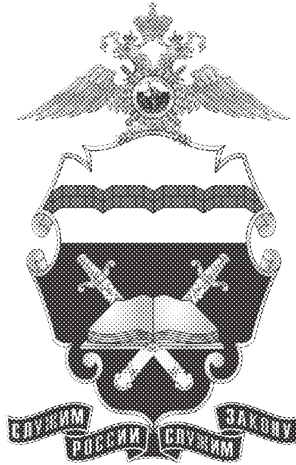


ISSN 1999-6241 (Print)  
ISSN 2619-1180 (Online)  
<https://pp.omamvd.ru>

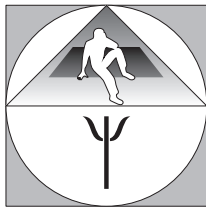


Научно-практический журнал

**Психопедагогика  
в правоохранительных органах  
Том 29  
№ 4(99) октябрь – декабрь 2024 г.**

Scientific practical journal

**Psychopedagogy in Law Enforcement  
Volume 29  
No 4(99) October – December 2024**



# ПСИХОПЕДАГОГИКА В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ 2024. Том 29, № 4(99)

ISSN 1999-6241 (Print)  
ISSN 2619-1180 (Online)  
<https://pp.omamvd.ru>

Издается с мая 1995 г. Выходит четыре раза в год

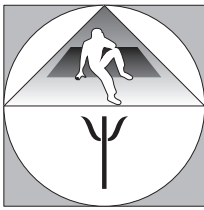
*Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по научным специальностям и соответствующим им отраслям наук: психологические науки, педагогические науки, юридические науки*

## Редакционная коллегия

**Г. Д. Бабушкин**, д-р пед. наук, проф. (Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, Омск) — *заместитель главного редактора*  
**М. И. Марьин**, д-р психол. наук, проф. (Московский государственный психолого-педагогический университет) — *заместитель главного редактора*  
**В. Л. Цветков**, д-р психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя) — *заместитель главного редактора*  
**В. А. Адольф**, д-р пед. наук, проф. (Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева)  
**И. Ф. Андрущишин**, д-р пед. наук, проф. (Казахская академия спорта и туризма, Алматы)  
**Л. Н. Антилогова**, д-р психол. наук, проф. (Омский государственный педагогический университет)  
**Н. В. Астафьев**, д-р пед. наук, проф. (Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России)  
**В. И. Барко**, д-р психол. наук, проф. (Харьковский национальный университет МВД Украины)  
**М. Блашкова**, д-р психол. наук, проф. (Полицейская академия Чешской Республики)  
**А. В. Булгаков**, д-р психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)  
**В. В. Вахнина**, д-р психол. наук, проф. (Университет прокуратуры РФ, Москва)  
**И. В. Вачков**, д-р психол. наук, проф. (Московский государственный психолого-педагогический университет)  
**В. В. Векленко**, д-р юрид. наук, проф. (Санкт-Петербургский государственный университет)  
**И. А. Ветренко**, д-р полит. наук, проф. (Северо-Западный институт РАНХиГС, Санкт-Петербург)  
**И. А. Вишняков**, д-р психол. наук, проф. (Омский государственный педагогический университет)  
**О. П. Грибунов**, д-р юрид. наук, проф. (Байкальский государственный университет, Иркутск)  
**Х. Х. Джейми**, проф. военной психологии (Университет Англия Раскин, Великобритания)  
**М. А. Ерофеева**, д-р пед. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)  
**Э. В. Заурова**, д-р пед. наук, проф. (Вологодский институт права и экономики ФСИН России)  
**Э. Р. Исхаков**, д-р мед. наук, проф. (Уфимский юридический институт МВД России)  
**А. Карпава**, д-р социальных наук, доц., научный сотрудник (Университет Гранады, Испания)  
**Т. Н. Кильмашкина**, д-р юрид. наук, проф. (Московский государственный университет)  
**М. П. Клейменов**, д-р юрид. наук, проф. (Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского)  
**В. И. Коваленко**, д-р пед. наук, проф. (Белгородский юридический институт МВД России им. И. Д. Путилина)  
**В. В. Кожевников**, д-р юрид. наук, проф. (Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского)  
**Л. Н. Костина**, д-р психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)  
**И. О. Котенев**, канд. психол. наук, проф. (Московский государственный психолого-педагогический университет)  
**О. М. Красноярдцева**, д-р психол. наук, проф. (Томский национальный исследовательский государственный университет)  
**И. Б. Лебедев**, д-р психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)  
**Е. И. Мещерякова**, д-р пед. наук, проф. (Военно-воздушная академия им. проф. Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина, Воронеж)  
**Е. А. Науменко**, д-р психол. наук, проф. (Ургенчский государственный университет, Республика Узбекистан)  
**А. А. Нечепуренко**, д-р юрид. наук, проф. (Омская академия МВД России)  
**В. Е. Петров**, канд. психол. наук, проф. (Московский государственный психолого-педагогический университет)  
**О. Л. Подлиняев**, д-р пед. наук, проф. (Иркутский государственный университет)  
**Д. С. Рудьман**, канд. юрид. наук, доц. (Омская академия МВД России)  
**Н. Н. Савина**, д-р пед. наук, проф. (Новосибирский государственный университет)  
**Н. В. Сердюк**, д-р пед. наук, проф. (Академия управления МВД России, Москва)  
**А. Н. Сухов**, д-р психол. наук, проф. (Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина)  
**П. Т. Тюрин**, д-р психол. наук, проф. (Балтийская международная академия, Рига)  
**О. А. Ульянина**, д-р психол. наук, доц. (Российская академия образования, Москва)  
**А. Ю. Федотов**, д-р психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)  
**Н. В. Ходякова**, д-р пед. наук, проф. (Академия управления МВД России, Москва)

**Е. В. Черный**, д-р психол. наук, проф. (Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Симферополь)  
**Ю. А. Шаранов**, д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербургский университет МВД России)  
**А. С. Шаров**, д-р психол. наук, проф. (Омский государственный педагогический университет)  
**Е. М. С. Яницкий**, д-р психол. наук, проф. (Кемеровский государственный университет)  
**Редакционный совет**  
**В. Л. Кубышко**, канд. пед. наук (МВД России, Москва) — *председатель редакционного совета*  
**В. М. Крук**, д-р психол. наук, проф. (Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана) — *заместитель председателя редакционного совета*  
**А. Г. Абдуллин**, д-р психол. наук, проф. (Южно-Уральский государственный университет, Челябинск)  
**В. Н. Александровская**, д-р филос. наук, д-р психол. наук, проф. (Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького)  
**К. Апдеш**, д-р философии (Оборонный институт психол. исследований (ДИПР), организации оборонных исследований и разработок Министерства обороны, Индия)  
**М. В. Бавсун**, д-р юрид. наук, проф. (Санкт-Петербургский университет МВД России)  
**Т. Ю. Базаров**, д-р психол. наук, проф. (Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова)  
**Б. Б. Булатов**, д-р юрид. наук, проф. (Омская академия МВД России)  
**С. К. Буряков**, канд. полит. наук (Омская академия МВД России)  
**Б. А. Вяткин**, д-р психол. наук, проф. (Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)  
**И. В. Гайдамашко**, д-р психол. наук, проф. (Сочинский государственный университет)  
**Г. Г. Гонсалес**, д-р пед. наук, доц., научный сотрудник (Университет Гранады, Испания)  
**А. В. Глазков**, д-р психол. наук, проф. (Иркутский государственный университет)  
**В. А. Гусев**, д-р юрид. наук, проф. (Омская академия МВД России)  
**Б. Ю. Дерешко**, канд. юрид. наук, доц. (Всероссийский научно-исследовательский институт МВД России, Москва)  
**В. Ф. Енгальцев**, д-р психол. наук, проф. (Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского)  
**В. О. Зверев**, д-р ист. наук, доц. (Омская академия МВД России)  
**Ф. К. Зинуров**, д-р пед. наук, проф. (Казанский юридический институт МВД России)  
**О. К. Каряни**, д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии РФ)  
**В. Н. Ковалов**, д-р пед. наук, проф. (Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, Омск)  
**А. Г. Маклаков**, д-р психол. наук, проф. (Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург)  
**С. Б. Малых**, д-р психол. наук, проф. (Московский государственный психолого-педагогический университет)  
**Н. А. Минянов**, д-р пед. наук, проф. (Карагандинский экономический университет Казпотребсоюза, Республика Казахстан)  
**М. Мэтью**, д-р психологии, проф. коммуникации и психологии (Оксфордский университет, США)  
**А. Н. Пастушня**, д-р психол. наук, проф. (Академия МВД Республики Беларусь, Минск)  
**В. М. Падьянов**, д-р психол. наук, проф. (Московский государственный психолого-педагогический университет)  
**А. А. Реан**, д-р пед. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)  
**Руван Джаятунге**, врач по психическому здоровью в армии Шри-Ланки, психотерапевт (Онтарио, Канада)  
**В. Ю. Рыбников**, д-р психол. наук, д-р мед. наук, проф. (Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины им. А. М. Никифорова МЧС России, Санкт-Петербург)  
**В. Л. Ситников**, д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербургский университет МВД России)  
**Р. Х. Усманов**, д-р полит. наук, проф. (Астраханский государственный университет)  
**С. Н. Федотов**, д-р психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)  
**Б. А. Федулов**, д-р пед. наук, проф. (Барнаульский юридический институт МВД России)  
**Н. В. Чекалева**, д-р пед. наук, проф. (Омский государственный педагогический университет)  
**Д. В. Четвериков**, д-р психол. наук (Клиническая психиатрическая больница им. Н. С. Слободникова, Омск)  
**Ян Инвэнь**, д-р права (Чжэцзянская академия СМИ и коммуникаций, КНР)  
**В. М. Ялтонский**, д-р мед. наук, проф. (Московский государственный медико-стоматологический университет)

*Учредитель издания: федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Омская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации».* Главный редактор А. Ф. Караваяв. Редактирование, корректура М. В. Виноградова. Компьютерная правка и верстка М. Ю. Чалкова. Перевод, корректура Ю. И. Алферова. Адрес издателя, редакции и отделения полиграфической и оперативной печати (типографии): Россия, 644092, г. Омск, пр-т Комарова, 7, ОМА МВД России. Тел.: +7-913-971-80-28, факс: +7(3812)750-560. E-mail: karavaevmvd@mail.ru, <https://pp.omamvd.ru>, <https://ppe.omamvd.ru>. Зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Реестровая запись ПИИ № ФС 77-74589 от 24 декабря 2018 г. Выход в свет: 20.12.2024. Тираж 120 экз. Уч.-изд. л. 15,3. Усл. печ. л. 14,0. Заказ № 297. Цена свободная. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. © Омская академия МВД России, 2024



# PSYCHOPEDAGOGY IN LAW ENFORCEMENT

## Volume 29, No 4(99). 2024

ISSN 1999-6241 (Print)  
ISSN 2619-1180 (Online)  
<https://pp.omamvd.ru>

Has been published quarterly since May 1995

*The journal is included into the list of peer-reviewed scientific periodicals recommended by the Higher Attestation Commission of the Russian Federation for the publication of main results of PhD and doctoral theses on the following sciences: juridical sciences, psychological sciences, pedagogical sciences*

**Editor-in-chief Aleksandr F. Karavaev — Honored Worker of Higher School of the Russian Federation (Omsk, Russia)**

### The Editorial Board

**G. D. Babushkin**, Honored Worker of Higher School of the Russian Federation, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor — *Assistant chief editor* (Omsk, Russia)  
**M. I. Mar'in**, Doctor of Psychology, Professor — *Assistant chief editor* (Moscow, Russia)  
**V. L. Tsvetkov**, Doctor of Psychology, Professor — *Assistant chief editor* (Moscow, Russia)  
**V. A. Adolf**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Krasnoyarsk, Russia)  
**I. F. Andrushchishin**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Almaty, the Republic of Kazakhstan)  
**L. N. Antilogova**, Doctor of Psychology, Professor (Omsk, Russia)  
**N. V. Astafiev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Tyumen, Russia)  
**V. I. Barko**, Doctor of Psychology, Professor (Kharkov, Ukraine)  
**M. Blashkova**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Bratislava, Slovakia)  
**A. V. Bulgakov**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Moscow, Russia)  
**V. V. Vahnina**, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russia)  
**I. V. Vachkov**, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russia)  
**V. V. Veklenko**, Doctor of Law, Professor (St. Petersburg, Russia)  
**I. A. Vetrenko**, Doctor of Political Sciences, Professor (St. Petersburg, Russia)  
**I. A. Vishnyakov**, Doctor of Psychology, Professor (Omsk, Russia)  
**O. P. Gribunov**, Doctor of Law, Professor (Irkutsk, Russia)  
**H. H. Jamie**, professor of Military Psychology (Kambridge, Great Britain)  
**M. A. Yerofeyeva**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)  
**E. V. Zautorova**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Vologda, Russia)  
**E. R. Iskhakov**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Ufa, Russia)  
**A. Kárpava**, Doctor of Social Sciences, Associate-Professor (Granada, Spain)  
**T. N. Kil'mashkina**, Doctor of Law, Professor (Moscow, Russia)  
**M. P. Kleymenov**, Doctor of Law, Professor (Omsk, Russia)  
**V. I. Kovalenko**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Belgorod, Russia)  
**V. V. Kozhevnikov**, Doctor of Law, Professor (Omsk, Russia)  
**L. N. Kostina**, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russia)  
**I. O. Kotenev**, Professor, Candidate of Psychological Sciences (Moscow, Russia)  
**O. M. Krasnoryadtseva**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Tomsk, Russia)  
**I. B. Lebedev**, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russia)  
**E. I. Mescheryakova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Voronezh, Russia)  
**E. A. Naumenko**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Urgench, the Republic of Uzbekistan)  
**A. A. Nechepurenko**, Doctor of Law, Professor (Omsk, Russia)  
**V. Ye. Petrov**, Candidate of Psychological Sciences, Professor (Moscow, Russia)  
**O. L. Podlinyaev**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Irkutsk, Russia)  
**D. S. Rudman**, Candidate of Sciences (Law), Associate-professor (Omsk, Russia)  
**N. N. Savina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate-professor (Novosibirsk, Russia)  
**N. V. Serdyuk**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)  
**A. N. Sukhov**, Doctor of Psychology, Professor (Ryazan, Russia)  
**P. T. Tyurin**, Doctor of Psychology, Professor (Riga, the Republic of Latvia)  
**O. A. Ulyanina**, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russia)  
**A. Yu. Fedotov**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Moscow, Russia)  
**N. V. Khodyakova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moscow, Russia)  
**E. V. Cherniy**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Simferopol, Russia)  
**Yu. A. Sharanov**, Doctor of Psychology, Professor (St. Petersburg, Russia)

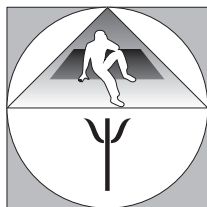
**A. S. Sharov**, Doctor of Psychology, Professor (Omsk, Russia)  
**M. S. Yanitsky**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Kemerovo, Russia)

### The Editorial Council

**V. L. Kubysko**, Candidate of Pedagogical Sciences — *chairman of the editorial council* (Moscow, Russia)  
**V. M. Kruk**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor — *Assistant chairman of the editorial council* (Moscow, Russia)  
**A. G. Abdullin**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Chelyabinsk, Russia)  
**V. N. Alexandrovskaya**, Doctor of Sciences (Philosophy), Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Donetsk, Russia)  
**K. Updesh**, Ph. D. (New Delhi, India)  
**M. V. Bavsun**, Doctor of Sciences (Law), Professor (St. Petersburg, Russia)  
**T. Yu. Bazarov**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Moscow, Russia)  
**B. B. Bulatov**, Doctor of Law, Professor (Omsk, Russia)  
**S. K. Buryakov**, Candidate of Political Sciences (Omsk, Russia)  
**B. A. Vyatkin**, Doctor of Psychology, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Sciences (Perm, Russia)  
**I. V. Gaydamashko**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Sochi, Russia)  
**G. G. González**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate-Professor (Granada, Spain)  
**A. V. Glazkov**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Irkutsk, Russia)  
**V. A. Gusev**, Doctor of Sciences (Law), Professor (Omsk, Russia)  
**B. Yu. Dereshko**, Candidate of Sciences (Law), Associate-professor (Moscow, Russia)  
**V. F. Engalychev**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Kaluga, Russia)  
**F. K. Zinnurov**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Kazan, Russia)  
**A. G. Karayani**, Doctor of Psychology, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)  
**V. N. Konovalov**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Omsk, Russia)  
**A. G. Maklakov**, Doctor of Psychology, Professor (St. Petersburg, Russia)  
**S. B. Malykh**, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russia)  
**M. Matthew**, Doctor of Psychology, Professor of Communication and Psychology (New York, USA)  
**N. A. Minzhanov**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Karaganda, the Republic of Kazakhstan)  
**A. N. Pastushenya**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Minsk, the Republic of Belarus)  
**V. M. Pozdnyakov**, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russia)  
**A. A. Rean**, Professor, academician of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)  
**Ruwan Jayatunge**, Mental Health Doctor in Sri Lanka Army, Psychotherapist (Ontario, Canada)  
**V. Yu. Rybnikov**, Doctor of Psychology, Professor, Doctor of Medical Sciences, Professor (St. Petersburg, Russia)  
**V. L. Sitnikov**, Doctor of Psychology, Professor (St. Petersburg, Russia)  
**R. Kh. Usmanov**, Doctor of Political Sciences, Professor (Astrakhan, Russia)  
**S. N. Fedotov**, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russia)  
**B. A. Fedulov**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)  
**N. V. Chekaleva**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Omsk, Russia)  
**D. V. Chetveryakov**, Doctor of Psychology (Omsk, Russia)  
**Yang Yingwen**, Doctor of Law (Zhejiang, China)  
**V. M. Yaltonsky**, Doctor of Medical Science, Professor (Moscow, Russia)

**Founder Federal State Public Institution of Higher Education «Omsk Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation».**

Editor-in-chief Karavaev A. F. Editor and Proofreading Vinogradova M. V. Desktop publishing Chalkova M. Yu. Translation and Proofreading Alferova Yu. I. Publisher, editorial office, graphic arts and express printing group address (printing house): Russia, 644092, Omsk, pr. Komarova, 7, Omsk Academy of the Russian MIA. Tel.: +7-913-971-80-28, fax: +7(3812)750-560. E-mail: karavaevmvd@mail.ru. <https://pp.omamvd.ru>, <https://ppe.omamvd.ru>. Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media. Registration entry PI No FS 77-74589 dated December 24, 2018. Issued: 20.12.2024. Circulation: 120. Published sheets 15,3. Conventional printed sheets: 14,0. Order No 297. Any use of publication's materials is possible only with reference to the journal. © Omsk Academy of the Russian MIA, 2024



# ПСИХОПЕДАГОГИКА В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ 2024. Том 29, № 4(99)

Издается с мая 1995 г. Выходит четыре раза в год

ISSN 1999-6241 (Print)  
ISSN 2619-1180 (Online)  
<https://pp.omamvd.ru>

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

#### МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И НАДЕЖНОСТЬ

Ситников В. Л. Я-, Он-образы действующих и будущих сотрудников Госавтоинспекции . . . . . 378

Николаев А. Н. Методики определения коммуникативных умений инспекторов дорожно-патрульной службы . . . . . 385

Мильтчарек Т. П., Сосковец А. В. Когнитивное моделирование безопасности образовательной организации в современной динамичной геополитической среде . . . . . 392

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Качкина Л. С. Формирование коммуникативной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы, входящих в группу ведения переговоров . . . . . 398

Мецлер Д. В., Кузнецова И. А. Формирование психологической культуры сотрудников исправительного учреждения посредством психологического просвещения . . . . . 404

Смирнова М. Ю., Смирнов Д. О. Половые отличия профессиональных ценностно-смысловых ориентаций курсантов института ФСИН России . . . . . 413

Забегалина С. В., Шилова И. М. Личность с позиции синергетики . . . . . 420

#### ПСИХОЛОГИЯ ПРАВОНАРУШАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Антилогова Л. Н., Церфус Д. Н., Иванова Т. В. Особенности самосознания подростков, склонных к девиантному поведению . . . . . 427

Купченко В. Е. Агрессивность и конфликтность подростков с аттитюдами по отношению к насилию: гендерный аспект . . . . . 433

#### ПСИХОКОРРЕКЦИЯ И РЕГУЛЯЦИЯ СОСТОЯНИЙ

Лидак Л. В., Минаева Е. В., Калинин А. А. Возможности системно-структурного подхода в контексте изучения психологических проблем стабилизации отношений в коллективах подростков . . . . . 438

Курган В. В. Взаимосвязь жизнестойкости с личностными особенностями сотрудников полиции, осуществляющих постпенитенциарный контроль преступности . . . . . 448

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Валеева Г. В., Кунаковская Л. А., Хотеева Р. И., Арпентьева М. Р. Проблемы профессиональной деятельности специалистов академических служб поддержки психологического благополучия субъектов образования . . . . . 455

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

#### ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Супрунов А. Г. Основы концепции подготовки обучающихся к профессиональному общению с использованием учебно-полигонных комплексов . . . . . 463

Творогова Н. Н. Создание «энкаунтер-групп» в условиях образовательной организации МВД России . . . . . 469

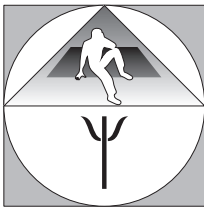
#### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПОРТА, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ И ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Бабушкин Г. Д. Возрастные особенности как фактор формирования спортивной мотивации . . . . . 474

Иванов Д. И., Блудова И. Н. Развитие силовых способностей сотрудников полиции . . . . . 482

Саркисян Е. Б. Совершенствование технической подготовленности спортсменов — юниоров, занимающихся танцевальным спортом . . . . . 489

Информация для авторов . . . . . 495



# PSYCHOPEDAGOGY IN LAW ENFORCEMENT

## Volume 29, No 4(99). 2024

Has been published quarterly since May 1995

ISSN 1999-6241 (Print)  
ISSN 2619-1180 (Online)  
<https://pp.omamvd.ru>

## CONTENTS

### PSYCHOLOGICAL SCIENCES

#### MORALLY-PSYCHOLOGICAL, PROFESSIONAL TRAINING AND RELIABILITY

**Sitnikov V. L.** I- and He-images of Current  
and Future Traffic Law Enforcement Officers . . . . . 378

**Nikolaev A. N.** Methods to Define Traffic Safety  
Inspectors' Communicative Skills . . . . . 385

**Milcharek T. P., Soskovets A. V.** Cognitive Modelling  
of Educational Organization Security in Current  
Dynamic Geopolitical Environment . . . . . 392

#### PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF PERSONALITY

**Kachkina L. S.** Formation of Communicative  
Competence of the Penitentiary Officers included  
in the Negotiation Group. . . . . 398

**Metsler D. V., Kuznetsova I. A.** Formation  
of Penitentiary Officers' Psychological Culture  
via Psychological Education . . . . . 404

**Smirnova M. Yu., Smirnov D. O.** Gender Differences  
of Professional Value-Semantic Orientations  
of Cadets of the Institute of Russian Federal  
Penitentiary Service . . . . . 413

**Zabegalina S. V., Shilova I. M.** Personality  
from the Position of Synergetics. . . . . 420

#### PSYCHOLOGY OF DELINQUENT BEHAVIOUR

**Antilogova L. N., Tserfus D. N., Ivanova T. V.**  
Peculiarities of Self-Consciousness  
of Juveniles prone to Deviant Behaviour. . . . . 427

**Kupchenko V. E.** Aggressiveness and Conflict  
Proneness in Juveniles with Attitudes  
towards Violence: Gender Aspect . . . . . 433

#### PSYCHO-CORRECTION AND REGULATION OF STATES

**Lidak L. V., Minaeva E. V., Kalinichev A. A.**  
The Potential of a System-Structural Approach  
in the context of Studying Psychological Problems  
of Stabilization of Relations in Juvenile Teams . . . . . 438

**Kurgan V. V.** The Relationship between Resilience  
and the Personality Traits of Police Officers  
carrying out Post-Penitentiary Crime Control . . . . . 448

### PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

**Valeeva G. V., Kunakovskaya L. A., Khoteeva R. I.,  
Arpentieva M. R.** Problems of Professional Activities  
of University Services that Maintain Psychological  
Well-Being of the Subjects of Education . . . . . 455

### PEDAGOGICAL SCIENCES

#### GENERAL PEDAGOGY. THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION, LEARNING AND UPBRINGING

**Suprunov A. G.** Fundamentals of the Conception  
of Preparing Students for Professional Communication  
using Training Ground Complexes . . . . . 463

**Tvorogova N. N.** Creation of "Encounter Groups"  
in the conditions of the Educational Organization  
of the Russian Ministry of Internal Affairs . . . . . 469

#### THEORY AND METHODS OF SPORTS, PROFESSIONAL PHYSICAL TRAINING AND HEALTH IMPROVING PHYSICAL CULTURE

**Babushkin G. D.** Age Characteristics as a Factor  
of Formation of Sports Motivation . . . . . 474

**Ivanov D. I., Bludova I. N.** Development of Police  
Officers' Strength Abilities . . . . . 482

**Sarkisyan E. B.** Improving the Technical Proficiency  
of Junior Athletes engaged in Dance Sports. . . . . 489

**Information for authors** . . . . . 496



# Морально-психологическая, профессиональная подготовка и надежность

## Morally-psychological and professional training and reliability

Научно-практическая статья  
УДК 159.9 © Ситников В. Л., 2024  
doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-378-384  
5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности

### Я-, Он-образы действующих и будущих сотрудников Госавтоинспекции

**Валерий Леонидович Ситников**, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии<sup>1</sup>; sitnikof@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-6847-7591>

<sup>1</sup> Санкт-Петербургский университет МВД России, 198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, 1, Россия

**Реферат. Введение.** Проблема текучести и нехватки кадров в системе МВД России становится все более острой. Это связано не только с ростом социально-политических проблем, но и с проблемой формирования позитивного имиджа полиции (причем не только в России). Основой имиджа являются социально-перцептивные Я- и Он-образы конкретных сотрудников полиции. По данным социологов, более 30% имиджа полиции в сознании граждан формируется при общении с сотрудниками подразделений госавтоинспекции. **Материалы и методы.** В целях изучения и сравнительного анализа структуры и содержания социально-перцептивных образов была разработана методика «СОЧи — структура образа человека иерархическая» (В. Ситников), включающая ассоциативный эксперимент и психосемантический контент-анализ, которые позволяют выявлять и сопоставлять между собой вербальные и невербальные представления о людях, в том числе самого носителя образов. Проведено исследование Я-образов и образов типичного сотрудника госавтоинспекции в сознании инспекторов патрульно-дорожной службы и старшекурсников университета МВД России соответствующей специальности. Материалы исследования обрабатывались с помощью одновыборочного Z-критерия Колмогорова-Смирнова и U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок с применением прикладного программного обеспечения IBM SPSS Statistics версии 23. **Результаты и обсуждение.** Для всех респондентов характерно однозначно положительное восприятие сотрудников госавтоинспекции с незначительным отражением отдельных негативных структурных элементов, что говорит об оптимальном восприятии себя и потенциальных коллег. Практически отсутствуют значимые половозрастные различия отражения Я-образов в сознании старшекурсников и действующих сотрудников Госавтоинспекции. Наиболее значимые различия в восприятии типичных сотрудников выявились по восьми компонентам из одиннадцати при сравнении отражения их образов в сознании старшекурсников и действующих сотрудников, что свидетельствует об иллюзорном представлении старшекурсников о профессионально-личностных качествах типичного сотрудника дорожно-патрульной службы. Это может быть одной из причин проблем в профессиональной адаптации. **Выводы.** Положительный имидж полицейского в общественном сознании основан на положительно-адекватном образе себя и своих коллег в сознании самих сотрудников полиции. Необходимы коррекция представлений будущих сотрудников полиции о профессионально-личностных качествах полицейского и регулярный мониторинг отражения Я-, Он-образов сотрудников полиции.

*Ключевые слова:* сотрудник Госавтоинспекции, старшекурсники, Я-, Он-образы, структурные компоненты образа, сравнительный анализ

**Для цитирования:** Ситников В. Л. Я-, Он-образы действующих и будущих сотрудников Госавтоинспекции // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 4(99). С. 378–384. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-378-384>

Scientific and Practical Article  
UDC 159.9 © Sitnikov V. L., 2024  
doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-378-384  
5.3.9. Legal Psychology and Psychology of Security

### I- and He-images of Current and Future Traffic Law Enforcement Officers

**Valery L. Sitnikov**, Honoured Worker of Higher School of the Russian Federation, Doctor of Science (in Psychology), Professor, Professor at the chair Legal Psychology<sup>1</sup>; sitnikof@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-6847-7591>

<sup>1</sup> St. Petersburg University of the Russian Ministry of Internal Affairs, 1 Letchik Pilyutov st., St. Petersburg, 198206, Russia

**Abstract. Introduction.** The problem of staff turnover and shortage in the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia is becoming increasingly acute. This is due not only to the growth of socio-political problems, but also to the problem of forming a positive image of the police (and not only in Russia). The basis of the image comprises socio-perceptual, primarily I- and He-images of particular police officers. According to sociologists, more than 30% of the police image in the citizens' minds is formed when communicating with the officers of the state traffic inspectorate departments. **Materials and Methods.** In order to conduct the study and a comparative analysis of the structure and content of socio-perceptual images, the technique «SOChI — the hierarchical structure of the human image» was developed by V. Sitnikov, including an associative experiment and psychosemantic content analysis, which ensures identification and comparison of verbal and non-verbal views about people, and the bearer of the images himself. The study of self-images and images of a typical traffic police officer in the minds of patrol and road service inspectors and senior students of the University of the Russian Ministry of Internal Affairs majoring in the relevant specialty was conducted. The research materials were processed using the single-sample Kolmogorov-Smirnov Z-criterion and the Mann-Whitney U-criterion for independent samples via the IBM SPSS Statistics version 23 application software. **Results and Discussion.** The analysis of the obtained data shows that all respondents are characterized by an unambiguously positive perception of traffic police officers with an insignificant reflection of individual negative structural elements, which indicates a fairly optimal perception of themselves and potential colleagues. There are practically no significant gender and age differences in the reflection of self-images in the minds of senior students and current traffic law enforcement police officers. The most essential differences in the perception of typical employees were revealed for eight components out of eleven when comparing the reflection of their images in the minds of senior students and current employees, which indicates an illusory idea of senior students about the professional and personal qualities of a typical traffic law enforcement officer. This may be one of the reasons for problems in professional adaptation. **Conclusions.** The positive image of a police officer in the public consciousness is based on a positive and adequate image of themselves and their colleagues in the minds of the police officers themselves. It is necessary to correct the visions of future police officers about the professional and personal qualities of a police officer and regularly monitor the reflection of I-, He- images of police officers.

**Keywords:** officer of the State Traffic Inspectorate, senior students, I-image, He-image, structural components of the image, comparative analysis

**Citation:** Sitnikov V. L. I- and He-images of Current and Future Traffic Law Enforcement Officers. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 4(99). Pp. 378–384 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-378-384>

## Основные положения

1. В третьем тысячелетии наблюдается бурный рост исследований, рассматривающих имидж сотрудников полиции в общественном сознании. Проблеме отражения полицейских посвящено множество публикаций в разных отраслях знания, включая социологию, психологию, педагогику, политологию, юриспруденцию. При этом практически не изучается восприятие сотрудников полиции самими полицейскими. Исследования показывают, что важнейшим фактором позитивного имиджа полиции являются положительные социально-перцептивные образы самих сотрудников полиции, включая их Я-образы.

2. Сравнительный анализ Я-образов будущих и действующих сотрудников Госавтоинспекции и их представлений о типичном полицейском выявил минимальные достоверные различия Я-образов и максимальные различия их представлений о типичных сотрудниках Госавтоинспекции.

## Введение

**Актуальность, значимость и сущность проблемы.** В связи с усилением социально-экономических и политических кризисов современного общества резко повышаются требования к личностным и профессиональным качествам полицейских, что вызывает бурный рост публикаций, посвященных отражению полицейских в общественном сознании. При этом особенно активно исследуются различные аспекты социальной перцепции представителей силовых структур, прежде всего образ полицейских, что вполне естественно, так как именно они, отвечая за охрану общественного порядка, всегда находятся в центре внимания общества.

Необходимость и стремление понять преобразование чувственного отражения в психический образ остро ставит вопрос разработки методов и методик исследования, адекватных сложности самой проблемы теории психических образов. Глубоко понимая проблемы исследования психологии образа, Б. Ф. Ломов подчеркивал значимость ее изучения для решения не только теоретических, но и практических задач: «К числу важнейших проблем психологической науки принадлежит проблема образа. Ее разработка имеет исключительное значение для развития как общей теории психологии, так и теоретической базы специальных психологических дисциплин. Не менее актуальна она и для решения многочисленных практических задач, которые ставятся перед психологией» [1].

**Цель** — сравнительный анализ Я-образов действующих и будущих сотрудников Госавтоинспекции (курсантов университета МВД) и их представлений о типичных сотрудниках полиции.

**Теоретические предпосылки и степень изученности проблемы.** Система органов внутренних дел в последние годы особенно остро испытывает проблему дефицита кадров. В соответствии с Указом Президента России от 5 декабря 2022 г. № 878 «Об установлении предельной штатной численности органов внутренних дел Российской Федерации» с 1 января 2024 г. в системе МВД должно быть 934 011 сотрудников, а с 1 января 2025 г. — 938 856. Но уже 14 мая 2024 г., выступая перед Советом Федерации, министр МВД России В. А. Колокольцев говорит, что некомплект составляет 152 тыс. сотрудников полиции. Эта ситуация складывалась годами. По отчетам госпрограммы «Обеспечение общественного порядка

и противодействие преступности»\*, в 2019 г. уровень укомплектованности достигал 92,1%, в 2020 г. — 92,5%, в 2021 г. — 90,8%. В 2021 г. зафиксирован некомплект в 70 тыс. сотрудников. С 2022 г. этот показатель в отчетах не отражается, но регулярно о нем говорится в докладах министра. Поразительно, что за два года (2022–2023) некомплект вырос больше чем в два раза. При этом отмечается, что основная проблема — недостаточное количество сотрудников, непосредственно занимающихся охраной общественного порядка. Руководство МВД в качестве основных причин называет низкие зарплаты и слабое обеспечение жильем. Но в многолетних исследованиях педагогов, психологов, социологов, философов, юристов (Р. Г. Ардашев [2], Т. Ю. Базаров и В. В. Черкасов [3], Н. Е. Браженская и Е. А. Исаченко [4], В. Н. Дружинина [5], С. В. Забегалина и Т. Н. Кильмашкина [6], К. В. Злоказов [7], А. В. Карпова [8], Ю. В. Кирюхина [9], Е. В. Колесникова [10], Е. Ю. Крыжановская [11], О. А. Михайлова и Е. А. Исакова [12], Н. Ю. Митюрин [13], С. А. Мусатова [14], Н. В. Парнюк [15], Д. Г. Передня [16], В. Б. Рожковский и И. М. Вакула [17], С. С. Смолева [18], О. А. Ульянина и Н. В. Ложкина [19], Е. Н. Шлягина [20] и др.) отмечается, что немалую роль в сложившейся ситуации играет устойчивое снижение имиджа сотрудников органов внутренних дел в общественном сознании.

С начала второго десятилетия XXI в., после принятия Федерального закона «О полиции», ознаменовавшего переименование российской милиции в полицию, начался бум публикаций, рассматривающих образ полицейского в массовом сознании. Появилось множество работ, посвященных отражению образа полицейских в средствах массовой информации.

В текущем 2024 г. произошел лавинообразный рост научных публикаций на эту тему. Так, в январе 2024 г. на запрос «образ полицейского» в научной электронной библиотеке eLIBRARY выходит информация о 10 197 научных публикациях, включающих такое словосочетание, а в августе этого же года — уже 182 883 публикации. В это же время аналогичный запрос на словосочетание «имидж полицейского» предлагает 35 281 публикацию.

Огромное число работ, включая диссертации, посвящено проблемам формирования имиджа или образа сотрудников полиции в общественном сознании. Так, в диссертации доктора политических наук С. С. Смолевой [18] исследуется политическая теория и практика формирования позитивного имиджа ОВД в процессе взаимодействия со службами по связям с общественностью; с позиции социально-технологического подхода рассматривается проблема формирования имиджа системы ОВД в диссертации Ю. В. Кирюхиной [9], В. К. Пауков изучает эту же проблему, но уже с позиции социальной психологии [21]; в диссертациях О. В. Ушаковой [22] и Н. В. Ложкиной [23] анализируются проблемы формирования образов, но уже не органов внутренних дел в целом, а образы участковых уполномоченных, сотрудников ГАИ;

диссертационные исследования Н. П. Каданцевой [24] и А. В. Сурцева [25] посвящены формированию позитивного образа, имиджа сотрудников МВД в процессе обучения и повышения квалификации; нетривиальное сравнительное исследование образов любимых и нелюбимых преподавателей и Я-образов студентов гражданских вузов России и США, а также аналогичных образов в сознании курсантов вузов МВД России было проведено Н. В. Парнюк [15]; проблемы преодоления негативного имиджа сотрудников госавтоинспекции рассматриваются в диссертации И. А. Молодцова [26]; факторы влияния стигматизации в социальных сетях и возможности де-стигматизации с их помощью образа сотрудника полиции исследованы в диссертации В. Ю. Дубровского [27]; В. Н. Дружининой изучена динамика и определена типология образа профессии полицейского в структуре Я-концепции сотрудников [5].

Это лишь небольшой перечень диссертационных исследований, направленных на непосредственное изучение образов и имиджа сотрудников полиции, которые успешно защищены за последние годы в области политологии, социологии, психологии и педагогики. Эти аспекты регулярно обсуждаются в сотнях журнальных статей и материалах конференций, особо необходимо отметить международные научно-практические конференции «Образ современного полицейского», которые в течение нескольких лет регулярно проводятся в Ростовском юридическом институте.

Множество научных публикаций посвящено отражению образа полицейских в сознании молодежи и людей, проживающих в конкретных регионах: «Образ полицейского в общественном сознании россиян: современные интерпретации» (Ю. Р. Сухенко), «Полиция глазами молодежи: сборник студенческих эссе» (г. Кемерово), «Образ российской полиции и бессилие уголовного закона» (В. В. Бабурин, С. С. Киселев), «Образ полицейского в общественном сознании граждан современной России» (Д.-С. А. Чуслина), «Образ полицейского в сознании молодежи» (А. А. Дубова, О. Е. Кузнецова), «Образ полицейского в общественном мнении» (Г. А. О. Курбанлы), «Профессиональные деформации полицейского в сознании современной молодежи» (О. Е. Кузнецова), «Личность полицейского как образ профессионала» (Е. Р. Гольшклина, О. М. Дорошенко), «Образ полицейского глазами нижегородцев» (А. А. Глухова, И. А. Треушников, Д. А. Шпилев), «Формирование авторитета современного полицейского как перспектива создания и поддержания его положительного образа» (Е. В. Колесникова), «Образ современного полицейского в общественном сознании граждан Российской Федерации» (В. Б. Рожковский, И. М. Вакула), «Стереотипизированный образ профессии полицейского в сознании современной студенческой молодежи (на примере вузов г. Барнаула)» (А. В. Мотина) и т. п.

Первые работы, в которых рассматривались собственно психологические проблемы образа сотрудника

\* *Обеспечение общественного порядка и противодействие преступности*: государственная программа Российской Федерации. URL: <https://мвд.рф/dejatelnost/gosprogram/Gosprogramma> (дата обращения: 11.08.2024).

