

Министерство образования и молодежной политики  
Свердловской области

Государственное автономное учреждение Свердловской области  
«Центр оценки профессионального мастерства и  
квалификаций педагогов»

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ  
В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
МОДЕЛЬ, СУБЪЕКТЫ И РЕСУРС  
НАСТАВНИЧЕСТВА**

*МОНОГРАФИЯ*

Екатеринбург  
2024

УДК 37.018.2

ББК 74.200

П 24

Авторы: Ю.И. Биктуганов, Ю.Н. Зеленов, Ф.Т. Хаматнуров, Е.А. Югфельд, М.Ю. Биктуганова, А.А. Мирсаетова, Е.Г. Ипатова, Е.С. Лоскутова, Е.В. Валиахметова, И.Ю. Ещенко, О.Г. Шокова

П 24

Педагогическая безопасность в организациях среднего профессионального образования: модель, субъекты и ресурс наставничества: Монография / Екатеринбург: ГАУ СО «Центр оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов», 2024. 111 с.

Монография содержит современные концептуальные подходы к проблемам педагогической безопасности в организациях среднего профессионального образования.

В научном издании рассмотрены теоретические и практические проблемы сопровождения педагогической безопасности в образовательных организациях, раскрыты личностные особенности и паттерны деструктивных проявлений обучающихся СПО, проанализированы профессиональные позиции субъектов, структура педагогической деятельности и профессионально обусловленные требования к личности педагога-наставника, выявлена специфика нарративного педагогического подхода наставника, предложена организационно-структурная модель педагогической безопасности в профессиональных образовательных организациях.

Монография рекомендована руководителям, педагогам, методистам и специалистам организаций среднего профессионального образования, занимающимся проблемами педагогической безопасности в процессе воспитания детей и молодежи.

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор В.П. Косырев,  
доктор исторических наук, профессор В.Л. Берсенов,  
кандидат педагогических наук, доцент М.М. Дудина

УДК 37.018.2

ББК 74.200

© Коллектив авторов, 2024

© ГАУ СО «Центр оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов», 2024

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК СИСТЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА	6
1.1. Личностные особенности обучающихся СПО как категории субъектов педагогической безопасности	6
1.2. Паттерны деструктивных проявлений обучающихся	18
1.3. Модели поведения обучающихся как предикторы социальной дезадаптации	26
Глава 2. МИССИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В СОПРОВОЖДЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	35
2.1. Педагогическая безопасность как ключевой принцип деятельности педагога-наставника	35
2.2. Интегративность профессиональной позиции наставника в контексте педагогической безопасности	37
2.3. Педагогическая деятельность: виды и композиционные элементы структуры	44
2.4. Профессионально обусловленные требования к личности педагога-наставника	54
2.5. Нарративный подход педагога-наставника при формировании безопасных социальных установок обучающихся	64
Глава 3. МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	68
3.1. Нормативные акты регулирования проблемы безопасности образовательных организаций	68
3.2. Концептуальные подходы к разработке модели педагогической безопасности в организациях СПО	85
3.3. Организационно-структурная модель педагогической безопасности	92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	99
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	101

## ВВЕДЕНИЕ

Современное общество предъявляет высокие требования к качеству образования, включая не только академические достижения, но и уровень, в частности, моральной, нравственной, физической и психолого-педагогической безопасности, который обеспечивает многоаспектный комфорт для учебно-воспитательного процесса и ощущение спокойствия и надёжности, уверенности во взаимодействии, отсутствие разнообразных угроз для всех участников образовательных отношений, включая преподавателей, педагогический коллектив, обучающихся и их родителей (законных представителей). Педагогическая безопасность становится важным аспектом, влияющим на эффективность образовательного процесса, поскольку она способствует созданию условий для свободного выражения продуктивных мыслей, эмоциональной поддержки и конструктивного сотрудничества на равноправной основе, что особенно важно в контексте учебных дисциплин, где командная работа и практическое применение профессиональных знаний и умений играют ключевую роль.

Формирование безопасной образовательной среды предполагает не только защиту обучающихся от физической или психологической опасности, но и создание атмосферы, которая поддерживает личностное развитие и профессиональный рост.

Современные изменения в обществе с социально-политической, экономической, финансовой и культурной сферах влекут за собой и соответствующие процессы трансформации на уровне государства и, соответственно, системы образования, наиболее подвижным элементом которой является сфера профессионального образования.

Педагогический коллектив и администрация образовательных организаций должны адаптировать свои подходы к управлению и обеспечению благоприятной образовательной среды, учитывая потенциальные риски, которые потенциально, как в положительном, так и отрицательном аспекте, могут отразиться на образовательном процессе.

В современных условиях социально-экономического развития общества общая педагогическая безопасность становится важнейшим компонентом образовательного процесса как отечественных, так и зарубежных образовательных организаций.

Педагогическая безопасность в образовательной среде является важным аспектом, который напрямую влияет на успех обучения и развития обучающихся детей, подростков и молодых людей.

В контексте создания атмосферы доверия в учебном коллективе аспекты педагогической безопасности, включая и психолого-педагогические, представляют собой взаимодействие и взаимообусловленность многих внешних и внутренних факторов, имеющих как открытое, так и скрытое воздействие, связанных с отношениями между обучающимися, преподавателями и референтным окружением.

Возрастающая значимость образовательной среды, способствующей не только конструктивному учебно-познавательному развитию обучающихся, но и их эмоциональному, социальному, а у студентов среднего профессионального образования (далее – СПО) - гражданскому и даже профессиональному благополучию, обусловлена растущими вызовами, связанными с разнообразной социальной напряженностью и даже угрозами внутри учебных коллективов, а роль педагога-наставника как гаранта безопасной и поддерживающей атмосферы сложного многокомпонентного полисубъектного процесса образования становится более чем значимой как на государственном, так и на личностном уровнях.

# **Глава 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК СИСТЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

## **1.1. Личностные особенности обучающихся СПО как категории субъектов педагогической безопасности**

В настоящее время в связи с усложняющимися перманентными социально-политическими трансформациями и ускоряющимися темпами развития социально-экономических процессов современному молодому человеку всё сложнее становится адаптироваться к окружающей реальности, отражающейся на его внутреннем мире, что определяет возможность возникновения различных личностных изменений - от появления отдельных негативно-значимых личностно-психологических характеристик и деградирующих форм поведения до личностных (личностно-профессиональных) деформаций разрушающего толка. Все это, как правило, усиливается в ситуациях наслоения или пересечения с личностными или возрастными кризисами, переходом субъекта взаимодействия из одной среды в другую, возникновением внешне или внутренне обусловленных факторов дезинтеграции открытого и скрытого характера, препятствующих успешному личностно-профессиональному становлению и совершенствованию.

Если говорить о молодежи в целом, и об обучающихся образовательных организаций СПО, в частности, то следует акцентировать внимание не только на негативных проявлениях, связанных с возрастными кризисами или сменой социальной и образовательной среды, но и на ряде внешне социально одобряемых особенностей становления личности в данный возрастной период, которые в ряде случаев могут стать факторами риска.

Так, в некоторых исследованиях указывается на то, что молодежь как социальная группа характеризуется высокой степенью адаптивности, гибкости, свободой мышления и пластичностью когнитивных процессов. При этом молодые люди направлены на познание всего нового, свободны от привычек и предубеждений, социально активны, а широкие возможности интернет-ресурсов, свободы мышления, перемещения и общения только усиливают данные качества [64].

Но именно эти, на первый взгляд, положительные качества одновременно могут привести к негативным последствиям, так как крайние проявления различного рода свобод и неконтролируемое глубокое погружение в интернет-сферу часто приводят к формированию

определенных аддикций. И, если учесть наличие таких социально-психологических качеств, характерных для социальной группы обучающихся, как нестабильность психики, внутренняя противоречивость, недостаточно сформированный относительно требований поликультурного общества уровень толерантности, яркое желание проявить свою индивидуальность и выделиться в среде сверстников, что в общем характерно для психического развития личности в юношеском возрасте [64], то в сочетании с вышеназванными аддикциями и некоторыми дезориентирующими характеристиками могут дать непредсказуемый крайне негативный эффект для личностного становления и развития в этот возрастной период.

К этому следует добавить и такие факторы риска, как деформация ценностных ориентаций, осложнение социально-экономического положения в семье и в стране в целом, рост числа неблагополучных семей, насилия, наркомании, суицидов и пр. [2, 56], вопрос деструктивного поведения и предрасположенность к нему представителей данной социальной группы приобретает особую значимость.

Предпосылки анализа проблемы, связанной с деструктивным поведением, были заложены еще в трудах античных мыслителей: Аристотеля, Гиппократ, Платона, рассуждающих о причинах нарушения норм морали.

С точки зрения естественно-научного направления (Авиценна, Аверроэс, Гален) отклоняющееся от общепринятой нормы, аддиктивное поведение рассматривалось в контексте проявления зависимостей сознания человека от существующих норм культуры в обществе, выделения социально-психического от биологического.

В последующем интерес известных ученых и богословов к данной проблеме не ослабевал. При этом предлагались и получали свое обоснование различные концепции и теории отклоняющегося поведения человека. Так, объяснение его возникновения и проявления можно наблюдать в рамках анализа этико-нравственной проблематики; в контексте идей антропологии, иррационализма и экзистенциализма, культурологического и аксиологического подходов; психоанализа и т.д.

Проблема деструктивного поведения достаточно подробно освещалась и продолжает изучаться в среде российских ученых, многие из которых отмечали, что деструктивное поведение это:

- форма активности личности, которая обуславливает разрушение функционирующих структур;

- дезадаптивно-направленный процесс взаимодействия личности и среды, опосредованный индивидуальными особенностями субъекта [40, 58];

- поведение, направленное на разрушение социальных объектов и связей, причинение вреда обществу или себе [56, 58];

- одно из проявлений девиантного поведения, отклоняющегося от наиболее важных социальных норм, причиняющего ущерб окружающим или личности [35];

- удовлетворение субъектом своих потребностей за счёт прямого или косвенного (часто не осознанного) насилия над личностью другого человека, за счёт открытого и/или завуалированного отвержения социальных норм, нарушения прав других людей [25];

- альтернативный способ адаптации отдельных индивидов, социальных групп к сложным жизненным ситуациям [60];

- поведение, нарушающее, разрушающее или приводящее к распаду различных социальных связей [50];

- негативная и социально не одобряемая система поступков (или отдельных поступков, действий, жестов, слов и пр.), не соответствующих и противоречащих официально установленным или сложившимся нормам, правилам, принципам [66].

Все эти и другие представленные определения показывают, что деструктивное поведение, как правило, приводит к изменению, а затем и полному или частичному разрушению структуры личности или отдельных ее элементов. И в первую очередь страдают содержательные характеристики потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, коммуникативно-поведенческой и характерологических сфер личности. Это усиливает актуальность заявленной проблемы и обуславливает необходимость выдвижения в качестве приоритетной задачи предотвращения и минимизации факторов риска, способствующих возникновению и последующему развитию деструктивных моделей мышления и поведения в наиболее сложные периоды личностного становления, а именно на этапе подросткового и юношеского возраста.

В контексте заявленной темы речь будет идти о студентах, как особой социально-демографической подгруппе молодежи. И здесь следует провести анализ специфики развития личности в период ее обучения и подготовки к профессиональной деятельности. Первостепенно значение в этом процессе имеет тот факт, что начало обучения в учебных заведениях характеризуется, прежде всего, возникновением такого новообразования, как формирование концептуальной идеологической метафизической системы, что требует от



молодых людей анализа и переоценки собственных ценностей, интересов, установок, мотивации и пр. Огромное влияние на этот процесс оказывают: изменение требований, предъявляемых к студентам по сравнению с требованиями школьного обучения; увеличение объема учебной, внеучебной и производственной нагрузки; возможное возникновение ситуаций тревожности и психологического перенапряжения, связанной с началом самостоятельной жизни вдали от семьи и привычного окружения; отсутствие личной готовности принять на себя новую социальную роль и многое другое. Все это не может не оказать влияние на личность, а в ряде случаев приводит к возникновению психоэмоционального напряжения, социальной дезадаптации, деструктивным моделям поведения и т.д.

Большинство исследователей признают, что главным источником дезадаптации может стать сама образовательная среда. В частности, в исследованиях Т.Е. Самородовой отмечается, что средой адаптации для студентов выступает именно образовательная система [75]. И студенты, попадая в новую систему, начинают менять уже сформированные модели поведения исходя из требований новой среды. Но, как показывает практика, недостаточный социальный опыт часто не позволяет студентам выработать конструктивные копинговые стратегии [70].

На ведущую роль среды в возникновении деструкций различного толка и деструктивного поведения личности указывается и в других работах. Например, ряд исследователей, рассматривая факторы риска, влияющие на формирование деструктивного поведения молодежи, делают вывод о детерминирующей роли семейной и образовательной сред [5].

Но это не единственный источник факторов риска для возникновения тех или иных деструкций. Так, среди прочих негативных факторов, оказывающих воздействие на личность "из вне", исследователи чаще всего называют следующее: социальные сети и скулшутинг [15, 47], референтные группы и влияние аффилированных групп, а также материально-бытовые условия [91].

К факторам, негативно влияющим на процессы личностно-профессионального развития молодежи в целом и студентов, в частности, в последнее время стали добавлять новые источники формирования деструктивного поведения: распространение экстремистской и радикалистской идеологии, являющиеся не только следствием нестабильной социально-политической ситуации в стране, но и результатом ограниченной социальной адаптации молодежи, что требует организации своевременной профилактической работы [4, 28, 76]. В связи с этим одной из важных задач, которые должны решать образовательные учреждения, является организация

целенаправленной работы в направлении обеспечения активной педагогической безопасности, обеспечивающей психологическое благополучие студентов, способствующей формированию навыков построения конструктивных стратегий преодоления стресса, необходимых для успешной адаптации в социуме и адекватных действий на вызовы современности [69].

Признавая роль внешних объективно существующих факторов риска, способствующих возникновению деструктивного поведения, правомерно обратиться к субъективным причинам, предрасполагающим к возникновению тех или иных форм деструкций. В частности, многие исследователи единодушны во взглядах относительно значимости индивидуально типологических и психологических качеств в возникновении деструктивного поведения и их взаимосвязи с социальной средой.

В зарубежной научной литературе представление о взаимообусловленности личностных качеств и среды в формировании девиаций прослеживается в трудах Дюркгейма, Дж. Довидио, Э. Мертона, Т. Парсона, П. Ричардса, П. Уорсли, М. Шварца и др.

В России это нашло отражение в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева и их последователей: Е.А. Антиповой, К.В. Злоказова, К.В. Краевой, М. Н. Кузнецовой, В. Г. Куликова, А. В. Ларионовой, Л. А. Липской, М.В. Московской, Р.Р. Муслимова, Л.С. Рычковой, Н.П. Фетискина, А.Ю. Карповой, Н.Г. Максимовой, В.В. Орловой, А.Е. Скачок и др.

Анализ существующих исследований позволяет акцентировать внимание на ряде личностных качеств, которые в сочетании с неблагоприятными условиями среды могут способствовать возникновению деструктивных моделей мышления и поведения. Так, в некоторых публикациях называются следующие личностные предпосылки к формированию деструкций:

- низкий уровень волевой саморегуляции, эмоционального интеллекта, адаптационного потенциала и доминирование неэффективных стратегий преодоления стресса [55, 70];
- перфекционизм и враждебность [63];
- агрессия, грубость, эмоциональная несдержанность, равнодушие, безответственность [77];
- высокие показатели тревожности, агрессивности, психологической неустойчивости;
- низкие уровни самооценки, правовой осведомленности [2, 59];
- низкий волевой контроль эмоциональных реакций;

- склонность к агрессии (вербальной, физической, предметной) и насилию;
- высокая возбудимость;
- циклотимность (беспричинные скачки настроения) и неустойчивый характер;
- неадекватно заниженную или завышенную самооценку;
- тревожность;
- склонность к преодолению норм и правил;
- экзальтированность;
- прагматический тип восприятия группы;
- склонность к самоповреждению, саморазрушающему, деликвентному и аддиктивному поведению [56];
- беспомощность, нереализованный потенциал, отсутствие способности к его актуализации и реализации [2, 21, 92, 100].

Безусловно, это не полный перечень тех личностно-типологических и психологических свойств, новообразований, которые в сочетании с факторами риска окружающей среды могут привести к негативным проявлениям различного толка.

В данной работе мы рассматриваем проблему возможных негативных факторов образовательной среды, которые потенциально могут стать источником личностных деформаций и деструктивного поведения. Однако, если проводить своевременную диагностику склонности студентов к деструктивному поведению, выявлять имеющиеся социально не одобряемые личностные характеристики, создавать условия, способные обеспечить минимизацию к их появлению, то это даст возможность для более успешной адаптации студентов к новой среде жизнедеятельности и предотвратит рост негативных проявлений.

К этому следует добавить, что возникновение тех или иных деформаций личности во многом обусловлено наличием (отсутствием) совокупности определенных качеств, которые могут препятствовать (способствовать) негативным изменениям. При этом вновь приобретенный опыт личностно-профессионального взаимодействия в педагогически безопасной образовательной среде учебного заведения позволит актуализировать имеющиеся потенциалы, сформировать готовность и способность студентов принять педагогическую помощь и поддержку "из вне", что также следует рассматривать в качестве фактора, противодействующего деструкциям обучающихся.

В целях обеспечения активной педагогической безопасности и реализации эффективной профилактики деструкций различного толка и

уровня проявления среди обучающихся системы СПО необходим комплексный анализ возможных причин появления отклоняющихся моделей поведения. В этой связи далее приведем результаты исследования, проведенного в 2022-2023 гг. среди 609 обучающихся первых курсов профессиональных образовательных организаций (г. Ставрополь, СКФУ и СГМУ) с целью выявления специфики выраженности личностных характеристик, определяющих особенности деструктивного поведения субъекта. Схема исследования предполагала измерение личностных характеристик детерминации разных форм деструктивного поведения субъекта для их сравнения через сопоставление соответствующих регрессионных моделей поведения. В качестве методического инструментария были отобраны следующие опросники: методика склонности к отклоняющему поведению (А.Н. Орёл), тест смысло-жизненные ориентации (Д.А. Леонтьев), методика исследования самоотношения (С.Р. Пантелеев), опросник самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова).

Согласно полученным в ходе исследования результатам, наибольшая выраженность по видам отклоняющегося поведения у обучающихся, склонных к преодолению норм и правил и обладающих сниженной склонностью к контролю эмоциональных реакций - для 29,1% и 29,6% респондентов представлен высокий уровень показателя; при этом велики значения среднего уровня (48,8% и 53,8%, соответственно) и малы значения низкого уровня (22,1% и 16,6%, соответственно) (Рисунок 1). Наименее выраженной оказалась склонность к делинквентному поведению (50,9% респондентов на низком уровне и 11,3% на высоком), а также — склонность к аддиктивному поведению (31,2% — низкий уровень и 16,1% — высокий) и склонность к агрессии и насилию (25,9% — низкий уровень и 22,3% — высокий). Максимально средние величины показателя по выборке студентов обнаружены для склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению — 69,9% респондентов со средним уровнем выраженности этой склонности.

Отмечается, что ярче остальных представленные ослабленный волевой контроль и выход за рамки норм и правил характерны для переходного старшего подросткового возраста в юношеский с учётом смены социальной позиции субъекта с ученика школы на студента учебного заведения, изменений в содержании и структуре социальных связей, принятия новой роли и выполнения новых задач специфичной учебно-профессиональной деятельности. Эти же обстоятельства индивидуальной жизни респондента, по мнению исследователей, выступают компенсаторным фактором для

делинквентного, агрессивного, самоповреждающего или аддиктивного поведения, обеспечивая их слабую выраженность.

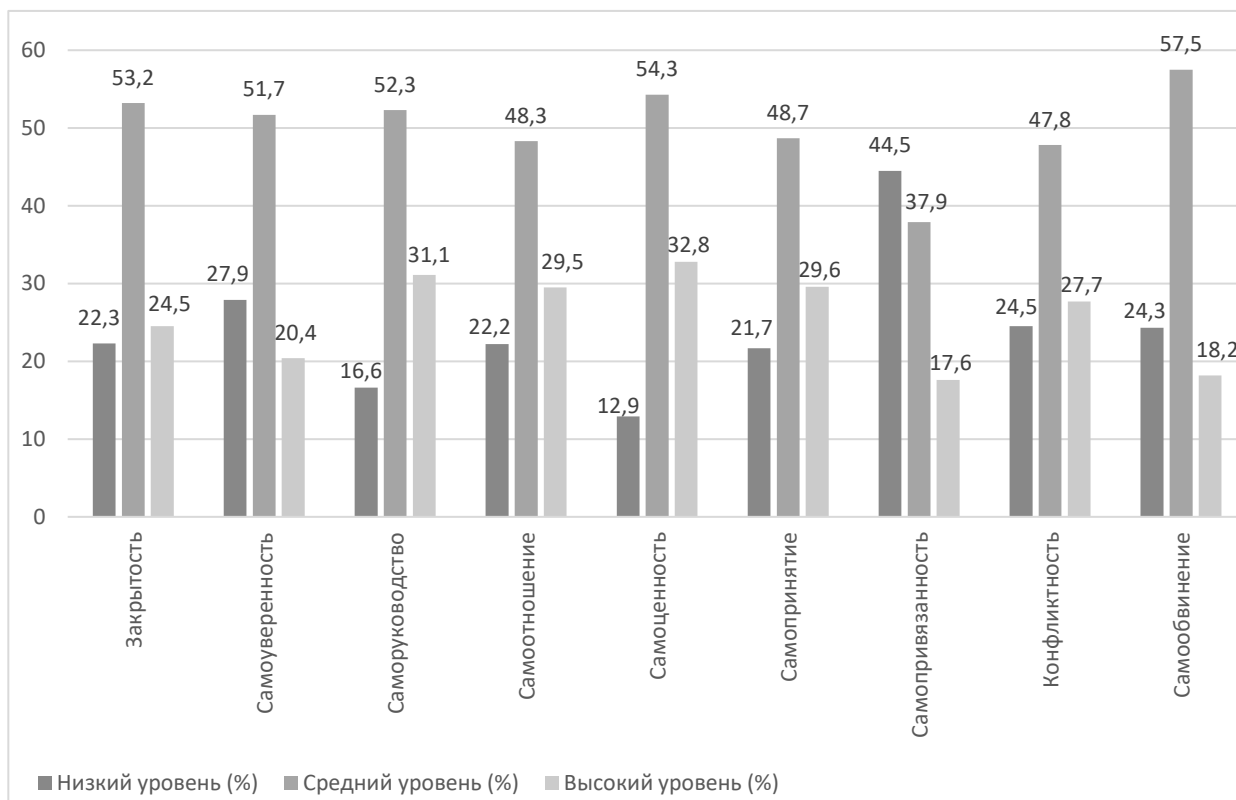


Рисунок 1. Специфика самоотношения личности на обследуемой выборке

Результаты блока исследования, направленного на диагностику смысложизненных ориентации, показали, что доминирующими тенденциями в смысложизненных ориентациях являются понимание респондентами эмоциональной насыщенности своей жизни (29,2% обследованных с высоким уровнем выраженности этой ориентации, 43,2% со средним и 27,6% с низким) и, с точки зрения самоконтроля, представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, для построения своей жизни в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле (локус контроля - Я, 34,3% респондентов с высоким уровнем выраженности этой ориентации, 50,9% со средним и 14,8% с низким) (Рисунок 2).

