-обучение, виртуальная реальность и различные мобильные приложения предоставляют студентам постоянный доступ к образовательным программам, а это означает, что не интегрировать контент, направленный на развитие социальной ответственности не представляется возможным.

Таким образом, образовательный контент, ориентированный на социальную ответственность, является важным инструментом формирования активной гражданской позиции и способности личности действовать не только в собственных интересах, но в интересах общества, в том числе при

выполнении обязанностей по вновь приобретаемой профессии при обучении в учреждении дополнительного профессионального образования [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Одним из основных компонентов педагогической среды несомненно является культура обучения, которая в значительной степени зависит от профессиональной подготовки преподавателей и их педагогических навыков. Налаженное взаимодействие между обучающимися и педагогами создает атмосферу доверия и поддержки, создает безопасную образовательную среду, что играет важную роль в развитии социальных навыков. Если обучающиеся чувствуют, что они имеют возможность свободно выражать свои мысли, готовы обсуждать проблемы и учиться на собственных ошибках, тогда у них появляется возможность развивать уверенность в себе и навыки коммуникации. Взаимодействие педагога и студента изменяется с течением времени, приобретает характер сотрудничества. Педагог и обучаемый сегодня являются равноправными субъектами образовательного процесса, то есть мы можем говорить о партнерских отношениях педагога и студента, что приводит к формированию взаимной социальной ответственности [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

По мнению ученых А. В. Бориловой, И. А. Хоменко, О. Ю. Кожуровой и др социальное партнерство в образовании – это эффективный механизм в реализации учебных программ. И. А. Хоменко пишет в своих трудах, что партнерство в образовании – «это особый тип совместной деятельности между субъектами образовательного процесса, характеризующийся доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признание взаимной ответственности сторон за результат их сотрудничества и развития». Целью социального партнерства является формирование системы добровольных, взаимозаинтересованных и взаимовыгодных отношений субъектов образовательной организации [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Принципы социального партнерства по мнению О. Ю. Кожуровой: взаимная заинтересованность, добровольность, а

также согласование интересов на основе переговоров и компромиссов, обоюдная ответственность и обязательность выполнения субъектами достигнутых между ними договоренностей, нормативное закрепление отношений, открытость.

Указанные принципы способствуют формированию у участников партнерского взаимодействия социальной ответственности. Такое партнерское взаимодействие приводит к приобретению студентами опыта социально ответственного поведения [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Учебно-педагогическое взаимодействие может проявляться в различных направлениях, таких как: формирование профессиональной этики: педагоги способствуют развитию понимания студентами важности соблюдения норм профессиональной этики, уважения коллег и клиентов, честности и добросовестности в работе. Важно, чтобы и сам педагог выступал примером – транслятором этического, социально-ответственного поведения. Продемонстрировать личный пример педагог может через организацию проектной деятельности. Знакомство и участие в реальных проектах позволит учащимся проявить инициативу, применять теоретические знания на практике, развить навыки командной работы и лидерства, а также осознать свою социальную значимость. Педагог способен поддержать инициативу студента и предоставить возможности для участия в общественных мероприятиях и волонтерских программах, что также способствует формированию активной жизненной позиции, а значит и социальной ответственности.

Также учебно-педагогическое взаимодействие развивает критическое мышление: студенты с помощью педагога учатся анализировать ситуации, оценивать риски и последствия принимаемых решений, что помогает формировать чувство ответственности за свои поступки [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Однако в современном мире наше внимание обращается к изменению концепции обучения, при которой используется не классическое личное

взаимодействие, а взаимодействие с применением цифровых технологий. В связи с чем, на сегодняшний день требуется переосмысление педагогической стратегии взаимодействия между преподавателем и обучающимся [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

При электронной модели образовательного процесса трансформируется сам подход к обучению, при котором обучающийся – это не объект педагогического воздействия, а субъект познавательной деятельности. Изменились не только роль и функции преподавателя, но и характер его взаимодействия с обучающимися. «Преподаватель вместо транслятора готового знания превращается в организатора обучения, наставника, консультанта, помогающего выстроить индивидуальную траекторию обучения, научить добывать знания». Процесс обучения погрузился в информационно-образовательную среду, а главным стало освоение обучающимся учебной деятельности, что привело к усилению его субъектной позиции. В результате обучающиеся «из пассивных потребителей образовательного продукта превращаются в активных участников процесса создания и накопления новых знаний». Самостоятельная деятельность обучающихся становится сегодня ведущей формой обучения, которая направлена на достижение образовательной цели [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Преподавателю отводится роль транслятора актуального электронного образовательного контента. Но педагог сохраняет контролирующую функцию – проводит мониторинг качества обучения, фиксирует ход образовательного процесса, результаты текущего контроля и итоговой аттестации. Электронное обучение требует от всех участников образовательного процесса новых компетенций, в том числе и в вопросах кибербезопасности, умения работать с информацией, в целом требует большой включенности в процесс и высокого уровня самоорганизации.

Задачей педагога остается и подбор необходимых для обучения материалов, а также их адаптация под обучение в формате онлайн, поэтому

именно педагогу важно проявить в этом свою личную ответственность, чтобы учебные пособия сохраняли направленный на формирование социальной ответственности контент [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Таким образом, в параграфе обоснован комплекс новых психолого-педагогических условий формирования социальной ответственности студентов в системе дополнительного профессионального образования. Ключевыми из них выступают: направленность образовательной среды на формирование социальной ответственности, обеспечивающая ценностно-нормативный контекст профессиональной подготовки; ценностно-смысловая направленность образовательного процесса, способствующая интериоризации социально значимых норм и личностному принятию ответственности; а также субъект-субъектное учебно-педагогическое взаимодействие «преподаватель – студент», обеспечивающее активную позицию обучающегося и его включённость в совместную деятельность. В комплексе данные условия создают основу для целенаправленного и устойчивого формирования социальной ответственности студентов и могут рассматриваться как психолого-педагогический ресурс повышения эффективности системы дополнительного профессионального образования.

1.3 Возможности организаций дополнительного профессионального образования в формировании социальной ответственности студентов.

Система дополнительного образования является частью общей системы образования в Российской Федерации. Дополнительное профессиональное образование осуществляется с помощью специальных образовательных программ, методов и средств, и не относится к основным образовательным программам, программы дополнительного профессионального образования не вправе проходить государственную аккредитацию. Данная система реализуется в государственных, муниципальных, негосударственных (частных) учреждениях различных типов: центры творчества, школы, детские сады, музеи, театры, дома и дворцы культуры, также по общероссийскому

классификатору видов экономической деятельности к дополнительному образованию относят центры подготовки водителей и автошколы, однако данный вид деятельности подлежит лицензированию.

Оказание образовательных услуг в учреждениях дополнительного профессионального образования регулируется Федеральным законом от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Согласно статье 76 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 26.07.2019) «Об образовании в Российской Федерации» дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Специфика дополнительного образования заключается в единстве образовательно-воспитательной и культурно-досуговой деятельности, определяется возможностью человека заниматься в свободное время разнообразной деятельностью по своему выбору [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Программы дополнительного профессионального образования вписываются в парадигму непрерывного образования ЮНЕСКО, а также обучения на протяжении всей жизни Болонской декларации.

Цель непрерывного образования – это развитие и становление личности не только в периоды физического и социально-психологического созревания, расцвета и стабилизации жизненных сил и способностей, но и в такие периоды жизни человека, когда на первый план выдвигается задача компенсации утрачиваемых функций и возможностей.

Концепция непрерывного обучения предполагает фундаментальное преобразование общества, предполагает, чтобы все общество стало учебным ресурсом для каждого человека. Такое обучение определяется как постоянное, добровольное, самостоятельное и мотивированное стремление к получению

знаний по личным или профессиональным причинам. Приобретение новых компетенций и получение новых знаний важно для конкурентоспособности человека и возможности трудоустройства, также способствует социальной интеграции и разностороннему развитию, способствует формированию гармоничной личности. Дополнительное образование играет важную роль в содействии личностному росту и раскрытию потенциала человека.

Дополнительное образование в России прошло длительный эволюционный путь развития, его основы были заложены еще до революции. В трудах Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, и других выдающихся русских педагогов были сформулированы идеи внешкольного образования, которые и в современных условиях являются фундаментальными для развития дополнительного профессионального образования: образование для всех, свободная организация образовательного процесса, подготовка к труду и жизни, единство педагогической теории и практики, система принципов образования.

В 1930-х годах представители педагогической общественности: Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий и др., уделяли большое внимание развитию системы внешкольного образования, а главными принципами являлись самоуправление, доступность и открытость.

Большой вклад в развитие внешкольного образования периода внес А. С. Макаренко. Им была создана система воспитания и обучения через привлечение к посильному труду для достижения понятных и обозримых целей, а также общей пользы, система помогала укреплению воспитательного коллектива в социальных условиях того времени.

Именно в 1930-е гг. дополнительное образование начало восприниматься как методический центр воспитательной работы, требующий создания многопрофильных внешкольных учреждений, объединяющих учебно-кружковую, методическую, творческую и массовую работу.

После революции тенденцией по ликвидации безграмотности населения начинает сменяться другой – тенденцией дополнительного образования

взрослых, в котором появляется направленность на профессионализацию обучения в учреждениях дополнительного образования. Далее в конце тридцатых годов и позже, в начале сороковых, повышение квалификации в Советском Союзе приобрело значение государственной системы. Курсы повышения квалификации стали повсеместно появляться в учреждениях высшего образования, в частности на вечерних и заочных отделениях **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Сам термин «дополнительное образование» впервые встречается в официальных документах в 1992 году в Законе Российской Федерации «Об образовании», и официально заменяет собой «внешкольное образование» советского периода.

В наши дни система дополнительного образования претерпевает большие изменения: большой объем нововведений, трансформаций и реформ, появление новых форм обучения.

Повсеместная цифровизация изменяет способы обучения и образовательную среду, делает востребованными электронные системы, которые обеспечивают наглядность, «практики, технологизирующие процесс обучения, формирующие умения обучающихся работать с информацией, максимально встроенные в информационно-образовательное пространство». Сегодня внедрение цифровых технологий рассматривается в ракурсе информационно-образовательной среды образовательной организации **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Еще одной важной и стремительной тенденцией современного этапа развития дополнительного профессионального образования является постоянный рост количества частных школ и курсов дополнительного образования. Вопрос качества подготовки в ДПО должен быть на первом месте, но отсутствие единой системы аккредитации программ дополнительного профессионального образования приводит к тому, что на рынке есть и недобросовестные учреждения. Кроме того, успешность в ведении бизнеса, и даже высокие экономические показатели не всегда

сочетается с педагогическими способностями и специальными педагогическими знаниями, что зачастую ставит под сомнение достижимость эффективного участия бизнес-сообществ в определении стратегии и тактики образовательного процесса, в реализации образовательных программ [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Сегодня по всей стране насчитывается более тысячи различных организаций дополнительного профессионального образования, которые ежегодно обучают по своим программам свыше четырехсот тысяч специалистов. Обращая внимание на количество учащихся, считаем возможным перенять следующую мысль А. Н. Леонтьева, который писал, что в школах воспитываются больше тридцати миллионов людей и подмечал, что это в несколько раз больше любой армии в любом государстве и если допустить 10 % брака в важном воспитательном действии, то страна получит 3 миллиона плохо воспитанных граждан [Ошибка! Источник ссылки не найден., с.6]. Стоит посмотреть на учреждения системы ДПО как на огромную площадку по воспитанию граждан, ведь если каждое такое учреждение будет уделять должное внимание и качеству подготовки и вопросу формирования социальной ответственности, то ежегодно наша страна будет обретать более четырехсот тысяч граждан с более высоким уровнем социальной ответственности, что в конечном итоге самым благоприятным образом скажется на всем обществе в целом и на будущем нашей страны.

Помимо очевидной обучающей функции, организации системы ДПО, также как и все образовательные учреждения выполняют функцию воспитательную.

В рамках темы нашего исследования необходимо рассмотреть понятие именно социального воспитания, то есть целенаправленного создания условий (материальных, духовных, организационных) для формирования социальной ответственности.

Воспитание в широком социальном смысле включает воздействие общества на личность в целом, т.е. воспитание отождествляется с

социализацией, а в узком смысле воспитание – целенаправленная деятельность, призванная формировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. Часто рассматривается и в более конкретном значении – как решение четко-сформулированной воспитательной задачи [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Развитие личности в том числе и социальное происходит под влиянием внешних, внутренних, социальных, природных, управляемых и неуправляемых факторов. Оно идет в процессе социализации личности – усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводства им социальных связей и опыта.

Для успешного формирования социальной ответственности студентов в системе ДПО, необходимо создать для этого соответствующие психолого-педагогические условия и внедрить их в деятельность образовательного учреждения.

ВЫВОД ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В первой главе нашего исследования был проведён теоретико-методологический анализ проблемы формирования социальной ответственности личности, что позволило уточнить сущность данного феномена, определить его структуру и обосновать возможности и условия его целенаправленного формирования в системе дополнительного профессионального образования.

Проведённый анализ философской, психолого-педагогической и социологической литературы показал, что интерес к социальной ответственности как к особому качеству личности прослеживается с античных времён и сохраняет актуальность на протяжении всей истории развития человеческого общества. Многочисленные исследования отечественных и зарубежных учёных подтверждают сложность и многомерность данного

феномена, а также его ключевую роль в обеспечении устойчивого развития общества.

Особую значимость проблема формирования социальной ответственности приобретает в условиях современного VANI-мира, характеризующегося хрупкостью, тревожностью, нелинейностью и непостижимостью. Нестабильность социальных, экономических и политических процессов, рост неопределённости и тревожности, ускорение темпов жизни и постоянные трансформации профессиональной сферы предъявляют к личности новые требования. В этих условиях социальная ответственность выступает как устойчивое нравственно-ценностное личностное образование, помогающее человеку не только адаптироваться к быстро меняющейся реальности, но и сохранять ориентацию на общественно значимые цели, соотносить личные интересы с интересами других людей, брать на себя ответственность за последствия собственных решений и действий.

Теоретический анализ позволил рассматривать социальную ответственность как интегративное качество личности, включающее в себя когнитивные, мотивационно-ценностные, поведенческие и рефлексивные аспекты. Обобщение научных подходов – системного, личностно-ориентированного, деятельностного, коммуникативного, культурологического, аксиологического, компетентностного – дало основание для выделения четырёхкомпонентной структуры социальной ответственности:

- когнитивный компонент, отражающий знания об общественных нормах, правилах, функциях и проявлениях социальной ответственности;
- мотивационно-ценностный компонент, включающий систему ценностей, установок, мотивов, определяющих направленность личности на учёт общественных интересов и готовность принимать ответственность;
- поведенческий компонент, характеризующий реальные формы и способы ответственного поведения в различных социальных ситуациях;

– рефлексивный компонент, связанный со способностью анализировать собственные поступки, оценивать их последствия и корректировать поведение.

Показано, что данные компоненты могут быть развиты на низком, среднем и высоком уровнях, а общий уровень сформированности социальной ответственности личности определяется степенью согласованности и выраженности всех четырёх компонентов.

Изучение методологической и психолого-педагогической литературы позволило также уточнить содержание понятия «психолого-педагогические условия формирования социальной ответственности студентов в системе дополнительного профессионального образования». Под данными условиями в работе понимается совокупность целенаправленных влияний и обстоятельств образовательного процесса, учитывающих психологические особенности как обучающихся, так и педагогов и реализуемых в формате межличностного субъект-субъектного взаимодействия.

На основе анализа научных источников и специфики системы дополнительного профессионального образования в качестве ключевых психолого-педагогических условий формирования социальной ответственности были выделены:

1. Направленность образовательной среды на формирование социальной ответственности.
2. Ценностно-смысловая направленность образовательного процесса на формирование социальной ответственности.
3. Субъект-субъектное учебно-педагогическое взаимодействие «преподаватель-студент».

Отдельно подчёркивается, что реализация указанных условий в современном образовании неизбежно происходит и в контексте цифровой, виртуальной образовательной среды. В этой связи важной задачей становится педагогически продуманное использование цифровых ресурсов как

инструмента развития ответственного, критически мыслящего и социально активного гражданина.

Существенным результатом первой главы стало обоснование потенциала системы дополнительного профессионального образования как значимого ресурса формирования социальной ответственности граждан. Будучи важной частью концепции непрерывного образования, система ДПО ориентирована на взрослых обучающихся, уже имеющих жизненный и профессиональный опыт, но нуждающихся в обновлении и расширении компетенций в условиях быстро меняющегося рынка труда. Анализ показал, что именно в этой системе создаются благоприятные условия для осознанного переосмысления личной и профессиональной позиции, для формирования готовности не только к профессиональной, но и к социальной ответственности. Целенаправленная организация обозначенных психолого-педагогических условий в учреждениях ДПО может стать важным фактором повышения качества человеческого капитала, развития социальной зрелости и гражданской активности, а следовательно, и важным ресурсом социального развития общества в целом.

Таким образом, в рамках теоретического анализа:

– уточнены сущностные характеристики социальной ответственности как интегративного личностного качества с четырёхкомпонентной структурой и различными уровнями сформированности;

– определены и теоретически обоснованы психолого-педагогические условия формирования социальной ответственности студентов в системе дополнительного профессионального образования;

– показано, что система ДПО обладает значительным потенциалом в деле воспитания социально ответственных граждан, особенно в контексте современных вызовов ВANI-мира и процессов цифровизации.

Сформулированные в первой главе теоретико-методологические положения стали основой для разработки и проведения опытно-

экспериментальной работы, представленной во второй главе магистерской диссертации.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Сбор и обработка данных, анализ текущего уровня социальной ответственности у студентов в системе дополнительного профессионального образования

В ходе анализа источников литературы были определены условия формирования социальной ответственности студентов в системе ДПО, что позволило определить цели, задачи и содержание опытно-экспериментальной работы.

Экспериментальной площадкой являлся учебный центр по подготовке и переподготовке водителей транспортных средств различных категорий ООО «Авторитет» в двух филиалах на территории г.Копейска, Челябинской области.

В эксперименте принимали участие студенты групп № 291 и № 294, проходящих обучение по программе подготовки водителей транспортных средств категории «В». Группы выбраны на разных филиалах для снижения межличностного взаимодействия учащихся из контрольной и экспериментальной групп. Всего в эксперименте приняли участие 42 человека.

Экспериментальная работа по повышению социальной ответственности у студентов учебного центра состояла из следующих этапов:

1. Констатирующий этап — определение начального уровня сформированности социальной ответственности у студентов в системе ДПО.

2. Формирующий этап — разработка и апробация модели по внедрению новых психолого-педагогических условий, направленных на формирование социальной ответственности у студентов в системе ДПО.

3. Контрольный этап – оценка эффективности разработанной модели путем определения уровня сформированности социальной ответственности у студентов в системе ДПО.

Основной целью констатирующего эксперимента являлось определение начального уровня сформированности социальной ответственности у студентов контрольной и экспериментальной групп.

С целью выявления текущего уровня социальной ответственности у студентов учебного центра ООО «Авторитет» перед нами стояли следующие задачи:

- проанализировать документацию: учебные программы и учебно-методические материалы;
- отобрать методики, направленные на выявление текущего уровня социальной ответственности;
- провести диагностику и обработку результатов;
- проанализировать полученные результаты изучения уровня социальной ответственности;
- на основании полученных данных сделать вывод о текущем уровне сформированности социальной ответственности студентов в учебном центре ООО «Авторитет».

В ходе анализа учебной программы подготовки водителей транспортных средств категории «В» (легковой и грузовой автомобиль до 3,5 тонн) было выявлено, что рабочая программа подготовки содержит перечень предметов базового и специального циклов. В учебном плане в базовом цикле предусмотрен предмет «Психофизиологические основы деятельности водителя» в рамках которого два академических часа отводится теме «Надежность водителя», где предусмотрено изучение влияния личных качеств водителя на надежность управления транспортным средством.

В связи с этими данными был применен метод наблюдения за образовательным процессом, а именно наблюдение за тем сколько внимания на программных занятиях уделяется вопросу надежности водителя и формирования социально-ответственного поведения. В ходе наблюдения было установлено, что в рамках данной дисциплины преподаватели по теории в основном делают уклон только в сторону недопустимости нарушения правил

дорожного движения с акцентом на последующее наказание в рамках административного и уголовного кодекса, что безусловно нельзя упускать, но как мы видим статистика подтверждает (ПРИЛОЖЕНИЕ 26), что именно погоня за своими личными интересами и сиюминутными выгодами, выше общественных и влечет за собой совершение дорожно-транспортных происшествий, а только лишь страхом понести ответственность по уплате штрафов, – добиться социально-ответственного поведения невозможно.

Изучив рабочую программу подготовки водителей транспортных средств категории «В», изучив статистику и проведя наблюдение за проведением занятий нам для дальнейшего исследования было необходимо провести диагностику уровня социальной ответственности по каждому компоненту отдельно.

Сформированность социальной ответственности может быть оценена с помощью различных методик, направленных на оценку ряда критериев, которые позволяют определить уровень осознания, действий и отношений индивида к социальной сфере.

Критерием оценки сформированности когнитивного компонента является социальная осведомленность, которая проявляется в наличии знаний о базовых социально-одобряемых стратегиях ролевого поведения и норм, в понимании и знании содержания основных социальных ценностей, а также осознание личностного и социального значения их норм [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Критерием оценки сформированности мотивационно-ценностного компонента социальной ответственности является просоциальная направленность, показателями которой являются альтруистические мотивы социального поведения. В основе таких мотивов находится стремление к учету и охране интересов других людей, общества в целом, коллектива или социальной группы, чувство долга, желание принести пользу людям и обществу в целом, бескорыстное стремление к оказанию поддержки и

помощи, стремление утешать, опекать, защищать, заботиться о нуждающихся [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

В мотивации социального поведения личности ценностные ориентации осуществляют побудительную и направляющую функции. Мы согласны с точкой зрения М. Рокича, раскрывающей индивидуальную систему ценностей и ценностных ориентаций как определенную на всю жизнь систему убеждений с учетом предпочитаемых целей и типов поведения, структура которой выступает определяющей и для структуры мотивации.

М. Рокичем были классифицированы ценности на терминальные т.е. конечные и инструментальные, т.е. способствующие. Содержание терминальных ценностей определяется основными целями, к достижению которых человек стремится в своей жизни. Инструментальные ценности представляют собой такие типы поведения, с помощью которых личность достигает желаемого результата – терминальных ценностей. Терминальные цели личности, направленные исключительно на собственное благополучие, отражают выраженный индивидуалистический характер, то есть говорят об отсутствии его просоциальной направленности и, как следствие, отсутствие социальной ответственности.

Опираясь на это, именно просоциальные ценности и ценностные ориентации следует относить к показателям просоциальной направленности как критерия мотивационно-ценностного компонента социальной ответственности личности [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Критерием рефлексивного компонента является социальная самостоятельность, которая проявляется в таких показателях как умение предвидеть и прогнозировать личные и социально значимые последствия собственных действий; способность к рефлексии собственного поведения; Значимым показателем социальной самостоятельности как критерия оценки рефлексивного компонента социальной ответственности следует считать способность к эмпатии.

Эмпатия сочетает три аспекта: ясное и точное понимание чувств, мыслей, потребностей людей, чувственное погружение в происходящие события и надежная аффективная сопереживающая связь с другими. Без эмпатии невозможны ни совместные социальные эмоции, ни сплоченная общность группы, ни слаженное коллективное действие, ни борьба за справедливость, ни великие чувства такие как чувство патриотизма, социальной ответственности [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Способность к рефлексии своего поведения выделяется как следующий показатель социальной самостоятельности, а также как критерий оценки рефлексивного компонента социальной ответственности, потому что именно в качестве субъекта сознательной рефлексивной воли, человек может выступать как самостоятельная, ответственная личность. В исследованиях А. В. Карпова, В. В. Пономаревой рефлексия обозначается как особый психический процесс, психическое состояние, свойство личности, как специфическая способность субъекта.

Благодаря рефлексии человек способен целенаправленно и осознанно регулировать свое социальное поведение, управлять им, а также контролировать его ход. Самостоятельность без опоры на рефлексивную волю может привести к импульсивной, односторонней активности, к игнорированию объективных закономерностей социального развития [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Важное значение для исследования представляет изучение внутреннего характера атрибуции ответственности.

О. Е. Пазина в своих работах пишет: «социальная ответственность представляет собой категорию, отражающую степень осознания как индивидом, так и обществом способности, возможности быть причиной изменений в себе и в социуме в целом» [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

В своих теоретических исследованиях Р. Мак Малин, Г. Келли, Х. Хекхаузен отмечают деление людей по «локусу» их атрибуции – внешнему или внутреннему. Субъекты, ориентированные на поиск внутренних причин,

описываются как «самобытные», «самостоятельные», «личностники», а ориентированные на поиск внешних причин – «пешки», «несамостоятельные», «ситуационщики».

В случае, когда личность осознает, что все события в жизни и деятельности – это последствия своих собственных решений, тогда личность можно призвать к ответственности. В основе ответственной диспозиции социального поведения личности, убежденности к способности и готовности контролировать все события в своей жизни находится внутренний тип атрибуции [Ошибка! Источник ссылки не найден.,Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Для дальнейшего проведения нашего исследования в комплекс диагностических методик были включены:

1. Методика ДУМЭОЛП И. Г. Тимощук (ПРИЛОЖЕНИЕ 1).
2. Тест Роттера – локус-контроль (ПРИЛОЖЕНИЕ 2).
3. Методика определения уровня рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой (ПРИЛОЖЕНИЕ 3).
4. Шкала социальной ответственности Л. Берковица и К. Луттермана в адаптации К. Муздыбаева (ПРИЛОЖЕНИЕ 4).

Диагностическая карта эксперимента, дающая представление о том, с помощью какой методики оценивался исследуемый в рамках данной экспериментальной работы компонент социальной ответственности представлена в Таблице 3.

Таблица 3 – Диагностическая карта эксперимента

| Компонент | Критерий | Показатели | Методика |
|-------------|----------------------------|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Когнитивный | Социальная осведомленность | знания о базовых социально одобряемых стратегиях ролевого поведения и норм; знания о содержании основных социальных ценностей и осознание личного и социального значения их норм Осознание существующих социальных проблем | Анкетирование Интервью Наблюдение ДУМЭОЛП И. Г. Тимощук |

Продолжение таблицы 3

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------|--|---|---|
| Мотивационно-ценностный | Просоциальная направленность | Альтруистические мотивы; просоциальные ценности и ценностные ориентации, социальная направленность признаваемой ответственности. | Тест Роттера (локус-контроль) |
| Рефлексивный | Социальная самостоятельность | Умение предвидеть и прогнозировать личные и социально значимые последствия своих действий; способность к рефлексии собственного поведения; способность к эмпатии; характер атрибуции ответственности. | Методика определения уровня рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой |
| Поведенческий | Проявление социальной ответственности в реальном поведении | Социальная активность - участие в социальных и общественных инициативах; предвидение и прогнозирование личных и социально значимых последствий своих действий; способность к рефлексии собственного поведения; способность к принятию на себя дополнительных обязанностей; проявление заботы о других людях; устойчивость поведения | Шкала социальной ответственности Л. Берковица и К. Луттермана в адаптации К. Муздыбаева |

Методика диагностики уровня мотивационно-эмоционального освоения личностного потенциала (ДУМЭОЛП) разработана И. Г. Тимощуком и предназначена для научного исследования когнитивного компонента социальной ответственности. Она обеспечивает комплексный подход к изучению восприятия личностью собственной значимости и влияния на социальное пространство, а также помогает выявить механизмы регуляции внутреннего мира субъекта, способствующие формированию социально ответственного поведения [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Методика состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов, каждый из которых направлен на диагностику определённых аспектов мотивационно-эмоциональной сферы личности:

- 1. Оценка мотивации:** изучение особенностей внутренней мотивации к соблюдению норм и стандартов общества, определение желания соответствовать ожиданиям окружающих и своим собственным установкам относительно социальной ответственности.