полиции в общественном сознании, были подготовлены в 2014 г. К. В. Злоказовым (статья «Особенности формирования образа сотрудника полиции: социально-психологическая модель и индикаторы оценки» [7]) и С. А. Мусатовой (кандидатская диссертация «Феномен образа полицейского в социальных представлениях жителей мегаполиса» [14]).

К. В. Злоказов, анализируя особенности формирования образа полицейского, выявил три ключевых индикатора отражения этого образа: когнитивный, характеризующий способности находить преступников; аффективный, свидетельствующий о крайне негативном отношении к преступлениям и преступникам; конативный, проявляющийся в конкретной деятельности сотрудника полиции по охране общественного порядка. К. В. Злоказов утверждает, что акцент именно на этих индикаторах может привести к позитивным изменениям в отражении деятельности полиции и изменению образа полиции в общественном сознании [7].

подавляющее большинство работ, посвященных исследованию имиджа, образа современных полицейских, направлены на анализ отражения сотрудников органов внутренних дел в сознании общества, различных групп граждан, средствах массовой информации. Общим для подавляющего большинства работ этого направления, независимо от конкретной специальности исследователей, является понимание образа сотрудника ОВД, сформулированное в диссертации О. В. Ушаковой: «Образ сотрудников органов внутренних дел — это сложный социальный феномен, отражающий представления различных социальных групп о социальной ценности сотрудников ведомства и о социальной эффективности их деятельности» [22, с. 9].

Лишь в незначительной части работ изучаются особенности Я-образов, Я-концепции самих сотрудников полиции, еще меньше внимания обращается на отражение сотрудниками их представлений о своих коллегах, их образах, рефлексии собственного имиджа в сознании окружающих. При том что еще в 2002 г. Н. Ю. Митюриной [13] было доказано, что Я-концепция является значимым фактором профессионализма сотрудников МВД, а через двадцать лет В. Н. Дружинина [5] в ходе сравнительного исследования динамики положительного образа профессии в Я-концепции курсантов и следователей выявила, что развитию Я-образа мешают неумение распределять время и недостаточное самообладание, а развитию образа профессии препятствуют ощущение перегрузки при выполнении служебных обязанностей и подозрительность. В то же время О. А. Ульяниной и Н. В. Ложкиной проведено исследование проблемы социально-психологических механизмов влияния общественного мнения и психотехнологий на формирование позитивного образа «Я» у сотрудников ГАИ [19].

Кадровая проблема особенно остро проявилась в системе Госавтоинспекции, причем не только в резком сокращении количества сотрудников этой службы, но и в росте нарушений дисциплины (за период с 2014 г.

по 2020 г. увеличение на 33,2%) и, соответственно, дорожно-транспортных происшествий (на 30,1%) [23, с. 3]. Это при том, подчеркивает Н. В. Ложкина, что, по данным ВЦИОМ, «из всех структурных подразделений полиции россияне чаще всего взаимодействовали с сотрудниками Госавтоинспекции (30%)». Как следствие, «именно деятельность сотрудников Госавтоинспекции вызывает наибольшее количество неудовлетворительных оценок граждан по сравнению с другими подразделениями МВД России» [23, с. 3].

В свое время указывала Е. Б. Перельгина: «В основе имиджа лежит активная и целенаправленная деятельность субъекта имиджа, ориентированная на его самопознание, самовыражение и самосовершенствование, создание субъектом идеального образа себя, возникающего как результат деятельности, направленной на преодоление противоречий как между Я-концепцией субъекта, так и его образом у других» [28, с. 6]. И с этим нельзя не согласиться.

Современный уровень познания механизмов формирования имиджа убедительно доказывает, что имидж сотрудников полиции как фактор отражения обществом этого органа государственной власти напрямую связан с Я-образом самих сотрудников. Причем связь эта не односторонняя. Имидж отражает то, как сотрудники представляют, презентуют свой образ обществу, а эта презентация основана на отражении самого себя, своих возможностей, обязанностей, прав и осознании, рефлексии того, как этих сотрудников воспринимают окружающие. О значении самосознания в профессиональной деятельности, т. е. отражения человеком образа самого себя, писал Е. А. Климов: «Образы самосознания человека (наряду с образами окружающего мира) — необходимая основа целесообразной регуляции, саморегуляции его трудовой деятельности и взаимодействия с окружающими людьми» [29, с. 75].

#### Материалы и методы

Сложность, отсутствие конкретных методик изучения того, как чувственное восприятие, отражаясь сознанием человека, превращается в образ, долгое время препятствовало эмпирическому исследованию структуры и механизмов формирования образов вообще и социально-перцептивных в частности. Такое отношение к проблеме изучения образов конкретно и четко объяснил в своей статье «Методологические и теоретические проблемы психологии» Борис Федорович Ломов: «По ряду причин, в первую очередь методического порядка» [1].

Для изучения содержания и структуры социально-перцептивных «Я-, Ты-, Он-образов» нами около тридцати лет назад была разработана психосемантическая методика «Структура образа человека иерархическая (СОЧи)» (В. Л. Ситников), позволяющая на основе ассоциативного эксперимента и последующего контент-анализа выявлять и сопоставлять между собой вербальные и невербальные социально-перцептивные образы [30]. В основе методики лежат методические приемы двух тестов: «20 высказываний» М. Куна и Т. МакПартленда [31] и «Психогометрический тест» С. Делингер [32; 33].

В программу данного исследования включен сравнительный анализ особенностей структур и содержания Я-образов действующих и будущих сотрудников Госавтоинспекции и их отражения образов типичного сотрудника дорожно-патрульной службы.

Выборка исследования включала:

— 40 курсантов и слушателей 4–5 курсов Санкт-Петербургского университета МВД России в возрасте 20–23 лет, в том числе 13 девушек и 27 юношей; 4 курс — 21 курсант, 5 курс — 19 слушателей;

— 60 сотрудников дорожно-патрульной службы ГИБДД по г. Архангельску в возрасте от 21 до 56 лет, которые были распределены по двум возрастным группам: 31 сотрудник в возрасте от 21 до 35 лет и 29 сотрудников в возрасте от 36 до 56 лет.

Данные первичной обработки по методике «СОЧи» были подвергнуты математико-статистическому анализу с помощью одновыборочного Z-критерия Колмогорова-Смирнова и U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок с применением прикладного программного обеспечения IBM SPSS Statistics версии 23.

### Результаты и обсуждение

**Социально-перцептивные образы сотрудников полиции в сознании курсантов.** Кафедрой юридической психологии СПбУ МВД России третий год осуществляется исследование социально-перцептивных образов сотрудников полиции разных структурных подразделений. В ходе исследования особенностей правосознания сотрудников дорожно-патрульной службы нами с помощью выпускницы Санкт-Петербургского университета МВД России А. М. Фризон было проведено исследование с применением методики «СОЧи».

Сравнительный анализ модальности Я-образов и рефлексивных образов типичных сотрудников ГАИ показал, что для всех испытуемых характерна позитивно-адекватная модальность социально-перцептивных образов сотрудников дорожно-патрульной службы. Об этом свидетельствует наличие в описаниях всего спектра отношений к отражаемым образам: и негативных, и нейтрально-амбивалентных характеристик, но с подавляющим большинством позитивных определений, как в описании Я-образов, так и в описаниях образов гипотетических сотрудников.

Прежде всего, были проанализированы особенности социально-перцептивных образов в сознании курсантов и слушателей. При этом между ними не было выявлено достоверных различий в структурах Я-образов, а в образах типичного сотрудника ГАИ были выявлены достоверные различия ( $p \leq 0,05$ ) лишь по мотивационно-волевым компонентам и негативным характеристикам Я-образов, которые преобладали у курсантов 4 курса. Это можно объяснить различием в статусе и знаниями специфики предстоящей деятельности: пятикурсники не только заканчивают университет, но уже являются младшими офицерами, прошли полугодовую практику, знают о предстоящем месте службы, у них меньше оснований для беспокойства о своей профессиональной состоятельности.

Как ни странно, между юношами и девушками в описании ими самих себя достоверные различия оказались лишь в интеллектуально-творческих компонентах структуры Я-образа ( $p \leq 0,05$ ), которые у девушек встречаются несколько чаще, а в образах типичного сотрудника ГАИ различия оказались лишь по мотивационно-волевым ( $p \leq 0,0001$ ) и конвенциональным ( $p \leq 0,05$ ) компонентам структуры образа типичного сотрудника. Девушки, в отличие от юношей, значительно чаще обращают внимание на волевые качества при описании сотрудника ГАИ, что, возможно, связано с некоторой неуверенностью в достаточной сформированности собственных волевых характеристик. При этом юноши меньше, чем девушки, обращают внимания на личностные качества сотрудников, о чем свидетельствует употребление большого количества конвенциональных определений, характеризующих общепринятые социально-ролевые характеристики (человек, офицер, муж, командир и т. п.).

Интересно, что между молодыми и более старшими сотрудниками также практически нет достоверных различий в структурах образов самих себя, кроме описания характеристик социального интеллекта ( $p \leq 0,05$ ), значение которых лучше осознают более опытные сотрудники. Характерно, что и в образе типичного сотрудника ГАИ между действующими сотрудниками дорожно-патрульной службы лишь одно различие ( $p \leq 0,05$ ) в описании поведенческих характеристик.

**Отражение социально-перцептивных образов в сознании действующих сотрудников.** Особый интерес представляет сравнительный анализ отражения социально-перцептивных образов в сознании действующих сотрудников этих подразделений и старшекурсников университета МВД. Однако и между ними нет значительных расхождений в описании Я-образов. Лишь одно существенное различие ( $p \leq 0,0001$ ): у действующих сотрудников в описании самих себя оказалось в два с лишним раза больше социально-личностных характеристик, чем в Я-образах старшекурсников.

Этот факт позволяет сделать как минимум два важных вывода. Можно с большой вероятностью предположить, что система профессионального отбора в университете МВД реально качественно работает, но в процессе обучения недостаточно внимания уделяется формированию установок на понимание значимости социальных качеств личности, обеспечивающих эффективное взаимодействие с окружающими.

Это предположение находит серьезное подтверждение в результате сравнительного анализа образов типичного сотрудника подразделения ГИБДД в сознании старшекурсников и действующих сотрудников. Если, как отмечалось выше, в сознании действующих полицейских практически нет различий в образах типичного сотрудника дорожно-патрульной службы, то между ними и старшекурсниками университета весьма значительные различия в отражении практически всех компонентов структуры образа личности типичного сотрудника, кроме качеств эмоциональных, акизитивных (характеризующих меркантильные отношения) и характеристик

социального интеллекта. По всем остальным структурным компонентам этого образа: мотивационно-волевым, деятельностным, интеллектуальным, конвенциональным, поведенческим, социальным, телесно-физическим, метафорическим — зафиксированы весьма существенные различия при  $p \leq 0,0001$ . Это свидетельствует о том, что даже пятикурсники университета МВД, прошедшие длительную преддипломную практику, имеют малоадекватные представления о типичных характеристиках личности действующего сотрудника Госавтоинспекции, что является одной из важнейших причин трудностей в профессиональной адаптации, приводящих к текучести квалифицированных кадров.

#### Выводы

1. Положительные социально-перцептивные образы самих сотрудников полиции, включая их Я-, Он-образы, являются ключевым элементом позитивного имиджа современной полиции.

2. У старшекурсников Санкт-Петербургского университета МВД, независимо от половозрастных характеристик, сформированы позитивно-адекватные Я-образы и образы потенциальных коллег. Между действующими сотрудниками подразделений дорожно-патрульной службы также нет возрастных различий в структурах социально-перцептивных образов себя и потенциальных коллег.

3. Между старшекурсниками и действующими сотрудниками полиции нет существенных различий

в структурах Я-образов, кроме кардинальных различий в социально-личностных характеристиках, определяющих особенности взаимоотношений с окружающими людьми, которым действующие сотрудники уделяют значительно большее внимание. Это позволяет предположить, что в процессе обучения недостаточно внимания уделяется формированию понимания значимости социальных качеств личности, обеспечивающих эффективное взаимодействие с окружающими.

4. Выявлены достоверные существенные различия между старшекурсниками и действующими сотрудниками дорожно-патрульной службы в отражении Он-образов сотрудников полиции, лежащих в основе имиджа системы МВД в целом, что говорит о недостаточно адекватном представлении будущих сотрудников Госавтоинспекции о реальных профессионально-личностных особенностях потенциальных коллег, что может представлять проблемы в последующей профессиональной деятельности.

**Область применения и перспективы.** Проблема растущей текучести и нехватки квалифицированных специалистов системы МВД актуализирует внимание к проблемам восприятия сотрудников полиции в общественном сознании, приводит к росту исследований содержания, механизмов и закономерностей формирования позитивно-адекватных образов полицейского как в общественном, так и в собственном сознании сотрудников органов внутренних дел.

#### Список источников / References

1. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с.
2. Ардашев П. Г. Субъективный образ современных полицейских в печатных СМИ: на основе контент-анализа публикаций в «Аргументах и фактах» с 2010 по 2020 год // Образ современного полицейского в общественном сознании : сб. мат-лов междунар. науч.-теор. конф. / отв. ред. В. Б. Рожковский. Ростов н/Д, 2022. С. 22–25.
3. Базаров Т. Ю., Черкасов В. В. Социальные представления об имидже полицейского в молодежной среде // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Т. 24, № 1(76). С. 14–21. <https://doi.org/10.24411/1999-6241-2019-11002>.
4. Браженская Н. Е., Исаченко Е. А. Методы формирования имиджа полиции в Китайской Народной Республике // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6. С. 151–153.
5. Дружинина В. Н. Динамика образа профессии в структуре Я-концепции сотрудников полиции : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2022. 24 с.
6. Забегалина С. В., Кильмашкина Т. Н. Личностные характеристики офицера и особенности восприятия его образа в представлениях военнослужащих // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 1(92). С. 21–27. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-192-21-27>.
7. Злоказов К. В. Особенности формирования образа сотрудника полиции: социально-психологическая модель и индикаторы оценки // Вестник Уральского юридического института МВД России. 2014. № 2. С. 58–61.
8. Карпова А. В. Медийный образ сотрудника полиции как результат деятельности СМИ // Закон и право. 2021. № 11. С. 209–211. <https://doi.org/10.24412/2073-3313-2021-11-209-211>.
9. Кирюхина Ю. В. Формирование имиджа органов внутренних дел: социально-технологический подход : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Орел, 2023. 24 с.
10. Колесникова Е. В. Формирование авторитета современного полицейского как перспектива создания и поддержания его положительного образа // Философия права. 2018. № 1(84). С. 124–127.
11. Крыжановская Е. Ю. Образ полицейского в современной литературе и кино // Российская полиция: три века служения Отечеству : мат-лы юбилейной междунар. науч. конф., посвященной 300-летию российской полиции / под ред. Н. С. Нижник. М., 2018. С. 509–510.
12. Михайлова О. А., Исакова Е. А. Конструирование образа другого в медиарепортаже (на примере персонажа «полицейские») // Политическая лингвистика. 2015. № 1(51). С. 92–97.
13. Митюрин Н. Ю. Профессиональная Я-концепция как фактор профессионализма сотрудников правоохранительных органов : дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 173 с.
14. Мусатова С. А. Феномен образа полицейского в социальных представлениях жителей мегаполиса : дис. ... канд. психол. наук. М., 2014. 151 с.

15. Парнюк Н. В. Образ преподавателя в сознании студентов : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 212 с.
16. Передня Д. Г. Самоимидж и воспринимаемый имидж полиции России // Социологические исследования. 2016. № 1. С. 152–157.
17. Рожковский В. Б., Вакула И. М. Образ современного полицейского в общественном сознании граждан Российской Федерации // Образ современного полицейского в общественном сознании : сб. мат-лов междунар. науч.-теорет. конф. / отв. ред. В. Б. Рожковский. Ростов н/Д, 2022. С. 6–10.
18. Смолева С. С. Формирование позитивного имиджа органов внутренних дел в деятельности служб по связям с общественностью: политическая теория и практика : автореф. дис. ... д-ра полит. наук. М., 2013. 49 с.
19. Ульянина О. А., Ложкина Н. В. Психотехнологии формирования положительного «я-образа» сотрудника госавтоинспекции // Педагогика и психология в деятельности сотрудников правоохранительных органов: интеграция теории и практики : мат-лы всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. С. Душкина, Н. Ф. Гейжан ; сост.: А. В. Демидов, М. Г. Барина, Ю. А. Новикова. СПб., 2021. С. 337–341
20. Шлягина Е. Н. Структура и динамика капиталов сотрудников полиции в социальном поле их деятельности (на примере Нижегородского региона) : дис. ... канд. социол. наук. Н. Новгород, 2021. 194 с.
21. Пауков В. К. Общественное мнение в формировании позитивного имиджа сотрудников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 25 с.
22. Ушакова О. В. Процесс формирования образа сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации (на примере участковых уполномоченных полиции Хабаровского края) : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Хабаровск, 2016. 24 с.
23. Ложкина Н. В. Социально-психологические механизмы влияния общественного мнения на формирование «Я-образа» сотрудника госавтоинспекции : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2022. 24 с.
24. Каданцева Н. П. Формирование имиджа сотрудника органов внутренних дел в процессе профессионального образования в вузах МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2013. 25 с.
25. Сурцев А. В. Формирование положительного образа сотрудника органов внутренних дел как защитника правопорядка в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2019. 25 с.
26. Молодцов И. А. Психологические основы преодоления негативного имиджа сотрудника ГИБДД : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 23 с.
27. Дубровский В. Ю. Стигматизация и дестигматизация образа полицейского в виртуальном информационно-коммуникационном пространстве : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Белгород, 2022. 20 с.
28. Перелыгина Е. Б. Имидж как феномен интересубъектного взаимодействия: содержание и пути развития : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. 64 с.
29. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995. 224 с.
30. Ситников В. Л., Стреленко А. А., Енгальцев В. Ф. Применение методики СОЧ(и) при проведении судебно-психологических экспертиз в рамках семейного кодекса // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. № 2. С. 77–87.
31. Kuhn M, McPartland T. An empirical investigation of self-attitudes. *Am. Sociological Rev.* 1954. Vol. 19. No. 1. Pp. 68–76.
32. Dellinger S. *Psychogeometrics: How to use geometric psychology to influence people.* New Jersey: Prentice-Hall, 1989. 350 p.
33. Алексеев А. А., Громова Л. А. Психогеометрия для менеджеров. Л., 1991. 164 с.

*Поступила 16.07.2024; одобрена после рецензирования 21.08.2024; принята в печать 30.08.2024.*

Научно-практическая статья

УДК 159.9.072.52 © Николаев А. Н., 2024

doi: 10.24412/1999-6241-2024-499-385-391

5.3.3. Психология труда, инженерная психология

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

## Методики определения коммуникативных умений инспекторов дорожно-патрульной службы

**Алексей Николаевич Николаев**, доктор психологических наук, профессор кафедры технологии работы с лицами с особыми потребностями института образования и социальных наук<sup>1</sup>; nialo@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8187-6546>

<sup>1</sup> Псковский государственный университет, 180000, Псков, площадь Ленина, 2, Россия

**Реферат. Введение.** Актуальность исследования определена высокой значимостью профессионального общения в деятельности сотрудников органов внутренних дел. Эффективность общения зависит от владения соответствующими умениями и навыками. Цель — разработать и стандартизировать методики исследования коммуникативных умений и навыков инспекторов дорожно-патрульной службы. **Материалы и методы.** Методология исследования и разработки методик определения коммуникативных умений построена на концепции метода «скрытых самооценок» и экспертных оценок. Исследования проводились в Орловском юридическом институте МВД России. Отбор умений-маркеров осуществлялся с помощью 24 экспертов (16 инспекторов дорожно-патрульной службы со стажем не менее пяти лет и 8 вузовских преподавателей психологии). **Результаты и обсуждение.** Разработаны две методики: «Замаскированной самооценки коммуникативных умений инспекторов дорожно-патрульной службы», «Измерения коммуникативных умений инспекторов дорожно-патрульной службы». В качестве основного результата данной работы выступает не только факт разработки новых методик исследования коммуникативных умений, но и создания алгоритма разработки их для диагностики таких умений в сфере профессий «человек — человек». Методики отличаются высоким уровнем стандартизации по показателям точности, надежности и валидности. **Выводы.** Разработаны методики измерения коммуникативных умений, определен перечень важных умений общения служащих в Государственной инспекции безопасности дорожного движения.

**Ключевые слова:** коммуникативные умения, признаки коммуникативных навыков, стандартизация методики, точность, надежность, валидность

**Для цитирования:** Николаев А. Н. Методики определения коммуникативных умений инспекторов дорожно-патрульной службы // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 4(99). С. 385–391. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-385-391>

Scientific and Practical Article

UDC 159.9.072.52 © Nikolaev A. N., 2024

doi: 10.24412/1999-6241-2024-499-385-391

5.3.3. Psychology of Labour, Engineering Psychology, Cognitive Ergonomics

5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment

## Methods to Define Traffic Safety Inspectors' Communicative Skills

**Alexey N. Nikolaev**, Doctor of Science (in Psychology), Professor at the chair of Technologies for working with persons with special needs, the Institute of Education and Social Sciences<sup>1</sup>; nialo@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8187-6546>

<sup>1</sup> Pskov State University, 2 Lenin sq., Pskov, 180000, Russia

**Abstract. Introduction.** The relevance of the study is determined by the high importance of professional communication in the officers' activities. The effectiveness of communication depends on the appropriate skills and abilities. The aim is to develop and standardize methods of research of communicative skills of traffic safety inspectors. **Materials and Methods.** The methodology of research and development of methods for determining communicative skills is based on the concept of the method of «hidden self-assessments» and expert evaluations. The research was conducted at the Orel Law Institute of the Russian Ministry of Internal Affairs. The selection of skills — markers, was carried out with the help of 24 experts (16 traffic safety inspectors with at least 5 years of experience and 8 university teachers of psychology). **Results and Discussion.** Two methods were developed: «Disguised self-assessment of communicative skills of traffic safety inspectors» and «Measurement of communicative skills of traffic safety inspectors». The main result of this work is not only the fact of developing new methods to study communicative skills, but also the creation of an algorithm of their development for diagnostics of such skills in the sphere of professions «man — man». The methods are distinguished by a high level of standardization, in terms of accuracy, reliability and validity. **Conclusions.** The methods to measure communication skills are developed, the list of important communication skills of the officers in the State Traffic Safety Inspectorate is defined.

**Keywords:** communicative skills, features of communicative skills, standardization of methods, accuracy, reliability, validity

**Citation:** Nikolaev A. N. Methods to Define Traffic Patrol Inspectors' Communicative Skills. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 4(99). Pp. 385–391 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-385-391>

### Основные положения

1. В целях подготовки инспекторов дорожно-патрульной службы и психологического обеспечения их деятельности требуется предварительная диагностика характеристик общения. Коммуникативные умения и их профессиональная подготовка рассматриваются с позиции их функциональности и ценности этой службы.

2. К числу функционально-позитивных коммуникативных умений относятся: установление контакта; предотвращение конфликтов; убедительность в объяснении; умение слушать; самоконтроль; проявление гибкости; юмор; доброжелательность; сохранение предмета беседы; умение сдерживать эмоции; проявление симпатии; подчеркивание общности интересов; поощрительные высказывания; использование доброжелательных жестов; проявление интереса к собеседнику.

3. Измерение коммуникативных умений у инспекторов — стажеров дорожно-патрульной службы позволяет определить степень необходимости организации специального их обучения, а также содержательное наполнение программ такого обучения. Обучение и коррекция коммуникативных умений в случае необходимости могут быть одним из направлений работы по подготовке, повышению квалификации или переподготовки инспекторов дорожно-патрульной службы.

### Введение

#### *Актуальность, значимость и сущность проблемы.*

Актуальность данного исследования обусловлена высокой значимостью овладения обучающимися и служащими инспекторами дорожно-патрульной службы (далее — ДПС) умениями и навыками эффективного взаимодействия со всеми объектами общения, как во время их службы, так и вне нее. Обращение к методической и научной литературе показало, что, несмотря на важность проблемы эффективного общения, наблюдается недостаточность и даже отсутствие информации об этом. Кроме того, соответствующие методики не только востребованы для дальнейших научных исследований, но и могут широко применяться в практической деятельности инспекторов ДПС [1–3]. Сам факт определенного тестирования может дать эффект.

**Объект исследования** — методики исследования коммуникативных умений и навыков для эффективного взаимодействия инспекторов — стажеров ДПС в их профессиональной деятельности.

**Цель** — разработать методики исследования коммуникативных умений и навыков у инспекторов — стажеров ДПС.

**Задачи** — определить состав основных коммуникативных умений инспекторов — стажеров ДПС; разработать тексты методик и форму бланков для такого исследования; стандартизировать эти методики.

**Теоретические предпосылки и степень изученности проблемы.** Анализ научной и методической литературы по проблеме коммуникативных характеристик позволил выработать определение профессиональных коммуникативных умений как возможности эффективного общения, направленного на повышение успешности деятельности, по отношению к которой это общение используется.

Обращение к научной литературе показало, что по коммуникативным умениям проведено множество исследований, однако подавляющее большинство из них направлено на их формирование и проявление в педагогической деятельности, лишь незначительная часть из них — на деятельность в сфере других профессий. «Наиболее широко психологические факторы общения в научной литературе представлены в отношении педагогической деятельности» еще в 1990 г. [4, с. 57]. Вузовская подготовка любого будущего специалиста нуждается в развитии коммуникативных умений, однако наиболее она востребована в гуманитарных профессиях [5] и в подготовке специалистов, деятельность которых связана с экстремальными ситуациями. К числу таких профессий относится служба ГАИ. Что касается исследований коммуникативных умений в деятельности инспекторов ДПС, то они, вероятно, просто не проводились.

Основное внимание обращено нами на методики исследования коммуникативных умений, которые можно использовать позаимствовав из исследований педагогической деятельности. Однако сделать это нельзя по причине того, что в подавляющем числе имеющихся методик перечень умений имеет свою специфику. В данном же исследовании состав измеряемых умений определен самими респондентами.

Важно и то, что в реальной жизни как школьники, так и студенты не поставлены в условия необходимости получать определенный эффект от общения, часто они находятся в социальном пространстве без особых коммуникативных проблем и собираются, «чтобы побазарить». Кроме того, как отмечает Л. М. Перминова, «в цифровом образовательном пространстве кроются риски, связанные с угрозами для социализации личности, приобретением коммуникативных барьеров между субъектами образования» [6, с. 30; также см.: 7]. Будущие инспектора ДПС, в частности стажеры, находясь в образовательном пространстве, тоже могут попадать под цифровое образование, из-за чего развитие их коммуникативных умений может пострадать.

Основой эффективного общения, как известно, является владение коммуникативными умениями и навыками, а также их адекватное использование как в повседневной жизни, так и в деятельности. В настоящее время есть все основания утверждать, что владение коммуникативными умениями является основным фактором эффективности любого общения. Однако, как отмечают М. S. Corey и G. Corey, часто в процессе общения в социальной группе возникают сложные и даже не вполне прогнозируемые условия [8]. Это обстоятельство указывает на необходимость обладания большим числом прочно закрепившихся коммуникативных умений. При этом они должны быть подкреплены соответствующими коммуникативными психологическими качествами.

Для того чтобы коммуникативные умения эффективного общения достигали уровня коммуникативных навыков, желательно раннее их формирование, например в дошкольном возрасте, однако развитие этих умений не менее востребовано и в школьные годы, а в случае получения профессии типа «человек — человек» сенситивным периодом можно считать студенческий возраст [9]. Со-

ставление же программ обучения эффективному общению должно учитывать гуманистический принцип и принцип дифференцированного и/или индивидуального подхода. Это требует измерения степени владения коммуникативными умениями будущих инспекторов ДПС. Для этого и нужны адекватные методики, которые учитывали бы специфику коммуникативного взаимодействия. Однако, как показал анализ литературы, таких методик пока нет.

В число особенностей деятельности инспектора ДПС, как правило, включены коммуникативные взаимодействия с незнакомыми людьми. Важным фактором является статус инспектора, который в процессе разговора теряет ключевую составляющую эффективного общения — общения «на равных», что не способствует более эффективному диалогу [10–12], но, поскольку работник патрульной дорожной службы выполняет функцию контроля, его статус часто становится выше, что может препятствовать эффективности общения.

Эмоциональный аспект коммуникативных умений предполагает возможность строить деловое взаимодействие на основе принятия другого человека таким, каким он является [13]. Эту особенность эмоционального аспекта отмечает В. А. Якунин на примере педагогической деятельности [14]. Он полагает, что эмоциональный компонент коммуникативных умений проявляется в идентификации себя с собеседником в возможности видеть ситуацию «его глазами». Деятельность же инспекторов ДПС характеризуется определенной экстремальностью условий несения службы [15–17]. Уровень же этой экстремальности во многом зависит от коммуникативных характеристик инспекторов.

При разработке методики и, соответственно, при подборе коммуникативных умений для их исследования у служащих ГАИ необходимо ориентироваться на основные функции их профессиональной деятельности, а следовательно, и на их профессионально важные качества (далее — ПВК).

Обращение к ведущим функциям профессиональной деятельности инспекторов ГАИ позволяет предположить их взаимосвязи со следующими психологическими характеристиками.

*Гностическая* функция, включая в себя коммуникативный компонент, как и все остальные, связана с анализом проблемных профессиональных ситуаций; использованием в работе опыта своих коллег; изучением особенностей поведения собеседника; гибким структурированием, изменением характера своей деятельности в соответствии с целями и условиями; предвидением возможных сложностей и проблем перед началом общения и в его процессе; с творческим использованием инструкций и учебного материала в профессиональном диалоге с собеседниками.

*Информативная* функция предполагает проявление следующих профессиональных составляющих: интериоризации для умений планирования формы и содержания коммуникативного процесса в соответствии со служебными задачами; экстериоризации для умений привлечения и владения вниманием собеседника, понимания его состояния и мотивов его поведения, а также для владения умением логично, просто и понятно излагать свои мысли.

*Контролирующая* функция требует проявления высокой познавательной активности; сосредоточения внимания; твердости собственных позиций; отсутствия стремления к компромиссам.

*Побудительная* функция связана с проявлением эффективного поиска методов и приемов воздействия на участников дорожного движения; убедительности и доказательности высказываний; понимания мотивов поведения участников дорожного движения.

*Регулятивная* функция требует видения и четкой постановки целей и задач общения; эффективного использования методов и приемов воздействия на участников дорожного движения; умелого управления поведением участников дорожного движения; выдержки и самообладания; инициативности; смелости и решительности; организации собственной деятельности.

*Фасилитационная* функция связана с эмпатией; альтруизмом; со стремлением к сотрудничеству; с рациональным распределением времени взаимодействия с участниками дорожного движения.

Выполнение *фискальной* функции, как можно с большой вероятностью предположить, связано с уверенностью в себе, с эмоциональной устойчивостью и с рациональным распределением собственного времени.

Выполнение функций инспектора ДПС требует проявления ряда психологических качеств, поскольку коммуникативные умения тесно связаны с профессионально важными качествами личности. Основу коммуникативных умений составляет такое качество, как общительность. Она включает в себя способность испытывать удовольствие от процесса коммуникации, возможность легко вступать в контакты с разными людьми, желание находиться в обществе, среди других людей, чувство симпатии, расположения, уважения к собеседникам [18; 19].

Это, прежде всего, эмоциональные, волевые, коммуникативные, интеллектуальные, нравственные качества, опосредованные формально-динамическими свойствами, а также система мотивационно-смысловых установок, ценностных ориентаций, образующих профессиональную направленность личности [20–23]. А. В. Мудрик в число факторов качества общения включает свободное владение речью, которое представляет собой не что иное, как совокупность коммуникативных умений [24]. Важным коммуникативным качеством является уверенность в себе, или ассертивность [25–27].

Любое общение в профессиональной деятельности осуществляется посредством использования этих умений. Поскольку общение инспектора ДПС предполагает наличие разнообразных ситуаций как по форме, так и по содержанию, возникает необходимость использования таких ПВК, которые могут сгладить эмоциональное напряжение. Прежде всего, это эмоциональная устойчивость, креативность, высокая направленность на результат взаимодействия. Одним из базовых профессионально важных коммуникативных характеристик выступает эмпатия — эмоциональное сопереживание, понимание чувств и состояний собеседника, стремление помогать другому человеку. Эмпатия в педагогическом общении предполагает умение

понять собеседника, проявлять доброжелательность [28]. Несомненно, коммуникативные умения формируются и реализуются на базе волевых качеств личности, способности к саморегуляции и самоконтролю, проявлению выдержки и самообладания в сложных коммуникативных ситуациях [29–32].

Что касается самих умений и навыков, то, как показывает научная литература, имеется ряд вопросов, на которые пока нет определенного ответа. И главным из них выступает соотношение этих двух явлений [33–35].

Как известно, в большинстве случаев в зарубежной литературе понятие «умения» почти не используется. В России же наблюдаются некоторые расхождения в понимании умений и навыков у психологов и педагогов: первые считают, что навык — это умение, доведенное до автоматизма, а вторые — вначале формируется навык, который по мере осознания его индивидом можно назвать умением. Есть больше оснований для согласия с тем, что вначале человек овладевает умением, которое может превратиться в навык, а может не превратиться.

Пороги же перехода от умений к навыкам скрыты, поэтому можно сказать, что в общении используются и умения, и навыки, и при этом доля того и другого может быть различной во всякой реплике.

Было определено, что проблема коммуникативных умений как в России, так и за рубежом широко исследовалась. Однако исследования проводились главным образом в педагогической деятельности. Исследований коммуникативных умений инспекторов — стажеров дорожно-патрульной службы в литературе не обнаружено.

Отметим, что при проведении исследований этих умений у представителей других профессий использовались методики, имеющие два существенных недостатка: состав этих умений не был привязан к специфике профессий; респонденты знали, что у них исследуется, и не все и не всегда могли ставить невысокие баллы, часто подсознательно. В связи с этим разработка такой методики была необходима и подсказана самой научной деятельностью. Кроме того, можно предположить, что авторы, исследующие коммуникативные умения, просто не знали, как преодолеть эти два недостатка. Поэтому созрела необходимость создания такой методики — методики определения коммуникативных умений инспекторов дорожно-патрульной службы. Есть основание полагать, что она может служить алгоритмом для создания методик в сфере других профессий. Особенно важно учитывать это при определении коммуникативной готовности инспекторов-стажеров и лиц, начинающих выполнять эту служебную деятельность.

Таким образом, анализ литературы по проблеме коммуникативных характеристик позволил выявить недостаточность изученности проблемы и выработать определение профессиональных коммуникативных умений, возможности эффективного общения, направленного на повышение успешности деятельности, по отношению к которой это общение используется\* [36; 37].

## Материалы и методы

Методологической базой исследования явились концепции умений и навыков, методы их исследования для инспекторов ДПС.

### Процедура измерения коммуникативных умений.

Первоначально проводились отбор и составление списка коммуникативных умений, а также отбор наиболее информативных из них с точки зрения их профессиональной ценности. Методики создавались в отношении инспекторов дорожно-патрульной службы как специалистов в сфере профессий «человек — человек». Вначале был составлен список таких умений на основе контент-анализа специальной научной литературы [17; 38–40].

Все эмпирические исследования проводились в Орловском юридическом институте МВД России.

Вначале было выявлено 45 умений. Поскольку процедура ранжирования затруднена, а ранжировать необходимо не более 30 элементов, то их число подверглось сокращению. Экспертами проводилась оценка значимости каждого из умений. Использовалась 5-балльная оценка: 1 балл — использование умения не оказывает влияния на успешность общения; 2 балла — проявление умения имеет определенную ценность; 3 — проявление умения определенно имеет ценность; 4 — проявление умения весьма ценно; 5 — проявление этого умения необходимо для успешного общения. Между оценками каждого из шести экспертов получены достоверные (на уровне не ниже 95%) корреляционные взаимосвязи.

В дальнейшем отбор умений, которые обозначаются как маркеры, проводился с помощью экспертов. В их число вошли 24 человека (16 инспекторов дорожно-патрульной службы со стажем не менее пяти лет и 8 преподавателей психологии в вузах). Опрос проводился в форме ранжирования 30 коммуникативных умений на предмет их влияния на качество и эффективность общения. Мнения в отношении ценности коммуникативных умений в профессиональной деятельности инспекторов дорожно-патрульной службы оказались очень похожими. Так, средний коэффициент ранговой корреляции между данными обеих групп экспертов достиг 99,9% достоверности ( $n=30$  умений в обеих группах;  $r=0,51$ ).

## Результаты и обсуждение

**Разработка методики для скрытой самооценки коммуникативных умений.** Процедура создания методики включала в себя два этапа: составление текста методики и ее стандартизация. Методика скрытого измерения коммуникативных умений (МИКУ) представляет собой результат модификации методики С. А. Цыценко для диагностики коммуникативных умений у студентов и специалистов по физической культуре и спорту [35].

Методика построена на самооценке коммуникативных умений инспекторов — стажеров ДПС в общении с пешеходами и водителями. Однако методика сконструирована таким образом, что испытуемые даже не догадываются, что измеряется выраженность их коммуникативных умений. Суть методики заключается в том, что испытуемые

\* Николаев А. Н. 7 ответов на 7 вопросов. Энциклопедия психологических знаний и практических умений. СПб., 1996. 28 с.

ранжируют психологические качества, среди которых есть умения-маркеры (наиболее ценные из них), но есть и умения «буферные», которые «разбавляют» оценку выраженности исследуемых умений.

К числу умений-маркеров относятся умения, наиболее высоко оцененные экспертами, инспекторами ДПС.

Коммуникативные умения, набравшие меньшее число баллов при их оценивании, были удалены из списка. Ими оказалось большинство умений невербального общения. Для включения в текст методики были оставлены 30 коммуникативных умений. Далее выполнялось разделение отобранных умений на наиболее ценные (умения-маркеры) и наименее ценные (буферные умения).

*Инструкция:* Уважаемый начинающий инспектор! Для выяснения роли некоторых особенностей личности в Вашей профессиональной деятельности просим выполнить два приведенных ниже задания.

1. Внимательно прочтите все признаки общения и оцените каждый из них на предмет его полезности для эффективности общения в период дежурств и в столбике № 1 (табл. 1) поставьте самому ценному из них число 1. Число 2 поставьте тому признаку, который наиболее более ценен из числа оставшихся 29, и т. д. Ранжируйте эти признаки общения и проследите, чтобы ни одна Ваша оценка не повторялась; напротив каждого признака было поставлено число, показывающее его ранг по мере его полезности.

После выполнения 1-го задания закройте поставленные Вами ранги так, чтобы поставленные Вами оценки не были Вам видны.

2. В графе № 3 поставьте оценку «1» тому признаку общения, который более всего **присущ Вам**. Оценку «2» поставьте тому признаку из числа оставшихся, который более всех характерен для Вас. И так ранжируйте все признаки общения вплоть до ранга «30» — признаку, который в наименьшей степени наблюдается у Вас, при этом ни один из рангов не должен повторяться.

Коммуникативные умения на бланке размещены случайным образом.

Показателем выраженности того или иного коммуникативного умения-маркера явилось его место среди других коммуникативных умений. Значения выраженности отдельных умений определялись по разнице между максимально возможным рангом (30-м) и рангом измеряемого умения.

Коммуникативная умелость в целом определялась числом, полученным умением-маркером по сумме баллов (которые целесообразно перевести в стандартные баллы — в стэны, например, с десятичной разрядностью).

При стандартизации методики ее *точность* обеспечивалась полученными коэффициентами вариации, которые не превышают 21%, и нормальностью распределения полученных данных.

Для определения *надежности* методики использовался ретестовый метод. Он заключался в повторном (через 4 месяца) исследовании коммуникативных умений будущих инспекторов ДПС (56 человек). Были получены статистически достоверные коэффициенты корреляции

рангов (по Ч. Спирмену) по всем 15 шкалам методики (не менее 95%;  $r=0,32$ ).