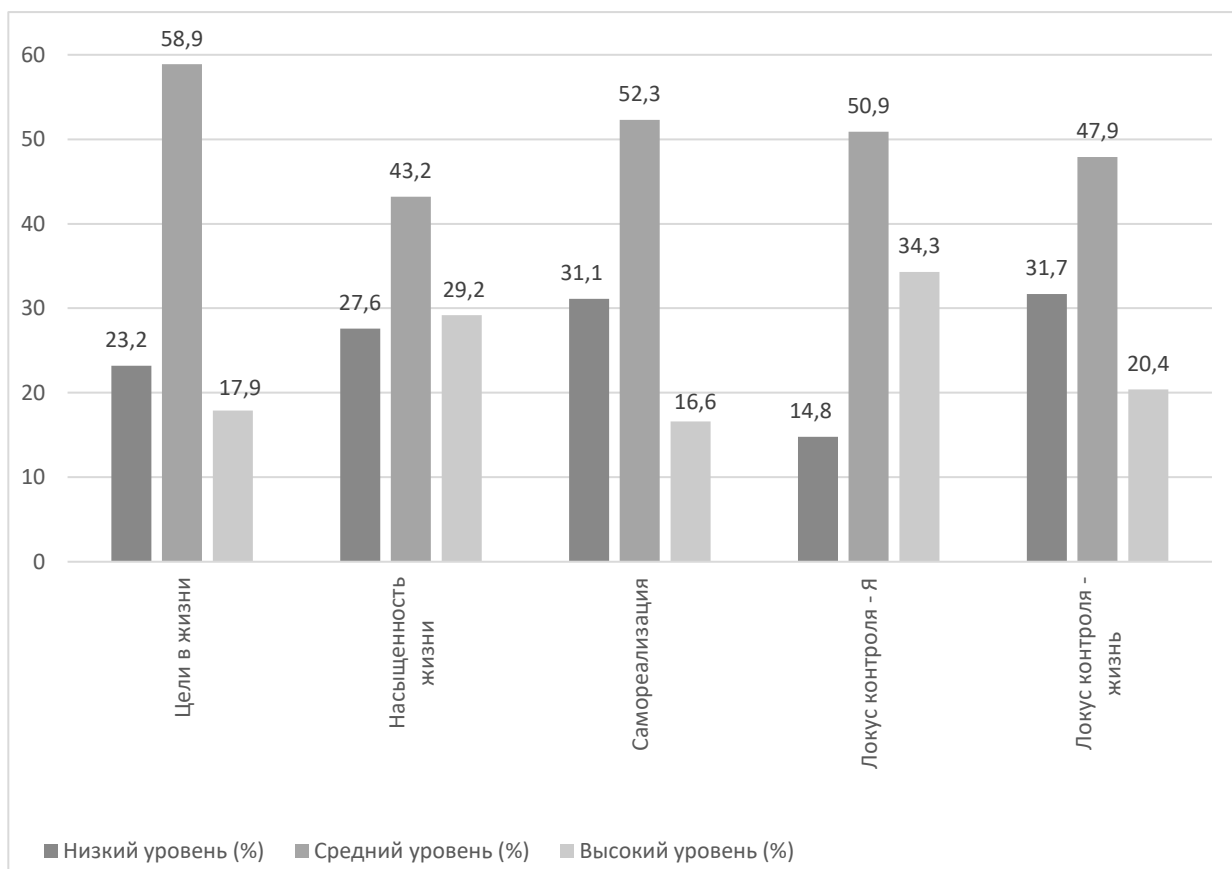


Рисунок 2. Особенности смысложизненных ориентаций на обследуемой выборке

При этом выраженность собственно целевой жизненной установки (шкала "цели в жизни") находится скорее на среднем уровне в целом по выборке (17,9% респондентов с высоким уровнем этой ориентации, 58,9% со средним и 23,2% с низким). И здесь можно отметить противоречивость тенденции ориентации респондентов на подвластность сознательному контролю своей жизни (шкала "локус контроля - жизнь"), которая (тенденция) на выборке представлена с уклоном в заниженные значения (31,7% респондентов с низким уровнем), но при этом каждый пятый студент (20,4%) полагает, что человеку дана способность контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Наконец, достаточно понятны заниженные показатели по шкале "удовлетворённости самореализацией" (16,6% респондентов с высоким уровнем выраженности тенденции, 52,3% со средним и 31,1% с низким), что связано с новым этапом

жизненного цикла респондентов - студентов, одновременными открывающимися личными и профессиональными перспективами и ограниченным опытом самореализации на начальном этапе студенчества.

В целом, усреднённый психологический портрет обучающегося здесь отражает направленность на себя при реализации жизненных задач при одновременной размытости этих задач, но с переживанием эмоциональной насыщенности актуальной жизни, наличием потенциала на самореализацию и контроль собственной жизни.

Результаты исследования, направленного на диагностику особенностей самоотношения с точки зрения показателей эмоционально-ценностного компонента самосознания, показали, что высокий уровень доминирует над низким по таким показателям, как "самоценность" (32,8% респондентов с высоким уровнем, 54,3% со средним и 12,9% с низким), "саморуководство" (31,1%, 52,3% и 16,6% с высоким, средним и низким уровнями, соответственно), "самопринятие" (29,6%, 48,7% и 21,7% с высоким, средним и низким уровнями, соответственно) и "отражённое самоотношение" (29,5%, 48,3% и 22,2% с высоким, средним и низким уровнями, соответственно). Для шкал "самопривязанность" (17,6% респондентов с высоким уровнем, 37,9% со средним и 44,5% с низким), "самообвинение" (18,2%, 57,5% и 24,3% с высоким, средним и низким уровнями, соответственно) и "самоуверенность" (16,6%, 51,7% и 27,9% с высоким, средним и низким уровнями, соответственно) более выражен низкий уровень этого признака. По шкалам "закрытость" и "внутренняя конфликтность" обнаружена равномерная представленность низкого и высокого уровней выраженности показателя.

Таким образом, как правило, обучающиеся открыты к изменениям, принимают и ценят себя, полагают, что могут производить благоприятное впечатление на других, ориентируются на свои силы при планировании и реализации будущей деятельности; при этом на уровне латентных тенденций склонны к повышенной личностной рефлексии.

Результаты еще одного исследования, направленного на диагностику личностных детерминант, влияющих на формирование склонности к деструктивному поведению, зафиксировали существенную разность различных сформированных навыков тактического планирования и стратегического целеполагания (Рисунок 3). Наибольшие значения проявлены по параметрам: "настойчивость" (32,8% респондентов с высоким уровнем, 37,6% со средним и 29,6% с низким), "ориентация на настоящее"

(30,9%, 49,4% и 19,7% высокого, среднего и низкого уровней, соответственно) и "целеустремлённость" (27,7%, 41,4% и 30,9% для высокого, среднего и низкого уровней, соответственно). Наименьшие значения на обследованной группе выявлены по таким показателям, как планомерность, фиксация и самоорганизация деятельности.

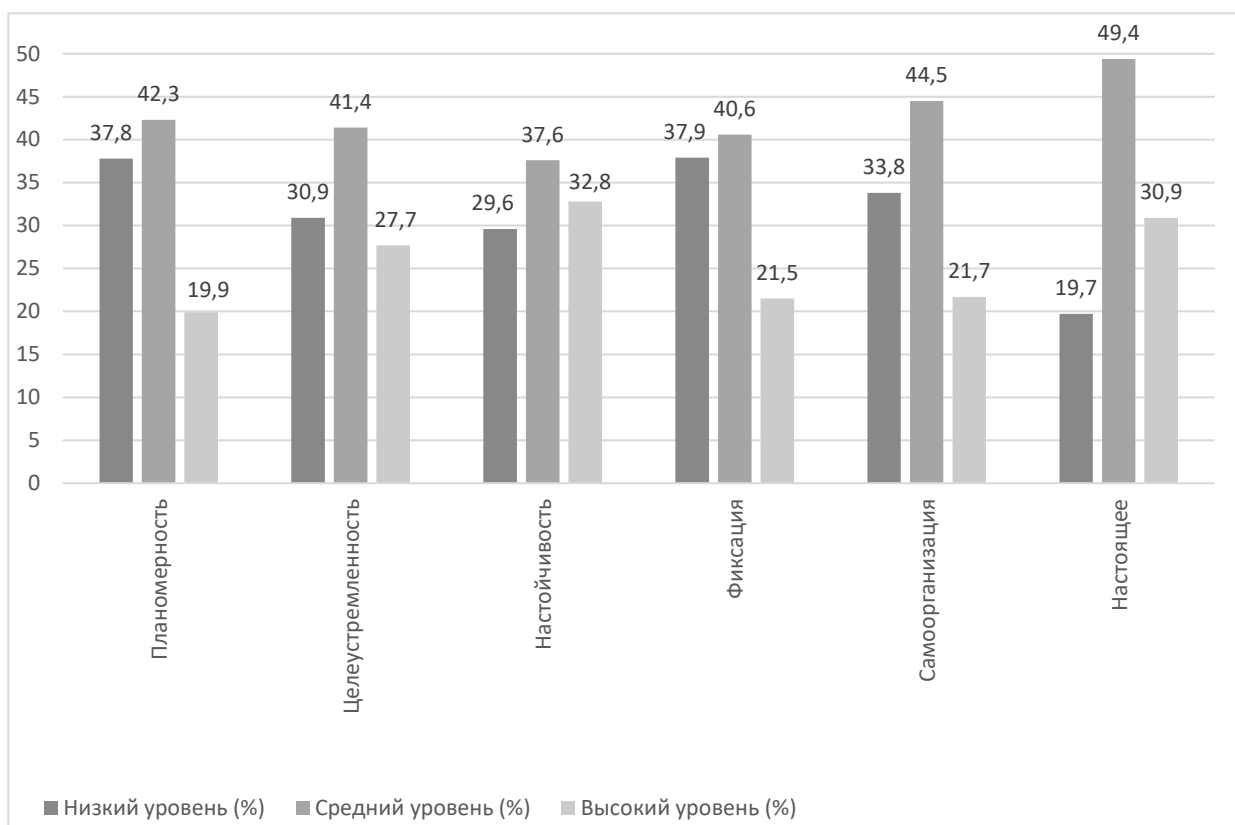


Рисунок 3. Представленность характеристик самоорганизации деятельности на обследуемой выборке

Таким образом, обучающиеся во многом ориентированы на настоящее, понимают необходимость постановки целей жизни и профессиональной деятельности, и настойчивы в их достижении, однако потребность в постоянном осознанном планировании деятельности сформирована в недостаточной степени, выражена гибкость при реализации стратегических действий и в целом ослаблена самоорганизация деятельности.

Диагностика отдельных параметров комплекса личностных особенностей и выраженности видов деструктивного поведения позволяет, основываясь на результатах проведенного регрессионного анализа, представить и описать связи этих двух заглавных феноменов в виде



регрессионных моделей выделения специфики детерминации видов деструктивного поведения личностными особенностями субъекта.

Так, например, ненормативный вид деструктивного поведения обучающихся определяется высокой внутренней конфликтностью, ориентированностью субъекта на себя, самоуверенностью, представлением о высокой самооценности и низкой самоорганизацией деятельности.

Аддиктивный вид деструктивного поведения молодого человека определяется высокой внутренней конфликтностью, негибкостью в планировании деятельности и трудным переходом к новой деятельности и новым отношениям. При этом имеет место выраженная низкая самоорганизация при глубоком убеждении в том, что субъекту дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Самоповреждающий вид деструктивного поведения детерминирован высокой внутренней конфликтностью, низкими самоорганизацией субъекта и удовлетворённостью прожитой жизнью, тенденцией к акцентированию собственной вины в конфликтных ситуациях и неспособностью вызывать уважение у окружающих. Но при этом, однако, выражена способность к применению волевого усилия при реализации деятельности.

Агрессивный вид деструктивного поведения обуславливается высокой внутренней конфликтностью и низкой самоорганизацией субъекта, наличием у него представления о себе как о сильной личности, управляющей своим поведением и деятельностью, как самостоятельном, волевом человеке, верящим в свои способности и настойчиво решающим поставленные задачи.

Неконтролируемый вид деструктивного поведения детерминирован высокой внутренней конфликтностью, низкой самоорганизацией деятельности, слабостью волевых усилий в деле планирования и реализации своей деятельности и сиюминутностью, импульсивностью и низкой рефлексивностью своего поведения при воздействии стимулов со стороны среды.

Регрессионная модель делинквентного вида деструктивного поведения предполагает наличие трех компонентов: внутренняя конфликтность, самоорганизация и удовлетворённость самореализацией.

Таким образом, выделяя специфические особенности обучающихся профессиональных образовательных организаций как одной из категорий субъектов системы педагогической безопасности, можно сделать вывод о том, что:

- во-первых, существует инвариантная часть личностных характеристик в моделях деструктивного поведения субъекта для разных

видов этого поведения, в том числе ненормативного, аддиктивного, самоповреждающего, агрессивного, неконтролируемого и делинквентного типа, включающая высокую внутриличностную конфликтность и низкую самоорганизацию деятельности;

- во-вторых, обнаружена взаимосвязь личностных характеристик молодых людей с определенными моделями социального поведения, которую необходимо учитывать в сопровождении педагогической безопасности в образовательных организациях, например, ориентированность субъекта на себя, самоуверенность и представление о высокой самооценности вероятнее будут обуславливать выбор ненормативной модели поведения, поведенческая ригидность при планировании деятельности, представление о способности контролировать свою жизнь и принимать решения - выбор аддиктивной модели, неудовлетворённость жизнью, акцентирование собственной вины в конфликтных ситуациях, способность к применению волевого усилия при реализации деятельности – самоповреждающей модели, представление о себе как о сильной личности, самостоятельность и настойчивость – агрессивной, слабость волевых усилий, низкая способность к планированию деятельности, импульсивность и низкая рефлексивность поведения – неконтролируемой, представление субъекта о своей прожитой к данному моменту жизни как непродуктивной и неосмысленной – делинквентной модели;

- в-третьих, у обучающихся фиксируются определенные личностные характеристики, которые, с одной стороны, необходимо учитывать при организации как учебно-воспитательного (учебно-производственного), так и внеучебного (внеаудиторного) процесса, а с другой - при стечении определенных условий и действующих внешних факторов, они могут в той или иной мере проявляться в вариативной части различных моделей аномального и неприемлемого со стороны общества поведения, противоречащие концептуальным принципам педагогической безопасности.

## **1.2. Паттерны деструктивных проявлений обучающихся**

Противоречивые тенденции развития современного общества, усложняющиеся перманентные социальные трансформации и ускоряющиеся темпы развития социальных процессов, часто вызывают у различных категорий людей (подростки, молодежь, взрослое население, пожилые люди) состояния эмоционального напряжения и дезадаптации, ощущение нестабильности и условности социальной реальности, что может оказывать

негативное воздействие на их психику и поведение. Однако исследованиями выявлено, что наиболее часто таким процессам подвержены молодые группы населения.

Традиционно к деструктивному поведению относят практические или вербальные проявления внутренней деятельности индивида, направленные на разрушение чего-либо. В качестве объектов деструктивного поведения субъект чаще всего выбирает коммуникацию между людьми, отношения между ними или собственное эмоциональное и физическое состояние [7, 22, 52].

Научные проблемы, сопряженные с деструктивным поведением человека, стали объектом исследований достаточно давно, еще до появления психологии как самостоятельной научной дисциплины. Представление о деструктивном поведении как действиях человека, противоречащих нормам человеческого общества, развивали крупнейшие мыслители Античности: Платон, Аристотель, Гиппократ и некоторые другие. Также различные проявления деструктивного поведения исследовали и виднейшие ученые эпохи Возрождения (Б. Телезио, Х. Уарте), Просвещения (К. Гельвеций, П. Гольбах, Дж. Локк как представитель естественнонаучного направления). Этическое основание деструктивного поведения было сформулировано Л. Фейербахом, Г. Гегелем и И. Кантом [6, 39, 58, 74].

В начальный период развития психологической науки исследования деструктивного поведения проводили З. Фрейд и К. Г. Юнг. Они изучали влияние неосознаваемых мотиваторов на поведение человека. По Фрейду, деструктивное поведение является следствием негативного отношения человека к самому себе [9, 27, 53, 100].

Позднее, многие ученые изучали проблему деструктивного поведения человека, особенно вопрос ключевых причин его возникновения [8, 48]. Далее рассмотрим несколько точек зрения известных исследователей по данной проблеме:

- А. Адлер полагал, что главной причиной деструктивного поведения является ощущение отчужденности и беспомощности;
- Э. Фромм считал таковой нереализованный потенциал, а также невозможностью использовать плодотворную энергию по назначению;
- Э. Дюркгейм сконцентрировался на социальных исследованиях деструктивного и девиантного поведения, полагая, что основная причина связана с особенностями социума;
- Т. Парсонс, Р. Мертон и П. Уорсли, развивая идеи Э. Дюркгейма, изучали детерминанты, факторы и формы отклоняющегося поведения,

считая, в частности, что причиной девиантного поведения является аномия - особое нравственно-психологическое состояние, которое характеризуется разложением системы моральных ценностей и нравственных идеалов (Р. Мертон), акцентируя значимость взаимосвязи культурных норм и так называемых абсолютных норм (П. Уорсли).

Некоторые современные исследователи проблемы деструктивного поведения к основным причинам его формирования относят следующие ситуации:

- массовые социальные отклонения, различного рода зависимости: алкогольная, наркотическая и т.д.;

- ситуативные отклонения: спекуляции, манипуляции со стороны окружающих, браки по расчету, длительные токсичные отношения;

- отсутствие наказаний за нарушения;

- дискредитация, стремление окружающих подорвать авторитет и испортить репутацию;

- попытка самоутвердиться путем оскорбления и унижения других.

Чаще происходит из-за конкуренции;

- наследственность;

- неблагоприятная обстановка в семье, отсутствие тепла, любви и взаимопонимания. Как результат, человек переносит деструктивный паттерн поведения во взрослую жизнь [49].

Крайне важно педагогическим работникам начинать профилактическую работу «на дальних подступах». Однако, следует знать по какому проявляющемуся признаку или признакам можно определить начало формирования определенной модели поведения или негативное стороннее влияние на человека. Ниже представлены основные признаки деструктивного поведения (Рисунок 4).



Рисунок 4. Основные признаки деструктивного поведения

Далее более детально раскроем каждый признак в отдельности:

- отклонение от норм общественного развития (расхождение между индивидуальной линией развития индивида или группы и доминирующими ценностями/тенденциями общественной жизни);

- дестабилизация и деструктивность (наличие объективного ущерба, страдания от данного поведения или его последствий на нескольких уровнях: организма, личности, ближайшего окружения и на макросоциальном уровне);

- негативная социальная оценка и наказуемость (негативная общественная оценка данного расхождения как социально нежелательного и стремление социума контролировать, устранять нежелательные проявления в поведении индивидов);

- компенсаторность (компенсация деструктивными поведенческими актами имеющегося личностного неблагополучия и социальной дезадаптации);

- специфичность (выраженность в деструктивном поведении индивидуального и половозрастного своеобразия).

Кроме этого, исследователи выделяют факторы деструктивного поведения обучающихся, которые, с одной стороны, подразделяют на

персональные и средовые, а с другой – на те, которые подвержены изменениям и те, которые не поддаются изменениям (Рисунок 5), а также факторы социальной среды (Рисунок 6) [43, 52].

На Рисунке 7 выделены психологические факторы деструктивного поведения обучающихся организаций общего и профессионального образования.



Рисунок 5. Факторы деструктивного поведения обучающихся



Рисунок 6. Факторы социальной среды

К основным механизмам формирования и распространения деструктивного поведения можно отнести следующие:

- механизм массовой передачи деструктивного опыта под влиянием крупных социальных групп;
- механизм принятия человеком модели деструктивного поведения под давлением авторитетных людей или лично значимой группы;
- механизм закрепления деструктивности через получение физического или психического удовлетворения от акта деструктивного поведения;
- механизм закрепления деструктивности через нейтрализацию негативных эмоциональных переживаний;

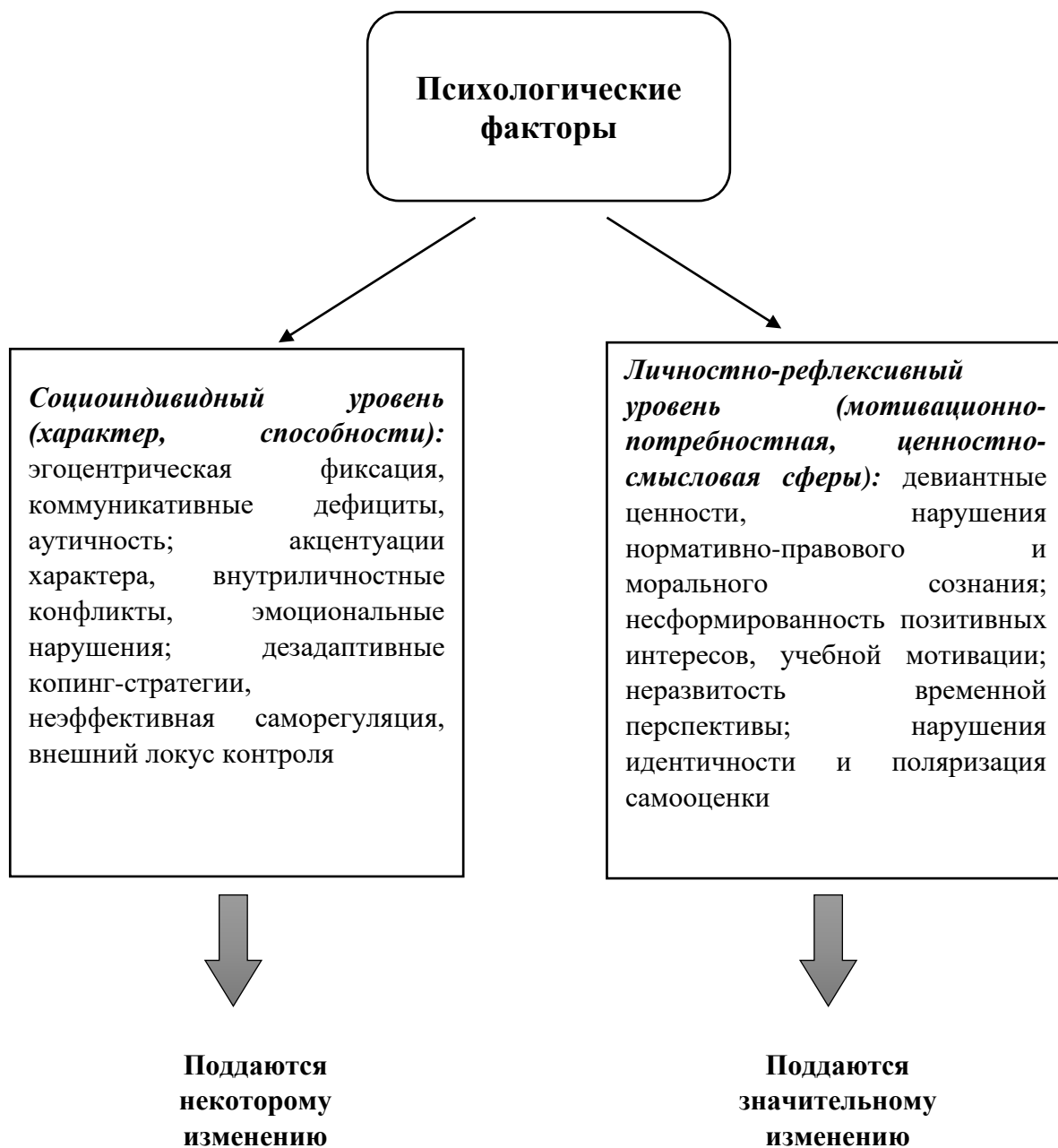


Рисунок 7. Психологические факторы деструктивного поведения обучающихся

- механизм стимулирования активности посредством деструктивного поведения;
- механизм осознанного самоанализа;



- «оппозиционный» механизм, заключающийся в осознанном противостоянии социальной группе или социуму в целом [10].

Деструктивные проявления могут проявляться посредством отклоняющегося поведения, не попадающего в категорию противоправного, либо делинквентного поведения (противоправного).

К первой категории деструктивных проявлений относят аддиктивное, отклоняющееся поведение на базе агрессивности личности, суицидальное поведение, патологически сексуальное и репродуктивное поведение, социально-паразитарное поведение и отклоняющееся поведение на основе нарушений социально-личностной самореализации [14, 105].

Ко второй категории деструктивных проявлений относят следующие типы моделей поведения обучающихся:

- последовательно-криминогенный, когда преступные действия являются проявлением привычного поведения, у делинквента (правонарушителя) преобладают асоциальные взгляды, установки и ценности;

- ситуативно-криминогенный, когда преступления совершаются под влиянием внешних обстоятельств, от случая к случаю. Правонарушители с данным типом поведения ведомые, легко увлекающиеся, с неустойчивой системой ценностей;

- ситуативный, когда неблагоприятное стечение обстоятельств приводит к нарушению моральных норм, совершению административных проступков; такие нарушения единичны [15].

Таким образом, идентифицируя паттерны деструктивных проявлений обучающихся СПО педагогически целесообразно своевременно и объективно «считывать», во-первых, изменения эмоционального фона, включая колебания как положительного, так и отрицательного свойства, особенно если они не обусловлены определенными объективными причинами, во-вторых, трансформацию модели поведения, которая ранее была характерна для конкретной личности, особенно если она начинает приобретать «рискованные» агрессивные черты, в-третьих, деформацию формата межличностных коммуникаций как с педагогами, так и с обучающимися и родителями, с целью комплексного объективного психолого-педагогического анализа причин, способствующих личностным изменениям и принятия превентивных мер педагогической безопасности.

### 1.3. Модели поведения обучающихся как предикторы социальной дезадаптации

Далее рассмотрим наиболее распространенные в молодежной среде проявления различных действий и моделей поведения, отнесенных к категориям, рассмотренным нами в предыдущем параграфе.