2. **Анализ эмоциональных процессов:** исследование природы и интенсивности эмоциональных состояний, сопровождающих исполнение ролей и выполнение социальных обязательств. Это включает изучение позитивных эмоций, таких как удовлетворение, чувство собственного достоинства и благодарности, а также негативных переживаний, вызванных чувством вины или страха неудачи.

3. **Определение уровня когнитивного контроля:** оценка способности индивида критически оценивать своё поведение, анализировать последствия действий и принимать решения на основе рациональных аргументов и морально-нравственных ценностей.

4. **Интеграция полученных данных:** итоговая интерпретация результатов позволяет сформировать целостное представление о состоянии когнитивного компонента социальной ответственности конкретного индивида, включая понимание индивидуальных различий и уровней готовности брать на себя обязательства перед обществом.

Основной принцип заключается в сочетании количественных методов (анкетирование, тестирование) и качественных подходов (интервью, наблюдение). Этот комбинированный подход даёт возможность получать точные данные о специфике функционирования когнитивного компонента социальной ответственности в разных группах населения, возрастных категориях и профессиональных сферах.

Использование методики ДУМЭОЛП имеет важное научное и прикладное значение. Для научных исследований важно наличие валидных инструментов, позволяющих объективно оценить уровень когнитивного компонента социальной ответственности и проанализировать факторы, влияющие на его развитие. Практическое применение метода целесообразно в рамках профилактических мероприятий, направленных на воспитание молодых поколений, работу с трудными подростками, разработку тренинговых программ повышения профессиональной компетентности

сотрудников государственных учреждений и организаций [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Таким образом, применение методики ДУМЭОЛП И. Г. Тимощука способствует углублению понимания механизмов формирования социальной ответственности и разработке эффективных мер по её укреплению в современных условиях.

Результаты диагностики контрольной группы представлены на рисунках 2 и 3 (ПРИЛОЖЕНИЕ 5)

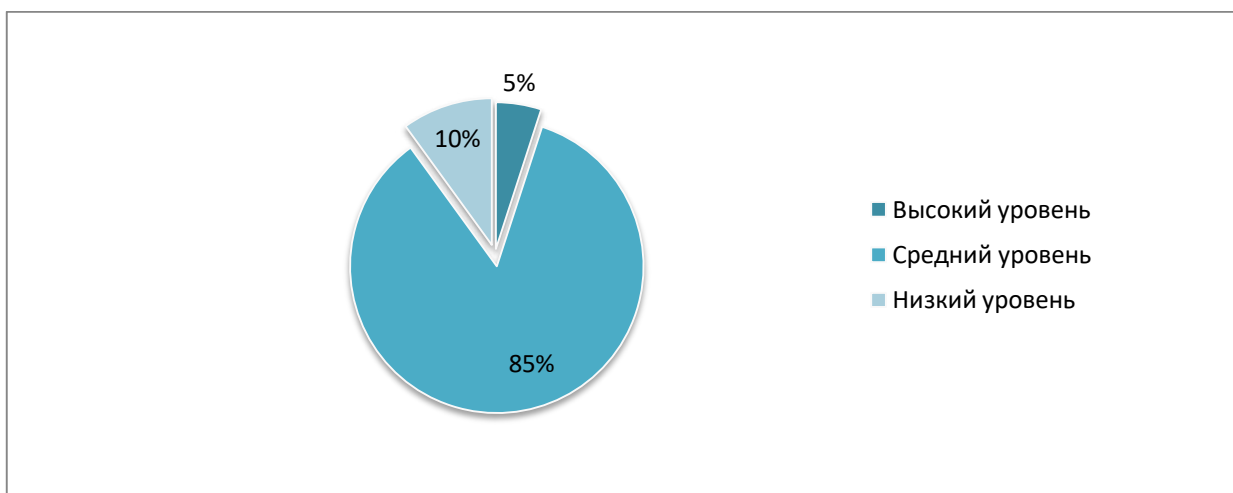


Рисунок 2– Распределение студентов контрольной группы по уровням ответственности

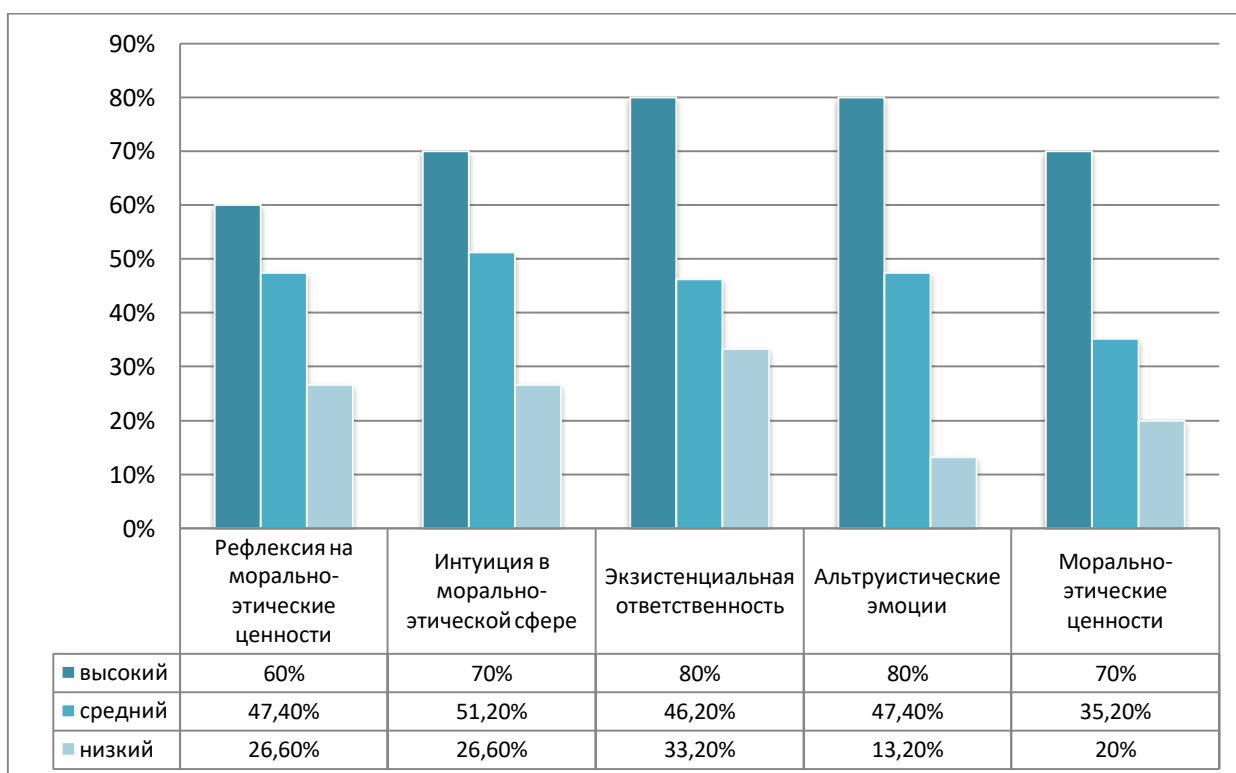


Рисунок 3 – результаты проявления компонентов социальной ответственности у студентов контрольной группы с разным уровнем ее сформированности.

Результаты диагностики экспериментальной группы представлены: на рисунках 4 и 5.

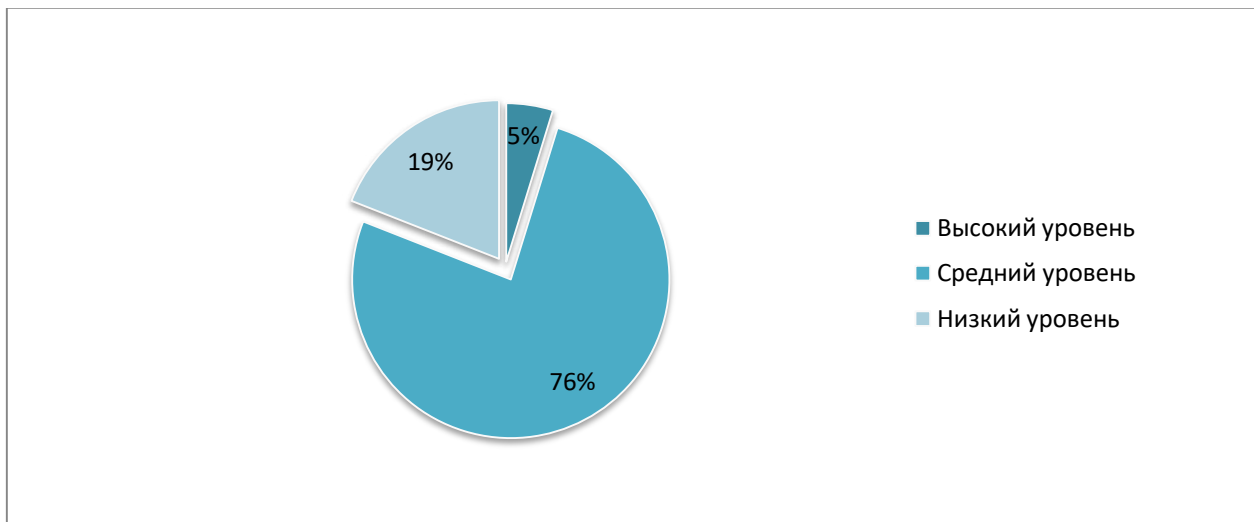


Рисунок 4– Распределение студентов экспериментальной группы по уровням ответственности

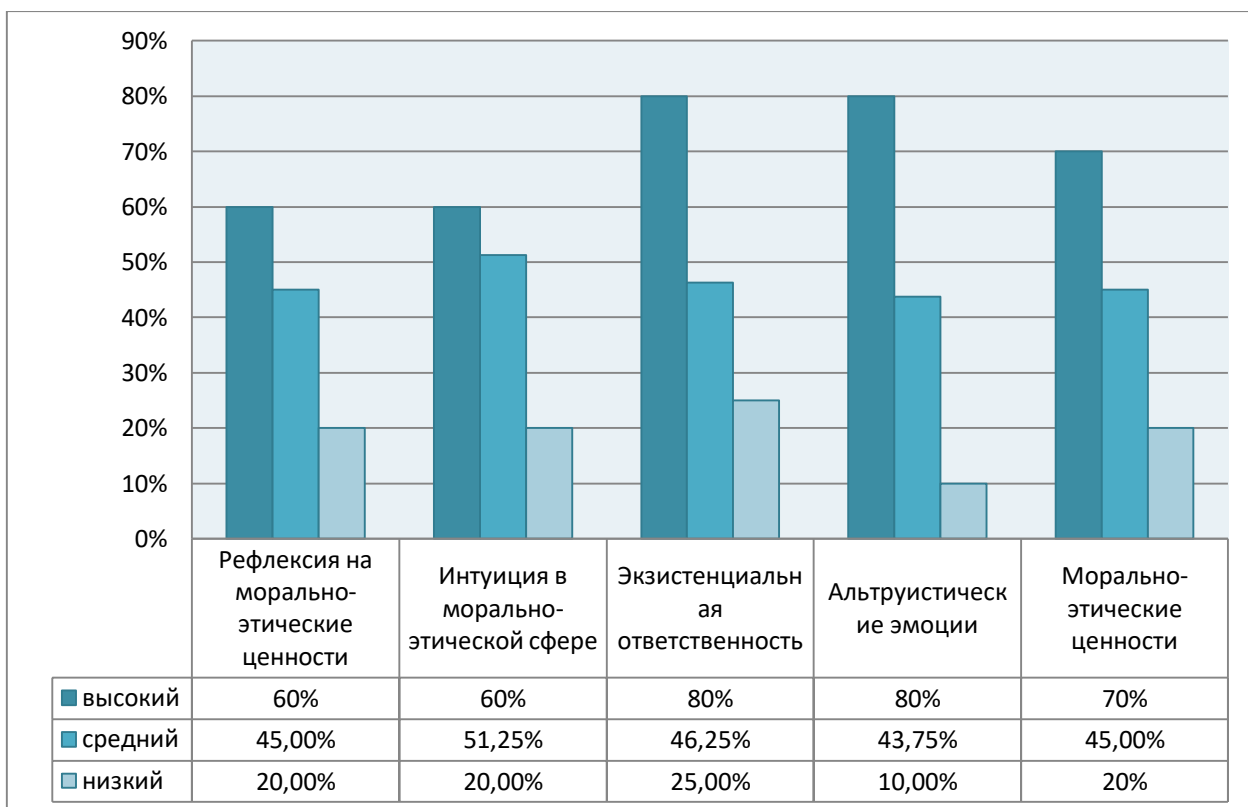


Рисунок 5 – результаты проявления компонентов социальной ответственности у студентов экспериментальной группы с разным уровнем ее сформированности.

Далее нами была применена методика Джулиана Роттера (

ПРИЛОЖЕНИЕ 7), известная как шкала интернального-экстернального контроля подкрепления («локус-контроль»), является широко используемым инструментом диагностики личностных особенностей, связанных с восприятием человеком собственной роли в происходящих событиях. Она позволяет оценить степень уверенности индивида в своей способности контролировать жизненные обстоятельства и влияет на формирование мотивационно-ценностного компонента социальной ответственности [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Согласно теории Роттера, существует два типа ориентаций на источник контроля событий: интернальный и экстернальный локус контроля.

Интернальный локус-контроль предполагает восприятие индивидом собственных действий и решений как основных факторов успеха или неудачи. Люди с таким типом склонны брать ответственность за собственные поступки и последствия, проявлять инициативу и активно стремиться к достижению целей.

Экстернальный локус-контроль, напротив, характеризуется верой в случайность или внешние силы (судьба, везение, окружающие условия). Такие люди менее склонны воспринимать себя ответственными за происходящее и часто приписывают причины неудач внешним обстоятельствам [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Таким образом, различия в восприятии степени контролируемости окружающей среды оказывают значительное влияние на уровень мотивации, самооценку и социальную активность индивидуумов.

Социальная ответственность подразумевает осознание человеком последствий своих поступков относительно окружающих и общества в целом. Интерналы демонстрируют большую склонность к принятию личной ответственности за социальные проблемы и активные попытки внести позитивные изменения, тогда как экстерналы чаще уклоняются от принятия обязательств и предпочитают пассивное поведение [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Исследование мотивационно-ценностного компонента социальной ответственности с использованием методики Роттера включает оценку уровня интернализации личности, выявление механизмов самоопределения и поведения в социальных ситуациях, а также изучение влияния локуса контроля на эффективность межличностных взаимодействий и участия в общественных инициативах.

Методика оценки локуса контроля позволяет углубленно исследовать структуру мотивации и ценностей, лежащих в основе формирования социальной ответственности, выявляя индивидуальные особенности восприятия ситуации и предпочтения стиля взаимодействия с окружающим миром [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

В ходе проведения диагностики нами были получены следующие результаты: в контрольной группе 52,38 % учащихся обладают интернальным локусом контроля, а 47,61 % экстернальным.

В экспериментальной: у 38,09% интернальный локус контроля, а у 61,9% студентов - экстернальный.

Наглядно результаты диагностики в контрольной и экспериментальной группах представлены на рисунке 6.

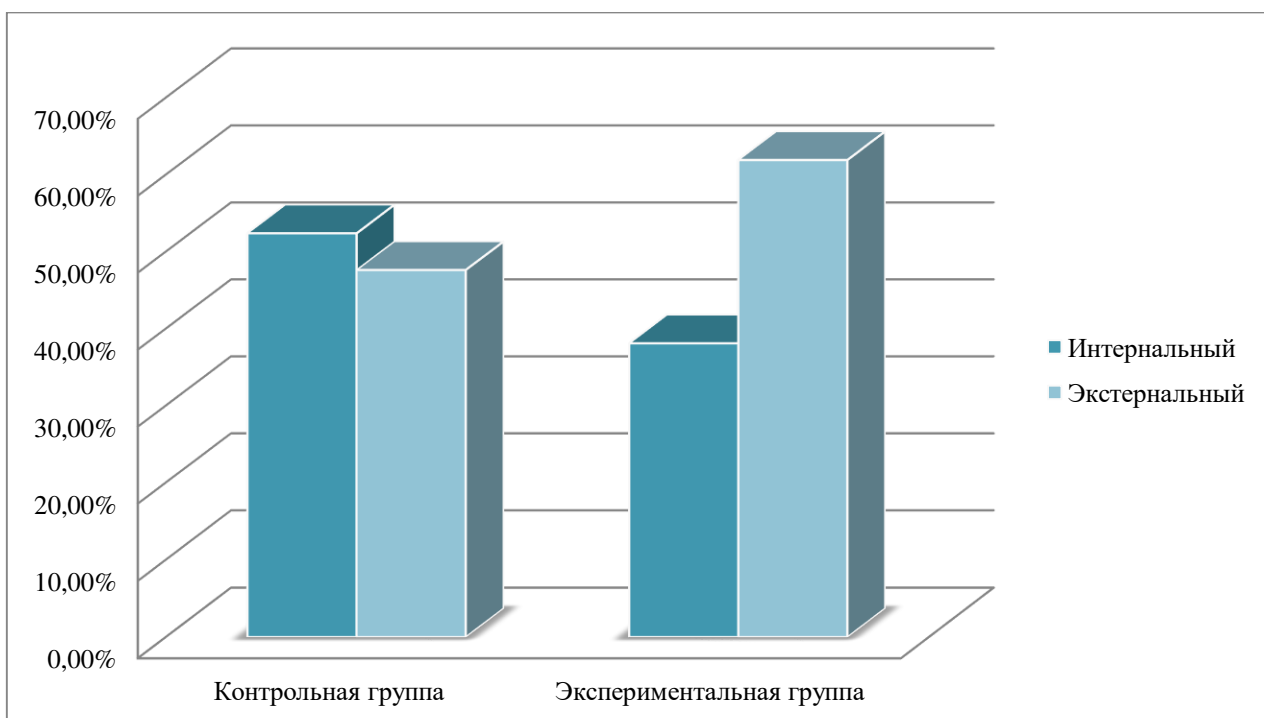


Рисунок 6 – Результаты распределения по шкале интернальности-экстернальности у студентов контрольной и экспериментальной групп (по методике Дж. Роттера)

Методика шкалы Л. Берковица и К. Луттермана направлена на диагностику поведенческих проявлений социальной ответственности, представляющих собой конкретные формы активности, направленные на благо сообщества или группы. Эта методика ориентирована на измерение двух ключевых аспектов социального поведения: приверженность нормам и активизм [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Приверженность нормам – уровень следования общепринятым социальным правилам и ожиданиям, демонстрирующий соблюдение морали и этики в повседневной жизни.

Активизм – степень вовлеченности субъекта в общественные инициативы, добровольческие проекты и деятельность, направленную на улучшение условий жизни сообщества.

Диагностический инструмент состоит из серии утверждений, отражающих различные типы социально ответственного поведения. Респондент оценивает свое согласие с каждым высказыванием по пятибалльной шкале Лайкерта, варьирующейся от полного согласия до полного несогласия. Получаемые баллы суммируются и интерпретируются следующим образом:

- высокие показатели свидетельствуют о высоком уровне социальной ответственности, выражающемся в активной гражданской позиции, участии в волонтерстве, соблюдении норм и традиций;
- низкие значения указывают на низкую приверженность коллективным ценностям и ограниченное участие в общественной жизни.

Методика Л. Берковица и К. Луттермана используется в психологии и социологии для изучения индивидуальных различий в проявлении социальной ответственности среди разных групп населения, включая подростков, студентов и взрослых. Результаты позволяют выявить факторы, влияющие на

развитие социально активного поведения, определить тенденции и разработать программы повышения социальной сознательности.

Оценивая поведенческий компонент социальной ответственности, данная методика помогает лучше понять механизмы социализации, роль воспитания и культуры в формировании альтруизма и нравственности. Исследования показывают положительную корреляцию между уровнем социальной ответственности и удовлетворенностью жизнью, качеством межличностных отношений и благополучием общества в целом [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Применение шкал Л. Берковица и К. Луттермана способствует формированию целостного представления о структуре личности и социальном функционировании субъектов, обеспечивая научную основу для разработки эффективных методов коррекции и развития социальной компетентности.

В контрольной группе у 14,28% высокий уровень социальной ответственности, 66,66 % студентов продемонстрировали средний уровень, а низкий мы диагностировали у 19,04%. В экспериментальной группе у 9,52% определен высокий уровень, у 57,14% средний, у 33,33% выявлен низкий уровень социальной ответственности (ПРИЛОЖЕНИЕ 9).

Наглядно результаты диагностики представлены на рисунке 7.

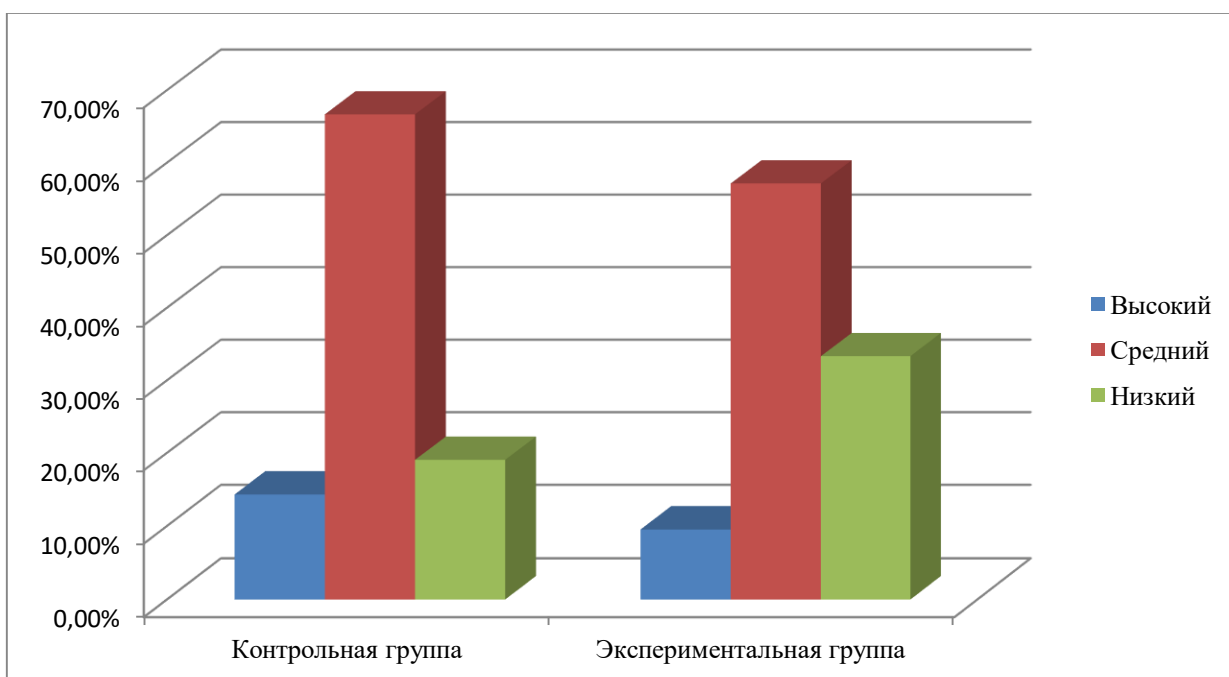


Рисунок 7 – Результаты диагностики уровней социальной ответственности студентов контрольной и экспериментальной групп по шкале Л. Берковица и К. Луттермана

Методика определения уровня рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономарёвой представляет собой психодиагностическое средство, предназначенное для измерения индивидуальной способности к саморефлексии и осмыслению собственного опыта, действий и взаимоотношений с окружающими людьми. Данный метод применяется преимущественно в рамках исследования психологического механизма формирования рефлексивного компонента социальной ответственности [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 33].

Диагностика осуществляется посредством предъявления испытуемым специальных опросников, включающих утверждения, характеризующие разные уровни осознанности, критичности и самонаблюдения. Метод основан на предположении, что способность к самоконтролю и саморегуляции тесно связана с развитием внутренней системы оценивания собственных мыслей, чувств и поведения.

Процедура тестирования включает несколько этапов:

1. Заполнение респондентами анкеты, содержащей утверждение о наличии или отсутствии конкретных форм рефлексивной активности.
2. Анализ полученных результатов с целью выявления преобладающих типов рефлексивных процессов: когнитивная рефлексия (анализ содержания сознания), эмоциональная рефлексия (осмысление переживаний) и поведенческая рефлексия (оценка своего поведения).
3. Подсчет баллов по каждому типу рефлексии и определение общего уровня рефлексивности.

Высокий показатель свидетельствует о развитых способностях к саморефлексии, позволяющим человеку эффективно анализировать свою жизнь, решать внутренние конфликты и действовать ответственно в сложных жизненных обстоятельствах.

Использование методики позволяет научно обосновать связь рефлексивного компонента с такими качествами личности, как зрелость, самостоятельность, морально-нравственное самосознание и конструктивность принимаемых решений. Социальная ответственность формируется именно благодаря возможности глубоко проанализировать ситуацию, учесть возможные последствия своих действий и принять решение, учитывающее потребности и интересы других членов общества.

Проведение исследований с применением данной методики способствует развитию теоретической базы психологии личности, созданию моделей оптимального развития личности и разработке рекомендаций по воспитательной работе, направленной на повышение уровня рефлексивности и социальной ответственности.

Практически значимым результатом применения методики являются рекомендации по повышению уровня рефлексивности путем целенаправленного воздействия на сознание человека, включения процедур анализа ситуаций и размышлений над последствиями своих поступков. Это особенно актуально в образовательной практике, где формирование рефлексивного компонента выступает важным условием успешной адаптации молодежи к современным условиям жизни.

У контрольной группы студентов по итогам диагностики был определен высокий уровень рефлексивности у 28,57%, средний у 57,14%, низкий у 14,28%. В экспериментальной группе высокий уровень диагностировался у 14,28%, средний у 61,9%, а низкий уровень нами был выявлен у 23,82% студентов (ПРИЛОЖЕНИЕ 11).

Результаты представлены на рисунке 7.

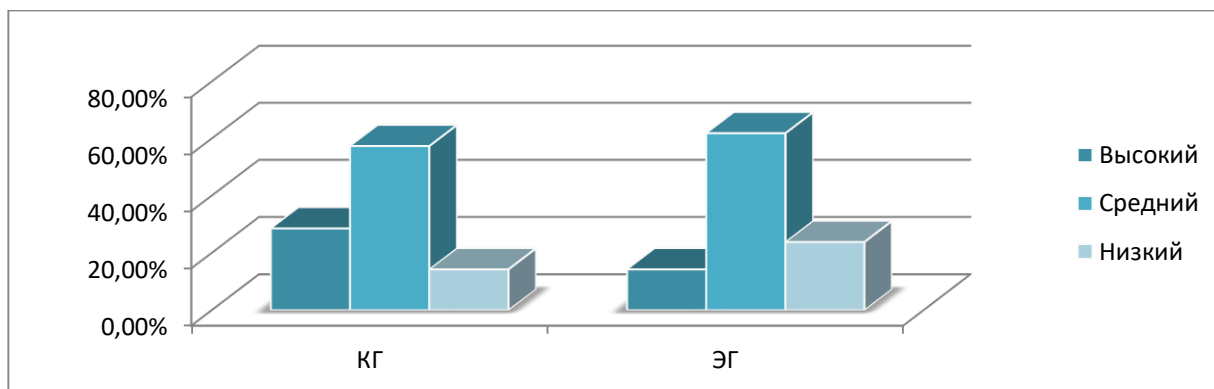


Рисунок 7 – Результаты диагностики уровней рефлексивности у студентов контрольной и экспериментальной групп по методике А. В. Карпова и В. В. Пономаревой

Обобщая результаты первичной диагностики мы приходим к выводу, что учебный центр недостаточное внимание уделяет вопросу формирования социальной ответственности своих студентов. На основании полученных данных нами была сконструирована модель по внедрению новых психолого-педагогических условий и разработана программа формирования социальной ответственности.