Для определения *валидности* методики проводилось исследование этих же 15 умений путем определения коэффициентов корреляции с данными, полученными с помощью другой методики, похожей на методику экспертных оценок, но с очевидными оценками, где в качестве экспертов выступали эти же 56 курсантов — инспекторов — стажеров ДПС. И хотя они уже открыто оценивали собственные коммуникативные умения, было использовано определенное смешение этих умений по объектам общения, в качестве которых выступали коллеги, руководители (наставники), водители и пешеходы.

**Разработка методики для измерения коммуникативных умений инспекторов дорожно-патрульной службы.** Методика представляет собой балльную самооценку проявления коммуникативных умений в профессиональной деятельности служащих Госавтоинспекции. Использование этой методики сводится к заполнению бланков, представляющих собой репертуарные решетки Ч. Осгуда, в которых

Таблица 1. Бланк методики замаскированной самооценки коммуникативных умений инспекторов дорожно-патрульной службы  
(Table 1. Methodology form for traffic safety officers' disguised self-assessment of communication skills)

№	Особенности поведения	№	d	d <sup>2</sup>
	Искренность появления улыбки			
	<b>Установление контакта</b>			
	Использование пауз для снижения накала			
	Открытость в эмоциональных реакциях			
	<b>Предотвращение конфликтов</b>			
	<b>Убедительность в объяснении</b>			
	Отсутствие «боевой стойки»			
	<b>Умение слушать</b>			
	Отсутствие угроз			
	<b>Самоконтроль в процессе общения</b>			
	Применение специальных приемов общения			
	<b>Проявление гибкости в собеседовании</b>			
	Проявление собственной компетентности			
	Умение информировать собеседника			
	<b>Применение юмора в общении</b>			
	<b>Доброжелательность к собеседнику</b>			
	Умение побуждать к позитивным действиям			
	<b>Сохранение предмета беседы</b>			
	Организация собственной речи			
	<b>Умение сдерживать эмоции</b>			
	Принятие «начальственной» позы			
	<b>Проявление симпатии к собеседнику</b>			
	<b>Подчеркивание общности интересов</b>			
	Подмигивание собеседнику			
	Высокая активность в беседе			
	<b>Поощрительные высказывания</b>			
	Проявление терпения к речи собеседника			
	<b>Использование жестов</b>			
	Приведение интересных примеров			
	<b>Проявление интереса к собеседнику</b>			

Испытуемый №: \_\_. Спасибо за помощь!

*Примечание:* жирным шрифтом выделены коммуникативные умения-маркеры, но только для читателя, в бланке для испытуемых выделений нет.

конструктами являются объекты общения (в столбцах), а элементами — характеристики общения (в строчках) (табл. 2).

*Инструкция:* Вам предлагается список умений эффективно общения служащих Госавтоинспекции, которые проявляются в процессе Вашего профессионального общения. Оцените, пожалуйста, меру их выраженности, пользуясь следующей шкалой: 1 — умение практически не проявляется; 2 — умение проявляется иногда; 3 — умение проявляется часто.

Таблица 2. Бланк методики измерения коммуникативных умений инспекторов дорожно-патрульной службы (Table 2. Methodology form for measuring communication skills of traffic safety officers)

Признаки общения	Объект общения					
	Коллеги	Руководители	Водители	Пешеходы	Число контактов дежурства	в среднем
Установление контакта						
Предотвращение конфликтов						
Убедительность в объяснении						
Умение слушать						
Самоконтроль в общении						
Гибкость в процессе собеседования						
Применение юмора в общении						
Благосклонность к собеседнику						
Сохранение предмета беседы						
Умение сдерживать эмоции						
Показ симпатии к собеседнику						
Отмечание общности интересов						
Поощрительные слова собеседнику						
Оптимальность жестикуляции						
Проявление интереса к собеседнику						
Итого						

Обработка данных заключается в подсчете суммы баллов по каждому из конструктов и по каждому из элементов. Однако для определения валидности методики скрытого измерения коммуникативных умений использовались лишь конструкты: «Водители» и «Пешеходы». По сути, валидность методики скрытой оценки коммуникативных умений определялась согласием респондентов с результатом тестирования, т. е. с помощью метода интроспекции. За индекс валидности принимался коэффициент корреляции между результатами данной методики и самооценкой каждого из умений в баллах.

Был получен коэффициент ранговой корреляции, достигающей 99% достоверности ( $n=56$ ;  $r=0,38$ ).

Это обстоятельство еще раз указывает на высокую валидность обеих методик и позволяет использовать любую из них.

Попутно с помощью данной методики определяется еще один показатель: *самооценка* как свойство личности, но лишь по критерию коммуникативных умений.

*Определение самооценки:*

1) записать в столбике 4 различия между данными столбиков 1 и 3, т. е. в каждой строке, из оценки, стоящей

слева (столбик 1), вычитается оценка, стоящая справа (столбик 3);

2) заполнить столбик 5, т. е. возвести в квадрат полученную разницу;

3) найти сумму  $d^2$  (столбик 5).

Далее по формуле ранговой корреляции нужно определить ее коэффициент.

Формула корреляции рангов:  $r=1-6\sum d^2/n(n^2-n)$ ; где  $n$ —число умений, включенных в методику, т. е. 30; поскольку в числителе и знаменателе есть постоянные числа (6 и 30), то формулу ранговой корреляции можно упростить:  $r=1-0,00022247\times\sum d^2$ .

Коэффициент корреляции ( $r$ ) может иметь числовое значение от +1 до -1 и выражать тесноту связи между ценностью умений в Вашем представлении и их оценкой у самого себя. Самооценка личности по параметрам коммуникативной сферы деятельности тем выше, чем ближе коэффициент корреляции больше к +1.

Почему приводится не одна методика? На этот вопрос имеется четыре ответа. Во-первых, для повышения точности измерения иногда целесообразно использовать две методики. Во-вторых, одна из них представляет собой экспертный опрос, осуществление которого не всегда возможно. В-третьих, у всякого исследователя появляется возможность проверить валидность той или другой методики. В-четвертых, для повышения точности исследования можно использовать обе методики.

**Выводы**

1. Разработана методика «Скрытой самооценки коммуникативных умений инспекторов дорожно-патрульной службы». С ее помощью можно получить самооценку этих умений, что особенно важно, поскольку при обучении наиболее ценным коммуникативным умениям инспекторов-стажеров целесообразно создать условия для рефлексивного их восприятия и, соответственно, для эффективного запоминания. Все это не может не способствовать научно обоснованной как разработке программы подготовки инспекторов ДПС, так и ее реализации.

2. Разработана методика «Измерения коммуникативных умений инспекторов дорожно-патрульной службы». Коммуникативные умения, которые легли в основу подготовки и разработки методики измерения коммуникативных умений для инспекторов дорожно-патрульной службы, построенной на методе открытых оценок, позволяют достаточно точно оценить меру выраженности основных умений и навыков для эффективного общения, особенно если общение осуществляется в экстремальных условиях.

**Область применения и перспективы.** С помощью любой из двух представленных методик можно научно обоснованно подбирать и разрабатывать программы по формированию, развитию и коррекции коммуникативных умений. В дальнейшем исследования могут быть направлены на психодиагностику специалистов — инспекторов дорожно-патрульной службы и формирования у них профессионально важных коммуникативных умений и качеств.

Список источников / References

1. Барахович И. И. Формирование коммуникативной компетентности студентов педагогического колледжа : автореф. дис ... канд. психол. наук. М., 2000. 18 с.
2. Браун О. А. Исследование взаимосвязей коммуникативных свойств старшеклассников и особенностей современной городской культуры // Сибирский психологический журнал. 2007. № 23. С. 137–142.
3. Долгополова А. В. Проблема формирования коммуникативных умений у студентов университета // Вестник Самарского государственного университета. 2000. № 1. С. 10–21.
4. Дубов И. Г. Эффекты индивидуально-личностного влияния личности педагога на учащихся // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 56–64.
5. Щипицина Л. Ю., Воробьева Е. И. Информационно-коммуникационное пространство гуманитарного образования : учеб. пособие. М., 2019. 238 с.
6. Перминова Л. М. Цифровое образование: ожидания, возможности, риски // Педагогика. 2020. № 3. С. 28–37.
7. White W. F., Burke C. M. Effective Teaching and Beyond. *Journal Instructional Psychology*. No. 2. V. 20, 1993. Pp. 167–175.
8. Groups: Process and Practice. 4th ed. Brooks. Cole Pub. Co: Pacific Grove, CA. 1992. P. 274.
9. Храмова А. Б. Формирование коммуникативной компетентности студентов — будущих юристов в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2009. 20 с.
10. Горянина В. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2002. 416 с.
11. Кортаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии. М., 2007. 256 с.
12. Edmonds R. R. On School Improvement: A Conversation with Ronald Edmonds. *Educational Leadership*. 1982. No. 40(3). Pp. 13–15.
13. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практика. М., 1995. 272 с.
14. Якунин В. А. Педагогическая психология. СПб., 1998. 639 с.
15. Рыбников В. Ю. Психологическое прогнозирование надежности деятельности специалистов экстремального профиля : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2000. 433 с.
16. Рыбников В. Ю. Психологическое прогнозирование надежности деятельности и коррекция дезадаптивных нервно-психических состояний специалистов экстремального профиля. СПб., 2000. 205 с.
17. Якушев И. В. Сотрудники органов внутренних дел как макропсихологическая общность // Ежегодник Российского психологического общества : мат-лы 3-го Всерос. съезда психологов. 25–28 июня 2003 г, Т. 8. СПб., 2003. С. 656–660.
18. Каган М. С. Мир общения. М., 1988. 315 с.
19. Douglas T. A. Handbook of Common Groupwork Problems. London, 1991. 363 p.
20. Аминов Н. А., Молоканов М. В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // Вопросы психологии. 1992. № 1-2. С. 74–80.
21. Леви Т. С. Психолог и педагогический коллектив. М., 1995. 114 с.
22. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
23. Ромек В. Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии // Психологический вестник Ростовского государственного университета. 1996. № 1. С. 132–146.
24. Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение. М., 1986. 106 с.
25. Алберти Р., Эмонс М. Самоутверждающее поведение. СПб., 1998. 188 с.
26. Никитин Е. П., Харламенкова Н. Е. Феномен человеческого самоутверждения. СПб., 2000. 215 с.
27. Смит М. Как научиться говорить «Нет». СПб., 1996. 315 с.
28. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб., 2001. 304 с.
29. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996. 469 с.
30. Рогов Е. И. Личностно-профессиональное развитие педагога в педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 1999. 37 с.
31. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования. М., 1998. 131 с.
32. Стернин И. А. Русское коммуникативное поведение и толерантность // Проблема национальной идентичности в культуре и образовании России и Запада : мат-лы науч. конф. : в 2 т. Воронеж, 2000. Т. 1. С. 52–62.
33. Николаева Л. А. Формирование коммуникативной толерантности студентов — будущих юристов (на примере университетского образования в России и Германии) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2007. 10 с.
34. Амплеева В. В., Сурнин Д. И. Формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта в вузе // Молодой ученый. 2012. № 3. С. 399–405.
35. Цыценко С. А. Методика исследования коммуникативных умений у будущих учителей физической культуры // Физическая культура и здоровье студентов вузов : мат-лы III междунар. науч.-практ. конф., 25 декабря 2006 г. СПб., 2006. С. 86–90.
36. Кривокоза Е. И. Деловые коммуникации : учеб. пособие. М., 2010. 133 с.
37. Козьяков Р. В. Упражнения для развития компетентности в общении. Тула, 2000. 83 с.
38. Бурнард Ф. Тренинг навыков консультирования. СПб., 2002. 256 с.
39. Стернин И. А. Русское коммуникативное поведение и толерантность // Проблема национальной идентичности в культуре и образовании России и Запада : мат-лы науч. конф. : в 2 т. Воронеж, 2000. Т. 1. С. 52–62.
40. Профилактика самоубийств среди сотрудников органов внутренних дел : метод. пособие. М., 2004. 107 с.

Поступила 16.06.2024; одобрена после рецензирования 20.07.2024; принята в печать 30.09.2024.

Научно-практическая статья

УДК 519 © Мильчарек Т. П., Сосковец А. В., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-392-397

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

## Когнитивное моделирование безопасности образовательной организации в современной динамичной геополитической среде

**Тадэуш Петрович Мильчарек**, кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии<sup>1</sup>; milcharek@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-3894-8118>

**Альберт Владимирович Сосковец**, старший преподаватель кафедры психологии труда и организационной психологии<sup>1</sup>; soskovets.albert.ru; <https://orcid.org/0009-0003-2542-2592>

<sup>1</sup> Омский государственный технический университет, 644050, Омск, пр. Мира, 11, Россия

**Реферат. Введение.** Особую актуальность приобретают вопросы выявления факторов, оказывающих деструктивное влияние на безопасность образовательных организаций в целях их четкой формализации и выработки наиболее эффективных подходов, нивелирования негативного воздействия. **Материалы и методы.** Методологическими основаниями являлись принципы культурно-исторического, системно-деятельностного, ресурсного и когнитивно-поведенческого подходов с методами и технологиями современной когнитивистики. Использовались результаты социологического опроса студентов Омского государственного технического университета, которые касались оценки рисков экстремизма и его развития в современном обществе. Для анализа применялись когнитивные карты и матрицы отношений. В ходе опроса получены данные от 1366 обучающихся, 94% из которых находились в возрасте от 18 до 23 лет, соотношение респондентов мужского и женского пола составляло соответственно 55,7/44,3%. Обработка данных осуществлялась с использованием средства программного обеспечения Mental Modeler. **Результаты и обсуждение.** Представлена разработанная система концептов, которые характеризуют факторы на государственном и личностном уровнях, влияющие на проявление нетерпимости к другим расам и этнической ненависти в учебном заведении. Формализован знаковый оргграф когнитивной карты безопасности образовательной организации в мультикультурном пространстве. Представлены результаты сценарного моделирования, в рамках которого рассмотрен прогноз динамики безопасности образовательной организации в мультикультурном пространстве с позиций личностных факторов. Выявлены факторы, влияющие на безопасность образовательных учреждений. **Выводы.** Полученные результаты свидетельствуют о дестабилизирующем характере системы, где любые изменения могут привести к трансформации факторов. Разработанный подход к анализу позволяет обосновать мероприятия по предотвращению угроз экстремизма и повышению безопасности образовательных учреждений. Когнитивные модели представляют мощным инструментом для изучения самых разнообразных систем и явлений. Эти модели описывают наблюдаемые процессы с помощью математических функций и компьютерных алгоритмов. Используя когнитивные модели для анализа качественных и количественных данных, исследователи могут объяснить возникновение тех или иных феноменов, протекание определенных ситуаций и реакцию со стороны наблюдаемых систем на проявление внешних факторов и эффектов. По этой причине когнитивные модели пользуются значительным успехом во многих областях общественной жизни, социологии, экономики, человеческих отношений.

*Ключевые слова:* образовательная организация, когнитивное моделирование, факторы, геополитика, риски, угрозы, экстремизм

**Для цитирования:** Мильчарек Т. П., Сосковец А. В. Когнитивное моделирование безопасности образовательной организации в современной динамичной геополитической среде // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 4(99). С. 392–397. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-392-397>

Scientific and Practical Article

UDC 519 © Milcharek T. P., Soskovets A. V., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-392-397

5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

## Cognitive Modelling of Educational Organization Security in Current Dynamic Geopolitical Environment

**Tadeush P. Milcharek**, Candidate of Science (in Philosophy), Associate-Professor, Head of the chair of Psychology of Labour and Organizational Psychology<sup>1</sup>; milcharek@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-3894-8118>

**Albert V. Soskovets**, Senior Lecturer of the chair of Psychology of Labour and Organizational Psychology<sup>1</sup>; soskovets.albert.ru; <https://orcid.org/0009-0003-2542-2592>

<sup>1</sup> Omsk State Technical University, 11 Mira pr., Omsk, 644050, Russia

**Abstract. Introduction.** The issues of identifying factors, which have a destructive impact on the safety of educational organizations, in order to clearly formalize them, develop the most effective approaches and level the negative influence, are of particular relevance. **Materials and Methods.** The methodological bases include the principles of cultural-historical, system and activity, resource and cognitive-behavioural approaches with methods and technologies of modern cognitive science. The authors employed the results of a sociological survey conducted with students at Omsk State Technical University, which concerned the assessment of the risks

of extremism and its development in modern society. Cognitive maps and attitude matrices were used for analysis. The survey obtained data from 1366 students, from the first to the fifth year of study, 94% of the respondents aged between 18–23 years, the ratio of male and female respondents was 55.7/44.3% respectively. Data processing was carried out using Mental Modeler software tool.

**Results and Discussion.** The developed system of concepts that characterize the factors at the state and personal levels and influence the manifestation of intolerance to other races and ethnic hatred in an educational institution is presented. The sign directed graph of the cognitive map of safety of educational organization in multicultural space is formalized. The results of scenario modeling are presented, within the framework of which the forecast of dynamics of safety of educational organization in a multicultural space from the position of personal factors is considered. The factors influencing the safety of educational institutions are revealed.

**Conclusions.** The obtained results indicate the destabilizing nature of the system, where any changes can lead to transformations of factors. The approach developed to the analysis allows us to justify measures for preventing threats of extremism and improving the security of educational institutions. Cognitive models are a powerful tool for studying a wide variety of systems and phenomena. These models describe observable processes by means of mathematical functions and computer algorithms. Via cognitive models used to analyze qualitative and quantitative data, researchers can explain the arising of certain phenomena, the course of certain situations, and the response of observed systems to external factors and effects. For this reason, cognitive models gain considerable popularity in many areas of social life, sociology, economics, and human relations.

*Keywords:* educational organization, cognitive modeling, factors, geopolitics, risks, threats, extremism

**Citation:** Milcharek T. P., Soskovets A. V. Cognitive Modelling of Educational Organization Security in Current Dynamic Geopolitical Environment. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 4(99). Pp. 392–397 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-392-397>

### Основные положения

1. Проявления национализма, расизма, нетерпимости и дискриминации по этнокультурному признаку в образовательной среде негативно влияют на уровень комплексной безопасности образовательной организации, повышая риски экстремистской и террористической угроз.

2. Для обеспечения безопасности образовательной организации необходимо особое внимание уделять возможности свободно сообщать и сигнализировать о ситуациях притеснений по национальному, религиозному и этническому признакам.

3. Положительную роль в укреплении безопасности образовательной организации оказывает фактор свободы слова как возможности открыто высказываться о проблемах и в конструктивном диалоге находить их решение, а также рост миграции в аспекте привлечения высококвалифицированных кадров и пропаганды высокой культуры и образованности.

4. Большая часть решений принимается в динамических ситуациях, когда приходится контролировать ряд взаимосвязанных элементов. Управление динамическими системами является обычным требованием в повседневной жизни, начиная от использования нового технического устройства и заканчивая управлением компанией или пониманием динамики социальных отношений.

### Введение

#### *Актуальность, значимость и сущность проблемы.*

Не подлежит сомнению тот факт, что сегодня геополитика формирует международный образовательный ландшафт. Сотрудничество в сфере науки, исследований и образования традиционно использовалось как инструмент для стимулирования транснационального партнерства, развития многосторонних и глобальных связей и снижения напряженности между странами [1]. Однако в связи с геополитической напряженностью, характерной для последних десятилетий, эта роль была подорвана, а образование стало оружием в контексте эскалации политических волнений и споров.

Как отмечают М. А. Калужина, Т. С. Пухарева, «в последние годы Российское государство столкнулось с новыми вызовами и угрозами для будущего стабильного, безопасного развития общества. К числу наиболее серьезных рисков внутри страны в аспекте информационной безопасности личности общества и государства следует отнести наступательную организованную пропагандистскую деятельность, потенциально способную к продуцированию благоприятной среды для погружения социально запущенного индивида в определенную негативную „матрицу восприятия“ социальной среды агентами влияния — радикально настроенными лицами в целях направленного психологического воздействия, ориентированного на распространение экстремистской идеологии, формирование причин, условий, криминологически важных детерминант, готовности совершения преступлений экстремистской направленности» [2, с. 154].

Изменения в мировой политике и растущие глобальные проблемы оказывают непосредственное влияние на системы образования во всем мире. Эти преобразования характеризуются слабостью глобального управления, нарастающим противодействием многостороннему подходу и свободной торговле, возрождением политического популизма, национализма и экстремизма, смещением баланса глобальных сил, чрезвычайными ситуациями, связанными с потеплением климата, и растущими требованиями социальной справедливости [3].

В контексте вышеизложенного особую актуальность приобретают вопросы выявления факторов, оказывающих деструктивное влияние на безопасность образовательных организаций, для их четкой формализации и выработки наиболее эффективных подходов, нивелирования негативного воздействия. Очевидно, что для достижения обозначенной цели необходимым является применение прогрессивного и действенного инструментария моделирования. Для исследования социально-экономических проблем наиболее распространен метод когнитивного моделирования, позволяющий выявлять связи и зави-

симости в сложной функционально-структурированной системе.

**Теоретическая и практическая значимость** заключается в том, что с помощью применения методов и технологий, а также процедур когнитивного моделирования определены основные психологические угрозы комплексной безопасности образовательной организации, а также возможности снижения и профилактики рисков их возникновения по фактору межнациональных отношений и мультикультуры.

Учитывая специфику поставленной задачи, авторы к одному из способов ее решения относят когнитивное моделирование. Таким образом, цель статьи состоит в определении посредством применения процедур, методов и технологий когнитивного моделирования основных психологических угроз комплексной безопасности образовательной организации, а также возможностей снижения и профилактики рисков их возникновения по фактору межнациональных отношений и мультикультуры, в рассмотрении особенностей когнитивного моделирования безопасности образовательной организации в современной динамичной геополитической среде.

**Теоретические предпосылки, обзор и степень изученности проблемы.** Вопросы, связанные с анализом внешней и внутренней среды учреждений системы образования, рассматривают в своих публикациях А. С. Власова, А. О. Подлесный, А. С. Гурбангулыев, В. Н. Богатиков, А. Ю. Клюшин, Е. В. Беликова, Е. Г. Ефремов, Н. А. Ефремова, В. С. Кубарев, Н. А. Мильчарек, Т. П. Мильчарек, В. И. Сенькова, М. В. Френкель, О. А. Цветкова, С. Я. Куклин, Л. В. Куклина, О. А. Бойко, Д. Г. Кишеньков, А. В. Ревагин и др. [4–8].

Разработки методических подходов к моделированию обеспечения экономической безопасности различных предприятий и организаций, объектов критической инфраструктуры с использованием когнитивного подхода нашли отражение в публикациях А. М. Рыбникова, М. С. Рыбникова, Ю. А. Семеновой, Г. Е. Крохичевой, Э. Л. Архипова, С. Ю. Казанцевой, А. О. Мишурина, Ф. М. Курилова [9–11]. Несмотря на достаточное количество исследований по указанной тематике, по мнению авторов, динамизм глобальной ситуации в мире, появление новых рисков, инициированных на геополитическом уровне для национальных образовательных систем, предопределяют необходимость проведения дальнейших исследований в данном направлении. Отдельного внимания заслуживает уточнение методологии поиска аналитических выражений линейной корреляционной зависимости, существующей между исследуемыми концептами в когнитивной модели.

#### **Материалы и методы**

**Методологические основания проведенного исследования** состоят в сочетании принципов культурно-исторического, системно-деятельностного, ресурсного и когнитивно-поведенческого подходов с методами и технологиями современной когнитивистики.

Когнитивный подход к моделированию и управлению слабоструктурированными системами предполагает раз-

работку формальных методов и моделей, которые содержат или учитывают когнитивные возможности (понимание, восприятие, объяснение представления), поддерживая интеллектуальный процесс при решении задач управленческого характера [12].

Использование методов когнитивных наук дало возможность построить и эмпирически верифицировать модель комплексной безопасности образовательной организации. При построении самой модели использовались результаты исследования, проведенного на базе Омского государственного технического университета в ноябре–декабре 2023 г. Опрошено 1366 студентов, с первого по пятый курс обучения, из которых 94% находились в возрасте от 18 до 23 лет, доля респондентов мужского пола составила 55,7%, а женского — 44,3%.

Обработка полученных данных осуществлялась с использованием средства программного обеспечения Mental Modeler.

#### **Результаты и обсуждение**

**Этапы построения когнитивной модели.** Анализ безопасности образовательной организации в современной динамичной геополитической среде с использованием инструментария когнитивного моделирования целесообразно осуществлять в строго определенной последовательности [4; 5].

**Этап 1.** Оценка ситуации и выявление проблемных аспектов обеспечения безопасности образовательной организации.

**Этап 2.** Построение когнитивной карты (выделяются факторы, характеризующие ситуацию, — основные и управляющие; целевые факторы и их группировка; направления влияния и взаимосвязи между факторами).

**Этап 3.** Построение когнитивной модели (взвешенного орграфа) обеспечения безопасности образовательной организации (в процессе формализации когнитивной модели необходимы следующие действия: определение силы связи между факторами, построение матрицы согласованности между факторами когнитивной модели, оценка модели на адекватность и устойчивость).

**Этап 4.** Сценарное моделирование развития ситуации с обеспечением безопасности образовательной организации (определение границ возможных изменений факторов и построение сценариев развития ситуации).

**Этап 5.** Обоснование мероприятий и направлений по реализации выбранного сценария развития в целях обеспечения и повышения безопасности образовательной организации.

**Построение взвешенного графа.** В когнитивной модели с помощью ориентированного знакового (взвешенного) графа, в котором вершины соответствуют элементам (подсистемам, факторам) исследуемой системы, а дуги — взаимосвязям между ними, строится когнитивная карта системы. Когда вершины графа не имеют весов, то дуги взвешиваются знаком. Если при увеличении значения фактора (вершины) дуга приводит к росту значения фактора, тогда дуга имеет положительный знак («+»), в противном случае — отрицательный («-») [13]. Согласно тео-

ретическому представлению граф описывается кортежем когнитивной модели:

$$(V, W_{ij}, E, W_E, Pr),$$

где  $V=\{v_j\}$  — множество элементов системы (вершины графа);

$W_{ij}$  — множество весов вершин, нечеткое причинно-следственное отношение на множестве  $V$ ;

$E$  — множество дуг;

$W_E=\{e_{ij}\}$  — множество весов дуг;

$Pr$  — множество правил изменения параметров в вершинах.

Отбор факторов, оказывающих влияние на безопасность образовательной организации в современном геополитическом пространстве, был осуществлен с использованием результатов опроса студентов Омского государственного технического университета, который проводился в ноябре–декабре 2023 года.

**Орграф моделирования рисков.** Анализ формализованных в процессе социологического опроса ответов нашел отражение в виде орграфа моделирования влияния рисков и угроз экстремизма на безопасность образовательной организации (рис. 1).



Рис. 1. Орграф когнитивной модели влияния взаимодействия показателей, обуславливающих влияние угроз и рисков экстремизма на безопасность образовательной организации (Fig. 1. Directed graph of cognitive model of influence of interaction of indicators determining the impact of threats and risks of extremism on the security of an educational organization)

Когнитивная карта, кроме графического изображения, может быть представлена матрицей отношений, или смежности,  $C=\|c_{ij}\|_{n \times n}$ , которая является реализацией сформированного орграфа в соответствии со следующим условием:

$$sgn(u_j, u_i) = \begin{cases} 1, \text{ если ребро } (u_j, u_i) \text{ положительное} \\ -1, \text{ если ребро } (u_j, u_i) \text{ отрицательное} \\ 0, \text{ если ребро } (u_j, u_i) \text{ отсутствует} \end{cases}$$

Матрица смежности — это квадратная матрица, строки и столбцы которой обозначены вершинами графа,

на пересечении строк и столбцов стоят единицы (или 0), если существуют (не существуют) отношения между элементами [14]. Их обозначения могут иметь знак «+1» или «-1». Для оценки сбалансированности матрицы рассчитывается мера относительного баланса  $B(K)$ , которая позволяет оценивать сбалансированность когнитивной модели на основе нахождения отношения между количеством положительных контуров сформированного орграфа к общему их количеству при условии, что  $B(K) \in [0; 1]$ . Если получено значение  $B(K)=1$ , то орграф сбалансирован, а если получено значение  $B(K)=0$ , то не сбалансирован [15].

Мера относительного баланса  $B(K)$  определяется с учетом длины контуров:

$$B(K) = \frac{\sum_{k=3}^c \frac{1}{k} p_k}{\sum_{k=3}^c \frac{1}{k} t_k},$$

где  $p_k$  — количество положительных циклов длины;  $t_k$  — общее количество циклов длины.

Как известно, динамический анализ нечетких величин может быть обозначен не только связями, но и факторами. Для нечетких когнитивных карт используется следующая модификация модели импульсного процесса:

$$v_i(t+1) = S(v_i(t) + q_i(t+1) + o_i(t+1) + \sum_{j=1}^k T(w_{ij} p_j(t))),$$

где  $v_i(t)$  — значение  $i$ -го фактора в момент времени  $t$ ;  $q_i(t+1)$  — внешнее воздействие на  $i$ -й фактор в момент времени  $(t+1)$ ;

$o_i(t+1)$  — управляющее воздействие на  $i$ -й фактор в момент времени  $(t+1)$ ;

$w_{ij}$  — интенсивность влияния между факторами;  $p_j(t)$  — изменение значения в момент времени  $t$  (импульс);

$T$  — операция  $T$ -нормы;

$S$  — операция  $S$ -нормы (используется  $S$ -норма Лукасевича).

Итак, для генерации альтернатив выбираются начальные значения факторов и уровень интенсивности воздействий (низкий, средний, высокий и т. д.), а сгенерированные альтернативы используются для достижения наилучшего результата, где вектор воздействий на управляемые факторы формируется на основе разработанных сценариев [16].

Таким образом, результаты расчетов значений обобщенных контуров обратной связи для выбранных факторов влияния на безопасность образовательного учреждения через призму повышения угроз и рисков экстремизма показали, что они больше 1. Поэтому полученная матрица была нормализована. В процессе нормализации был уменьшен масштаб полученных результатов. Результаты нормализованной матрицы представлены в табл.

Полученные значения обобщенных коэффициентов обратной связи отображены на рис. 2.

По результатам моделирования, представленным на рис. 2, видно, что все факторы в системе являются дестабилизирующими, а следовательно, и чувствительными к изменениям. Наиболее чувствительным фактором является пропаганда насилия. Такой характер системы свидетельствует о том, что любые изменения в ту или иную сторону (увеличение или уменьшение) могут дестабилизи-

Таблица. Нормализованные результаты расчетов когнитивной модели развития угроз безопасности образовательной организации, связанных с экстремизмом  
(Table. Normalized results of calculations of the cognitive model of development of extremism-related threats to the security of an educational organization)

Фактор	Низкий уровень образования	Пропаганда насилия	Неправильная политика властей	Пренебрежительное отношение к культуре и обычаям	Возможность свободно выражать свои взгляды	Большое количество мигрантов	Высокий уровень криминальности	Экономические трудности
Низкий уровень образования	1,0	0,10	0,08	-0,08	-0,09	-0,10	-0,02	0,08
Пропаганда насилия	0,10	1,0	0,08	-0,09	-0,08	-0,08	-0,03	0,07
Неправильная политика властей	0,14	0,14	1,0	0,30	-0,05	-0,02	0,26	0,08
Пренебрежительное отношение к культуре и обычаям	0,36	0,37	0,06	1,0	-0,18	-0,21	0,15	0,29
Возможность свободно выражать свои взгляды	-0,09	-0,10	-0,07	0,14	1,0	0,12	0,03	-0,02
Большое количество мигрантов	-0,04	-0,04	-0,03	0,19	0,04	1,0	0,04	0,01
Высокий уровень криминальности	0,09	0,09	0,15	0,04	-0,03	-0,02	1,0	0,12
Экономические трудности	0,23	0,24	0,09	-0,05	-0,14	-0,20	0,04	1,0

ровать систему, а также привести к трансформациям всех остальных факторов. При этом система сама будет способствовать таким изменениям, поскольку является неустойчивой. Например, принятие поспешных, не выверенных решений со стороны органов власти приведет к ухудшению криминогенной обстановки, росту экономических проблем, углублению межрасовых противоречий. Полученные значения дают представление о характере поведения системы.

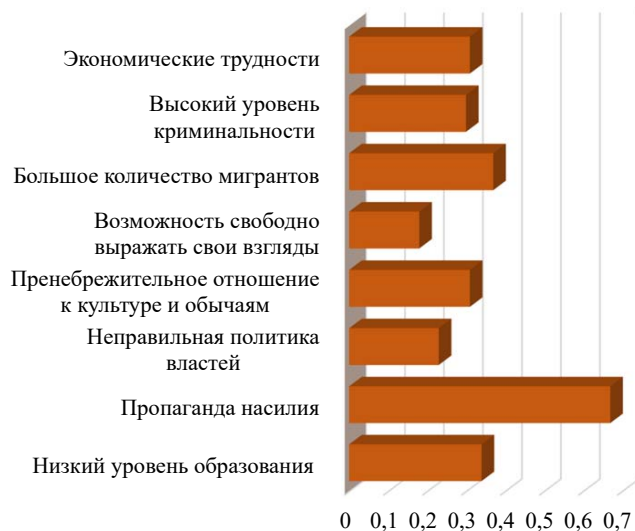


Рис. 2. Значение обобщенных коэффициентов обратной связи когнитивной модели развития угроз экстремизма и безопасности образовательной организации  
(Fig. 2. Value of generalized feedback coefficients of the cognitive model of extremism threat development and security of an educational organization)

На следующем этапе проанализируем влияние управляющих факторов на целевой показатель «безопасность образовательной организации». Результаты вычислений представлены на рис. 3.

Результаты моделирования свидетельствуют, что с ростом силы влияния большинства факторов, способствующих

росту угроз экстремизма, безопасность образовательной организации будет ухудшаться. В то же время такие детерминанты, как возможность выражать свои взгляды и рост количества мигрантов, демонстрируют хотя и слабое, но все же положительное влияние на безопасность образовательной организации.



Рис. 3. Коэффициенты влияния управляющих факторов на целевой показатель «безопасность образовательной организации»  
(Fig. 3. Coefficients of influence of controlling factors on the target indicator 'Safety of educational organization')

По мнению авторов, данная ситуация объясняется тем, что свобода слова позволяет не только накалять обстановку в обществе и проводить информационные атаки, но и вскрывать существующие проблемы, открыто высказываться о них, акцентировать внимание на возникающих сложностях, что в свою очередь может породить импульс к их решению как со стороны социума, так и с позиций официальных властей.

Фактор роста миграции также имеет двунаправленное влияние. Если речь идет об увеличении числа приезжих с низким образованием, без специализации и актуальных умений, тогда этот фактор будет иметь крайне отрицатель-

ное влияние на безопасность образовательной организации. Однако привлечение высококвалифицированных кадров, которые обладают необходимыми навыками, актуальными в XXI в., является двигателем развития общества, будет способствовать интенсификации межкультурного обмена, окажет положительное влияние на расширение использования в обществе передовых практик. Это, в свою очередь, будет пропагандой образованности, развитой культуры, успешности в работе, что позволит повысить внимание к учебным заведениям, их значимость в цивилизационном развитии и прогрессе общества.

#### Выводы

В ходе проведенного исследования авторами описаны результаты когнитивного моделирования влияния факторов, связанных с ростом угроз и рисков экстремизма, на безопасность образовательной организации. Разработанный методический подход к анализу причинно-следственных связей позволяет обосновать приоритеты в формировании программных мероприятий, нацеленных на нивелирование и предупреждение рисков экстремизма, оказывающих негативное влияние на систему образования в целом, развитие общества и безопасность учебных заведений в частности.

**Область применения и перспективы.** Целеобразно усилить на государственном уровне образо-

вательные программы и просветительские мероприятия по недопущению негативных проявлений террористической и экстремистской направленности. В самих образовательных учреждениях следует повысить культуру продвижения национальной терпимости и усовершенствовать процессы рассмотрения жалоб. На следующем этапе исследования представляется целесообразным провести сценарное моделирование, в рамках которого рассмотреть прогноз динамики безопасности образовательной организации в мультикультурном пространстве с позиций личностных факторов в результате введения дополнительных курсов и познавательных программ о расе, расовых стереотипах, микроагрессии и предубеждениях в учебный процесс. Это, в свою очередь, будет способствовать формированию стратегических управленческих решений относительно усовершенствования процесса обучения и улучшения климата в студенческом коллективе. Перспективы совершенствования процесса оценки могут заключаться в автоматизации процедур на основе применения средств моделирования. Особенность этих моделей состоит в использовании недостаточных, неявных и даже неоднозначных сведений об объекте, которые удалось получить экспертам. Модель позволяет определить ключевые связи и силу влияния факторов на проблему.

#### Список источников / References

1. Яровая А. Е. Развитие университета нового поколения: концепция и реальность ее воплощения // *Modern Economy Success*. 2021. № 4. С. 167–176.
2. Калужина М. А., Пухарева Т. С. Социально-психологические паттерны, детерминирующие экстремистское мировоззрение, и их познавательная роль в решении задач оперативно-розыскной профилактики // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2023. Т. 28, № 2(93). С. 152–160.
3. Каратабан И. А. Социальные проблемы современного образования в России // *International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology*. 2022. № 2. С. 32–39.
4. Власова А. С., Подлесный А. О. Когнитивные модели в информационных системах // *Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания*. 2013. № 19. С. 88–91.
5. Гурбангульев А. С., Богатиков В. Н., Ключин А. Ю. Построение когнитивной модели как основы планирования развития инновационного предприятия // *Современные технологии управления*. 2021. № 3(96). С. 18–22.
6. Беликова Е. В., Ефремов Е. Г., Ефремова Н. А., Кубарев В. С., Мильчарек Н. А., Мильчарек Т. П., Сенькова В. И., Френкель М. В., Цветкова О. А. Психологическая экспертиза признаков экстремизма в интернет-аккаунтах пользователей социальных сетей // *Психология и психотехника*. 2022. № 1. С. 1–17.
7. Куклин С. Я., Куклина Л. В. Профилактика распространения идеологии экстремизма и терроризма среди молодежи // *Образовательная среда сегодня и завтра: мат-лы X междунар. науч.-практ. конф. М., 2015*. С. 372–376.
8. Бойко О. А., Кишеньков Д. Г., Ревягин А. В., Еремеев С. Г. Профилактика экстремизма в среде студенческой молодежи // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2021. № 3(86). С. 352–359. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2021-386-352-359>.
9. Рыбников А. М., Рыбников М. С., Семенова Ю. А. Моделирование процессов управления экономической безопасностью предприятия // *Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Экономика и управление*. 2019. № 1. С. 123–129.
10. Крохичева Г. Е., Архипов Э. Л., Казанцева С. Ю. Модель управления экономической безопасностью бизнеса // *Вестник евразийской науки*. 2019. № 6. URL: <https://esj.today/PDF/71ECVN619.pdf> (дата обращения: 15.03.2024).
11. Курилов Ф. М. Моделирование систем защиты информации. Приложение теории графов // *Технические науки: теория и практика: мат-лы III междунар. науч. конф. Ульяновск, 2016*. С. 6–9.
12. Вульфен А. М. Модели и методы комплексной оценки рисков безопасности объектов критической информационной инфраструктуры на основе интеллектуального анализа данных // *Системная инженерия и информационные технологии*. 2023. Т. 5, № 4(13). С. 50–76.
13. Jiaxin Cui Different cognitive mechanisms used for solving open and closed math problems. *International Journal of Psychology*. 2023. Issue 6. Pp. 45–49.
14. Alex M. Silver, Leanne Elliott. Teasing apart the unique contributions of cognitive and affective predictors of math performance. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2022. Vol. 1511, Issue 1. Pp. 98–104.
15. Абрамян Г. А., Мурзин А. Д. Когнитивная модель повышения конкурентоспособности региональной экономики // *Региональные проблемы преобразования экономики*. 2023. № 5(151). С. 17–24.
16. Закиева Е. Ш. Алгоритм интеллектуальной поддержки принятия управленческих решений на основе нечеткой когнитивной модели оценки уровня безопасности // *Современные наукоемкие технологии*. 2021. № 11-1. С. 43–48.  
Поступила 03.05.2024; одобрена после рецензирования 17.05.2024; принята к публикации 28.06.2024.  
Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.  
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.