1. *Молодежный экстремизм* как вид противоправного поведения характеризуется взглядами и действиями молодых людей, основанными на культивировании принципа силы, агрессии в отношении окружающих, вплоть до насилия и убийства; непримиримости к инакомыслящим, стремлением к созданию тоталитарного сообщества, основанного на насилии.

Наибольшая подверженность экстремизму у подростков и молодежи со следующими личностными чертами:

- конформность и внушаемость, способствующие насильственному или манипулятивному использованию человека экстремистскими организациями в своих преступных целях;
- интолерантность (ключевое условие положительного отношения человека к экстремистским тенденциям и пропаганде экстремизма);
- склонность к насилию (ключевое условие принятия экстремистской идеологии и активного добровольного участия в преступной экстремистской деятельности).

Выделяют несколько субкультур, получивших наиболее широкое распространение в подростковой и молодежной среде, особенно среди обучающихся системы профессионального образования. Так, например, «скулшутеры» («колумбайнеры») – субкультура подростков экстремистской направленности, называющих себя так в честь старшеклассников школы «Колумбайн» городка Литтлтон американского штата Колорадо Эрика Харриса и Дилана Клиболда, которые 20 апреля 1999 г. расстреляли 13 своих соучеников, после чего застрелились в школьной библиотеке.

К личностным особенностям «скулшутеров» относят:

- деструктивная, злокачественная агрессивность;
- предрасположенность идти навстречу любым жизненным вызовам с непреклонной решимостью «победить»;
- вспыльчивый и нетерпимый характер и склад ума, снижающий адаптивность;
- недостаток способности испытывать страх, слабость тормозящих механизмов;
- стойкое желание занимать доминирующее положение;
- презрение и пренебрежение по отношению к тем, кто воспринимается как слабый;

- нарциссические черты, самоуверенность и эгоцентричность.

На Рисунке 8 приведены маркеры вовлеченности обучающихся в экстремистские сообщества.



Рисунок 8. Маркеры вовлеченности обучающихся в экстремистские сообщества

2. *Аддиктивное поведение* (от англ. addiction – «пагубная привычка», «порочная склонность») – одна из форм деструктивного поведения, характеризующаяся формированием стремления к уходу от реальности через искусственное изменение своего психического состояния посредством приема некоторых психоактивных веществ (химические аддикции, зависимости) или чрезмерной фиксации на определенных видах активности (нехимические аддикции, зависимости). Иногда в

классификациях к химическим и нехимическим аддикциям добавляются пограничные – «биохимические».

Ключевыми признаками аддиктивного поведения являются: устойчивое стремление к изменению психофизического состояния (от умиротворения до пиковых эмоционально-аффективных переживаний); снижение контроля над влечением к объекту зависимости; аддикция имеет начало (нередко безобидное), индивидуальное течение, исход; цикличность: внутренняя готовность к аддиктивному поведению – усиление желания и напряжения – ожидание и активный поиск объекта аддикции – получение объекта и достижение специфических переживаний – расслабление – фаза ремиссии (относительного покоя); закономерно вызывает серьезные личностные изменения и социальнопсихологическую дезадаптацию; наносит ущерб организму аддикта (связано с формой аддикции: от легких психофизиологических нарушений до летального исхода); провоцирует напряженность в межличностных отношениях, ухудшает работоспособность, дестабилизирует социальное окружение.

Далее приведены ключевые маркеры аддиктивного поведения (Рисунок 9).

3. *Зацепинг или трейнсерфинг* (от англ. train surfing), – езда на крыше транспортных составов (электрички, метро, автобуса), между или под вагонами. Фронт-зацеп – это езда спереди, под носом машиниста, в слепой зоне. Классический зацеп – езда сзади транспортного средства, ружфайд – езда на крыше поезда.

4. *Ружфинг* (от англ. roof – «кровля», «крыша») – лазание по крышам высотных строений, небоскребов, радиовышек, многоэтажных жилых домов и т. п.

5. *Диггерство* (от англ. digger – «копатель») – исследование подземных убежищ и других подземных объектов рукотворного происхождения. Диггеры особенно интересуются заброшенными подземными военными спецобъектами.



Рисунок 9. Поведенческие маркеры аддикта

6. *Сталкерство* – посещение заброшенных объектов, разновидность индустриального туризма. В этом контексте сталкер – тот, кто увлечен поиском и обследованием малоизвестных, нередко опасных для жизни мест и кто является проводником по таким местам.

7. *Опасное селфи и видео* – фотографирование или видеосъемка себя, при которых выбор места или объекта для фотографии, видео связан с повышенной опасностью.

Многие специалисты различных государственных ведомств и общественных организаций, занимающиеся проблемами сопровождения подростков и молодежи, подверженных или подпавших под воздействие деструктивных проявлений, выделяют несколько маркеров рискованного, в самом широком смысле, поведения обучающихся (Рисунок 10).



Рисунок 10. Маркеры рискованного поведения обучающихся

Агрессивное поведение может проявляться в различных формах и видах, но к наиболее распространенным относят следующие:

- моральное унижение других людей (словесные оскорбления, угрозы, преследование, запугивание), провокации конфликтов;
- физическое насилие (намеренные побои, шлепки, толчки, драки, в том числе массовые);

- жестокость по отношению к животным (пытки, умерщвление, издевательства), экоцид (нанесение намеренного вреда объектам природы);
- вандализм (порча имущества, разрушение памятников архитектуры, произведений искусства и др.);
- воровство, вымогательство, другие действия, причиняющие имущественный ущерб жертве агрессора [10].

Особым проявлением агрессивного поведения обучающихся в условиях образовательной организации является буллинг, то есть систематическое, длительное преследование агрессором (буллерами) жертвы.

Буллинг как феномен разделяют на:

- физический буллинг (умышленные толчки, удары, пинки, побои, нанесение иных телесных повреждений, действия сексуального характера и др.);
- психологический буллинг (словесные оскорбления, угрозы, запугивание, обзывание, дразнение, распространение обидных слухов, обидные жесты, изоляция, вымогательство (денег, еды, иных вещей, принуждение что-либо украсть); действия с имуществом (воровство, прятанье или порча личных вещей жертвы);
- кибербуллинг (постоянное унижение, травля в виртуальном пространстве).

К его маркерам относят отстраненность от родных и близких; негативизм при обсуждении темы взаимоотношений со сверстниками; возросшая враждебность к окружающим (защитная агрессия); напряженность и страх при появлении сверстников или более старших обучающихся; грусть, печаль, необоснованная обидчивость и раздражительность или неустойчивое настроение; уход с массовых мероприятий в школе; частые пропуски школы по неуважительным причинам; страх или агрессия при сигнале нового сообщения, пришедшего на телефон; аутоагрессивное поведение (наносит себе порезы, ожоги и т. д.) [19, 25].

Агрессивное поведение обучающихся может проявляться через склонность в той или иной степени к насилию, как моральному, так и физическому, жестокость по отношению к животным и др. (Рисунок 11).



Рисунок 11. Маркеры агрессивного поведения обучающихся

Как отмечают многие специалисты, в последние десятилетия увеличилось число суицидальных попыток среди обучающейся молодежи, в том числе и среди психически здоровых лиц. В этой связи приведем более подробную информацию в части маркеров высокого суицидального риска, включая риски ситуационного, поведенческого, эмоционального, коммуникативного и когнитивного свойства (Рисунок 12) [13, 24].





Рисунок 12. Маркеры высокого суицидального риска ситуационного, поведенческого, эмоционального, коммуникативного и когнитивного свойства

Таким образом, процессы выявления и профилактического сопровождения обучающихся общего и профессионального образования, подверженных воздействиям деструктивных проявлений, являются неотъемлемыми компонентами цельной многоуровневой комплексной системы профилактики, функционирующей на государственном, региональном, локальном и личностном уровнях.

Учитывая многоаспектность и разнонаправленность процесса профилактики деструкций различной специфики у молодежи, особенно подвержены которой категории обучающихся общего и профессионального образования, необходимо выстраивание совместной деятельности всех заинтересованных субъектов, основанной на принципах доверия и взаимоуважения, с опорой на ключевые аспекты системного, структурно-функционального и комплексного научных подходов, имеющий опережающий характер действия, которая должна носить адресный характер и ориентирована на конкретный субъект, учитывающий его личностные качества, специфику деструкций и возможные риски, с применением адекватных конкретной проблеме инструментов реагирования.

## **Глава 2. МИССИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В СОПРОВОЖДЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

### **2.1. Педагогическая безопасность как ключевой принцип деятельности педагога-наставника**

Первоосновой содержательного, эффективного и реального существования и развития общества, государства и человека является условие безопасности. Нарушение данного условия в силу различных внешних и внутренних причин, в том числе имплицитного свойства, детерминирует разбалансировку систем, подключая выполнение компенсационных функций, что существенно ограничивает, а в предельных ситуациях - делает невозможным их функционирование.

Аристотель определял у каждого явления или субъекта 9 категорий, отражающих наиболее существенные свойства и отношения явлений действительности и познания. Разработав иерархическую систему категорий (предикатов), Аристотель признавал и считал наиболее существенными только три - сущность, состояние и отношение [4, 41, 95]. Рассматривая «состояние» как устойчивое значение переменных параметров конкретного объекта, можно сделать вывод о том, что состояние будет устойчиво, пока к объекту не приложены усилия извне, выводящие его из сбалансированного устойчивого состояния.

Следовательно, рассматривая «состояние» учебно-воспитательного процесса в образовательной организации как объекта, можно утверждать, что его положение, уровень, порядок и статус будут сбалансированно устойчивы до тех пор, пока внешние приложенные к нему воздействия различного характера не выведут его из этого состояния [99].

Исходя из этого, педагогическая безопасность, в самом широком смысле, выступает одним из ключевых принципов проектирования и реализации образовательного процесса. П. И. Пидкасистый, В.В. Краевский и В.М. Полонский утверждают, что педагогические принципы «создаются с учетом условий и факторов, определяющих конкретные формы воспитания и обучения, и объективно обусловлены состоянием образовательной сферы в данный временной период и возникающими в обществе требованиями к образованию» [83]. Однако, подчеркивают исследователи, если принцип не реализуется в педагогической деятельности, то «процесс обучения не исчезнет как таковой, хотя, скорее всего, он станет менее эффективным».

Первоосновой принципа является знание о том, что не может существовать без усилий педагога. Рассмотрим, например, один из ключевых педагогических принципов – принцип целостности образовательного процесса, ориентированный на параллельную полноценную реализацию процессов воспитания и обучения. Механически или самопроизвольно он не может устанавливаться, поскольку для обеспечения единства и интегральности равнофункциональных процессов воспитания и обучения необходимы целенаправленные последовательные действия педагога-наставника по «формированию в единстве знаний и умений, сознания и поведения обучающихся». Приведем еще один пример - принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей при организации деятельности обучающихся. Данный принцип также реализуется через конкретные действия педагога, основанные на знании указанных факторов и адекватном выборе педагогических инструментов, представляющиеся неким регулятивом, координирующим и развивающим педагогическую практику.

Как Анаксимен провозглашал воздух началом сущего, ибо из него всё возникает и к нему всё возвращается, проецируя безопасность на сферу образования, можно утверждать, что с ее системного и сбалансированного обеспечения и должна начинаться организация процесса образования.

Основываясь на результатах теоретического анализа психолого-педагогических исследований (Л.С. Выготский, Н.К. Крупская, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, В. А. Сластенин, К.Д. Ушинский, Д. Дидро, А. Дистервег, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсер, Э. Роттердамский и др.), мы полагаем, что педагогический принцип необходимо рассматривать как ориентир и регулятор педагогических действий по достижению поставленной цели, определяющий концептуальные аспекты, являющийся производной выявленных педагогических закономерностей и мировоззренческой установкой педагога-наставника [31, 36, 68, 72, 90].

Учитывая позицию профессора Ф.Т. Хаматнурова, который впервые ввел в научный оборот собственно «педагогическую» составляющую феномена «педагогическая безопасность», следует рассматривать его как «способность субъектов - педагога и обучаемого, находящихся в педагогических отношениях сохранять и развивать свои целостность, относительную самостоятельность и устойчивость, и как вид деятельности, реализующих систему мер, направленную на предотвращение педагогической опасности» [93].

Следуя логике высказываний Аристотеля и его тождеству «понятие должно употребляться в одном и том же значении в ходе рассуждений», будем рассматривать принцип педагогической безопасности как «базис

организации учебно-воспитательного процесса и профессионально-педагогическую ценность, обеспечивающие субъектам системы образования в рамках учебной и внеучебной деятельности (педагогам, образовательной организации, обучающимся и их родителям (законным представителям)) позитивное развитие целостности, устойчивости, защиту от педагогической опасности, и проявляемые через адекватный выбор содержательного контента и многообразие педагогических технологий, методов, форм и средств, применяемых сообразно специфике обучающихся и конкретной педагогической ситуации».

Таким образом, во-первых, фундаментом педагогического принципа является знание о том, что не может существовать без педагогических воздействий, а педагогический принцип является регулятором профессиональных действий педагога и основой создаваемых им педагогических условий для решения педагогических задач; во-вторых, в силу воздействия различных внутренних и внешних факторов как положительного, так и отрицательного свойства, нередко имеющих дивергентный характер, педагогическая практика, как и любая другая деятельность, сопряжена с рисками, в-третьих, залогом педагогической безопасности, рассматриваемой в качестве принципиальной первоосновы учебно-воспитательного процесса, проявляющейся посредством многообразия педагогического инструментария, выступает, прежде всего, продуктивный практический опыт педагога-наставника и приобретенные им квалификация и профессионально-педагогическая зрелость, в-четвертых, принцип педагогической безопасности - это базис организации учебно-воспитательного процесса и профессионально-педагогическая ценность, обеспечивающие субъектам системы образования в рамках учебной и внеучебной деятельности позитивное развитие целостности, устойчивости, защиту от педагогической опасности, и проявляемые через адекватный выбор содержательного контента и многообразие педагогических технологий, методов, форм и средств, применяемых сообразно специфике обучающихся и конкретной педагогической ситуации.

## **2.2. Интегративность профессиональной позиции наставника в контексте педагогической безопасности**

Педагог всегда был, есть и будет системообразующим субъектом процесса образования. Учитель выполняет важную миссию в процессе становления каждого человека и общества в целом. Он задает вектор роста и

безопасного развития, прививает общечеловеческие и гражданские ценности, поэтому сама личность учителя, его профессиональные роли и педагогические действия служат жизненным ориентиром обучающихся и способствуют выработке собственной зрелой позиции.

Вопросы изучения и совершенствования созидательного, нравственного, психологического аспектов сферы деятельности педагога в образовательной организации имеют актуальное значение, о чем свидетельствует ряд исследований таких ученых, как Э.Ф. Зеер, П.Г. Щедровицкий, Ш.А. Амонашвили, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, И.Б. Сенновский, А.Ю. Мурашов, В.И. Загвязинский, Е.А. Ямбург и др.

Актуальность данного исследовательского направления обусловлена осознанием высокой значимости обеспечения безопасных условий функционирования образовательных организаций и не снижающейся тенденцией опасностей и угроз для социума. Под комплексной безопасностью принято понимать защищенность учреждения от угроз социального, техногенного и природного характера, которая обеспечивает безопасное функционирование организации, сохранение жизни и здоровья персонала, включая педагогические, цифровые, психолого-педагогические, финансово-экономические, информационные и др. аспекты.

В.А. Сухомлинский в своей книге «Разговор с молодым директором», рассуждая о необходимых качествах и профессиональных ролях педагога, отмечает необходимость «всестороннего развития педагога», а очень важным элементом педагогической культуры учителя считает «богатство методов изучения обучающегося» [84].

По мнению К.Д. Ушинского для педагога «...важно не только умение преподавать, но также характер, нравственность и убеждения, потому что особенно в училищах и в народных школах больше влияния оказывает на обучающегося личность учителя, чем наука, излагаемая ему...» [90]. Созидательная фундаментальная деятельность педагога, обусловленная спецификой «педагогического подготвления», отмечает ученый, его нравственные и гражданские устои становятся точкой опоры подрастающего поколения.

В соответствии с подходом Л.С. Выготского, считающего, что «в основе поведения человека лежит активное преобразование окружающей среды», можно сказать, что учитель педагогически безопасными инструментами и механизмами обучения и воспитания самосознания обучающихся помогает им сформировать собственные социальные установки, модели социального поведения и осмыслить себя как субъект исторического процесса [20].

Ключевая роль в обеспечении педагогической безопасности в условиях функционирования образовательной организации принадлежит педагогическому корпусу, в частности, непрерывно профессионально совершенствующемуся педагогу-наставнику, который, ввиду многогранности и сложности своей деятельности, выполняет разнообразные профессиональные роли.

Анализ научных работ по педагогике и качественные исследования, проведенные среди практикующих педагогов системы образования, позволили выделить ряд профессиональных ролей, которые характерны для педагога-наставника:

1. Методист. Педагог-наставник постоянно находится в поиске таких педагогических методов, приемов и способов организации учебно-воспитательного процесса, которые способствовали бы не только повышению образовательных результатов, но и повысили уровень заинтересованности и вовлеченности как самих обучающихся, так и их родителей (законных представителей) в процесс образования. Помимо непосредственного ведения учебных занятий наставники разрабатывают и апробируют новые педагогические технологии, совершенствуют существующие, дополняя их современными средствами и элементами, одними из первых применяют новейшие технологии, включая цифровые, информационные, коммуникационные и др., оказывают методическую помощь в разработке учебно-методического сопровождения образовательного процесса, делятся успешным опытом, организуют мастер-классы, принимают участие в методических и учебно-методических семинарах, конкурсах профессионального мастерства и олимпиадном движении, оказывают методическую поддержку в аттестационных процессах начинающим педагогам.

2. Исследователь, ученый. Педагог-наставник помимо непосредственной педагогической деятельности осуществляет научную деятельность в различных направлениях, например, проводит научные исследования педагогического и психолого-педагогического характера, публикует научные статьи в изданиях, принимает участие в научно-практических конференциях, проходит педагогические стажировки, разрабатывает и внедряет в практическую деятельность результаты проведенных теоретических и практических исследований, готовит диссертационные работы различного уровня (магистерские, кандидатские, докторские).

3. Психолог. В силу многосложности и полифункциональности учебно-воспитательного и учебно-производственного процессов,

усиливающейся достаточно широким кругом фрагментарно или регулярно принимающих в нем участие субъектов, они нередко сопровождаются появлением как скрытых, так и открытых конфликтных ситуаций, в той или иной мере затрагивающих интересы различных категорий участников. В педагогической сфере выделяют три направления конфликтов:

- конфликт деятельности, причины которого сопряжены с адекватностью выбора педагогических методов и способов для подачи нового учебного материала;

- конфликт поведения, предпосылки которого могут быть связаны с несоблюдением правил и норм поведения субъектов, закрепленных в локальных нормативных актах образовательной организации, общепринятых и поддерживаемых в данном сообществе;

- конфликт взаимоотношений, возникающий в процессе межличностного общения между субъектами образовательного процесса, который напрямую чаще всего не относится к организации и реализации образовательного процесса, однако, может оказывать негативное влияние на его результаты [19].

Педагог-наставник, владея соответствующим педагогическим инструментарием, своевременно и профессионально решает конфликтные ситуации между участниками образовательного процесса, а также умеет предвидеть и предотвратить их появление, конструктивно разрешая появляющиеся проблемы.

4. Вдохновитель, мотиватор. Педагог-наставник, с одной стороны, вовлекая обучающихся на учебных занятиях, включает их в активный осознанный процесс познания и вдохновляет на новые учебные достижения, а с другой – своим успешным примером, оказывая педагогическую и морально-психологическую поддержку молодым начинающим педагогам, мотивирует их на профессиональные достижения и повышение уровня педагогического мастерства.

5. Воспитатель. Проектируя любое учебное, лабораторное и практическое занятие, педагог-наставник фиксирует постановку не только обучающих целей, но и воспитательных и развивающих. Проведение внеучебных и внеаудиторных занятий также сопряжено с ориентированием целей на духовно-нравственное, творческое, интеллектуальное и физическое развитие личности обучающегося.

6. Непосредственно наставник. Традиционно в образовательных организациях, при укрупненном рассмотрении, выделяют следующие модели наставничества: «педагог-педагог» и «обучающийся-педагог», при этом, во-первых, в указанных моделях может принимать участие один человек с



каждой стороны и несколько, во-вторых, можно рассматривать реверсивную модификацию указанных моделей, то есть в качестве наставляемого может выступать обучающийся или педагог.

- Модель «педагог-педагог» ориентирована на оказание подопечному методической, психологической, педагогической, информационной и узкоспециализированной (предметной) помощи, которая особенно актуальна в период первичной профессионально-личностной адаптации педагога, поскольку позволяет нивелировать профессиональные дефициты;

- модель «обучающийся-педагог» направлена на оказание поддержки в период адаптации к процессу обучения, при решении профессиональных учебных задач или выполнении профессиональных действий, например, в период прохождения практики.

Своевременно и профессионально оказанная наставником педагогическая поддержка способствует не только развитию потенциала подопечного, но и формированию профессиональной идентичности, а также закреплению педагогов в профессии и принятию избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и перспективного личностного развития (Рисунок 13).

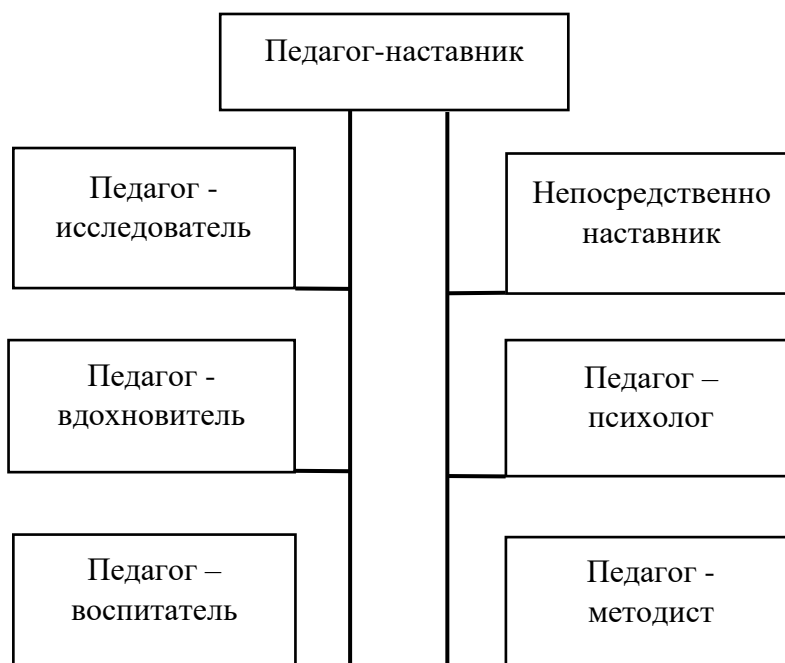


Рисунок 13. Профессиональные роли педагога-наставника в образовательной организации

Отметим, что рассмотренные выше профессиональные роли свойственны педагогу-наставнику независимо от того, в какого уровня (дошкольное образовательное учреждение, общеобразовательная организация, профессиональная образовательная организация или организация высшего образования) и типа (коррекционная школа, общеобразовательная школа, школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы и др.) образовательной организации он осуществляет свою профессиональную деятельность.

Рассматривая специфику профессиональных ролей педагога-наставника, в частности, и систему наставничества, в целом, через призму нормативно-организационного и содержательного обеспечения, основываясь на ключевых положениях диалектического подхода, предполагающих рассмотрение феномена наставничества как сложного динамичного и многогранного явления во взаимосвязи противоречий и тождеств, выделим две его категории - индивидуально-стихийное и индивидуальное организованное.

Индивидуально-стихийное наставничество складывается между субъектами взаимодействия учебно-воспитательного процесса в образовательной организации под влиянием ряда внешних и внутренних факторов, имеющих неконтролируемый характер возникновения, как следствие, непрогнозируемый результат, реактивную природу проявления и действующих на различных уровнях, включая межличностный, институциональный, муниципальный, региональный и государственный. В силу своего характера такое наставничество как вид совместной деятельности педагога-наставника и наставляемого, включая проявление всего многообразия профессиональных ролей, побуждается влиянием случайных обстоятельств, не поддается системному планированию, целостной организации и эффективному регулированию, следовательно, не может являться интегральной компонентой педагогической безопасности.