2.2 Разработка и внедрение педагогической модели по внедрению новых психолого-педагогических условий, способствующих формированию социальной ответственности у студентов в системе ДПО

На основании анализа литературы нами были определены следующие психолого-педагогические условия формирования социальной ответственности студентов в системе ДПО:

- направленность предметно-пространственной среды на формирование социальной ответственности;
- ценностно-смысловая направленность образовательного процесса;
- субъект-субъектное учебно-педагогическое взаимодействие «преподаватель-студент».

С целью внедрения новых психолого-педагогических условий формирующих социальную ответственность у студентов учебного центра, получающих профессию водитель, была разработана модель, направленная на развитие социальной ответственности студентов в системе ДПО.

Представленная модель характеризуется интегративным характером, поскольку формирование социально зрелой личности требует комплексного подхода, исключающего одностороннее развитие отдельных компонентов.

Модель была разработана в опоре на положения системного, аксиологического и личностно-ориентированного подходов. Нами была учтена теория педагогического моделирования, описанная в трудах П. Ю. Аксенова, В. П. Бердеханова, В. А. Штоффа и др.

Модель разрабатывалась на основе положений методологии, теоретических аспектов подготовки водителей различных направлений, анализа современных научных исследований по данной проблеме. За основу была взята модель формирования социальной ответственности, предложенная Н. В. Увариной и М. А. Педько [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Нами были определены компоненты модели формирования социальной ответственности студентов, осваивающих профессию водитель транспортных средств: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-результативный компоненты.

Мотивационно-ценностный – направлен на определение цели, задач и содержательного наполнения модели и формирование ценностно-смыслового отношения к социальной ответственности.

Цель реализации модели – внедрение условий, направленных на повышение уровня социальной ответственности будущих водителей, обеспечивающих в дальнейшем безопасность дорожного движения в личных ежедневных поездках, а также в профессиональной деятельности с использованием автомобильного транспорта.

Для реализации модели внедрения новых психолого-педагогических условий были определены следующие задачи:

- формирование предметно-пространственной среды, нацеленной на формирование социальной ответственности студентов в системе ДПО;
- разработка и внедрение программы, в центре которой – формирование устойчивых представлений о социальной ответственности в совокупности со

знаниями о рискогенных ситуациях и способах их распознавания и предотвращения, ориентация на ценности культуры безопасного вождения, признание главенства безопасности человека среди всех условий дорожного движения;

– организация учебно-педагогического взаимодействия, где активная роль предназначена педагогам, которые через собственный пример могут стать для учащихся образцом социально ответственного поведения, обеспечивающего развитие личности.

Когнитивный компонент – предполагает получение студентами знаний в области социальной ответственности, а также знаний по правилам управления транспортным средством, о навыках безопасного и ответственного управления транспортным средством и поведению на дороге.

В рамках данного компонента были отобраны предметы, направленные на формирование социальной ответственности будущих водителей: «Основы законодательства в сфере дорожного движения», «Психофизиологические основы деятельности водителя», «Основы управления транспортными средствами», «Устройство и техническое обслуживание транспортных средств категории «В». В рамках данных дисциплин были добавлены и проведены занятия по разработанной нами программе, нацеленной на формирование знаний в области социальной ответственности и социально ответственного поведения. В ходе освоения данных дисциплин и разработанной нами программы преподаватели по теории и практике объясняют важную роль безопасного поведения на дороге и последствия неоправданного риска, несоблюдения правил дорожного движения и несоблюдения правил перевозки пассажиров, конфликтного поведения на дороге, равнодушного отношения к другим участникам движения, объясняют как несоблюдение правил эксплуатации транспортных средств наносит ущерб окружающей среде и ухудшает экологическую ситуацию.

В ходе реализации когнитивного компонента у обучающихся формируется способность критически осмысливать информацию,

выстраивать причинно-следственные связи своего поведения и дальнейшие последствия, а также применять полученные знания для анализа различных социальных ситуаций связанных не только с дорожным движением, что в дальнейшем скажется на повышении уровня личной социальной ответственности.

Для получения знаний о социальной ответственности нами были проведены лекции в рамках разработанной программы.

Деятельностный – направлен на то, чтобы закрепить знания и умения связанные с социальной ответственностью в рамках профессии водитель, предполагает формирование моральных и интеллектуальных чувств, связанных с осознанным и безопасным управлением ТС, с умением оптимально реагировать на опасные ситуации на дороге с целью предупреждения рискогенных ситуаций, с умением контролировать собственные эмоции в момент конфликтных ситуаций на дороге и правильно оценивать собственные навыки по управлению транспортным средством.

Деятельностный компонент данной модели реализуется в момент прохождения практических занятий по вождению по разработанной нами программе. У будущих водителей предполагается формирование эмоционального и рефлексивно-деятельностного компонентов социальной ответственности.

Также для закрепления знаний и умений, связанных с социальной ответственностью учащиеся учебного центра ООО «Авторитет» были привлечены к проектной деятельности.

Результатом реализации деятельностного компонента должны стать систематизированные знания, которые связаны с проявлением социальной ответственности, а также умение осуществлять нравственный анализ своих и чужих действий, принятие решения с позиции социальных и нравственных установок ответственного водителя и человека в целом.

Оценочно-рефлексивный – предполагает оценку результативности функционирования модели формирования социальной ответственности у

студентов в системе ДПО, обучающихся по направлению подготовки водителей категории «В».

Реализация данного компонента в рамках нашего исследования предполагает диагностику результатов и обработку полученных данных с целью оценки эффективности работы данной модели в формировании социальной ответственности у студентов ДПО.

Разработанная модель направлена на управление процессом формирования социальной ответственности в условиях образовательного процесса подготовки водителей. Значимость проблемы формирования социальной ответственности у учащихся в транспортном комплексе обусловлена тем, что безопасность дорожного движения в целом зависит от индивидуального поведения каждого отдельного водителя, а так как не представляется возможным разделить личность на одновременно ответственного водителя и безответственного человека, то формирование положительных качеств при управлении транспортом неизбежно приведет к развитию личности в целом.

В рамках реализации первого условия о создании формирующей социальную ответственность среды в учебном центре ООО «Авторитет» нами была проведена беседа с педагогами и руководством учебного центра в ходе которой обсудили важность наглядных тематических пособий, доступность информационных материалов, направленных на демонстрацию последствий безответственного поведения, а также поговорили о важности формирования имиджа социально-ответственной организации, а также о внутренней корпоративной культуре и создании атмосферы доверия, безопасной образовательной среды (ПРИЛОЖЕНИЕ 29).

Нами были отобраны материалы, содержащие информацию направленную на повышение социальной ответственности, в том числе и в рамках получаемой профессии «Водитель транспортных средств», оформлен стенд в котором была размещена информация по статистике дорожно-транспортных происшествий на территории города Копейска, размещены

материалы от отдела пропаганды Госавтоинспекции, нацеленных на привлечение внимания к безответственному поведению за рулем. На видеозэкране установленном в учебном классе с периодичностью 1 раз в 30 минут нами размещены фильмы и ролики по профилактике безответственного управления автомобилем, к показу были отобраны видео демонстрирующие взаимовыручку автомобилистов в трудных ситуациях (поломках, дорожно-транспортных происшествиях), видеоролики о действующих социальных проектах, «Дорожный щит для незащищенных» (ПРИЛОЖЕНИЕ 30) в учебной организации, о содействии в обучении участникам СВО и членам их семей, а также материалы, направленные на повышение общей ответственности, в том числе цифровой среде.

Для создания направленной среды был проработан имидж социально-ответственной организации в цифровом пространстве, а именно размещена информация о проектах организации в официальном сообществе в контакте, а также была размещена информация о социально-ответственном поведении на дороге, видеоролики о необходимости пропускать автомобили специальных служб, о помощи водителям друг другу в разных сложных ситуациях на дороге, также размещена информация о профилактике детского дорожно-транспортного травматизма. Помимо публикаций на тематику социальной ответственности водителя нами было освещено и принято участие во всероссийской акции «Тотальный диктант», а также «Незримое кино» – всероссийский кинофестиваль для незрячих и слабовидящих людей, проходившего на территории города Челябинска.

В ходе реализации данного условия студенты учебного центра получили много информации о социальной ответственности, о том, как она проявляется в обществе и как можно проявиться самому и принести помощь обществу.

Студенты учебного центра находились в среде, стимулирующей формирование социальной ответственности и осознание этически значимых аспектов поведения посредством активного взаимодействия с окружающей средой.

Помимо внутренней организации образовательной среды, важную роль играют внешние факторы, такие как инфраструктура учебного заведения, доступность ресурсов, социальные мероприятия и корпоративная культура. Обучение в комфортной среде, оснащенной современными технологиями и материалами, положительно сказывается на уровне мотивации и вовлечённости студентов, создавая предпосылки для активной жизненной позиции и стремления к социальному служению.

Таким образом, учебная среда представляет собой важнейшую составляющую процесса формирования социальной ответственности, поскольку именно здесь формируются базовые знания, ценностные ориентации и поведенческие модели, необходимые для полноценной жизнедеятельности в современном обществе.

Ценностно-смысловая направленность образовательного процесса на формирование социальной ответственности может быть достигнута путем контекстуализации учебного материала, направленного на формирование социальной ответственности, что предполагает систематический подход к разработке и структурированию учебно-методической базы, призванной способствовать усвоению студентами принципов гуманизма, гражданского сознания и нравственных норм поведения. Этот процесс обеспечивает взаимосвязанное изложение теории и практики, интеграцию дисциплин и создание контекста, позволяющего эффективно формировать устойчивые представления и убеждения учащихся относительно личного и общественного долга.

В рамках реализации данного нами была разработана программа факультативных занятий (ПРИЛОЖЕНИЕ 25), которая дополнила основные занятия по программе подготовки водителей транспортных средств категории «В».

Программа состоит из лекций и практик, в ходе которых студенты познакомились с понятием социальной ответственности и смогли высказаться о знакомых им примерах проявления социально ответственного и

безответственного поведения. Учащиеся приводили разные примеры, один из учеников поделился тем, что однажды откликнулся на срочный сбор редкой группы крови и теперь стал донором на постоянной основе, чем подал свой пример личной безвозмездной помощи другому человеку, оказавшемуся в беде.

В ходе следующего занятия обсуждалась социальная ответственность личности в контексте ноксологической компетенции [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] в рамках получаемой профессии, так как управление транспортом напрямую связано с осознанным выбором безопасной стратегии поведения.

Учащимся была продемонстрирована статистика ДТП за 9 месяцев 2025 года (ПРИЛОЖЕНИЕ 26), где основными причинами происшествий было превышение скорости и нарушение правил проезда перекрестков с акцентом на то, что данные нарушения – это яркий пример социально безответственного поведения, потому что человек поставил свои интересы выше других, тем самым подверг чужую жизнь смертельной опасности.

Был организован просмотр и обсуждение видеороликов: «Если бы скорая помощь была прозрачной», видеофильм, который показывает, что порой необходимо отступить от своих личных желаний и пожертвовать некоторым временем ради спасения жизни и здоровья незнакомых людей. Просмотр данного ролика вызвал сильный эмоциональный отклик и обсуждения. Далее в ходе этого же занятия учащимися была рассказана достоверная история, случившаяся в городе Москве на Дмитровском шоссе, когда в автомобиле скорой помощи в пробке погиб ребенок, потому что автомобиль никто не пропустил и на протяжении всего шоссе несколько месяцев стояли плакаты, напоминающие водителям о последствиях их безответственного поведения.

Такие примеры заставляют учеников задуматься о человеческой жизни, как о самой главной ценности и что порой незначительное действие, как

просто пропустить автомобиль и жертвование несколькими минутами может спасти человека.

Ценность одной секунды достаточно часто упоминается, когда проводятся занятия направленные на ответственность водителя. Поэтому далее ученикам был продемонстрирован для обсуждения короткий ролик «Прости, я слишком быстро еду» в котором раскрывается зависимость скорости, времени, преодолеваемого расстояния и неминуемость тяжелых последствий. Для закрепления данных знаний и формирования ответственности водителя были проведены практические занятия на учебном автодроме, в ходе которых ученику необходимо было разогнаться до определенной скорости и на собственном опыте прочувствовать, что всего лишь одна секунда и превышение скорости даже на один километр в час может обернуться лишними метрами тормозного пути и непоправимыми последствиями в дальнейшем.

Для проведения такого занятия на автодроме были выставлены специальные метки, а инструктор по вождению давал ученику различные задания, такие как: набрать скорость до определенных значений и применить торможение, чтобы наглядно увидеть разницу, где и как остановится автомобиль с разной скорости. На этом же занятии студенты смогли ощутить последствия, когда водитель отвлекся от управления и начал применять торможение позже, чем того требовала дорожная ситуация. Когда ученика намеренно отвлекал инструктор, то процесс торможения наступал позже и автомобиль пересекал обозначенную метку. После с учениками были проведены беседы о том, какие выводы они для себя сделали, и что вождение автомобиля это всегда про отношение человека к обществу, а соответственно про личную социальную ответственность (ПРИЛОЖЕНИЕ 27).

В рамках следующих занятий студенты были ознакомлены с различными социальными проектами, которые реализуются учебным центром ООО «Авторитет». На занятиях подробно разбирали проекты «Дорожный щит для беззащитных», в которых проводятся занятия с детьми в малых

поселениях, где дети не находятся в активной дорожной инфраструктуре, а соответственно им негде усвоить опыт безопасного поведения на дороге. Большой эмоциональный отклик вызвал проект по занятиям ПДД с детьми находящимися в детских домах, многие учащиеся откликнулись на этот проект и вызвались поддержать не только сам проект, но и организовать сбор новогодних подарков для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Далее с учениками было проведено занятие «Инклюзивная дорога», нацеленное на привлечение внимания и формирование уважительного отношения к водителям с ограниченными возможностями здоровья (ПРИЛОЖЕНИЕ 28). Были изучены специальные обозначения автомобилей под управлениями таких водителей и обсуждалась важность некоторого более лояльного отношения к таким участникам дорожного движения. Конечно же, обязательно поговорили о недопустимости занимать парковочные места, предназначенные для таких водителей и водителей, перевозящих таких пассажиров.

На заключительном занятии по данной программе был реализован рефлексивный компонент, со студентами была проведена дискуссия, в процессе которой студенты высказались о том, что каждый из них усвоил на пройденных занятиях.

В завершении занятия учащиеся написали письма себе, как будущему водителю, как человеку с высокими моральными ценностями и соответственно с высоким уровнем социальной ответственности.

Учащиеся единодушно согласись с тем, что сдача экзамена в Госавтоинспекции по правилам дорожного движения – это своеобразная клятва себе и обществу в социально-ответственном поведении в будущем, нарушая которую, водитель подвергает серьезной опасности себя, членов своей семьи и окружающих людей.

Следующее условие, направленное на формирование социальной ответственности – это взаимодействие педагога и студента.

Современная организация дополнительного профессионального образования характеризуется внедрением инновационных технологий и подходов, направленных на повышение качества образовательного процесса. Взаимодействие педагога и студента представляет собой динамичную систему, основанную на принципах сотрудничества, взаимного уважения и непрерывного развития [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Педагог играет ключевую роль в процессе обучения, выступая не только преподавателем, но и наставником, коучем. Его задача заключается в создании условий для активного участия студентов в образовательном процессе, стимулировании их познавательной активности и развитии критического мышления.

Данное условие – важнейший компонент, так как без активного, социально-ответственного педагога реализация предыдущих условий становится невозможным. Личность педагога играет особую роль в развитии социальной ответственности, преподаватель должен быть образцом ответственного отношения к делу, к своим ученикам и к обществу. Процесс взаимодействия педагога и студента направлен на формирование осознания студентами важности своего вклада в социально-экономическое развитие общества. Здесь педагог выполняет комплекс функций, включающих методологическое руководство, консультирование и поддержку на протяжении всего периода освоения материала. Реализация данной цели достигается посредством широкого спектра мероприятий, среди которых семинары, мастер-классы, стажировки, участие в волонтерских проектах и общественно значимых инициативах.

Характер взаимоотношений преподавателей и студентов также влияет на формирование благоприятной образовательной среды. Поддерживающая атмосфера доверия, открытость диалогов, готовность педагогов выступать в качестве менторов и кураторов способствуют созданию условий для проявления инициативы, формирования лидерских качеств и принятия ответственности за собственное поведение и поступки. Педагогическое

сопровождение должно включать элементы индивидуальной поддержки, консультации и обратной связи, помогающие каждому ученику определить личные приоритеты и ценности.

Работа с сотрудниками образовательного учреждения ДПО должна носить регулярный характер, в рамках реализации данного условия предусмотрено проведение круглого стола на тему имиджа преподавателя автошколы и о том, какое влияние несет социально-ответственное позиционирование педагога на своих учеников в очном обучении и в цифровом пространстве.

Для проведения круглого стола с преподавателями нами были предложены следующие темы:

- имидж преподавателя в образовательном пространстве, в жизни и в цифровом пространстве;
- личное соблюдение ПДД и правил перевозки пассажиров;
- важность участия в общественных мероприятиях и просветительских акциях;
- профилактика конфликтов;
- профилактика профессионального выгорания.

Важно привлекать сотрудников образовательной организации и учащихся в различные совместные социальные проекты.

Далее для реализации данного условия и направления учебно-педагогического взаимодействия на повышение социальной ответственности, учащиеся были привлечены к участию в проекте направленного на профилактику детского дорожно-транспортного травматизма, проводимого ООО «Авторитет», компанией «Инсит» и отделом пропаганды ГИБДД по г. Копейску. Учащиеся совместно с преподавателями придумали надписи, которые с помощью трафарета были нанесены около пешеходных переходов города. Надписи гласили: «Возьми ребенка за руку», «Сними наушники», «По переходу только пешком» (направленная на тех, кто управляет велосипедом или средствами индивидуальной мобильности).

Далее совместно с педагогами учебного центра надписи были нанесены на улицах города. Также учащимися было подана идея провести конкурс рисунков на тему неукоснительного соблюдения правил дорожного движения профилактики детского дорожно-транспортного травматизма, в котором совместно со своими детьми или младшими родственниками учащиеся, а также педагоги и сотрудники образовательной организации приняли участие (ПРИЛОЖЕНИЕ 31).

Также преподавателям необходимо улучшать свои коммуникативные навыки в соответствии со стремительно-развивающимся окружающим миром, овладевать новыми технологиями и внедрять их в учебный процесс.

Использование современных образовательных технологий позволяет педагогу адаптировать обучение под индивидуальные потребности каждого студента, обеспечивая гибкость и вариативность учебного процесса.

Использование современных образовательных технологий, таких как онлайн-обучение, виртуальная реальность и мультимедийные презентации, позволяет сделать процесс обучения более привлекательным и эффективным.

Эти инструменты помогают вовлечь студентов в активные формы учебной деятельности, стимулируют исследовательские компетенции и развивают умение самостоятельно решать практические задачи.

Для налаживания взаимодействия в цифровой среде студентами совместно с педагогом было создано сообщество «Дорожная безопасность» в социальной сети «ВКонтакте» и расписан план публикаций по освещению совместных социальных проектов и важных социальных вопросов.

Современным педагогам необходимо осознавать, что отказ от использования новых технологий означает ухудшение взаимодействия с учениками.

Таким образом, взаимодействие педагога и студента в современной организации дополнительного профессионального образования строится на интеграции новых технологий и методов обучения, ориентированных на развитие личностных качеств и компетенций обучающихся. Эффективное

использование педагогических инноваций обеспечивает высокое качество образовательных услуг и способствует достижению целей профессионального роста и самореализации студентов.

Реализация данных психолого-педагогических условий в учебном центре позволит создать гармоничное сочетание физической инфраструктуры с психологически комфортными обстоятельствами, создающих оптимальные условия для личностного роста студентов. Структурированный подход к отбору и подаче учебного материала, интеграция этико-правового компонента в содержание изучаемых дисциплин позволит сформировать устойчивые представления о социальной ответственности. Активизация двустороннего общения преподавателя и студента через регулярную обратную связь и совместную проектную деятельность способствует выработке навыков конструктивного диалога, уважения к мнению других и формированию активной гражданской позиции.

Результатом совокупного воздействия указанных факторов ожидается рост показателей социальной ответственности у обучающихся, выраженный в повышении уровня сознательности, развитого чувства сопричастности к общественной жизни и проявлении высоких стандартов морально-нравственного поведения.

2.3 Оценка и интерпретация результатов экспериментального исследования

Для анализа эффективности внедрения психолого-педагогических условий формирующих социальную ответственность в системе ДПО, а именно в учебном центре ООО «Авторитет» нами была проведена повторная диагностика и анализ статистической значимости.

Нами были проведены сравнения контрольной и экспериментальной групп по результатам диагностики на этапе констатирующего эксперимента, далее мы сравнили группы после проведения формирующего эксперимента, а также показатели экспериментальной группы до и после внедрения

психолого-педагогических условий формирующих социальную ответственность.

В рамках исследования для сравнения результатов диагностики социальной ответственности обучающихся был использован непараметрический критерий Манна–Уитни для независимых выборок. Применение именно этого критерия обусловлено рядом методологических и статистических соображений [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Диагностические методики, использованные для оценки уровня социальной ответственности и связанных с ней психологических характеристик дают в основном порядковые, то есть ранговые данные. Полученные показатели представляют собой балльные суммы по шкалам опросников, а также уровни выраженности признака (низкий, средний, высокий), которые мы не можем рассматривать как интервальные в строгом смысле. В такой ситуации использование параметрических критериев, предполагающих интервальный уровень измерения и нормальное распределение признака, методологически некорректно.

Объём выборок в контрольной и экспериментальной группах составил по 21 человеку в каждой группе, что снижает устойчивость параметрических критериев к нарушениям нормальности и гомогенности дисперсий. В этих условиях использование непараметрического критерия является более надёжным и обоснованным.

Критерий Манна–Уитни специально предназначен для сравнения двух независимых выборок. Этот критерий позволяет сопоставлять ранговые распределения, не требуя строгого соблюдения параметрических предпосылок, и тем самым обеспечивает корректность вывода о наличии или отсутствии статистически значимых различий между группами по уровню социальной ответственности и её компонентов.

Таким образом, выбор критерия Манна–Уитни для сравнения результатов диагностики контрольной и экспериментальной групп методологически оправдан: он соответствует уровню измерения

использованных шкал, учитывает малый объём выборок и особенности эмпирического распределения данных, а также позволяет получить статистически обоснованные выводы о различиях в сформированности социальной ответственности обучающихся в различных психолого-педагогических условиях.

Критерий Манна–Уитни был применен к анализу результатов по методике ДУМЭОЛП Тимощука (Таблица 2 – Результаты диагностики экспериментальной группы

ПРИЛОЖЕНИЕ 6), сравнение было проведено по шкале общего показателя социальной ответственности, к результатам по шкале Л. Берковица и К. Луттермана (ПРИЛОЖЕНИЕ 9) и к данным полученным по методике определения уровня рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой (ПРИЛОЖЕНИЕ 11).

Для сравнения показателей по локусу контроля по опроснику Роттера был использован критерий Фишера с угловым преобразованием, поскольку он методологически соответствует типу полученных данных и поставленным задачам анализа (ПРИЛОЖЕНИЕ 8).

Во-первых, локус контроля в данной работе рассматривался как категориальный (дихотомический) признак: испытуемые относились либо к группе с интернальным, либо к группе с экстернальным локусом контроля. Нас интересовали не средние значения по шкале, а именно доли (проценты) обучающихся с интернальным локусом контроля в контрольной и экспериментальной группах, а также динамика этих долей. Критерий Фишера с угловым преобразованием специально предназначен для проверки статистической значимости различий между двумя долями (процентами) в независимых или сопоставимых выборках.

Во-вторых, применение данного критерия обусловлено объёмом выборок, а распределение долей интерналов существенно отличалось от 0,5. В таких условиях обычное нормальное приближение для процентов работает не всегда корректно, поскольку дисперсия долей зависит от их величины. Угловое преобразование Фишера позволяет стабилизировать дисперсию и приблизить распределение преобразованных величин к нормальному, что делает сравнение долей более надёжным и точным.

В-третьих, данный критерий широко рекомендуется в отечественной психолого-педагогической литературе для анализа различий в частотах и процентах при исследовании результатов диагностики, анкетирования и тестирования, особенно при сравнении контрольных и экспериментальных групп. Таким образом, применение критерия Фишера с угловым

преобразованием позволяет корректно оценить статистическую значимость различий в доле обучающихся с интернальным локусом контроля и, следовательно, обоснованно судить об эффективности реализуемой программы.

В ходе проверки различий между контрольной и экспериментальной группами по результатам диагностики ДУМЭОЛП И. Г. Тимощука, по шкале общего уровня ответственности с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни, мы получили следующие результаты: эмпирическое значение критерия составило $U_{эмп} = 185,5$, что превышает критические значения $U_{кр} = 154$ при $p \leq 0,05$ и $U_{кр} = 127$ при $p \leq 0,01$. Поскольку $U_{эмп} > U_{кр}$ при обоих уровнях значимости, статистически значимых различий между сравниваемыми группами по рассматриваемому показателю не выявлено (ПРИЛОЖЕНИЕ 6).

Результаты сравнительного анализа показателей уровня социальной ответственности в экспериментальной группе до и после формирующего

| № п/п | Рефлексия на морально-этические ситуации | Интуиция в морально-этической сфере | Экзистенциальная ответственность | Альтруистические эмоции | Морально-этические ценности | Общий |
|-------|--|-------------------------------------|----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------|
| 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 18 |
| 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 14 |
| 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 16 |
| 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 14 |
| 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 14 |
| 6 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 16 |
| 7 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 13 |
| 8 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 13 |
| 9 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 21 |
| 10 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 13 |
| 11 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 17 |
| 12 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 11 |
| 13 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 17 |
| 14 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 9 |
| 15 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 |
| 16 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 11 |
| 17 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 17 |
| 18 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 18 |
| 19 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 18 |
| 20 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 15 |
| 21 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 16 |

воздействия, выполненного с применением U-критерия Манна–Уитни ($U_{эмп} = 79,5$; $p < 0,01$), свидетельствуют о статистически значимом повышении уровня социальной ответственности (

ПРИЛОЖЕНИЕ 14). Это позволяет заключить, что разработанный формирующий эксперимент является эффективным средством повышения социальной ответственности участников экспериментальной группы

Сравнение показателей социальной ответственности студентов контрольной и экспериментальной групп после проведения формирующего эксперимента с помощью критерия Манна–Уитни ($U_{\text{эмп}} = 96$ при $U_{\text{кр}}(0,01) = 127$) также показало наличие статистически значимых различий на уровне $p \leq 0,01$ (ПРИЛОЖЕНИЕ 15). Это свидетельствует об эффективности разработанных психолого-педагогических условий, направленных на формирование социальной ответственности студентов в системе дополнительного профессионального образования: в экспериментальной группе уровень социальной ответственности оказался существенно выше, чем в контрольной.

Сравнительный анализ наглядно представлен на рисунках 8 и 9.