# Психологические аспекты становления и развития личности

## Psychological aspects of the formation and development of personality

Научно-теоретическая статья

УДК 159 © Качкина Л. С., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-398-403

5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика

5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности

### Формирование коммуникативной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы, входящих в группу ведения переговоров

Лилия Сергеевна Качкина, доцент кафедры психологии<sup>1</sup>;

berk\_l@list.ru; <https://orcid.org/0009-0009-0008-2054>

<sup>1</sup> Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», 630099, Новосибирск, ул. Каменская, 56, Россия

**Реферат. Введение.** Практика ведения переговоров при осложнении оперативной обстановки показывает, что значительную роль в успехе играют личность переговорщика, его подготовленность и профессионально важные качества, среди которых особое значение имеют коммуникативные знания, умения, навыки и способности. Цель — анализ и синтез теоретического материала и практического опыта по формированию коммуникативной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы, входящих в группу ведения переговоров. **Материалы, результаты и обсуждение.** Представлен анализ коммуникативных компетенций как необходимых условий осуществления переговорной деятельности уголовно-исполнительной системы. Изложен анализ опыта психологической работы по формированию коммуникативной компетентности сотрудников, входящих в группу ведения переговоров. Проанализированы факторы, препятствующие установлению и поддержанию оптимального взаимодействия с осужденными при разрешении чрезвычайных ситуаций. **Выводы.** Для формирования высокого уровня коммуникативной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы, входящих в группу ведения переговоров, необходимо проведение психолого-педагогических мероприятий, направленных на изменение неадаптивного поведения в экстремальных условиях, развитие способности к установке контактов, эмпатии, креативности, навыка психолингвистического анализа поведения, актерского мастерства, способности перехвата инициативы и оказания влияния.

**Ключевые слова:** переговоры, сотрудники, коммуникативная компетентность, чрезвычайные обстоятельства, преступники

**Для цитирования:** Качкина Л. С. Формирование коммуникативной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы, входящих в группу ведения переговоров // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 4(99). С. 398–403. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-398-403>

Scientific and Theoretical Article

UDC 159 © Kachkina L. S., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-398-403

5.3.3. Psychology of Labour, Engineering Psychology, Cognitive Ergonomics; 5.3.9. Legal Psychology and Psychology of Security

### Formation of Communicative Competence of the Penitentiary Officers included in the Negotiation Group

Lilya S. Kachkina, Associate-Professor at the chair of Psychology<sup>1</sup>;

berk\_l@list.ru; <https://orcid.org/0009-0009-0008-2054>

<sup>1</sup> Novosibirsk State University of Economics and Management «NSUEM», 56 Kamenskaya st., Novosibirsk, 630099, Russia

**Abstract. Introduction.** The practice of negotiating in aggravated operational situation shows that a significant role in the success is played by the negotiator's personality, his proficiency and professionally important qualities, among which communicative knowledge, skills and abilities are of special importance. The purpose is to analyze and synthesize theoretical material and practical experience in the formation of communicative competence of employees of the penal correctional system, who are members of the negotiation group. **Materials, Results and Discussion.** The examination of communicative competencies as necessary conditions

to conduct negotiations within the penitentiary system is presented. The paper comprises the analysis of the experience of psychological work on the formation of communicative competence of the employees who are members of the negotiation group. The factors that hinder the establishment and maintenance of optimal interaction with inmates when resolving emergency situations are under consideration. **Conclusions.** To form a high level of communicative competence of penitentiary officers engaged in negotiations, it is necessary to conduct psychological and pedagogical activities aimed at changing maladaptive behavior in extreme conditions, development of the ability to establish contacts, empathy, creativity, the skill of psycholinguistic analysis of behavior, acting skills, the ability to intercept the initiative and influence.

*Keywords:* negotiations, officers, communicative competence, emergency situations, criminals

**Citation:** Kachkina L. S. Formation of Communicative Competence of the Penitentiary Officers included in the Negotiation Group. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 4(99). Pp. 398–403 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-398-403>

### Основные положения

1. Высокий уровень коммуникативной компетентности сотрудника уголовно-исполнительной системы, входящего в группу ведения переговоров, предполагает наличие:

- знаний психологии толпы, преступников, заложников, особенностей организации переговоров;
- умений устанавливать и поддерживать контакт, оказывать коммуникативное влияние на оппонента в экстремальных ситуациях, выявлять достоверную информацию, прогнозировать поведение преступника;
- навыков взаимодействия с людьми, эмоционально «заряженными», имеющими психические расстройства;
- осознания своей роли в совместной работе с другими сотрудниками группы ведения переговоров.

2. Формирование и развитие коммуникативной компетентности у сотрудников, входящих в группу ведения переговоров, возможно как при реализации соответствующих программ повышения квалификации, так и при проведении психологической подготовки сотрудников в исправительных учреждениях и тактико-специальных учений.

3. Для формирования высокого уровня коммуникативной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы, входящих в группу ведения переговоров, необходимо проведение психолого-педагогических мероприятий, направленных на изменение неадаптивного поведения в экстремальных условиях, развития способности к установке контактов, эмпатии, креативности, навыка психолингвистического анализа поведения, способности перехвата инициативы и оказания влияния.

### Введение

#### *Актуальность, значимость и сущность проблемы.*

Практика ведения переговоров при осложнении оперативной обстановки показывает, что результативность данного вида взаимодействия во многом зависит от личности переговорщика, степени его подготовленности и уровня развития профессионально важных качеств, среди которых особое значение имеют коммуникативные знания, умения, навыки и способности.

**Цель** — анализ и синтез теоретического материала и практического опыта по формированию коммуникативной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее — УИС), входящих в группу ведения переговоров.

**Теоретические предпосылки и степень изученности проблемы.** Анализ теоретических исследований, посвященных переговорному процессу, в общем показал, что под термином «переговоры» понимается коммуникация между двумя и более сторонами, целью которой является реализация каждой стороной своих интересов. Важно отметить, что все участники переговоров имеют примерно равные возможности в вопросе контроля над ситуацией принятия решения, которое закрепляется договором.

В узком смысле рассматривается как один из методов альтернативного урегулирования споров.

Переговоры при осложнении оперативной обстановки в УИС — диалоговое общение с преступниками в целях достижения приемлемых соглашений, направленных на снижение общественной опасности и возможного вреда, получение необходимой информации.

Переговоры направлены на решение следующих задач:

- 1) сохранить жизнь, здоровье заложников;
- 2) склонить правонарушителей к отказу от совершения преступления;
- 3) освободить заложников;
- 4) стабилизировать оперативную обстановку, пресечь групповые эксцессы;
- 5) создать благоприятные условия для проведения силовой операции.

Как и многим другим сложным феноменам, переговорному процессу присущи свои особенности и свойства. Так, авторы считают общей чертой данной деятельности наличие динамического баланса между сотрудничеством и конфронтацией [1–4].

Исследование переговорного процесса в рамках правовой ситуации впервые было проведено В. П. Илларионовым [5]. Организация тактики и стратегии переговоров, коммуникативные приемы, используемые в переговорах с правонарушителями, изучены В. В. Вахниной [6], О. С. Возжениковой [7, с. 18], А. Ф. Майдыковым [8].

Важной проблемой на сегодняшний день является отсутствие четкого перечня профессионально важных качеств личности переговорщиков УИС, которые могут являться одновременно критериями профессионального отбора в группу ведения переговоров.

Так, Д. Ю. Кузнецов, М. И. Марьин, В. В. Вахнина и др. акцентируют внимание на аналитических и коммуникативных способностях сотрудника, ведущего переговоры:

умениях понимать поступки и мотивы преступников, структурировать полученную информацию, устанавливать психологические контакты, используя адекватные приемы и методы воздействия на преступника [9, с. 88].

Исходя из таких свойств чрезвычайных обстоятельств (далее — ЧО), как динамичность и непредсказуемость, Е. В. Чернышева, Т. Ю. Боблева относят к важным личностным качествам участников переговорной деятельности творческие способности, отсутствие шаблонности восприятия, сочетание интуитивных и логических обоснований действий. С точки зрения авторов, значительную роль в переговорах играет профессиональная интуиция, которая основывается на имеющемся опыте и психологических знаниях [10, с. 77; 11].

На основе исследования, проведенного в Томском институте повышения квалификации работников ФСИН, А. А. Герасимов составил перечень профессионально важных качеств переговорщика УИС. Данный список включил в себя ценностно-правовую сферу (целеустремленность, чувство долга) и моральные принципы (гуманность, уважение прав личности). Большое значение придается мотивации сотрудника, включенного в группу ведения переговоров, насколько он добровольно готов решать сложные профессиональные задачи. Автором рассматривались также интеллектуальные способности, уделялось особое внимание не только общему интеллекту, но и уровню развития оперативного и эвристического мышления. С точки зрения А. А. Герасимова, переговорщик должен быть ответственным, решительным в сложной обстановке, реалистичным, иметь адекватную самооценку, т. е. быть социально зрелой личностью. Кроме того, выделен эмоционально-волевой компонент, который отражает уровень устойчивости к стрессу и самоконтроля.

Исследованием вопросов психологической подготовки сотрудников к ведению переговоров занимались такие ученые и практики, как В. Г. Бояринев [12], А. Н. Балмут [13], О. Е. Третьяков [14] и др.

Специфика психолого-педагогической подготовки персонала к переговорной деятельности может быть направлена на развитие личностно-профессиональных качеств, влияющих на эффективность урегулирования конфликта. В ходе обучения важно уделять внимание необходимым знаниям, умениям и навыкам. Целенаправленная, своевременная реализация программ повышения квалификации по формированию переговорной компетентности позволяет активизировать когнитивную деятельность личности; сформировать психологические навыки общения; воспроизводить и переносить на поведенческом уровне усвоенное содержание предметной деятельности.

При выборе методов психологического влияния на сотрудников УИС важно учитывать их специфику. Особенность психологической работы заключается в большом уровне психологической закрытости, потребности в быстрых, явных и конкретных результатах.

С нашей точки зрения, подготовка переговорщиков должна быть также направлена на развитие вариативности мышления, способности переносить действие

стрессовых факторов, развитие объема памяти, наблюдательности, формирование аналитических и коммуникативных способностей, а также коррекцию личностных характеристик, негативно влияющих на действие стрессоров (неконструктивные установки, стереотипы, воздействующие на восприятие и определяющие эмоциональное состояние сотрудника при ЧО) [15].

#### **Материалы, результаты и обсуждение**

Среди видов осложнения оперативной обстановки в учреждениях УИС одними из самых сложных и опасных являются групповые неповиновения, массовые беспорядки и захват заложников, которые связаны с неизвестностью исхода, угрозами жизни и здоровью сотрудников, осужденных и заложников. К способам оптимизации оперативной обстановки относится организация и ведение переговоров. Переговоры с преступниками — основанный на законе и нормах ответственности ненасильственный способ разрешения чрезвычайных ситуаций, представляющий собой диалог с осужденными в целях склонения их к отказу от дальнейшей преступной деятельности [16, с. 86].

#### **Понятие коммуникативной компетентности.**

Для реализации поставленных задач сотрудники, входящие в группу ведения переговоров, должны обладать высоким уровнем коммуникативной компетентности, которая включает в себя систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия, таких как готовность и умение строить контакт. Большая значимость данного феномена обусловлена тем, что от коммуникативных умений переговорщика зависит не только результативность выполнения служебных задач, но и жизнь людей.

Высокий уровень коммуникативной компетентности предполагает способность его обладателя без затруднений включаться в общение, инициировать, поддерживать его, принимать участие в обсуждении спорных вопросов, аргументированно высказывать свою точку зрения, применять имеющиеся знания в решении проблемных ситуаций. Сотрудник, обладающий данным уровнем компетентности, в процессе общения ориентирован на собеседника, способен оказывать влияние на мнение других. Он осознает свою роль в совместной работе, проявляет устойчивый интерес к мнению коллег.

Высокий уровень позволяет сотруднику корректировать собственное поведение в зависимости от ситуации общения.

Вызывает интерес исследование памятников письменности русского языка, содержащих документирующий материал, освещающий ситуации переговоров и поведения в них, проведенное Г. И. Лобжанидзе, В. С. Олейниковым. На основе данных документов авторами были выявлены факторы, связанные с коммуникативной компетентностью:

- понимание переговорной ситуации, раскрытие круга полномочий переговорщика;
- установление целей, задач переговоров, понимание обстоятельств дела, корректное привлечение третьих лиц,

адекватный выбор собеседника для оказания влияния на процесс разговора, искусное ведение переговоров;

— правильный выбор предмета переговоров; способность локализовать беседу на выгодных условиях;

— работа с информацией (отбор сведений, которые необходимо своевременно выяснить и довести до оппонента);

— умение изменить поведение противоположащих сторон (дар убеждения) в целях избегания силовых мер принуждения;

— знание прецедентов, аналитические способности, умение прогнозировать развитие событий [17].

**Специфика требований к коммуникативной компетентности сотрудников УИС в экстремальных ситуациях.** Развитая коммуникативная компетентность также предполагает умение осуществлять эффективное общение в экстремальных ситуациях. Процесс переговоров при чрезвычайных обстоятельствах (захват заложников, групповые неповиновения, массовые беспорядки) сопряжен с высоким уровнем стресса, связанным с ответственностью за жизнь заложников, участников чрезвычайных обстоятельств; страхом навредить; напряженностью обстановки, обусловленной недостатком или противоречивостью сведений о преступниках, их психологических особенностях; постоянной перегрузкой, вызванной необходимостью анализа и прогноза ситуации, принятия ответственных решений, действий в жестком лимите времени; крайним динамизмом ситуации.

При экстремальных обстоятельствах обостряются состояние тревожности, потребность в безопасности, поддержке. Удовлетворить эту потребность помогает обладание навыками, методами и принципами эффективной коммуникации.

Необходимость действовать в экстремальных условиях предопределяет формирование специфических коммуникативных навыков: умение выявлять максимум достоверной информации при проведении беседы, опроса граждан; взаимодействовать с людьми, эмоционально «заряженными», агрессивными, угрожающими мстостью, расправой, совершением суицида, имеющими психические расстройства; знание психологии толпы, методов словесного воздействия на большие группы, особенностей организации переговоров в условиях массовых беспорядков [18].

**Формирование и развитие коммуникативной компетентности у сотрудников, входящих в группу ведения переговоров.** Формирование и развитие коммуникативной компетентности у сотрудников, входящих в группу ведения переговоров возможно как при реализации соответствующих дополнительных профессиональных программ, так и при проведении психологической подготовки сотрудников в исправительных учреждениях и тактико-специальных учений.

Рассмотрим некоторые направления данной работы. Одна из задач переговоров — завязать разговор и продолжать его как можно дольше. Таким образом решается стратегическая задача затягивания времени. Это требует от сотрудника таких навыков, как умение поддерживать

разговор, говорить просто, интересно, понятно, готовность к активному слушанию и вежливому общению.

Для того чтобы поддерживать разговор и оказывать влияние на собеседника, важным умением является также способность устанавливать раппорт. Этот феномен возникает между людьми во время коммуникации, повышает степень их взаимопонимания, симпатии друг к другу и чувство доверия. Для формирования раппорта важно уметь отзеркаливать позу оппонента, подчеркивать общность в беседе, поддерживать стиль и темп речи преступника, желательно разговаривать на понятном ему языке.

Эффективность переговоров во многом зависит от достоверности полученной информации о чрезвычайном обстоятельстве. Одним из важных источников информации является сотрудник, ведущий переговоры, он может не только дать фактическую информацию о численности преступников, их месте нахождения, вооружении и др., но и провести аудиовизуальный психологический анализ ситуации и ее участников. Однако если сам переговорщик имеет возможность наблюдать за ситуацией, то остальная часть группы, как правило, вынуждена довольствоваться только аудиозаписями переговоров. Поэтому важно при подготовке уделять внимание развитию навыков психолингвистического анализа речи, который заключается в том, что на основе разбора языковых единиц делается вывод о психотипе личности, о его психическом и эмоциональном состоянии.

При проведении психологической подготовки сотрудников, входящих в группу ведения переговоров, необходимо уделить внимание развитию их актерских способностей. Формирование данной характеристики не только опосредованно влияет на развитие важных способностей переговорщика: эмпатии, рефлексии, внимания, пластичности, но и может пригодиться в процессе ведения переговоров. Переговорщику в процессе взаимодействия с участниками чрезвычайных обстоятельств иногда приходится сообщать информацию в соответствии с замыслом. Важно правдоподобно преподнести необходимые сведения, демонстрируя эмоции, конгруэнтные представляемой информации и ситуации.

Преступник должен поверить в достоверность поступающей от переговорщика информации, что позволяет реализовать стоящую тактическую задачу.

Сотруднику также необходимо длительное время сдерживать закономерные, крайне отрицательные эмоции, возникающие в процессе непосредственного контакта с преступниками. Вместо них демонстрировать спокойствие, заинтересованность, лояльность, что требует не только стрессоустойчивости, но и актерского мастерства [19, с. 72–74].

Способность к эмоциональному контролю также связана с эмоциональным интеллектом. Человек, обладающий развитым интеллектом данного вида, способен отслеживать и понимать собственные чувства, распознавать эмоции других людей. С точки зрения О. Б. Шредера, это является «ключами доступа» к управлению переговорным процессом.

Особое значение при проведении переговоров приобретает способность сотрудника к коммуникации без предварительной подготовки, в чрезвычайных ситуациях, когда взаимодействие решает все. Вместе с тем специфика служебной деятельности сотрудника УИС жестко регламентирована нормативно-правовыми актами, что впоследствии приводит к выработке у персонала определенного поведенческого стереотипа, доведенного до автоматизма: действовать строго в определенных рамках, не отступая от инструкций. Как следствие, при возникновении внештатной ситуации возможны реакции растерянности и тревожности, при которых необходимо время для оценки способа действий [20, с. 105–108].

Одним из способов формирования готовности действовать в соответствии с экстремальной ситуацией является снижение индекса неопределенности при чрезвычайных обстоятельствах. С этой целью важно проводить тактико-специальные занятия для отработки действий, которые придется выполнять в экстремальных условиях. В процессе занятий имитируются разнообразные виды противодействия преступников, чтобы выработать у слушателей разветвленный алгоритм действий.

На определенном этапе переговоров, особенно при переходе от позиционных переговоров к переговорам по существу, важно такое коммуникативное умение, как способность брать инициативу разговора на себя. Инициатива переговорщика — первый шаг, своеобразный толчок, побуждающий преступника к началу желаемых действий, поправимому разрешению чрезвычайных ситуаций.

Важно также уметь манипулировать инициативой. Переговорщику не следует проявлять инициативу постоянно. Целесообразно иногда передавать ее преступнику (для развития дальнейшего диалога) [21, с. 261].

Психологическая работа может быть также направлена на коррекцию барьеров общения. Установлению, поддержанию оптимального взаимодействия с осужденными при разрешении чрезвычайных ситуаций, как правило, препятствуют:

- предвзятость по отношению к осужденным и возможностям переговоров, стереотипность мышления, которая выражается в шаблонности представлений о людях, событиях или явлениях;
- эгоцентризм, заикленность на своих мыслях, чувствах, предполагаемых проблемах, что приводит к снижению интереса и внимания к собеседнику;
- пренебрежение фактами — привычка делать выводы на основе недостаточного объема информации;
- ошибки в построении коммуникации — неправильный подбор слов и неадекватность сообщения, непоследовательность, слабая убедительность, аргументация сообщения;

- неверный выбор стратегии, тактики общения;
- неадаптивные паттерны поведения, например агрессивность, пассивность [22–25].

При развитии коммуникативной компетентности переговорщиков особое внимание важно уделять профилактике канцелярита в речи. Часто в чрезвычайных обстоятельствах сотрудники УИС допускают в речи большое количество канцеляризмов, неуместно и неправильно используют деловую речь, злоупотребляют речевыми штампами официального языка. Сотрудникам кажется, что наличие казенных слов делает речь более солидной, однако сам бюрократический стиль удлинит высказывания, а смысла не прибавляет и затрудняет установление контакта, так как оппоненты быстро устают и перестают слушать [25, с. 57].

#### **Выводы**

1. Важными субъективными условиями эффективности деятельности группы ведения переговоров учреждения УИС являются внутренние характеристики личности сотрудников. К наиболее часто упоминаемым значимым качествам относится коммуникативная компетентность сотрудников УИС, входящих в группу ведения переговоров.

2. К специфическим коммуникативным навыкам сотрудников группы введения переговоров относятся: умение выявить максимум достоверной информации, взаимодействовать с людьми, эмоционально «заряженными», знание психологии толпы, методов словесного воздействия на участников ЧО.

3. Для формирования высокого уровня коммуникативной компетентности сотрудников УИС, входящих в группу ведения переговоров, необходимо проведение психолого-педагогических мероприятий, направленных на изменение неадаптивного поведения в экстремальных условиях, развития способности к установке контактов, эмпатии, креативности, навыка психолингвистического анализа поведения, актерского мастерства, способности перехвата инициативы и оказания влияния.

**Область применения и перспективы.** Данные теоретические исследования могут быть использованы при разработке программ по психологической подготовке сотрудников, входящих в группу ведения переговоров. Однако настоящее исследование не исчерпывает всех сторон и проблем повышения уровня коммуникативной переговорной компетентности. В качестве перспективы дальнейшего исследования может выступить разработка и реализация психокоррекционной работы, направленной на нивелирование личностных характеристик, усиливающих действие стрессоров, неконструктивных установок и стереотипов, влияющих на восприятие, определяющих эмоциональное состояние сотрудника при ЧО и оказывающих негативное влияние на коммуникативные способности.

Список источников / References

1. Головина А. С. Деловые переговоры. Стратегия победы. СПб., 2007. 180 с.
2. Кеннеди Г. Переговоры. Полный курс. М., 2011. 576 с.
3. Лебедева М. М. Вам предстоит переговоры. М., 1993. 276 с.
4. Мастенбрук У. Переговоры. Калуга, 1993. 175 с.
5. Илларионов В. П. Переговоры с преступниками. М., 1993. 100 с.
6. Вахнина В. В. Совершенствование переговорной компетентности руководителей органов внутренних дел в ситуации захвата заложников // Труды Академии управления МВД России. 2008. № 2(6). С. 95–98.
7. Возженикова О. С. Переговорная компетентность руководителей органов внутренних дел и психологические пути ее совершенствования : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 28 с.
8. Майдыков А. Ф. Теоретические и организационно-правовые проблемы подготовки руководящих кадров органов внутренних дел в Академии управления МВД России // Труды Академии управления МВД России. 2008. № 2(6). С. 41–44.
9. Кузнецов Д. Ю., Марьин М. И., Вахнина В. В., Туманов В. Д. Психологическое обеспечение переговорной деятельности сотрудников органов внутренних дел в ситуациях захвата заложников. М., 2016. 157 с.
10. Чернышева Е. В., Боблева Т. Ю. Особенности информационного воздействия на сотрудников органов внутренних дел // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2016. № 4. С. 75–79.
11. Чернышева Е. В. Конструктивное поведение сотрудников в ситуациях захвата заложников // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Т. 24, № 3(78). С. 255–262. <https://doi.org/10.24411/1999-6241-2019-13002>.
12. Бояринов В. Г. Методические рекомендации по порядку действий руководства и сотрудников учреждений УИС по профилактике и пресечению групповых неповиновений осужденных, подозреваемых и обвиняемых на территории учреждения УИС для руководства учреждений уголовно-исполнительной системы, сотрудников оперативных и режимных служб, специалистов, привлекаемых к ведению переговоров при осложнении оперативной обстановки или возникновении чрезвычайных обстоятельств в учреждениях уголовно-исполнительной системы, а также слушателей и курсантов образовательных организаций ФСИН России. М., 2016. 167 с.
13. Баламут А. Н. Психологическая подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы к действиям в экстремальных ситуациях : учеб. пособие. Вологда, 2013. 84 с.
14. Третьяков О. Е. Психология переговоров с террористами с использованием техник современной практической психологии // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 1(32). С. 67–73.
15. Качкина Л. С. Психолого-педагогические условия формирования социально-психологической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы : дис. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2012. 188 с.
16. Коржова О. В. Поддержание психологической устойчивости специалистов, ведущих переговоры в спецоперации по освобождению заложников в учреждениях УИС // Профессиональное здоровье специалистов экстремального профиля. Теория и практика : сб. мат-лов V ежегодной науч.-практ. конф. Ростов н/Д, 2017. С. 86–90.
17. Лобжанидзе Г. И., Олейников В. С. Переговорная компетентность: особенности формирования (по памятникам письменности русского языка) // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. 2019. № 1(55). С. 93–96.
18. Сафонов В. Р. Психологическая помощь во время служебно-боевых действий. Волгоград, 2003. 248 с.
19. Кетенчиева Е. С., Дерюшев А. А. Актерское мастерство в деятельности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации // Деятельность оперативных подразделений: теория и практика : мат-лы межвуз. науч.-практ. конф. СПб., 2022. С. 72–74.
20. Элксит А. Г., Михайлова В. П. Коммуникативные навыки в структуре профессионально важных качеств сотрудников уголовно-исполнительной системы // Вестник Кемеровского государственного университета. 2008. № 4. С. 105–108.
21. Лобачева Л. П. Психологические методы организации переговорной деятельности сотрудников УИС // Пенитенциарная система и общество: опыт взаимодействия : сб мат-лов V междунар. науч.-практ. конф. Пермь, 2018. С. 260–263.
22. Даниличева Т. П., Караваев А. Ф. Коммуникативные навыки сотрудников УИС как фактор успешного профессионального развития // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2003. № 2. С. 44–47.
23. Giusti M. T. Italian militaries in the USSR during the second world war. objectives of the campaign and negotiations in the post-war period. *Vestnik of Saint Petersburg University. History*. 2021. Т. 66, No. 4. Pp. 1190–1205.
24. Kuznetsova L. Strategies to develop communicative competencies for effective negotiations, training managers. *Modern School of Russia. Modernization Issues*. 2022. No. 9(44). Pp. 42–43.
25. Качкина Л. С. Специфика психолого-педагогической подготовки сотрудников отдела безопасности УИС к переговорной деятельности при чрезвычайных обстоятельствах // Актуальные вопросы обеспечения безопасности в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации : сб. мат-лов всерос. науч.-практ. конф. СПб., 2021. С. 54–58.  
*Поступила 09.03.2024; одобрена после рецензирования 16.04.2024; принята к публикации 30.06.2024.*

Научно-практическая статья

УДК 159 © Мецлер Д. В., Кузнецова И. А., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-404-412

5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности

## Формирование психологической культуры сотрудников исправительного учреждения посредством психологического просвещения

**Дмитрий Викторович Мецлер**, старший психолог психологической лаборатории лечебно-исправительного учреждения 10<sup>1</sup>; metsler@mail.ru; <https://orcid.org/0009-0008-8422-5157>

**Ирина Алексеевна Кузнецова**, преподаватель кафедры психологии и педагогики в деятельности органов внутренних дел<sup>2</sup>; irisha\_polocha@mail.ru; <https://orcid.org/0009-0007-2514-4413>

<sup>1</sup> УФСИН России по Омской области, 644089, Омск, ул. Энтузиастов, 18А, Россия

<sup>2</sup> Омская академия МВД России, 644092, Омск, пр. Комарова, 7, Россия

**Реферат. Введение.** Рассматривается проблема становления психологической культуры личности сотрудников исправительного учреждения, обусловленная гуманизацией отношений в пенитенциарных учреждениях. Кроме того, профессиональная деятельность сотрудников уголовно-исполнительной системы неразрывно связана с общением, является по сути коммуникативной, общение имеет профессионально-функциональную нагрузку, т. е. профессионализируется. Цель — выявить эффективность психологического просвещения сотрудников исправительного учреждения, направленного на становление психологической культуры личности. **Материалы и методы.** Применялись тест О. И. Моткова «Психологическая культура личности»; тест Томаса «Стили поведения в конфликте»; анкетирование; методы описательной и математической статистики. Исследование проводилось среди сотрудников пенитенциарного учреждения г. Омска, проходящих службу в должности младшего инспектора отдела безопасности от 1 года до 25 лет, в количестве 20 человек. **Результаты и обсуждение.** Рассматривается суть психологической культуры как процесса саморазвития, направленного на постоянное становление «Я» как одного из базовых свойств личности, определяющего уровень самопознания, саморегуляции, саморазвития, влияющего на эффективность воспитательной работы сотрудников исправительного учреждения. Приводятся данные эмпирического исследования соотношения уровней культурно-психологических стремлений и степени их реализации личностью. Выявлен допустимый (низкий) уровень развития психологической культуры сотрудников исправительного учреждения. Представлены потенциальные мишени психологического просвещения сотрудников. Разработан комплекс мер психологического просвещения сотрудников в области становления психологической культуры личности. **Выводы.** У значительной части сотрудников динамические характеристики культурно-психологических стремлений имеют низкую степень реализации, допустимый (низкий) уровень развития психологической культуры личности. Противоречия в профилях структуры «сила стремлений» и «степень их реализации» свидетельствуют о дисгармоничности развития психологической культуры сотрудников, о том, что она находится в стадии становления. Следовательно, имеет смысл создавать благоприятные психологические условия для ее становления. Выявлены потенциальные мишени психологического просвещения «конструктивное общение», «творчество» и «саморазвитие». Разработан и реализован комплекс мер по психологическому просвещению сотрудников исправительного учреждения, доказана его результативность на 0,05% уровне.

*Ключевые слова:* психологическая культура личности, культурно-психологические стремления личности, психологическое просвещение, сотрудник пенитенциарного учреждения

**Для цитирования:** Мецлер Д. В., Кузнецова И. А. Формирование психологической культуры сотрудников исправительного учреждения средствами психологического просвещения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 4(99). С. 404–412. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-404-412>

Scientific and Practical Article

UDC 159 © Metsler D. V., Kuznetsova I. A., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-404-412

5.3.9. Legal Psychology and Psychology of Security

## Formation of Penitentiary Officers' Psychological Culture via Psychological Education

**Dmitry V. Metsler**, senior psychologist in the Psychological Laboratory of a medical correctional facility No. 10<sup>1</sup>; metsler@mail.ru; <https://orcid.org/0009-0008-8422-5157>

**Irina A. Kuznetsova**, lecturer at the chair of Psychology<sup>2</sup>; irisha\_polocha@mail.ru; <https://orcid.org/0009-0007-2514-4413>

<sup>1</sup> Directorate of Russian Penitentiary Service in Omsk region, 18 A Entuziastov st., Omsk, 644089, Russia

<sup>2</sup> the Omsk Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs, 7 Komarov st., Omsk, 644092, Russia

**Abstract. Introduction.** The problem of the formation of the psychological culture of the personality of correctional institution officers determined by the humanization of relations in penitentiary institutions is under study. In addition, the professional activity of employees of the penal enforcement system is inextricably connected with communication, is essentially communicative, communication has a professional and functional load, i. e. it is professionalized. The purpose of the research is to reveal the effectiveness of psychological education of correctional institution staff aimed at the formation of psychological culture of an individual. **Materials**

**and Methods.** The following methods were used: O. I. Motkov's test «Psychological Culture of Personality»; Thomas's test «Styles of Behavior in Conflict», questionnaire survey; methods of descriptive and mathematical statistics. The study was conducted among the staff of the penitentiary institution in Omsk, serving as junior inspectors of the security department from 1 year to 25 years, numbering 20 people. **Results and Discussion.** The paper examines the essence of psychological culture as the process of self-development aimed at the constant formation of the «I», as one of the basic personality traits that determines the level of self-cognition, self-regulation, self-development, influencing the effectiveness of the educational work of penitentiary officers. The data of an empirical study of the correlation of the levels of cultural and psychological aspirations and the degree of their realization by a person are presented. An acceptable (low) level of development of the psychological culture of the penitentiary officers is revealed. The paper comprises potential targets of psychological education of employees, a set of measures of psychological education of employees in the field of formation of psychological culture of the individual being developed. **Conclusions.** For a significant part of the employees, the dynamic characteristics of cultural and psychological aspirations have a low degree of realization, an acceptable (low) level of development of the psychological culture of an individual. The contradictions in the profiles of the structure «the strength of aspirations» and «the degree of their realization» indicate the disharmony of the development of the officers' psychological culture, that it is in the stage of formation. Therefore, it makes sense to create favorable psychological conditions for its formation. Potential targets of psychological education «constructive communication», «creativity» and «self-development» are identified. A set of measures for psychological education of penitentiary officers has been developed and implemented, its effectiveness proven at the 0.05% level.

*Keywords:* personal psychological culture, cultural and psychological aspirations of personality, psychological education, penitentiary officer

**Citation:** Metsler D. V., Kuznetsova I. A. Formation of Penitentiary Officers' Psychological Culture via Psychological Education. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 4(99). Pp. 404–412 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-404-412>

### Основные положения

1. Высокий уровень конфликтности рабочей среды и недостаточный уровень психологической культуры сотрудников указывают на наличие проблемы гуманизации отношений между сотрудниками и осужденными в пенитенциарном учреждении.

2. Содействие психолога в становлении психологической культуры сотрудников пенитенциарных учреждений достигается путем реализации психологического просвещения, направленного на содействие саморазвитию и гармонизации (оптимизации) культурно-психологических стремлений личности сотрудников. Комплекс мероприятий по психологическому просвещению содействует расширению кругозора сотрудников исправительных учреждений в области конструктивного общения и актуализации потребности личности в саморазвитии.

### Введение

**Актуальность, значимость и сущность проблемы.** Актуальность проблемы гуманизации отношений в уголовно-исполнительной системе связана с тем, что психологическая культура личности проявляется во всех областях человеческих отношений<sup>1</sup>. Она основана на признании ценности внутреннего мира и многообразия проявлений личности каждого человека<sup>2</sup>.

Кроме того, профессиональная деятельность сотрудников учреждений неразрывно связана с общением, является коммуникативной, общение в данном случае профессионализируется, что требует содействия психолога в становлении их психологической (коммуникативной) культуры [1–3].

Психологический аспект проблемы гуманизации отношений в уголовно-исполнительной системе (далее — УИС) обусловлен известным дефицитом психологических знаний, низким уровнем психологической культуры (психологической осведомленности и психологической компетентности) личности сотрудников УИС и формированием потребности личности в их совершенствовании; обеспечением психологом повышения грамотности коммуникативных воздействий сотрудника на осужденных [4].

Воспитательный аспект связан с проблемой выбора психологом содержания и средств психологического просвещения в совершенствовании психологической грамотности (осведомленности) личности сотрудников [5].

Проблема имеет и социальный аспект, который заключается во влиянии психолога психологической лаборатории исправительного учреждения (далее — ИУ) на сотрудников, а через них — на межличностные отношения между персоналом и осужденными, что способствует ресоциализации последних. По мнению М. Г. Дебольского, роль психологической службы УИС состоит в повышении профессиональной и психологической культуры сотрудников, гуманизации отношений между персоналом и осужденными [6]. Но решение существующей проблемы в ИУ осложняется имеющимся уровнем организационной, криминальной субкультуры и культуры профессиональной среды, а также уровнем общей и психологической культуры информируемого субъекта. Психологическое просвещение выступает в качестве основного способа и одновременно одной из активных форм реализации задач психопрофилактической рабо-

<sup>1</sup> Об утверждении Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 14 октября 2010 г. № 1772-р // Собрание законодательства Российской Федерации. 2010. № 43, ст. 5544.

<sup>2</sup> Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации): федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ (ред. от 23 июля 2013 г.) // Там же. № 31, ст. 4162.

ты в области становления психологической культуры сотрудников, при этом содержание его определяется с учетом специфики, вида и профиля учреждения<sup>3</sup>.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что пока не разрешены противоречия между существующей проблемой допустимого уровня развития психологической культуры личности и отсутствием определенной теоретической и методической базы, касающейся психологической помощи (психологического просвещения), приводящей к повышению психологической грамотности и компетентности сотрудников [7].

Цель — выявить результативность комплекса мер психологического просвещения, направленного на становление психологической культуры личности сотрудников ИУ.

#### **Теоретические предпосылки, обзор проблемы.**

Многие авторы (Л. С. Колмогорова, О. И. Мотков, Н. Н. Обозов и др.) описывают психологическую культуру как важный компонент культуры личности. Так, Л. С. Колмогорова и О. И. Мотков раскрывают сущность, структуру, функции и методы изучения психологической культуры личности [8; 9]. Интересно мнение о психологической культуре межличностных взаимных отношений Н. Н. Обозова [10]. Особенности психологической культуры в рамках профессиональной культуры государственного служащего посвящены исследования Г. А. Гусевой [11] и В. И. Долговой [12]. Ученые отмечают, что психологическая культура личности в широком смысле — уровень самопознания человечества, объем и содержание психологических знаний, накопленных человечеством. В узком смысле психологическая культура — это система индивидуальных психологических представлений, понятий, умозаключений, а также спонтанного житейского опыта. Такой уровень индивидуальной психологической культуры является доконцептуальным, стихийно формирующимся в процессе социализации. Становление психологической культуры личности в узком смысле происходит в процессе специально организованного обучения. В этом случае индивидуальная психологическая культура приобретает системный целостный характер.

Так, О. И. Мотков определяет психологическую культуру как характеристику личности, выражающую высокое качество самоорганизации и саморегуляции любой жизнедеятельности человека, отношений личности к себе, к людям, к живой и неживой природе, к миру в целом. Л. С. Колмогорова под психологической культурой взрослого понимает часть общей культуры человека, благодаря которой он способен понимать свой внутренний мир и внутренний мир других людей и эффективно взаимодействовать с ними; оптимально решать профессиональные и жизненные психологические проблемы; имеет опыт самореализации; стремится к саморазвитию;

гармонизации внутреннего мира, к проектированию собственной жизни. К структуре психологической культуры личности автор относит следующие составляющие: психологическую грамотность, психологическую компетентность, ценностно-смысловой компонент, рефлексию и культуротворчество. Считаем справедливым замечание В. В. Семикина о том, что первые два компонента, указанные Л. С. Колмогоровой, можно отнести к уровням развития психологической культуры. В генезисе психологической культуры следует выделять три основных уровня: психологическую грамотность; психологическую компетентность; собственно психологическую культуру как развитый механизм личностной саморегуляции.

Н. Н. Обозов отмечает, что в структуру психологической культуры входят три компонента: понимание и знание себя и других людей; адекватная самооценка и оценка других людей; саморегулирование личностных состояний и свойств, саморегуляция деятельности, регулирование отношений с другими людьми. В. В. Семикин рассматривает высший уровень развития психологической культуры личности как зрелую психологическую культуру, которая служит универсальным психологическим механизмом саморегуляции человека в различных формах социального взаимодействия, обеспечивающим гуманное взаимодействие с людьми, главным критерием психологической компетентности предлагает считать эффективность и успешность взаимодействия человека с социумом [13].