Организованное индивидуальное наставничество между субъектами взаимодействия образовательного процесса характеризуется четкой внутренней структурой, гармоничной взаимосвязью внутренних элементов, планомерностью реализации ее этапов развития и достижением поставленной цели. В силу своего характера такое наставничество как вид совместной деятельности педагога-наставника и наставляемого, объединенных общей учебно-воспитательной целью, придерживающихся единых педагогических ценностей и традиций, имеющих целостную профессионально-педагогическую позицию, а также благодаря проявлению интегративности профессиональных ролей в соответствии с конкретной

педагогической ситуацией, является неотъемлемой компонентой безопасного полноценного и устойчивого развития не только субъектов наставничества, но и всех субъектов, участвующих в реализации образовательного процесса.

Таким образом, обобщая изложенное, можно сделать следующие выводы:

1. Перед современным педагогом-наставником, субъектом конструктивных общественных изменений, стоит первоочередная задача - способствовать становлению компетентной, творческой личности наставляемого молодого преподавателя, способной к продуктивной безопасной жизнедеятельности в новых общественных условиях.

2. Наставничество является трудоемким процессом интенсивной успешной профессиональной адаптации молодых педагогов, поскольку специалисты проходят адаптацию на новом рабочем месте, чувствуют уверенность не только в своих силах, но и в правильном выборе педагогической профессии.

3. Работа с молодыми преподавателями и обучающимися в образовательной организации помогает опытному наставнику повысить общественную значимость своей профессиональной компетентности, так как его индивидуальный потенциал усиливает педагогическую безопасность образовательной системы и перспективно укрепляет ее устойчивость.

4. Интегративная социальная роль педагога-наставника заключается в развитии способности наставляемых молодых педагогов сохранять и развивать целостность, относительную самостоятельность и устойчивость учебно-воспитательного процесса, который, в свою очередь, является основой педагогической безопасности образовательного процесса.

5. Индивидуально-стихийное наставничество как вид совместной деятельности педагога-наставника и наставляемого побуждается влиянием случайных неконтролируемых внешних и внутренних факторов, не поддается системному планированию и эффективному регулированию, то есть характеризуется отсутствием стратегической управляемости и опережающего прогнозирования педагогического процесса, что в результате может привести к возникновению угроз, в том числе латентного свойства, недостижению планируемого результата учебно-воспитательного процесса, и, как следствие, к педагогической опасности.

6. Организованное индивидуальное наставничество как вид взаимодействия наставника и наставляемого, объединенных единой учебно-воспитательной целью, отличается внутренней упорядоченностью, четкой согласованностью действий и планомерностью перспективного совершенствования, что обуславливает формирование сбалансированной

динамичной системы эффективного сотрудничества субъектов образовательного процесса, основанной на результатах антиципативного, то есть опережающего, характера комплексного анализа педагогической ситуации, способствующей безопасному полноценному развитию субъектов наставничества и обеспечению в соответствии с принципом педагогической безопасности прогнозируемого образовательного результата.

### **2.3. Педагогическая деятельность: виды и композиционные элементы структуры**

Вопросы деятельности педагога неоднократно обсуждались в педагогической литературе (О.А. Абдуллина, Ю.П. Азаров, С.И. Архангельский, В.И. Гинецинский, Ф.Н. Гоноболин, З.Ф. Есарева, Н.В. Кузьмина, А.И. Пискунов, В.А. Слостенин, Л.Ф. Спирин, А.И. Щербаков и др.). Сегодня этот вопрос должен звучать по-новому, поскольку речь идет о деятельности современного специалиста, действующего в регулярно трансформирующихся социально-политических и общественно-экономических условиях.

В ряде работ современных исследователей (В.Н. Абросимов, В.Г. Иванов, Л.Н. Макарова, А.К. Маркова, Л.П. Реутова, Н.М. Таланчук, Ю.В. Шаронин) представлены варианты моделей деятельности педагога нового типа [1, 61, 73, 97].

Необходимо отметить, что длительное время понятие «педагогическая деятельность» не включалось в число базовых дефиниций педагогической науки. Понятие «педагогическая деятельность» базируется на общенаучном понимании деятельности как сознательное активное взаимодействие субъекта с объектом (окружающей действительностью), во время которого субъект целенаправленно воздействует на объект, удовлетворяя какие-либо свои потребности и намерения, достигая цели [24].

В ходе анализа различных концепций было выявлено, что деятельность рассматривается как особого рода активность, в результате которой порождается сознание и которая, в свою очередь, регулируется сознанием.

По мнению В.В. Давыдова, любая деятельность человека имеет сложную организацию и динамическую структуру, включающую ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: предметность, социальность, сознательность [29].

Среди разнообразных форм человеческой деятельности ведущее место занимает профессиональная деятельность, одним из видов которой является

педагогическая. По мнению А.Н. Леонтьева, главное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различии их предметов [46].

По определению В.Г. Иванова, педагогическая деятельность - это профессиональная активность педагога, решающая с помощью различных действий задачи обучения и развития обучаемых [42].

В педагогической литературе выделяют следующие виды педагогической деятельности: обучающую, воспитательную, организаторскую, управленческую, консультационно-диагностическую, культурно-просветительскую [57].

В настоящее время существуют разные подходы к построению моделей педагогической деятельности: монофункциональный и полифункциональный. Основанием к выделению подходов является позиция авторов моделей: одни авторы выделяют в качестве центрального момента моделирование условий ее осуществления, другие сосредоточивают основное внимание на содержании работы педагога. Монофункциональный подход - это объяснение педагогической деятельности через призму одной функции - формирующей. Эта концепция, по сути, давно изжила себя.

В настоящее время традиционным считается полифункциональный подход, в котором педагогическая деятельность рассматривается с позиций нескольких функций. Например, Н.В. Кузьмина в структуре педагогической деятельности выделила четыре взаимосвязанных компонента: конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический. Конструктивный компонент состоит из следующих элементов: проектирование содержания информации, деятельность обучающихся, собственная деятельность. Содержанием организаторского компонента является организация информации в процессе изложения, организация деятельности обучающихся и организация собственной деятельности. Коммуникативный компонент представлен организацией взаимоотношений в процессе деятельности. Гностический компонент связан с изучением объекта своей деятельности; содержания, средств, форм и методов; достоинств и недостатков деятельности [57].

Предложенная модель педагогической деятельности, безусловно, прогрессивна. Хотя, как замечает В.А. Сластенин, выделенные Н.В. Кузьминой структурные элементы не раскрывают в достаточной полноте все стороны и области деятельности педагога [79].

Исследования, проведенные В.А. Сластениным, позволяют утверждать, что конструктивный компонент педагогической деятельности представлен как внутренне взаимосвязанные аналитическая, прогностическая и проективная функции. Кроме того, по мнению ученого, в структуре

педагогической деятельности необходимо выделять контрольно-оценочный (рефлексивный) компонент, который позволяет преподавателю поддерживать обратную связь с обучающимися [79].

В дальнейшем на основе полифункционального подхода были разработаны другие модели педагогической деятельности.

Основными составляющими модели педагогической деятельности, по мнению В.Н. Абросимова, должны стать: научно-предметный, психолого-педагогический и культурно-просветительский компоненты. Тогда основными профессиональными качествами можно считать: исследовательские, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные и воспитательные. В своих публикациях В.Н. Абросимов дал развернутую характеристику этим качествам и расширил тем самым список ведущих компонентов педагогической деятельности, предложенный Н.В. Кузьминой [1].

В модели педагогической деятельности, по утверждению В.И. Гинецинского, следует выделять новые функциональные компоненты: презентативный, инсентивный, корректирующий и диагностирующий. Презентативная функция, согласно точке зрения автора, состоит в изложении содержания материала; интенсивная - в мотивации интереса учащихся к усвоению информации; корректирующая функция связана с исправлением и сопоставлением результатов деятельности самих обучающихся, а диагностирующая функция обеспечивает обратную связь [24].

Весьма интересна модель педагогической деятельности, предложенная А.К. Марковой. Исследователь включает в нее следующие составляющие: профессиональные психологические и педагогические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные психологические позиции и установки преподавателя; личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями. В связи с этим А.К. Маркова выявляет и описывает десять групп педагогических умений [61].

Еще одна модель педагогической деятельности представлена В.Г. Ивановым. Предлагаемая им модель состоит из нескольких блоков: логико-методологического, психолого-дидактического и технологического. В логико-методологическом отражены принципы построения модели. Эти принципы и последовательность операций при разработке предполагают: формулирование целей и конкретных задач моделирования; сбор и систематизацию исходной информации, определение ее достоверности и полноты; выделение основных факторов, влияющих на изменение закономерностей профессионально-педагогической деятельности. В

психолого-педагогическом блоке характеризуются принципы моделирования профессионально-педагогической деятельности. Технологический блок отражает профессиональный аспект деятельности специалиста и адекватное ей содержание подготовки [42]. Смысл педагогической деятельности В.Г. Иванов видит в создании условий для саморазвития, самореализации, самовоспитания.

Особый интерес представляет модель педагогической деятельности, основанная на синергетическом подходе, предложенная Н.М. Таланчуком. Согласно его концепции, педагогическая деятельность - это синергетическая система, где все подчиняется законам системного синергетизма, действие которых проявляется в системно-функциональной закономерности [86]. По мнению исследователя, такими законами являются: закон систем, закон гармонии, закон системогенеза, закон движения, закон развития и саморазвития, закон сообразности, закон синергетизма [85].

В результате ученым была разработана новая многофункциональная модель педагогической деятельности, образующая синергетическую целостность. Перечислим функции модели педагогической деятельности: диагностическая, целевой ориентации, планирования, организаторская, мобилизационно - побудительная, коммуникативная, формирующая, контрольно-аналитическая, оценочная, координации и коррекции, совершенствования. Эти функции постоянны (инвариантны) при решении всех учебно-воспитательных задач, а их наполнение (содержание) изменчиво (вариативно), так как зависит от характера решаемой задачи [85].

Эта модель рассматривает педагогическую деятельность как системное образование, которое включает совместные виды деятельности педагога (обучение, воспитание, развитие) и обучающихся (учение, самовоспитание, саморазвитие). Отличительной чертой такой модели педагогической деятельности является непрерывное взаимодействие ее компонентов, обуславливающее ее «самодвижение», «саморазвитие», «самовоспитание», «самоизменение», «самообучение».

Однако, анализируя педагогическую деятельность с позиции синергетики, В.И. Андреев опасается того, что все богатства педагогического наследия и педагогического знания будут сужены, каким бы продуктивным не был системно-синергетический подход, а это опасно [2]. Другие авторы (О. Козлова, В. Розин) в своих исследованиях доказывают, что сегодня идеи синергетического подхода в значительной степени еще не проявлены, хотя многие тактические вопросы образования благодаря синергетике получают оригинальные и перспективные решения.

Общеизвестно, что по своей сути педагогическая деятельность носит творческий характер. По мнению Ю.В. Шаронина, если рассматривать процесс творчества с синергетических позиций, в нем можно выделить следующие особенности. Во-первых, для начала процесса творчества необходима творческая активность личности. Во-вторых, обязательным условием творческого процесса является рассмотрение личности как открытой системы, поскольку самоорганизация может начаться лишь в открытой системе. В-третьих, синергетика постулирует, что хаос является конструктивным механизмом самоорганизации сложных систем и является необходимым условием выхода системы на собственную траекторию развития [97].

Описание модели педагогической деятельности в понятиях синергетики, отражающих динамические характеристики интернальной и экстернальной направленности, представлены в исследовании Л.П. Реутовой [73].

Модель педагогической деятельности нового типа отражает динамичность и интегрирует личностные конструкты, необходимые для педагогической деятельности. Именно интегральность, прогностичность и перспективность делают модель педагогической деятельности совершенно иной. Данные характеристики позволяют обнаружить свойство подвижности педагогической деятельности, которая предполагает следующие трансформации: изменение числа единиц опыта за счет присвоения нового; возникновение и актуализацию латентных потребностей; формирование педагогических ценностей, профессиональной мотивации; группировку личностных конструктов; фундаментализацию оснований профессиональной деятельности [13].

Отметим также, что педагогическая деятельность - это особый вид социальной деятельности, направленный на передачу от старшего поколения младшим накопленного человечеством культуры и опыта, подготовку обучающихся к выполнению определенных социальных и профессиональных ролей в обществе, создание условий для развития и саморазвития их личности и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения. Основная проблема педагогической деятельности: совмещение требований и целей педагога с возможностями, желаниями и целями обучающихся. Специфика педагогической деятельности состоит в следующем: а) цель задается извне; б) это метадеятельность, она направлена на организацию деятельности других людей; в) результаты объективизируются в будущем; г) объект (обучающийся) выступает в качестве субъекта деятельности.



Основными видами педагогической деятельности являются преподавание и воспитательная работа. Преподаванием называют обучающую, развивающую и воспитывающую деятельность педагога, включающую информирование, стимулирование, инструктирование, коррекцию и контроль. Воспитательная работа - это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач их гармонического развития.

Преподавание и воспитательная работа - две стороны одного процесса: невозможно преподавать, не оказывая воспитательного влияния, также как и процесс воспитания невозможен без обучения. К другим видам педагогической деятельности относится: деятельность по самообразованию и самовоспитанию самого педагога; управленческая деятельность руководителей образовательных учреждений и их заместителей; деятельность организаторов детского и юношеского движения в школе и вне ее; деятельность методистов по изучению современных достижений психолого-педагогической науки и передового педагогического опыта; внешкольная работа в детских комнатах полиции, внешкольных учреждениях; научно-исследовательская деятельность педагогов.

В педагогической науке преобладает, в отличие от принятого в психологии понимания деятельности как многоуровневой системы, применительно к педагогической деятельности подход выделения ее компонентов как относительно самостоятельных видов деятельности педагога. Так, многие исследователи выделяют в структуре педагогической деятельности три взаимосвязанных компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный.

Конструктивная деятельность, в свою очередь, распадается на конструктивно-содержательную (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативную (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальную (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса).

Организаторская деятельность предполагает выполнение системы действий, направленных на включение обучающихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности.

Коммуникативная деятельность направлена на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями.

Обозначенный подход получил углубленное развитие и конкретизацию в работах отечественных ученых-педагогов. Так, И.Ф. Харламов выделяет в структуре педагогической деятельности учителя следующие ее взаимосвязанные виды: диагностическая; ориентационно-прогностическая; конструктивно-проектировочная; организаторская; информационно-объяснительная; коммуникативно-стимулирующая; аналитико-оценочная; исследовательско-творческая [94].

Результаты психологических исследований (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.) показывают, что в учебно-воспитательном процессе имеют место следующие взаимосвязанные виды педагогической деятельности учителя:

- диагностическая;
- ориентационно-прогностическая;
- конструктивно-проектировочная;
- организаторская;
- информационно-объяснительная;
- коммуникативно-стимулирующая;
- аналитико-оценочная;
- исследовательско-творческая.

Концептуально рассмотрим сущность каждого из этих видов деятельности и те требования к педагогу, которые обуславливаются ими.

Диагностическая деятельность связана с изучением обучающихся и установлением уровня их развития, воспитанности (от греч. *diagnosis* – распознавание, определение). Нельзя осуществлять учебно-воспитательную работу, не зная особенностей физического и психического развития каждого подопечного, уровня его умственной и нравственной воспитанности, условий семейной жизни и воспитания и т.д. Чтобы воспитывать человека во всех отношениях, надо прежде всего знать его во всех отношениях, отмечал К.Д. Ушинский в предисловии к своей книге «Человек как предмет воспитания». Для этого учителю необходимо быть наблюдательным, владеть методами изучения и определения (диагностики) уровня воспитанности обучающихся, знать круг их интересов, склонностей, характер их деятельности вне школы и т.д.

Ориентационно-прогностическая деятельность выражается в умении учителя определять направление воспитательной деятельности, ее конкретные цели и задачи на каждом этапе воспитательной работы, прогнозировать (от греч. слов *pro* – вперед + *gnosis* – знание) ее результаты, то есть то, чего конкретно хочет достигнуть учитель, какие сдвиги в формировании и развитии личности обучающегося он хочет получить.

Например, в классе недостает сплочения обучающихся, нет необходимых коллективистских отношений или же снижается интерес к учению. На основе этого диагноза он ориентирует воспитательную работу на развитие у обучающихся коллективизма или повышение интереса к обучению, конкретизирует ее цели и задачи и стремится добиться укрепления товарищества в классе, взаимопомощи, более высокой активности в совместной деятельности как важнейших черт коллективистских отношений. Если речь идет о стимулировании познавательных интересов, он может сосредоточить свои усилия на придании обучению увлекательности и эмоциональности. Подобная ориентационно-педагогическая деятельность в работе учителя осуществляется постоянно. Без нее не может обеспечиваться динамика и совершенствование целей, методов и форм воспитания и обучения.

Конструктивно-проектировочная деятельность органически связана с ориентационно-прогностической. Если, например, учитель прогнозирует укрепление коллективистских отношений между обучающимися, перед ним встает задача конструирования, проектирования содержания воспитательной работы, придания ей увлекательных форм. Естественно, что для этого учителю необходимо хорошо разбираться в психологии и педагогике организации воспитательного коллектива, в формах и методах воспитания, развивать у себя творческое воображение, конструктивно-проектировочные способности, уметь планировать учебную и воспитательную работу.

Организаторская деятельность связана с вовлечением обучающихся в намеченную воспитательную работу и стимулированием их активности. Для этого учителю необходимо выработать целый ряд умений. В частности, он должен уметь определять конкретные задачи по обучению и воспитанию обучающихся, развивать их инициативу в планировании совместной работы, уметь распределять задания и поручения, руководить ходом той или иной деятельности. Очень важным элементом этой деятельности является также умение вдохновлять обучающихся к работе и осуществлять тактичный контроль за ее выполнением.

Информационно-объяснительная деятельность. Ее большое значение обуславливается тем, что все обучение и воспитание, по существу, в той или иной мере, основано на информационных процессах. Овладение знаниями, мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями - это важнейшее средство развития и личностного формирования обучающихся. Учитель в этом случае выступает не только как организатор учебно-воспитательного процесса, но и как источник научной, мировоззренческой и нравственно-эстетической информации. Вот почему такое большое значение в процессе

профессиональной подготовки учителя имеет глубокое знание того учебного предмета, который он преподает, его научно-мировоззренческая убежденность. От того, как сам педагог владеет учебным материалом, зависит качество его объяснения, его содержательность, логическая стройность, насыщенность яркими деталями и фактами. Эрудированный учитель знает новейшие научные идеи и умеет доходчиво доносить их до обучающихся. Он хорошо владеет практической стороной знаний, что положительно сказывается на выработке у подопечных умений и навыков.

Коммуникативно-стимулирующая деятельность имеет значительное влияние на итоговый результат взаимодействия педагога с обучающимися и их родителями (законными представителями). Важными личностными качествами педагога являются эмпатия и доброжелательность в коммуникациях, личное обаяние, нравственная культура, умение устанавливать и поддерживать доброжелательные отношения с подопечными и побуждать их своим примером к активной учебно-познавательной, трудовой и художественно-эстетической деятельности. Эта деятельность включает в себя проявление душевного отношения, теплоты и заботы о них, что в совокупности характеризует стиль гуманных взаимоотношений учителя с обучающимися в самом широком смысле этого слова.

Ничто так отрицательно не сказывается на воспитании, как сухость, черствость и казенный тон учителя в отношениях с обучающимися. От такого учителя дети обычно держатся, как говорят, на расстоянии, он внушает им внутренний страх, отчужденность от него. Совсем по-иному относятся обучающиеся к тому учителю, который вникает в их потребности и интересы, умеет завоевать их доверие и уважение содержательной учебной и внеклассной работой. Многие педагогические авторитеты подчеркивали определяющую роль личности учителя в обучении и воспитании. В статье «Три элемента школы» К.Д. Ушинский писал:

«В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания... Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер».

На огромное воспитательное влияние личности учителя неоднократно указывали А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и другие педагоги.

А.С. Макаренко считал, что без настоящего авторитета среди обучающихся, без умелого поддержания с ними доброжелательных отношений и тактичной требовательности, без непрестанной работы педагога над совершенствованием своего характера невозможно осуществлять действенное воспитание.

В педагогике с давних времен подчеркивалось, что непрерывная работа учителя над собой является одним из обязательных условий его успешной учебно-воспитательной деятельности. К.Д. Ушинскому, в частности, принадлежит такое высказывание: учитель только в той мере воспитывает и образует, в какой он сам воспитан и образован, и только до тех пор он может воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим воспитанием и образованием.

Аналитико-оценочная деятельность. Сущность ее заключается в самом названии. Учитель, осуществляя педагогический процесс, анализирует ход обучения и воспитания, выявляет в них положительные стороны и недостатки, сравнивает достигаемые результаты с теми целями и задачами, которые намечались, а также сопоставляет свою работу с опытом коллег. Аналитико-оценочная деятельность помогает учителю поддерживать обратную связь в своей работе, это значит, непрерывно сверять то, что намечалось достигнуть в обучении и воспитании обучающихся и что достигнуто, и на этой основе вносить необходимые коррективы в учебно-воспитательный процесс, вести поиски путей его совершенствования и повышения педагогической эффективности, шире использовать передовой педагогический опыт.

Таким образом, в структуре педагогической деятельности современного типа, во-первых, можно выделить следующие компоненты: физиологические ресурсы организма педагога, обеспечивающие общую жизнеспособность его; информационные ресурсы - методологические знания, предметные знания, психолого-педагогические знания; адаптивные ресурсы - социальная адаптированность, способность к приспособлению, как к возможностям образовательной среды, так и к индивидуальным особенностям детей; культурно-ценностные ориентации, представляющие в поле педагогической деятельности своеобразные аттракторы, среди которых для педагога определяющими являются ценность развития человека, культура, культурные способы передачи социального опыта; во-вторых, можно обозначить ее разновидности: диагностическая, ориентационно-прогностическая, конструктивно-проектировочная, организаторская, информационно-объяснительная, коммуникативно-стимулирующая, аналитико-оценочная; и исследовательско-творческая.

## **2.4. Профессионально обусловленные требования к личности педагога-наставника**

Научно - технический прогресс, масштабные социальные преобразования, знаменующие нашу эпоху, предъявляют все более высокие требования к педагогу, его подготовке и профессионально-личностным качествам. Современный педагог призван формировать человека, обладающего не только глубокими и разносторонними знаниями, но и высокими гражданскими, морально-этическими качествами, обусловленными потребностью общества.

Согласно исследованиям отечественных ученых (В.А. Сластенин и др.), совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности. В ее составе выделяются две стороны:

- психологическая, психофизиологическая и физическая готовность;
- научно-теоретическая и практическая подготовка как основа профессионализма.

Исследователи, как правило, представляя модель современного педагога как многокомпонентную формулу, акцентируют внимание на ее основе, которой являются личностные и профессиональные качества человека.

К ключевым личностным качествам традиционно относят:

- человеколюбие;
- стрессоустойчивость;
- тактичность;
- динамичность;
- творческие способности;
- эмпатия;
- оптимизм;
- ответственность;
- работоспособность;
- справедливость;
- артистичность;
- природное обаяние;

К профессиональным качествам относят:

- образование;
- компетентность;
- владение инновационными технологиями;
- эффективность;

- саморазвитие;
- умение работать в команде.

Современный педагог – это грамотный специалист, профессионал, разбирающийся в многообразии программ и методических разработок, умеющий индивидуально подбирать педагогические методы и приемы, владеющий инновационными технологиями, эрудированный человек, всесторонне развитый и интересный для воспитанников и окружающих в целом. Это и хороший психолог, способный вникнуть в сложную систему взаимоотношений обучающихся и их родителей (законных представителей). Это и чуткий, всегда готовый к сотрудничеству и взаимопомощи коллега, умеющий работать в коллективе единомышленников.

Современный педагог должен быть готов к гибкой корректировке воспитательно-образовательного процесса, отталкиваясь от интересов и потребностей обучающихся. Целью должно стать не формирование знаний, умений и навыков, а развитие личности подопечного.

Постоянное самообразование, саморазвитие, поиск новых путей и методов работы с детьми, и при этом использование лучшего педагогического опыта - всё это отличает современного педагога, делает профессию интересной и социально востребованной.

По мнению С.А. Павловой совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности (психологическая, психофизиологическая готовность, научно-теоретическая, практическая подготовка (подготовленность)), что и составляет основу профессионализма педагога [13, 18, 67, 80].

Профессиональный эталон педагога можно объединить в три основных взаимосвязанных комплекса:

- общегражданские качества;
- качества, которые определяют специфику профессии учителя;
- специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности).

Профессионально-значимые качества педагога обеспечивают полноценное выполнение учителем своих профессиональных функций и должностных обязанностей.