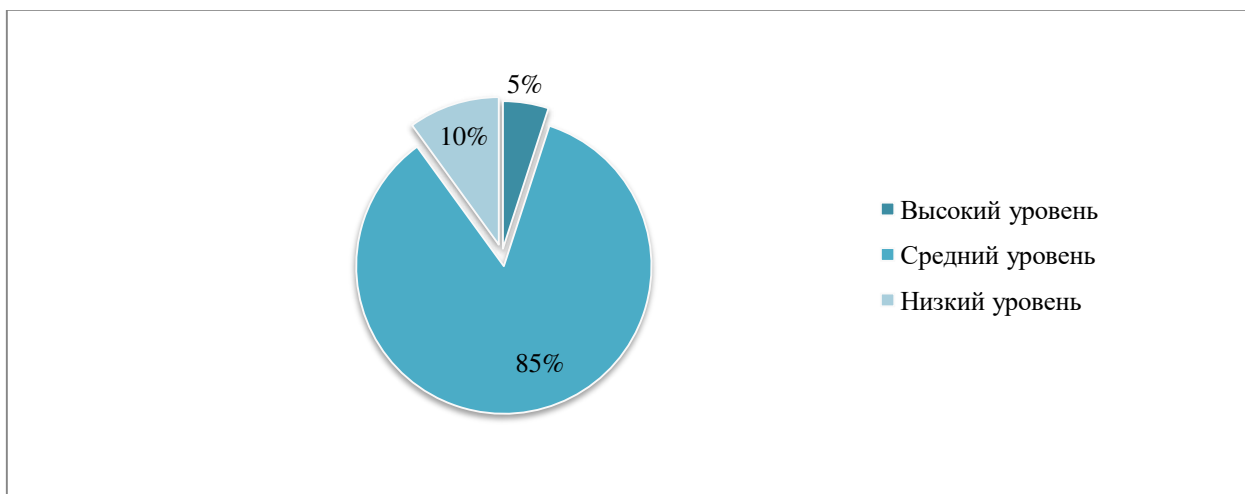


Рисунок 8 – Результаты повторной диагностики по методике ДУМЭОЛП И.Г. Тимощука контрольной группы.

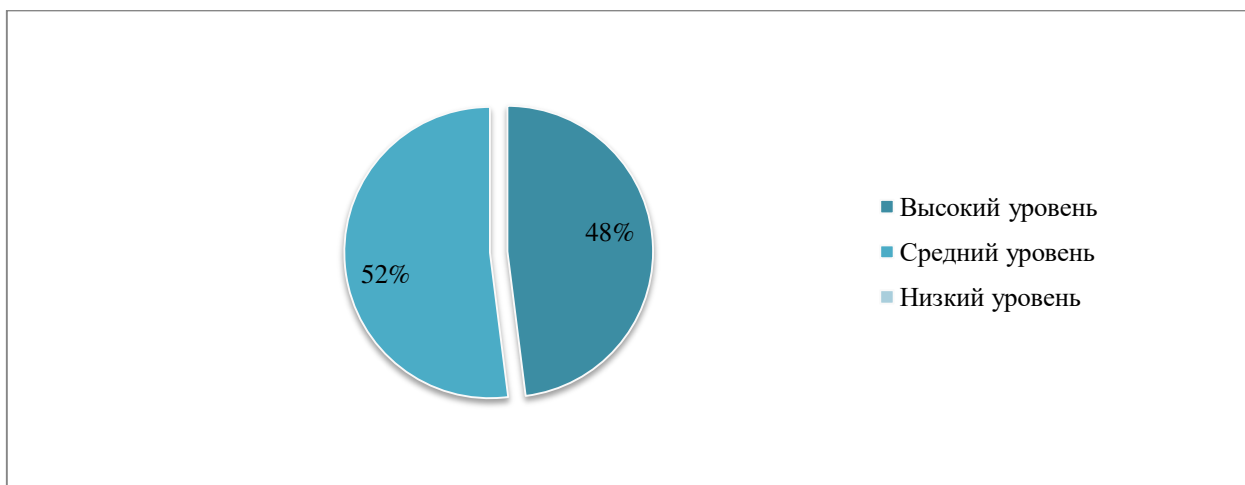


Рисунок 9 – Результаты повторной диагностики по методике ДУМЭОЛП И.Г. Тимощука контрольной группы.

Далее результаты по шкале Л. Берковица и К. Луттермана, полученные в ходе первичной диагностики контрольной и экспериментальных групп были также проверены на различия с использованием непараметрического критерия Манна–Уитни. Эмпирическое значение критерия составило $U_{эмп} = 187,5$, что превышает критические значения $U_{кр} = 154$ при $p \leq 0,05$ и $U_{кр} = 127$ при $p \leq 0,01$. Поскольку $U_{эмп} > U_{кр}$ при обоих уровнях значимости, статистически значимых различий между сравниваемыми группами по рассматриваемому показателю не выявлено было (ПРИЛОЖЕНИЕ 16).

Далее при сравнении данных контрольной и экспериментальной групп после проведения формирующего эксперимента нами были получены следующие результаты $U_{эмп} = 150,5$ (ПРИЛОЖЕНИЕ 17), а при сравнении начальных и конечных данных в экспериментальной группе – $U_{эмп} = 130,5$ (ПРИЛОЖЕНИЕ 18) .

На основании полученных результатов можно заключить, что внедрение новых психолого-педагогических условий, направленных на формирование социальной ответственности, оказало статистически значимое влияние на поведенческий компонент социальной ответственности в экспериментальной группе (по шкале Л. Берковица и К. Луттермана).

После проведения формирующего эксперимента у участников экспериментальной группы наблюдается улучшение проявлений социальной

ответственности в поведении, и это изменение нельзя объяснить случайными колебаниями на уровне значимости $p \leq 0,05$ (ПРИЛОЖЕНИЕ 18).

Наглядно результаты диагностики на этапе контрольного эксперимента представлены на рисунке 10.

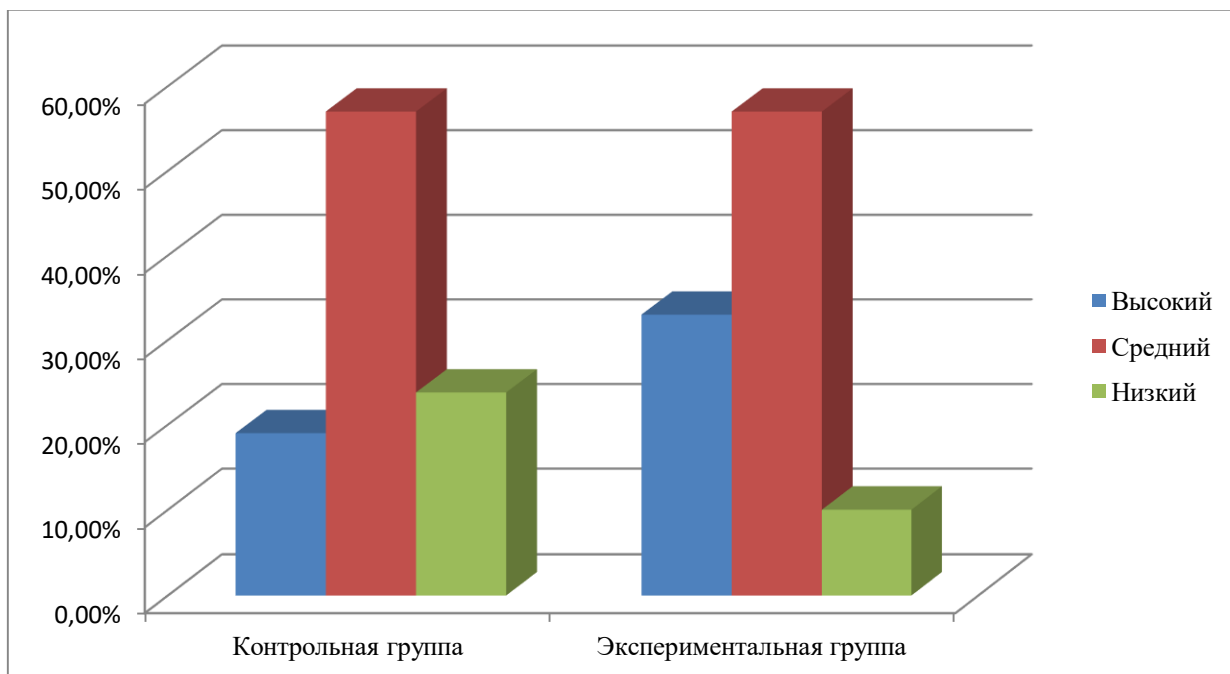


Рисунок 10 – Результаты повторной диагностики по шкале Л. Берковица и К. Луттермана

При анализе данных полученных в результате диагностики по методике определения уровня рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой, нами были получены следующие результаты: при сравнении контрольной и экспериментальной групп на этапе констатирующего эксперимента значимых различий выявлено не было, о чем свидетельствует критерий $U_{эмп} = 180$ (ПРИЛОЖЕНИЕ 12). После проведения формирующего эксперимента при сравнении контрольной и экспериментальной группы – $U_{эмп} = 145$ (ПРИЛОЖЕНИЕ 21), а при сравнении показателей первичной и повторной диагностики экспериментальной группы – $U_{эмп} = 137,5$ (ПРИЛОЖЕНИЕ 20).

Что характеризует статистическую значимость и повышение рефлексивного компонента социальной ответственности у студентов учебного центра.

Наглядно результаты по методике А. В. Карпова и В. В. Пономаревой представлены на рисунке 11

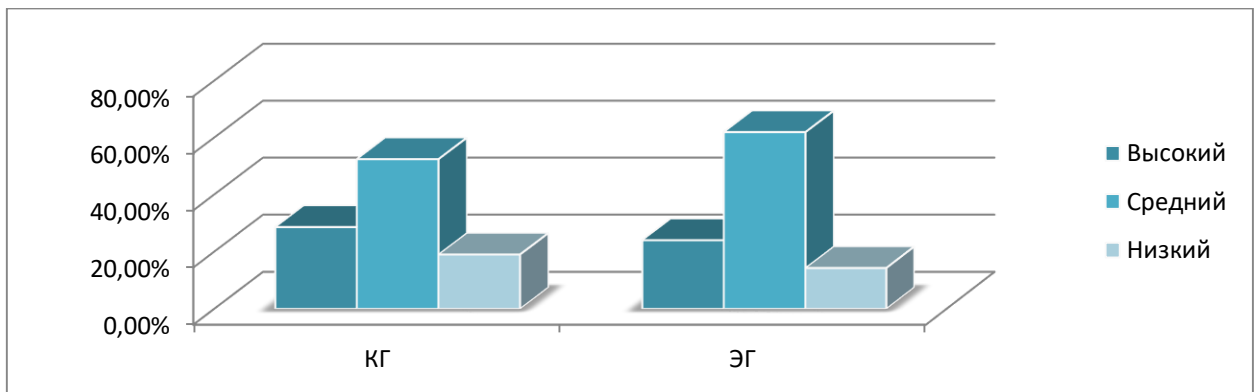


Рисунок 11 – Результаты повторной диагностики по шкале А. В. Карпова и В. В. Пономаревой

Для сравнения долей испытуемых с внутренним локусом контроля в контрольной и экспериментальной группах был применён точный критерий Фишера (ПРИЛОЖЕНИЕ 8).

В контрольной группе доля интерналов составила 28,6% , в экспериментальной – 14,3% (3 из 21). Различия статистически незначимы: по точному критерию Фишера двустороннее $p \approx 0,45$ ($p > 0,05$).

Следовательно, по доле интерналов контрольная и экспериментальная группы статистически значимо не различались.

На констатирующем этапе интернальный локус контроля был выявлен у 8 обучающихся (38,1 %), экстернальный — у 13 (61,9 %). На контрольном этапе число обучающихся с интернальным локусом контроля увеличилось до 16 человек (76,2 %), а с экстернальным сократилось до 5 (23,8 %) (ПРИЛОЖЕНИЕ 23).

Наглядно результаты повторной диагностики по методике Дж. Роттера (локус-контроль) представлены на рисунке 12

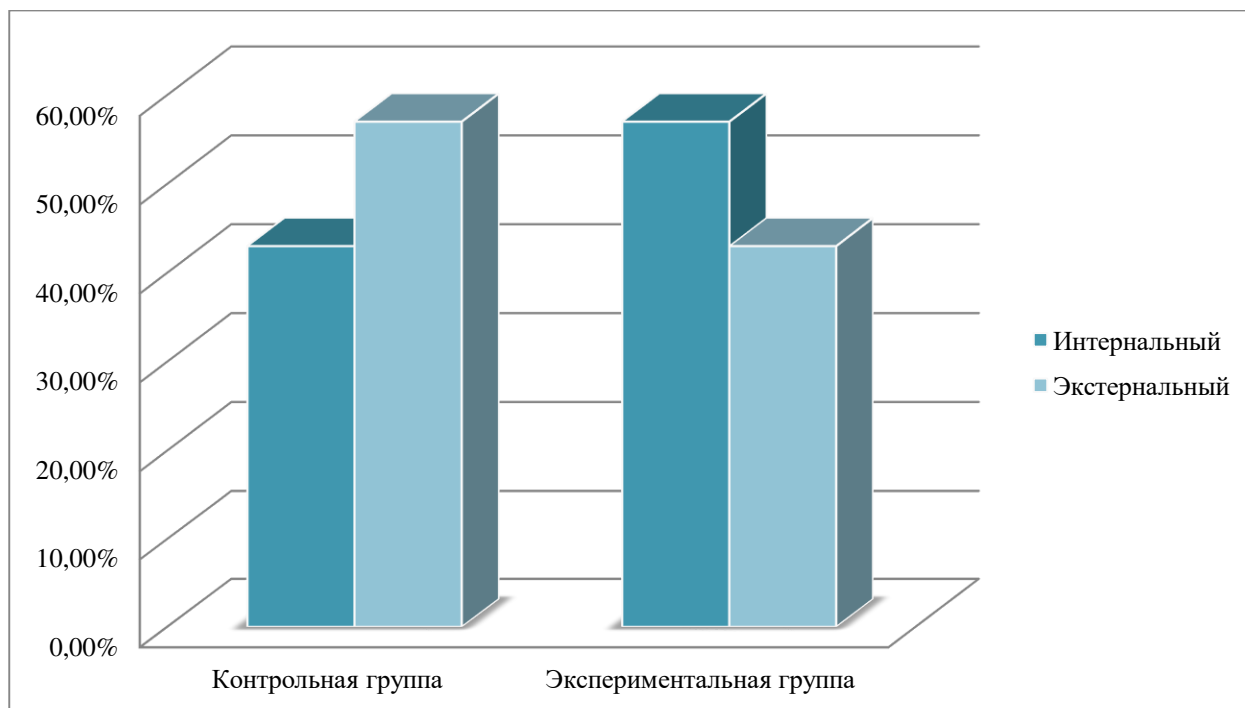


Рисунок 12 – Результаты повторной диагностики по методике Дж. Роттера.

Полученные результаты свидетельствуют о выраженной положительной динамике: за время реализации формирующей психолого-педагогической программы доля обучающихся с интернальным локусом контроля существенно возросла, а доля лиц с экстернальным локусом контроля, напротив, снизилась (ПРИЛОЖЕНИЕ 24). С позиций педагогической психологии это позволяет говорить об усилении внутренней субъектной позиции обучающихся, возрастании их ответственности за собственную учебную и жизненную деятельность, что подтверждает эффективность разработанной программы психолого-педагогического сопровождения.

По результатам статистической обработки данных с использованием критерия Манна–Уитни и критерия Фишера с угловым преобразованием установлено, что выявленные различия между показателями экспериментальной и контрольной групп по всем диагностируемым параметрам являются статистически значимыми. Это свидетельствует о том, что разработанная и реализованная нами модель по внедрению педагогических условий, а также программа по повышению социальной ответственности (в том числе социально ответственного поведения водителя)

оказались эффективными и привели к достоверному росту целевых показателей в экспериментальной группе. Полученные результаты позволяют рекомендовать данную модель и программу к внедрению в других аналогичных образовательных организациях системы дополнительного профессионального образования.

ВЫВОД ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Во второй главе магистерской диссертации были представлены, описаны и проанализированы результаты опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование социальной ответственности студентов системы дополнительного профессионального образования. Экспериментальная работа осуществлялась на базе учебного центра ООО «Авторитет», реализующего программы подготовки и переподготовки водителей транспортных средств категории «В». Всего в исследовании приняли участие 42 человека в возрасте от 17 до 45 лет, что позволило рассмотреть особенности формирования социальной ответственности у представителей разных возрастных групп в условиях единой образовательной среды.

Опытно-экспериментальная работа включала три основных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Каждый этап имел свои цели, задачи, содержание и диагностический инструментарий, что обеспечило целостность и логическую завершенность исследования.

На констатирующем этапе эксперимента была проведена всесторонняя диагностика исходного уровня сформированности социальной ответственности студентов. В первую очередь осуществлён анализ действующей программы подготовки водителей категории «В» с целью выявления тех учебных дисциплин и содержательных блоков, в рамках которых целесообразно и логично поднимать вопросы социальной ответственности, рассматривать социально значимые аспекты профессиональной деятельности, обсуждать возможные последствия

безответственного поведения водителя для самого себя, других участников дорожного движения и общества в целом.

Такой анализ показал, что в учебном плане уже присутствуют предметы, обладающие значительным воспитательным потенциалом, однако этот потенциал в основном используется для решения узкопрофессиональных задач и недостаточно ориентирован на формирование социальной ответственности как интегрального личностного качества.

Далее была проведена диагностика уровня социальной ответственности у двух групп обучающихся. Оценка осуществлялась по четырём компонентам структуры социальной ответственности – когнитивному, мотивационно-ценностному, поведенческому и рефлексивному. Для каждого компонента были подобраны соответствующие психодиагностические методики, что обеспечило валидность и надёжность получаемых данных.

Когнитивный компонент изучался с помощью методики ДУМЭОЛП (в интерпретации И. Тимощука), позволившей оценить объём и характер знаний обучающихся о социальных нормах, правилах, функциях и проявлениях социальной ответственности.

Мотивационно-ценностный компонент исследовался с использованием теста Дж. Роттера на изучение локуса-контроля, что дало возможность определить степень внутренней или внешней детерминированности поведения, готовность брать на себя ответственность за происходящее.

Поведенческий компонент оценивался с помощью шкалы социальной ответственности Л. Берковица и К. Луттермана, фиксирующей частоту и характер реально проявляемого ответственного или безответственного поведения в различных ситуациях.

Рефлексивный компонент изучался по методике определения уровня рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономарёвой, позволившей выявить способность обучающихся осмысливать свои действия, анализировать их последствия, корректировать собственное поведение.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что обе исследуемые группы в целом имеют сходные характеристики по каждому из выделенных компонентов социальной ответственности. Статистический анализ не выявил существенных различий между группами по уровню сформированности социальной ответственности. Это свидетельствует, с одной стороны, о достаточной однородности выборки, а с другой – о том, что образовательный процесс в учебном центре ООО «Авторитет» на момент начала исследования не предусматривал систематической, целенаправленной работы по формированию социальной ответственности. Можно сказать, что социальная ответственность развивалась стихийно, за счёт индивидуального жизненного опыта и личностных особенностей обучающихся, а не благодаря специально выстроенной педагогической системе.

На основании этих данных была чётко обозначена проблема: образовательное учреждение недостаточно уделяет внимания вопросам формирования социальной ответственности студентов в рамках реализуемых программ дополнительного профессионального образования.

На формирующем этапе эксперимента была разработана и внедрена модель реализации психолого-педагогических условий формирования социальной ответственности студентов, опирающаяся на ранее обоснованную функциональную модель социальной ответственности. Данная модель предусматривала изменение как содержания, так и организации образовательного процесса, а также форм и методов работы со студентами и педагогическим коллективом.

Важным направлением работы стало целенаправленное преобразование предметно-пространственной среды учебного центра. В образовательном пространстве были размещены информационные материалы, наглядные пособия, стенды, отражающие значимость ответственного поведения водителя, последствия нарушения правил дорожного движения, примеры социально ответственных инициатив в сфере безопасности дорожного движения и в других областях общественной жизни. Такая среда выполняла

не только информационную, но и мотивационную функцию, побуждая обучающихся задуматься о собственной роли и ответственности.

Особое внимание уделялось работе с администрацией и педагогическим коллективом учебного центра. Были проведены беседы, консультации, обсуждения, нацеленные на осознание значимости проблемы формирования социальной ответственности и необходимости позиционирования учебного центра как социально ответственной организации. Делался акцент на том, что имидж образовательного учреждения в современном обществе формируется не только через качество профессиональной подготовки, но и через вклад в решение социальных задач, включая работу по воспитанию ответственных граждан. Подчёркивалась важность формирования данного имиджа в том числе в цифровом пространстве: на сайте организации, в социальных сетях, в электронных образовательных ресурсах.

Центральным элементом формирующего этапа стала разработка и реализация специальной программы по повышению уровня социальной ответственности студентов. Программа включала цикл лекционных и практических занятий, построенных с учётом четырехкомпонентной структуры социальной ответственности.

Лекционный блок был направлен на формирование устойчивых знаний о сущности социальной ответственности, её историческом и социальном значении, о взаимосвязи личной и общественной ответственности, о возможных последствиях безответственного поведения как в повседневной жизни, так и в профессиональной сфере. Отдельно обсуждались реальные ситуации на дороге, примеры дорожно-транспортных происшествий, вызванных нарушением правил, употреблением алкоголя, пренебрежением мерами предосторожности, безразличием к другим участникам дорожного движения.

Практические занятия были ориентированы на развитие у студентов навыков ответственного поведения и рефлексии. Использовались интерактивные формы работы: обсуждение проблемных ситуаций,

моделирование реальных и гипотетических случаев, ролевые игры, мини-проекты, дискуссии. Студенты учились анализировать собственные и чужие поступки, прогнозировать их последствия, соотносить личные интересы с интересами других людей и общества, рассматривать альтернативные стратегии поведения. Отмечалось, что данные занятия вызывали сильный эмоциональный отклик у обучающихся, способствовали формированию более глубокого понимания сути социальной ответственности, развитию эмпатии, критического мышления и способности к самооценке.

Помимо аудиторной работы, важным компонентом программы стало вовлечение студентов в социально ориентированную проектную деятельность. Совместно с преподавателями они приняли участие в реализуемых учебным центром ООО «Авторитет» социальных проектах «Дорожная безопасность», «Дорожный щит для незащищенных», направленных на профилактику дорожно-транспортного травматизма, информирование населения о правилах безопасного поведения на дорогах, формирование культуры ответственного отношения к жизни и здоровью. Кроме того, студенты были ознакомлены с рядом значимых для региона социальных проектов, не связанных напрямую с их профессиональной подготовкой, например с проектом «Незримое кино», ориентированным на поддержку людей с ограниченными возможностями здоровья и развитие инклюзивной культуры.

Знакомство и участие в подобных проектах расширяло представления студентов о возможных формах социальной активности, демонстрировало многогранность проявлений социальной ответственности в современном обществе. Характерно, что некоторые обучающиеся проявили инициативу, предложили идеи собственных социальных проектов и успели реализовать их в рамках экспериментальной работы, что свидетельствует о возрастании уровня их личной включенности и ответственности.

На контрольном этапе эксперимента было проведено повторное тестирование студентов по тем же психодиагностическим методикам, которые

использовались на констатирующем этапе. Это позволило оценить динамику изменений по каждому компоненту социальной ответственности и дать комплексную характеристику эффективности реализованных психолого-педагогических условий.

Полученные данные были обработаны с использованием методов математической статистики, в том числе непараметрического критерия Манна–Уитни и углового критерия Фишера. Результаты статистического анализа подтвердили наличие статистически значимых различий между показателями констатирующего и контрольного этапов, свидетельствующих о повышении уровня социальной ответственности студентов учебного центра ООО «Авторитет».

Таким образом, проведённая опытно-экспериментальная работа позволяет сделать вывод о том, что разработанная и реализованная система психолого-педагогических условий, включающая преобразование предметно-пространственной среды, работу с педагогическим коллективом, внедрение специальной обучающей программы и организацию социально ориентированной проектной деятельности, является эффективным средством формирования социальной ответственности студентов системы дополнительного профессионального образования.

Полученные результаты подтверждают возможность и целесообразность целенаправленного формирования социальной ответственности в условиях ДПО и создают основу для дальнейшего совершенствования образовательного процесса в данном направлении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Магистерское исследование было посвящено проблеме формирования социальной ответственности студентов системы дополнительного профессионального образования (ДПО). Актуальность темы обусловлена возрастанием требований к профессиональной и социальной мобильности граждан в условиях неопределенности, цифровизации и быстрых темпов изменений во всех сферах жизни. В этих условиях социальная ответственность выступает важным регулятором поведения личности, обеспечивающим не только её профессиональную состоятельность, но и готовность учитывать общественные интересы.

Анализ философской, психолого-педагогической и социологической литературы показал, что социальная ответственность трактуется как интегральное личностное качество, регулятор поведения, принцип воспитания, показатель социальной зрелости, обязательство индивида перед обществом. Методологическую основу исследования составили системный, личностно-ориентированный, деятельностный, коммуникативный, культурологический, аксиологический и компетентностный подходы, что позволило комплексно рассмотреть феномен социальной ответственности.

Обобщение теоретических подходов позволило определить социальную ответственность как четырёхкомпонентную структуру, включающую: когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий и рефлексивный компоненты. Выявлено, что наиболее тесно связаны между собой мотивационно-ценностный и поведенческий компоненты, тогда как когнитивный компонент обладает относительной автономностью. Это подтверждает, что знание социальных норм и правил само по себе не гарантирует ответственного поведения без сформированных мотивов, ценностей и рефлексивного отношения к собственным поступкам. Установлено, что социальная ответственность может проявляться на низком, среднем и высоком уровнях; критериями оценки выступают: социальная осведомлённость (когнитивный компонент), просоциальная направленность

(мотивационно-ценностный компонент), проявление ответственности в реальном поведении (поведенческий компонент) и социальная самостоятельность (рефлексивный компонент).

Особое внимание в работе уделено возможностям учреждений дополнительного профессионального образования как важной площадки не только для профессиональной подготовки, но и для воспитания социально ответственных граждан. Показано, что при массовом охвате слушателей целенаправленная работа по формированию социальной ответственности в системе ДПО способна оказывать существенное положительное влияние на социальное развитие общества.

В эмпирической части исследования были определены и обоснованы психолого-педагогические условия формирования социальной ответственности студентов ДПО. К ним отнесены:

- Направленность образовательной среды на формирование социальной ответственности.
- Ценностно-смысловая направленность образовательного процесса на формирование социальной ответственности.
- Субъект-субъектное учебно-педагогическое взаимодействие «преподаватель-студент»..

Экспериментальная база исследования – учебный центр ООО «Авторитет», осуществляющий подготовку и переподготовку водителей транспортных средств категории «В». В исследовании участвовали слушатели в возрасте от 17 до 45 лет; непосредственная опытно-экспериментальная работа была проведена с 42 учащимися.

На констатирующем этапе эксперимента был проведён анализ программы подготовки водителей категории «В» с целью выявления возможностей для формирования социальной ответственности, а также диагностирован исходный уровень сформированности данного качества у студентов по всем четырём компонентам. Использовались следующие методики: ДУМЭОЛП (когнитивный компонент), тест Дж. Роттера на

изучение локуса-контроля (мотивационно-ценностный компонент), шкала социальной ответственности Л. Берковица и К. Луттермана (поведенческий компонент), методика определения уровня рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономарёвой (рефлексивный компонент). Результаты показали, что исследуемые группы имеют сходные характеристики по уровню социальной ответственности; статистически значимых различий между ними не выявлено. Это позволило сделать вывод о недостаточной целенаправленности работы учебного центра по формированию социальной ответственности обучающихся.

На формирующем этапе была разработана и реализована модель внедрения психолого-педагогических условий формирования социальной ответственности студентов ДПО, опирающаяся на функциональное понимание структуры социальной ответственности. В рамках данного этапа:

- была преобразована предметно-пространственная среда учебного центра;

- проведены беседы с руководством и сотрудниками, направленные на осознание значимости формирования социальной ответственности и формирование имиджа социально ответственной организации, в том числе в цифровом пространстве;

- разработана и реализована программа повышения социальной ответственности студентов, включающая лекционные и практические занятия, направленные на формирование знаний о сущности социальной ответственности, осознание последствий безответственного поведения, а также опасности приоритета личных интересов над общественными;

- организована проектная деятельность: студенты приняли участие в социальных проектах ООО «Авторитет» («Дорожная безопасность», «Дорожный щит для незащитных»), а также были ознакомлены с региональными социальными инициативами, не связанными напрямую с получаемой профессией (например, проект «Незримое кино»). Часть обучающихся предложила и реализовала собственные социальные проекты.