О. И. Мотков отмечает, что на допустимый уровень развития психологической культуры личности указывают низкий уровень гармонизации (оптимальности) культурно-психологических стремлений и противоречия в структурах культурно-психологических стремлений и степень их реализации личностью. В. М. Аллахвердов, Н. В. Беляк, М. В. Иванов в качестве компонентов психологической культуры профессионала выделяют понимание практических задач, которые может решать специалист; понимание специфики психологического (в отличие от обыденного) анализа поведения; стремление к самопознанию и самосовершенствованию. Следует отметить, что в этом случае общение из фактора, сопровождающего профессиональную деятельность, превращается в категорию профессионально значимую — психологическую (коммуникативную) культуру профессионала [14]. Коммуникативная культура — совокупность знаний законов межличностного общения, умений и навыков пользования его средствами в различных жизненных и производственных ситуациях и личностных коммуникативных качеств. Как часть базовой, психологической культуры коммуникативная культура обеспечивает готовность к саморазвитию, жизненному самоопределению личности, установлению гармоничных отношений внутри себя и с окружающей действительностью [2; 15]. Вместе с тем И. В. Дубровина разводит

<sup>3</sup> Чупров Л. Ф. Психолого-педагогическое просвещение как важный аспект профилактической работы психолога. URL: [https://zabgu.ru/files/html\\_document/pdf\\_files/fixed/Psichologo\\_pedagogicheskoe\\_prosveshhenie/CHuprov\\_L.F.\\_Psichologo-pedagogicheskoe\\_prosveshhenie](https://zabgu.ru/files/html_document/pdf_files/fixed/Psichologo_pedagogicheskoe_prosveshhenie/CHuprov_L.F._Psichologo-pedagogicheskoe_prosveshhenie) (дата обращения: 24.01.2023).

понятия «психологические знания» и «психологическая культура». По мнению автора, психологическая культура — это и психологические знания, и общечеловеческие гуманистические ценности. Такое сочетание исключает возможное манипулирование людьми, управление их поведением и мышлением [16].

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической литературы можно заключить, что психологическая культура личности — комплексное понятие, которое включает знания человека об основных факторах и законах развития внутреннего мира человека, способах и приемах психической саморегуляции. Под психологической культурой личности вслед за О. И. Мотковым мы понимаем характеристику личности, выражающую высокое качество самоорганизации и саморегуляции любой жизнедеятельности человека, отношений личности к себе, к людям, к природе, миру. Структура психологической культуры, предложенная автором, включает: регулярно совершаемое самопознание, конструктивное общение с людьми, помогающее продуктивному разрешению личных, деловых и общественных вопросов; саморегуляцию своих эмоций, действий и мыслей, развитые стремления и умения поддерживать положительный эмоциональный тон; гармонично организованное творчество — наличие интересного творческого дела; конструктивное ведение дел, умение работать систематично, с отдыхом; гармонизирующее саморазвитие — наличие целей и деятельности по самовоспитанию личностных установок и поведения. Считаем важным замечание Е. А. Климова: «Не следует думать, что удовлетворительный уровень психологической культуры может возникнуть сам собой. Здесь требуется именно бум специальных просветительских усилий, которому должен систематически предшествовать и бум исследовательских усилий» [17, с. 310–311].

Рассмотрев сущность, уровни, структуру и функции психологической культуры личности, обратимся к раскрытию сущности психологического просвещения, под которым понимается раздел профилактической деятельности психолога, направленной на формирование положительных установок к психологической помощи, деятельности психолога и расширение кругозора в области психологического знания [18–19]. При этом важно подчеркнуть, что давний вопрос о целесообразности психологического просвещения на сегодняшний день является нерешенным. Так, И. В. Дубровина и В. Э. Пахальян обозначают это направление как самостоятельное, специфическим особенностям которого уделяется неправомерно мало внимания. В. Э. Пахальян связывает это с тем, что отечественная практическая психология сравнительно молода, она только недавно стала частью помогающих практик в России и не нарастила достаточного потенциала для решения множества существующих задач. Автор отмечает, что проблемы психологического просвещения редко являются предметом специального рассмотрения профессионалами. Такого рода факты

В. Э. Пахальян считает методологической некорректностью [20]. Интересно высказывание известного социального психолога Д. Майерса: «Попытки убедить людей в чем-либо иногда аморальны, а иногда благотворны, иногда эффективны, а иногда тщетны. Сами по себе они не хороши и не плохи. Оценка сообщения как „хорошего“ или „плохого“ соотносится обычно лишь с его содержанием. Если это содержание не нравится нам, мы называем данное сообщение „пропагандой“, если нравится — „просвещением“. По смыслу слова просвещение должно быть в большей степени основано на фактах и менее принудительно, чем простая пропаганда. И все же, как правило, мы говорим: „просвещение“, если доверяем информации, и „пропаганда“ — если нет» [21, с. 312].

Вместе с тем в настоящее время востребован потенциал психологического просвещения как разновидности неформального образования. Однако, в отличие от системы образования, психологическое просвещение не имеет среди своих задач научение «правильным» действиям или указание «правильных» путей и способов поведения. Кроме того, психологическое просвещение осуществляется и как психологическая помощь, и как психологическая услуга. В нашем исследовании психологическое просвещение, как любая профилактическая деятельность, относится к разряду психологической помощи. Цель психологического просвещения: реализация общей задачи практической психологии по психологизации микро- и макросоциума, повышение психологической культуры населения [22]. Однако достижение оптимального уровня психологической культуры невозможно без мотивации и самообразования сотрудников, что в свою очередь актуализирует мотивационную функцию психологического просвещения сотрудников как составную часть профилактической деятельности психолога ИУ. Идеальным результатом психологического просвещения является способность человека самостоятельно принимать решения в каждой конкретной ситуации на основе полученной психологической информации<sup>4</sup>. В исследовании Е. Н. Гришиной указывается значительная роль методов обучения в развитии психологической культуры госслужащих, что дает возможность существенно активизировать механизмы саморазвития и самореализации в профессиональной деятельности, а также повышать целостность личностного конструкта «Я-профессионал» и развивать творческие способности личности в управленческой деятельности [23].

И. В. Дубровина отмечает, что любое мероприятие по психологическому просвещению одновременно имеет психопрофилактическую и познавательную направленность и предъявляет особые требования к психологу: к его педагогическим и лингвистическим компетенциям и творческим возможностям. Он должен владеть литературными навыками для написания качественного текста и ораторским мастерством для продуктивного публичного выступления. Кроме того, психологическое

<sup>4</sup> Чупров Л. Ф. Психологическое просвещение в системе психопрофилактической работы практического психолога: основы теории и методика. М., 2003 (дата обращения: 23.03.2023).

знание специфично, поэтому психолог должен владеть феноменологией жизненного опыта, который появляется в ходе личностной рефлексии своего опыта переживания трудных ситуаций и рефлексивного анализа опыта клиентов. Материалы, которые специалист размещает на разнообразных сайтах, лекции, беседы, брошюры, содержание информационных стендов, методички, презентации и т. п. становятся эффективными только тогда, когда непосредственно связаны с происходящим в реальной жизни людей, состоят из анализа конкретных психологических проблем, касающихся непосредственно личности тех, для которых все это делается, их деятельности в данной сфере, учреждении и т. п. Осуществляя психологическое просвещение, психолог чаще всего является популяризатором психологических знаний, выступая в СМИ; он информирует, консультирует реципиента психологической информации, но не несет ответственности за ее результат. Однако, играя роль эксперта, психолог уже ответственен за то, как отзовется его слово. Рассматривая психологическое просвещение как особый вариант педагогической деятельности, уместно предположить осуществление его специалистом-психологом самостоятельно или в сотрудничестве со специалистом другого профиля, помогающими более эффективно достичь целей распространения психологических знаний [15].

Следует отметить, что психологическая культура в нашем обществе формируется стихийно, находится на допустимом уровне, а многие российские культурные стереотипы, скорее, противоречат нормам психогигиены. Однако психологическая информация может выполнять функцию так называемого нормирования. Она снимает излишнюю тревогу и излишнюю ответственность с человека, позволяет ему узнать, какие существуют способы решения аналогичных проблем, формирует способность к запросу на психологическую помощь. Вместе с тем психологу следует учитывать и уникальность индивидуального опыта человека. Так, в ходе занятий иногда возникают возражения слушателей, которые не могут сопоставить свои личные ситуации и общие закономерности. Они проявляются через индивидуальные ситуации, за которыми их трудно разглядеть. Психолог должен уметь понять и показать, как в уникальности и оригинальности человека наблюдается ряд общих закономерностей социального поведения и развития.

Итак, можно утверждать, что в быстроменяющемся мире проблемы становления психологической культуры личности в целом, наличие допустимого уровня развития психологической грамотности и психологической компетентности сотрудников является одной из главных причин множества проблем, конфликтов, стрессов, болезненных состояний, кризисов и даже катастроф в жизни и деятельности как отдельных людей, так и жизнедеятельности общества в целом. В таком контексте очевидно, что психологическое просвещение — одно из важнейших условий психологического благополучия личности.

В настоящее время востребован потенциал психологического просвещения как разновидности нефор-

мального образования сотрудников УИС. Основная цель просветительской деятельности психолога — психологизация социума ИУ, актуализация потребности личности в совершенствовании и саморазвитии в целях гармонизации культурно-психологических стремлений. Именно в просвещении существует оптимальная возможность без особого труда и без создания специальных условий наглядно показать многим людям, что психологические знания имеют прямое отношение к решению их конкретных проблем. Однако сегодня, с одной стороны, мы имеем признание необходимости такой работы, а с другой — отсутствует система, обеспечивающая ее практическое внедрение. Вместе с тем важно, что интерес к возможностям получать психологическое просвещение лично для себя носит гораздо более локальный, эгоцентрический характер, чем видение возможностей просвещения в целом. Не менее важно и то, что возможное тематическое содержание психологического просвещения имеет гендерные различия, определяется с учетом специфики, вида и профиля учреждения. Кроме того, следует учитывать, что информационные источники, в которых реализуется психологическое просвещение, воспринимаются по-разному с точки зрения эффективности. Наименьшая эффективность приписывается программам, реализуемым практическими психологами и традиционно рассматриваемым как целенаправленные и адресные. Вместе с тем важно отметить такие аспекты, как «контекстуальность» работы практического психолога (зависимость содержания от места приложения); ее подчиненность задачам той сферы, которая определяет место и роль каждого вида профессиональной деятельности и к которой прилагается все имеющееся психологическое знание [24]. М. К. Мамардашвили, уточняя свое понимание психологического просвещения, рассматривает его не только как способность, но и как право мыслить своим умом, самому понимать свое дело, т. е. право личности на реализацию своей свободы, на самоопределение во всех областях своей жизни, «ведь мы постоянно живем в ситуации, когда вместо „голоса души“ слышим „шум сознания“». Избежать этого, по мнению автора, люди могут путем просвещения, понимаемого им как взрослое состояние человечества, т. е. способность людей думать своим умом и ориентироваться без внешних наставников и авторитетов [25, с. 168].

#### **Материалы и методы**

Определение уровня развития психологической культуры личности сотрудников было осуществлено при помощи методики «Психологическая культура личности» О. И. Моткова [26]. Состояние психологической культуры определялось по двум частным показателям: силе культурно-психологических стремлений и степени их реализации, и одному общему: уровню их гармоничности (оптимальности). Для изучения личностной predisposition сотрудников к конфликтному поведению, выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации использован опросник Томаса-Килманна (в адаптации Н. В. Гришиной) «Стили поведения в конфликте». Для обработки собранных данных применя-

лись анкетирование, офисная программа Microsoft Excel, Psihometric Expert, методы описательной и математической статистики. Выборку составили младшие инспектора отдела безопасности, со стажем службы от 1 года до 25 лет, в количестве 20 человек. Все мужчины.

### Результаты и обсуждение

Анализ результатов выявил высокий уровень конфликтности рабочей среды ИУ и недостаточный уровень психологической грамотности сотрудников ИУ. Так, сотрудники отмечают, что конфликты в среде осужденных случаются часто (61,7%), причины конфликтов расположены в сфере бытовых отношений (57%) или возникают на эмоциональной почве (43%); часто конфликт остается неразрешенным (44%) либо временно затихает и вскоре может повториться (32%). Результаты анкетирования сотрудников о психологической грамотности в области социально-психологического анализа конфликта показали, что 75% из них интуитивно участвуют в разрешении конфликтов и, проявляя высокую самооценку владения соответствующими навыками, признают наличие дефицита коммуникативной компетенции, недостаточность речевых коммуникативных средств, позволяющих выразить свою позицию приемлемым для партнера образом; преобладание у сотрудников авторитарного стиля общения. Вместе с тем сотрудники отличаются определенной гибкостью во взаимодействии с осужденными (опросник Томаса), чаще выбирая такие стили поведения в конфликте, как компромисс (24,5%), избегание (22,1%) и соперничество (21,3%). Реже — сотрудничество (18,8%) и приспособление (13,3%).

Используя методику О. И. Моткова «Психологическая культура личности», мы получили результаты, представленные ниже в таблице. Так, сила культурно-психологических проявлений (далее — КПС) сотрудников находится на среднем уровне (4,1 балла), степень их реализации (2,83 балла) — на низком, что свидетельствует о дисгармоничности КПС и указывает на то, что психологическая культура пребывает в стадии становления. Исключение составляют показатели компонента «конструктивное ведение дел»: высокий уровень силы КПС (4,3 балла) и средний уровень (2,99 балла) их реализации.

В ходе анализа данных выявлен потенциал сотрудников к самопознанию (4,18 балла) и саморегуляции (3,97 балла); однако уровень саморазвития личности — низкий (3,8 балла). Самые низкие показатели у компонента психологической культуры «конструктивное общение» — сила КПС 3,68 балла и степень их реализации 2,82 балла, а также у компонента «творческое поведение», степень реализации КПС которого 2,58 балла. По результатам исследования можно заключить, что высокий уровень конфликтности рабочей среды и допустимый, неоптимальный уровень психологической культуры сотрудников, деятельность которых неразрывно связана с общением, указывают на наличие проблемы гуманизации отношений между сотрудниками и осужденными; на объективные предпосылки для профилактической работы психолога в области разрешения конфликта и саморазвития.

Таблица. Средние показатели культурно-психологических стремлений и психологической культуры личности сотрудников

(Table. Average indicators of cultural-psychological aspirations and psychological culture of an officer personality)

Показатели культурно-психологических стремлений и психологической культуры	Сила культурно-психологических стремлений		Степень реализации		Уровень гармонизации (оптимизации)
	Балл	Уровень	Балл	Уровень	
Самопознание	4,18	средний	2,89	низкий	низкий
Конструктивное общение	3,68	средний	2,82	низкий	низкий
Саморегуляция	3,97	средний	2,85	низкий	низкий
Творческое поведение	4,13	средний	2,58	низкий	низкий
Конструктивное ведение дел	4,30	высокий	2,99	средний	средний
Саморазвитие	3,80	средний	2,82	низкий	низкий
Психологическая культура	4,1	средний	2,83	низкий	низкий

### Модель психологического просвещения сотрудников ИУ с затрудненным общением.

Актуальность разработки модели связана с тенденцией к гуманизации всех сфер социальной практики в России, с результатами первичной диагностики испытуемых. Она обусловлена особенностями психологической помощи сотрудникам учреждений УИС в области затрудненного общения (27–30 и др.); положениями Л. Ф. Чупрова о психологическом просвещении населения; концепцией психологической культуры личности О. И. Моткова; потенциальными мишенями психологического просвещения: «конструктивное общение», «творческое поведение», «саморазвитие». Цель психологического просвещения — содействовать повышению уровня психологической грамотности сотрудников; расширению их кругозора в области конструктивного общения, творчества и саморазвития; осознанию причин неудач и нахождению путей решения; психологизации рабочей среды. Основной принцип просвещения сотрудников — полученное знание должно быть «живым», органично вплетено в процесс практической деятельности: знание как ответ на осознаваемый запрос сотрудников или самозапрос психолога.

При разработке комплекса мероприятий мы исходили из того, что психологическое просвещение сотрудников ИУ с затрудненным общением — это особый вид профилактической работы, который сложно планировать и предписывать. При определении психологической грамотности (осведомленности) как цели психологического просвещения мы исходили из модели: осведомлен — значит знаю (знания). В данном случае знания — это базовый уровень ценностного отношения к себе, миру и другому, который позволит обнаружить, создать эффективный способ поведения в каждой конкретной жизненной ситуации. Внедрение психологических знаний в повседневную жизнь предполагает изменение привычек, стереотипов поведения и мышления, систематической работы над собой и направлено на формирование у сотрудников

положительных установок к психологической помощи, к деятельности психолога и при необходимости — индивидуальное психологическое консультирование.

Участники психологического просвещения характеризуются авторитарным стилем общения в конфликтной ситуации, но определенной гибкостью во взаимодействии с партнерами по общению, чаще выбирают такие стили поведения в конфликте, как компромисс, избегание и соперничество, а также отличаются «медиативным нигилизмом» и допустимым, неоптимальным уровнем развития психологической культуры. Самый высокий показатель культурно-психологических поведенческих проявлений испытуемых по критерию «конструктивное ведение своих дел» — для них характерно реалистичное планирование, доведение начатого дела до конца, систематичная работа, а не импульсивная, с отдыхом. Вместе с тем они отличаются низкой степенью реализации стремлений по критериям «конструктивное общение», «творчество» и «саморазвитие», что позволяет судить о низком уровне психологической грамотности и компетентности сотрудников.

Модель представляет собой комплекс мероприятий, который состоит из 10 занятий по 1 академическому часу каждое, 1 раз в неделю.

#### **Формы организации психологического просвещения.**

Определились групповые (тематические) и публичные выступления (мини-лекция), по степени взаимодействия субъектов информирования: монологические (мини-лекции), диалогические (дискуссии, обсуждения) и групповые (диспуты). Использование той или иной формы обуславливалось не только компетентностью психолога, но и конкретной ситуацией аудитории, по запросу которой проводился этот вид работы. По виду деятельности это контактное общение участников образовательного пространства. В ходе реализации комплекса мероприятий мы обращались к вербальным, невербальным, наглядным и интерактивным средствам психологического просвещения. Так, нами разработаны памятки «Способность управлять собой»; «Продолжающееся саморазвитие»; «Творческий подход»; «Умение влиять на окружающих» [31]. Для психологического просвещения были использованы возможности, которые предоставляет интернет. Например, в ходе обсуждения видеопленки «Треугольник Карпмана» участники взаимодействовали друг с другом, обменивались информацией при моделировании исходов конфликтной ситуации. В процессе психологического просвещения сотрудников применялись следующие стратегии обучения взрослых: коммуникативная стратегия обучения взрослых, элементы стратегического тренинга и самоуправляемого обучения.

**Содержание психологического просвещения.** Исходя из специфики, вида и профиля учреждения тематика занятий определена достаточно условно, среди них: групповая консультация на основе диагностики уровня психологической культуры слушателей; мини-лекции; продолжающееся саморазвитие; творческий подход; умение влиять на окружающих. Дискуссия по видеопленке «Треугольник Карпмана», в котором представлена

социальная модель взаимоотношений между людьми, когда люди играют три ключевые роли: Контролер (преследователь), Жертва и Спаситель (избавитель). Практические занятия (медиативные техники конструктивного общения). Помощь отдельным специалистам в подборе психологической литературы для самообразования.

**Результаты реализации комплекса мероприятий психологического просвещения.** Анализируя результаты исследования психологического просвещения как разновидности неформального образования, отметим, что в целом цель комплекса мер можно считать достигнутой. Наблюдаются повышение уровня осведомленности в области психологической культуры сотрудников через обучение существующим методам конструктивного общения; содействие актуализации мотивации на развитие творческого поведения, саморазвитию личности и гармонизации (оптимальности) психологической культуры личности сотрудников.

В ходе рефлексии сотрудники отмечали, что интересным был тот факт, что предметом обсуждения послужили конкретные проблемы данного исправительного учреждения, что психологические знания имеют непосредственное отношение к решению проблем конструктивного общения и саморазвития личности сотрудников. Вместе с тем такая форма просвещения, как дискуссия, вызывала у них трудности. Более эффективной являлась работа в парах, участники наблюдали и анализировали свои действия, признавая ценность личности своего партнера и равенство позиций; а также иллюстрированная мини-лекция, предполагающая монолог преподавателя, который перемежается ответами на вопросы, часть которых провоцируется игровыми приемами, передачей управления слушателям. Для обнаружения различий показателей уровня развития и гармонизации культурно-психологических стремлений испытуемых до и после эксперимента был использован Т-критерий Вилкоксона, который применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых умеренной численности, который выявил статистически значимые различия на 0,05% уровне. В результатах вторичной диагностики у сотрудников с затрудненным общением наблюдалось количественное повышение уровня силы КПС, несколько менее — уровня их реализации. Более других изменение выражено по критерию «конструктивное общение», менее других — по критерию «творческое поведение». Показатели критерия «саморазвитие» остались неизменными. Выявленные отличия можно объяснить следующим образом: необходимо учитывать, что время реализации комплекса мер было слишком коротким для больших ожиданий. Полагаем, это связано и со страхом саморазвития, от которого мы отказываемся в ходе занятий смыслами происходящего и необходимостью корректировать свою картину мира.

#### **Выводы**

1. У сотрудников исправительных учреждений сила культурно-психологических стремлений личности представлена на среднем уровне, а степень их реализации — на низком, что свидетельствует о низком, т. е. до-

пустимом, уровне развития психологической культуры сотрудников. Исключение составляют показатели компонента «конструктивное ведение дел»: высокий уровень силы культурно-психологических стремлений и средний уровень их реализации.

Выявленная дисгармоничность развития культурно-психологических стремлений указывает на то, что психологическая культура находится в стадии становления. Следовательно, имеет смысл создавать благоприятные психологические условия для ее становления посредством профилактической работы.

2. В ходе анализа данных выявлен потенциал сотрудников к самопознанию и саморегуляции; однако уровень саморазвития личности — низкий; сотрудники более ориентированы на подтверждение своей значимости в настоящем через самопознание и саморегуляцию, чем на процесс саморазвития, что инициирует психологическое просвещение и психологическое консультирование в работе психолога.

3. Самые низкие показатели сформированности компонентов психологической культуры указывают на приоритетные мишени психологического просвеще-

ния: «конструктивное общение», «творческое поведение» и «саморазвитие», динамические характеристики которых имеют низкую степень реализации, что позволяет судить о низком уровне психологической грамотности и компетентности сотрудников. Психопрофилактическая работа с этими сотрудниками предполагает необходимость сочетать при оказании им психологической помощи психологическое просвещение и консультирование, направленные на саморазвитие личности.

4. В ходе исследования доказана результативность разработанной нами модели психологического просвещения сотрудников исправительного учреждения с затрудненным общением.

**Область применения и перспективы.** В целях совершенствования комплекса мер по психологическому просвещению сотрудников исправительных учреждений в дальнейших исследованиях предполагается работа по расширению исследований о дополнительных средствах влияния психологического просвещения на развитие творческих способностей сотрудников, актуализацию потребности в саморазвитии в контексте становления психологической (коммуникативной) культуры сотрудников.

### Список источников / References

1. Мурашёва С. В. Анализ актуальных проблем выбора оптимального метода оценки инновационной деятельности регионов // Журнал правовых и экономических исследований. 2013. № 1. С. 139–142.
2. Гусевская О. В. Формирование коммуникативной культуры личности как основа общекультурной компетентности // Ценности и смыслы. 2009. № 1. С. 131–141.
3. Ракитская О. Н. О коммуникативной компетентности как проблеме профессиональной подготовки сотрудников // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития : сб. мат-лов всерос. симпозиума. Рязань, 2019. С. 978–988.
4. Дементьева Е. В. Психологическая культура человека: современное состояние проблемы // Вестник Мордовского университета. 2011. № 2. С. 12–17.
5. Белых Т. В., Шершнева А. С. Влияние выраженности компонентов психологической культуры на эффективность деловой коммуникации // Наука. Инновации. Технологии. 2012. № 2. С. 136–140.
6. Дебольский М. Г. Психологической службе уголовно-исполнительной системы 20 лет: организация и развитие // Прикладная юридическая психология. 2012. № 1. С. 33–52.
7. Скорова Л. В. К проблеме психологической культуры обучающихся как условия формирования универсальных учебных действий // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». 2014. Т. 10. С. 58–66.
8. Колмогорова Л. С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001. 471 с.
9. Мотков О. И. Психология самопознания личности. М., 2003. 278 с.
10. Обозов Н. Н. Психологическая культура взаимных отношений. М., 1986. 47 с.
11. Гусева Г. А. Формирование ценностных ориентаций государственных служащих : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 185 с.
12. Долгова В. И. Особенности профессионально-ролевых представлений госслужащих : дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 210 с.
13. Семикин В. В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2004. 305 с.
14. Аллахвердов В. М., Беляк Н. В., Иванов М. В. О формировании психологической культуры у студентов технического вуза. Л., 1985. С. 28–46.
15. Дубровина И. В. Психологическая культура личности в структуре профессиональной компетенции // Гуманизация образования. 2013. № 5. С. 40–47.
16. Все ли спокойно в датском королевстве? Интервью с И. В. Дубровиной подготовила О. Решетникова // Школьный психолог. 2004. № 35. С. 14–16.
17. Климов Е. А. Введение в психологию труда. М., 1998. 349 с.
18. Чурпов Л. Ф. Актуальные задачи психологического просвещения // Психология XXI столетия. Т. 2, 2012. С. 321–323.
19. Пахальян В. Э. Введение в профессию. Практическая психология. М., 2010. 160 с.
20. Пахальян В. Э. Психологическое просвещение в контексте проблем отечественной практической психологии // Вестник практической психологии образования. 2016. Т. 13, № 4. С. 32–42.
21. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1996. 682 с.

22. Чупров Л. Ф. Перспективы использования Интернет-технологий в психологическом просвещении // Психология и современное российское образование : мат-лы IV всерос. съезда психологов образования России. М., 2008. С. 196–197.
23. Гришина Е. Н. Становление психологической культуры государственного служащего средствами развивающих игр : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. 24 с.
24. Караваев А. Ф. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел : монография. Омск, 2005. 284 с.
25. Мамардашвили М. К. Сознание и цивилизация. М., 2004. 272 с.
26. Мотков О. И. Методика «Психологическая культура личности». М., 1999. С. 89.
27. Волобуева Н. М. Психологическая культура как условие успешной адаптации молодого специалиста // Ломоносов–2010 : мат-лы междунар. молодеж. науч. форума : [электрон. сб.]. М., 2010. 205 с. URL: <http://www.psy.msu.ru/>.
28. Богомаз С. Л. Тренинг самосознания личности. Витебск, 2004. 99 с.
29. Мокрецов А. И. Программа тренинга сотрудников УИС по развитию навыков адаптивного поведения и разрешению конфликтов. М., 2012. 55 с.
30. Куницына В. Н. Межличностное общение. СПб., 2001. 544 с.
31. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. М., 1991. 320 с.

*Поступила 14.10.2023; одобрена после рецензирования 12.01.2024; принята к публикации 30.08.2024.*

*Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.*

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

Научно-практическая статья

УДК 37.015.3 © Смирнова М. Ю., Смирнов Д. О., 2024

doi:10.24412/1999-6241-2024-499-413-419

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных средств

## Половые отличия профессиональных ценностно-смысловых ориентаций курсантов института ФСИН России

**Мария Юрьевна Смирнова**, преподаватель кафедры уголовного, уголовно-исполнительного права и организации исполнения наказаний, не связанных с изоляцией осужденных от общества<sup>1</sup>;

oik-6@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-5000-3934>

**Денис Олегович Смирнов**, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии<sup>2</sup>;

deva-nar@yandex.ru; <https://orcid.org/0009-0008-1210-8381>

<sup>1</sup> Пермский институт ФСИН России, 614012, Пермь, ул. Карпинского, 125, Россия

<sup>2</sup> Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 614990, Пермь, ул. Сибирская, 24, Россия

**Реферат. Введение.** За последние годы отмечается рост числа девушек среди личного состава курсантов, что приводит к актуализации потребности поиска методов адаптации и организации их профессиональной подготовки в условиях ведомственного вуза. В процессе формирования и становления сотрудника уголовно-исполнительной системы, офицера, необходимо обращать пристальное внимание на развитие профессиональных ценностно-смысловых ориентаций, способствующих становлению профессионала, грамотного специалиста в уголовно-исполнительной сфере при условиях усвоения нормативно-ценностных значений: гуманистических, этнических, профессиональных. Формирование ценностно-смысловых ориентаций, профессиональных ценностей напрямую зависит от половой идентичности и принадлежности. Цель — выявление сходств и отличий, профессиональных ценностно-смысловых ориентаций в пространстве общечеловеческих ценностей, осмысленности жизни и личностных свойств курсантов — юношей и девушек — института ФСИН России. **Материалы и методы.** В исследовании приняли участие 176 человек, юноши и девушки, курсанты Пермского института ФСИН России. Выборка была выровнена по гендерной принадлежности. Использовалась разработанная и стандартизированная методика «Опросник профессиональных ценностно-смысловых ориентаций сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих уголовно-исполнительной системы». **Результаты и обсуждение.** Получены эмпирические данные о включенности профессиональных ценностно-смысловых ориентиров в структуру личности курсантов: они имеют одинаковую выраженность в пространстве личностных черт, находят взаимосвязь с моральной нормативностью, включаются в систему смысло-жизненных ориентаций и представляют собой относительно независимый комплекс ценностей, не включенных в систему общих ценностных ориентаций. Выявлены отличия в системе ценностных ориентаций обучающихся девушек и юношей: юношам свойственны высокая осмысленность жизни, ощущение достижений в сфере ценностей, направленных на реализацию активности, здоровья, профессионального роста, уверенности, повышение общественного статуса. Курсанты-девушки проявляют более высокую устремленность к любви, красоте и творчеству, уверенности и милосердию, для них характерна выраженность таких черт личности, как эмоциональная чувствительность, робость, тревожность, эго-напряженность. **Выводы.** Изучение профессионального ценностно-смыслового подхода в процессе становления юношей и девушек курсантов как будущих офицеров уголовно-исполнительной системы, а также зависимости ценностных ориентаций от половых различий позволяет создать благоприятные, ориентированные на индивидуальные особенности условия в процессе современного обучения в ведомственном вузе, направленные на установление единства процессов обучения и воспитания, создание психолого-педагогических условий для личностного роста и саморазвития, обеспечивающих самостоятельность осмысления и внутреннего принятия профессионально важных ценностей.

*Ключевые слова:* ценностно-смысловые ориентации, ценности, профессиональные ценности, смыслы, юношество, половые отличия, личность, курсант

**Для цитирования:** Смирнова М. Ю., Смирнов Д. О. Половые отличия профессиональных ценностно-смысловых ориентаций курсантов института ФСИН России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 4(99). С. 413–419. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-413-419>

Scientific and Practical Article

UDC 37.015.3 © Smirnova M. Yu., Smirnov D. O., 2024

doi: 10.24412/1999-6241-2024-499-413-419

5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment

## Gender Differences of Professional Value-Semantic Orientations of Cadets of the Institute of Russian Federal Penitentiary Service

**Maria Yu. Smirnova**, Lecturer at the chair of Criminal, Penal Enforcement Law and the Organization of the execution of Punishments not related to the isolation of convicts from society<sup>1</sup>; oik-6@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-5000-3934>

**Denis O. Smirnov**, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor, Dean of the Faculty of Psychology<sup>2</sup>;

deva-nar@yandex.ru; <https://orcid.org/0009-0008-1210-8381>

<sup>1</sup> Perm Institute of Russian Federal Penitentiary Service, 125 Karpinsky st., Perm, 614012, Russia

<sup>2</sup> Perm State Humanitarian Pedagogical University, 24 Sibirskaya st., Perm, 614990, Russia

**Abstract. Introduction.** According to statistics, in recent years there has been an increase in the number of girls among the cadet staff, which leads to the actualization of the need to find methods of adaptation and organization of their professional training in a departmental university. In the process of a penitentiary employee formation, an officer, it is necessary to pay close attention to the development of professional value-semantic orientations that contribute to the formation of a professional, a competent specialist in the penal sphere under conditions of acquiring normative values: humanistic, ethnic, professional. The formation of value-semantic orientations and professional values directly depends on gender identity and belonging. The purpose of the research is to identify similarities and differences, professional value-semantic orientations in the space of universal human values, the meaningfulness of life and personal properties of male and female cadets of the Institute of Russian Federal Penitentiary Service. **Materials and Methods.** The study involved 176 people, boys and girls, cadets of the Institute of Russian Federal Penitentiary Service. The sample was gender-aligned. During the research, the developed and standardized methodology "Questionnaire of professional value and semantic orientations of employees and federal state civil servants of the penal enforcement system" was used. **Results and Discussion.** The empirical data obtained show the inclusion of professional value-semantic orientations in the personality structure of cadets: they have the same manifestation in the space of personal traits, find a relationship with moral normativity, are involved in the system of life-meaning orientations and represent a relatively independent set of values not included in the system of general value orientations. The differences in the system of value orientations of female and male students are revealed: young men are distinguished by a high sense of meaning in life, a sense of achievement in the field of values aimed at realizing activity, health, professional growth, confidence, and improving social status. Female cadets show a higher aspiration for love, beauty and creativity, confidence and mercy. They are characterized by the manifestation of such personality traits as: emotional sensitivity, timidity, anxiety, ego tension. **Conclusions.** The study of a professional value-semantic approach in the process of formation of male and female cadets as future officers of the penitentiary system, as well as the dependence of value orientations on gender differences, ensures creating favorable conditions in modern learning at a departmental institute with focus on individual features and aimed at establishing the unity of learning and upbringing, creation of psychological and pedagogical conditions for individual growth and self-development providing independency of comprehension and inner acceptance of professionally important values.

*Keywords:* value-semantic orientations, values, professional values, meanings, youth, gender differences, personality, cadet

**Citation:** Smirnova M. Yu., Smirnov D. O. Gender Differences of Professional Value-Semantic Orientations of Cadets of the Institute of Russian Federal Penitentiary Service. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 4(99). Pp. 413–419 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-413-419>

### Основные положения

1. Половые характеристики курсантов ведомственного вуза оказывают влияние на формирование профессиональных ценностно-смысловых ориентаций и их реализацию в профессионально-личностной и социальной деятельности, что выражается в успешности решения служебных задач.

2. Профессиональная самореализация в условиях ведомственного вуза, выстраивание профессиональной и личностной идентичности курсанта имеют отличный контекст среди половой принадлежности, реализация которого способствует высокому качеству обучения и грамотному выполнению учебных и профессиональных вопросов.

3. Изучение влияния половых различий на формирование профессиональных ценностно-смысловых ориентаций позволит не только повысить успешность выполнения учебной, воспитательной и профессиональной деятельности, но и внутреннюю устремленность курсанта к мотивации достижения своих личностных потенциалов.

### Введение

#### *Актуальность, значимость и сущность проблемы.*

В мировой общественной практике женщины наравне с мужчинами имеют возможность получить образование в ведомственных и военных вузах. В России 8 высших учебных заведений Федеральной службы исполнения наказаний, относящихся к уголовно-исполнительной системе, готовят специалистов, в том числе офицеров-

женщин. По результатам статистики, в вузах ФСИН России наблюдается увеличение численности девушек среди курсантов.

В свою очередь последние два десятилетия количество женщин, проходящих службу в уголовно-исполнительной системе (далее — УИС), по отношению к количеству военнослужащих-мужчин неуклонно растет. Если в 2008 г. службу проходили 142 462 женщины (53,43%), то в 2018 г. их количество составило 156 428 человек (60,23%). Начиная с 2009 г. идет тенденция к сокращению численности сотрудников УИС, обусловленная проводимыми преобразованиями и реформами, Концепцией развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 г.<sup>1</sup>, проводимыми мероприятиями, направленными на оптимизацию штатной численности. Тем не менее количество женщин из всей штатной численности аттестованных сотрудников остается таким же высоким и составляет более 50% по сравнению с количеством мужчин-военнослужащих: в 2010 г. — 57,56%; 2011 г. — 57,24; 2012 г. — 58,7%.

В этом случае возникает вопрос о гендерной специфике формирования профессиональной компетентности в аспекте личностных характеристик. В период обучения в вузе, на этапе осознанного выбора траектории профессионализации, наибольший научно-исследовательский интерес вызывает сфера ценностно-смысловых ориентаций. Образ мира человека представляет собой сложное образование, включающее комплекс субъективных пространственно-временных и ценностно-смысловых

<sup>1</sup> Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года : распоряжение Правительства РФ от 14 октября 2010 г. № 1772-р. URL: <https://docs.cntd.ru/about> (дата обращения: 14.02.2023).

хронологических характеристик [1, с. 299]. Ведь, с одной стороны, именно ценностные мотивы определяют этот выбор, с другой — итоговой целью образовательного процесса института ФСИН России является становление личности российского офицера, защитника ценностных идеалов российского общества [2, с. 108]. Связь индивидуальных намерений и требований профессиональной деятельности отражается в Кодексе этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих уголовно-исполнительной системы<sup>2</sup>.

**Цель** — выявление сходств и отличий профессиональных ценностно-смысловых ориентаций в пространстве общечеловеческих ценностей, осмысленности жизни и личностных свойств курсантов юношей и девушек института ФСИН России.

**Теоретические предпосылки, обзор и степень изученности проблемы.** Особенности формирования и развития ценностно-смысловых ориентаций курсантов силовых ведомств описаны в работах О. Н. Мазеиной [3, с. 109–104], А. С. Макарова [4], А. С. Маркова [5], Д. В. Шулепникова [6, с. 153–156], С. С. Бубновой [7], Н. А. Журавлевой [8, с. 111–117], А. В. Серого [9], М. С. Яницкого [10], А. А. Утюганова [11, с. 302–305], Л. Ф. Кихтенко [12], Н. А. Самойлик [13, с. 104–110] и др.

Безусловно, без внимания исследователей не остается проблематика гендерных особенностей. Однако до сих пор открыт вопрос о половых отличиях собственно в сфере профессиональных ценностно-смысловых ориентаций. Отсутствие стандартизированных психометрических средств не позволяет разрешить данную задачу. Действительно, исследователи, осуществляя попытку проведения подобных исследований, часто применяют известные методики ценностных ориентаций: Ш. Шварца<sup>3</sup>, М. Рокича [14, с. 278], Е. Б. Фанталовой [15, с. 107], А. В. Капцова<sup>4</sup>; для измерения смысло-жизненной направленности — тест смысло-жизненных ориентаций в адаптации Д. А. Леонтьева<sup>5</sup>. При этом очевидно, если исследование проводится в специализированной учебно-профессиональной сфере, то возникает необходимость в разработке особого измерительного инструментария.

#### Материалы и методы

Опираясь, с одной стороны, на понимание психологического содержания понятий «ценности» и «смыслы» в русле классических подходов отечественной психологии (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Е. А. Климов, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн, В. П. Тугаринов, Д. Узнадзе и др.), с другой — на содержание профессиональной деятельности

специалистов УИС, считаем возможным определить профессиональные ценностно-смысловые ориентации специалистов уголовно-исполнительной системы как сложное психологическое образование:

— представляющее собой целевые этические идеалы, составляющие морально-нравственное содержание профессиональной деятельности и поведение специалиста УИС, постулируемые Кодексом этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих уголовно-исполнительной системы России;

— включающие интериоризированные, встроенные в структуру личности этические идеалы, получившие статус центральных личностных мотивов, внутренних побуждений профессиональной деятельности, отраженных в подобающих личностных чертах, наполненных смысловыми интенциями личности, выражающихся в качестве активной жизненной позиции специалиста, выполняющих функции мотивационной направленности, аффективной саморегуляции и моральной устойчивости [16, с. 250–252].

При этом в целях системного изучения половых отличий профессиональные ценностно-смысловые ориентации специалистов УИС были рассмотрены на четырех уровнях своей представленности в структуре личности курсантов (юношей и девушек):

- 1) как отдельное специфическое психологическое образование;
- 2) как один из ориентиров в системе общечеловеческих ценностей;
- 3) как содержательная составляющая осмысленности жизни;
- 4) как личностная характеристика, представляющая собой особое отношение к себе и людям.