Следует отметить, что по мнению исследователей М.В. Булановой-Топорковой, В.И. Водовозова, Л.Г. Сударчиковой и др., личностные качества в педагогической деятельности неотделимы от профессиональных. Если последние приобретаются в процессе усвоения знаний, умений, способов мышления, методов деятельности (психологическая подготовка, владение предметом преподавания, методикой преподавания предмета, широкий

кругозор, педагогическое мастерство, владение технологиями педагогического труда, организаторские умения, педагогическая техника, владение технологией общения, педагогический такт и т.д.), то личностные качества педагога могут заключаться только в одном – в любви к детям. Это есть основа педагогического призвания.

Базой педагогической направленности выступает интерес к профессии педагога, который выражается в положительном эмоциональном отношении к воспитанникам, их социального окружения, педагогической деятельности в целом, в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями. Педагогический долг и ответственность еще одни немаловажные качества педагога, руководствуясь чувством педагогического долга, учитель всегда спешит оказать помощь детям и взрослым, тем, кто в ней нуждается. Педагог всегда требователен к себе, следует кодексу профессиональной чести и педагогической морали.

Проанализировав социальные эталоны и профессионально важные для обучающихся качества педагога, группа исследователей на основании полученных экспериментальных данных сделала следующие выводы: опрашиваемые выделяют как профессиональные качества преподавателя, так и его личностные, осознают потребность в хороших знаниях для дальнейшего обучения, им нужно, чтобы их любили, понимали, помогали, были справедливы, хорошо знали свой предмет и доступно объясняли учебный материал. Социальный эталон современного педагога, по мнению обучающихся, выглядит следующим образом – этот творческий, интересный, справедливый, ухоженный, коммуникативный, спортивный и с чувством юмора педагог-профессионал, наставник.

Обучающиеся оценивают своих педагогов с точки зрения их характера (требовательность, доброта, справедливость, честность по отношению к студентам, др.), знания своего предмета, любви к своему предмету и профессионального мастерства. Авторитетом пользуются преподаватели, дающие своим подопечным глубокие и прочные знания. Любовь, доброта, отзывчивость, человечность – важнейшие личностные качества современного педагога-наставника.

Как отмечает С.И. Назарова, под профессионализмом педагога традиционно понимается высокий уровень его психолого-педагогических, научно-предметных знаний и умений. Учитель - профессионал - это специалист, владеющий высоким уровнем профессиональной деятельности, сознательно изменяющий и развивающий себя в процессе труда, вносящий свой индивидуальный творческий вклад в профессию. Главным фактором достижения профессионализма учителя является процесс постоянного



совершенствования себя в профессии. Одним из факторов достижения профессионализма является процесс самосовершенствования учителя, накопления конкретных знаний и постижения профессии. Профессионально-личностное становление и развитие педагога проходит ряд этапов. Работа начинается с анализа своей деятельности, с изучения и осознания своих успехов и неудач, которые возникают в процессе сравнения своих результатов работы с достижениями коллег, оценки своей педагогической деятельности. Рефлексия собственных действий помогает осознать свои недостатки, побуждает к оценке своих особенностей, интересов, склонностей, результаты которой позволяют организовать самообразование. Изучив уровень своей компетентности, педагог объективно анализирует свою деятельность в целом: составляется индивидуальный план саморазвития с конкретными сроками реализации, который поможет достичь искомой цели. Реализация плана саморазвития педагога предусматривает подбор и анализ литературы, поиск адресов передового педагогического опыта, изучение полученного банка данных по проблеме, знакомство с практическим опытом других педагогов, посещение курсов, подготовка сообщений и методических материалов и прочее. Осознав реальный уровень профессионального развития, педагог способен развивать технологию своего дальнейшего личностно- профессионального роста [12, 14, 21, 33, 65, 81].

А.У. Умеров выделяет как основополагающие следующие требования к личности педагога:

- высокий профессионализм на фоне отсутствия ролевой профессиональной деформации, свобода от стереотипов и педагогических догм как в организации, так и в содержании учебно-воспитательного процесса;

- способность к творчеству и креативность мышления;

- широкая эрудиция, позволяющая обеспечить интегративное изложение материала, увязать его в единую систему и тем самым способствовать формированию в сознании обучающихся целостной картины мира;

- высокий уровень психолого-педагогической подготовки, обеспечивающий возможность реализации подлинно индивидуального подхода в организации как учебного, так и воспитательного процесса, создание эмоционально насыщенной атмосферы взаимоотношений с обучающимися и родителями, профессиональное владение широким набором психолого-педагогических методик и техник и др.;

- высокая общая культура и гуманные установки по отношению к людям [89].

Группа исследователей в составе Е.П. Якимович, Н.В. Хвастунов, В.С. Лозовая, И.А. Сапсай и А.А. Околот полагают, что для обучение в образовательных организациях будет более качественным, если педагог будет:

- демонстрировать высокий уровень знания своего предмета и основных программ обучения;
- уметь планировать, проводить учебные занятия, анализировать их эффективность и корректировать с целью повышения качества обучения;
- владеть навыками отбора эффективных форм и методов обучения;
- использовать формы и методы контроля и оценки учебных достижений обучающихся с высокой степенью объективности;
- владеть ИКТ-компетенциями;
- грамотно применять индивидуальный подход при организации массового обучения подопечных;

осуществление воспитательной работы с обучающимися в рамках образовательного процесса будет наиболее эффективным, если педагог будет:

- владеть формами и методами воспитательной работы и эффективно применять их как в урочной, так и во внеурочной деятельности с целью формирования положительных ценностных ориентиров у обучающихся;
- демонстрировать умелое управление поведением обучающихся с целью обеспечения безопасной образовательной среды и нивелирования проявлений деструктивного поведения участников образовательного процесса;
- уметь защищать достоинство и интересы обучающихся, оказывать психолого-педагогическую помощь детям, оказавшимся в конфликтных ситуациях;
- владеть навыками по созданию ситуаций успеха, в которых любой обучающийся сможет раскрыть лучшие свои качества и способности;
- уметь анализировать реальное состояние происходящего в детском коллективе, обладать способностями по формированию доброжелательного отношения обучающихся друг к другу, сплоченного класса;
- демонстрировать наличие навыков по профилактике различных форм насилия среди детей и подростков;
- проявлять способность к формированию у обучающихся ценностей социального поведения, навыков безопасного общения;
- обучен приемам эффективного взаимодействия с родителями обучающихся для совместного решения воспитательных задач;

сопровождение личностного развития обучающихся будет наиболее результативным, если педагог обладает и демонстрирует следующие индивидуальные качества:

- доброжелательное и равноценное отношение ко всем обучающимся вне зависимости от их социального статуса, национальности, состояния здоровья, способностей и поведения;

- знание и умение учитывать возрастные анатомические, физиологические и психологические особенности детей и подростков;

- владение современными психолого-педагогическими технологиями, необходимыми для работы с различными группами обучающихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями, дети с деструктивным поведением, дети с зависимостью;

- умение выстраивать индивидуальные траектории развития обучающихся;

- навыки по созданию акмеологической образовательной среды [23, 26, 32, 37, 71, 96, 101, 104].

Особое значение для педагогической профессии, по мнению исследователей, имеют личностные качества, которые не отделимы от профессиональных. Наиболее важными для учителя являются такие из них как:

- активная жизненная позиция, предполагающая ориентацию учителя на деятельность по положительному преобразованию окружающей действительности;

- остроумие, позволяющее учителю, подмечающему противоречивость событий и процессов, для смягчения этих противоречий описывать их с умеренной иронией;

- ораторские способности, необходимые для того, чтобы убеждать участников образовательного процесса;

- умение отстаивать свою профессиональную точку зрения;

- лидерские качества, представляющие собой совокупность психологических качеств и умений, позволяющих эффективно управлять обучающимися и их родителями для решения образовательных, воспитательных и развивающих задач;

- способность к эмпатии, определяющая умение учителя сочувствовать, сопереживать и оказывать помощь участникам образовательного процесса, что в свою очередь приведет к эмоциональному сближению и развитию доверительных отношений;

- способность к экстраполяции - важное качество педагога, позволяющее предвидеть реальные результаты своих решений и действий;

- высокая эрудиция и научная увлеченность, неограниченная областью преподаваемого учителем предмета, позволит ориентировать обучающихся на научно-исследовательскую деятельность в том числе и в области педагогики;

- высокий уровень коммуникативной культуры - это совокупность знаний, умений и коммуникативных качеств личности, оказывающая результативное влияние на обучающихся с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей на основе соблюдения этических норм;

- хороший эстетический вкус позволит учителю создавать такие элементы образовательной среды, которые будут формировать у обучающихся чувство прекрасного;

- пунктуальность - качество педагога, которое обозначает привычку к следованию правилам, их точнейшему выполнению, что влечет за собой высокое качество выполнения профессиональных функций;

- педагогическая рефлексия является важным качеством, представляющее собой, способность учителя давать объективную оценку себе и своим поступкам, и корректировать дальнейшие действия для повышения результативности образовательного процесса;

- стремление к педагогическому новаторству позволит осуществлять поиск новых путей обучения, воспитания и развития детей и подростков, которые приведут к повышению качества образования в целом;

- потребность в непрерывном самообразовании и саморазвитии учителя даст возможность ему профессионально расти в соответствии с постоянно меняющимися требованиями к процессу образования;

- любовь к родному краю, области, городу предполагает наличие у педагога способности вести преобразовательную деятельность на малой родине через профессиональное творчество.

Совокупно выделяются следующие группы качеств, которые необходимы педагогам-наставникам: умение организовывать и осуществлять результативный процесс обучения школьников в соответствии с современными тенденциями в образовании; способность обеспечивать непрерывный, эффективный воспитательный процесс; навыки сопровождения личностного развития обучающихся и личностные качества, обеспечивающие повышение статуса педагога в обществе.

Учитель - это не только профессия, но и высокая миссия сотворения личности, утверждение Человека в человеке. В связи с этим цель

педагогического образования учителя может быть представлена как непрерывное общее и профессиональное его развитие.

Педагог, который может успешно выполнять эту миссию только в том случае, если наделен необходимыми личностно-профессиональными качествами, способен к непрерывному личностно-профессиональному совершенствованию, обладает рефлексивным опытом. Согласно результатам исследований А.М. Кондакова, современный педагог – это:

- патриот, осознающий свою сопричастность к судьбам Родины, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа России;
- носитель традиционных ценностей России и гражданского общества, пример образцового поведения в обществе;
- личность, способная к духовно-нравственному развитию и самовоспитанию, мотивированная к непрерывному совершенствованию своих знаний и компетенций;
- профессионал, владеющий содержанием избранной научной области, и умеющий эффективно использовать его в образовательной деятельности;
- педагог, способный к проектированию образовательной среды обучающегося образовательной организации, владеющий способами эффективных коммуникаций в поликультурной среде;
- личность, владеющая основами психолого-педагогических знаний, разнообразными педагогическими технологиями;
- квалифицированный пользователь ИКТ.

К ключевым профессиональным знаниям педагога относят философские, социологические, человековедческие, культурологические, методологические, психолого-педагогические, специальные и методические. Основу профессиональных умений составляют аналитические, прогностические, информационные, проективные, рефлексивные, организаторские, перцептивные, ориентационные, мобилизационные, исследовательские, личностно-ориентированные и ключевые умения педагогической техники.

К наиболее существенным личностным и профессиональным качествам отнесены такие как гражданственность и патриотизм, социальная активность, гуманистическая направленность, человеколюбие, любовь к детям, подлинная интеллигентность, высокий интеллектуальный уровень, эрудиция, духовность и нравственная зрелость, ценностные ориентации, общая культура, конкурентоспособность, трудолюбие и работоспособность, эмоционально-волевые качества, педагогическая направленность, развитое

педагогическое мышление, профессиональный долг, педагогический такт, педагогическая культура и потребность в самосовершенствовании.

К наиболее значимым способностям педагога-наставника, профессионала, как показали результаты исследований, отнесены следующие: дидактические, гностические, конструктивно-организаторские, эмоционально-выразительные, коммуникативные, суггестивные, исследовательские, креативные, способность к профессиональному росту, экспрессивные, способность к саморазвитию и способность к эмпатии.

Общественный вариант идеальной модели личности профессионального педагога-наставника представлен на Рисунке 14.

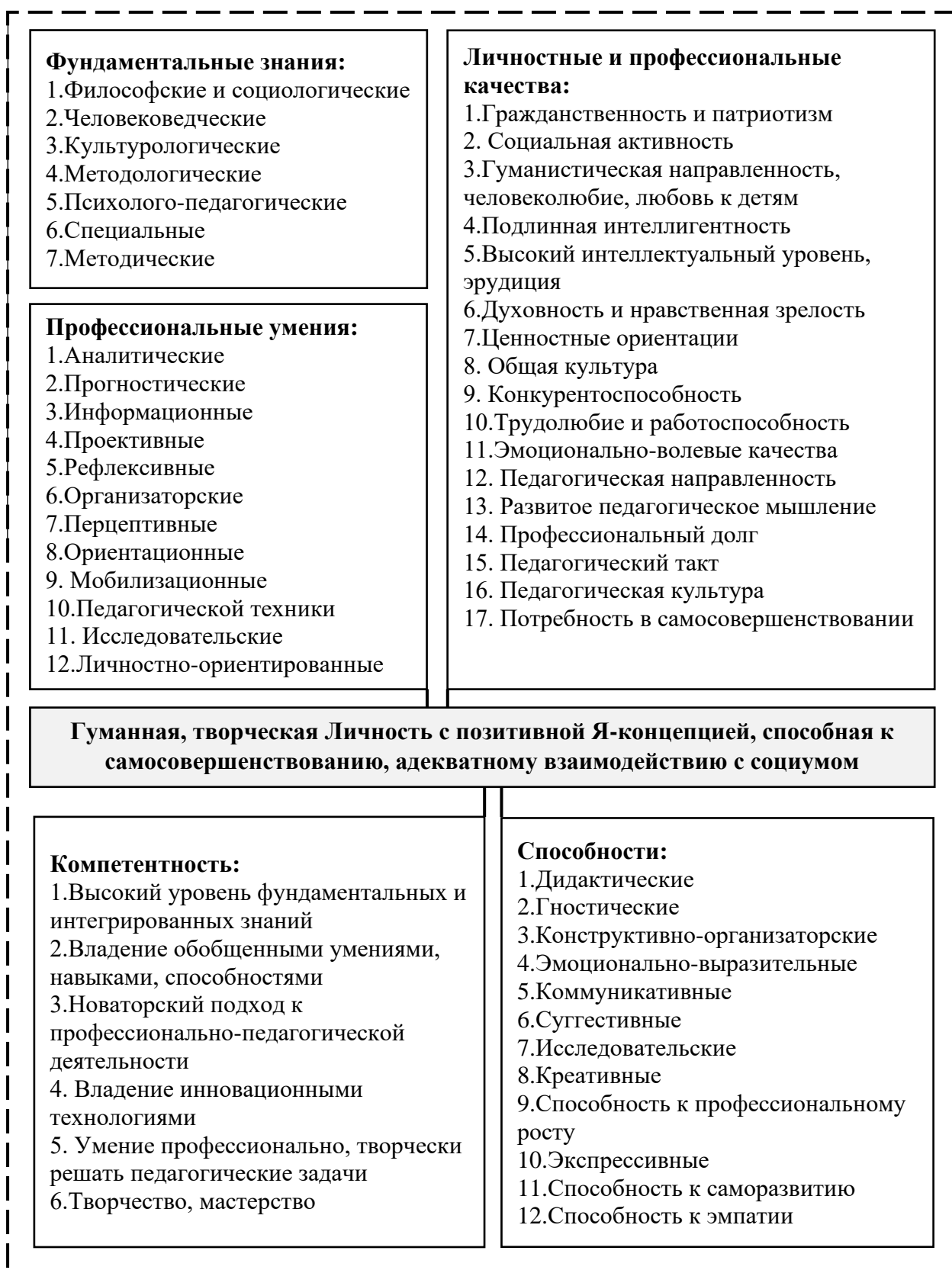


Рисунок 14. Модель личности профессионального педагога-наставника (по Л.К. Гребенкиной)

## **2.5. Нарративный подход педагога-наставника при формировании безопасных социальных установок обучающихся**

Актуальность рассмотрения проблемы педагогического сопровождения обучающихся, особенно подверженных воздействиям различного рода деструктивных проявлений, через призму формирования педагогом-наставником безопасной устойчивой модели действий и поступков обучающихся, проявляющейся на уровне бессознательной внутренней готовности личности, детерминирована событиями, происходящими в последние несколько десятилетий. Мировые экономические и социально-политические изменения неизменно ведут к обострению, в той или иной степени, различного характера проблем, включая сферу безопасности, пронизывающую все аспекты жизнедеятельности социума и трансформациям состояния общества [44, 45, 87].

Наиболее чувствительной и открытой к глобальным переменам, как позитивного, так и негативного толка, социальной группой являются обучающиеся общеобразовательных организаций и студенчество. Молодёжно-подростковая среда, характеризующаяся течением процессов личностного становления и формирования жизненных установок, особо восприимчива к глобальным изменениям. Исследователи отмечают, что становление гражданской позиции молодежи сопряжено с появлением новых форм социального взаимодействия, которые проявляются через выход на уровень недовольства, фиксацию крайне-острой реакции на окружающую действительность, отрицание поиска компромиссов и допустимость радикальных взглядов и методов. В этой связи молодежь регулярно находится в фокусе внимания исследований педагогов, психологов и социологов.

Исследователи и специалисты констатируют, что многокомпонентный сложный порядок функционирования процессов выявления и профилактического сопровождения обучающихся, подверженных воздействиям деструкций, как единой и цельной системы, косвенно или напрямую, сопряжен, с одной стороны, с используемыми педагогами в своей профессиональной деятельности методико-технологическими инструментами и педагогическими подходами к осуществлению своевременного и непротиворечивого воспитательного процесса, а с другой – с многосложным процессом формирования, в том числе и педагогами, предрасположенности обучающихся к определенной модели поведения, роли и системе действий через интериоризацию ценностей.



Анализ научных работ отечественных (Д.Н. Узнадзе, В.Г. Алексеева, Г.М. Андреева, А.Н. Леонтьев, С.О. Елишев, А.Н. Турекулова, В.Н. Мясищев, У.Е. Щукеев и др.) и зарубежных исследователей (М. Смит, Д. Брунер, Р. Уайт, Г. Олпорт, К. Ховланд, Л. Терстоун и др.), занимающихся проблемой социальной установки индивида, показал, что ввиду сложности и многокомпонентности данного понятия, на сегодняшний день не существует единого трактования этого феномена [3, 15, 30, 34, 54, 88]. Однако, многие ученые сходятся в том, что наиболее емкое определение данному понятию дали Ф. Знанецкий и У. Томас в начале XX века. Социальная установка – это состояние сознания, регулирующее действия человека в отношении определенного объекта. Под социальной установкой в рамках данного пособия будем понимать бессознательную готовность и тенденцию к осуществлению индивидом поступков конкретного социального образа проявления, а также обнаружение внешних и внутренних реакций, основанных на личностных смыслах, в совокупности детерминирующих поведение и выполняющих функции регуляции действий личности.

Социальное поведение личности - это многомерный процесс, протекающий в сложной социальной среде и определяемый действием многочисленных факторов, который представляет собой соединение поступков и действий личности, как субъекта системы социума, координируется осмысленной целью, посредством которой и формируется совокупность конкретных шагов (Е.В. Шорохова, М.И. Бобнева, Т.И. Заславская, С.А. Митрюшин и др.) [16, 38, 62, 98]. Таким образом, разумные цели, сформированные через развитие нравственных основ, ценностных ориентиров труда, семьи и межлических отношений, процессов воспитания и образования, и выстроят сбалансированные взаимодействия личности в многомерной системе социальных взаимоотношений.

В исследовании П.Г. Кабанова «Вопросы совершенствования методологической культуры педагога» понятие «объяснение» рассматривается как представление существенных взаимосвязей, то есть подведение под закон, основы нравственного и этического поведения [11, 12, 45]. Понять, осознать – это значит установить свою собственную траекторию поступков и действий, а также приемлемые для себя механизмы поведения.

Феномен нарратива в педагогике рассматривается как вербальное изложение учителем какого-либо события и интерпретацию его результатов с опорой на собственные ценностные установки и смыслы. Если в конце XX столетия в период постмодернизма и возврата к традициям под нарративом

понималось историческое толкование явлений мироздания, то в современном образовании он рассматривается не только в качестве учебных и литературных произведений, но и повествования обучающимся личного опыта самого педагога [3, 11, 17, 28, 51, 78]. Анализ педагогом собственных моделей поведения, культурно-этического образа, самостоятельного позитивного и негативного опыта, как составляющих жизненного стиля, с одной стороны, выкристаллизовывает его мировоззренческие и профессионально-личностные ценности, с другой – является ключевым элементом нарративного подхода к педагогической деятельности, неотъемлемой частью которой является формирование социальных установок обучающихся. Таким образом, нарративный подход как имманентное свойство мыслительного процесса личности подразумевает образовательную деятельность педагога, основанную на осознании и глубоком анализе собственных личных и профессиональных ценностей и результатов продуктивного практического опыта, достижения которого он использует в учебно-воспитательном процессе.

Основываясь на результатах ряда исследований, проведенных среди обучающихся, можно констатировать, что педагогов-наставников они идентифицируют по умениям мыслить и действовать в соответствии с принципами законности, вести себя предупредительно, независимо оценивать знания на экзамене, регулярно проверять домашнее задание, проявлять искреннюю заинтересованность в учебных и внеучебных достижениях студентов, прививать обучающимся привычку самостоятельно готовиться к учебным занятиям, защищать права и законные интересы обучающихся, поддерживать конструктивное взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся.

Таким образом, педагог-наставник, являясь ярким примером и значимой в жизни обучающихся личностью, обладающей уникальным жизненным опытом, оказывает существенное влияние:

- во-первых, на успешность их профессионально-личностной социализации посредством системы своевременных непротиворечивых учебно-воспитательных действий, основанных на принципах доверия, системности и равноправия;

- во-вторых, на выработку и устойчивую стабилизацию модели поведения, адекватное негативное и позитивное реагирование вербального и невербального характера на различные жизненные явления;

- в-третьих, на успешность опережающей профилактики рисков возникновения экстремумов социального поведения как крайне обостренного восприятия окружающей действительности, реализация которых приводит к

дисбалансу социальной системы взаимоотношений с опасностью потери ее перспектив и положительного развития, которые могут проявляться через появление отстраненности от семьи и социума, моральной изоляции от интересов общества, подчиненности неформальным законам и солидарности в групповых действиях;

- в-четвертых, на выбор объективно нерискованного стабильного стиля действий в настоящем и будущем, обусловленным личностным смыслом и ценностями, то есть на формирование безопасных социальных установок обучающихся.

Кроме этого отметим, что педагог-наставник, отличающийся наличием устойчивой педагогической позиции и авторского стиля преподавания, использует в своей профессионально-педагогической деятельности через демонстрацию позитивных примеров персональных достижений нарративный подход, являющийся имманентным свойством мыслительного процесса и основанный на объективной аналитике безопасного результативного практического опыта и личностных ценностях.

## **Глава 3. МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **3.1. Нормативные акты регулирования проблемы безопасности образовательных организаций**

Нормативно-правовая база, регулирующая безопасность в образовательных организациях, включает множество законов и подзаконных актов, как на федеральном, так и на региональном уровне. Однако исследование показывает, что многие вопросы остаются нерешенными, и действующая система не всегда позволяет избежать инцидентов или эффективно на них реагировать.

В Российской Федерации создана нормативно-правовая база обеспечения безопасности образовательных учреждений. К базовым законам, с точки зрения подавляющего большинства авторов публикаций в сфере безопасности образовательной деятельности, к таким нормативным правовым актам, определяющим правовую основу функционирования системы безопасности в условиях осуществления образовательной деятельности, относятся Конституция РФ, Стратегия национальной безопасности РФ, Доктрина информационной безопасности РФ, законы РФ «Об образовании», «О безопасности»; «О борьбе с терроризмом», «О мобилизационной подготовке и мобилизации в РФ», «О военном положении», «О гражданской обороне», «О чрезвычайном положении», «Об информации, информатизации и защите информации», «О государственной тайне», «О коммерческой тайне», «О частной детективной и охранной деятельности», «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» и другие; постановления правительства РФ «О единой государственной системе предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций», «О классификации чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера», «О порядке подготовки населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций», «О порядке сбора и обмена в РФ информацией в области защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера», «О порядке отнесения организаций к категориям по гражданской обороне», «Положение о создании (назначении) в организациях структурных подразделений (работников), специально уполномоченных на решение задач в области

гражданской обороны», «О гражданских организациях гражданской обороны», «Положение о порядке определения организаций, создающих гражданские организации гражданской обороны», «Положение о порядке создания и деятельности гражданских организациях гражданской обороны», многие другие, регулирующие отдельные направления безопасности образовательного пространства.