В процессе реализации программы отмечалась высокая эмоциональная вовлечённость и активность студентов, рост интереса к общественно значимой деятельности.

На контрольном этапе эксперимента было проведено повторное тестирование с использованием тех же диагностических методик. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов с применением непараметрического критерия Манна–Уитни и углового критерия Фишера показало статистически значимое повышение уровня социальной ответственности студентов учебного центра ООО «Авторитет». Это позволяет говорить об эффективности разработанных психолого-педагогических условий и программы по формированию социальной ответственности в системе ДПО.

Основные выводы магистерского исследования заключаются в следующем:

1. Уточнено содержание понятия «социальная ответственность» применительно к студентам системы дополнительного профессионального образования и представлена её четырёхкомпонентная структура (когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий, рефлексивный компоненты) с соответствующими критериями проявления.

2. Обоснована высокая значимость учреждений дополнительного профессионального образования как ресурса формирования социальной ответственности взрослых обучающихся наряду с их профессиональной подготовкой.

3. Теоретически обоснован и экспериментально проверен комплекс психолого-педагогических условий (рефлексивная образовательная среда, ценностно-смысловая направленность, субъект–субъектное взаимодействие и включение в социально ориентированную практику), способствующих повышению уровня социальной ответственности студентов ДПО.

4. Разработанная и реализованная программа (лекции, практические занятия, проектная деятельность) доказала свою результативность и может

быть рекомендована к использованию и адаптации в других организациях дополнительного профессионального образования.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением эмпирической базы за счёт включения различных направлений и программ ДПО, с изучением особенностей формирования социальной ответственности у представителей разных профессиональных сообществ, а также с разработкой практических рекомендаций и методических материалов для преподавателей, работающих в системе дополнительного профессионального образования.

Полученные результаты подтверждают, что образование и воспитание в системе ДПО неразделимы, а целенаправленное формирование социальной ответственности обучающихся является одной из важных задач современного общества. Как подчёркивал Л. Н. Толстой, «нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно», поэтому от содержания и ценностной направленности дополнительного профессионального образования в значительной степени зависит качество человеческого потенциала и будущее страны.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская К. А. Жизненный путь и ответственность личности // Познание и переживание. – 2022. – Т. 3, № 2. – С. 87–102. Андреева Н. Н., Лазарева М. В. Ноксологический подход к профессиональной подготовке будущих водителей в автошколе // Педагогическое образование и наука. – 2023. – № 3. – С. 154–159.
2. Антипина Н. В. Формирование социальной ответственности в профессиональном самоопределении старшеклассников: автореф. дис. канд. пед. наук / Н. В. Антипина. – Калининград, 2004. – 21 с.
3. Ануфриев Е. А. Социальный статус и активность личности. – М. : Издательство МГУ, 1984. – 187 с.
4. Аппель К. О. Понятие первичной взаимответственности как предпосылка планетарной макроэтики // Философия без границ. – М. : Изд. Воробьёв А. В., 2001. – С. 48–56 с.
5. Артемьева Т. В. Психология развития : учебно-методическое пособие / Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Казань, 2010. – 145 с.
6. Бабанская О. М., Баль В. Ю. Принципы и этапы экспертизы электронных учебных курсов: опыт классического университета // Применение новых технологий в образовании : материалы XXV Международной конференции, 25–26 июня 2014 г. – Москва–Троицк, 2014. – С. 476–477 с.
7. Белов А. В. Социальная ответственность: содержание и механизмы реализации : автореф. дис. ... канд. философ. наук / А. В. Белов. – Волгоград, 2011. – 25 с.
8. Белов А. В. Специфика социальной ответственности // Известия ВГПУ. – 2008. – № 8. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-sotsialnoy-otvetstvennosti> (дата обращения: 10.08.2025).

9. Бичева И. Б., Челнокова Е. А., Агаев Н. Ф. Инновационная подготовка будущего педагога профессионального обучения // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2016. – № 1 (34). – С. 246–250
10. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] // Грамота.ру. –URL: <https://www.gramota.ru> (дата обращения: 10.08.2025).
11. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного обучения // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 72–80.
12. Борисова Т. С. Развитие социальной ответственности молодежи в России XXI века : монография / Т. С. Борисова. – М. : ИСП РАО, 2011. – 198 с. Брызгалина Е. В. Компетентностный подход и будущее социогуманитарного образования // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 4, История. – 2013. – С. 162–169.
13. Быков С. В. Возможности опросника УСК для диагностики локус контроля личности в асоциальных подростковых группах // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2007. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-oprosnika-usk-dlya-diagnostiki-lokus-kontrolya-lichnosti-v-asotsialnyh-podrostkovyh-gruppah> (дата обращения: 11.09.2025).
14. Ваганова О. И., Гладков А. В., Коновалова Е. Ю., Воронина И. Р. Цифровые технологии в образовательном пространстве // БГЖ. – 2020. – № 2 (31). – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 12.10.2025).
15. Васина Е. А. Социальные умения личности: диагностика и подходы к анализу // Интерактивная наука. – 2021. – № 2 (57). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-umeniya-lichnosti-diagnostika-i-podhody-k-analizu> (дата обращения: 30.11.2025)
16. Воронцова Ю. А. Электронное обучение как средство реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации //

Педагогика и психология: академический журнал. – 2025. – № 3 (10). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnoe-obuchenie-kak-sredstvo-realizatsii-dopolnitelnoy-professionalnoy-programmy-povysheniya-kvalifikatsii> (дата обращения: 08.09.2025).

17. Гордеева С. С. Сущность и структура социальной установки в социологии и социальной психологии // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2016. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-struktura-sotsialnoy-ustanovki-v-sotsiologii-i-sotsialnoy-psihologii> (дата обращения: 10.05.2025).

18. Гулевская А. Ф. Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей : дис. ... канд. пед. наук. – 2010. – 217 с.

19. Деятельный ум: от гуманитарной методологии к гуманитарным практикам : материалы Международного конгресса, посвященного 80-летию со дня рождения А. А. Леонтьева, 23–26 мая 2016 года / Институт языкознания Российской академии наук [и др.] ; ред. коллегия: А. Г. Асмолов (отв. ред.) [и др.]. – М. : Смысл, 2016. – 21 с.

20. Диспозиционные теории личности: Г. Олпорт, Р. Кеттелл, Г. Айзенк [Электронный ресурс] // Образовательный портал «Справочник». – 18.02.2025. – Режим доступа: https://spravochnick.ru/psihologiya/uchenie_o_lichnosti/dispozicionalnye_teorii_lichnosti_g_olport_r_kettell_g_ayzenk/ (дата обращения: 11.08.2025).

21. Донева О. В. Теоретическое обоснование модели развития социальной ответственности студентов технологического вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13528> (дата обращения: 28.07.2025).

22. Ершов А. А. Взгляд психолога на активность человека : монография / А. А. Ершов. – М. : Луч, 1991. – 211 с.

23. Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе : монография. – М. : Институт психологии РАН, 2006. – 335 с. Захарова В. А. Студенты поколения Z: реальность и будущее // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2019. – № 4. – С. 47–54
Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 16-2.

24. Зотова О. И., Кряжева И. К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М., 2008. – 481 с.

25. Ивахненко С. Н. Юридическая и социальная ответственность: проблемы понимания и соотношения // Гуманитарные и юридические исследования. – 2013. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yuridicheskaya-i-sotsialnaya-otvetstvennost-problemy-ponimaniya-i-sootnosheniya> (дата обращения: 11.08.2025).

26. Исследование и надежное знание / пер. с англ. и предисл. В. А. Кувакина. – М. : Наука, 2005. – 360 с

27. Йонас Г. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации. Серия: Мир и человек. М.: Айрис-пресс, 2004 г. 480 с.

28. Калимуллина О. В., Троценко И. В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций // Открытое образование. – 2018. – Т. 22, № 3. – С. 61–73.

29. Каракулова О. В., Степаненко С. П., Буравлева Н. А. Психология ценностей личности : учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / Томский государственный педагогический университет. – Электрон. текстовые дан. (1,68 МВ). – Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2024. – 99 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с титул. экрана.

30. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. – М. : Институт психологии РАН, 2000. – 283 с.

31. Келли Г. Процесс казуальной атрибуции // Современная зарубежная социальная психология : тексты / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – С. 127–137.

Кирпич С. В. Контекст социальной ответственности в образовательных программах и методах обучения // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых : материалы VII Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 15 нояб. 2024 г. / Министерство образования Республики Беларусь, гос. учреждение образования «Республиканский институт высшей школы». – Минск : РИВШ, 2024. – С. 122–127.

32. Ковалева А. И. Социализация // Знание. Понимание. Умение. – 2004. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya> (дата обращения: 08.05.2025)

33. Коваленко Е. И. Методы оценки социальной ответственности ординаторов // Символ науки. – 2015. – № 9–2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-otsenki-sotsialnoy-otvetstvennosti-ordinatorov> (дата обращения: 13.04.2025).

34. Кожурова О. Ю. Развитие моделей социального партнерства семьи и школы на Тульской земле // Образовательная политика. – 2011. – № 5 (55). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-modeley-sotsialnogo-partnerstva-semi-i-shkoly-na-tulskoy-zemle> (дата обращения: 10.12.2025)

35. Козаченко И. Я., Сергеев Д. Н. Нравственные основы уголовной ответственности: обзор XIV Международной научно-практической конференции памяти М. И. Ковалёва // Российское право: образование, практика, наука. – 2017. – № 2 (98). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennyye-osnovy-ugolovnoy-otvetstvennosti-obzor-xiv-mezhdunarodnoy-nauchno-prakticheskoy-konferentsii-pamyati-m-i-kovalyova> (дата обращения: 11.08.2025).

36. Коллектив. Личность. Общение : словарь социально-психологических понятий / В. С. Агеев, С. П. Безносков, В. А. Богданов [и др.] ; под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. – Л. : Лениздат, 1987. – 143, [1] с. – Библиогр.: с. 141–143. – Предм. указ.: с. 137–140.

37. Корнеева Н. Ю. Социально-педагогическая поддержка подростков в условиях дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук. – 2004. – 193 с.

38. Корпоративная социальная ответственность : учебно-методическое пособие / сост. А. В. Вавилина, Т. В. Комарова. – М., 2017. – 131 с

39. Котлярова И. О. Развитие инноваций в дополнительном профессиональном образовании // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2021. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-innovatsiy-v-dopolnitelnom-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 28.11.2025).

40. Крушельницкая О. И., Третьякова А. Н. Локус контроля учащихся среднего профессионального образования // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2016. – № 2. – С. 32–45.

41. Лаврентьева О. А. Формирование социальной ответственности подростков в жизнедеятельности школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Красноярск, 2016. – 24 с.

42. Лебедева Р. В. Нравственная сфера и личностные особенности студентов с разными типами жизненных ориентаций // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 2. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/54PSMN219.pdf> (дата обращения: 20.05.2025). – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.

43. Левкова Т. В. Взаимосвязь уверенности в себе и локуса контроля личности у студентов вуза // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. – 2009. – № 1. – С. 60–69.

44. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл, 2005. – 309 с.
45. Лукьянова М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. – Кострома, 2001. – С. 240–242.
46. М. Хайдеггер: pro et contra. Рецепция и трансформация идей Мартина Хайдеггера в русской философской мысли : антология. – СПб. : Русская христианская гуманитарная академия, 2020. – 1151 с.
47. Макаренко А. С. Методика воспитательной работы. Избранные труды. – М. : Издательство Юрайт, 2023. – 323 с.
48. Маклаков А. Г. Общая психология. – СПб. : Питер, 2008. – 307 с.
49. Мареев В.И., Куликовская И.Э. Кафедра педагогики в Ростовском педагогическом университете – от истоков до Евгении Васильевны Бондаревской // Известия ВГПУ. 2017. №7 (120)
50. Маркс К., Энгельс Ф. Принципы коммунизма. – М. : АСТ, 2021. – 360 с.
51. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 318 с.
52. Михайлова С. А. Корпоративная социальная ответственность : учебное пособие / М-во образования и науки Российской Федерации, Нац. исследовательский ун-т «МИЭТ». – М. : МИЭТ, 2013. – 120 с.
53. Мишурова О. И. Методологические подходы к изучению социальной ответственности // Сервис в России и за рубежом. – 2016. – № 9 (70). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-izucheniyu-sotsialnoy-otvetstvennosti> (дата обращения: 20.08.2025).
54. Мудрик А. В. Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2008. – № 10. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-kak-sostavnaya-chast-protssessa-sotsializatsii> (дата обращения: 18.11.2025).

55. Мудрик А. В. От деятельности к жизнедеятельности / А. В. Мудрик // Вопросы воспитания. – 2010. – № 2 (3). – С. 23–28.
56. Муздыбаев К. Психология ответственности / под ред. В. Е. Семенова. – Л. : Наука, Ленингр. отд-ние, 1983. – 240 с.
57. Нагайченко Н. Н. Социальная компетентность старшеклассников: содержание и структура понятия // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-kompetentnost-starsheklassnikov-soderzhanie-i-struktura-ponyatiya> (дата обращения: 17.08.2025).
58. Никитский М. В., Никитская Е. А. Социальная среда как объект психолого-педагогических исследований: ретроспектива и сегодняшний день // Социальная педагогика. – 2019. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-sreda-kak-obekt-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniy-retrospektiva-i-segodnyashniy-den> (дата обращения: 11.10.2025).
59. Николаева Ж. В. Основы теории коммуникации / Ж. В. Николаева. – Улан-Удэ : ВСГТУ, 2004. – 274 с.
60. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. действующая). – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/?ysclid=mjbgc1p80993957536> (дата обращения: 01.08.2025).
61. Пазина О. Е. Социальная ответственность личности в современном обществе : дис. ... канд. филос. наук. – Нижний Новгород, 2007. – 165 с.
62. Пантелеева Е. В. Закономерности влияния локуса контроля на профессиональную ориентацию старшеклассников и студентов // Всероссийский журнал научных публикаций. – 2011. – № 4 (5). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zakonomernostivliyaniya-lokusa-kontrolya-na-professionalnuyu-orientatsiyu-starsheklassnikov-istudentov> (дата обращения: 11.09.2025).

63. Пашкова Е. Е. К проблеме педагогических условий в отечественной психолого-педагогической науке // Наука и образование сегодня. – 2019. – № 4 (39). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-pedagogicheskikh-usloviy-v-otechestvennoy-psihologo-pedagogicheskoy-nauke> (дата обращения: 11.10.2025).
64. Педагогика: семья – школа – вуз – общество (образовательно-инновационные технологии) : монография / Астадурьян А. П., Ахметшина И. А., Балакирева Н. А. [и др.]. – Воронеж–Москва, 2021. – 186 с.
65. Педько М. А., Уварина Н. В. Модель формирования социальной ответственности курсантов военных вузов // Вестник ЮУрГГПУ. – 2020. – № 7 (160). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-sotsialnoy-otvetstvennosti-kursantov-voennyh-vuzov> (дата обращения: 10.10.2025).
66. Платонов К. К. Психология : учебник. – М. : Высшая школа, 1980. – 255 с.
67. Подшивалов В. Н. Социальная ответственность личности: философско-антропологический аспект : дис. канд. филос. наук / В. Н. Подшивалов. – Екатеринбург, 2009. – 196 с.
68. Полевода И. И., Иваницкий А. Г., Миканович А. С., Пастухов С. М., Грачулин А. В., Рябцев В. Н., Навроцкий О. Д., Лихоманов А. О., Винярский Г. В., Гусаров И. С. Технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. – 2022. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-virtualnoy-i-dopolnennoy-realnosti-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 05.08.2025).
69. Попова Нина Васильевна, Алмазова Надежда Ивановна Основные этапы, принципы и тенденции развития дополнительного образования в Российской Федерации // Язык и культура. 2025. №69. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-etapy-printsipy-i-tendentsii-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 01.11.2025).

70. Проблема человека в западной философии : переводы / сост. и послесл. П. С. Гуревича ; общ. ред. Ю. Н. Попова. – М. : Прогресс, 1988. – 552 с.
71. Психология личности : учебник для вузов / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : ЧеРО, 2011. – 432 с.
72. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект / М. В. Ромм. – Новосибирск : Наука, Сибирская издательская фирма РАН, 2002. – 275 с.
73. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая российская энциклопедия, 1993–. – 27 с. – ISBN 5-85270-114-9.
74. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М. : Педагогика, 1989. – 720 с.
75. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973. – 365 с.
76. Руни В. Ф., Мануевич Ю. П. Эргономика в дизайне среды : учеб. пособие / В. Ф. Руни, Ю. П. Мануевич. – М. : Архитектура, 2005. – 328 с.
77. Сапрыкина О. А. Корпоративная социальная ответственность: оценка результативности в ходе аудита : автореф. дис. ... канд. эконом. наук / О. А. Сапрыкина. – Новосибирск : Редакционно-издательский отдел Сибирской академии финансов и банковского дела, 2012. – 13 с.
78. Сериков В. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии : монография. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
79. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб. : Речь, 2002. – 350 с.
80. Скоробренко И. А. Формирование профессионально-деонтологической готовности педагогов / И. А. Скоробренко. – Челябинск : ЮУрГГПУ, 2025. – 210 с.

81. Словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 10.08.2025).
82. Тимощук И. Г. Диагностический инструментарий исследования некоторых аспектов ответственности у студентов-психологов // Практическая психология и социальная работа. – 2004. – № 8. – С. 37–40.
83. Тихонов В. А., Юлина Г. Н. Мониторинг развития личности в системе дополнительного профессионального образования // Журнал прикладных исследований. – 2025. – № 7. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-razvitiya-lichnosti-v-sisteme-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 01.11.2025).
84. Федосеева Л. А. Концепция педагогического воспитания Е. В. Бондаревской // Современные научные исследования и инновации. – 2019. – № 8. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2019/08/90119> (дата обращения: 06.07.2025).
85. Фомина Н. И. Многомерность структуры и интегральность понятия ответственности // Ученый XXI века. – 2015. – № 12 (13). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mnogomernost-struktury-i-integralnost-ponyatiya-otvetstvennosti> (дата обращения: 21.08.2025).
86. Фромм Э. Иметь или быть?. – М. : АСТ, 2023. – 314 с.
87. Хайбулаев М. Х., Салманова Д. А. Формы, методы и средства формирования социальной ответственности студентов // Образование и право. – 2023. – № 11. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-metody-i-sredstva-formirovaniya-sotsialnoy-otvetstvennosti-studentov> (дата обращения: 01.06.2025).
88. Харламов И. Ф. Педагогика : учебное пособие / И. Ф. Харламов ; рец. В. А. Сластенин, В. М. Коротов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Гардарики, 2003. – 519 с.
89. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / пер. с англ. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с

90. Хоменко И. А. Имидж школы: механизмы формирования и способы построения // Директор школы. – 2006. – № 7. – С. 27–34.

91. Шалин М. И. Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника [Текст] // Теория и практика образования в современном мире : материалы III Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб. : Реноме, 2013. – С. 47–49. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3860/> (дата обращения: 13.03.2025).

92. Шляпникова И. А. Социальная ситуация развития в период средней взрослости // Психология. Психофизиология. – 2009. – № 5 (138). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-situatsiya-razvitiya-v-period-sredney-vzroslosti> (дата обращения: 11.10.2025).

93. Шпалинский В. В. Психология менеджмента : учебное пособие / В. В. Шпалинский ; ун-т Рос. акад. образования. – М. : Изд-во УРАО, 2000.

94. Шуклина Е. А. Коммуникативный подход: концептуальные модели., методологические особенности, функциональные характеристики // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2016. – № 2 (41). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-kontseptualnye-modeli-metodologicheskie-osobennosti-funktsionalnye-harakteristiki> (дата обращения: 14.09.2025).

95. Шуткина Ж. А., Михайлова Н. В. Психологические характеристики зрелости личности волонтера // Психолог. – 2025. – № 2. – DOI: 10.25136/2409-8701.2025.2.73599; EDN: DBTGVL. – Режим доступа: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=73599 (дата обращения: 10.10.2025).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Опросник ДУМЭОЛП - диагностика уровня морально-этической ответственности личности И.Г. Тимощука

Шкала 1. Рефлексия на морально-этические ситуации (моральная рефлексия или рефлексия актуализирующаяся в ситуациях связанных с морально-этическими коллизиями и конфликтами).

Шкала 2. Интуиция в морально-этической сфере (нравственная интуиция).

Шкала 3. Экзистенциальный аспект ответственности.

Шкала 4. Альтруистические эмоции.

Шкала 5. Морально-этические ценности.

Шкала 6. Шкала лжи (социальной желательности)

ИНСТРУКЦИЯ. Вам необходимо ответить на ниже приведённые утверждения. Если Вы согласны с утверждением, то рядом с его номером поставьте «+» (да), если нет - знак «-». Если затрудняетесь ответить, то 0 (не знаю). Обращаем Ваше внимание на то, что правильность наших выводов будет полностью зависеть от искренности и точности Ваших ответов.

1. Мне кажется, что любовь в современном мире потеряла свою ценность.

2. Я думаю, что интуитивно оценить аморальность человеческого поступка не может никто.

3. Я думаю, что постоянный анализ своего поведения и поступков вещь нужная, но не необходимая.

4. В жизни я больше придерживаюсь принципа: «Мне нравится», а не «Я должен».

5. Я думаю, что такие понятия как «долг» и «честь» утратили своё первостепенное значение.

6. Я никогда не пропускал интересных занятий в колледже.

7. Мне кажется, что бескорыстно помогать другим людям - способствовать развитию у них инфантилизма.

8. Советоваться с внутренним голосом, решая этические проблемы, свойственно людям со слабо развитым мышлением и рефлексией.

9. Люди, которые постоянно занимаются «самокопанием», обычно неуверенны в себе и мало адаптивны в обществе.

10. Мне кажется, что только сильная личность способна отвечать за свою жизнь и поступки.

11. Люди, которые постоянно борются за справедливость, на самом деле выскочки и завистники.

12. Я никогда никому не отказываю в помощи, даже если это ущемляет мои интересы.

13. Сочувствие и сопереживание другому человеку - это не решение проблемы, а уход от неё.

14. Я думаю, что моментально выбрать правильное решение в сложной этической ситуации не может никто.

15. Анализируя мотивы поведения других людей, я получаю удовольствие.

16. Я думаю, что человек не может полностью отвечать за то, что с ним происходит в жизни.

17. Если постоянно прислушиваться к голосу своей совести, можно остаться «без хлеба насущного».

18. Я понимаю, что спорить с родителями бесполезно, поэтому никогда не делаю этого.

19. Искренняя радость за успехи другого человека является, на мой взгляд, обратной стороной зависти.

20. Усматривание в окружающих меня явлениях действия сил «добра и зла» кажется мне примитивным и устаревшим.

21. Если постоянно задумываться о правильности жизни, то и жизнь может пройти мимо.

22. Я думаю, что человек не обязан отвечать за кризисы и конфликты, произошедшие в его жизни.
23. Общество диктует человеку свои ценности и идеалы и никуда от этого не деться.
24. Я никогда не оцениваю людей.
25. Обычно чувство вины свойственно людям с низкой самооценкой, неуверенным в себе.
26. Люди, которые постоянно следуют голосу совести, выглядят смешно и не современно.
27. Я думаю, что нужно делать дело, а не задумываться над тем, как это отразится на людях.
28. Безответственность, иногда проявляемая человеком, бывает идёт на пользу окружающим.
29. Я думаю, что в работе иногда нужно прибегать к принципу: «Цель оправдывает средства».
30. Манипулировать неэтично и я никогда этого не делаю.

Ключи:

Шкала 1. Рефлексия на морально-этические ситуации. (конфликты, коллизии) - ответы «нет» на вопросы 3,9,21,27; ответ «да» на вопрос 15.

Шкала 2. Интуиция в морально-этической сфере - ответы «нет» на вопросы 2,8,14,20,26.

Шкала 3. Экзистенциальная ответственность - ответы «нет» на вопросы 4,10,16, 22,28.

Шкала 4. Альтруистические эмоции – «нет» на вопросы 1, 7, 13, 19, 25.

Шкала 5. Морально-этические ценности- ответы «нет» на вопросы 5, 11, 17, 23, 29.

Шкала 6. Шкала лжи- ответы «да» на вопросы 6, 12, 18, 24, 30. Если количество баллов по шкале лжи составляют от 3 до 5 - результаты недостоверны.

Для того, чтобы выявить уровень сформированности морально-этической ответственности необходимо суммировать результаты, полученные по шкалам опросника.

Низкий уровень - 0 до 5.

Средний уровень - 5 -15.

Высокий уровень - 15 -25.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Исследование субъективного контроля (локус контроля)

Цель исследования: определить локус субъективного контроля.

Материал и оборудование: тест-опросник, разработанный Е.Ф.Бажиным и др. на основе шкалы локуса контроля Дж.Роттера, бланк для ответов, ручка.

Процедура исследования

Методика исследования позволяет сравнительно быстро и эффективно определить уровень сформированности субъективного контроля как у одного, так одновременно и у нескольких человек. Каждый испытуемый должен быть обеспечен индивидуальным текстом опросника и бланком для ответов. Бланк ответов представляет собой нумерацию утверждений, соответствующую тексту опросника.

Инструкция испытуемому.

Предлагаемый Вам опросник содержит 44 утверждения. Прочитайте их и ответьте, согласны Вы с данным утверждением или нет. Если согласны, то в бланке для ответов перед соответствующим номером поставьте знак «+», если не согласны – знак «-». Помните, что в тесте нет «плохих» и «хороших» ответов. Свое мнение выражайте свободно и искренне. Предпочтителен тот ответ, который первым пришел Вам в голову".

Опросник

1. Продвижение по службе больше зависит от удачного стечения обстоятельств, чем от способностей и усилий человека.
2. Большинство разводов происходит из-за того, что люди не захотели приспособиться
3. Болезнь – дело случая, если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь.
4. Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.
5. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.
6. Бесплезно предпринимать усилия для того, чтобы завоевать симпатии других людей.
7. Внешние обстоятельства (родители, благосостояние) влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов.
8. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.
9. Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда полностью контролирует действия подчиненных, а не полагается на их самостоятельность.
10. Мои отметки в школе часто зависели от случайных обстоятельств (например, от настроения учителя), а не от моих собственных усилий.
11. Когда я строю планы, то я, в общем, верю, что смогу осуществить их.
12. То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий.
13. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи.
14. Если люди не подходят друг другу, то, как бы они не старались, наладить семейную жизнь они все равно не смогут.
15. То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.
16. Дети вырастают такими, какими их воспитывают родители.
17. Думаю, что случай или судьба не играют важной роли в моей жизни.
18. Я стараюсь не планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.
19. Мои отметки в школе больше всего зависели от моих усилий и степени.
20. В семейных конфликтах я часто чувствую вину за собой, чем за противоположной.
21. Жизнь большинства людей зависит от стечения обстоятельств.

22. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определить, что и как.
23. Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моих болезней.
24. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своем деле.
25. В конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.
26. Я часто чувствую, что ничего не могу изменить в сложившихся отношениях в семье.
27. Если я очень захочу, то смогу расположить к себе почти любого.
28. На подрастающее поколение влияет так много разных обстоятельств, что усилия родителей по их воспитанию часто оказываются бесполезными.
29. То, что со мной случается – это дело моих собственных рук.
30. Трудно бывает понять, почему руководители поступают так, а не иначе.
31. Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего, не проявил достаточно усилий.
32. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, что я хочу.
33. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, чаще больше были виноваты другие люди, чем я.
34. Ребенка всегда можно уберечь от простуды, если за ним следить и правильно его одевать.
35. В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблема разрешится сама собой.
36. Успех является результатом упорной работы и мало зависит от случая или везения.
37. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было, зависит счастье моей семьи.
38. Мне всегда было трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим.
39. Я всегда предпочитаю принять решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей или на судьбу.
40. К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными, несмотря на все его старания.
41. В семейной жизни бывают такие ситуации, которые невозможно разрешить даже при самом сильном желании.
42. Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только самих себя.
43. Многие мои успехи были возможны только благодаря помощи других людей.
44. Большинство неудач в моей жизни произошли от неумения, незнания или лени и мало зависело от везения или невезения.

Обработка результатов

Цель обработки результатов – получить показатель локуса субъективного контроля, то есть показатель общей интернальности «Ио». Он представляет собой сумму совпадений ответов испытуемого с ответами на вопросы, приведенными в ключе.

Ключ

Ответ

Номера вопросов

«+» согласен

2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 44

«-» не согласен

1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 41, 43

- человек с интернальным локусом контроля лучше работает в одиночестве;
- интерналы более активно ищут информацию и обычно более осведомлены о ситуации, чем экстерналы;
- у интерналов более активная, чем у экстерналов, позиция по отношению к своему здоровью.

Исследования показали, что интерналы более популярны, занимают благоприятную позицию в системе межличностных отношений. Они более благожелательны, увереннее в себе и терпимее. Лица с интернальным локусом контроля предпочитают недирективные методы воспитания и психокоррекции.

В работе с экстерналами важно позаботиться о снижении часто наблюдающихся тревожности и депрессии.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева)

Инструкция. Вам предстоит ответить на несколько утверждений методики. В бланке ответов напротив номера утверждения поставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту вашего ответа:

- 1 – абсолютно неверно;
- 2 – неверно;
- 3 – скорее неверно;
- 4 – не знаю;
- 5 – скорее верно;
- 6 – верно;
- 7 – совершенно верно.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может. Первый пришедший в голову ответ и является верным.

Текст методики.

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долгое время думаю о ней, хочется с кем-нибудь ее обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо не доволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил плана.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решения относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты оттого, что я порой не могу предугадать, какого поведения от меня ожидают окружающие.

22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним разговор.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде, чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Обработка результатов

Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (номера утверждений: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Остальные 12 – обратные утверждения. Это необходимо учитывать при обработке результатов. Для получения итогового балла суммируются: а) в прямых утверждениях цифры, соответствующие ответам испытуемых; б) в обратных утверждениях – значения, замененные на те, что получаются при переворачивании шкалы ответов.

Все пункты можно сгруппировать в четыре группы:

- 1). Ретроспективная рефлексия деятельности (номера утверждений: 1,4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);
- 2) Рефлексия настоящей деятельности (номера утверждений: 2, 3, 13, 14, 16, 17, 18, 26);
- 3) Рассмотрение будущей деятельности (номера утверждений: 3, 6, 7,10, 11, 14, 15, 20);
- 4) Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми(номера утверждений: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

Полученные сырые баллы переводятся в стены:

| Стены | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|------------|-----------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----|
| Сыры баллы | 80 и ниже | 81-100 | 101-107 | 108-113 | 114-122 | 123-130 | 131-139 | 140-147 | 148-156 | 157-171 | |

Интерпретация данных, полученных в результате тестирования

Результаты равные или больше семи стенов свидетельствуют о высокой рефлексивности. Человек с таким баллом в большей степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и в будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно планировать и прогнозировать все возможные последствия.

Результаты в границах от четырех до семи стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности. Результаты меньше четырех стенов свидетельствуют о низком уровне развития рефлексивности. Это проявляется в том, что человеку сложно поставить себя на место другого и регулировать собственное поведение.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Руководство к Шкале социальной ответственности Л. Берковица и К. Луттермана (по К. Муздыбаеву)

Для работы с данной методикой потребуются бланки, так как испытуемому необходимо выбирать оценку (значение) своего ответа по предложенной семибалльной шкале.

Инструкция: Прочтите внимательно утверждения и обведите то число, которое соответствует степени Вашего согласия или несогласия с утверждением.

Вопросы к методике «Шкала социальной ответственности»

1. Каждый человек должен иногда посвящать личное время работе на благо своего города или страны.
Полностью согласен. 7 6 5 4 3 2 1 Совершенно не согласен.
2. Я чувствую себя очень плохо, если я не закончил работу, которую обещал закончить.
Полностью согласен. 7 6 5 4 3 2 1 Совершенно не согласен.
3. Мне нет смысла беспокоиться в отношении общественных дел, потому что у меня достаточно своих забот.
Полностью согласен. 7 6 5 4 3 2 1 Совершенно не согласен.
4. В том, что люди иногда подводят своих друзей, нет ничего плохого, так как просто невозможно всегда и всем делать добро.
Полностью согласен. 7 6 5 4 3 2 1 Совершенно не согласен.
5. Долг каждого человека хорошо выполнять свою работу.
Полностью согласен. 7 6 5 4 3 2 1 Совершенно не согласен.
6. Всегда очень важно закончит то, что ты уже начал.
Полностью согласен. 7 6 5 4 3 2 1 Совершенно не согласен.
7. На собраниях я предпочитаю молчать и предоставляю другим решать обсуждаемые вопросы.
Полностью согласен. 7 6 5 4 3 2 1 Совершенно не согласен.
8. Я часто опаздываю в разные места, где я должен быть в определенное время.
Да, это так. 1 2 3 4 5 6 7 Нет, это не так.
9. Я предпочитаю голосовать как большинство, потому что я мало что могу сделать одним своим голосом.
Совсем не согласен. 7 6 5 4 3 2 1 Полностью согласен.
10. Я считаю, что люди всегда могут рассчитывать на меня.
Да, это так. 7 6 5 4 3 2 1 Нет, это не так.
11. Бывало, что меня осуждали за нарушение общественных правил.
Очень часто. 7 6 5 4 3 2 1 Никогда не было.
12. Даже случайные временные работы я выполняю самым лучшим образом.
Да, это так. 7 6 5 4 3 2 1 Нет, это не так.

Ключи к методике «Шкала социальной ответственности»

Номера утверждений:

со знаком «плюс»: 1, 2, 5, 6, 8, 10, 12;

со знаком «минус»: 3, 4, 7, 9, 11

Вариант с бинарными ответами может быть применен, но следует учитывать при этом, что шкала включает только 12 вопросов. Выбор ответов от 1 до 7 баллов не означает сохранения семибалльной шкалы при обработке данных. Как правило, значение 4 балла приравнивается нулю, как неинформативное. Вправо от него, значения в 3, 2 и 1 баллов переводятся соответственно в 1, 2 и 3 балла со знаком минус (отрицательные ответы).

Варианты выборов, лежащие слева от 4 баллов (5, 6 и 7) переводятся соответственно в 1, 2, 3 балла со знаком плюс (положительные ответы).

Это может выглядеть и следующим образом:

Варианты ответов испытуемого: 7 6 5 4 3 2 1

Перевод ответов в баллы: 3+ 2+ 1+ 0 1- 2- 3-.

Следует обратить внимание, что в вопроснике ряд утверждений идет со знаком «+», а другие - со знаком «-».

При обработке результатов с применением семибалльной шкалы значения имеют следующее выражение:

Низкие значения - 12-36 баллов; средние значения - 37-60 баллов; высокие значения - 61-84 балла.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Результаты диагностики по методике ДУМЭОЛП на этапе констатирующего эксперимента

Таблица 1 – Результаты диагностики контрольной группы

| № п/п | Рефлексия на морально-этические ситуации | Интуиция в морально-этической сфере | Экзистенциальная ответственность | Альтруистические эмоции | Морально-этические ценности | Общий |
|-------|--|-------------------------------------|----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------|
| 1 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 17 |
| 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 6 |
| 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 12 |
| 4 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 9 |
| 5 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 6 |
| 6 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 13 |
| 7 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 9 |
| 8 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 6 |
| 9 | 3 | 3 | 4 | 5 | 4 | 19 |
| 10 | 1 | 4 | 1 | 3 | 2 | 11 |
| 11 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 15 |
| 12 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 9 |
| 13 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 14 |
| 14 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 8 |
| 15 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 11 |
| 16 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 10 |
| 17 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 13 |
| 18 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 15 |
| 19 | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 | 15 |
| 20 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 14 |
| 21 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 13 |

Таблица 2 – Результаты диагностики экспериментальной группы

| № п/п | Рефлексия на морально-этические ситуации | Интуиция в морально-этической сфере | Экзистенциальная ответственность | Альтруистические эмоции | Морально-этические ценности | Общий |
|-------|--|-------------------------------------|----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------|
| 1 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 15 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 11 |
| 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 8 |
| 5 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 5 |
| 6 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 12 |
| 7 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 8 |
| 8 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| 9 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 18 |
| 10 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 10 |
| 11 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 14 |
| 12 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 8 |
| 13 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 13 |
| 14 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 |
| 15 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 11 |
| 16 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 |
| 17 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 13 |
| 18 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 15 |
| 19 | 5 | 3 | 2 | 3 | 2 | 15 |
| 20 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 12 |
| 21 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 12 |

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Расчет U-критерия Манна-Уитни

Таблица 3 – Сравнение по результатам диагностики по методике ДУМЭОЛП по критерию общего уровня социальной ответственности на этапе констатирующего эксперимента

| № | Контрольная группа | Ранг 1 | Экспериментальная группа | Ранг 2 |
|--------|--------------------|--------|--------------------------|--------|
| 1 | 17 | 40 | 15 | 36.5 |
| 2 | 6 | 6 | 4 | 1 |
| 3 | 12 | 23.5 | 11 | 19.5 |
| 4 | 9 | 13.5 | 8 | 9.5 |
| 5 | 6 | 6 | 5 | 3 |
| 6 | 13 | 28 | 12 | 23.5 |
| 7 | 9 | 13.5 | 8 | 9.5 |
| 8 | 6 | 6 | 5 | 3 |
| 9 | 19 | 42 | 18 | 41 |
| 10 | 11 | 19.5 | 10 | 16.5 |
| 11 | 15 | 36.5 | 14 | 32 |
| 12 | 9 | 13.5 | 8 | 9.5 |
| 13 | 14 | 32 | 13 | 28 |
| 14 | 8 | 9.5 | 5 | 3 |
| 15 | 11 | 19.5 | 11 | 19.5 |
| 16 | 10 | 16.5 | 9 | 13.5 |
| 17 | 13 | 28 | 13 | 28 |
| 18 | 15 | 36.5 | 15 | 36.5 |
| 19 | 15 | 36.5 | 15 | 36.5 |
| 20 | 14 | 32 | 12 | 23.5 |
| 21 | 13 | 28 | 12 | 23.5 |
| Суммы: | | 486.5 | | 416.5 |

Результат: $U_{эмп} = 185.5$

| $U_{кр}$ | |
|---------------|---------------|
| $p \leq 0.01$ | $p \leq 0.05$ |
| 127 | 154 |

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Результаты опросника локус-контроля Дж. Роттера на этапе констатирующего эксперимента

Таблица 4 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп

| № п/п | Контрольная группа | | | Экспериментальная группа | | |
|----------|-----------------------------------|------------------------------------|----------------|-----------------------------------|------------------------------------|----------------|
| | Результат по шкале интернальности | Результат по шкале экстернальности | Направленность | Результат по шкале интернальности | Результат по шкале экстернальности | Направленность |
| 1 | 16 | 7 | Интернал | 10 | 13 | Экстернал |
| 2 | 13 | 10 | Интернал | 9 | 14 | Экстернал |
| 3 | 17 | 6 | Интернал | 15 | 8 | Интернал |
| 4 | 19 | 4 | Интернал | 19 | 4 | Интернал |
| 5 | 11 | 12 | Экстернал | 11 | 12 | Экстернал |
| 6 | 14 | 9 | Интернал | 15 | 8 | Интернал |
| 7 | 6 | 17 | Экстернал | 6 | 17 | Экстернал |
| 8 | 9 | 14 | Экстернал | 10 | 13 | Экстернал |
| 9 | 18 | 5 | Интернал | 17 | 6 | Интернал |
| 10 | 10 | 13 | Экстернал | 15 | 8 | Интернал |
| 11 | 8 | 15 | Экстернал | 7 | 16 | Экстернал |
| 12 | 12 | 11 | Интернал | 11 | 12 | Экстернал |
| 13 | 14 | 9 | Интернал | 16 | 7 | Интернал |
| 14 | 15 | 8 | Интернал | 14 | 9 | Интернал |
| 15 | 9 | 14 | Экстернал | 8 | 15 | Экстернал |
| 16 | 13 | 10 | Интернал | 8 | 15 | Экстернал |
| 17 | 11 | 12 | Экстернал | 10 | 13 | Экстернал |
| 18 | 10 | 13 | Экстернал | 6 | 17 | Экстернал |
| 19 | 6 | 17 | Экстернал | 5 | 18 | Экстернал |
| 20 | 9 | 14 | Экстернал | 7 | 16 | Экстернал |
| 21 | 18 | 5 | Интернал | 16 | 7 | Интернал |

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Анализ значимости различий по угловому критерию Фишера на этапе констатирующего эксперимента по результатам опросника локус-контроля Дж.Роттера на этапе констатирующего эксперимента

Исходные данные

$n_1 = 21$ (контрольная), $x_1 = 11$ интервалов

$n_2 = 21$ (экспериментальная), $x_2 = 8$ интервалов

$p_1 = x_1 / n_1 = 11/21 \approx 0,524$

$p_2 = x_2 / n_2 = 8/21 \approx 0,381$

$\varphi = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{p})$.

1) Для контрольной группы ($p_1 = 0,524$):

$\sqrt{p_1} \approx \sqrt{0,524} \approx 0,724$

$\arcsin(0,724) \approx 0,811$ рад

$\varphi_1 = 2 \cdot 0,811 \approx 1,622$

2) Для экспериментальной группы ($p_2 = 0,381$):

$\sqrt{p_2} \approx \sqrt{0,381} \approx 0,617$

$\arcsin(0,617) \approx 0,666$ рад

$\varphi_2 = 2 \cdot 0,666 \approx 1,332$

Разность углов:

$\Delta\varphi = |\varphi_1 - \varphi_2| \approx |1,622 - 1,332| \approx 0,290$

Стандартная ошибка для сравнения двух долей (при $n_1 = n_2$):

$SE = \sqrt{(2 / n)} = \sqrt{(2/21)} \approx \sqrt{0,0952} \approx 0,308$

Критерий Фишера (φ^*):

$\varphi^* = \Delta\varphi / SE \approx 0,290 / 0,308 \approx 0,94$

Критические значения φ^* :

– при $p \leq 0,05$: 1,64

– при $p \leq 0,01$: 2,31

$0,94 < 1,64 \rightarrow$ статистически значимых различий между группами по доле интервалов

****нет**** (ни на уровне 0,05, ни тем более 0,01).

: $\varphi^* = 0,94$ при критическом значении $\varphi^*_{0,05} = 1,64$.

($p > 0,05$)

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Результаты диагностики уровней социальной ответственности у студентов контрольной и экспериментальной групп по шкале Л. Берковица и К.Луттермана на этапе констатирующего эксперимента

Таблица 5 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп

| № п/п | Контрольная группа | | Экспериментальная группа | |
|----------|--------------------|---------|--------------------------|---------|
| | Количество баллов | Уровень | Количество баллов | Уровень |
| 1 | 77 | Высокий | 78 | Высокий |
| 2 | 25 | Низкий | 46 | Средний |
| 3 | 50 | Средний | 29 | Низкий |
| 4 | 47 | Средний | 43 | Средний |
| 5 | 37 | Средний | 34 | Низкий |
| 6 | 60 | Средний | 56 | Средний |
| 7 | 56 | Средний | 36 | Низкий |
| 8 | 61 | Высокий | 58 | Средний |
| 9 | 56 | Средний | 54 | Средний |
| 10 | 36 | Низкий | 52 | Средний |
| 11 | 52 | Средний | 50 | Средний |
| 12 | 45 | Средний | 47 | Средний |
| 13 | 48 | Средний | 44 | Средний |
| 14 | 39 | Средний | 36 | Низкий |
| 15 | 62 | Высокий | 61 | Высокий |
| 16 | 55 | Средний | 50 | Средний |
| 17 | 49 | Средний | 46 | Средний |
| 18 | 38 | Средний | 35 | Низкий |
| 19 | 24 | Низкий | 27 | Низкий |
| 20 | 36 | Низкий | 36 | Низкий |
| 21 | 48 | Средний | 42 | Средний |

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Расчет U-критерия Манна-Уитни по результатам диагностики уровней социальной ответственности у студентов контрольной и экспериментальной групп по шкале Л. Берковица и К.Лутгермана на этапе констатирующего эксперимента

Таблица 6 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп

| № | Контрольная группа | Ранг 1 | Экспериментальная группа | Ранг 2 |
|--------|--------------------|--------|--------------------------|--------|
| 1 | 77 | 41 | 78 | 42 |
| 2 | 25 | 2 | 46 | 19.5 |
| 3 | 50 | 27 | 29 | 4 |
| 4 | 47 | 21.5 | 43 | 16 |
| 5 | 37 | 12 | 34 | 5 |
| 6 | 60 | 37 | 56 | 34 |
| 7 | 56 | 34 | 36 | 9 |
| 8 | 61 | 38.5 | 58 | 36 |
| 9 | 56 | 34 | 54 | 31 |
| 10 | 36 | 9 | 52 | 29.5 |
| 11 | 52 | 29.5 | 50 | 27 |
| 12 | 45 | 18 | 47 | 21.5 |
| 13 | 48 | 23.5 | 44 | 17 |
| 14 | 39 | 14 | 36 | 9 |
| 15 | 62 | 40 | 61 | 38.5 |
| 16 | 55 | 32 | 50 | 27 |
| 17 | 49 | 25 | 46 | 19.5 |
| 18 | 38 | 13 | 35 | 6 |
| 19 | 24 | 1 | 27 | 3 |
| 20 | 36 | 9 | 36 | 9 |
| 21 | 48 | 23.5 | 42 | 15 |
| Суммы: | | 484.5 | | 418.5 |

Результат: $U_{эмп} = 187.5$

Критические значения

| $U_{кр}$ | |
|---------------|---------------|
| $p \leq 0.01$ | $p \leq 0.05$ |
| 127 | 154 |

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Результаты диагностики уровня рефлексивности студентов контрольной и экспериментальной групп по методике А.В. Карпова и В.В. Пономаревой на этапе констатирующего эксперимента

Таблица 7 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп

| № п/п | Контрольная группа | | | Экспериментальная группа | | |
|----------|--------------------|--------------------|---------------------|--------------------------|--------------------|---------------------|
| | Сырые баллы | Результат в стенах | Соответствие уровню | Сырые баллы | Результат в стенах | Соответствие уровню |
| 1 | 172 | 10 | Высокий | 174 | 10 | Высокий |
| 2 | 169 | 9 | Высокий | 168 | 9 | Высокий |
| 3 | 158 | 9 | Высокий | 157 | 9 | Высокий |
| 4 | 144 | 7 | Средний | 141 | 7 | Средний |
| 5 | 149 | 8 | Высокий | 146 | 7 | Средний |
| 6 | 108 | 3 | Низкий | 104 | 2 | Низкий |
| 7 | 122 | 4 | Средний | 107 | 2 | Низкий |
| 8 | 123 | 5 | Средний | 126 | 5 | Средний |
| 9 | 131 | 6 | Средний | 133 | 6 | Средний |
| 10 | 128 | 5 | Средний | 124 | 5 | Средний |
| 11 | 148 | 8 | Высокий | 142 | 7 | Средний |
| 12 | 134 | 6 | Средний | 125 | 5 | Средний |
| 13 | 130 | 5 | Средний | 123 | 5 | Средний |
| 14 | 147 | 7 | Средний | 134 | 6 | Средний |
| 15 | 114 | 4 | Средний | 106 | 2 | Низкий |
| 16 | 107 | 2 | Низкий | 102 | 2 | Низкий |
| 17 | 113 | 3 | Низкий | 103 | 2 | Низкий |
| 18 | 123 | 5 | Средний | 122 | 4 | Средний |
| 19 | 136 | 6 | Средний | 127 | 5 | Средний |
| 20 | 141 | 7 | Средний | 132 | 6 | Средний |
| 21 | 150 | 8 | Высокий | 143 | 7 | Средний |

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

Расчет U-критерия Манна-Уитни по результатам диагностики уровня рефлексивности студентов контрольной и экспериментальной групп по методике А.В. Карпова и В.В. Пономаревой на этапе констатирующего эксперимента

Таблица 8 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп

| № | Контрольная группа | Ранг 1 | Экспериментальная группа | Ранг 2 |
|--------|--------------------|--------|--------------------------|--------|
| 1 | 172 | 41 | 174 | 42 |
| 2 | 169 | 40 | 168 | 39 |
| 3 | 158 | 38 | 157 | 37 |
| 4 | 144 | 31 | 141 | 27.5 |
| 5 | 149 | 35 | 146 | 32 |
| 6 | 108 | 7 | 104 | 3 |
| 7 | 122 | 10.5 | 107 | 5.5 |
| 8 | 123 | 13 | 126 | 17 |
| 9 | 131 | 21 | 133 | 23 |
| 10 | 128 | 19 | 124 | 15 |
| 11 | 148 | 34 | 142 | 29 |
| 12 | 134 | 24.5 | 125 | 16 |
| 13 | 130 | 20 | 123 | 13 |
| 14 | 147 | 33 | 134 | 24.5 |
| 15 | 114 | 9 | 106 | 4 |
| 16 | 107 | 5.5 | 102 | 1 |
| 17 | 113 | 8 | 103 | 2 |
| 18 | 123 | 13 | 122 | 10.5 |
| 19 | 136 | 26 | 127 | 18 |
| 20 | 141 | 27.5 | 132 | 22 |
| 21 | 150 | 36 | 143 | 30 |
| Суммы: | | 492 | | 411 |

Результат: $U_{Эмп} = 180$

Критические значения

| $U_{кр}$ | |
|---------------|---------------|
| $p \leq 0.01$ | $p \leq 0.05$ |
| 127 | 154 |

ПРИЛОЖЕНИЕ 13

Результаты повторной диагностики контрольной группы по методике ДУМЭОЛП

Таблица 9 – Результаты диагностики контрольной группы

| № п/п | Рефлексия на морально-этические ситуации | Интуиция в морально-этической сфере | Экзистенциальная ответственность | Альтруистические эмоции | Морально-этические ценности | Общий |
|-------|--|-------------------------------------|----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------|
| 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 16 |
| 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 7 |
| 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 13 |
| 4 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 9 |
| 5 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 7 |
| 6 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 14 |
| 7 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 9 |
| 8 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| 9 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 15 |
| 10 | 1 | 4 | 1 | 3 | 2 | 11 |
| 11 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 14 |
| 12 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 10 |
| 13 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 14 |
| 14 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 8 |
| 15 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 11 |
| 16 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 10 |
| 17 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 14 |
| 18 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 15 |
| 19 | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 | 15 |
| 20 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 14 |
| 21 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 13 |

Таблица 10 – Результаты повторной диагностики экспериментальной группы

| № п/п | Рефлексия на морально-этические ситуации | Интуиция в морально-этической сфере | Экзистенциальная ответственность | Альтруистические эмоции | Морально-этические ценности | Общий |
|-------|--|-------------------------------------|----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------|
| 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 18 |
| 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 14 |
| 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 16 |
| 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 14 |
| 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 14 |
| 6 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 16 |
| 7 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 13 |
| 8 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 13 |
| 9 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 21 |
| 10 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 13 |
| 11 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 17 |
| 12 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 11 |
| 13 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 17 |
| 14 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 9 |
| 15 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 |
| 16 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 11 |
| 17 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 17 |
| 18 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 18 |
| 19 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 18 |
| 20 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 15 |
| 21 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 16 |

ПРИЛОЖЕНИЕ 14

Сравнение результатов с помощью расчета U-критерия Манна-Уитни по методике ДУМЭОЛП экспериментальной группы до и после проведения эксперимента

Таблица 11 – Результаты диагностики экспериментальной группы до и после проведения формирующего эксперимента

| № п/п | Экспериментальная группа до эксперимента | Ранг 1 | Экспериментальная группа после эксперимента | Ранг 2 |
|--------|--|--------|---|--------|
| 1 | 15 | 29 | 18 | 39.5 |
| 2 | 4 | 1 | 14 | 24.5 |
| 3 | 11 | 12.5 | 16 | 33 |
| 4 | 8 | 6 | 14 | 24.5 |
| 5 | 5 | 3 | 14 | 24.5 |
| 6 | 12 | 16 | 16 | 33 |
| 7 | 8 | 6 | 13 | 20 |
| 8 | 5 | 3 | 13 | 20 |
| 9 | 18 | 39.5 | 21 | 42 |
| 10 | 10 | 10 | 13 | 20 |
| 11 | 14 | 24.5 | 17 | 36 |
| 12 | 8 | 6 | 11 | 12.5 |
| 13 | 13 | 20 | 17 | 36 |
| 14 | 5 | 3 | 9 | 8.5 |
| 15 | 11 | 12.5 | 15 | 29 |
| 16 | 9 | 8.5 | 11 | 12.5 |
| 17 | 13 | 20 | 17 | 36 |
| 18 | 15 | 29 | 18 | 39.5 |
| 19 | 15 | 29 | 18 | 39.5 |
| 20 | 12 | 16 | 15 | 29 |
| 21 | 12 | 16 | 16 | 33 |
| Суммы: | | 310.5 | | 592.5 |

Результат: $U_{ЭМП} = 79.5$

Критические значения

| | |
|---------------|---------------|
| $U_{кр}$ | |
| $p \leq 0.01$ | $p \leq 0.05$ |
| 127 | 154 |

ПРИЛОЖЕНИЕ 15

Сравнение результатов с помощью расчета – U-критерия Манна-Уитни по методике ДУМЭОЛП контрольной и экспериментальной группы до и после проведения эксперимента

Таблица 12 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп

| № п/п | Контрольная группа | Ранг 1 | Экспериментальная | Ранг 2 |
|--------|--------------------|--------|-------------------|--------|
| 1 | 16 | 33.5 | 18 | 40 |
| 2 | 7 | 2.5 | 14 | 22.5 |
| 3 | 13 | 16 | 16 | 33.5 |
| 4 | 9 | 6 | 14 | 22.5 |
| 5 | 7 | 2.5 | 14 | 22.5 |
| 6 | 14 | 22.5 | 16 | 33.5 |
| 7 | 9 | 6 | 13 | 16 |
| 8 | 5 | 1 | 13 | 16 |
| 9 | 15 | 29 | 21 | 42 |
| 10 | 11 | 11.5 | 13 | 16 |
| 11 | 14 | 22.5 | 17 | 37 |
| 12 | 10 | 8.5 | 11 | 11.5 |
| 13 | 14 | 22.5 | 17 | 37 |
| 14 | 8 | 4 | 9 | 6 |
| 15 | 11 | 11.5 | 15 | 29 |
| 16 | 10 | 8.5 | 11 | 11.5 |
| 17 | 14 | 22.5 | 17 | 37 |
| 18 | 15 | 29 | 18 | 40 |
| 19 | 15 | 29 | 18 | 40 |
| 20 | 14 | 22.5 | 15 | 29 |
| 21 | 13 | 16 | 16 | 33.5 |
| Суммы: | | 327 | | 576 |

Результат: $U_{эмп} = 79,5$

ПРИЛОЖЕНИЕ 16

Результаты повторной диагностики уровней социальной ответственности у студентов контрольной и экспериментальной групп по шкале Л.Берковица и К.Луттерман на этапе контрольного эксперимента