Описанная теоретическая модель выступила основой разработки и подбора батареи психометрических методик:

- 1) в целях изучения узкопрофессиональных ценностно-смысловых ориентаций курсантов была разработана и стандартизирована методика «Профессиональные ценностно-смысловые ориентации специалистов УИС»;
- 2) общественные ценности измерялись модифицированным вариантом методики Е. Б. Фанталовой «Уровень соотношения „ценности“ и „доступности“ в различных жизненных сферах» [15];
- 3) для определения направленности смысла жизни применялся «Тест смысло-жизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева;
- 4) личностные свойства были определены личностным 16-факторным опросником Р. Кеттелла.

<sup>2</sup> Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих уголовно-исполнительной системы : приказ Федеральной службы исполнения наказаний от 11 января 2012 г. № 5. URL: <https://fsin.gov.ru/staff/kodeks-etiki.php> (дата обращения: 14.02.2023).

<sup>3</sup> Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб., 2004. 70 с.

<sup>4</sup> Капцов А. В. Тест аксиологической направленности школьников АНЛ 4.4: Руководство по интерпретации результатов диагностики. Самара, 2013. 20 с.

<sup>5</sup> Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). М., 2000. 18 с.

Участниками исследования стали юноши и девушки, обучающиеся Пермского института ФСИН России по специальности «Правоохранительная деятельность», всего 176 человек. Выборка была выровнена по гендерной принадлежности.

В ходе статистического исследования были поставлены следующие задачи:

1) установить специфику выраженности ценностно-смысловых ориентаций и черт личности курсантов института ФСИН России в зависимости от фактора пола;

2) определить особенность взаимосвязи ценностей и осмысленности жизни в подвыборках курсантов юношей и девушек;

3) выявить особенности включенности профессиональных ценностно-смысловых ориентаций УИС в структуру взаимосвязей ценностной, смысловой сфер и систему личностных черт курсантов юношей и девушек.

Решение поставленных задач осуществлялось посредством параметрических статистических процедур: критерияльного анализа средних значений Стьюдента для независимых переменных и корреляционного анализа Пирсона.

### Результаты и обсуждение

Для изучения специфики выраженности личностных черт, а также особенностей ценностных и смысловых ориентаций курсантов в зависимости от фактора был проведен критерияльный анализ средних значений по Стьюденту соответствующих показателей в выборках юношей и девушек (табл. 1).

Таблица 1. Показатели личностных свойств курсантов и их различие по Т-критерию Стьюдента (Table 1. Indicators of cadets' personality traits and their differences by Student's t-criterion)

Показатели	Выборки курсантов				t	p
	юноши		девушки			
	ср. знач.	±σ	ср. знач.	±σ		
Интересная работа С	8,5	2,3	9,2	1,6	-2,1	0,034
Красота С	7,7	2,4	8,8	2,1	-3,3	0,001
Любовь С	8,4	2,6	9,3	1,8	-2,6	0,010
Уверенность С	8,8	2,4	9,5	1,5	-2,1	0,042
Творчество С	7,2	2,7	8,1	2,3	-2,3	0,021
Милосердие С	8,0	2,3	8,7	2,0	-2,1	0,041
Активность Д	7,1	2,0	6,4	2,1	2,5	0,015
Здоровье Д	7,8	1,9	7,2	2,0	2,2	0,030
Интересная работа Д	6,7	2,2	5,9	2,6	2,2	0,032
Уверенность Д	7,9	2,0	6,8	2,3	3,5	0,001
Положение в обществе Д	7,0	2,2	5,8	2,5	3,5	0,001
Развлечения Д	6,9	2,2	5,8	2,7	3,0	0,003
Самореализация Д	7,2	2,2	6,4	2,4	2,4	0,019
Цель в жизни	36,2	4,8	34,5	5,9	2,0	0,046
Результативность жизни	28,6	3,9	27,0	4,6	2,4	0,015
Локус контроля — Я	23,9	3,3	22,6	3,9	2,3	0,024
Н — Смелость	7,6	1,8	6,9	2,0	2,5	0,014
I — Эмоц. чувствительность	4,3	1,6	5,0	1,5	-3,0	0,003
O — Тревожность	3,9	2,2	4,7	2,6	-2,4	0,018
Q3 — Самодисциплина	7,8	1,6	7,1	1,5	3,1	0,002
Q4 — Напряженность	3,5	1,8	4,4	2,0	-3,2	0,002

Примечание. Для удобства восприятия представлены показатели, имеющие значимые различия; ценности сфер: «С» — стремления и «Д» — доступность.

Из 58 переменных, подвергнутых статистическому анализу, были выявлены значимые различия по 21 показателю.

В системе ценностных ориентаций в сфере «доступность» *юношей* выделяются более высокая жизненная активность, более высокий уровень здоровья, доступность обретения интересной работы, чувство уверенности, возможность достижения определенного положения в обществе, доступность развлечений и более высокий уровень самореализации; им присуща большая осмысленность жизни в аспектах осознания: жизненных целей, результативности и самоосознания «локус контроля Я».

В пространстве личностных черт для юношей-курсантов характерны высокая социальная смелость, эмоциональная черствость, спокойствие, самодисциплина, расслабленность.

У *девушек-курсантов*, в отличие от юношей, в сфере ценностных ориентаций наблюдаются стремление к любви, красоте и творчеству, желание быть более уверенной и сострадательной (милосердие). Здесь фокусируется меньшая осмысленность жизни, а также среди личностных свойств эмоциональная чувствительность, робость, тревожность, эго-напряженность.

Примечательно, что профессиональные ценностно-смысловые ориентации специалистов УИС не обнаружили отличий в подвыборках курсантов-юношей и курсантов-девушек. Таким образом, полученный факт говорит о равной ценностно-мотивационной включенности в профессию как юношей, так и девушек.

Чтобы установить симптомокомплекс ценностей, имеющих статус «ценностно-смысловых ориентаций», был осуществлен корреляционный анализ суммарного показателя «осмысленность жизни» с показателями ценностей в сферах «стремления» и «доступность».

Полученные результаты, отраженные в таблице 2, убедительно демонстрируют специфику взаимосвязей в подвыборках курсантов юношей и девушек, что позволяет говорить не только о количественных, но и о качественных структурных отличиях.

Для курсантов-юношей в симптомокомплекс ценностно-смысловых ориентаций вошли ценности, нашедшие положительную взаимосвязь с «осмысленностью жизни»: стремление к любви, стремление к познанию; реализованность ценности здоровья, возможность получить интересную работу, достижение свободы, уверенности и самореализации личностного потенциала.

Для курсантов-девушек рассматриваемый симптомокомплекс представлен всеми ценностями сферы доступности, т. е. девушки наделяют статусом смысла не столько то, к чему они стремятся, а скорее то, чем они владеют, чего они достигли.

Так, для девушки-курсанта жизнь воспринимается как имеющая смысл: если сама жизнь насыщена активными событиями; имеется возможность творчества, саморазвития и расширения познавательного интереса; достигнут достаточный социальный и профессиональный статус; девушка не испытывает проблем со здоровьем

и не имеет материальных затруднений; чувствует себя уверенной, свободной, красивой; состоит в стабильных дружеских, семейных отношениях; ощущает «покровительство высших сил», при этом сама имеет возможность помогать другим; сохраняет баланс между интенсивностью жизни и отдыхом.

Таблица 2. Корреляционная взаимосвязь ценностных ориентаций с суммарным показателем осмысленности жизни курсантов (Table 2. Correlation relationship of value orientations with the total index of cadets' life meaningfulness)

Показатели ценностных ориентаций		Показатель «Осмысленность жизни»	
		юноши	девушки
Ценностные ориентации в сфере стремлений	Активность	0,06	0,13
	Здоровье	0,17	0,08
	Интересная работа	0,04	0,05
	Красота	0,06	-0,07
	Любовь	0,23*	-0,09
	Материальная обеспеченность	0,14	-0,04
	Дружба	0,1	0,05
	Уверенность	0,1	0,02
	Познание	0,22*	0,19
	Свобода	0,12	-0,04
	Семья	0,01	0,07
	Творчество	-0,03	-0,1
	Вера	0,19	0,13
	Положение в обществе	0,14	-0,03
	Милосердие	0,05	0,07
	Развлечения	0,06	-0,03
	Самореализация	0,15	0,04
Ценностные ориентации в сфере доступности	Активность	0,07	0,56***
	Здоровье	0,34***	0,35***
	Интересная работа	0,25*	0,53***
	Красота	-0,03	0,29**
	Любовь	0,15	0,55***
	Материальная обеспеченность	0,11	0,41***
	Дружба	0,11	0,25*
	Уверенность	0,43***	0,45***
	Познание	0,17	0,47***
	Свобода	0,30**	0,45***
	Семья	0,07	0,27**
	Творчество	-0,06	0,38***
	Вера	0,19	0,28**
	Положение в обществе	0,16	0,43***
	Милосердие	0,05	0,37***
	Развлечения	0,11	0,37***
	Самореализация	0,22*	0,48***

Примечание. Уровень значимости коэффициента корреляции: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

В целях определения места профессиональных ценностно-смысловых ориентаций специалистов УИС в структурах ценностных ориентаций, смысложизненных ориентаций и системе личностных черт был проведен корреляционный анализ соответствующих переменных (табл. 3–5).

Как мы видим из таблицы 3, профессиональные ценностно-смысловые ориентации специалистов УИС в сфере «доступности»:

— у юношей один коррелят — обратная взаимосвязь с показателем «Развлечения»;

— у девушек два коррелята — прямая связь с показателями «любовь» и «уверенность».

Таблица 3. Корреляции показателя «Профессиональные ценностно-смысловые ориентации специалистов УИС» с показателями ценностных ориентаций курсантов (Table 3. Correlations of the indicator «Professional value-sense orientations of specialists in penitentiary sphere» with the indicators of cadets' value orientations)

Показатели ценностных ориентаций в сфере доступности	Показатель «Профессиональные ценностно-смысловые ориентации специалистов УИС»	
	юноши	девушки
Активность	0,03	0,16
Здоровье	-0,06	0,09
Интересная работа	0,06	0,15
Красота	-0,12	0,12
Любовь	0,02	0,22*
Материальная обеспеченность	0,08	-0,06
Дружба	0,08	-0,07
Уверенность	0,06	0,28**
Познание	0,01	0,09
Свобода	-0,05	0,20
Семья	0,15	0,07
Творчество	-0,12	0,15
Вера	0,11	0,10
Положение	0,03	0,14
Милосердие	0,10	0,12
Развлечения	-0,22*	-0,11
Самореализация	0,18	0,13

Примечание. Уровень значимости коэффициента корреляции \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ . Значимых корреляций с показателями ценностных ориентаций в сфере стремлений не обнаружено.

Таким образом, в процессе обучения в специализированном вузе для юношей усвоение профессиональных ценностей соотносится с недоступностью развлечений и праздной жизни, тогда как девушки сочетают процесс профессионализации с возможностью самореализации в сфере любви и уверенного поведения.

Корреляции суммарного показателя «профессиональные ценностно-смысловые ориентации специалистов УИС» с показателями компонентов «осмысленности жизни» выявили следующие закономерности (табл. 4): как у юношей, так и у девушек устремленность к профессиональным идеалам включается в структуру смысложизненных ориентиров. У девушек исключением является показатель «процесс жизни», который не обнаруживает значимой связи с «профессиональными ценностями УИС».

Интерпретируя полученные результаты по данному анализу в соотнесении с вышеописанными процедурами, можно говорить, что профессиональные ценности УИС курсантов (как юношей, так и девушек), слабо включаясь в их систему общечеловеческих ценностей, выступают одной из существенных содержательных составляющих смысложизненной направленности. Иными словами, профессиональные ценности УИС являются относительно независимым аксиологическим образованием; возможно, в юношеском возрасте на этапе профессионализации они находятся в процессе формирования и интериоризации;

при этом из-за своей большей представленности в пространстве осознанности смысла по праву могут иметь статус «ценностно-смысловых ориентиров». И действительно, чем более курсанты разделяют ценности, постулированные кодексом специалистов УИС, тем сильнее данные ценности соотносятся с личными жизненными целями, осмысленностью результативности жизни, осознанием своей субъектности в локусах своего «Я» и контроля жизненных событий, процессуальным аффективным переживанием (в выборке юношей также). Для девушек переживание профессиональных ценностей в моменте настоящего не является актуальным. Возможно, вступая все-таки в относительно мужское профессиональное пространство, девушки пока не чувствуют своей включенности в него.

Таблица 4. Корреляции показателей профессиональных ценностно-смысловых ориентаций специалистов УИС с показателями смысловых ориентаций  
(Table 4. Correlations of the indicators of professional value and meaning orientations of specialists in penitentiary sphere with the indicators of life meaning orientations)

Показатели компонентов осмысленности жизни	Показатель «Профессиональные ценностно-смысловые ориентации специалистов УИС»	
	юноши	девушки
Цель в жизни	0,31**	0,26*
Процесс жизни	0,29**	0,16
Результативность жизни	0,25*	0,27*
Локус контроля — Я	0,34**	0,21*
Локус контроля жизни	0,28**	0,24*
Общая осмысленность жизни	0,22*	0,27*

Примечание. Уровень значимости коэффициента корреляции \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

Таблица 5. Корреляции показателей личностных свойств с профессиональными ценностно-смысловыми ориентациями специалистов УИС  
(Table 5. Correlations of indicators of personality traits with professional value-sense orientations of specialists in penitentiary sphere)

Показатели компонентов осмысленности жизни	Профессиональные ценностно-смысловые ориентации специалистов УИС	
	юноши	девушки
A — общительность	-0,04	-0,08
B — интеллектуальность	0,08	0,03
C — эмоциональная устойчивость	0,05	0,03
E — доминантность	-0,16	-0,16
F — беспечность	0,09	0,29**
G — моральная нормативность	0,20	0,22*
H — смелость	0,05	0,02
I — эмоционал. чувствительность	0,00	0,09
L — подозрительность	-0,11	0,00
M — мечтательность	-0,20	-0,08
N — дипломатичность	0,03	0,15
O — тревожность	-0,03	-0,19
Q1 — восприимчивость к новому	-0,19	-0,01
Q2 — самостоятельность	-0,08	-0,15
Q3 — самодисциплина	0,13	0,02
Q4 — напряженность	0,04	-0,19

Примечание. Уровень значимости коэффициента корреляции: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

Определяя расположение профессиональных ценностей в структуре личностных черт, мы получили следующие результаты корреляционного анализа (табл. 5).

У юношей-курсантов профессиональные ценностно-смысловые ориентации специалистов УИС не находят значимых коррелятов в системе личностных свойств.

В свою очередь, у девушек обнаруживаются только две достоверные положительные связи: фактор «F — беспечность» и фактор «G — моральная нормативность». Актуализация профессиональных ценностей у девушек-курсантов соотносится с противоречивыми характеристиками, с одной стороны, с беззаботностью, восторженностью, экспрессивностью, оптимистичностью; с другой — склонностью следовать традиционным установкам, соблюдать моральные принципы, действовать в социальных рамках, исходить из регламентированных ограничений.

### Выводы

1. Профессиональные ценностно-смысловые ориентации специалистов УИС являются содержательной характеристикой смысловой направленности курсантов юношей и девушек института ФСИН России, встречая положительную связь со всеми компонентами осмысленности жизни. При этом профессиональные ценностно-смысловые ориентации специалистов УИС имеют слабую включенность как в систему общечеловеческих ценностных ориентаций, так и в систему личностных характеристик.

2. Критериальный анализ средних значений показал следующее.

Курсанты-юноши отличаются высокой осмысленностью жизни, ощущением достижений в сфере ценностей: активность, здоровье, профессия, уверенность, общественный статус, развлечения, самореализация; для них характерны высокая социальная смелость, эмоциональная черствость, спокойствие, самодисциплина, раслабленность.

Курсанты-девушки проявляют более высокую устремленность к любви, красоте и творчеству, уверенности и милосердию. Для них характерна выраженность следующих черт личности: эмоциональная чувствительность, робость, тревожность, эго-напряженность.

3. Симптомокомплекс ценностно-смысловых ориентаций у курсантов-юношей представлен стремлением к любви, к познанию, доступностью ценностей: здоровья, уверенности, свободы, профессии, самореализации; у девушек соотносится с комплексом всех имеющихся ценностей в сфере доступности (17 шкал методики).

Профессиональные ценностно-смысловые ориентации специалистов УИС имеют незначительную представленность в системе ценностных ориентаций курсантов. Так, они совершенно не имеют связей с ценностями в сфере стремлений, однако в сфере доступности соотносятся у юношей с недоступностью развлечений; у девушек, напротив, с возможностью обретения любовных отношений и ощущением себя уверенной.

4. По результатам корреляционного анализа можно заключить, что профессиональные ценностно-смысловые

ориентации специалистов УИС курсантов-юношей не включены в систему личностных свойств; у девушек они находят лишь две взаимосвязи через посредство моральной нормативности (фактор G) и беспечности (фактор F), тогда как связей не обнаруживают в системе личностных свойств.

**Область применения и перспективы.** Изучение профессионального ценностно-смыслового подхода в процессе становления курсантов как будущих офицеров уголовно-исполнительной системы позволит заложить теоретическую и практическую базу, направленную на создание адаптационных условий к непосредственной практической деятельности, и сформировать личность

профессионала, обладающего способностями на высоком уровне выполнять служебные обязанности и владеть навыками управленческой компетенции.

Планирование и проведение учебных, воспитательных и служебных мероприятий, реализованных с учетом половых особенностей, дает возможность более компетентного осуществления психолого-педагогического сопровождения курсантов ведомственных вузов с учетом системы значимых ценностно-смысловых ориентаций. В рамках дальнейшего изучения данной темы идет разработка психолого-педагогической программы формирования профессиональных ценностно-смысловых ориентаций у курсантов с опорой на психологию половых различий.

### Список источников / References

1. Яницкий М. С., Серый А. В., Балабаицук Р. О. Хронотопические характеристики образа мира осужденных, находящихся в местах лишения свободы // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 3(90). С. 298–306. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-390-298-306>.
2. Смирнова М. Ю. Специфика ценностно-смысловых ориентаций юношей и девушек — курсантов института ФСИН России // Пенитенциарная система и общество: опыт взаимодействия : сб. мат-лов X междунар. науч.-практ. конф. Пермь, 2023. С. 108–112.
3. Мазеина О. Н. Скрининговые обследования в образовательных организациях Федеральной службы исполнения наказаний России // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 2. С. 109–114.
4. Макаров А. С., Бобченко Т. Г. Психологические особенности виктимной личности // Студенческий электронный журнал. 2019. № 13(57). URL: <https://sibac.info/journal/student/57/136196> (дата обращения: 20.02.2024).
5. Марков А. С. Формирование профессионализма как качества личности специалиста : дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 182 с.
6. Шулепников Д. В. Особенности формирования субъектности курсантов вузов ФСИН России // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2015. Т. 21, № 4. С. 153–156.
7. Бубнова С. С. Системообразующие факторы индивидуальности — ценностные ориентации личности и ПВК субъекта деятельности. Чебоксары, 2015. 74 с.
8. Журавлева Н. А. Структура ценностных ориентаций личности с разными индивидуально-психологическими характеристиками // Тенденции развития науки и образования : сб. науч. тр. по мат-лам междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. Смоленск, 2016. Ч. 2. С. 111–117.
9. Серый А. В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. Кемерово, 2002. 183 с.
10. Яницкий М. С., Серый А. В. Ценностно-смысловая парадигма как методологическая основа прогнозирования развития личности // Личностное развитие: прогностические модели, факторы, вариативность. Томск, 2008. С. 71–93.
11. Утюганов А. А. Формирование ценностно-смысловых ориентаций у курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-4. С. 302–305.
12. Кихтенко Л. Ф. Формирование ценностно-смысловых отношений у курсантов военного вуза в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2009. 168 с.
13. Самойлик Н. А. Профессионально-ценностные ориентации специалистов особых условий труда (на примере сотрудников уголовно-исполнительной системы) // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Т. 24, № 1(76). С. 104–110.
14. Rokeach M. Beliefs, Attitudes, and Values. San Francisco: Josey-Bass Co, 1972. 214 p.
15. Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов (на контингенте больных артериальной гипертонией и здоровых лиц) // Психологический журнал. 1992. Т. 13, № 1. С. 107–117.
16. Смирнова М. Ю. Профессиональные ценностно-смысловые ориентации сотрудников УИС как критерии эффективности служебной деятельности // IX Педагогические чтения, посвященные памяти профессора С. И. Злобина : сб. мат-лов / сост. А. И. Согрин. Пермь, 2023. С. 250–252.

Поступила 08.03.2024; одобрена после рецензирования 26.03.2024; принята к публикации 30.09.2024.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-теоретическая статья

УДК 159.9.01; 159.923 © Забегалина С. В., Шилова И. М., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-420-426

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

## Личность с позиции синергетики

**Светлана Викторовна Забегалина**, кандидат психологических наук, психолог Военной комендатуры (гарнизона 2 разряда)<sup>1</sup>; svetlanvictorov@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-2615-8298>

**Ирина Михайловна Шилова**, кандидат педагогических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии<sup>2</sup>; alpaka1@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8759-1696>

<sup>1</sup> Центральная военная округа, 432001, Ульяновск, Россия

<sup>2</sup> Омский государственный педагогический университет, 644099, Омск, наб. Тухачевского, 14, Россия

**Реферат. Введение.** Личность остается в психологии одним из центральных понятий для изучения, не существует единого понимания данного феномена, что отражается во взглядах различных психологических школ. Отечественная психология отличается некоей общностью подходов, и, разделяя мнение отечественных авторов, все же выделим один из аспектов психологии личности, мало охваченный в науке, — синергетический подход к рассмотрению личности. **Материалы, результаты и обсуждение.** Изучение психологической литературы по теме исследования показало, что взгляды отечественных авторов на психологию личности отличаются большим единством по сравнению с зарубежными, что в принципе объясняется традициями российской психологии, общей фундаментальностью ее положений. Синергетический подход в психологии принимается неоднозначно, в одних случаях он подвергается резкой критике, в других — говорится о его преимуществах и инновационности. Безусловно, истина находится посередине. Личность как система имеет право на рассмотрение в психологии, однако следует учитывать ее качества: это система открытая, «мягкая», сложная, самоорганизующаяся. Нельзя бездумно и автоматически переносить на личность все законы и принципы синергетики. Применительно к личности они нуждаются в уточнении и тщательной формулировке. **Выводы.** С позиции синергетического подхода рассмотрение личности упрощается тем, что отсутствует жесткое и однозначное понимание термина «личность» в психологии и она в своем развитии постоянно стремится к самоорганизации, равновесию, адаптации.

*Ключевые слова:* личность, синергетический подход, адаптация, система, развитие личности, самоорганизация личности, принципы, новообразования личности, деятельность, личность как система

---

**Для цитирования:** Забегалина С. В., Шилова И. М. Личность с позиции синергетики // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 4(99). С. 420–426. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-420-426>

---

Scientific and Theoretical Article

UDC 159.9.01; 159.923 © Zabegalina S. V., Shilova I. M., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-420-426

5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

## Personality from the Position of Synergetics

**Svetlana V. Zabegalina**, Candidate of Science (in Psychology), psychologist of Military commandant's office (garrison of grade 2)<sup>1</sup>; svetlanvictorov@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-2615-8298>

**Irina M. Shilova**, Candidate of Science (in Pedagogy), Professor at the chair of General and Pedagogical Psychology<sup>2</sup>; alpaka1@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8759-1696>

<sup>1</sup> Central Military District, Ulyanovsk, 432001, Russia

<sup>2</sup> Omsk State Pedagogical University, 14 Tukhachevsky embk., 644099, Omsk, Russia

**Abstract. Introduction.** Personality remains one of the central concepts for study in psychology, there is no single understanding of this phenomenon, which is reflected in views of various psychological schools. Russian psychology is distinguished by certain common approaches and, although the authors share the opinion of domestic scholars, they specify one of the aspects of personality psychology that is little covered in science – the synergetic approach to the study of personality. **Materials, Results and Discussion.** The study of the psychological literature on the topic of the study showed that the views of Russian authors on the psychology of personality are distinguished by greater unity, in comparison with foreign ones, which is basically explained by the traditions of Russian psychology and the general fundamentality of its provisions. The synergetic approach in psychology is not unambiguously accepted, in some cases it is sharply criticized, in others its advantages and innovative character are discussed. Definitely, the truth lies in the middle. Personality, as a system, has the right to be considered in psychology, but its qualities should be taken into account, that it is open, "soft", complex and self-organizing. It is impossible to thoughtlessly and automatically transfer all the laws and principles of synergetics to a person. In the case of an individual, they need to be clarified and carefully formulated. **Conclusions.** This article is an attempt to analyze personality from the position of a synergetic approach and does not claim that there is no alternative to other points of view and approaches. From the position of the synergetic approach the consideration of personality is simplified by the fact that there is no rigid and unambiguous understanding of the term 'personality' in psychology and that in its development it constantly strives for self-organization, balance, adaptation.

**Keywords:** personality, synergetic approach, adaptation, system, personality development, self-organization of personality, principles, new formations of personality, activity, personality as a system

**Citation:** Zabegalina S. V., Shilova I. M. Personality from the Position of Synergetics. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 4(99). Pp. 420–426 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-420-426>

### Основные положения

1. Существует множество пониманий того, чем является личность с точки зрения психологии. Существенные различия наблюдаются между отечественной и зарубежной психологией личности.

2. В развитии личности с позиции синергетического подхода выделяются несколько аспектов, связанных с возрастными особенностями, личностной зрелостью, осуществляемой деятельностью, взаимодействием с другими системами, в том числе другими личностями и физической средой.

3. Личность является системой открытого типа, вступает во взаимодействие с другими системами и эволюционирует в своем развитии, подвержена процессу самоорганизации, как и любая сложная система. Периоды относительной стабильности личности перемежаются с кризисами. И именно неравновесность состояния личности как системы запускает процесс самоорганизации, способствующий ее адаптации.

4. Основные принципы синергетического подхода в науке в целом могут быть адаптированы применительно к психологии, в частности по отношению к психологии личности. Это обусловлено тем, что данные принципы носят общий характер, описывая, например, поведение открытых систем, к каковым относится и личность.

### Введение

#### *Актуальность, значимость и сущность проблемы.*

Относительно понятия «личность» в психологической науке отсутствует единое понимание, это, с одной стороны, порождает некую размытость термина, с другой — позволяет насыщать его качественно новым содержанием, в соответствии с развитием человека как носителя этого феномена (эволюционным, историческим) и прогрессом науки. Трактовка понятия «личность» обретает качественно новое содержание в разных психологических школах, при различных исследовательских парадигмах и подходах.

В отечественной психологии трактовка понятия «личность», несмотря на отдельные акценты: субъект общественных отношений (А. Н. Леонтьев [1]), поведения (Б. Г. Ананьев [2]), деятельности (А. В. Петровский [3]), познания, носитель сознания (К. К. Платонов [4]) и т. д., отличается целостным характером. Существует нечто общее, подчеркивающее социальный характер и зависимость личности от социальной среды. Нет полностью противоречащих друг другу определений личности, только взаимодополняющие и акцентирующие внимание на отдельных факторах формирования, развития и существования личности. Практически всеми подчеркивается динамичность личности, ее обусловленность социальной средой [5].

Зарубежная психология, при всем многообразии теорий и концепций личности, также обладает общи-

ми чертами, однако все трактовки феномена личности обусловлены несколькими крупными направлениями, такими как психоанализ (А. Адлер, К. Г. Юнг и др.), бихевиоризм (Б. Скиннер), когнитивизм (А. Бандура, Дж. Келли, Дж. Роттер), экзистенциальная (В. Франкл) и гуманистическая психология (А. Маслоу, К. К. Роджерс) [6]. Безусловно, можно выделить и другие направления, и авторов, но они упоминаются в психологической литературе реже [7]. При этом для современной зарубежной психологии характерен отход от «крайних» позиций, где личность понималась как изначально нездоровая, ограниченная в своих проявлениях сущность и ассимиляция тех концепций, что подчеркивают исключительность и силу личности, ее ценность для общества [8].

Значимость личности, ее ценностных ориентаций проходит в отечественной литературе лейтмотивом [9], популярным за рубежом является гуманистическое понимание личности, а наиболее известным в этом плане стал подход К. Роджерса [10]. Отдельные значимые критерии в оценке личности находим в работах В. Франкла [11], для него это индивидуальный, для каждого человека свой смысл жизни. А. Маслоу подробно анализирует мотивацию личности как основной двигатель на жизненном пути [12]. Е. Хейм рассматривает преодоление трудностей и различные стратегии этого преодоления [13]. В работах отечественных авторов копинг-стратегиям и защитным механизмам также уделяется значительное внимание [14].

Отдельно стоит отметить существование в психологии нескольких значимых теорий и подходов к личности, изучающих психическое здоровье, его пограничные состояния и отклонения от нормы в развитии личности. Этому вопросу уделяли внимание Г. А. Айзенк, Б. В. Зейгарник, К. Леонгард, С. Я. Рубинштейн и др.

Данная статья является попыткой проанализировать личность с позиции синергетического подхода и не претендует на безальтернативность, бесперспективность других точек зрения и подходов. Рассматриваются психологическое понятие личности и ее самоорганизация, а также процесс адаптации как одной из ее целей с позиции синергетики.

**Цель** — рассмотреть психологическое понятие «личность» с точки зрения синергетического подхода, учитывая неоднозначность и многогранность понимания личности в психологии.

#### **Материалы, результаты и обсуждение**

##### *Личность в психологии и с позиции синергетики.*

Синергетический подход, будучи заимствован в психологию из естествознания, является относительно новым [15]. И требуется время, чтобы выработать собственное понимание понятия «личность», так же как это потребуются с терминами «адаптация», «стресс», «кри-

зис» и др. Синергетика акцентирует внимание на таком источнике развития, как случайность, необратимость и неустойчивость, в противовес жесткой детерминированности и стабильности [16]. А значит, и развитие личности представляется не как строго обусловленное, упорядоченное и прогнозируемое с помощью учета воздействующих факторов и условий, а как переменное, изменчивое и неустойчивое характеризуется трудностью прогноза на относительно значимый по длительности период времени.

Основополагающим принципом синергетического подхода выступают понимание явлений нового порядка и прогресс в развитии системы через флуктуации (случайные отклонения) состояний их подсистем и отдельных элементов. Флуктуация при этом совсем не случайна, так как само ее возникновение, время наступления обусловлено накопленными изменениями в системе. Просто так система не меняется, но вот какого рода будут изменения, далеко не всегда понятно из-за множества влияющих факторов и их сочетаний [15].

Система остается стабильной благодаря наличию отрицательных обратных связей, обеспечивающих сохранность структуры и относительное равновесие ее состояния [16]. Гомеостаз «живых» систем обеспечивается, в первую очередь, активностью саморегуляционных механизмов, ассимиляции и аккомодации, способствующих достижению адаптации, а значит устойчивости [17]. При «жестком» типе устойчивости системы выше, а ее изменения поддаются более точному прогнозу. «Мягкий» тип системы менее стабилен и довольно легко поддается разрушению, поэтому взаимодействие с другими системами должно контролироваться, в первую очередь со стороны самой системы. Каждый человек взаимодействует с «жесткими» и «мягкими» системами, и нельзя сказать, какая именно из систем оказывает на него наибольшее влияние. В одних случаях это другой человек, в других — среда, в третьих — это система деятельности, в которую он вступает.

Чем система сложнее и чем больше открыта для сторонних, внешнесистемных воздействий, тем больше тенденция к нарушению равновесия, усилению отдельных отклонений, которые при своем накоплении, сочетании и вступлении во взаимодействие приводят к изменению системы в целом. Данное изменение является следствием случайного сочетания факторов и наблюдается после разного по длительности хаотического состояния системы. Через самоорганизацию элементов системы происходит ее изменение либо даже возникает нечто новое, ранее не наблюдавшееся, и вариации высоки, учитывая открытость и стремление к развитию личности как системы [18].

Если рассматриваются личность и общество, то последнее более прогнозируемо в своем развитии, более склонно к самоорганизации и саморазвитию, чем отдельно взятая личность [19].

Флуктуации по определению носят случайный характер, а значит, любые изменения системы, включая личность, обусловлены действием суммы случайных

факторов, при обязательном присутствии воздействий направленного и сознательного характера в силу социальной личности. Вспыхнувшие войны, возникновение новых общественных институтов, экономических, социальных или политических, обусловлены рядом факторов, таких как личная воля некоторых людей, наличие определенных философских учений, религиозных догм, лидеров соответствующей направленности, общественных, экологических и других проблем. Утверждать, что развитие человека и общества строго детерминировано, — алогично, учитывая периодически возникающие состояния хаотического характера в критические моменты генезиса и истории, что в свою очередь можно назвать флуктуацией, приведшей к изменению «мягкой» системы [17].

Развитие личности по сравнению с развитием общества представляется с позиции синергетики еще более сложно прогнозируемым, так как неучтенных воздействующих факторов на развитие личности, носящих случайный характер, гораздо больше, чем тех, что могут быть измерены и учтены. Сама личность далеко не всегда хорошо осознает свои сильные и слабые стороны, может сказать, как поведет себя при определенных обстоятельствах [20].

Жизнь человека обусловлена изначально тем, где, в какой семье родился ребенок. Само его рождение в том или ином месте, у той или иной матери, питание и воспитание с пеленок — одновременно и случайно, и детерминировано. Социализация происходит при множестве воздействующих внешних факторов, среди которых разные социальные институты и агенты.

**Оценка личности в возрастном аспекте с позиции синергетического подхода.** Мы наметили акценты в развитии личности в возрастном аспекте с позиции синергетического подхода [15; 16].

*Первый аспект* оценки личности как системы — это возраст человека. Особенно заметным влияние социума и отдельных личностей как самостоятельных «мягких» систем становится с трех лет, когда у ребенка присутствуют не только самосознание, но и долговременная память и фантазия, которые превращаются во внутренний источник изменений.

При всех равных условиях развития в дошкольном возрасте важнейшим становится переход к обучению, недаром началу обучения в школе сопутствует кризис. В какую школу попадет ребенок, кто станет его первым учителем и одноклассниками — случайность, способная определить всю последующую жизнь. По Л. С. Выготскому, к началу школьного возраста в норме ребенок уже является личностью, а значит, в принципе именно с этого возраста можно его рассматривать как пример «мягкой» системы, обладающей определенной стабильностью и склонной к различным флуктуациям [21].

Согласно данным психологической науки, подросток в 15 лет обладает схожими чертами личности, что и в 40–45 лет примерно на 80% (Р. С. Немов [22]). Это означает новый виток в развитии личности как системы, связанный с большей стабильностью. Начиная с подросткового

возраста наступает и следующий виток в развитии, под-  
вергающийся мощным воздействиям, — момент окон-  
чания школы и выбора профессии, рода деятельности.  
Флуктуации личности как «мягкой» системы на данный  
период становятся уже детерминантами развития на всю  
последующую жизнь.

Все дальнейшие флуктуации, как правило, связаны  
с сильными воздействующими факторами и могут при-  
сутствовать не у всех личностей. Иными словами, одни  
личности остаются малоизменчивыми, в том понимании,  
что черты личности, характер стабильны на протяже-  
нии последующих жизненных этапов, другие личности  
претерпевают серьезные изменения под воздействием  
происходящих событий, как правило, связанных с се-  
рьезными испытаниями.

*Второй аспект* оценки личности как системы —  
личностная зрелость и интернальность [23], иными  
словами, сформированность личности как системы,  
устойчивость и стабильность, осознание себя как само-  
стоятельного и ответственного за свою жизнь и решения  
человека, наличие всех психологически важных качеств  
в завершённом виде. Только сформировавшаяся личность  
способна контролировать себя и оценивать адекватным  
образом, а вследствие этого осуществлять и планиро-  
вать свои действия надлежащим образом. Личностная  
зрелость выделяется особо, так как она является опреде-  
ленным «цементом», скрепляющим остальные черты лич-  
ности, как кирпичики. Она стабилизирует личность как  
систему, делает ее устойчивее к внешним воздействиям,  
особенно негативного плана, способствует адаптации  
и жизнеспособности.

*Третий аспект* — это система деятельности, кото-  
рую осуществляет человек. В зависимости от сложности,  
длительности обучения и выполнения, деятельность  
меняет личность своего субъекта. Изменения, как пра-  
вило, направлены на адаптацию к деятельности, более  
того, личность как развивающаяся система стремится  
в условиях неопределенности подготовить себя к ожи-  
даемому [24].

В профессиональной деятельности негативным  
следствием изменений, первоначально направленных  
на адаптацию, может стать профессиональная дефор-  
мация личности, а также профессиональное выгорание.  
Система личности и система деятельности вступают  
во взаимодействие, и как результат — изменения, воз-  
можные в обеих системах. В некоторых случаях, когда  
личность характеризуется талантом или гениальностью,  
их взаимодействие приводит к рождению качественно  
новых результатов и даже видов деятельности. Примером  
являются изобретения, влекущие возникновение  
новых профессий, способов взаимодействия личности  
и окружающей среды. Оценка освоенности, хода выпол-  
нения деятельности и ее результатов дает возможность  
понять значимость личности для окружающих, а также  
ее влияние на окружающий мир.

*Четвертый аспект* оценки личности как систе-  
мы — другие «мягкие» системы. Взаимодействие с дру-  
гими личностями является наиболее популярным для

изучения в психологии. Любая группа людей также  
представляет собой систему, как и отдельно взятая лич-  
ность. В группе как в системе каждая личность выпол-  
няет определенный набор задач и функций. Личность  
влияет на других членов группы, и группа определяет  
поведение личности. Личность ведет себя различным об-  
разом внутри групп, в которые входит, действие группы  
на личность также дифференцировано. Взаимодействие  
личности как «мягкой» системы и других «мягких» си-  
стем (личностей и их объединений) приводит к измене-  
нию всех систем. Более того, те свойства системы, что  
являются адаптивными внутри одной группы, могут  
привести к дезадаптации в другой. Пример — мера об-  
щительности, уровень интеллекта и т. д. Взаимодействие  
«мягких» систем способно порождать новые системы,  
в некоторых случаях с новыми качествами — образова-  
ние политических партий, общественных объединений,  
как просоциального, так и асоциального характера (пре-  
ступные группировки).

*Пятый аспект* оценки личности — физическая  
среда, «жесткие» системы, в рамках которых личность  
существует сама и осуществляет свою деятельность.  
Безусловно, что личность, если не активно преобразует,  
то хотя бы накладывает отпечаток на свое физическое  
окружение. Состояние «твердых» систем зависит не  
только от естественных процессов, но и от искусствен-  
но вызванных человеком. К примерам отрицательного  
плана следует отнести загрязнение окружающей среды,  
разрушение сложившихся экосистем, нарушение климата,  
вызванное излишне интенсивным воздействием человека,  
и т. д. Положительные воздействия на среду являются  
относительно позитивными, так как очистке предше-  
ствовало загрязнение, а орошение засушливой почвы  
может вызвать гибель сложившейся ранее экосистемы  
или падение уровня воды в водоеме. Исторически сложи-  
лось, что деятельность человека гораздо чаще имеет для  
физической среды в целом негативные, а не позитивные  
следствия, при этом способствует адаптации человека  
как вида в целом, а также отдельных личностей.

*Саморазвитие и самоорганизация личности как  
системы с позиции синергетического подхода.* Само-  
развитие и самоорганизация личности как системы  
с позиции синергетического подхода обеспечивается  
чертами самой личности, особенностями среды и бли-  
жайшего социального окружения, а также свойствами,  
возникающими в процессе взаимодействия с другими  
системами. Так, личность приобретает умения и навыки,  
развивает свои таланты. Существуют и следствия такого  
взаимодействия негативного плана — возникновение  
психотравм, страхов, деформации личности.