1. Нормативно-правовые акты федерального уровня:

1.1 – Конституция Российской Федерации.

Основным законом государства устанавливаются Конституционные гарантии безопасности работников образовательных учреждений и обучающихся.

Важной гарантией является правовой механизм обеспечения неприкосновенности каждого человека и его собственности. Для нарушителей личных имущественных и неимущественных прав граждан, нарушителей общественного порядка предусмотрены строгие наказания. Угроза или насилие в отношении детей и взрослых влечет строгую ответственность виновных лиц в соответствии с законом.

Статьей 7 Конституции РФ установлено:

Российская Федерация — социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека.

Статьей 22 Конституции РФ установлено:

Каждый имеет право на свободу и личную неприкосновенность.

Статья 37 Конституции Российской Федерации определяет, что каждый работник имеет право на безопасные и безвредные условия труда или на отказ от выполнения работы в случае возникновения опасности для его жизни и здоровья.

Статьей 39 Конституции РФ установлено:

Каждому гарантируется социальное обеспечение по возрасту, в случае болезни, инвалидности, потери кормильца, для воспитания детей и в иных случаях, установленных законом.

Статья 41 Конституции РФ устанавливает следующие положения: Каждый имеет право на охрану здоровья и медицинскую помощь.

Медицинская помощь в государственных и муниципальных учреждениях здравоохранения оказывается гражданам бесплатно за счет средств соответствующего бюджета, страховых взносов, других поступлений.

Соккрытие должностными лицами фактов и обстоятельств, создающих угрозу для жизни и здоровья людей, влечет за собой ответственность в соответствии с федеральным законом.

Статья 46 Конституции Российской Федерации содержит гарантии в случаях происшествий с сотрудниками и обучающимися.

Она гласит:

Каждому гарантируется судебная защита его прав и свобод.

Решения и действия (или бездействие) органов государственной власти, органов местного самоуправления, общественных объединений и должностных лиц могут быть обжалованы в суде.

Каждый вправе в соответствии с международными договорами Российской Федерации обращаться в межгосударственные органы по защите прав и свобод человека, если исчерпаны все имеющиеся внутригосударственные средства правовой защиты.

Статья 61 Конституции Российской Федерации гарантирует гражданам РФ защиту и покровительство за ее пределами. Это основа правовых механизмов защиты лиц, выезжающих в командировки или для сопровождения детей в другие государства.

На основе положений Конституции Российской Федерации, по существу, базируется вся государственная политика страны и, соответственно, система безопасности образовательной среды (образовательного учреждения).

Выделим основные из них: обеспечение приоритета сохранения жизни и здоровья обучающихся (воспитанников), работников; принятие и реализация нормативных правовых актов о безопасности и охране труда, а также федеральных и территориальных программ обеспечения безопасности образовательного учреждения; государственное управление безопасностью и охраной труда; государственный надзор и контроль за соблюдением в образовательном пространстве требований всех видов безопасности: пожарной, транспортной, криминальной, санитарной, продовольственной, информационной, экономической, производственной, военной, международной и иных; содействие общественному контролю соблюдения

прав и законных интересов работников и обучающихся в образовательном пространстве; мониторинг, расследование и учет опасных происшествий, несчастных случаев, травм и профессиональных заболеваний; защита прав и законных интересов обучающихся, работников, пострадавших от несчастных случаев и профессиональных заболеваний, а также членов их семей на основе обязательного социального страхования всех участников образовательного процесса от несчастных случаев и профессиональных заболеваний; установление компенсаций за тяжелую работу и работу с вредными и (или) опасными условиями труда, неустранимыми при современном техническом уровне производства и организации труда; координация в области обеспечения безопасности всех видов экономической и социальной деятельности образовательной организации; распространение передового отечественного и зарубежного опыта; участие государства в финансировании мероприятий по обеспечению безопасности и охраны труда; подготовка и повышение квалификации специалистов по безопасности; организация государственной статистической отчетности; обеспечение функционирования информационных систем безопасности; международное сотрудничество в области безопасности и охраны труда в образовательном учреждении; обеспечение работников образовательной организации и обучающихся средствами индивидуальной и коллективной безопасности (защиты), в том числе убежищами, санитарно-бытовыми помещениями, лечебно-профилактическими средствами.

В Российской Федерации финансируются федеральные программы охраны и укрепления здоровья населения, принимаются меры по развитию государственной, муниципальной, частной систем здравоохранения, поощряется деятельность, способствующая укреплению здоровья человека, развитию физической культуры и спорта, экологическому и санитарно-эпидемиологическому благополучию.

Соккрытие должностными лицами фактов и обстоятельств, создающих угрозу для жизни и здоровья людей, влечет за собой ответственность в соответствии с федеральным законом.

## 1.2 – Федеральные законы Российской Федерации.

Первым из них следует считать - Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ – «Об образовании в Российской Федерации», который регулирует:

- правовые отношения в сфере образования;

- реализацию права на образование, государственных гарантий на получение качественного образования;

- обеспечение защищенности прав и свобод граждан в сфере образования.

Отметим отдельные его положения.

Часть 3 статьи 16 Федерального закона предусматривает применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Законом установлены основополагающие принципы и условия их применения в рамках образовательного процесса на всех уровнях образования. При реализации образовательных программ с применением данных технологий в организациях должны быть созданы условия функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные и образовательные ресурсы, обеспечивающие освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от их места нахождения.

В статье 18 Федерального закона («Печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы») содержится норма о том, что в образовательных организациях должны формироваться цифровые (электронные) библиотеки, через которые должен быть обеспечен доступ к базам профессиональных знаний, информационным справочным, а также системам поиска данных и иным информационным ресурсам. Важным требованием является укомплектование библиотечного фонда печатными и (или) электронными учебными изданиями (включая учебники и учебные пособия), методическими и периодическими изданиями. При этом весь этот перечень должен охватывать все дисциплины, предусмотренные в рамках образовательной программы федеральными государственными стандартами в сфере образования. Также указанная статья регламентирует применение в образовательном процессе электронных учебных изданий. При этом они должны определяться образовательной организацией самостоятельно с учетом требований действующего законодательства.

Образовательное учреждение в свою очередь несет и ответственность за то, чтобы в процессе названной информатизации в сферу образования не проникли источники с вредоносным контекстом, способные причинить вред.

В ч.6 статьи 28 говорится о наличии у образовательной организации безопасных условий обучения, воспитания обучающихся, присмотра и ухода за обучающимися, их содержания в соответствии с установленными



нормами, обеспечивающими жизнь и здоровье обучающихся, работников образовательной организации, с учетом соответствующих требований, установленных в федеральных государственных образовательных стандартах, федеральных государственных требованиях и (или) образовательных стандартах.

В статьях 37 и 41 – о наличии условий для охраны здоровья обучающихся.

п. 8 ч. 1 ст. 41 Федерального закона - образовательное учреждение в лице его руководства обязано обеспечивать безопасность работников, обучающихся и вверенного имущества.

Образовательная деятельность подлежит лицензированию.

Постановление Правительства Российской Федерации от 28 октября 2013 г. № 966 «О лицензировании образовательной деятельности».

Должны быть учтены характерные особенности организации деятельности в сфере образования с помощью использования сетевой формы реализации программ образования; организации деятельности в сфере образования с помощью электронного обучения, дистанционных образовательных технологий (наличие условий для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий и соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися независимо от их местонахождения образовательных программ в полном объеме.

В соответствии с Положением о лицензировании образовательной деятельности при рассмотрении вопроса о предоставлении лицензии (временной лицензии) или переоформлении документа, подтверждающего наличие лицензии, лицензирующий орган в целях получения необходимых заключений и подтверждения сведений, представленных соискателем лицензии или лицензиатом, осуществляет взаимодействие со следующими органами исполнительной власти:

Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека и Федеральное медико-биологическое агентство - в целях получения заключения о соответствии зданий, строений, сооружений, помещений и территорий, заявленных соискателем лицензии или лицензиатом для осуществления образовательной деятельности,

установленным законодательством Российской Федерации санитарно-эпидемиологическим требованиям;

Министерство Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий - в целях получения заключения о соответствии зданий, строений, сооружений, помещений и территорий, заявленных соискателем лицензии или лицензиатом для осуществления образовательной деятельности, установленным законодательством Российской Федерации требованиям пожарной безопасности.

1.3 - Федеральный закон от 28.12.2010 г. № 390 «О безопасности», в котором закреплено:

- соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина;
- законность;

- системность и комплексность применения федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов Российской Федерации, другими государственными органами, органами местного самоуправления политических, организационных, социально-экономических, информационных, правовых и иных мер обеспечения безопасности;

- приоритет предупредительных мер в целях обеспечения безопасности;

- взаимодействие федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, других государственных органов с общественными объединениями, международными организациями и гражданами в целях обеспечения безопасности.

Важным элементом обеспечения безопасности является система лицензирования образовательных учреждений.

1.4 – Федеральный закон от 07.02.2011 г. № 03-ФЗ «О полиции»

1.5 – Федеральный закон от 25.07.2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности»

1.6 – Федеральный закон от 06.03.2006 г. «О противодействии терроризму».

Требований к антитеррористической защищенности образовательных учреждений.

1.7 – Федеральный закон от 14.04.1999 г. № 77-ФЗ «О ведомственной охране»

1.8 - Федеральный закон от 21.12.1994 г. № 68-ФЗ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера»

1.9 - Федеральный закон от 12.02.1998 г. № 28-ФЗ «О гражданской обороне»

1.10 - Федеральный закон от 21.12.1994 г. № 69-ФЗ «О противопожарной безопасности»

Предусматривается, что обязательное обучение лиц, обучающихся в образовательных организациях, мерам пожарной безопасности осуществляется по специальным программам, согласованным с федеральным органом исполнительной власти, уполномоченным на решение задач в области пожарной безопасности.

Также в соответствии с Законом «О пожарной безопасности» органами управления образованием и пожарной охраной могут создаваться добровольные дружины юных пожарных. Требования к содержанию программ и порядок организации обучения указанных лиц мерам пожарной безопасности определяются федеральным органом исполнительной власти, уполномоченным на решение задач в области пожарной безопасности.

1.11 - Федеральный закон от 22.06.2008 г. № 123-ФЗ «Технический регламент о требованиях пожарной безопасности», которым установлены особые требования: к пожарной безопасности образовательных организаций, расположению их зданий, окружающей территории, материалам, используемым при строительстве образовательных организаций, противопожарному оборудованию.

Принята федеральная целевая программа «Пожарная безопасность Российской Федерации на период до 2012 года», система мероприятий которой предусматривает:

разработку методов обеспечения пожарной безопасности применительно к объектам профессионального образования и общеобразовательных учреждений;

совершенствование требований (стандартов) к объему знаний и навыков в области пожарной безопасности руководителей, должностных лиц и специалистов, педагогов, воспитателей, а также выпускников образовательных учреждений;

разработку единых общероссийских программ обучения детей в дошкольных образовательных учреждениях, школьников и студентов мерам пожарной безопасности.

Следует отметить, что в целях распространения знаний, необходимых для обеспечения пожарной безопасности образовательных учреждений, МЧС России подготовлена и размещена на официальном сайте Министерства Энциклопедия «Пожарная безопасность образовательного учреждения».

Целенаправленная работа по обеспечению безопасности образовательных учреждений осуществляется Минобрнауки России. Так, в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 30.12.2003 г. № 794 «О единой государственной системе предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций» Министерством утверждено положение «О функциональной подсистеме предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций в сфере деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации и находящихся в его ведении федеральных служб и федеральных агентств». В соответствии с Положением основными задачами функциональной подсистемы Минобрнауки России являются в том числе:

обеспечение поддержания в готовности органов управления, сил и средств функциональной подсистемы Минобрнауки России к действиям при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций;

организация, правовое регулирование и контроль за проведением мероприятий по снижению рисков и смягчению последствий чрезвычайных ситуаций в сфере деятельности Минобрнауки России;

организация подготовки специалистов в области предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций и преподавателей дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»;

организация обучения учащейся молодежи в области безопасности жизнедеятельности;

организация проведения научных исследований в областях защиты от чрезвычайных ситуаций и безопасности жизнедеятельности;

организация и обеспечение подготовки и повышения квалификации руководящего состава и работников органов управления образованием, учреждений и организаций в области защиты от чрезвычайных ситуаций;

организация и обеспечение работ по созданию в сфере деятельности Минобрнауки России локальных систем контроля за состоянием потенциально опасных объектов, повышению надежности их функционирования и проч.

В постановлении отмечается, что на объектовом уровне в состав функциональной подсистемы Минобрнауки России входят:

в вузах – нештатные формирования и добровольные общественные студенческие спасательные отряды.

приказом МЧС РФ № 578-2022. Указанный документ внес корректировки в перечень лиц, которые должны проходить профессиональную переподготовку или повышение квалификации по направлению. Также был введен новый профстандарт «Специалист по пожарной профилактике», вместо используемому ранее – «противопожарная профилактика». Обучение с периодичностью 1 раз в 3 г. предстоит проходить всем специалистам по пожарной безопасности, закрепленным за этим направлением во всех категориях образовательных организаций, включая ВУЗы.

МЧС России издало приказ от 18.11.2021 г. № 806 «Об определении Порядка, видов, сроков обучения лиц, осуществляющих трудовую или служебную деятельность в организациях, по программам противопожарного инструктажа, требований к содержанию указанных программ и категорий лиц, проходящих обучение по дополнительным профессиональным программам в области пожарной безопасности», вступивший в силу с 1 марта 2022 г. обязывающий руководителей организаций и лиц, ответственных за осуществление мероприятий по пожарной безопасности, получить соответствующее дополнительное профессиональное образование вместо прохождения программы «пожарно-технического минимума».

Министерством образования и науки Российской Федерации разработаны «Рекомендации по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций в сфере компетенции Министерства».

Реализована программа Минобрнауки России на 2004-2007 гг. «Безопасность образовательного учреждения», в соответствии с которой решались такие задачи как:

оснащение образовательных учреждений всех типов и видов современным противопожарным оборудованием, средствами защиты и пожаротушения, организация их закупок, монтажа и сервисного обслуживания.

1.12 - Федеральный закон от 27.07.2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации».

1.13 - Федеральный закон от 27.07.2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных».

1.14 - Подходы к обеспечению безопасности в образовательных учреждениях основаны на принципах, установленных в Федеральном законе от 28.12.2010 г. № 390-ФЗ «О безопасности»:

1.15 - Федеральный закон от 24.06.1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

1.16. – Трудовое законодательство. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 г. № 197 – ФЗ (ред. от 14.02.2024 г.).

В соответствии с Трудовым кодексом (ТК): заключение трудового договора допускается с лицами, достигшими возраста 16 лет (ст. 63 ТК РФ); запрещается применение труда лиц моложе 18 лет на тяжелых работах и на работах с вредными или опасными условиями труда, а также на подземных работах (ст. 265 ТК РФ); запрещается привлекать работников моложе 18 лет к ночным и сверхурочным работам и работам в выходные дни (ст. 268 ТК РФ); работники в возрасте до 18 лет подлежат ежегодному обязательному медицинскому осмотру (ст. 266 ТК РФ); все лица моложе 21 года принимаются на работу только после предварительного медицинского осмотра (ст. 266 ТК РФ); ежегодные отпуска работникам моложе 18 лет предоставляются продолжительностью в 31 календарный день в удобное для них время (ст. 267 ТК РФ).

Трудовое законодательство содержит ограничения и порядок привлечения к труду и работам подростков. В частности, в соответствии с Постановлением Правительства РФ от 25 февраля 2000 г. № 163 «Об утверждении перечня тяжелых работ и работ с вредными или опасными условиями труда, при выполнении которых запрещается применение труда лиц моложе восемнадцати лет» регламентируется работа молодежи при неблагоприятных условиях труда, а Постановлением Минтруда России от

7 апреля 1999 г. № 7 закреплены нормы предельно допустимых нагрузок для лиц моложе 18 лет при подъеме и перемещении тяжестей вручную.

Вопросам безопасности и охраны труда работников образовательных учреждений посвящены главы 33–36 и 52 ТК РФ, а также иные правовые документы. Каждый работник учреждения образования имеет право (ст. 21 ТК РФ): на условия труда, отвечающие требованиям безопасности; на отдых, обеспечиваемый установлением предельной продолжительности рабочего времени, сокращенным рабочим днем для ряда профессий и работ, предоставлением еженедельных выходных дней, праздничных дней, а также оплачиваемых ежегодных отпусков; на возмещение вреда, причиненного повреждением здоровья в связи с работой; на полную достоверную информацию об условиях труда и требований охраны труда в учебном заведении; на объединение в профессиональные союзы; на обязательное социальное страхование, обеспечение при утрате трудоспособности и в иных установленных законом случаях; на защиту своих трудовых прав, свобод и законных интересов всеми незапрещенными способами.

Одновременно работник обязан: соблюдать требования по обеспечению безопасности труда; незамедлительно сообщать об опасных ситуациях для жизни, здоровья, имущества; соблюдать правила внутреннего распорядка и иные меры безопасности.

Все индивидуальные условия труда и отдыха, оплаты труда и иные особенности трудовых отношений, которые принимаются работником образовательной организации и работодателем – образовательным учреждением оговариваются в трудовом договоре.

Трудовой договор – соглашение между образовательной организацией и работником, в соответствии с которым работодатель обязуется предоставить работнику работу по обусловленной трудовой функции, обеспечить безопасные условия труда, предусмотренные ТК РФ и иными нормативными правовыми актами, коллективным договором, выплачивать работнику заработную плату, а работник обязуется лично выполнять определенную этим соглашением функцию, соблюдать действующие в организации правила внутреннего трудового распорядка и безопасности.

2. Существенно дополняют нормативно-правовую базу, регулирующую сферу безопасности образовательной среды: указы Президента РФ и Постановления Правительства России, такие как:

- Указ Президента РФ от 15.02.2006 г. № 116 «О мерах по противодействию терроризму».

- Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203, которым утверждена «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», является программным документом по вопросам формирования информационного пространства с учетом потребностей граждан и общества в получении качественных и достоверных сведений. В Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации особо отмечается, что основными направлениями создания информационного пространства являются: совершенствование научных знаний; организация проектов просвещения и образования населения; формирование единой общенаучной картины мира; повышение безопасности информационной среды, которую используют дети.

Требования к антитеррористической защищенности образовательных учреждений и их противопожарной безопасности регламентируют:

Постановление Правительства РФ от 26.11.2007 г. № 804 «Об утверждении Положения о гражданской обороне в Российской Федерации»;

Постановление Правительства РФ от 16 сентября 2020 г. № 1479 «Об утверждении правил противопожарного режима в Российской Федерации»;

Постановление Правительства РФ от 07.11.2019 г. № 1421 «Об утверждении требований к антитеррористической защищенности объектов (территорий) Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и подведомственных ему организаций, объектов (территорий), относящихся к сфере деятельности Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, формы паспорта безопасности этих объектов (территорий) и признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации», которым устанавливается ответственности руководителей вузов за антитеррористическую защищенность;

Постановление Правительства РФ от 02.08.2019 г. № 1006 «Об утверждении требований к антитеррористической защищенности объектов (территорий) Министерства просвещения Российской Федерации и объектов (территорий), относящихся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации, и формы паспорта безопасности этих



объектов (территорий)», в п. 5 которого содержатся Требования к антитеррористической защищенности вузов); об ответственности руководителей за антитеррористическую защищенность образовательных учреждений общего и среднего профессионального образования.

Отдельно необходимо выделить обеспечение психологической безопасности образовательного пространства. В этой части следует перечислить законодательные и подзаконные нормативные правовые акты разных уровней.

Конвенция о правах ребенка; Федеральный закон Российской Федерации от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»; Федеральный закон от 24.07.98 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» 8. Федеральный закон от 27.07.2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных»; Федеральный закон от 29.12.2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»; Закон РФ от 02.07.92 г. № 3185-1 «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании»; Федеральный закон от 23.06.2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации»; Закон РФ от 27.12.91 г. № 2124-1 «О средствах массовой информации»; Распоряжение Правительства РФ от 02.12.2015 г. № 2471-Р «Об утверждении Концепции информационной безопасности детей»; Распоряжение Правительства РФ от 22.03.2017 г. № 520-Р «Об утверждении Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 года» (с планом мероприятий); Указ Президента РФ от 09.06.2010 г. № 690 «Об утверждении Стратегии государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года»; Распоряжение Правительства РФ от 30.12.2009 г. № 2128 «О Концепции реализации государственной политики по снижению масштабов злоупотребления алкогольной продукцией и профилактике алкоголизма среди населения Российской Федерации на период до 2020 года»; Приказ Минкомсвязи РФ от 10.04.2013 г. № 81 «Об утверждении Административного регламента исполнения Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций государственной функции по осуществлению государственного контроля и надзора за соблюдением законодательства Российской Федерации о защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и (или) развитию»; Информационное письмо Минобрнауки России от 26.01.2000 г. № 22- 06-86 «О мерах по профилактике суицида

среди детей и подростков»; Информационное письмо Минобрнауки России от 29.05.2003 г. № 03- 51-102ин/22-03 «О мерах по усилению профилактики суицида среди детей и подростков»; Постановление Правительства РФ от 26 октября 2012 г. № 1101 «О единой автоматизированной информационной системе «Единый реестр доменных имен, указателей страниц сайтов в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и сетевых адресов, позволяющих идентифицировать сайты в информационно-телекоммуникационной сети Интернет», содержащие информацию, распространение которой в Российской Федерации запрещено»; Приказ Минкомсвязи от 16.06.2014 г. № 161 «Об утверждении требований к административным и организационным мерам, техническим и программно-аппаратным средствам защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и (или) развитию»; Приказ Минобрнауки РФ от 26.10.2011 г. № 2537 «Об утверждении плана мероприятий Министерства образования и науки Российской Федерации по профилактике суицидального поведения среди обучающихся образовательных учреждений на 2011-2015 годы»; Письмо Минобрнауки № ВК-268\_07 от 10.02.2015 г. «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»; Указ Президента Российской Федерации от 9 октября 2007 г. № 1351 «Об утверждении концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года»; Письмо Минобрнауки России от 18.01.2016 г. № 07-149 «О направлении методических рекомендаций по профилактике суицида».

В 2008 г. Минобрнауки России разработаны Методические рекомендации по участию в создании единой системы обеспечения безопасности образовательных учреждений Российской Федерации (далее – методические рекомендации).

Для осуществления эффективного проведения мероприятий, направленных на предотвращение несанкционированных, противоправных и террористических действий в адрес образовательных и научных учреждений и организаций, органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим управление в сфере образования, было рекомендовано организовать подготовку и повышение квалификации всех категорий педагогических работников образовательных учреждений.

Было также предложено органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации сформировать межведомственные комиссии, уполномоченные принимать решения о начале деятельности

образовательного, научного учреждения, организации, если объект отвечает следующим требованиям:

наличие периметрального ограждения и освещения территории;

обеспечение охраны службами безопасности, вневедомственной охраной при органах внутренних дел на договорной основе, частными охранными предприятиями;

наличие инженерно-технических средств охраны (охранно-пожарной сигнализации, тревожной сигнализации, системы видеонаблюдения и контроля);

оборудование входными дверями, выполненными из материалов, позволяющих обеспечить надежную защиту от несанкционированного проникновения посторонних лиц;

наличие служебной документации, обеспечивающей пропускной, внутриобъектовый режим, отражающей информацию о проведении занятий с персоналом по действиям при возникновении чрезвычайных ситуаций, а также соответствующих инструкций для персонала;

определение должностного лица, ответственного за принятие мер по антитеррористической защите образовательного, научного учреждения или организации.

В Методических рекомендациях было указано на необходимость ежегодно проводить мониторинг готовности образовательных учреждений к новому учебному году в соответствии с требованиями Минобрнауки России, МЧС России и Роспотребнадзора, а антитеррористическую защищенность образовательного объекта считать одним из важных критериев обеспечения безопасности при оценке готовности учебных заведений к новому учебному процессу.

Следует отметить, что Министерством образования и науки Российской Федерации приняты определенные методологические и методические меры по формированию комплексного и стандартизированного подхода руководства образовательных организаций в вопросах обеспечения безопасности в образовательной среде (образовательных организациях).

С этой целью Министерством науки и высшего образования Российской Федерации издан приказ № МН-23/1057 от 07.06. 2022 г., в формате которого предложены: Типовые алгоритмы поведения злоумышленников, совершающих террористические акты в форме

вооруженного нападения, закладки взрывчатых веществ и захвата заложников в образовательных учреждениях, и поведения работников образовательных учреждений, сотрудников частных охранных организаций и учащихся при совершении (или возможности совершения) ими террористических актов в форме вооруженного нападения, закладки взрывчатых веществ и захвата заложников Разработаны и направлены в учебные заведения модели для практического использования.