Таблица 12 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп

| № п/п | Контрольная группа | | Экспериментальная группа | |
|-------|--------------------|---------|--------------------------|---------|
| | Количество баллов | Уровень | Количество баллов | Уровень |
| 1 | 75 | Высокий | 81 | Высокий |
| 2 | 27 | Низкий | 53 | Средний |
| 3 | 50 | Средний | 35 | Низкий |
| 4 | 47 | Средний | 51 | Средний |
| 5 | 37 | Средний | 41 | Средний |
| 6 | 61 | Высокий | 67 | Высокий |
| 7 | 55 | Средний | 49 | Средний |
| 8 | 61 | Высокий | 70 | Высокий |
| 9 | 57 | Средний | 68 | Высокий |
| 10 | 36 | Низкий | 67 | Высокий |
| 11 | 52 | Средний | 55 | Средний |
| 12 | 45 | Средний | 58 | Средний |
| 13 | 46 | Средний | 53 | Средний |
| 14 | 38 | Средний | 47 | Средний |
| 15 | 62 | Высокий | 69 | Высокий |
| 16 | 53 | Средний | 63 | Высокий |
| 17 | 47 | Средний | 58 | Средний |
| 18 | 36 | Низкий | 41 | Средний |
| 19 | 23 | Низкий | 35 | Низкий |
| 20 | 35 | Низкий | 44 | Средний |
| 21 | 48 | Средний | 47 | Средний |

ПРИЛОЖЕНИЕ 17

Сравнение показателей с помощью метода U-критерия Манна-Уитни по результатам повторной диагностики уровней социальной ответственности у студентов контрольной и экспериментальной групп по шкале Л.Берковица и К.Луттерман на этапе контрольного эксперимента

Таблица 13 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп

| № п/п | Контрольная группа | Ранг 1 | Экспериментальная группа | Ранг 2 |
|--------|--------------------|--------|--------------------------|--------|
| 1 | 75 | 41 | 81 | 42 |
| 2 | 27 | 2 | 53 | 25 |
| 3 | 50 | 21 | 35 | 4 |
| 4 | 47 | 16.5 | 51 | 22 |
| 5 | 37 | 8 | 41 | 10.5 |
| 6 | 61 | 32.5 | 67 | 36.5 |
| 7 | 55 | 27.5 | 49 | 20 |
| 8 | 61 | 32.5 | 70 | 40 |
| 9 | 57 | 29 | 68 | 38 |
| 10 | 36 | 6.5 | 67 | 36.5 |
| 11 | 52 | 23 | 55 | 27.5 |
| 12 | 45 | 13 | 58 | 30.5 |
| 13 | 46 | 14 | 53 | 25 |
| 14 | 38 | 9 | 47 | 16.5 |
| 15 | 62 | 34 | 69 | 39 |
| 16 | 53 | 25 | 63 | 35 |
| 17 | 47 | 16.5 | 58 | 30.5 |
| 18 | 36 | 6.5 | 41 | 10.5 |
| 19 | 23 | 1 | 35 | 4 |
| 20 | 35 | 4 | 44 | 12 |
| 21 | 48 | 19 | 47 | 16.5 |
| Суммы: | | 381.5 | | 521.5 |

Результат: $U_{\text{Эмп}} = 150.5$

Критические значения

| | |
|-----------------|---------------|
| $U_{\text{кр}}$ | |
| $p \leq 0.01$ | $p \leq 0.05$ |
| 127 | 154 |

ПРИЛОЖЕНИЕ 18

Сравнение показателей с помощью метода U-критерия Манна-Уитни по результатам повторной диагностики уровней социальной ответственности у студентов экспериментальной группы по шкале Л.Берковица и К.Луттерман до и после проведения формирующего эксперимента

Таблица 14 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп

| № | Экспериментальная группа до эксперимента | Ранг 1 | Экспериментальная группа после эксперимента | Ранг 2 |
|--------|--|--------|---|--------|
| 1 | 78 | 41 | 81 | 42 |
| 2 | 46 | 16.5 | 53 | 26.5 |
| 3 | 29 | 2 | 35 | 5 |
| 4 | 43 | 13 | 51 | 24 |
| 5 | 34 | 3 | 41 | 10.5 |
| 6 | 56 | 30 | 67 | 36.5 |
| 7 | 36 | 8 | 49 | 21 |
| 8 | 58 | 32 | 70 | 40 |
| 9 | 54 | 28 | 68 | 38 |
| 10 | 52 | 25 | 67 | 36.5 |
| 11 | 50 | 22.5 | 55 | 29 |
| 12 | 47 | 19 | 58 | 32 |
| 13 | 44 | 14.5 | 53 | 26.5 |
| 14 | 36 | 8 | 47 | 19 |
| 15 | 61 | 34 | 69 | 39 |
| 16 | 50 | 22.5 | 63 | 35 |
| 17 | 46 | 16.5 | 58 | 32 |
| 18 | 35 | 5 | 41 | 10.5 |
| 19 | 27 | 1 | 35 | 5 |
| 20 | 36 | 8 | 44 | 14.5 |
| 21 | 42 | 12 | 47 | 19 |
| Суммы: | | 361.5 | | 541.5 |

Результат: $U_{Эмп} = 130.5$

Критические значения

| $U_{кр}$ | |
|---------------|---------------|
| $p \leq 0.01$ | $p \leq 0.05$ |
| 127 | 154 |

ПРИЛОЖЕНИЕ 19

Результаты повторной диагностики уровня рефлексивности студентов контрольной и экспериментальной групп по методике А.В. Карпова и В.В. Пономаревой после проведения формирующего эксперимента

Таблица 15 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп

| № п/п | Контрольная группа | | | Экспериментальная группа | | |
|-------|--------------------|--------------------|---------------------|--------------------------|--------------------|---------------------|
| | Сырые баллы | Результат в стенах | Соответствие уровню | Сырые баллы | Результат в стенах | Соответствие уровню |
| 1 | 171 | 9 | Высокий | 184 | 10 | Высокий |
| 2 | 165 | 9 | Высокий | 183 | 10 | Высокий |
| 3 | 156 | 9 | Высокий | 181 | 9 | Высокий |
| 4 | 143 | 7 | Средний | 168 | 7 | Средний |
| 5 | 147 | 8 | Высокий | 178 | 8 | Высокий |
| 6 | 106 | 3 | Низкий | 116 | 3 | Низкий |
| 7 | 115 | 4 | Средний | 130 | 4 | Средний |
| 8 | 121 | 5 | Средний | 144 | 6 | Средний |
| 9 | 128 | 5 | Средний | 155 | 6 | Средний |
| 10 | 127 | 5 | Средний | 140 | 6 | Средний |
| 11 | 147 | 8 | Высокий | 160 | 7 | Средний |
| 12 | 130 | 6 | Средний | 131 | 5 | Средний |
| 13 | 124 | 5 | Средний | 124 | 5 | Средний |
| 14 | 142 | 7 | Средний | 158 | 7 | Средний |
| 15 | 113 | 3 | Средний | 117 | 3 | Низкий |
| 16 | 102 | 2 | Низкий | 122 | 4 | Средний |
| 17 | 107 | 3 | Низкий | 110 | 3 | Низкий |
| 18 | 121 | 4 | Средний | 135 | 5 | Средний |
| 19 | 135 | 6 | Средний | 130 | 5 | Средний |
| 20 | 141 | 7 | Средний | 148 | 6 | Средний |
| 21 | 153 | 8 | Высокий | 173 | 8 | Высокий |

ПРИЛОЖЕНИЕ 20

Сравнение результаты повторной диагностики уровня рефлексивности студентов экспериментальной групп по методике А.В. Карпова и В.В. Пономаревой до и после проведения формирующего эксперимента по методу U-критерия Манна-Уитни

Таблица 16 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп

| № | Экспериментальная группа до эксперимента | Ранг 1 | Экспериментальная группа после эксперимента | Ранг 2 |
|--------|--|--------|---|--------|
| 1 | 174 | 38 | 184 | 42 |
| 2 | 168 | 35.5 | 183 | 41 |
| 3 | 157 | 32 | 181 | 40 |
| 4 | 141 | 25 | 178 | 39 |
| 5 | 146 | 29 | 173 | 37 |
| 6 | 104 | 3 | 168 | 35.5 |
| 7 | 107 | 5 | 160 | 34 |
| 8 | 126 | 15 | 158 | 33 |
| 9 | 133 | 21 | 155 | 31 |
| 10 | 124 | 12.5 | 148 | 30 |
| 11 | 142 | 26 | 144 | 28 |
| 12 | 125 | 14 | 140 | 24 |
| 13 | 123 | 11 | 135 | 23 |
| 14 | 134 | 22 | 131 | 19 |
| 15 | 106 | 4 | 130 | 17.5 |
| 16 | 102 | 1 | 124 | 12.5 |
| 17 | 103 | 2 | 130 | 17.5 |
| 18 | 122 | 9.5 | 122 | 9.5 |
| 19 | 127 | 16 | 117 | 8 |
| 20 | 132 | 20 | 116 | 7 |
| 21 | 143 | 27 | 110 | 6 |
| Суммы: | | 368.5 | | 534.5 |

Результат: $U_{Эмп} = 137.5$

Критические значения

| $U_{кр}$ | |
|---------------|---------------|
| $p \leq 0.01$ | $p \leq 0.05$ |
| 127 | 154 |

ПРИЛОЖЕНИЕ 21

Сравнение результаты повторной диагностики уровня рефлексивности студентов контрольной и экспериментальной групп по методике А.В. Карпова и В.В. Пономаревой после проведения формирующего эксперимента по методу U-критерия Манна-Уитни

Таблица 17 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп

| № | Контрольная группа | Ранг 1 | Экспериментальная группа | Ранг 2 |
|--------|--------------------|--------|--------------------------|--------|
| 1 | 171 | 37 | 184 | 42 |
| 2 | 165 | 35 | 183 | 41 |
| 3 | 156 | 32 | 181 | 40 |
| 4 | 147 | 27.5 | 178 | 39 |
| 5 | 153 | 30 | 173 | 38 |
| 6 | 143 | 25 | 168 | 36 |
| 7 | 147 | 27.5 | 160 | 34 |
| 8 | 142 | 24 | 158 | 33 |
| 9 | 128 | 15 | 155 | 31 |
| 10 | 141 | 23 | 148 | 29 |
| 11 | 121 | 9.5 | 144 | 26 |
| 12 | 127 | 14 | 140 | 22 |
| 13 | 121 | 9.5 | 135 | 20.5 |
| 14 | 130 | 17 | 131 | 19 |
| 15 | 135 | 20.5 | 130 | 17 |
| 16 | 124 | 12.5 | 124 | 12.5 |
| 17 | 115 | 6 | 130 | 17 |
| 18 | 102 | 1 | 122 | 11 |
| 19 | 113 | 5 | 117 | 8 |
| 20 | 106 | 2 | 116 | 7 |
| 21 | 107 | 3 | 110 | 4 |
| Суммы: | | 376 | | 527 |

Результат: $U_{Эмп} = 145$
Критические значения

| $U_{кр}$ | |
|---------------|---------------|
| $p \leq 0.01$ | $p \leq 0.05$ |
| 127 | 154 |

ПРИЛОЖЕНИЕ 22

Результаты опросника локус-контроля Дж.Роттера контрольной и экспериментальной групп после проведения формирующего эксперимента

Таблица 18 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп

| № п/п | Контрольная группа | | | Экспериментальная группа | | |
|-------|-----------------------------------|------------------------------------|-------------|-----------------------------------|------------------------------------|-------------|
| | Результат по шкале интернальности | Результат по шкале экстернальности | Направление | Результат по шкале интернальности | Результат по шкале экстернальности | Направление |
| 1 | 16 | 7 | Интернал | 10 | 13 | Экстернал |
| 2 | 11 | 12 | Экстернал | 9 | 14 | Экстернал |
| 3 | 17 | 6 | Интернал | 15 | 8 | Интернал |
| 4 | 18 | 5 | Интернал | 19 | 4 | Интернал |
| 5 | 11 | 12 | Экстернал | 12 | 11 | Интернал |
| 6 | 14 | 9 | Интернал | 15 | 8 | Интернал |
| 7 | 6 | 17 | Экстернал | 6 | 17 | Экстернал |
| 8 | 9 | 14 | Экстернал | 12 | 11 | Интернал |
| 9 | 17 | 6 | Интернал | 17 | 6 | Интернал |
| 10 | 10 | 13 | Экстернал | 15 | 8 | Интернал |
| 11 | 8 | 15 | Экстернал | 7 | 16 | Экстернал |
| 12 | 10 | 13 | Экстернал | 13 | 10 | Интернал |
| 13 | 14 | 9 | Интернал | 16 | 7 | Интернал |
| 14 | 15 | 8 | Интернал | 14 | 9 | Интернал |
| 15 | 9 | 14 | Экстернал | 8 | 15 | Экстернал |
| 16 | 13 | 10 | Интернал | 8 | 15 | Экстернал |
| 17 | 11 | 12 | Экстернал | 12 | 11 | Интернал |
| 18 | 10 | 13 | Экстернал | 6 | 17 | Экстернал |
| 19 | 6 | 17 | Экстернал | 5 | 18 | Экстернал |
| 20 | 9 | 14 | Экстернал | 7 | 16 | Экстернал |
| 21 | 18 | 5 | Интернал | 16 | 7 | Интернал |

ПРИЛОЖЕНИЕ 23

Анализ значимости различий по угловому критерию Фишера на этапе по результатам опросника локус-контроля Дж.Роттера контрольной и экспериментальной групп на этапе контрольного эксперимента

- `n1 = 21`, интервалов 9 →
`p1 = 9 / 21 ≈ 0,43`
 - `n2 = 21`, интервалов 16 →
`p2 = 16 / 21 ≈ 0,76`
 - `угол1 = 2 * arcsin(sqrt(p1))`
 - `угол2 = 2 * arcsin(sqrt(p2))`
 - `sqrt(p1) ≈ sqrt(0,43) ≈ 0,655`
`угол1 ≈ 2 * arcsin(0,655) ≈ 1,43`
 - `sqrt(p2) ≈ sqrt(0,76) ≈ 0,872`
`угол2 ≈ 2 * arcsin(0,872) ≈ 2,12`
 - `разность_углов = |угол2 - угол1| ≈ |2,12 - 1,43| ≈ 0,69`
 - `множитель = sqrt(n1 * n2 / (n1 + n2))`
 - при `n1 = n2 = 21`:
`множитель = sqrt(21 * 21 / (21 + 21)) = sqrt(441 / 42) = sqrt(10,5) ≈ 3,24`
 - `Fнабл = разность_углов * множитель`
 - `Fнабл ≈ 0,69 * 3,24 ≈ 2,2–2,3`
`Fнабл ≈ 2,3`
- значимости $\alpha = 0,05$ ($F_{крит} = 1,64$) ($p < 0,05$).»

ПРИЛОЖЕНИЕ 24

Анализ значимости различий по угловому критерию Фишера на этапе по результатам опросника локус-контроля Дж.Роттера экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

- p_1 – доля интерналов в контрольной группе
 - p_2 – доля интерналов в экспериментальной группе
 - n_1 , n_2 – объём выборки в группах
 - F^* – значение критерия Фишера (F^*)
- 1) - $n_1 = 21$, $x_1 = 9 \rightarrow p_1 = 9/21 \approx 0.43$
- $n_2 = 21$, $x_2 = 16 \rightarrow p_2 = 16/21 \approx 0.76$
- 2) - $ugol1 = 2 * \arcsin(\sqrt{p_1})$
- $ugol2 = 2 * \arcsin(\sqrt{p_2})$
- $\sqrt{p_1} \approx \sqrt{0.43} \approx 0.655$
 $ugol1 \approx 2 * \arcsin(0.655) \approx 1.43$
- $\sqrt{p_2} \approx \sqrt{0.76} \approx 0.872$
 $ugol2 \approx 2 * \arcsin(0.872) \approx 2.12$
- 3) - $\Delta_{ugol} = |ugol2 - ugol1|$
В числах: $\Delta_{ugol} \approx |2.12 - 1.43| \approx 0.69$
- 4) - $k = \sqrt{n_1 * n_2 / (n_1 + n_2)}$
- $k = \sqrt{21 * 21 / (21 + 21)} = \sqrt{441 / 42} = \sqrt{10.5} \approx 3.24$
- 5) - $F^* = \Delta_{ugol} * k$
- $F^* \approx 0.69 * 3.24 \approx 2.2-2.3$
 $2.2-2.3 > 1.64$,
различия считаются статистически значимыми ($p < 0.05$).

ПРИЛОЖЕНИЕ 25

Программа дополнительного профессионального образования «Социальная ответственность водителей» (для образовательных организаций, осуществляющих подготовку и переподготовку водителей ТС)

Пояснительная записка к программе

Программа, направленная на повышение уровня социальной ответственности студентов при освоении ими профессии «Водитель ТС категории В» разработана в соответствии с требованиями Федерального закона от 10 декабря 1995г № 196-ФЗ «О безопасности дорожного движения», с Приказом Министерства науки и высшего образования № 266 от 24 марта 2025 «ОБ УТВЕРЖДЕНИИ ПОРЯДКА ОРГАНИЗАЦИИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ», Правилами дорожного движения РФ.

Содержание программы представлено пояснительной запиской, учебным планом, программами учебных предметов, планируемыми результатами освоения программы, условиями реализации, учебно-методическими материалами, обеспечивающими реализацию программы.

Учебный план содержит перечень предметов с указанием времени, отводимого на освоение предметов, включая время отводимое на теоретические и практические занятия.

Программа способствует развитию компонентов социальной ответственности: когнитивного, мотивационно-ценностного, поведенческого, и рефлексивного, что приведет к повышению общего уровня социальной ответственности.

Познакомит студентов с понятием социальной ответственности, позволит осознать последствия ответственного и безответственного поведения на дороге, пополнит знания о способах идентификации риска на дороге и его предотвращения, обозначит главную цель комплекса мер по обеспечению безопасности дорожного движения – главенство безопасности человека среди всех прочих условий дорожного движения, и сформирует потребность в овладении способами безопасного управления автомобилем.

Программа предусматривает участие студентов в проектной деятельности, что позволит проявить себя и даст возможность принести пользу обществу, не откладывая это на необозримое будущее, а также способствует закреплению результатов программы.

Современная дорожная обстановка характеризуется высокой плотностью транспортного потока, увеличением числа автомобилей и ростом уровня стрессогенности дорожной среды. В этих условиях от водителя требуется не только знание Правил дорожного движения и владение техническими навыками управления автомобилем, но и сформированная социальная ответственность: осознание последствий своих действий для других участников дорожного движения, готовность соблюдать нормы даже при отсутствии внешнего контроля, уважительное и безопасное поведение на дороге.

Исследования показывают, что значительная часть учащихся автошкол ориентирована преимущественно на получение водительского удостоверения как инструмента личной свободы и мобильности, при недостаточной сформированности представлений о социальной значимости ответственного вождения. На основании проведенного анкетирования (оценка осведомленности и установок будущих водителей в отношении социально-ответственного поведения) разработана данная программа, направленная на целенаправленное формирование соответствующих знаний, ценностей и поведенческих установок.

Цель и задачи программы

Цель: целенаправленное формирование осознанного безопасного стиля вождения, способствующее повышению уровня социальной ответственности личности..

Задачи:

- сформировать у учащихся представление о понятии «социально-ответственное поведение водителя»;
- расширить знания о влиянии поведения водителя на безопасность и благополучие других участников движения;
- актуализировать знание нормативно-правовых основ ответственности водителя.
- сформировать установку на приоритет безопасности над личной выгодой и спешкой;
- развить осознание личной ответственности за последствия нарушений ПДД;
- укрепить ценность уважительного и корректного отношения к другим участникам дорожного движения;
- сформировать готовность соблюдать правила и нормы поведения на дороге даже при отсутствии внешнего контроля;
- развить навыки конструктивного поведения в конфликтных и стрессовых дорожных ситуациях;
- снизить готовность к рискованным и агрессивным формам вождения.

Ожидаемые результаты

По завершении программы учащийся:

знает:

- основные характеристики социально-ответственного поведения водителя;
- типичные формы рискованного и социально безответственного поведения на дороге и их последствия;
- правовые и моральные основы ответственности водителя (административная, уголовная, моральная ответственность).

осознаёт:

- влияние собственных действий на безопасность пассажиров, пешеходов и других водителей;
- значимость соблюдения ПДД и скоростных режимов как проявления уважения к жизни и здоровью окружающих;
- свои личные склонности к определённому стилю вождения (осторожный, рискованный, агрессивный и др.).

демонстрирует готовность:

- соблюдать ПДД не только из-за страха наказания, но и по внутреннему убеждению;
- избегать использования телефона за рулём, управления в состоянии утомления и эмоционального возбуждения;
- конструктивно реагировать в конфликтных ситуациях на дороге (не отвечать агрессией на агрессию, не провоцировать опасные манёвры).

Модуль 1. Введение в проблему социально-ответственного вождения

Цель: актуализировать проблему социальной ответственности водителя и первично оценить установки учащихся.

Основное содержание:

- обсуждение представлений учащихся о «хорошем водителе»;
- понятие «социальная ответственность» в повседневной жизни и в контексте дорожного движения;
- обзор статистики ДТП и человеческих факторов риска (по данным официальных источников);

– предварительное анкетирование учащихся (диагностика уровня осведомлённости и установок по разработанной анкете).

Формы и методы:

- мини-лекция с презентацией;
- групповая дискуссия («От чего на дороге зависит жизнь других?»);
- индивидуальное заполнение анкеты.

Модуль 2. Правовые и социальные основы ответственности водителя

Цель: сформировать понимание правовых и социальных последствий поведения водителя.

Основное содержание:

- виды ответственности водителя: административная, уголовная, гражданско-правовая, моральная;
- типичные нарушения ПДД и их последствия (на примере реальных случаев/кейсов);
- связь между «незначительными» нарушениями (небольшое превышение скорости, непристёгнутый ремень, использование телефона) и серьёзными последствиями;
- роль водителя как субъекта общественной безопасности.

Формы и методы:

- мини-лекция с разбором выдержек из ПДД и КоАП;
- анализ кейсов (описания реальных ДТП с обсуждением причин и последствий);
- работа в малых группах: составление «карты последствий» типичных нарушений.

Модуль 3. Психологические факторы поведения водителя

Цель: показать влияние личностных и эмоциональных особенностей на стиль вождения.

Основное содержание:

- эмоциональные состояния за рулём (стресс, усталость, раздражение, эйфория) и их влияние на безопасность;
- феномен агрессивного вождения: причины, проявления, последствия;
- роль самоконтроля, внимательности, терпения и эмпатии в поведении водителя;
- самооценка учащимися собственных склонностей (к спешке, импульсивности, конфликтности и др.).

Формы и методы:

- мини-лекция с элементами беседы;
- упражнение по самооценке (анкета/опросник о типичных реакциях в стрессовых ситуациях);
- групповое обсуждение: «Как я веду себя, когда меня подрезают/задерживают?».

Модуль 4. Конкретные формы социально-ответственного поведения

Цель: конкретизировать модели ответственного поведения в типичных дорожных ситуациях.

Основное содержание:

- поведение по отношению к пешеходам (в т.ч. детям, пожилым, людям с ограниченными возможностями);

- отношение к другим водителям (новички, профессионалы, водители общественного транспорта);
- соблюдение скоростного режима, дистанции, использование ремней безопасности и детских удерживающих устройств;
- отказ от управления в состоянии опьянения и использования телефона за рулём как проявление социальной ответственности.

Формы и методы:

- анализ ситуационных задач (кейсов) с выбором вариантов поведения и обсуждением последствий;
- разбор «серых зон» («все так делают», «чуть-чуть превысить скорость», «быстро ответить на сообщение»);
- работа в парах: разработка «правил ответственного водителя» для себя.

Модуль 5. Тренинг конструктивного поведения в сложных дорожных ситуациях

Цель: отработать навыки конструктивного и безопасного поведения в потенциально конфликтных и стрессовых ситуациях.

Основное содержание:

- типичные конфликтные ситуации на дороге (подрезание, «моргание», агрессивный сигнал, спор из-за парковки и др.);
- стратегии реагирования: эскалация конфликта vs деэскалация;
- техника «ступень реакции» (пауза – оценка – выбор безопасного поведения);
- алгоритмы действий водителя при ДТП (как проявление ответственности);
- занятие «Инклюзивная дорога».

Формы и методы:

- ролевые игры с проигрыванием дорожных ситуаций (агрессивный/ответственный водитель);
- групповая дискуссия: «Что значит не поддаваться на провокации на дороге?»;
- разработка личных стратегий: «Как я буду действовать, если...».

Модуль 6. Рефлексия, закрепление и оценка изменений

Цель: зафиксировать изменения в установках учащихся, укрепить мотивацию к социально-ответственному поведению.

Основное содержание:

- повторное анкетирование (та же анкета, что в модуле 1) для оценки динамики осведомлённости и установок;
- обсуждение личных выводов и изменений представлений о водительской ответственности;
- формулирование индивидуальных обязательств/намерений («кодекса ответственного вождения»);
- подведение итогов программы.

Формы и методы:

- повторное анкетирование;
- групповая рефлексивная беседа («Что изменилось в моём отношении к вождению?»);
- письменное упражнение: «3 принципа, которых я намерен(а) придерживаться за рулём».

6. Методы и средства обучения

Методы:

- информационно-разъяснительные (мини-лекции, презентации);
- дискуссионные (групповые обсуждения, «круглый стол»);
- активные методы обучения (анализ кейсов, ролевые игры, тренинговые упражнения);
- рефлексивные (индивидуальные письменные задания, самооценка, обсуждение личного опыта и установок).

Средства:

- мультимедийные презентации;
- раздаточные материалы (кейсы, схемы, памятки);
- видеоматериалы (фрагменты записей дорожных ситуаций/ДТП);
- анкета для оценки уровня социальной ответственности и установок будущих водителей (разработанная на основе вопросов о социально-ответственном поведении водителя).

7. Оценка эффективности программы

Диагностические процедуры:

- входное и выходное анкетирование учащихся (измерение осведомлённости, установок и самооценки готовности к социально-ответственному поведению);
- качественный анализ высказываний учащихся в ходе дискуссий и рефлексивных заданий (изменение аргументации, ориентации на безопасность и других).

Количественная оценка:

- сравнение показателей анкет до и после реализации программы (по отдельным шкалам: отношение к соблюдению ПДД, готовность нести ответственность, отношение к рискованному вождению и др.);
- при необходимости – статистическая обработка (например, сравнение доли учащихся с высоким уровнем социальной ответственности до и после программы с использованием углового критерия Фишера или сравнение ранговых показателей по критерию Манна–Уитни).

Качественная оценка:

- экспертные наблюдения преподавателей и инструкторов автошколы за изменением поведения учащихся в учебных ситуациях (отношение к правилам, дисциплина, реакция на обсуждение дорожных конфликтов);
- самоотчёты учащихся о намерениях и реальных шагах по формированию ответственного стиля вождения.

8. Организационные условия реализации программы

Включение занятий по социальной ответственности в расписание автошколы (как отдельный модуль или интеграция в занятия по ПДД).

Подготовка преподавателя (осведомлённость о психологических аспектах поведения водителя, владение активными методами обучения).

Обеспечение необходимыми материалами (анкеты, кейсы, наглядные материалы, доступ к видеоресурсам).