Личность подвержена процессу самоорганизации,  
как и любая сложная система. Она является системой  
открытого типа, вступая во взаимодействие с другими  
системами и эволюционируя в своем развитии. Перио-  
ды относительной стабильности состояния, гомеостаза  
перемежаются его нарушениями, кризисами. И именно  
неравновесность состояния запускает процесс само-  
организации в личности как в системе. Так, личность

стремится к адаптации, в случае успеха достигает ее, тем не менее адаптивные процессы запускаются периодически, в зависимости от требований, на протяжении всей жизни. Любая адаптированность личности, с одной стороны, является характеристикой личности, с другой — она не выступает константой или перманентой, она колеблется, определяясь жизненной ситуацией личности и процессом деятельности, успехом.

Таким образом, самоорганизация личности проходит через ряд флуктуаций ее элементов и подсистем. Личность, как, впрочем, и группа, часто склонна подавлять флуктуации, распознавая их как некие отклонения, нарушения за счет отрицательных обратных связей. Так, в частности, личность регулирует свое поведение в обществе и свое собственное психологическое состояние. Однако постепенное накопление флуктуаций приводит к «расшатыванию» прежнего порядка, и через относительно кратковременное хаотическое состояние система, а в нашем случае личность, приходит к разрушению или качественному изменению, новообразованию. Состояние личности как системы после произошедшей бифуркации характеризуется результатом взаимодействия суммы всех воздействующих факторов, в том числе факторов случайного порядка.

Новообразования личности, развивающиеся через этап кризиса, а говоря языком синергетики, через этап хаоса, наблюдаются при достаточном для них уровне сложности личности как системы, когда накоплен ряд необходимых элементов, присутствуют связи между ними и взаимодействие. Синергетическое взаимодействие есть не простая сумма элементов, а взаимодействие, порождающее нечто новое, оно обеспечивает самоорганизацию системы. Если личность недостаточно развита, сложна как система для появления новообразований, то и флуктуации элементов будут недостаточными для перехода в новое состояние, для эволюции. Адаптация в полноценном варианте также будет отсутствовать. Так, для появления общения недостаточно лишь нескольких слов, требуется определенный словарный запас, владение семантикой слова, умение строить словосочетания и грамотно оформлять предложения в речь. Недостаточное развитие личности ребенка делает невозможным овладение речью, а как следствие, и полноценное общение.

Более того, система, что не способна к самоорганизации, не может выдержать и воздействий извне, она разрушается. Даже у взрослой личности такое возможно, недаром существует термин «распад личности».

Самоорганизация системы (иными словами, личности) после этапа хаоса возможна при условии преобладания положительных обратных связей над отрицательными. Так, общение личности развивается в том случае, если положительное «подкрепление» значимей отрицательного. Те или иные формы поведения личности также развиваются в зависимости от того, какие обратные связи наблюдаются. Такое развитие и самоорганизация личности как системы призваны служить целям адаптации, способствуя не только сохранению системы, но и укреплению ее позиций внутри других «мягких» систем, в которые она входит.

У личности как системы существует целый набор «датчиков», оповещающих, как проходит ее функционирование, какие угрозы и, напротив, «преференции» и «лакомые кусочки» существуют. Эти «датчики» эволюционируют на протяжении развития человека как социального существа, меняясь в зависимости от общества и его культуры.

Накопление многими личностями изменений эволюционного плана постепенно приводит к изменениям в системе общества, эволюции общества, вплоть до смены общественно-экономической формации. Флуктуации личностей, накапливаясь, обуславливают и флуктуации общества, приводя к войнам и революциям, а в более мягких вариантах — обуславливают направления развития моды, науки, техники, искусства и т. д. Самоорганизация личности как системы идет ускоренными темпами при интенсивных положительных обратных связях. Так, сильная позитивная внутренняя мотивация, значимое внешнее подкрепление поведения содействует развитию навыков деятельности, способностей, выработке личностных качеств.

Нужно отметить, что развитие личности как системы практически невозможно одними и теми же темпами и равномерно в разных направлениях, при этом оно может оставаться гармоничным. Навыки, способности, знания накапливаются постепенно, но неравномерно [25]. То одна, то другая сфера личности вырывается вперед, при этом влияет на остальные, подтягивая их до необходимого уровня. Самоорганизация личности как системы призвана не только способствовать развитию, но и соблюдать относительный баланс в развитии для успешного функционирования в целом и адаптации к меняющимся условиям жизнедеятельности. При этом присутствует и элемент прогнозирования: личность не только приспосабливается к настоящему, она делает прогноз на будущее и предпринимает шаги к адаптации в будущем, с учетом опыта прошлого и уже существующих возможностей. Личность стремится к контролю окружающего мира и самоконтролю, что помогает чувствовать себя адаптивным сегодня и ответственным за собственное будущее [23].

**Принципы синергетического подхода по отношению к личности.** Опираясь на работы Г. Николаса, И. Пригожина, И. Стенгерса и Г. Хакена [26; 15; 16], охарактеризуем основные принципы синергетического подхода. Они не имеют конкретного определения и жесткой терминологии, тем проще адаптировать их применительно к психологии, в частности по отношению к личности как к психологическому понятию.

1. Существует несколько видов открытых нелинейных систем разных уровней организации: динамически стабильные, адаптивные и эволюционирующие системы. Личность имеет все указанные характеристики: обладает определенной стабильностью и при этом адаптируется к условиям, в норме склонна к развитию.

2. Системы взаимодействуют, чему способствует хаотическое, неравновесное состояние других систем, выступающее стимулом к анализу условий и адаптации, приведению себя в гармоничное состояние. Личность

взаимодействует с другой личностью для получения ответа на свои вопросы, реализации своих потребностей, в первую очередь социального порядка.

3. Неравновесность является имманентным условием и фактором развития личности как системы. Пока человек жив, он к чему-то стремится, и, с одной стороны, он ищет гармонии и стабильности, а с другой — нуждается в переменах и изменениях.

4. Объединение сложных открытых систем, таких как личность, создает новое образование, которое не равно сумме личностей, в него входящих, а образует систему иного уровня, с собственными системными функциями и характеристиками. Группа людей всегда, с одной стороны, определяется своими членами, а с другой — ее качества — результат взаимодействия людей в группе в ходе межличностного общения, деятельности и даже восприятия. Процессы, происходящие внутри группы, при этом отражаются не только на группе, но и на каждом ее члене, воздействуя на личность как систему более низкого уровня.

5. Личность как эволюционирующая система через неравновесность склонна к новым образованиям на уровне отдельных сфер личности, возникновению новых свойств, прохождению через этапы самоорганизации и закреплению новых личностных качеств.

6. Переход личности от неупорядоченного состояния, от кризиса к состоянию порядка, т. е. к новому этапу развития при всех вариациях кризисов характеризуется общими чертами, что позволяет применять общий для психологии личности математический аппарат.

7. Личность как перманентно развивающаяся система всегда открыта для взаимодействия с другими системами, в том числе природного характера, вследствие чего и наблюдаются упорядочивание, самоорганизация системы и направляются процессы адаптации в ней.

8. Чем больше личность как система нестабильна, тем более она восприимчива к внешним воздействующим факторам, которые бы остались индифферентными при равновесном состоянии личности.

9. Кризис личности собирает воедино все ее черты, поведение диктуется общим взаимодействием подсистем, проявляется то, насколько личность цельная, и взаимодействие подсистем интенсифицируется. В идеале развитая личность в критической ситуации демонстрирует высокую согласованность действий своих элементов.

10. Именно критические периоды в жизни человека приводят к активизации бифуркационных механизмов — перехода с помощью кратковременных точек раздвоения к тому или иному относительно долговременному режиму системы — аттрактору. В случае с такой сложной системой, как личность, заранее предсказать, какой из возможных аттракторов займет система, невозможно [17].

Несмотря на многогранность и неоднозначность понимания личности в психологии, наравне с двумя другими феноменами (деятельность и общение) она является метапсихологической категорией [3], что дает возможность выделить наиболее общие моменты в позиции ученых-психологов и сравнить ее с позицией синергетиков (табл.).

Таким образом, переход личности на новую стадию своего развития аккумулирует ранее имевшиеся характеристики, поведение диктуется общим взаимодействием подсистем и элементов, в ходе изменений проявляется то, насколько личность сформирована, и взаимодействие подсистем переходит на новый уровень. Несмотря на то что психология и синергетика по своей сути являются отдельными и независимыми науками, их взгляд на развитие личности и на саму личность обладает общими чертами, при этом каждая наука использует свою собственную терминологию.

**Выводы**

1. Рассмотрение личности с позиции синергетического подхода упрощается тем, что отсутствует жесткое и однозначное понимание термина «личность» в психологии. Широкие границы понятия дают возможность различных трактовок и подходов к его анализу.

Таблица. Личность в психологии с позиции синергетики  
(Table. Personality in psychology and from the position of synergetics)

Показатель	Личность	
	Психология, психологические подходы	Синергетика, синергетический подход
Понимание личности	Метакатегория в психологии, человек как социальное существо с индивидуальными особенностями, наделенное сознанием и осуществляющий деятельность, способный к познанию и т. д.	Личность как открытая эволюционирующая система «мягкого типа»
Свойства	Стабильность, устойчивость, активность, детерминированность, наличие единства, но не тождества с понятиями «человек» и «индивидуальность», «субъект деятельности, общения». Объединение личностей не равно сумме личностей, в него входящих, а образует систему иного уровня, с собственными системными функциями и характеристиками	Случайность воздействий, необратимость последствий и неустойчивость, неравновесность, низкая прогнозируемость на единичном уровне; объединение систем дает возможности обмена информацией, учета сложных воздействующих факторов
Процессы	Развитие, адаптация через процессы ассимиляции и аккомодации, детерминированность воздействующими условиями и факторами	Самоорганизация и изменение системы как следствие случайного сочетания факторов, наблюдается после разного по длительности хаотического состояния системы
Основные характеризующие изменения понятия	Кризис, новообразования личности, стресс, адаптация Переход от кризиса к относительно «ровному плато развития» проходит в соответствии с возрастным, профессиональным, мировоззренческим и другим развитием личности	Накопление изменений приводит к активизации бифуркационных механизмов — переходу с помощью кратковременных точек раздвоения к тому или иному относительно долговременному режиму системы — аттрактору
Характер развития	Новообразования личности, чередуясь с этапами кризиса, призваны служить адаптации, развитие личности происходит, согласно Л. С. Выготскому, «от кризиса к кризису»	Циклический переход личности от хаоса к состоянию порядка. Личность развивается постоянно, под воздействием ряда случайных факторов

2. Сложность синергетического подхода к пониманию обусловлена необходимостью «ухода» от острых углов в анализе, связанных с противоречием, принятым в качестве парадигмы свойств личности, в частности, таким как стабильность, детерминированность в психологии и нестабильность, случайность в синергетике.

3. В терминах синергетики личность в своем развитии постоянно стремится к самоорганизации, равновесию, адаптации, эволюционирует, проходя через ряд точек бифуркации, смену периодов стабильности и нестабильности. Для практических целей наиболее интересен переход личности от неупорядоченного состояния (хаоса) к порядку, инструменту, методы, способы такого перехода и его стимуляции.

4. Личность как открытая и «мягкая» система с позиции синергетического подхода предполагает применение методологического инструментария синергетики при своем изучении.

5. Развитие личности с позиции синергетики определяется не только свойствами ее как системы, но и взаимодействием ее с другими системами различного типа, как открытых, так и закрытых, при этом влияние первых значительно выше и менее прогнозируемо.

6. Прогнозирование развития личности опирается на знание общих характеристик любой личности, особенностей отдельной личности, а также ее взаимодействия как системы открытого типа с другими себе подобными и отличными от нее, в частности, таких систем, как среда и деятельность.

**Область применения и перспективы.** Методологический подход к личности с позиции синергетического подхода дает возможности расширенного анализа всех процессов личности. Следовательно, дальнейшему углубленному изучению подлежат такие процессы, как развитие, адаптация, а также межсистемные связи в ходе взаимодействия.

### Список источников / References

1. Леонтьев А. А., Леонтьев Д. А., Соколова Е. Е. А. Н. Леонтьев: деятельность, сознание, личность. М., 2005. 431 с.
2. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М., 2008. 134 с.
3. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. М., 1998. 528 с.
4. Платонов К. К. Психология личности. М., 1966. 17 с.
5. Костромина С. Н., Гришина Н. В. Процессуальный подход в психологии личности // Научные подходы в современной отечественной психологии : монография. М., 2022. 240 с.
6. Corr P. J., Matthews G. The Cambridge Handbook of Personality Psychology. New-York, 2009. <https://doi.org/10.1017/SVO9780511596544.002>.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 2020. 608 с.
8. Campbell J. B. Modern personality theories: What have we gained? What have we lost? In G. J. Boyle, G. Matthews, & D. H. Saklofske (Eds.). The SAGE handbook of personality theory and assessment. 2006. Vol. 1. Pp. 190–212. <https://doi.org/10.4135/9781849200462.n9>.
9. Забегалина С. В. Формирование ценностных ориентаций и идеалов личности // Актуальные проблемы психологического знания. 2016. № 1(38). С. 22–28.
10. Rodgers K. Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1964. No. 68. Pp. 160–167.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. М., 1990. 368 с.
12. Маслоу А. Мотивация и личность СПб., 2019. 400 с.
13. Heim E. Coping and psychosocial adaptation. *Journal of Mental Health Counseling*. 1988. No. 10. Pp. 136–144.
14. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18.
15. Haken H. Synergetik in der Psychologie Selbstorganisation verstehen und gestalten (in German). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe, 2006. ISBN 3-8017-1686-4. OCLC 181495870.
16. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М., 1986. 432 с.
17. Плотинский Ю. М. Математическое моделирование динамики социальных процессов. М., 1992. 133 с.
18. Журавлев А. Л., Харламенкова Н. Е. Психология личности как открытой и развивающейся системы // Психологический журнал. 2009. Т. 30, № 6. С. 30–39.
19. Секач М. Ф. Квантовая психология // Живая психология. 2014. Т. 1, № 2. С. 4–8.
20. Fredrichson B. The Upside of Your Dark Side. Hardcover, 2020. 236 p.
21. Выготский Л. С. Лекции по психологии. М., 2022. 148 с.
22. Немов Р. С. Общая психология. СПб., 2008. 304 с.
23. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychol. Monogr*. 1966. Vol. 80, No 1. Pp. 36–44 (Whole № 609).
24. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26.
25. Зеер Э. Ф. Прогнозирование профессионального будущего как условие преодоления его асимметрии // Путь науки. 2014. Т. 2, № 9(9). С. 113–115.
26. Николис Г., Пригожин И. Самоорганизация в неравновесных системах: от диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации. М., 1979. 512 с.

Поступила 22.12.2023; одобрена после рецензирования 18.01.2024; принята к публикации 18.02.2024.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.



# Психология правонарушающего поведения

## PSYCHOLOGY OF DELINQUENT BEHAVIOUR

Научно-практическая статья

УДК 316.6 © Антилогова Л. Н., Церфус Д. Н., Иванова Т. В., 2024

doi: 10.24412/1999-6241-2024-499-427-432

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности

### Особенности самосознания подростков, склонных к девиантному поведению

**Лариса Николаевна Антилогова**, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии<sup>1</sup>; [Antilogova@yandex.ru](mailto:Antilogova@yandex.ru); <https://orcid.org/0000-0000-5940-4372>

**Диана Николаевна Церфус**, кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры прикладной психологии<sup>2</sup>; [diana.cerfus@mail.ru](mailto:diana.cerfus@mail.ru); <https://orcid.org/0000-0002-4544-273X>

**Татьяна Владимировна Иванова**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций<sup>3</sup>; [ivanova\\_tv@igps.ru](mailto:ivanova_tv@igps.ru); <https://orcid.org/0000-0003-0816-570X>

<sup>1</sup> Омский государственный педагогический университет, 644099, Омск, наб. Тухачевского, 14, Россия

<sup>2</sup> Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, 190031, Санкт-Петербург, Московский пр., 9, Россия

<sup>3</sup> Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий имени Героя Российской Федерации генерала армии Е. Н. Зиничева, 196105, Санкт-Петербург, Московский пр-т, 149, Россия

**Реферат. Введение.** Рассматриваются психологические особенности самосознания личности подростков с отклоняющимся поведением. Выделяются такие характерологические признаки подростничества, как формирование Я, самооценки, самоотношения, самоконтроля, половой, социальной идентификации; определение в ценностях и ценностных ориентациях, поиск группы, где подростку комфортно ощущать себя. Исходя из этого, не снижается интерес исследователей к данной возрастной группе, отличающейся активностью, экспрессивностью, непредсказуемостью, направленной на совершение как конструктивных, так и деструктивных действий и поступков. Деструкция чаще характеризует девиантных подростков, имеющих искаженное представление о себе и мире, тяготеющих к асоциальным правилам поведения. Цель — раскрытие психологических особенностей самосознания подростков, склонных к отклоняющемуся поведению. **Материалы и методы.** В исследовании использовались следующие методики: «Методика исследования самоотношения» В. В. Столина и С. Р. Пантитеева, тест «Кто я?» М. Куна, проективная методика «Мой мир» С. Т. Посоховой. Выборку составили 36 подростков. **Результаты и обсуждение.** Представляется структурно-содержательная характеристика самосознания подростка, определяющая его представление о самом себе, о месте в мире и в отношениях с окружающими. Приводятся данные анализа категории «самосознание» подростков, проведенного отечественными и зарубежными учеными, а также результаты нашего эмпирического исследования особенностей самосознания подростков-девиантов. **Выводы.** Самосознание девиантных подростков имеет особенности, к которым можно отнести завышенную самооценку, неумение справляться с трудностями, некритичность в оценке себя и своего поведения, негибкость суждений, негативизм, которые приводят часто к внутриличностным и межличностным конфликтам. Слабый самоконтроль препятствует формированию социальных и коммуникативных навыков, позволяющих выстраивать конструктивные отношения с другими людьми. Все это мешает личностному росту подростков, более глубокому постижению своего собственного Я. У определенной части подростков-девиантов слабое представление о себе как о личности, своих способностях и возможностях. Этим подросткам также присущи агрессивность, эгоцентризм, незрелость суждений о себе и других, недифференцированность идентичности. Все это мешает девиантам в построении Я-концепции и образа Я.

**Ключевые слова:** девиантность, девиантное поведение, самосознание, самоотношение, образ Я, подростки, Я-концепция

**Для цитирования:** Антилогова Л. Н., Церфус Д. Н., Иванова Т. В. Особенности самосознания подростков, склонных к девиантному поведению // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 4(99). С. 427–432. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-427-432>

Scientific and Practical Article

UDC 316.6 © Antilogova L. N., Tserfus D. N., Ivanova T. V., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-427-432

5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology; 5.3.9. Legal Psychology and Psychology of Security

## Peculiarities of Self-Consciousness of Juveniles prone to Deviant Behaviour

**Larisa N. Antilogova**, Doctor of Science (in Psychology), Professor at the chair of General and Pedagogical Psychology<sup>1</sup>; antilogova@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0000-5940-4372>

**Diana N. Tserfus**, Candidate of Medical Sciences, Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Applied Psychology<sup>2</sup>; diana.cerfus@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4544-273X>

**Tatiana V. Ivanova**, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Pedagogy and Psychology of Extreme Situations<sup>3</sup>; ivanova\_tv@igps.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0816-570X>

<sup>1</sup> Omsk State Pedagogical University, 14 Tukhachevsky embk., Omsk, 644099, Russia

<sup>2</sup> St. Petersburg State University of Railway Transport of the Emperor Alexander I, 9, Moskovsky pr., St. Petersburg, 190031, Russia

<sup>3</sup> St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters named after Hero of the Russian Federation, Army General E. N. Zinichev, 149, Moskovsky pr., St. Petersburg, 196105, Russia

**Abstract. Introduction.** The authors consider psychological features of self-consciousness of personality of adolescents with deviant behavior. Such characterological features of adolescence as the formation of self, self-esteem, self-attitude, self-control, gender, social identification; determination in values and value orientations, search for a group where the juvenile feels comfortable are revealed. On this basis, the interest of researchers in this age group, characterised by activity, expressiveness, unpredictability, aimed at committing both constructive and destructive actions and deeds, is not decreasing. Destruction more often characterizes deviant juveniles who have a distorted view of themselves and the world and propensity for asocial rules of behaviour. The aim is to explain the psychological features of self-consciousness of juveniles prone to deviant behaviour. **Materials and Methods.** The study employs the following techniques: 'Self-attitude research methodology' by V. V. Stoln and S. R. Pantileev, test 'Who am I?' by M. Kuhn, the projective method 'My Space' by S. T. Posokhova. The sample consisted of 36 school juveniles. **Results and Discussion.** The structural and content characteristic of the juvenile's self-consciousness, which determines his/her idea of himself/herself, his/her place in the world and in relations with others, is presented. The data of the analysis of the category 'self-consciousness' of juveniles, carried out by domestic and foreign scientists, as well as the results of the empirical study of the peculiarities of juvenile self-consciousness – deviants, obtained by the authors in the process of empirical research, are given. **Conclusions.** Deviant juvenile self-consciousness has peculiarities that include exaggerated self-esteem, inability to cope with difficulties, absence of criticism in assessing themselves and their behaviour, inflexibility of judgement, negativism, which often lead to intrapersonal and interpersonal conflicts. Low self-control prevents the formation of social and communicative skills that facilitate creation of constructive relationships with others. All this hinders juveniles' personal growth, a deeper understanding of their own self. A certain part of juvenile deviants have a weak idea of themselves as individuals, their abilities and capabilities. These juveniles are also characterized by aggressiveness, egocentrism, immaturity of judgments about themselves and others, undifferentiated identity. All this interferes with the deviants in the construction of the self-concept and I-image.

*Keywords:* deviant, deviant behavior, self-consciousness, self-attitude, I-image, juveniles, self-concept

**Citation:** Antilogova L. N., Tserfus D. N., Ivanova T. V. Peculiarities of Self-Consciousness of Juveniles prone to Deviant Behaviour. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 4(99). Pp. 427–432 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-427-432>

### Основные положения

1. Самосознание — один из основополагающих структурных компонентов личности, определяющийся как знание человека о самом себе, своем месте в обществе, своих интересах и переживаниях.

2. Самосознание формируется в процессе развития человека — от способности к действиям с предметами, назывании себя по имени, оценки себя и других, своих способностей, действий и переживаний, формирования собственных мыслей и чувств, что характерно для дошкольного и младшего школьного возраста, до формирования чувства взрослости, Я-концепции и образа Я в подростковом возрасте.

3. Структура самосознания представлена когнитивным компонентом, способствующим самопознанию (сравнение человеком своих качеств, устремлений с другими людьми), на основе чего формируется образ Я; эмоциональным компонентом, проявляющимся в пе-

реживаниях личности по поводу различных событий, характеризующимся ценностным отношением человека к различным сторонам своего «Я»; поведенческим, реализующимся в умении человека предвидеть последствия своих действий и поступков, умении выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели.

4. В подростковом возрасте самосознание находится в стадии формирования, что приводит к его неустойчивости и множеству образов Я, которые сменяют друг друга до тех пор, пока подросток не сформирует собственную Я-концепцию.

5. Самосознанию и личности в целом девиантных подростков присущи неадекватно завышенная самооценка, неспособность справляться с возникающими сложными ситуациями, тяготение к группам и лицам с асоциальной направленностью, неразвитая самокритичность, низкий уровень самоконтроля своих действий

и поступков, агрессивность, проявляемая в отношениях со сверстниками и взрослыми, эгоцентризм.

#### Введение

**Актуальность, значимость, сущность проблемы.** Интенсивное развитие общества, новые открытия и прорывы в экономической и социальной сферах общественной жизни не всегда сопровождаются совершенствованием личности человека, способной в полной мере направлять свои устремления на укрепление и развитие своей страны, посредством созидательной деятельности способствовать ее процветанию. Речь идет, прежде всего, о подрастающем поколении и, в частности, о таком возрастном периоде становления человека, как подростничество. Именно на подрастающее поколение возлагаются надежды, связанные с различными преобразованиями, способствующими продвижению нашей страны вперед. Однако подростки, обладая невероятной энергией, активностью, не всегда направляют их в позитивное русло. Отсюда желание выделиться из группы сверстников, заявить о себе осуществляется часто социально неприемлемыми способами, проявлением отклоняющихся форм поведения.

Говоря об особенностях подросткового возраста, нельзя не отметить то, что в этот период происходит бурное развитие всего организма, личностных структур, одной из которых является самосознание, развивающееся в этот период особенно интенсивно, обретая определенную зрелость. Подросток становится способным анализировать свои действия и поступки, а также происходящее в его внутреннем мире, однако этот анализ еще недостаточно глубок и объективен. Становление самосознания подростка зависит как от объективных, так и от субъективных факторов. Нарушение детско-родительских отношений, дисгармония межличностных отношений со сверстниками, наличие социально-психологической уязвимости, детерминированной дефицитами рефлексии, самооценки, социальной идентичности, негативно влияют на формирование самосознания подростка.

Проблема исследования заключается в наличии ряда противоречий:

— между необходимостью удовлетворения подростковой потребности в ощущении взрослости (употребление алкоголя, курение, независимость в принятии решений) и отсутствием социально приемлемых способов удовлетворения потребностей;

— между политикой государства, направленной на укрепление здоровья граждан, и отсутствием механизмов контроля поп-культуры, транслирующей употребление наркотиков, алкоголя, табакокурения, формирующих образ зависимого, но успешного человека;

— между осознанием необходимости психологической коррекционной помощи подросткам в развитии конструктивного самосознания и недостатком заинтересованности специалистов для разработки комплексных программ подобного рода;

— между необходимостью систематической профилактики девиантного поведения и фактическим от-

сутствием системного применения превентивных мер в отношении различных видов девиаций.

Необходимость разрешения приведенных противоречий обуславливает актуальность данного исследования, **целью** которого выступает выявление психологических особенностей самосознания девиантных подростков.

**Теоретические предпосылки и состояние проблемы.** В последнее время возросло число исследований, посвященных проблеме девиантного поведения подростков, что вызвало появление новой дисциплины — девиантологии как науки, изучающей причины, факторы и механизмы отклоняющегося поведения и реакцию общества на проявление девиаций. Выделяя причину девиантности, ученые сходятся во мнении, что подростки с низким уровнем самооценки, самопринятия, неразвитыми коммуникативными навыками, которым свойственен страх отвержения группой, имеют более выраженное стремление войти в группу асоциальной направленности, где можно встретить более сильных физически сверстников или старших по возрасту людей.

Анализ психолого-педагогической литературы и собственные наблюдения авторов позволяют выделить такие особенности девиантных подростков, как неадекватность реакций в ситуации фрустрации, эгоцентризм, вспыльчивость, несдержанность, дерзость, мстительность, сквернословие, низкое проявление самоконтроля, отсутствие интереса к учебе, перекладывание ответственности за свои промахи на других. Не обладая глубокими знаниями о правовых и нравственных нормах, девиантные подростки практически лишены чувства ответственности за совершаемые противоправные действия, толчком к совершению которых может выступать и наличие асоциальных интересов, связанных с достижением желаемого посредством различных выигрышей и побед.

Подростки-девианты имеют «перевернутые» представления о личностных качествах человека. Они считают напористость, наглость, цинизм, жестокость положительными качествами. Тогда как такие качества, как совестливость, отзывчивость, участливость, честность, — отрицательными. Эти подростки в абсолют возводят качества, относящиеся к волевой сфере личности: храбрость, мужество, стойкость, смелость и др., поскольку, обладая ими, можно постоять за себя, добиться желаемого результата.

Таким образом, девиантность подростков в широком смысле слова можно определить как отклонение от общепринятых норм поведения.

Известно, что поведение человека регулируется на основе сознания и самосознания. Не являются исключением в этом смысле и девиантные подростки.

Что же представляет собой самосознание подростков вообще и девиантных в частности?

В психологической литературе при изучении самосознания подростков акцент делается на появлении следующих психологических новообразований: становления образа Я и идентичности.

Я-концепция и образ Я в подростковом возрасте приобретают наибольшее значение. В психологическом

словаре под редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского дается следующее определение изучаемого феномена: «Я-концепция — целостный, хотя и не лишенный внутренних противоречий, образ собственного Я, выступающий как установка по отношению к самому себе и включающий компоненты: когнитивный — образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости (самосознание); эмоциональный — самоуважение, себялюбие; оценочно-волевой — стремление повысить самооценку, завоевать уважение»\* [1, с. 477].

В отечественной психологии изучением образа Я и самосознания подростков занимались такие ученые, как И. С. Кон, который выделял в понятии «Я» способность индивида осознавать себя и сознательно регулировать свою деятельность [1]; Б. Г. Ананьев, полагавший, что в подростковом возрасте самосознание способствует стабилизации личности [2]; Л. И. Божович, считавшая, что в подростковом периоде начинают развиваться самосознание и самоопределение, способствующие формированию жизненной позиции подростка [3].

Отечественные психологи прослеживают также связь самосознания с появлением сознательного Я, рефлексии, самооценки [4–6].

Взгляды зарубежных ученых во многом совпадают с мнением отечественных.

Так, К. Хорни при изучении самосознания акцентирует внимание на взаимодействии «реального Я» и «идеального Я», подчеркивая при этом, что отношение индивида к себе складывается под влиянием родителей, определяющих характер этих отношений [7].

Согласно теории Э. Эриксона, развитие человека связано с соматическим и социальным развитием, а также с развитием сознательного Я. Он считал, что самосознание — это постепенный процесс, который возникает тогда, когда человек способен научиться понимать себя [8].

Можно заключить, что подростковому возрасту свойственен повышенный интерес к самовосприятию, самопознанию и к осознанию своего места в жизни.

В подростковом возрасте образ Я только начинает формироваться, что приводит к неустойчивости самосознания и множеству образов Я, которые сменяют друг друга до тех пор, пока подросток не сформирует собственную Я-концепцию.

Основными проблемами современных подростков в данный период являются эмоциональная возбудимость, снижающая саморегуляцию поведения, и завышенная самооценка, вселяющая в подростка уверенность в том, что он «крутой» и ему все можно. Однако следует отметить несоответствие самооценки и оценки окружающих поведения подростка, что приводит к формированию у него отрицательных черт характера, появлению мотивов асоциального поведения.

Подростки с девиантным поведением чаще всего характеризуются низким уровнем сознания и самосознания, равнодушием, лживостью и агрессивностью, они склонны к подражанию, конфликтам, немотивиро-

ванным поступкам, у них преобладают противоправная мотивация, негативизм, в школе они доминируют над сверстниками и, как правило, не имеют друзей.

Такие подростки склонны к употреблению психотропных веществ, свои неудачи объясняют внешними причинами и перекладывают ответственность на других, т. е. им присущ внешний локус контроля. Девиантов отличают низкий уровень саморегуляции и притупленность чувства ответственности за совершенное противоправное действие [9–11].

Таким образом, к особенностям образа Я и самосознания девиантных подростков можно отнести завышенную самооценку, неумение преодолевать трудности, конформность в группе с асоциальными установками, отсутствие критичности к своему поведению, негативное отношение к себе и к окружающим людям, слабый самоконтроль, агрессивность, эгоцентризм.

### Материалы и методы

Выявление особенностей развития самосознания девиантных подростков мы осуществляли через самоотношение, его структурный компонент. Получение эмпирических данных, характеризующих данный компонент самосознания подростков, осуществлялось с помощью «Методики исследования самоотношения» В. В. Столина и С. Р. Пантилеева, которая способствовала выявлению таких уровней самоотношения, как глобальный, дифференцированный и уровень готовности к действиям. Помимо данной методики, применялся тест «Кто Я?» М. Куна, который позволил выявить содержательные характеристики идентичности личности, а также составляющие Я-концепции. Кроме того, осуществлялась также проективная рисуночная проба «Мой мир» С. Т. Посоховой, дающая представление о внутреннем мире подростков. В исследовании приняли участие 36 подростков школ Омска 15–16 лет, состоящих на внутришкольном учете или на учете в подразделении по делам несовершеннолетних за мелкие правонарушения.

### Результаты и обсуждение

Применение «Методики исследования самоотношения» В. В. Столина и С. Р. Пантилеева позволило получить следующие результаты: большинство подростков с девиантным поведением (28 человек (77,8%)) продемонстрировали закрытость в себе (шкала «открытость — закрытость»), т. е., стремясь защитить себя от внешнего мира, они не раскрывают свои намерения, цели и мотивы своих поступков.

Позитивно-снижающее отношение к своим качествам, чертам характера, направленности личности (шкала «самопринятие») высказали 29 респондентов (82,2%), что говорит об отсутствии у них критичности в оценке себя.

Значительное число опрошенных (29 человек (80,5%)) продемонстрировали высокие показатели по шкалам «внутренняя конфликтность» и «самообвинение», отражающим негативное отношение девиантов к себе. Здесь возникает парадокс, поскольку это идет вразрез с вы-

\* Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д, 1998. 512 с.

сокими показателями, полученными по шкале «само-принятие». Возможно, это связано с тем, что подростковый возраст характеризуется противоречивостью, амбивалентностью. Отсюда подростки одновременно принимают себя и негативно относятся к себе, что сопровождается внутриличностным конфликтом, особенности протекания которого описаны в работах ряда исследователей [12–14]. Необходимо пояснить, что для анализа по вышеназванной методике были взяты только высокие показатели по шкалам.

Далее респондентам был предложен тест М. Куна «Кто я?», где в качестве показателей самооотношения выступали «неадекватная самооценка», «завышенная валентность», «гендерная идентичность», «социальная идентичность», «высокая дифференцированность». Мы также взяли для анализа только высокие показатели. Было выявлено, что частота завышенной самооценки встречается у 21 человека (50,3%). Это можно истолковать следующим образом: как известно, самооценка подростка формируется на основе мнения окружающих, и если это окружение не осуждает поведение и действия девиантного подростка, то возникает завышенная самооценка, которая приводит к мысли, что ему все можно, в том числе и совершение противоправных деяний. В то же время завышенная самооценка может выступать антиподом заниженной самооценки. Если в детстве ребенок подвергался унижению, наказанию, издевательствам, побоям, то в подростничестве завышенная самооценка может выступать в роли психологической защиты.

Полученные данные, характеризующие гендерную идентичность, показали, что 25 подростков (69,4%) косвенно указывают на свой пол — через различные социальные роли. Отсюда напрашивается вывод, что совершаемые правонарушения для девиантных подростков — это способ попробовать себя в роли взрослого, «примерить» на себя образ крутого сильного человека [15].

Социальная идентичность, причастность к которой продемонстрировали 32 подростка (91,6%), активно развита. Девиантные подростки, входя в определенную группу, чаще всего с асоциальной направленностью, принимают и следуют установленным правилам, подчиняются существующей иерархии.

Можно согласиться с мнением В. Ф. Пирожкова о том, что асоциальная, враждебная, агрессивная среда формирует необходимую ей социальную идентичность, вынуждая человека реализовывать разные социальные роли [16].

Уровень дифференцированности в социальной, коммуникативной сфере у девиантных подростков также высок: он присущ 31 подростку (86,1%). Это может свидетельствовать о том, что девиантные подростки уверенно ощущают себя в социуме, не испытывая трудностей в коммуникации и вступлении в контакт с другими людьми.

Подводя итог, можно отметить, что у девиантных подростков доминируют завышенная самооценка, закрытость внутреннего мира, самопринятие, половая и социальная идентичность. Им присуща также опреде-

ленная степень осознанности, т. е. понимание того, что они совершают правонарушение, которое происходит часто из-за несформированности самоконтроля.

Далее была применена проективная методика «Мой мир», позволяющая определить направленность самосознания через ранее описанные его структурные компоненты. Так, агрессивность отражает эмоциональный компонент самосознания; потребность в общении, создание образа собственного мира — когнитивный компонент; потребность в опоре, поддержке — оценочно-волевой компонент.

Диагностика подростков на основе данной методики показала следующие результаты.

Таблица. Доминирующие показатели направленности самосознания у девиантных подростков (методика «Мой мир») (Table. Dominant indicators of self-consciousness orientation in deviant juveniles («My Space» technique))

Показатели	Количество человек	Процент
Агрессивность	27	75,0
Потребность в общении	23	63,8
Потребность в любви	26	72,2
Потребность в опоре, поддержке	13	36,1
Потребность в теплых взаимоотношениях	13	36,1
Образ собственного мира	10	27,7
Наличие тревоги	13	36,1
Ресурсы внешнего мира	23	63,8

Проективная методика показала, что у 75% девиантных подростков на их рисунках отражена агрессивность человека (изображение драк, оружия, насилия). На рисунках 23 подростков (63,8%) представлены сюжеты с различным изображением людей, что можно рассматривать как стремление подростков к общению, которого им не хватает, поскольку их сверстники с нормативным поведением не испытывают желания взаимодействовать с ними и коммуницировать. Изображенные на рисунках подростков деревья, солнце, дом, играющие дети, домашние животные можно оценить как желание подростков найти в лице близких, родных людей любовь, заботу и ласку. Такую потребность испытывают 26 респондентов (72,2%).

В отношении образа внутреннего мира, представленного на рисунке «Земля», следует сказать, что он нашел отражение лишь у 10 подростков (27,7%). Это свидетельствует об отсутствии или «размытом» представлении девиантов об их собственном мире, а также и о мире, в котором они живут.

Незначительное число подростков (13 человек (36,1%)) отображали на своих рисунках различные штрихи, зачеркивания, множество линий, что можно интерпретировать как переживание ими тревоги, волнения.

На рисунках 23 респондентов (63,8) отражена природа, что может говорить об их потребности в ресурсах внешнего мира.

Таким образом, результаты, полученные по проективной методике «Мой мир», свидетельствуют о том, что большинство девиантных подростков во взаимо-

действию с другими людьми проявляют агрессивность, которая находит выражение в драках, конфликтах. У них не сформирован образ собственного мира. Они тревожны и испытывают потребность в общении, любви и теплых отношениях, особенно со стороны родных и близких.

#### **Выводы**

1. Подростков с девиантным поведением характеризует то, что они скрытны, стремятся отгородить свой внутренний мир, свои переживания, чувства от других, боясь с их стороны либо отрицательных оценок, либо насмешек, либо порицаний. В закрытости подростков проявляется их стремление обезопасить и защитить себя.

2. Девиантные подростки отличаются позитивно-нисходящим отношением к своим потребностям, желаниям, устремлениям, недостаткам, принимают себя такими, какие они есть («самопринятие»), несмотря на правонарушение, которое они совершили. Это согласуется с другими исследованиями, где отмечается, что недостаток критики и ригидность поведения, подверженность эмоциональным порывам побуждает подростков-девиантов к безрассудным и неконтролируемым поступкам.

3. Самооценка как структурный компонент самосознания у девиантных подростков неадекватно завышена, что придает им уверенность в себе, а также в том, что они все могут и никто их не остановит в совершении задуманного, которое часто идет вопреки нормам морали и права. Совершая правонарушение, такие подростки осознают, что они не следуют закону, т. е. идут на противоправный поступок сознательно.

4. Самосознание девиантных подростков деформировано, что не позволяет им адекватно воспринимать себя и относиться к себе, а также выстраивать конструктивные отношения с другими людьми, избегать конфликтов, агрессивности, которые, как правило, приводят их к совершению правонарушений.

**Область применения и перспективы.** Коррекция агрессивности и тревоги, препятствующих конструктивным отношениям с другими людьми, актуализация потребности в позитивном общении. В дальнейшем при обращении к данной проблеме важно рассмотреть самопознания девиантных подростков в контексте их представлений о себе и окружающем мире.