На основании указанных рекомендаций по применению модели типового поведения преступников, совершающих преступления террористической направленности, в форме террористических посягательств на объектах образования, и алгоритмов поведения работников образовательных организаций, сотрудников частных охранных организаций и обучающихся при совершении (или угрозе совершения) преступлений в форме вооруженного нападения, закладки взрывчатых веществ и захвата заложников в образовательных организациях, индивидуальные особенности образовательных учреждений высших учебных заведений должны быть учтены и реализованы. Так происходит их стандартизация.

С исходящими реквизитами - МН-6/1325 от 23 июня 2023 г. Министерство образования и науки РФ направило образовательным учреждениям «Порядок проверки состояния физической защиты объектов и готовности персонала, учащихся и сотрудников охраны к действиям при угрозе совершения диверсионно-террористических актов в форме вооруженного нападения, взрыва самодельных взрывных устройств, поджога или нападения с использованием беспилотных летательных аппаратов». Была отправлена «процедура проверки уровня состояния физической защиты объектов».

Это позволит обеспечить выполнение поручений Председателя Государственного антитеррористического комитета Российской Федерации от 19 апреля 2022 г. № 11/П/1-849 и Председателя Государственного антитеррористического комитета Российской Федерации от 15 октября 2022 г. № 11/П/1-2015 (О дополнительных антитеррористических мерах в условиях проведения специальных военных операций) на объектах (высшие учебные заведения), обеспечивает реализацию на местах (высшее образование), предусматривает дополнительные меры по усилению антитеррористической защищенности потенциальных объектов террористических посягательств, повышению качества реализации целевых

профилактических и воспитательных мероприятий в образовательных учреждениях и повышению качества системы образования.

В итоге, отметим, что исследования в области нормативно-правового регулирования проблем безопасности образовательных организаций имеют важное значение и требуют комплексного, глубокого и системного подхода, включая анализ как действующих норм, так и социальных факторов, оказывающих влияние на безопасность в образовательной среде.

### **3.2. Концептуальные подходы к разработке модели педагогической безопасности в организациях СПО**

Разработка модели педагогической безопасности в организациях среднего профессионального образования становится особенно актуальной в контексте изменений в социальном окружении, увеличении психоэмоциональных нагрузок на студентов и преподавателей, а также необходимость интеграции новых технологий в образовательный процесс. Недостаточное внимание к этой теме может привести к нарушению образовательного процесса, ухудшению качества обучения и возникновению конфликтных ситуаций.

Анализ педагогической теории и практики позволяет выделить неисследованные проблемы в этой области, среди которых можно выделить:

1. В некоторых случаях отсутствуют четкие критерии и стандарты оценки педагогической безопасности, что затрудняет построение модели, охватывающей все аспекты безопасности.

2. Практические наработки в области педагогической безопасности в организациях СПО часто имеют локальный характер и не распространены на всю систему.

3. Отсутствие интеграции знаний из разных областей науки (педагогике, психологии, социологии) для создания комплексной модели безопасности.

4. Потребность в моделях, которые учитывают специфику СПО, отличающуюся от общего образования, требует дополнительных исследований и обсуждений.

Решение проблемы формирования концептуальных подходов к разработке модели педагогической безопасности в организациях СПО рассматривается нами в контексте определения ключевых участников и их значимых ролей в процессе сопровождения педагогической безопасности,

основных компонентов системы педагогической безопасности в образовательных организациях, основных этапов обеспечения и функционирования педагогической безопасности, а также наиболее существенных социально-педагогических рисков.

Сначала рассмотрим общие методологические подходы к педагогическому исследованию.

В качестве теоретико-методологических оснований исследования той или иной проблемы выступает совокупность соответствующих методологических подходов.

Методологический подход – принципиальная методологическая ориентация исследования, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования.

Методологический подход, по утверждению Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, как правило, не дает конкретного аппарата исследования и сам по себе не обеспечивает решение теоретической задачи [102]. В этом качестве выступает метод, позволяющий последовательно и детально изучить выделенную сторону объекта. Именно метод является конкретной формой реализации подхода. Подход отличается от метода по следующим основным позициям:

- 1) подход является более общим и менее определенным;
- 2) он включает в себя лишь наиболее общие принципы и ориентации, не доведенные до конкретных установок, формализованных теорий и концепций;
- 3) каждому подходу соответствует не один, а несколько методов (например, методами системного подхода являются моделирование, классификация и др.).

Выбор тех или иных подходов определяется исследователями в соответствии с научными предпочтениями и спецификой изучаемого феномена. В то же время обоснование данного выбора должно быть убедительным и достаточно подробно представленным. Более продуктивной и потому популярной в настоящее время оказалась идея взаимодополняющей, комплексной разработки подходов при исследовании тех или иных педагогических явлений.

Взаимодополняющая комплексная разработка методологических подходов предполагает:

1) установление диалектической связи между ними, через указание обстоятельств, характеризующих их общую методологическую природу;

2) взаимосвязанное использование при выявлении характерных свойств исследуемого феномена через синтезирование теоретических положений, комплексно отражающих его сущностные свойства в соответствии с выбранными подходами;

3) обоснование их взаимодополнения через определение сильных и слабых сторон каждого подхода для решения поставленной проблемы с позиции:

- продуктивности использования данного подхода для обоснования необходимости его применения, что предполагает установление связей с особенностями исследуемого феномена;

- недостаточности изолированного использования данного подхода для подтверждения необходимости привлечения других подходов, что предполагает определение свойств, природа которых не может быть исследована средствами данного подхода;

4) установление функционального назначения каждого из них и раскрытие результатов их использования в соответствии с иерархической значимостью для изучения исследуемого феномена. Например, выбранный подход может использоваться в статусе общенаучной основы, теоретико-методологической стратегии, практико-ориентированной тактики.

Рассмотрим подробнее подходы общенаучного и конкретно-научного уровней методологии [103].

Педагогическая безопасность, рассматриваемая как способность субъектов образовательного процесса, подчеркивает важность активной роли всех участников - учителей, учеников, родителей (законных представителей) и административного персонала - в создании и поддержании безопасной образовательной среды. Этот подход акцентирует внимание на том, что педагогическая безопасность является не только внешними условиями, обеспечиваемыми учебным заведением, но и внутренней готовностью и способностью каждого субъекта вносить свой вклад в формирование, сохранение и развитие безопасного образовательного пространства.

- Возможности учителей.

Учителя играют ключевую роль в обеспечении педагогической безопасности. Их способности включают:

- применение дифференцированных и инклюзивных подходов к обучению, учитывающих индивидуальные особенности и потребности учеников;
- создание атмосферы доверия и уважения в классе;
- распознавание и предотвращение случаев буллинга, дискриминации и других негативных проявлений;
- предоставление психологической поддержки и направление учеников к специалистам при необходимости.

- Возможности обучающихся.

Способность воспитанников к сохранению педагогической безопасности включает:

- развитие навыков саморегуляции, эмоциональной устойчивости и критического мышления;
- участие в создании позитивного психологического климата в классе и школе;
- понимание и соблюдение правил безопасного поведения и взаимодействия;
- оказание поддержки сверстникам и умение обращаться за помощью при необходимости.

- Возможности родителей (законных представителей).

Родители способствуют педагогической безопасности через:

- поддержку и мотивацию своих детей в учебе и личностном развитии;
- взаимодействие с учителями и школой для обеспечения благоприятной образовательной среды;
- воспитание у детей навыков ответственности, уважения к другим и самоуважения.

- Возможности администрации учебных заведений.

Администрация образовательных учреждений обладает способностью:



- создавать и реализовывать политики и процедуры, направленные на обеспечение безопасности учащихся и персонала;
- обеспечивать безопасность инфраструктуры и учебной среды;
- разрабатывать программы обучения и повышения квалификации для учителей по вопросам педагогической безопасности;
- внедрять системы мониторинга и реагирования на инциденты, связанные с безопасностью.

К основополагающим компонентам системы педагогической безопасности в образовательных организациях отнесены следующие:

- эмоциональная безопасность: создание атмосферы доверия и уважения, где каждый обучающийся чувствует себя ценным и признанным, а его мнение уважается. Это включает в себя защиту от буллинга, издевательств и психологического давления;

- интеллектуальная безопасность: предоставление обучающимся возможности свободно выражать свои мысли и идеи, исследовать и задавать вопросы без страха перед критикой или осуждением;

- физическая безопасность: обеспечение безопасного физического окружения в образовательных учреждениях, где обучающиеся защищены от вреда, насилия и угроз их здоровью;

- социальная безопасность: поддержка позитивного социального взаимодействия между обучающимися, способствующего развитию навыков коммуникации и коллаборации;

- психологическая поддержка: доступность ресурсов и программ для обеспечения психологической поддержки обучающимся, сталкивающимся с личными, образовательными или социальными трудностями;

- адаптация учебного процесса: приспособление методов обучения и оценки для соответствия индивидуальным потребностям и способностям обучающихся, обеспечение инклюзивности и равных возможностей для обучения;

- культура уважения и признания разнообразия: воспитание уважения к культурному и индивидуальному разнообразию, поддержка мультикультурного образования.

С научной точки зрения, обеспечение педагогической безопасности можно разделить на несколько ключевых этапов, каждый из которых представляет собой важный компонент в создании и сопровождении безопасной образовательной среды. Эти этапы помогают систематизировать подходы и стратегии, направленные на защиту и развитие благополучия обучающихся и персонала образовательных учреждений. Вот основные этапы:

- Диагностика и анализ состояния безопасности:

- оценка рисков и угроз: идентификация потенциальных опасностей и угроз педагогической безопасности в образовательной среде;
- анализ условий: оценка текущего состояния образовательного процесса, инфраструктуры, мер по обеспечению безопасности и культуры безопасности в учебном заведении;
- опросы и интервью: сбор информации от обучающихся, родителей, учителей и другого персонала для получения полной картины состояния безопасности.

- Планирование мер по обеспечению безопасности:

- разработка стратегии: определение целей и задач, разработка комплексной стратегии по обеспечению педагогической безопасности;
- создание программ и проектов: разработка конкретных программ и проектов, направленных на устранение выявленных рисков и угроз, улучшение условий и повышение уровня безопасности.

- Реализация мер по обеспечению безопасности:

- внедрение программ и мероприятий: практическая реализация разработанных программ, обучение персонала и обучающихся, адаптация инфраструктуры и процессов;
- мониторинг и контроль: отслеживание хода реализации программ, контроль за соблюдением правил и стандартов безопасности.

- Оценка эффективности и корректировка мер:

- анализ результатов: оценка достигнутых результатов в контексте целей и задач программы по обеспечению безопасности;
- обратная связь: сбор обратной связи от обучающихся, родителей и персонала для оценки эффективности внедренных мер;

- корректировка и улучшение: внесение корректировок в программы и стратегии на основе полученных результатов и обратной связи для постоянного улучшения состояния педагогической безопасности.

Кроме этого, нами выявлены опасности могут возникать ввиду воздействия различных факторов, имеющих как внутренний, так и внешний характер, включая, но не ограничиваясь:

- неподходящие методы обучения: использование образовательных подходов или практик, которые не учитывают индивидуальные особенности и потребности обучающихся, может привести к перегрузке, стрессу, снижению мотивации и интереса к учебе;

- психологическое давление: слишком высокие ожидания, постоянная критика или унижение со стороны учителей или одноклассников могут негативно сказаться на самооценке учеников, вызвать страх перед школой и нежелание учиться;

- буллинг и дискриминация: открытое или скрытое преследование, издевательства, а также дискриминация по каким-либо признакам (например, по полу, национальности, социальному статусу) создают враждебную и небезопасную учебную среду;

- нарушение конфиденциальности и частной жизни: несанкционированное раскрытие личной информации учащихся или пренебрежение их правом на частную жизнь может нанести вред их психологическому состоянию и доверию к образовательному учреждению;

- физическая опасность: недостаточно безопасные условия в образовательном учреждении, такие как плохая инфраструктура, отсутствие мер безопасности или неправильное обращение с оборудованием, могут привести к травмам;

- отсутствие поддержки и внимания к проблемам учащихся: игнорирование или недооценка проблем учебного или личного характера, с которыми сталкиваются учащиеся, может усугублять их трудности и способствовать развитию эмоциональных и социальных проблем;

- издевательства: это может включать физическое насилие, устные оскорбления, социальное исключение или кибербуллинг. Такие действия создают враждебную и небезопасную учебную среду, отрицательно сказываясь на психологическом и физическом здоровье пострадавших;

- несправедливая оценка и дискриминация: проявляется в предвзятости при оценке результатов учебы, игнорировании усилий или достижений определенных учащихся из-за их социального происхождения, пола, расы, национальности или других факторов;

- недостаточная адаптация учебного процесса: отсутствие индивидуального подхода, игнорирование различий в темпах обучения, стилях обучения и специальных образовательных потребностей может привести к учебному отставанию, фрустрации и потере интереса к обучению;

- злоупотребление служебным положением или властью: проявляется, когда педагоги используют свою власть для манипулирования или контроля учащихся в ненадлежащей форме, что может привести к чувству беспомощности и потере доверия к взрослым;

- игнорирование эмоциональных и социальных потребностей: необеспечение поддержки учащимся, которым она необходима, включая тех, кто переживает личные кризисы, социальную изоляцию или эмоциональные трудности.

- физическая небезопасность: устаревшее, поврежденное или опасное учебное оборудование и инфраструктура, а также недостаточные меры по обеспечению безопасности на территории образовательного учреждения.

Обобщая изложенное, можно отметить, что концептуальные подходы к разработке модели педагогической безопасности в организациях СПО представляют собой важное направление, которое требует глубокого исследования и системного подхода. Таким образом, оно обуславливает необходимость разработки адаптивных моделей безопасности, учитывающих специфику работы в условиях СПО, и обеспечивающих эффективность образовательного процесса, защиту прав студентов и педагогов, а также создание безопасной социальной среды. Актуальность исследования этой темы нарастает в условиях современных социальных вызовов и технологических изменений, что делает его неотъемлемой частью стратегии развития образовательной системы.

### **3.3. Организационно-структурная модель педагогической безопасности**

Актуальность исследований в области разработки и функционирования организационно-структурной модели педагогической безопасности в

организациях среднего профессионального образования обуславливается рядом факторов, касающихся как конструирования образовательного процесса, так и обеспечения комфортной и безопасной среды для всех участников обучения. В современных условиях, когда количество инцидентов, связанных с безопасностью, нарастает, особенно важно создать структуру, которая не просто реагирует на угрозы, но и формирует последовательный активный подход к комплексному обеспечению безопасности. Это вызвано:

1. Изменением социального контекста в условиях увеличения конфликтных ситуаций и стрессовых факторов в жизни студентов (финансовые проблемы, социальные и культурные изменения, пандемии, идейно-политические и др.), образовательные учреждения должны учитывать эти вызовы и предлагать механизмы, способствующие созданию безопасной среды.

2. Необходимостью интеграции различных подходов - существует недостаточное внимание к генерации инклюзивных моделей, которые могли бы учитывать различные аспекты педагогической безопасности (физической, психологической, учебной) и создавать стабильно безопасный моральный климат для студентов и преподавателей.

3. Отсутствием систематизации научно-исследовательских знаний - большинство исследований по вопросам безопасности имеют фрагментарный и единичный характер. Организационно-структурная модель предлагает систематизированный подход, обеспечивающий координацию действий всех участников образовательного процесса.

4. Формированием новых компетенций - создание такой модели требует разработки новых профессионально значимых компетенций как для преподавателей, так и для студентов, что обуславливает необходимость готовить специалистов, способных к противодействию возникающим рискам в образовательной среде.

При анализе феноменологической сущности организационно-структурной модели педагогической безопасности исследователи сталкиваются с целым рядом сложностей, в том числе, можно выделить:

- многообразие интерпретаций - понятия безопасности и педагогической безопасности могут трактоваться по-разному в зависимости от контекста и личности, что усложняет формулирование единой модели, подходящей для различных организаций;

- психоэмоциональные аспекты - педагогическая безопасность касается не только физической защиты, но и эмоционального комфорта всех

участников образовательного процесса. Это требует учета таких факторов, как восприятие угроз, уровень тревожности и доверия в группе;

- динамичность образовательной среды - изменения в социокультурной обстановке, а также введение новых технологий требуют постоянного пересмотра и адаптации модели безопасности. Феноменологический подход требует описания реальных условий и практик, которые могут не только демонстрировать наличие проблем, но и выявлять пути их решения.

Анализ элементов педагогического процесса в рамках организационно-структурной модели педагогической безопасности также сопряжен с трудностями:

1. Многослойность процесса - педагогический процесс состоит из множества взаимосвязанных компонентов, включая целевые установки, содержание образования, методы и средства обучения. Каждое из этих направлений требует внимания с точки зрения безопасности, и их взаимосвязь должна быть четко структурирована.

2. «Атмосфера» взаимодействия - условия взаимодействия между преподавателями и студентами играют ключевую роль в обеспечении безопасности. Наличие конфликта или нормативные нарушения могут существенно повлиять на эффективность образовательного процесса и требования к организации образовательной среды.

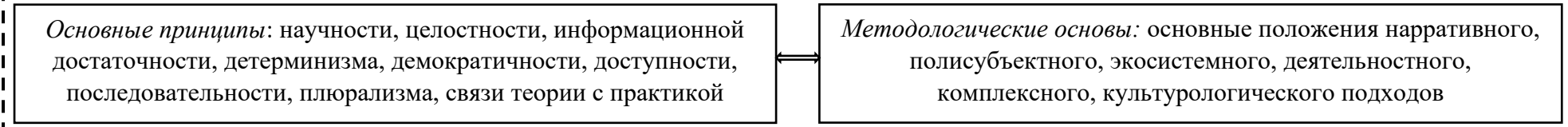
3. Индивидуальные различия - принятие во внимание индивидуальных различий и потребностей учащихся требует создания адаптивной модели, что усложняет процесс анализа и обоснования проектируемой системы.

Основываясь на концептуальных подходах к разработке модели педагогической безопасности в образовательных организациях и нормативно-правовой базе обеспечения безопасности образовательных учреждений, изложенных в данной главе, нами разработана организационно-структурная модель педагогической безопасности в образовательных организациях системы среднего профессионального образования Свердловской области (Рисунок 15).

Предпосылки определения проблемы педагогической безопасности



Общие положения



Сущность и содержание педагогической безопасности

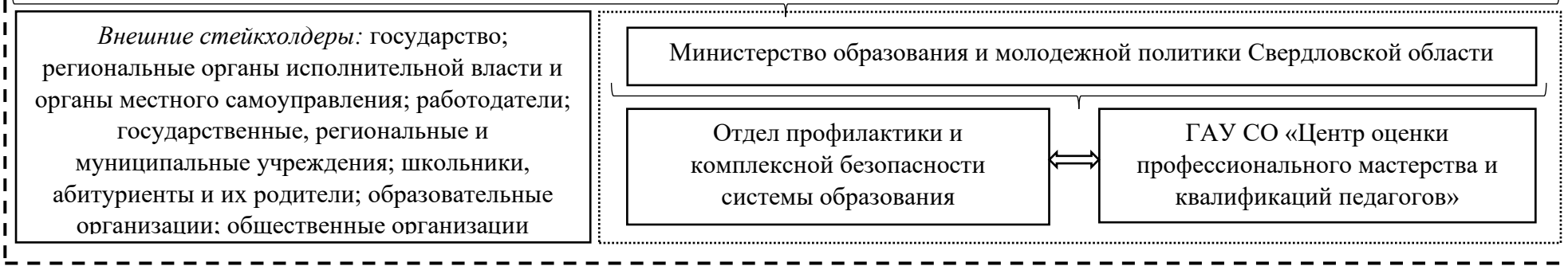
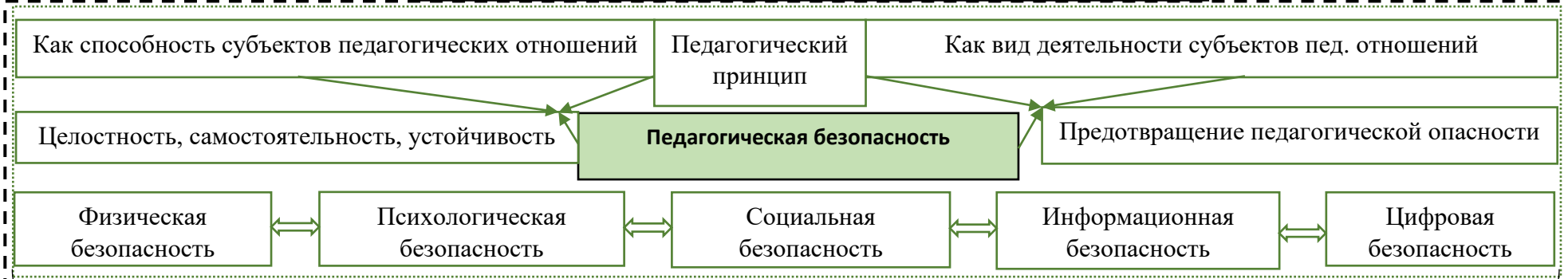




Рисунок 15. Организационно-структурная модель педагогической безопасности в профессиональных образовательных организациях системы среднего профессионального образования Свердловской области



В организационно-структурной модели запланированы дидактические, воспитательные и профессиональные перспективы педагогической безопасности, которые предлагают значительные преимущества как для преподавателей, так и для студентов.

Дидактические перспективы включают в себя:

1. Моделирование учебного процесса - организационно-структурная модель предлагает конкретные рекомендации по построению учебного процесса, где безопасность не является дополнительной, а интегрированной частью обучения.

2. Активные формы обучения - использование интерактивных методик, таких как групповые учебные исследования и ролевые игры, способствует не только обучению, но и улучшению взаимодействия, взаимопонимания и взаимоуважения среди студентов.

3. Развитие критического мышления - модель подразумевает вовлечение студентов в процесс активного анализа ситуаций и принятия решений, что развивает их критическое мышление и готовность к проявлению ответственности в жизни в обществе.

Воспитательные перспективы для педагогов и студентов включают:

1. Формирование ценностей безопасности – воспитание акцентируется на культуре безопасности, осознания ответственности за свое поведение и поведение окружающих.

2. Социальная сплоченность – работа в группах по разработке моделей безопасности способствует формированию коллективной ответственности и поддержки внутри учебного заведения.

3. Эмоциональное развитие – педагогическая безопасность включает в себя создание комфортной моральной атмосферы, что способствует эмоциональному развитию студентов и педагогов, укрепляя их взаимосвязь и доверие.

Перспективы развития профессиональных качеств преподавателей и студентов:

1. Компетентностный подход - подготовка преподавателей к оценке и применению принципов педагогической безопасности в их профессиональной деятельности включает разработку новых курсов и тренингов.

2. Кросс-дисциплинарность - обучение социокультурным аспектам безопасности, что требует от преподавателей расширенного подхода и развития междисциплинарных навыков, таких как работа в командах.

3. Личностное развитие - студенты развивают навыки самоорганизации и ответственности, что является важным для их будущей профессиональной деятельности.

В заключение, отметим, что концептуальные подходы к разработке организационно-структурной модели педагогической безопасности в организациях СПО являются критически важными для формирования и развития безопасной образовательной среды для всех участников учебно-воспитательного процесса и для обеспечения качества профессионального образования. В условиях современных вызовов создание такой структуры требует мультидисциплинарного подхода, интеграции различных знаний и практик. Проработка неисследованных проблем и сложностей анализа не только способствует развитию самой модели, но и формирует элементы общей культуры безопасности, воспитания, уважения и ответственности среди студентов и преподавателей. Обеспечение педагогической безопасности обеспечит не только снижение рисков, но и создание условий для успешного обучения и личностного роста.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Понятие педагогическая безопасность отражает такое состояние системы образования, при которой соблюдаются права обучающихся и обучающихся на профилактику и защиту от любых форм насилия, агрессии и психологического давления, создаются условия для самореализации и свободного выбора в образовательной среде. Это означает обеспечение безопасной образовательной среды, где взрослые, дети и молодежь могут развиваться, не опасаясь за свое здоровье и благополучие.

Руководители и педагогические работники образовательных организаций, независимо от их типа, статуса и уровня реализуемых образовательных программ, выполняет стратегически важную функцию в создании и поддержании безопасной образовательной среды, влияя не только на непосредственных участников учебного процесса, но и на весь социум в целом.