ПРИЛОЖЕНИЕ 26

Анализ ДТП за период с 01.01.2025 – по 02.09.2025 на территории г. Копейска, Челябинской области

| Причина ДТП | Количество | Пострадавшие | Погибшие |
|---|------------|--------------|----------|
| Нарушение правил очередности проезда | 11 | 8 | 0 |
| Несоблюдение дистанции и/или бокового интервала | 8 | 1 | 0 |
| Несоблюдение скоростного режима | 7 | 4 | 0 |
| Нарушение движения задним ходом | 5 | 0 | 0 |
| Нарушение правил обгона и выезд на встречную полосу в тех местах, где это запрещено | 2 | 2 | 0 |
| Невыполнение требований обеспечения безопасности при начале движения | 1 | 0 | 0 |
| Нарушение требований дорожных знаков | 1 | 0 | 0 |
| Нарушение ПДД велосипедистом | 1 | 1 | 0 |
| Всего: | 36 | 16 | 0 |
| Скрылись с места ДТП | | 6 | |
| Совершил ДТП, находясь в состоянии алкогольного опьянения | | 1 | |

В ходе анализа аварийности водителей на территории города Копейска, было выявлено, что самой частой причиной дорожно-транспортных происшествий являются: несоблюдение правил очередности проезда, несоблюдение безопасной дистанции и превышение скоростного режима. Выявленные причины, как мы понимаем – это добровольный отказ от соблюдения установленных правил дорожного движения. Такие нарушения ставят под угрозу безопасность других участников и демонстрирует безответственное отношение водителя к поведению на дороге. Еще ярче низкий уровень социальной ответственности демонстрируется в том, что часть водителей вообще попытались избежать ответственности, скрывшись с места ДТП.

ПРИЛОЖЕНИЕ 27

Учебно-тематический модуль «Формирование осознанного восприятия скорости и внимания как факторов безопасности дорожного движения»

1. Назначение модуля

Учебно-тематический модуль разработан для использования в образовательных организациях, осуществляющих подготовку водителей категории В, и направлен на формирование устойчивых навыков безопасного управления транспортным средством, основанных на понимании влияния скорости, внимания и реакции водителя на риск возникновения дорожно-транспортных происшествий.

2. Цель модуля

Сформировать у обучающихся осознанное отношение к выбору скорости и поддержанию внимания, показать практические последствия минимальных отклонений от безопасного поведения.

3. Задачи модуля

- развить понимание зависимости тормозного и остановочного пути от скорости;
- сформировать навыки анализа дорожной обстановки и предвидения последствий;
- продемонстрировать влияние отвлечения внимания на процесс управления автомобилем;
- закрепить навыки экстренного торможения;
- сформировать ответственное отношение к соблюдению скоростного режима.

4. План-конспект практического занятия №1

Тема: «1 метр = вся жизнь»

Место проведения: учебная площадка

Оборудование: учебный автомобиль, рулетка, контрольные линии, таблицы тормозного пути, видеоматериалы

Цель занятия: сформировать у обучающегося понимание влияния скорости на тормозной путь и остановочное расстояние.

Задачи:

- показать разницу тормозного пути при скоростях 10, 11 и 15 км/ч;
- научить анализировать влияние времени реакции и дорожного покрытия;
- сформировать осознанное отношение к небольшим превышениям скорости;
- развить навыки экстренного торможения.

Ход занятия:

1. Организационный момент (инструктаж, цели).
2. Демонстрация инструктором торможения и замеров пути.
3. Повторение упражнений обучающимся; визуальная оценка результатов.
4. Анализ результатов с использованием таблиц тормозного пути.
5. Теоретический блок: просмотр видеоматериала о превышении скорости в пределах «нештрафуемого» порога.
6. Подведение итогов.

5. План-конспект практического занятия №2

Тема: «Влияние внимания на безопасность движения»

Место проведения: автодром

Оборудование: учебный автомобиль, маркеры, телефон-муляж

Цель занятия: показать влияние отвлечения внимания на остановочный путь и риск возникновения ДТП.

Задачи:

- закрепить технику экстренного торможения;
- продемонстрировать влияние отвлечения внимания на длину остановочного пути;
- сформировать осознанное отношение к недопустимости использования телефона за рулём.

Ход занятия:

1. Организационный момент (инструктаж).
2. Выполнение экстренного торможения при нормальной концентрации; замеры.
3. Выполнение торможения при отвлечении (телефон-муляж).
4. Сравнение результатов, обсуждение влияния реакции.
5. Разъяснительная беседа по юридическим и практическим последствиям.
6. Итоги занятия.

6. Раздаточный лист для обучающегося

Название: «Скорость. Внимание. Последствия»

Основные положения:

Тормозной путь возрастает нелинейно с увеличением скорости.

Остановочный путь состоит из времени реакции и фактического торможения.

Небольшие превышения скорости приводят к значительному увеличению тормозного пути.

Отвлечение на 1–2 секунды означает движение «вслепую» на десятки метров.

Использование телефона за рулём увеличивает риск ДТП в 4–6 раз.

Правила безопасного поведения:

- соблюдать безопасную скорость даже при отсутствии штрафа;
- исключать использование телефона за рулём;
- контролировать дорожную обстановку на дальности 50–100 метров;
- готовить ногу к торможению в потенциально опасных зонах.

Вывод: один метр или одна секунда могут определить исход дорожной ситуации.

7. Методическое обеспечение модуля

- учебный автомобиль;
- учебная площадка и автодром;
- рулетка, контрольные линии, маркеры;
- таблицы тормозного и остановочного пути;
- телефон-муляж;
- видеоматериалы по типовым ДТП;
- статистические материалы ГИБДД.

8. Нормативное обоснование модуля

Федеральный закон № 196-ФЗ «О безопасности дорожного движения»: формирование безопасного поведения водителей.

Постановление Правительства РФ № 796 «О подготовке водителей»: практическая отработка действий по обеспечению безопасности.

Приказ МВД России № 995 «Программа подготовки водителей категории В»: требования к обучению влиянию скорости и внимания.

Правила дорожного движения РФ: выбор безопасной скорости, обязанности водителя по внимательности.

Требования Минобрнауки к методическому обеспечению: практико-ориентированность, использование наглядных материалов.

Статистика ГИБДД РФ: подтверждение необходимости модуля (превышение скорости и отвлечение внимания — ключевые факторы ДТП).

Тема: «Личная и социальная ответственность водителя. Почему одни попадают в ДТП, а другие нет»

Продолжительность занятия: 45–60 минут

Форма проведения: групповая дискуссия / круглый стол

Целевая аудитория: обучающиеся учебного центра

1. Цель занятия

Сформировать у обучающихся осознанное отношение к личной и социальной ответственности на дороге, развить понимание причин ДТП, влияния поведения водителя и значимости безопасной модели вождения.

2. Задачи занятия

- обсудить бытовые привычки, влияющие на безопасность (использование ремней);
- рассмотреть тему агрессивного поведения на дороге;
- познакомить с понятием солидарной ответственности участников ДТП;
- стимулировать самоанализ и формирование личной позиции;
- повысить социальную ответственность и готовность уступать для предотвращения аварий.

3. Ожидаемые результаты

После занятия обучающийся:

- осознает значение ремней безопасности;
- понимает последствия агрессивного поведения;
- знает смысл солидарной ответственности в ДТП;
- способен анализировать причины ДТП с позиции поведения участников;
- демонстрирует личное осознание ценности собственной жизни и жизни других.

4. Материально-техническое обеспечение

- карточки с вопросами;
- выдержки из ГК РФ о солидарной ответственности;
- видеоролик о влиянии агрессии и непристёгнутых ремней;
- доска или экран для демонстрации статистики;
- статистика ГИБДД по ДТП.

5. Структура и временной регламент занятия

1. Организационный момент — 2 минуты

Приветствие группы.

Определение темы и целей занятия.

2. Вводная часть — 5 минут

Демонстрация короткого видеоролика или кейса о ДТП, связанном с агрессией или непристёгнутыми ремнями.

Краткое обсуждение увиденного.

3. Блок 1. Ремни безопасности в жизни водителя — 10 минут

Вопросы для обсуждения:

Пристёгиваются ли ремнём ваши друзья и родственники?

Пристёгиваетесь ли вы всегда сами?

Штраф за ремень: адекватный, большой или недостаточный?

Почему люди игнорируют ремень, несмотря на риски?

Методические приёмы: фронтальная дискуссия, индивидуальный ответ, короткие примеры.

4. Блок 2. Переход к теме агрессивного вождения — 10 минут

Обсуждение уже известных обучающемуся навыков: техника управления не гарантирует безопасности.

Вопросы:

– Что такое агрессивное вождение?

– Хотели бы вы быть пассажиром агрессивного водителя?

– Почему люди иногда провоцируют конфликт на дороге?

Методы: работа с личным опытом, обсуждение в мини-группах.

5. Блок 3. Солидарная ответственность в ДТП — 8 минут

Разъяснение статей ГК РФ (ст.1079, ст. 1080), которые формируют механизм солидарной ответственности. • Главный посыл: в ДТП никогда не бывает одного виновника — решение каждого участника влияет на исход.

Дискуссия:

– Почему люди избегают ответственности?

– Что может изменить один мудрый уступивший водитель?

Методы: комментарий преподавателя, обсуждение кейсов.

6. Блок 4. Анализ: почему одни попадают в ДТП, а другие нет — 10 минут

Представление статистики.

Опрос:

– Почему одни люди регулярно попадают в ДТП?

– Какие качества помогают избежать аварий?

– Как поведение влияет на риск?

Преподаватель подчёркивает: «Даже когда человек едет один, он везёт самого важного пассажира — себя».

Обсуждение ценности собственной жизни и связи с самоконтролем и внимательностью.

7. Заключительный блок — 5 минут

Рефлексия: чему научило занятие, что запомнилось.

Вывод: секунда импульса = десятки лишних метров; метр на дороге может стоить жизни.

Рекомендации: внедрять подобные занятия в программы дополнительного профессионального образования.

6. Методические рекомендации преподавателю

- стимулировать откровенный, но корректный обмен мнениями;
- избегать осуждения, делать акцент на анализе ситуаций;
- использовать реальные примеры, понятные обучающимся;
- направлять дискуссию на формирование личных выводов;
- обязательно подводить итоговый вывод, объединяющий эмоциональный и рациональный аспект безопасности.

ПРИЛОЖЕНИЕ 28

План-конспект занятия «Инклюзивная дорога»

1. Цели занятия

Привлечение внимания обучающихся к проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья.

Формирование уважительного и более лояльного отношения к водителям и пассажирам с ОВЗ.

2. Задачи

Познакомить со специальными обозначениями автомобилей под управлением водителей с ОВЗ.

Показать необходимость особого отношения к таким участникам дорожного движения.

Сформировать представление о недопустимости занимать парковочные места, предназначенные для водителей и пассажиров с ОВЗ.

3. Оборудование

Презентация/плакаты с дорожными знаками и спецобозначениями автомобилей.

Иллюстрации парковочных мест для людей с ОВЗ

4. Ход занятия

1) Организационный момент

Краткая беседа о том, кто такие люди с ограниченными возможностями здоровья и с какими трудностями они сталкиваются на дороге.

2) Изучение специальных обозначений

Демонстрация знаков и наклеек на автомобилях водителей с ОВЗ.

Объяснение, зачем нужны такие обозначения.

Вопросы как нужно относиться к таким машинам на дороге и парковке.

3) Обсуждение уважительного отношения

Беседа о важности более терпимого и внимательного поведения по отношению к водителям и пассажирам с ОВЗ.

Примеры ситуаций: уступить дорогу, не подгонять, не сигналить без необходимости.

4) Парковочные места для людей с ОВЗ

Рассмотрение знака «Парковка для инвалидов».

Обсуждение недопустимости занимать эти места без соответствующего права.

Моделирование ситуаций: «Что будет, если здоровый водитель займет такое место?»

5) Итог занятия

Обсуждение, что нового узнали и как будут вести себя на дороге и парковке.

Формулирование общего вывода: уважение и помощь людям с ОВЗ – обязанность каждого участника дорожного движения.

5. Ожидаемые результаты

Учащиеся знают специальные обозначения автомобилей водителей с ОВЗ.

Осознают значение выделенных парковочных мест.

Проявляют уважительное и внимательное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья.

ПРИЛОЖЕНИЕ 29

Методические рекомендации для преподавателей практического обучения вождению (МПОВ)

1. Формирование безопасной модели поведения инструктора

Инструктор является поведенческим образцом для обучающихся, поэтому должен демонстрировать исключительно безопасный, дисциплинированный и предсказуемый стиль вождения.

Необходимо строго соблюдать требования ПДД, включая обязательное использование ремней безопасности. Фиксация подобных действий формирует у учащихся устойчивую привычку к безопасному поведению.

Рекомендуется рассмотреть введение дисциплинарных мер для инструкторов, допускающих нарушения ПДД во время занятий, что повысит общий уровень культуры безопасности в автошколе.

2. Формирование осознанного поведения учащихся

Инструкторам следует предоставлять учащимся дозированную самостоятельность для формирования навыков принятия решений в дорожных условиях.

Каждую допущенную ошибку необходимо разбирать подробно, подчёркивая не только факт нарушения, но и потенциальные последствия для жизни, здоровья и юридической ответственности водителя.

Особое внимание следует уделять личной ответственности за безопасность собственную, пассажиров и других участников дорожного движения.

3. Использование наглядных материалов в учебном процессе

Рекомендуется снабдить инструкторов видеоматериалами, демонстрирующими типовые ДТП, ошибки водителей и реальную причинность последствий.

Использование интервью с участниками аварий и пострадавшими способствует формированию эмоционального понимания риска и снижает склонность к нарушению правил.

МПОВ следует регулярно повышать свою правовую грамотность для корректного разъяснения обучающимся юридических последствий нарушений: административной ответственности, гражданско-правовой компенсации ущерба и возможных уголовных последствий.

4. Введение тематических занятий, направленных на анализ последствий нарушений

Рекомендуется включить в учебный процесс не менее трёх специально организованных занятий, ориентированных на анализ последствий типичных ошибок начинающих водителей.

Тематические занятия могут включать просмотр видеоматериалов, анализ дорожной ситуации, обсуждение причин возникновения ДТП, факторов риска и возможных юридических и социальных последствий.

Методы активного обучения (дискуссия, разбор кейсов, моделирование ситуаций) повышают осознанность учащихся и формируют устойчивые навыки безопасного поведения.

5. Разбор ошибок в реальном времени во время практического занятия

В случае невнимательности ученика (например, непредоставление преимущества пешеходу) рекомендуется временно приостановить занятие, разобрать ситуацию и показать соответствующий видеоматериал, иллюстрирующий последствия аналогичной ошибки.

При превышении обучающимся скорости целесообразно провести выезд на автодром и продемонстрировать влияние скорости на длину тормозного пути, устойчивость автомобиля и вероятность возникновения аварийной ситуации.

Инструктору следует объяснить концепцию «цены одной секунды» на дороге, показывая, как небольшие превышения скорости существенно увеличивают риск ДТП.

6. Формирование перечня типовых нарушений


Рекомендуется систематизировать типовые нарушения, наиболее часто приводящие к тяжким последствиям, и использовать этот перечень как основу для учебных обсуждений и предупреждения ошибок.

В перечень целесообразно включить такие нарушения, как превышение скорости, непредоставление преимущества пешеходам, невнимательность при изменении полосы движения, несоблюдение дистанции, выезд на полосу встречного движения и вождение в утомлённом состоянии.

Данный перечень должен регулярно обновляться на основе анализа ДТП, статистики ГИБДД и наблюдений инструкторов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 30

Проект «Дорожный щит для незащищенных»



**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ
ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ
РОДИТЕЛЕЙ, ПРОЖИВАЮЩИХ
В ДЕТСКИХ ДОМАХ И ПРИЮТАХ
В ОТДАЛЕННЫХ СЕЛАХ**

**ВЫЕЗДНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ПРАВИЛАМ
БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА
ДОРОГАХ**

**В РАМКАХ ДОЛГОСРОЧНОГО
МУЛЬТИПРОЕКТА «ДОРОЖНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»**

ДОРОЖНЫЙ ЩИТ ДЛЯ БЕЗЗАЩИТНЫХ

ЩИТ РЕЗУЛЬТАТОВ

БАРАБАШИНА М.Е.

Часто мы задаемся вопросом: почему дети попадают в дорожно-транспортные происшествия? Кажется бы, ответ простой: если ребенок по собственной неосторожности получил травму в дорожно-транспортном происшествии, то это - вина ребенка. Но понятия "вина ребенка" не существует. Дорожное происшествие с ним означает лишь, что мы, взрослые, где-то недосмотрели, чему-то не научили или же личным примером показали, что можно нарушить "закон дороги". И часто за случаями детского травматизма на дорогах стоит безучастность взрослых к совершаемым детьми правонарушениям (С)

ГИБДД Челябинская область

БАРАБАШИНА М.Е.

ЦЕЛЬ ПРОЕКТА

Формирование навыков безопасного поведения на дороге у детей в возрасте от 7 до 12 лет, проживающих в детских домах и приютах, расположенных в сельской местности Челябинской области



БАРАБАШИНА М.Е.

ЭТАПЫ ПРОЕКТА



2020

Первый этап был проведен в 2020 году совместно с отделом пропаганды ГИБДД по городу Копейску и был посвящен профилактике детского дорожно-транспортного травматизма в городе с участием мототранспортных средств и велосипедов.

В ходе проекта были организованы выездные мероприятия для учащихся начальных классов на закрытой площадке.

БАРАБАШИНА М.Е.

ЭТАПЫ ПРОЕКТА

2021

В ходе проекта были организованы выездные мероприятия в детские дошкольные учреждения города Копейска, в том числе и для детей с особенностями развития.

Занятия были организованы для 50 воспитанников детских садов.



50

БАРАБАШИНА М.Е.

ЭТАПЫ ПРОЕКТА

2023

Третий этап был проведен в 2023 году, в рамках «Недели безопасности»

Были проведены занятия с воспитанниками нескольких детских садов с использованием материальной базы автошколы. Всего на занятиях присутствовали 70 детей в возрасте от 5 до 7 лет.



70

БАРАБАШИНА М.Е.

БУДУЩЕЕ ПРОЕКТА

В дальнейшем планируется создание лекций и практических занятий для детей подросткового возраста от 14 до 16 лет и их проведение в образовательных учреждениях, в детских домах, приютах и интернатах на постоянной основе в отдаленных населенных пунктах Челябинской области.

Организация отдельного цикла бесед с педагогическими работниками в образовательных учреждениях в отдаленной местности

Оказание методической поддержки, в том числе удаленно для организации уроков по безопасности ПДД в образовательных учреждениях, в детских домах, приютах и интернатах на постоянной основе.

БАРАБАШИНА М.Е.

ЧТО БУДЕТ СДЕЛАНО В РАМКАХ ПРОЕКТА

Проект предусматривает курс выездных занятий, состоящий из лекционной и практической частей для 100 детей, проживающих в 5 детских домах и приютах в отдаленных селах и деревнях Челябинской области.

В ходе лекций будут рассмотрены опасные ситуации с участием детей.

Подробно будут разобраны правила переходов дорог, как сельских, так и городских, в том числе в составе организованных групп, вблизи железнодорожных переездов, особое внимание будет уделено пешеходным переходам, через оживленные участки дорог, так как через многие небольшие населенные пункты проходят региональные и федеральные трассы, движение на которых является интенсивным.



БАРАБАШИНА М.Е.

ЧТО БУДЕТ СДЕЛАНО В РАМКАХ ПРОЕКТА

Лекции освещают также правила поведения в общественном транспорте и на остановочных комплексах, а также на железнодорожных станциях



БАРАБАШИНА М.Е.

ЧТО БУДЕТ СДЕЛАНО В РАМКАХ ПРОЕКТА

Детям будут продемонстрированы мультфильмы о том, как важно использовать ремни безопасности и находиться в детских удерживающих устройствах во время движения в автомобиле



БАРАБАШИНА М.Е.

ЧТО БУДЕТ СДЕЛАНО В РАМКАХ ПРОЕКТА

В игровой форме будут изучены различные дорожные ловушки, то есть ситуации обманчивой безопасности.

Например, ситуации, когда за одним автомобилем может скрываться другой, когда ребенок бежит к автобусу и не замечает вокруг себя других участников движения.

Дети научатся распознавать, предвидеть и избегать их



БАРАБАШИНА М.Е.

ЧТО БУДЕТ СДЕЛАНО В РАМКАХ ПРОЕКТА

Изучение дорожных знаков и сигналов светофора, которые необходимы ребенку, как участнику дорожного движения в качестве пешехода или велосипедиста, а также пассажира общественного транспорта



БАРАБАШИНА М.Е.

ЧТО БУДЕТ СДЕЛАНО В РАМКАХ ПРОЕКТА

Практическая часть занятий предусматривает разбор безопасного поведения во время движения на велосипедах и самокатах, важность использования средств защиты, а также опасные ситуации при переходе дорог.

Занятия будут проходить в имитированном автогородке, который будет устанавливаться на территории образовательных учреждений



БАРАБАШИНА М.Е.

ЧТО БУДЕТ СДЕЛАНО В РАМКАХ ПРОЕКТА

На практических занятиях будет продемонстрирована важность использования светоотражающих элементов, а также дети узнают, где лучше всего размещать светоотражающие элементы на одежде



БАРАБАШИНА М.Е.

ЧТО БУДЕТ СДЕЛАНО В РАМКАХ ПРОЕКТА

Также на практическом занятии разбираются ситуации перехода дороги в наушниках, в капюшоне, либо с отвлечением внимания в телефон.

Практические занятия помогают закрепить изученный лекционный материал.



БАРАБАШИНА М.Е.

ЧТО БУДЕТ СДЕЛАНО В РАМКАХ ПРОЕКТА

На занятиях будут подробно разбираться последствия несоблюдения правил дорожного движения, с целью убедить в необходимости безукоризненного следования ПДД.

Лекционный и практический материал будет выстроен с учетом специфики проживания в детских домах.

Практические занятия помогут закрепить изученный лекционный материал.



БАРАБАШИНА М.Е.

ДЛЯ КОГО ПРОЕКТ

Проект нацелен на детей в возрасте от 7 до 12 лет, расположенных в удаленных селах Челябинской области, проживающих в детских домах и приютах



БАРАБАШИНА М.Е.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ

За 11 месяцев 2023 года на территории города Челябинска, а также по области, отмечается большое количество дорожно-транспортных происшествий, где пострадали и погибли дети.

Общее количество ДТП с участием детей на территории Челябинской области

474

Получили травмы в ДТП

508

Погибло

17

БАРАБАШИНА М.Е.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ

Прирост ДТП за аналогичный период прошлого года составил:

Общее количество ДТП с участием детей на территории Челябинской области

+ 11 %

Получение травм в ДТП

+ 11,4 %

Погибшие

+ 183 %

БАРАБАШИНА М.Е.

ПРИЧИНЫ ПРОБЛЕМЫ

Специфика среды развития

Проживание в детских домах, приютах, интернатах приводит к отсутствию самостоятельности, ведь вся жизнь подчиняется строгому расписанию, а в итоге ребенок не способен самостоятельно контролировать ни своё время, ни действия.

Все прогулки также под строгим присмотром воспитателей, а ведь дорога требует быстрых, точных, самостоятельных решений.

Также дети в детских домах психологически отделены от общества, поэтому относят себя к отдельной от всех группе. Самостоятельность же начинает проявляться, в нарушении общепринятых правил и законов, в том числе к нарушению правил дорожного движения.

БАРАБАШИНА М.Е.

ПРИЧИНЫ ПРОБЛЕМЫ

Отсутствие ежедневного примера взрослых

Дети, оставшиеся без попечения родителей и дети-сироты, не имеют возможности перенять опыт по безопасному поведению на дорогах от своих родственников, друзей и т.д.

Дети не знают и не соблюдают ПДД

Возрастные особенности восприятия окружающего мира

Ребенок в силу возраста не может оценить опасность на дороге

Особенности местности

Дети, проживающие в маленьких населенных пунктах, часто испытывают чувство ложной безопасности, так как транспортный поток внутри села менее интенсивный, а скоростной режим меньше. В связи с этим у ребенка не формируется привычка проявлять осторожность при нахождении на улице

БАРАБАШИНА М.Е.

ПРИЧИНЫ ПРОБЛЕМЫ

Территориальная удаленность

Из-за территориальной удаленности дети не получают таких масштабных уроков по безопасности на дороге, как дети проживающие в больших городах

В таких населенных пунктах отсутствуют местные отделения пропаганды ГИБДД, а вся работа по профилактике детского дорожного травматизма часто держится только на энтузиазме педагогических работников, которые часто сами не имеют водительского удостоверения, а поэтому не могут обладать достаточным практическим опытом

БАРАБАШИНА М.Е.

СЛЕДСТВИЯ ПРОБЛЕМЫ

Рост числа ДТП с участием детей

Повышенный детский дорожный травматизм

Рост числа административных правонарушений

Формирование неуважительного отношения к ПДД



БАРАБАШИНА М.Е.

СЛЕДСТВИЯ ПРОБЛЕМЫ

В отдаленной перспективе, когда ребенок вырастает он превращается в неграмотного опасного водителя либо отказывается от управления транспортом совсем, так как отсутствие знаний формирует страх перед дорогой

отсутствие привычек соблюдать правила с детства приводит в будущем к игнорированию таких элементарных необходимых мер, как ремень безопасности, нарушение правил перевозки пассажиров, в том числе уже своих детей

в целом формирует формальное отношение к правилам безопасного поведения на дороге, соблюдение только в местах присутствия средств фиксации нарушений или инспекторов ГИБДД

сохранение и даже увеличение количества дорожно-транспортных происшествий

БАРАБАШИНА М.Е.

ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Повышение уровня знаний и приобретение необходимых навыков безопасного поведения на дороге

Сокращение количества ДТП с участием детей

Снижение уровня детского дорожно-транспортного травматизма

Сокращение дистанции между масштабными мероприятиями в городах и жителями поселков

Привлечение внимания ГИБДД и общественности к детям в отдаленных населенных пунктах

Проведение лекций и практических занятий в рамках проекта в 5 детских домах, расположенных в сельской местности Челябинской области, с привлечением 100 детей.

БАРАБАШИНА М.Е.

АВТОР ПРОЕКТА



Барабашина Мария Евгеньевна

Действующий преподаватель автошколы ООО «Авторитет» по программам подготовки водителей категорий А (мотоцикл), В (легковой автомобиль), С (грузовой автомобиль), в том числе по предмету Психофизиологические особенности водителя транспортных средств.

Автор лекций по ПДД и разработчик рабочих программ по подготовке водителей транспортных средств, а также методических материалов для учащихся автошкол.

Автор лекций, организатор, спикер и участник мероприятий по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма для детей различных возрастных категорий.

Организатор и участник бесед с родителями на собраниях по безопасности дорожного движения в школьных и дошкольных образовательных учреждениях.

Член российского общества «Знание»

Стаж работы в сфере подготовки водителей 14 лет

Водительский стаж 15 лет

БАРАБАШИНА М.Е.

ПРИЛОЖЕНИЕ 31

Фотоотчет с социальных проектов, проводимых по идеям учеников в рамках программы повышения социальной ответственности

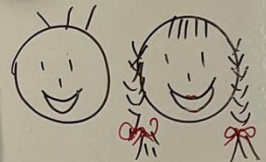


#Авторитет Автошколы
 #Дорожная Безопасность
 #Улицы Мира

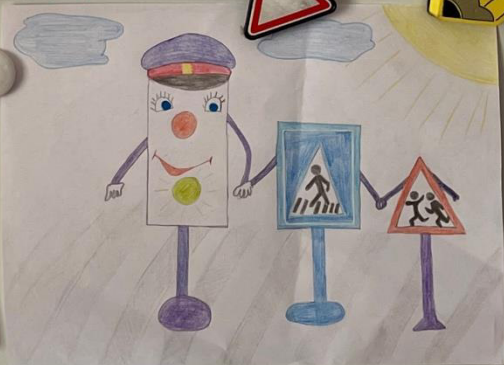


PIGEM

ПАА



ДОРОГУ ПЕРЕХОДИ САМОКАТ В РУКАХ КАТИ



Приём заявок до 9 ноября!
 Нгёе! 😊