Сопровождение педагогической безопасности представляет собой важный шаг к созданию эффективной образовательной среды, в которой каждый обучающийся чувствует себя защищенным и ценным. В условиях, когда общество сталкивается с целым рядом вызовов, таких как девиантное поведение, насилие и экстремизм молодежи, необходимость педагогической безопасности становится особенно актуальной.

Необходимо развивать и внедрять соответствующие программы, обучать педагогических и руководящих работников взаимодействовать с родителями и окружающим сообществом для построения безопасной и взаимоподдерживающей образовательной среды. Только так можно обеспечить гармоничное развитие личности и профилактически предотвратить негативные последствия, которые могут возникнуть в случае игнорирования данных аспектов.

Отметим, что создание атмосферы доверия в классе с акцентом на различные аспекты педагогической безопасности является важным фактором для успешного функционирования и перспективного развития образовательного процесса в образовательной организации. Эффективная реализация этих аспектов обеспечивает не только психологический комфорт обучающихся, педагогов и родителей (законных представителей), но и формирует устойчивый и более безопасный окружающий учреждение социум.

Миссия педагога-наставника в обеспечении педагогической безопасности в учебном коллективе обучающихся является неотъемлемой частью эффективного образовательного процесса. Педагоги,

осуществляющие эту миссию, прокладывают путь к позитивным изменениям не только в жизни отдельного обучающегося, но и в широкой социальной сфере, влияя на качество жизни в целом.

Обобщая изложенное, укажем, что формирование безопасной образовательной среды в образовательной организации представляет собой комплексный подход, включающий как организационные, так и педагогические инициативы. Безопасная образовательная среда позволяет обучающимся и преподавателям развивать свои компетенции, укреплять доверие и сотрудничество, что в свою очередь ведет к созданию инновационного и конкурентоспособного общества. Понимание важности педагогической безопасности и формирования безопасной образовательной среды не только улучшает качество обучения, но и способствует формированию устойчивых социальных связей, которые являются основой для безопасного и успешного будущего.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абросимов, В.Н.* Профессиональные качества преподавателя / В.Н. Абросимов. Текст: непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. 2001. № 6. С. 61–64.

2. *Адлер, А.* Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер; пер. с англ. А. Боковинова. Москва: Академический Проект. 2007. 240 с. Текст: непосредственный

3. *Алексеева, В.Г.* Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г. Алексеева. Текст: непосредственный // Психологический журнал. 2021. Т. 5. № 5. С. 111–118.

4. *Ананичева, С.Р.* Проблема распространения идеологии экстремизма среди российской молодежи / С.Р. Ананичева. Текст: непосредственный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2019. № 8. С. 15–18.

5. *Антипова, Е.А.* Деструктивное поведение в проблемном поле гуманитарной науки / Е.А. Антипова, А.В. Ларионова, В.В. Орлова. Текст: непосредственный // Векторы благополучия: экономика и социум. 2020. № 4. С. 128–137.

6. *Афанасьев, В.С.* Девиантное поведение и социальный контроль в условиях кризиса российского общества / В.С. Афанасьев, Я.И. Гишинский. Санкт-Петербург, 1995. 184 с. Текст: непосредственный.

7. *Бадмаев, С.А.* Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников / С.А. Бадмаев; под ред. и с предисл. А.Л. Гройсмана. Москва: МИП «НВ Магистр», 1993. 144 с. Текст: непосредственный.

8. *Баранова, М.В.* Опережающее правотворчество в правовой системе современности / М.В. Баранова. Текст: непосредственный // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2016. № 1. С. 43–45.

9. *Барденштейн, Л.М.* Патологическая агрессия подростков / Л.М. Барденштейн, Ю.Б. Можгинский. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Медпрактика, 2005. 259 с. Текст: непосредственный.

10. *Белкин, А.С.* Теория педагогической диагностики и предупреждения отклонений в поведении школьников: автореферат дис. ... доктора психологических наук / Август Соломонович Белкин. Москва, 1980. 40 с. Текст: непосредственный.

11. *Болотова, Ж.А.* Ценности педагогической деятельности / Ж.А. Болотова, Ю.В. Кострикова, Е.А. Радченко, М.Н. Рахманова. Текст:

непосредственный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1–2. С. 257–259.

12. *Брежнева, М.Н.* Содержание и технологии мониторинга, определяющие уровень профессиональной компетентности учителя / М.Н. Брежнева, С.И. Назарова, В.Г. Первутинский. Текст: непосредственный // Инновационная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС общего образования: сборник трудов конференции; под общ. ред. И.И. Соколовой, Т.А. Каплунович. СПб.: СПб ИУО РАО, 2016. С.108–118. Текст: непосредственный.

13. *Буланова-Топоркова, М.В.* Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова. Ростов-на Дону: Феникс, 2002. 544 с.

14. *Буянов, М.И.* Беседы о детской психиатрии: книга для учителей и родителей / М.И. Буянов. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1992. 255 с. Текст: непосредственный.

15. *Васкэ, Е.В.* Психолого-правовой анализ деструктивных проявлений в сети Интернет / Е.В. Васкэ, О.И. Горюнова. Текст: непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2018. № 6. С. 104–110.

16. *Васкэ, Е.В.* Эволюция преступности несовершеннолетних в России: психолого-правовой анализ / Е.В. Васкэ. Москва: Генезис, 2009. 427 с. Текст: непосредственный.

17. *Вершловский, С.Г.* Особенности социально-профессиональных ориентаций учителей / С.Г. Вершловский. Текст: непосредственный // Развитие социально-профессиональной активности учителей на разных этапах деятельности»: сборник научных трудов. Москва: Изд-во АПН СССР, 1990. С. 5–25.

18. *Водовозов, В.И.* Идеал народного учителя / В.И. Водовозов. Санкт-Петербург: Лань, 2017. 184 с. Текст: непосредственный.

19. *Вокуева, А.С.* О роли педагога в возникновении и разрешении конфликтов в образовательном учреждении / А.С. Вокуева, А.А. Николаева. Текст: непосредственный // Бюллетень науки и практики. 2019. Т. 5. № 7. С. 390–394.

20. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. Москва: АСТ, 2008. 671 с. Текст: непосредственный.

21. *Галеева, Н.Л.* Система компетенций как инструмент управления качеством образования / Н.Л. Галеева. Текст: электронный // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. № 4. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-7.htm> (дата обращения: 13.11.2024).

22. *Ганишина, И.С.* Психологическое влияние неблагополучной семьи на девиантное поведение несовершеннолетних: диссертация ... кандидата психологических наук / Ирина Сергеевна Ганишина. Рязань, 2004. 160 с. Текст: непосредственный.

23. *Гвильдис, Т.Ю.* Критерии личностно-профессионального развития современного педагога / Т.Ю. Гвильдис, А.В. Окерешко. Текст: непосредственный // Человек и образование. 2017. № 1 (50). С. 40–45.

24. *Гинецинский, В.И.* Основы теоретической педагогики: учебное пособие / В.И. Гинецинский. СПб.: Издательство СПбГУ, 1992. 151 с. Текст: непосредственный.

25. *Гребенщикова, Л.Г.* К вопросу о соотношении понятий «деструктивное», «агрессивное» и «девиантное» поведение / Л.Г. Гребенщикова. Текст: непосредственный // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 19. С. 61–67.

26. *Григорьева-Голубева, В.А.* Развитие ценностного сознания учителя / В.А. Григорьева-Голубева. Текст: непосредственный // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2011. № 2. С. 100–114.

27. *Гришанова, О.С.* Социально-психологические аспекты профилактики девиантного поведения: учебно-методическое пособие / О.С. Гришанова, Я.К. Нелюбова. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2021. 80 с. Текст: непосредственный.

28. *Гудачек, Я.А.* Ценностная ориентация личности / Я.А. Гудачек. Текст: непосредственный // Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. Москва: Наука. 1989. С. 102–109.

29. *Давыдов, В.В.* Деятельность: теория, методология, проблемы / В.В. Давыдов. Москва: Политиздат, 1990. 366 с. Текст: непосредственный.

30. *Джамалудинова, А.Г.* Личностные ценности и ценностные ориентации / А.Г. Джамалудинова. Текст: непосредственный // Научный альманах. 2015. № 1 (3). С. 214–218.

31. *Длугач, Т.Б.* Три портрета эпохи Просвещения. Монтескьё. Вольтер. Руссо (от концепции просвещенного абсолютизма к теориям гражданского общества). Москва: Изд-во Института философии РАН, 2006. 256 с. Текст: непосредственный.

32. *Дубинина, В.* Подготовка учителя-исследователя / В. Дубинина. Текст: непосредственный // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 149–151.

33. *Евсюкова, Е.В.* Развитие профессиональной компетентности педагогов в условиях реализации ФГОС / Е.В. Евсюкова, Л.С. Стебловская, И.В. Шиянова. Текст: непосредственный // Справочник заместителя

директора школы. 2013. № 5. С. 58.

34. *Елишев, С.О.* Изучение понятий «ценность», «ценностные ориентации» в междисциплинарном аспекте / С.О. Елишев. Текст: непосредственный // Ценности и смыслы. 2021. № 2 (11). С. 35–41.

35. *Ермасов, Е.* Типология переживания стресса в условиях изоляции / Е. Ермасов. Текст: непосредственный // Социальное пространство развития личности. 2011. № 1. С. 92–118.

36. *Ермолин, Е.А.* Константин Дмитриевич Ушинский / Е.А. Ермолин. Ярославль: Ярослав Мудрый, 2014. 70 с. Текст: непосредственный.

37. *Заславская, О.В.* Профессиональная личность педагога: трактовки и гипотезы / О.В. Заславская, Н.Г. Жарких. Текст: непосредственный // Ученые записки Омского государственного университета. 2017. № 3 (75). С. 236–241.

38. *Заславская, Т.И.* Социетальная трансформация российского общества: Деятельностно-структурная концепция / Т.И. Заславская. Москва, 2002. 568 с. Текст: непосредственный.

39. *Злоказов, К.В.* Деструктивное поведение в различных контекстах его проявления / К.В. Злоказов. Текст: непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2016. Т. 26. Вып. 4. С. 67–73.

40. *Злоказов, К.В.* Социально-психологические предпосылки деструктивного поведения подростков в школе / К.В. Злоказов. Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. 2016. № 5. С. 71–81.

41. *Зубов, В.П.* Аристотель: Человек. Наука. Судьба наследия / В.П. Зубов. Москва: Едиториал УРСС, 2000. 368 с. Текст: непосредственный.

42. *Иванов, В.Г.* Моделирование педагогической деятельности / В.Г. Иванов. Текст: непосредственный // Высшее образование в России. 1998. № 2. С. 62–65.

43. *Иванов, М.В.* Социально-психологические аспекты формирования расстройств личности у подростков-правонарушителей / М.В. Иванов, М.М. Аксенов, М.С. Яницкий. Кемерово: ГОУ ВПО «Кемеровский гос. ун-т», 2011. 139 с. Текст: непосредственный.

44. *Исаев, И.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. Москва: Академия, 2002. 208 с. Текст: непосредственный.

45. *Кабанов, П.Г.* Вопросы совершенствования методологической культуры педагога / П.Г. Кабанов. Томск: Изд-во ТГУ, 1999. 140 с. Текст: непосредственный.



46. *Каган, М.С.* Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М.С. Каган. Москва: Политиздат, 1974. 328 с. Текст: непосредственный.

47. *Карпова, А.Ю.* Скулшутинг в России: что имеет значение? / А.Ю. Карпова, Н.Г. Максимова. Текст: непосредственный // *Власть*. 2021. № 1. С. 94–107.

48. *Кириллова, Е.Б.* Личностные психологические детерминанты предрасположенности подростков к девиантному поведению: диссертация ... кандидата психологических наук / Елена Борисовна Кириллова. Санкт-Петербург, 2019. 231 с. Текст: непосредственный.

49. *Клейберг, Ю.А.* Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. Москва: Сфера Юрайт, 2001. 159 с. Текст: непосредственный.

50. *Клейберг, Ю.А.* Типология деструктивного поведения / Ю.А. Клейберг. Текст: непосредственный // *Вестник Краснодарского университета МВД России*. 2008. № 1. С. 130–135.

51. *Коджаспирова, Г.М.* Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. Москва: Академия, 2000. 176 с. Текст: непосредственный.

52. *Кон, И.С.* Психология юношеского возраста (проблемы формирования личности): учебное пособие для студентов педагогических институтов / И.С. Кон. Москва: Просвещение, 1979. 175 с. Текст: непосредственный.

53. *Коннор, Д.* Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков / Д. Коннор. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. 288 с. Текст: непосредственный.

54. *Кравченко, А.И.* Методология и методы социологических исследований: учеб. для бакалавров / А.И. Кравченко. Москва: Юрайт, 2021. 326 с. Текст: непосредственный.

55. *Краева, К.В.* Личностные факторы дезадаптации студентов в экзаменационный период / К.В. Краева. Текст: непосредственный // *Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия: сборник статей Международной научно-практической конференции*. Пенза: Приволжский Дом знаний, 2010. С. 232–234.

56. *Кузнецова, М.Н.* Взаимосвязь личностных характеристик и предрасположенности к деструктивному поведению у подростков / М.Н. Кузнецова, Л.С. Рычкова. Текст: непосредственный // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2019. № 6. С. 432–435.

57. *Кузьмина, Н.В.* Приемы и методы управления процессом формирования педагогической направленности у студентов / Н.В. Кузьмина.

Курск: КПИ, 1980. 89 с. Текст: непосредственный.

58. *Куликов, В.Б.* Деструктивное поведение: теоретико-методологический аспект / В.Б. Куликов, К.В. Злоказов. Текст: непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006. № 3 (27). С. 89–92.

59. *Липская, Л.А.* Факторы распространения деструктивного поведения в подростковой среде / Л.А. Липская. Текст: непосредственный // Социум и власть. 2018. № 6 (74). С. 53–59.

60. *Майсак, Н.В.* Девиативные тенденции в профессиях: сравнительные аспекты / Н.В. Майсак, Л.П. Великанова. Текст: непосредственный // Фундаментальные исследования. 2013. № 10–4. С. 879–885.

61. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. Москва: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с. Текст: непосредственный.

62. *Митрюшин, С.А.* Понятие «социальное поведение» в социологической науке / С.А. Митрюшин. Текст: непосредственный // Педагогика. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2008. Том 14. С. 21–24.

63. *Москова, М.В.* Личностные факторы эмоциональной дезадаптации студентов в предэкзаменационный период / М.В. Москова. Текст: непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 49. С. 136–141.

64. *Муслумов, Р.Р.* Высокие гуманитарные технологии преодоления деструктивного поведения молодежи / Р.Р. Муслумов, А.А. Печеркина, А.А. Степанова, Э.Э. Сыманюк. Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. 2017. № 8. С. 97–103.

65. *Назарова, С.И.* Экспертиза качества педагогического образования на основе профессионального стандарта / С.И. Назарова. Текст: непосредственный // Человек и образование. 2015. № 1 (42). С. 129–133.

66. *Нестерцова, С.Г.* Индивидуализация обучения как средство контроля над речевой агрессией педагога / С.Г. Нестерцова, Н.Н. Кошкарова. Текст: непосредственный // Система ценностей современного общества. 2010. № 12. С. 345–351.

67. *Павлова, С.А.* Социальный эталон современного педагога / С.А. Павлова. Текст: непосредственный // Научные достижения третьего тысячелетия. 2021. С. 23–29.

68. *Пископфель, А.А.* Научное наследие Л.С. Выготского вчера и сегодня / А.А. Пископфель. Текст: электронный // Вопросы методологии. 1994. № 3–4. С. 160–171.

URL: [https://www.kentavr.mathedu.ru/text/voprosy\\_metodologii\\_1994\\_3-4/p160/](https://www.kentavr.mathedu.ru/text/voprosy_metodologii_1994_3-4/p160/)

(дата обращения 19.11.2024).

69. *Плугина, М.И.* Способность к самопозиционированию как фактор личностного благополучия студентов / М.И. Плугина, А.Н. Копанев. Текст: непосредственный // Личностные и регуляторные ресурсы человека в условиях социальных вызовов: материалы VII Международной научно-практической конференции (Ставрополь, 15–16 июня 2023 г.). Ставрополь: Изд-во СКФУ. 2023. С. 136–141.

70. *Плугина, М.И.* Обучение студентов совладающему поведению как условие проектирования конструктивных стратегий личностно-профессионального развития / М.И. Плугина, И.В. Соколова, А.В. Иваницкий. Текст: непосредственный // Человек в условиях неопределенности: сборник научных трудов научно-практической конференции с международным участием; в 2-х томах; под общ. ред. Е.В. Бакшутовой, О.В. Юсуповой, Е.Ю. Двойниковой. Самара: СамГТУ, 2018. Том 1. С. 204–208.

71. *Полетаева, Н.М.* Мотивация личностно-профессионального развития педагога / Н.М. Полетаева. Текст: непосредственный // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2014. № 4. С. 30–39.

72. *Рачковская, Н.А.* Закономерности и принципы развития эмоциональной культуры будущего социального педагога в ВУЗе / Н.А. Рачковская. Текст: непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. 2012. № 1. С. 68–74.

73. *Реутова, Л.П.* Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя: автореферат дис. ... доктора педагогических наук / Людмила Петровна Реутова. Майкоп, 2006. 42 с. Текст: непосредственный.

74. *Салиева, Л.К.* Нарративный анализ. История и современность. Сферы приложения / Л.К. Салиева. Текст: непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 21. Управление (государство и общество). 2012. № 3. С. 116–128.

75. *Самородова, Т.Е.* Проблема дезадаптации студентов первых курсов СПО / Т.Е. Самородова. Текст: электронный // Электронный научно-практический журнал «Современная педагогика». 2015. № 9. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/09/4882> (дата обращения 12.11.2024).

76. *Семенова, О.А.* Профилактика распространения экстремистской идеологии в студенческой среде: методические рекомендации / О.А. Семенова, Л.А. Костенко, Э.Г. Абакарова [и др]. Ставрополь: Изд-во СтГМУ, 2021. 72 с. Текст: непосредственный.

77. *Скачок, А.Е.* Факторы деструктивно-агрессивного поведения

современного подростка и их тенденции / А.Е. Скачок. Текст: непосредственный // Психологические науки: теория и практика: материалы III Международной научной конференции (Москва, 20–23 июня 2015 г.). Москва: Буки-Веди. 2015. С. 31–34.

78. *Сластенин, В.А.* Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. Москва: Академия, 2006. 460 с. Текст: непосредственный.

79. *Сластенин, В.А.* Теория и практика высшего педагогического образования / В.А. Сластенин. Москва, 1984. Текст: непосредственный.

80. *Сударчикова, Л.Г.* Педагогическая психология: учебное пособие / Л.Г. Сударчикова. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2017. 320 с. Текст: непосредственный.

81. *Суртаева, Н.Н.* Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве / Н.Н. Суртаева. Омск: ИРОО. 2009. 180 с. Текст: непосредственный.

82. *Суртаева, Н.Н.* Социальная компетентность – критерии и технологии развития / Н.Н. Суртаева. Текст: непосредственный // Педагогическая нива. 2012. № 4 (6). С. 39–44.

83. *Сухомлинский, В.А.* О воспитании / В.А. Сухомлинский; сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. 6-е изд. Москва: Политиздат, 1988. 270 с. Текст: непосредственный.

84. *Сухомлинский, В.А.* Разговор с молодым директором / В.А. Сухомлинский. Москва: Просвещение, 1973. 207 с. Текст: непосредственный.

85. *Таланчук, Н.М.* Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса: пособие для рук. органов нар. образования, уч. заведений и педагогов-новаторов / Н.М. Таланчук. Казань: ИССО РАО, 1993. 91 с. Текст: непосредственный.

86. *Таланчук, Н.М.* Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М. Таланчук. Текст: непосредственный // Магистр. 1997. Спец. выпуск (декабрь). С. 32–41.

87. *Тихонова, Е.В.* Методология и методы социологического исследования: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Е.В. Тихонова. Москва: Академия, 2012. 365 с. Текст: непосредственный.

88. *Турекулова, А.Н.* Оценка ценностных ориентаций, социальных установок и жизненных целей студенческой молодежи посредством социального опроса / А.Н. Турекулова, У.Е. Шукеев, Е.Б. Бейсенгалиев. Текст: непосредственный // Экономическая серия Вестника Евразийского

национального университета им. Л.Н. Гумилева. 2023. № 4/2023. С. 73–86.

89. Умеров, А.У. Профессиональные требования к педагогу элитарной школы / А.У. Умеров. Текст: непосредственный // Аспирант и соискатель. 2007. № 6. С. 105–107.

90. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский; сост. С.Ф. Егоров. Москва: Педагогика, 1988. Т. 2. 496 с. Текст: непосредственный.

91. Фахрадова, Л.Н. Рискованное деструктивное поведение подростков и условия его формирования / Л.Н. Фахрадова, И.Н. Разварина, Е.О. Смолева. Текст: непосредственный // Проблемы развития территории. 2017. № 87 (1). С. 114–127.

92. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. Москва: АСТ, 2004. 635 с. Текст: непосредственный.

93. Хаматнуров, Ф.Т. Педагогическая безопасность как социальное явление / Ф.Т. Хаматнуров. Текст: непосредственный // Инновационный дискурс развития современной науки: сборник статей XIX Международной научно-практической конференции (г. Петрозаводск, 04 марта 2024 г.). Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2024. С. 40–43.

94. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. Москва: Гардарики, 1999. 520 с. Текст: непосредственный.

95. Чанышев, А.Н. Аристотель / А.Н. Чанышев. Москва: Мысль, 1981. 200 с. Текст: непосредственный.

96. Черникова, Е.Г. Профессионально значимые качества глазами молодых учителей (по материалам социологического исследования) / Е.Г. Черникова, С.В. Рослякова. Текст: непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 5. С. 107–112.

97. Шаронин, Ю.В. Синергетика и творчество: некоторые аспекты теории и практики нового методологического подхода / Ю.В. Шаронин. Текст: непосредственный // Школа. 1996. № 4. С. 14–18.

98. Шорохова, Е.В. Психологические механизмы регуляции социального поведения / Е.В. Шорохова, М.И. Бобнева. Москва, 1979. 334 с. Текст: непосредственный.

99. Югфельд, Е.А. Педагогическая безопасность как педагогический принцип: сущность и методический аспект / Е.А. Югфельд. Текст: непосредственный // Инновационный дискурс развития современной науки: Сб. статей XXXXI Международной научно-практической конференции (г. Петрозаводск, 16 мая 2024 г.). Петрозаводск: Международный центр

научного партнерства «Новая Наука». 2024. С. 20–25.

100. *Юнг, К.Г.* О становлении личности / К.Г. Юнг; пер. с нем. А. Кричевского. Текст: непосредственный // Психология бессознательного. Москва: Канон+. 2003. С. 378–379.

101. *Якимович, Е.П.* Личностно-профессиональная модель современного учителя / Е.П. Якимович, Н.В. Хвастунов, В.С. Лозовая, И.А. Сапсай, А.А. Околот. Текст: непосредственный // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 12 (178). С. 365–368.

102. *Яковлев, Е.В.* Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с. Текст: непосредственный.

103. *Яковлев, Е.В.* Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. 317 с. Текст: непосредственный.

104. *Яковлева, Е.В.* Качества современного учителя глазами студентов, педагогов, учащихся, родителей / Е.В. Яковлева. Текст: непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. 2009. № 4. С. 18–23.

105. *Ярошевский, М.Г.* История психологии / М.Г. Ярошевский. Москва: Мысль, 1985. 241 с. Текст: непосредственный.

Научное издание

Авторы:

Биктуганов Юрий Иванович, кандидат педагогических наук, доцент  
Зеленов Юрий Николаевич, доктор педагогических наук  
Хаматнуров Фердинанд Тайфукович, доктор педагогических наук, профессор  
Югфельд Елена Александровна, кандидат педагогических наук  
Биктуганова Марина Юрьевна, кандидат педагогических наук  
Мирсаетова Альфия Абелкарамовна  
Ипатова Елена Геннадьевна  
Лоскутова Елена Сергеевна  
Валиахметова Екатерина Валерьевна  
Ещенко Ирина Юрьевна  
Шокова Ольга Георгиевна

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ  
В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
МОДЕЛЬ, СУБЪЕКТЫ И РЕСУРС НАСТАВНИЧЕСТВА:  
МОНОГРАФИЯ

Подписано в печать 27.11.2024  
Формат 60x90/8. Бумага офсетная 80 г/м<sup>2</sup>. Усл. печ. л. 9,9. Уч.-изд. л. 5,1.  
Тираж 1000 экз. Заказ № \_\_\_\_  
Отпечатано в типографии ООО «Издательство «Раритет».  
620078, г. Екатеринбург, ул. Чаадаева, 4-51  
ООО «Издательство «Раритет»