#### **Список источников / References**

1. Кон И. С. Открытие «Я». М., 1978. 367 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. М., 1980. Т. 2 / сост.: В. П. Лисенкова, Н. В. Кузьмина. 287 с.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.; Воронеж, 1995. 348 с.
4. Дьяченко Е. В. Самосознание в профессиональной жизни человека : монография. Екатеринбург, 2020. 260 с.
5. Иващенко А. В., Агапов В. С., Барышникова И. В. Проблемы Я-концепции личности в отечественной психологии // Мир психологии. 2002. № 2(30). С. 17–30.
6. Щербина А. И. Основные подходы к изучению проблемы самосознания в отечественной психологии // Культурная жизнь Юга России. 2009. № 2(31). С. 146–148.
7. Хорни К. Невроз и личностный рост: борьба за самореализацию. СПб., 2019. 400 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. М., 1996. 340 с.
9. Егоров А. Ю., Игумнов С. А. Расстройства поведения у подростков: клиничко-психологические аспекты. СПб., 2005. 436 с.
10. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. М., 2016. 385 с.
11. Подольский Д. А., Пупырева Е., Борисова И. Возрастно-психологические особенности «трудных подростков». М., 2005. 124 с.
12. Антилогова Л. Н., Евтихов О. В. Конфликтная некомпетентность как фактор деструктивного поведения подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2021. № 2(85). С. 164–169. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2021-2-164-169>.
13. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. М., 2007. 198 с.
14. Новгородцева А. П. Внутренние конфликты подросткового возраста // Культурно-историческая психология. 2006. № 3. С. 38–50.
15. Кнутова А. И. Особенности «Образа — Я» в подростковом возрасте // Концепт. 2019. № 3. С. 88–92.
16. Пирожков В. Ф. Криминальная психология. М., 2001. 702 с.

*Поступила 28.03.2024; одобрена после рецензирования 14.04.2024; принята к публикации 30.06.2024.*

*Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.*

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

Научно-практическая статья

УДК 159.99 © Купченко В. Е., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-433-437

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

## Агрессивность и конфликтность подростков с аттитюдами по отношению к насилию: гендерный аспект

**Виктория Евгеньевна Купченко**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии<sup>1</sup>; KupchenkoVE@omsu.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5893-0225>

<sup>1</sup> Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, 644077, Омск, пр-т Мира, 55а, Россия

**Реферат. Введение.** Изучение предикторов агрессивного поведения у подростков обладает актуальностью в связи с необходимостью профилактики и предупреждения насилия и конфликтов. Цель — определение гендерных особенностей агрессивности и конфликтности у подростков с различными установками в отношении насилия. **Материалы и методы.** Для реализации поставленной цели использовались авторская анкета для выявления у подростков различных установок в отношении насилия, опросник «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин и П. А. Ковалев). Применялись анализ первичных статистик, сравнительный анализ с использованием критерия Z Колмогорова-Смирнова, U-критерий Манна-Уитни, t-критерий Стьюдента. **Результаты и обсуждение.** 52% подростков мужского пола имеют сформированные позитивные аттитюды по отношению к насилию, 94% подростков женского пола имеют позитивные аттитюды по отношению к насилию. Девочки с позитивными установками в отношении насилия ориентированы на применение психологического насилия и физической силы в отношении других людей. Мальчики с позитивными установками в отношении насилия допускают более широкий репертуар моделей агрессивного поведения в виде психологического насилия, воздействие через виртуальную среду, физического насилия. **Выводы.** Выявлены различия в агрессивности и конфликтности у подростков с различными аттитюдами по отношению к насилию. На уровне статистической тенденции девочки с позитивными аттитюдами в отношении насилия в меньшей степени, чем мальчики, готовы применять насилие посредством общения через социальные сети. Мальчики с негативными установками в отношении насилия в большей степени, чем девочки, готовы применять физическое насилие и портить чужие вещи.

*Ключевые слова:* насилие, аттитюд, подросток, агрессивность, конфликтность, гендер

**Для цитирования:** Купченко В. Е. Агрессивность и конфликтность подростков с аттитюдами по отношению к насилию: гендерный аспект // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 4(99). С. 433–437. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-433-437>

Scientific and Practical Article

UDC 159.99 © Kupchenko V. E., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-433-437

5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

## Aggressiveness and Conflict Proneness in Juveniles with Attitudes towards Violence: Gender Aspect

**Viktoriya E. Kupchenko**, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor at the chair of General and Social Psychology<sup>1</sup>; KupchenkoVE@omsu.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5893-0225>

<sup>1</sup> Omsk State University named after F. M. Dostoevsky, 55a, Mira pr., Omsk, 644077, Russia

**Abstract. Introduction.** The study of predictors of aggressive behavior in juveniles is particularly urgent due to the necessity of violence and conflict prevention. The purpose is to determine gender characteristics of aggressiveness and conflict in juveniles with different attitudes towards violence. **Materials and Methods.** To achieve this goal the author employs her own questionnaire to identify juveniles' different attitudes towards violence, the «Personal Aggressiveness and Conflict Proneness» questionnaire (E. P. Ilyin and P. A. Kovalev). Processing of the obtained empirical data included analysis of primary statistics through Z Kolmogorov-Smirnov test, U-test Mann-Whitney, t-test Student. **Results and Discussion.** 52% of male juveniles have formed positive attitudes towards violence, 94% of female juveniles have positive attitudes towards violence. Girls with positive attitudes towards violence are focused on using psychological violence and physical force against other people. Boys with positive attitudes towards violence accept a wider repertoire of aggressive behavior patterns in the form of psychological violence, exposure through the virtual environment, and physical violence. **Conclusions.** Differences in aggressiveness and conflict proneness were identified in juveniles with different attitudes towards violence. At the statistical trend level, girls with positive attitudes towards violence are less willing than boys to use violence through communication via social networks. Boys with negative attitudes towards violence are more willing than girls to use physical violence and spoil other people's things.

*Keywords:* violence, attitude, teenager, aggressiveness, conflict proneness, gender

**Citation:** Kupchenko V. E. Aggressiveness and Conflict Proneness in Juveniles with Attitudes towards Violence: Gender Aspect. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 4(99). Pp. 433–437 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-433-437>

### Основные положения

1. Подростки различаются по уровню сформированности аттитюдов по отношению к насилию. У большинства мальчиков-подростков выражены позитивные установки в отношении насилия. Большинство девочек-подростков имеют негативные установки в отношении насилия.

2. Сформированные позитивные установки в отношении насилия предопределяют высокую вероятность агрессии подростка независимо от пола, в частности готовность к применению физической силы.

3. Подростки мужского пола с позитивными установками в отношении насилия допускают более широкий репертуар моделей агрессивного поведения, характеризуются большей мстительностью, нетерпимостью к мнению других.

4. Мальчики-подростки схожи по выраженности агрессивности и конфликтности вне зависимости от аттитюдов по отношению к насилию.

### Введение

**Актуальность, значимость и сущность проблемы.** Актуальность исследования определяется широкой распространенностью и деструктивными последствиями насилия в различных сферах социальных отношений, слабой изученностью причин проявления насилия личностью и недостатком методического инструментария, острой необходимостью понимания механизмов насильственного поведения человека, особенно молодежи. В повседневной жизни человек систематически сталкивается с различными формами насилия в сфере межличностных отношений. Именно насилие в молодежной среде остается сложной социальной проблемой, требующей детального исследования [1], оставаясь одной из распространенных причин смерти среди молодежи в США [2]. Важность исследования насилия обусловлена деструктивными психологическими и физическими последствиями его применения. Последствия насилия могут проявляться в различных симптомах: травматических стрессовых реакциях, развитии подозрительности и недоверия, депрессии и суицидальном поведении [3–4]. Подростковое насилие особенно остро переживается сверстником, при этом существует большая вероятность необратимых негативных последствий для развития личности [5]. Рост насилия с участием подростков, применяющих агрессивные действия в отношении сверстников, животных, себя, отражается в данных статистики [2]. По результатам исследования, проводившегося в отношении 40 развивающихся стран, травлю и издевательства испытывают 8,6–45,2% мальчиков и 4,8–35,8% девочек [6]. Столкновение с насилием способно вызвать у подростка мощнейший психологический кризис, последствия которого проявляются многие годы.

**Цель** — определение гендерных особенностей агрессивности и конфликтности у подростков с различными установками в отношении насилия.

Реализация цели осуществлялась посредством решения следующих **задач**: выявить и сравнить установки в отношении насилия у девочек-подростков и мальчиков-

подростков; определить и сравнить агрессивность, конфликтность у девочек и мальчиков с различными установками в отношении насилия.

### Теоретические предпосылки и обзор проблемы.

Учитывая проведенный обзор современных исследований, можем констатировать, что в силу распространенности и деструктивных последствий проблема насилия остается остро актуальной для современного общества. Исследования зарубежных авторов указывают на существование взаимосвязи между положительным отношением к насилию и насильственным поведением [6–8]. В частности, положительные установки родителей в отношении физического наказания детей определяют частоту его использования [9].

Обзор англоязычных источников констатирует наличие устойчивого интереса ученых к вопросу образования аттитюдов в отношении к разным аспектам жизни в детском и юношеском возрасте [10], учитывая чувствительность к влияниям со стороны семьи, окружения сверстников, средств массовой информации [11; 12]. На сегодняшний день наиболее разработанными являются теория репрезентации аттитюдов К. Лорда и М. Липпера [13] и общая модель агрессии К. Андерсона [14]. Согласно К. Лорду и М. Липперу, устойчивость аттитюда в отношении какого-либо стимула зависит от восприятия стимула и от его «субъективной репрезентации» в памяти [11, с. 119]. К. Андерсон отмечает, что агрессивные модели поведения зависят от индивидуальных и ситуационных переменных, определяющих текущее внутреннее состояние индивида (когниции, эмоции и возбуждение) и, как следствие, поведение [14]. По мнению А. Бандуры, основу формирования аттитюдов составляют опыт личного переживания насилия, опыт его свидетельства [15].

Социальная установка (аттитюд) является одним из наиболее популярных конструктов, используемых для описания детерминант поведения человека в социальных ситуациях. В русскоязычной психологической литературе присутствует описание исследования аттитюдов студентов в отношении насилия, проведенного И. А. Фурмановым [16]. Особое внимание в исследовании феномена насилия привлекает специфика именно подросткового насилия в связи с большой распространенностью и деструктивностью данного явления в молодежной среде. Именно личностные характеристики в сочетании с установками могут способствовать проявлению насилия подростка, в первую очередь, в отношении сверстников [17].

Таким образом, остаются недостаточно изученными вопросы личностных предикторов агрессивного поведения в подростковом возрасте, в частности аттитюдов в отношении насилия.

### Материалы и методы

Общую выборочную совокупность составили 64 подростка 14–17 лет (35 девочек и 29 мальчиков) одной из общеобразовательных школ г. Омска.

В качестве методического инструментария нами применялись:

1. Авторская анкета для выявления у подростков различных установок в отношении насилия, включающая

36 вопросов из пяти шкал (шкала установок в отношении применения физической силы, шкала установок в отношении психологического насилия, шкала установок в отношении посягательства на чужие вещи, шкала установок в отношении кибербуллинга и шкала индивидуальных норм для альтернатив насилию [18]).

2. Опросник «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин и П. А. Ковалев) для изучения склонности подростка к конфликтности и агрессивности.

При статистической обработке полученных эмпирических данных осуществлялся подсчет среднего арифметического (X), критерия Z Колмогорова-Смирнова, U-критерий Манна-Уитни, t-критерий Стьюдента.

**Результаты и обсуждение**

**Исследование установок в отношении насилия у подростков.** Первоначально выборка подростков разделена нами на две группы. Первая группа включает подростков с позитивными установками в отношении насилия, в частности, использования физической силы, психологического насилия, посягательства на чужие вещи, кибербуллинга. Вторую группу составили подростки с наличием негативных установок в отношении насилия (рис. 1).

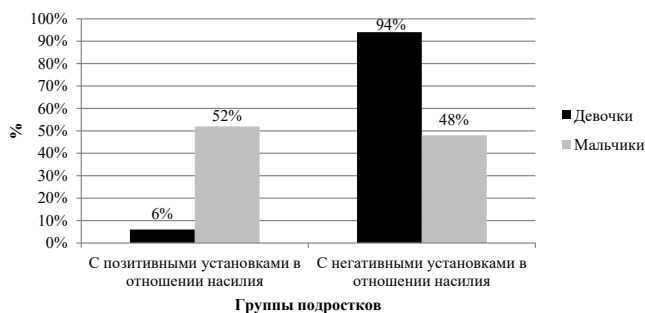


Рис. 1. Подростки с различными установками в отношении насилия, %

(Fig. 1. Juveniles with different attitudes towards violence, %)

Из рисунка 1 следует, что у 52% мальчиков-подростков сформированы позитивные установки в отношении насилия, что может указывать на социальную терпимость к агрессивным проявлениям со стороны представителей мужского пола, что способно определять закрепление таких установок. Полученные данные согласуются с результатами зарубежных исследований, согласно которым представители мужского пола более благосклонны к проявлениям насилия в разных сферах (интимной, телесным наказаниям, войне, уголовному кодексу) [17]. 94% девочек-подростков имеют негативные установки в отношении насилия, что указывает на сформированность социального образа.

Девочки, имеющие позитивные установки в отношении насилия, готовы проявлять психологическое насилие (U=3,000 при p≤0,05) и применять физическую силу в отношении других людей (U=1,500 при p≤0,01) по сравнению с девочками с негативными установками в отношении насилия. Мальчики с позитивными установками в отношении насилия допускают более широкий репертуар моделей агрессивного поведения (психологическое насилие (t=2,321 при p≤0,05), воздей-

ствие через виртуальную среду (t=2,538 при p≤0,05), физическое насилие (t=3,538 при p≤0,001)). Использование агрессивных моделей поведения подростком может рассматриваться в качестве инструмента достижения лидерского статуса в группе, средства воздействия и получения превосходства над сверстниками. Современные подростки все чаще используют насилие через интернет в связи с фактором анонимности, охвата большой аудитории, безнаказанности и отсутствия ответных действий со стороны жертвы.

**Агрессивность и конфликтность у девочек-подростков.** Выявлено, что девочки с позитивными установками в отношении насилия более мстительны (U=1,500 при p≤0,05), стремятся воздать человеку за все причиненные обиды, негативные поступки, неприятности. Выраженность негативной агрессивности (U=2,000 при p≤0,05) означает, что девочки с позитивными установками не могут оставить конфликтную, проблемную ситуацию без внимания, для них важно, чтобы человек ответил за причиненные обиды, неприятности независимо от наличия в этом целесообразности. Стремление к осуществлению мести может способствовать переходу установки в проявление реальных насильственных действий в отношении других людей. В свою очередь девочки с негативными установками в отношении насилия ориентированы на решение вопросов преимущественно мирным путем, у них может присутствовать стремление понять внутреннее состояние другого человека в сложившейся ситуации.

**Агрессивность и конфликтность у мальчиков-подростков.** Мальчики-подростки с разными установками в отношении насилия имеют схожую выраженность почти всех параметров агрессивности и конфликтности (мстительности, негативной агрессивности, нетерпимости к мнению других, подозрительности) (рис. 2).

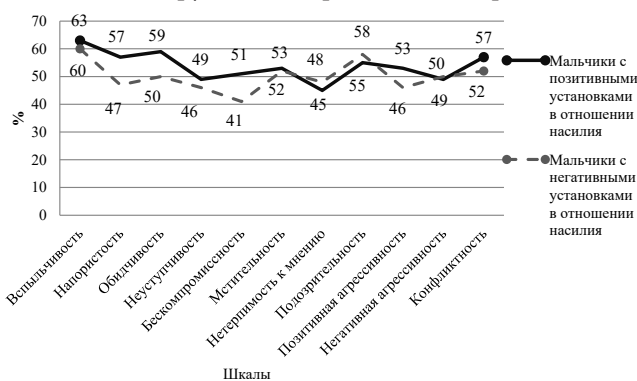


Рис. 2. Параметры агрессивности и конфликтности у мальчиков-подростков, %

(Fig. 2. Parameters of aggressiveness and conflict proneness in teenage boys, %)

Значимых различий в параметрах агрессивности и конфликтности у мальчиков-подростков не обнаружено. Это говорит об общем стремлении молодых людей к отстаиванию своей позиции и своего мнения посредством категоричных высказываний, вспыльчивости.

Опишем личностные особенности подростков с позитивными установками в отношении насилия (рис. 3).

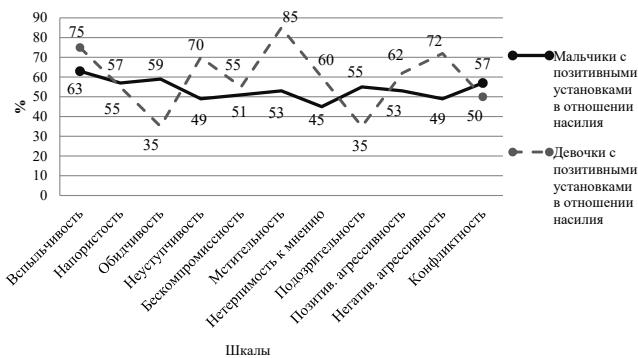


Рис. 3. Параметры агрессивности и конфликтности у подростков с позитивными установками в отношении насилия: гендерный аспект, %  
(Fig. 3. Parameters of aggressiveness and conflict proneness in juveniles with positive attitudes towards violence: gender aspect (%))

Как следует из рис. 3, подростки с позитивными установками в отношении насилия обладают схожей выраженностью таких характеристик, как напористость (57% у мальчиков и 55% у девочек), бескомпромиссность (55% у девочек и 51% у мальчиков). Мальчики с позитивными установками в отношении насилия в большей степени обидчивы (59%), конфликтны (57%), относятся к другим людям с подозрением (55%). Наличие у подростка позитивной установки в отношении насилия указывает на его агрессивность и частое вступление в конфликт независимо от пола.

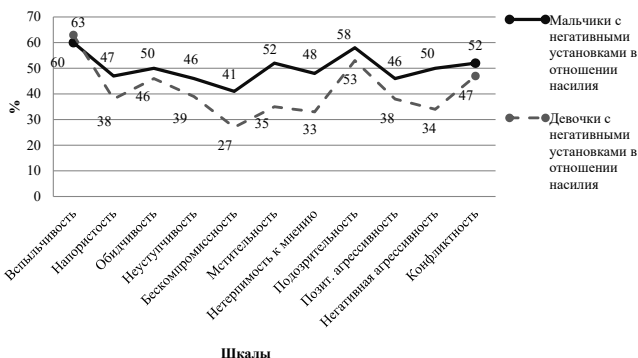


Рис. 4. Параметры агрессивности и конфликтности у подростков с негативными установками в отношении насилия: гендерный аспект, %  
(Fig. 4. Parameters of aggressiveness and conflict in adolescents with negative attitudes towards violence: gender aspect (%))

Из полученных результатов (рис. 4) следует, что мальчики и девочки с негативными установками в отношении насилия имеют сходство по параметрам «вспыльчивость» (63% у девочек и 60% у мальчиков), «обидчивость» (50% у мальчиков и 46% у девочек). Вспыльчивость в большей степени характерна для девочек, а обидчивость преобладает у мальчиков, что может быть связано с восприимчивостью подростков, периодом поиска себя, формированием представления о самом себе, развитием в целом личности подростков. Интересным является и то, что подозрительность в обеих группах достаточно высоко выражена (58% у мальчиков и 53% у девочек), т. е. подростки склонны сомневаться в честности другого человека, искренности его намерений.

У подростков с негативными установками в отношении насилия обнаружены значимые различия в параметрах агрессивности и конфликтности. Мальчики с негативными установками в отношении насилия являются более мстительными ( $U=128,500$  при  $p \leq 0,05$ ), и для них в большей степени характерна негативная агрессивность ( $U=142,500$  при  $p \leq 0,05$ ) по сравнению с девочками с негативными установками по отношению к насилию. Помимо этого, на уровне статистической тенденции мальчики с негативными установками более бескомпромиссны ( $U=148,000$  при  $p \leq 0,1$ ). Можно предположить, что для мальчиков с негативными установками, с одной стороны, месть является средством восстановления справедливости, равенства людей, т. е. они стремятся поместить своего обидчика в такую же ситуацию и состояние, которые испытали сами, с другой — месть может быть способом самоутверждения подростка, получения превосходства над другим человеком. Полученные результаты также можно объяснить недостаточной сформированностью, ограниченностью способов решения проблемных ситуаций, отсутствием других средств самоутверждения. Данные результаты согласуются с особенностями структуры установок в отношении насилия, отражающей отсутствие взаимосвязи насильственных аттитюдов у мальчиков-подростков [19]. В свою очередь, у девочек с негативными установками в меньшей степени выражены мстительность, негативная агрессивность, и это может быть связано в целом с большей выраженностью у них индивидуальных норм для альтернатив насилию. Семья и социум более активно пресекают проявления разных форм агрессии именно у девочек, что может формировать у них неприятие, отрицание данного способа поведения, а также стремление находить компромисс с другими людьми, вследствие чего у них в меньшей степени выражена бескомпромиссность.

### Выводы

1. На уровне статистической тенденции девочки с позитивными установками в отношении насилия в меньшей степени, чем мальчики, готовы применять насилие через социальные сети. Мальчики с негативными установками в отношении насилия в большей степени, чем девочки, готовы применять физическую силу и покушаться на чужие вещи.
  2. На уровне статистической тенденции девочки с позитивными установками в меньшей степени зависимы во взаимоотношениях, но в большей степени мстительны, имеют негативную агрессивность. Девочки-подростки с различными установками в отношении насилия схожи в конфликтности, подозрительности во взаимоотношениях.
  3. Мальчики с негативными установками в отношении насилия в большей степени, чем девочки, мстительны, имеют негативную агрессивность, эгоистичны и агрессивны во взаимоотношениях.
- Область применения и перспективы.** Полученные результаты отражают предварительный анализ заявленного феномена. Целесообразно расширение выборочной совокупности по возрастному, образовательному прин-

ципу, учету внутрисемейных отношений и иных условий формирования подростка. Необходима реализация многомерного исследования, позволяющего включить исследование ценностной структуры личности подростков, стилей межличностного общения, эмпатии и самоконтроля, опыта переживания насилия.

### Список источников / References

1. Davidson M., Canivez G. Attitudes Toward Violence Scale: Psychometric Properties With a High School Sample. *Journal of Interpersonal Violence*. 2012. Vol. 27. Pp. 18–23. <https://doi.org/10.1177/0886260512447578>.
2. Youth violence: A report of the Surgeon General. Department of Health and Human Services. 2001. URL: <http://www.docstoc.com/docs/34353300/Youth-Violence-A-Report-of-the-Surgeon-General-2001>.
3. Longobardi C. et. al. Violence in school: An investigation of physical, psychological and sexual victimization reported by Italian adolescents. *Journal of school violence*. 2019. Vol. 18(1). Pp. 49–61. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1387128>.
4. Caravita S., Colombo B., Stefanelli S., Zigliani R. Emotional, psychophysiological and behavioral responses elicited by the exposition to cyberbullying situations: Two experimental studies. *Psicología Educativa*. 2016. Vol. 22(1). Pp. 49–59. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.003>.
5. Dementiy L. I., Kupchenko V. E. Personality predictors of coping with school violence among adolescents. *International Journal of Psychology*. 2016. Vol. 51. Pp. 25–30.
6. Galal Y., Emadeldin S. Prevalence and correlates of bullying and victimization among school students in rural Egypt. *Journal of the Egyptian Public Health Association*. 2019. Vol. 94(1). Pp. 18–22.
7. Burt M. A. Cultural myths and supports for rape. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1980. Vol. 38. Pp. 217–230. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.38.2.217>.
8. Cavalcanti J. G., Pimentel C. E. Personality and aggression: A contribution of the General Aggression Model. *Estudos de Psicologia (Campinas)*. 2016. Vol. 33(3). Pp. 443–451. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000300008>.
9. Xing Y., Wang M., Wang Y., Wang F. Exploring the reciprocal relations between mothers' and fathers' use and attitudes of corporal punishment in China: A cross-lagged analysis. *Child Abuse Negl*. 2019. Vol. 88. Pp. 171–178. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.11.006>.
10. Halstead J. M. The Development of Values, Attitudes and Personal Qualities / A Review of Recent Research Professor. *National Foundation for education Researc*. 2000. 100 p.
11. Carnagey N. L., Anderson C. A., Bushman B. J. The Effect of Video Game Violence on Physiological Desensitization to Real-Life Violence. *Journal of Experimental Social Psychology*. 2007. Vol. 43. Pp. 489–496. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2006.05.003>.
12. Silva G. R., Lima M. L., Barreira A. K., Acioli R. M. Prevalence and factors associated with bullying: differences between the roles of bullies and victims of bullying. *J Pediatr (Rio J)*. 2020. Vol. 96. Iss. 6. Pp. 693–701. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2019.09.005>.
13. Lord C. G., & Lepper M. R. Attitude Representation Theory. *Advances in experimental social psychology*. 1999. Vol. 31. Pp. 265–343. Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60275-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60275-0).
14. Anderson C. A., Benjamin A. J., Wood P. K., & Bonacci A. M. Development and testing of the Velicer attitudes toward violence scale: Evidence for a four-factor model. *Aggressive Behavior*. 2006. Vol. 32(2). Pp. 122–136. <https://doi.org/10.1002/ab.20112>.
15. Bandura A. Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc, 1977. 247 p.
16. Фурманов И. А. Аттитюды студентов в отношении насилия // Интеграция образования. 2020. Т. 24, № 4. С. 622–640. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.622-640>.
17. Ferreira M., Lopes F., Aparicio G., Cabral L., Duarte J. Teens and dating: study of factors that influence attitudes of violence. *Aten Primaria*. 2014. Vol. 46. Pp. 187–190. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(14\)70089-7](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(14)70089-7).
18. Dementiy L. I., Kupchenko V. E., Fourmanov I. A. Teenager's Gender Attitudes Regarding Violence. *European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*. 2020. № 1. Pp. 42–49. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.04.6>.
19. Купченко В. Е., Лукина Д. Д. Гендерные особенности установок в отношении насилия // Вестник Омского государственного университета. Серия «Психология». 2023. № 2. С. 8–29. <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2023.2.18-28>.

Поступила 16.01.2023; одобрена после рецензирования 09.01.2024; принята к публикации 30.06.2024.



Научно-теоретическая статья

УДК 159.9 © Лидак Л. В., Минаева Е. В., Калинин А. А., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-438-447

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

### Возможности системно-структурного подхода в контексте изучения психологических проблем стабилизации отношений в коллективах подростков

**Людмила Валентиновна Лидак**, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии<sup>1</sup>, профессор кафедры общей и возрастной психологии<sup>2</sup>; ludalidak@mail.ru; <https://orcid.org/0009-0002-4941-1110>

**Елена Викторовна Минаева**, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии<sup>1</sup>; eminaeva69@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-6683-912X>

**Артур Александрович Калинин**, аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии<sup>1</sup>; v.armageddon2016@yandex.ru; <https://orcid.org/0009-0009-8705-6560>

<sup>1</sup> Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 603000, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 2, Россия

<sup>2</sup> Ставропольский государственный педагогический институт, 355029, Ставрополь, ул. Ленина, 417а, Россия

**Реферат. Введение.** Тема отношений в детских коллективах достаточно актуальна и широко изучается в теории и практике. Однако существуют пробелы в исследованиях этой проблемы. Требуется дальнейшее рассмотрение вопросов выбора эффективных методологических подходов, определяющих вектор научного анализа стабилизации межличностных отношений в среде подростков. Одним из наиболее продуктивных методологических подходов, направленных на изучение стабилизации отношений в подростковых коллективах, является системно-структурный подход. Цель — обоснование возможностей методологии системно-структурного подхода для изучения особенностей развития детских коллективов и определения психолого-педагогического ресурса образовательного учреждения, обеспечивающего стабилизацию межличностных отношений между субъектами взаимодействия в коллективах подростков среднего возраста. **Материалы, результаты и обсуждение.** Выявлены противоречия между необходимостью стабилизации межличностных отношений в детских коллективах среднего подросткового возраста и недостаточным использованием возможностей методологии системно-структурного подхода для исследования данной проблемы. Системно-структурный подход способствует максимально эффективному изучению проблем стабилизации межличностных отношений членов детского коллектива в наиболее сложный онтогенетический период развития личности ребенка — в период среднего подросткового возраста. Уточнены понятия «системно-структурный подход» применительно к исследованиям в области возрастной и педагогической психологии; «психолого-педагогический ресурс образовательной организации»; «воспитательный коллектив подростков»; «стабилизация отношений между подростками в воспитательном коллективе». Предложено авторское толкование понятий «психологическая помощь», «психологическое сопровождение», «психологическая поддержка», «психологическое консультирование», т. е. важных компонентов целостной системы, представляющей психолого-педагогический ресурс образовательной организации, обеспечивающий стабилизацию позитивных отношений в воспитательных коллективах подростков. **Выводы.** Отмечены возможности системно-структурного подхода для осуществления теоретического моделирования в целях совершенствования каждого компонента модели. Установлено, что компонентами целостного психолого-педагогического ресурса стабилизации коллектива подростков являются теоретическая модель, позволяющая осуществить психологическое сопровождение, психологическую поддержку, психологическое консультирование, психологическая помощь. Возможности базовых компонентов, входящих в целостную систему психолого-педагогического ресурса образовательной организации, позволяют каждому подростку, субъекту коллективного взаимодействия, овладеть совместными видами деятельности, процедурами рефлексии и прогнозирования для осознанного выбора способов поведения в коллективе. Использование методологии системно-структурного подхода позволило оптимизировать научный поиск для решения актуальной проблемы возрастной и педагогической психологии — проблемы стабилизации отношений в подростковых коллективах.

**Ключевые слова:** системно-структурный подход, подростки, воспитательный коллектив, стабилизация отношений, психолого-педагогический ресурс, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогическая поддержка

**Для цитирования:** Лидак Л. В., Минаева Е. В., Калинин А. А. Возможности системно-структурного подхода в контексте изучения психологических проблем стабилизации отношений в коллективах подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 4(99). С. 438–447. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-438-447>

Scientific and Theoretical Article

UDC 159.9 © Lidak L. V., Minaeva E. V., Kalinichev A. A., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-438-447

5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environmen

## The Potential of a System-Structural Approach in the context of Studying Psychological Problems of Stabilization of Relations in Juvenile Teams

**Lyudmila V. Lidak**, Doctor of Science (in Psychology), Professor at the chair of Developmental and Pedagogical Psychology<sup>1</sup>, Professor at the chair of General and Developmental Psychology<sup>2</sup>; ludalidak@mail.ru; <https://orcid.org/0009-0002-4941-1110>

**Elena V. Minaeva**, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor at the chair of Developmental and Pedagogical Psychology<sup>1</sup>; eminaeva69@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-6683-912X>

**Artur A. Kalinichev**, post-graduate student at the chair of Developmental and Pedagogical Psychology<sup>1</sup>; v.armageddon2016@yandex.ru; <https://orcid.org/0009-0009-8705-6560>

<sup>1</sup> *Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 2 Ulyanov st., Nizhny Novgorod, Russia*

<sup>2</sup> *Stavropol State Pedagogical University, 417a Lenin st., Stavropol, 355029, Russia*

**Abstract. Introduction.** One of the most effective methodological approaches focused on studies of stabilizing relationships in juvenile groups is the system-structural approach. The aim of the research is to substantiate the potential of the methodology of the system-structural approach used for examination of peculiarities in development of juvenile groups and establishing psychological and pedagogical resource of the educational institution that provides stabilization of interpersonal relations between the subjects of interaction in groups of middle age juveniles. **Materials, Results and Discussion.** Contradictions were revealed between the need to stabilize interpersonal relations in children's groups of middle adolescence and the insufficient use of the possibilities of the methodology of the system-structural approach for studying this problem. The following concepts are clarified: «system-structural approach» applied to researches in the field of developmental and pedagogical psychology; «psychological and pedagogical resource of an educational organization»; «juvenile learning group»; «stabilization of relations between juveniles in the educational collective». The authors give their own interpretation of the concepts of «psychological assistance», «psychological maintenance», «psychological support», «psychological counseling», i. e. important components of an integral system representing psychological and pedagogical resource of an educational institution, which ensures stabilization of positive relations in educational juvenile groups. **Conclusions.** It is established that the components of the integral psychological and pedagogical resource for stabilizing the juvenile team are as follows: theoretical model ensuring psychological maintenance, psychological counseling, psychological assistance. Using the methodology of the system-structural approach promoted optimization of scientific search for solving the urgent problem of developmental and pedagogical psychology, that is the problem of stabilization of relations in juvenile teams.

**Keywords:** system-structural approach, juveniles, educational team, stabilization of relationships, psychological and pedagogical resource, psychological and pedagogical maintenance, psychological and pedagogical support

**Citation:** Lidak L. V., Minaeva E. V., Kalinichev A. A. The Potential of a System-Structural Approach in the context of Studying Psychological Problems of Stabilization of Relations in Juvenile Teams. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 4(99). Pp. 438–447 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-438-447>

### Основные положения

1. Замысел исследования посвящен использованию системно-структурной методологии для разработки концептуальных подходов стабилизации коллектива подростков в образовательной среде школы. При выборе данного методологического подхода мы исходили из гипотезы, что психологический ресурс образовательной организации имеет системную характеристику, состоящую из конкретных компонентов, объединенных в структуры, представляющие единое целое и обеспечивающие выбор психологических стратегий для развития коллективного взаимодействия подростков.

2. Описано понятие «психолого-педагогический ресурс системы образовательного учреждения», способствующее осуществлению разных форм психологического воздействия на личность подростка в целях формирования у него осознанного отношения к себе как к члену коллектива, участвующего в процессе стабилизации межличностных отношений. Стабильность отношений в коллективе подростков способствует формированию коллективистических качеств личности, развивает индивидуальность, обеспечивает активное участие в совмест-

ных видах деятельности, направленных на социализацию и социальную активность подростков.

3. Обоснованы психологические принципы, определяющие содержательные характеристики психологического ресурса образовательного учреждения, которые обусловили технологии работы с подростками, объединенными в единый воспитательный коллектив. К числу базовых технологий психологической работы с коллективами подростков мы отнесли структурно-содержательную модель, конкретизирующую особенности этапов и содержания психологической работы с детьми. Вместе с тем были представлены характеристики таких технологий, как психологическая поддержка, психологическое консультирование, психологическое сопровождение, психологическая помощь.

### Введение

**Актуальность, значимость и сущность проблемы.** Тема отношений в детских коллективах достаточно широко изучается как на теоретическом, так и на прикладном уровнях. Однако в психолого-педагогических исследованиях актуальных проблем изучения коллективов детей и подростков остаются определенные пробелы. Есть основания предположить, что требуют дальнейшего рассмотрения

вопросы выбора эффективных методологических подходов, определяющих вектор научного анализа стабилизации межличностных отношений в среде подростков. Психологи выделяют три этапа возрастного развития подростков. Особенности онтогенетического развития личности подростка среднего возраста, описанные в исследованиях отечественных и зарубежных психологов, свидетельствуют о том, что данный период отличается гетерохронностью, импульсивностью, неконтролируемостью поведения (Л. И. Божович [1], А. А. Реан [2], Д. Шеффер [3] и др.). В нашем исследовании речь идет о психологических особенностях детей, вступивших в средний подростковый период развития. Д. Б. Эльконин образно называл этот период в развитии личности возрастом «бури и натиска» [4].

На данном онтогенетическом этапе развития личности в качестве доминирующей базовой потребности подростка выступает социальная потребность, имеющая системную характеристику. Она состоит из комплекса мотивов и потребностей, лежащих в основе «практического» коллективизма. Подростки остро нуждаются в общении и совместной деятельности, во взаимодействии и кооперации, в принятии и дружбе, в умении прогнозировать дальнейшие отношения и развивать их.

Несмотря на стремление подростка к удовлетворению важнейшей социальной потребности — потребности в общении и другом человеке, имеющей сложную системную организацию, в его поведении наблюдаются противоречия, обусловленные психофизиологическими особенностями развития, а нередко изъянами воспитания. Были установлены противоречия между:

- стремлением подростка к совместному взаимодействию и отсутствием необходимого опыта общения со сверстниками;
- поиском друзей и излишне критическим отношением к членам коллектива;
- стремлением к установлению референтного круга общения и эмоциональной импульсивностью, затрудняющей развитие стабильных отношений, тормозящих позитивное взаимодействие, бесконфликтное поведение, продуктивные формы совместной деятельности.

**Цель** — обоснование возможностей методологии системно-структурного подхода для изучения особенностей развития детских коллективов и определения психолого-педагогического ресурса образовательной организации, обеспечивающей стабилизацию межличностных отношений между субъектами взаимодействия в коллективах подростков среднего возраста.

Для реализации основной цели исследования был выдвинут комплекс задач, направленных на:

- методологическое обоснование возможностей системно-структурного подхода в целях исследования отношений подростков в условиях воспитательного коллектива;
- уточнение понятийного аппарата исследования;
- конкретизацию психолого-педагогического ресурса образовательной организации и его базовых ком-

понентов, обеспечивающих стабилизацию отношений в подростковом коллективе.

#### **Материалы, результаты и обсуждение**

**Теоретико-методологическое обоснование возможностей системно-структурного подхода в психолого-педагогических исследованиях.** Первая задача исследования направлена на обоснование возможностей системно-структурного подхода для выявления психолого-педагогических проблем стабилизации отношений в коллективах подростков. Для ее решения мы обратились к сравнительно-сопоставительному анализу научной литературы в области науковедения, педагогики, психологии, философии.

В работах отечественных исследователей И. В. Блауберга [5], А. В. Брушлинского [6], Б. Ф. Ломова [7], Э. Г. Юдина [8] и др. выявлены большие возможности методологии системно-структурного подхода как для исследований системной организации личности в онтогенезе, так и для изучения проблем социального взаимодействия в детских коллективах. Обратимся к научно-рефлексивному обоснованию методологических возможностей системно-структурного подхода в исследовании базовых проблем педагогической психологии в целом и особенностей стабилизации межличностных отношений в коллективах подростков в частности.

Используя системно-структурную методологию как эффективный подход для изучения психолого-педагогических проблем динамики коллектива подростков, мы исходим из того, что все явления, связанные с образовательной практикой, имеют системную характеристику, состоящую из конкретных структур, объединенных в единое целое и обеспечивающих выбор наиболее продуктивных стратегий для их изучения, а также технологий для их совершенствования.

В психолого-педагогических исследованиях системно-структурный подход направлен на осуществление системного анализа реальной воспитательно-образовательной ситуации, обеспечивающей создание обобщенной теоретической модели, конкретизирующей обоснование воспитательной или образовательной цели, лежащей в основе дальнейшего выбора комплекса задач, условий и технологий ее реализации.

В области педагогики и психологии системно-структурный подход стал широко использоваться во второй половине XX в. при построении и конкретизации аппарата исследования. Этимология понятия «система» имеет греческие корни, означающие объединение отдельных частей в целое. Целостность системно-структурного подхода отражает всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов в окружающей действительности.

Словарно-справочная литература свидетельствует о том, что развитие методологической традиции широкого применения системного подхода в гуманитарном знании идет от философско-методологических работ отечественных ученых\*. В частности, в книге В. Г. Афанасьева «Основы философских знаний: Марксистская философия в обще-

\* *Философский словарь аспиранта* : учебно-методическое пособие для аспирантов и соискателей / сост. А. Н. Семенова. Уфа, 2009. 51 с.

доступном изложении» подробно раскрываются системные закономерности развития общества и государства [9].

Однако было бы несправедливо не упомянуть зарубежных исследователей XX в., вложивших существенный вклад в философию системности и системного подхода к разработке идей и концепций, объясняющих взаимодействие личности и общества. К их числу относятся американские исследователи Р. Мертон, Т. Парсонс и др. Необходимо особо подчеркнуть вклад Т. Парсонса в методологию системного подхода. Главный тезис выдвинут им в работе «Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем» [10, с. 246]. Он заключается в том, что личность погружена в сложную систему социальных элементов — групп, коллективов, сообществ. Т. Парсонс полагал, что человек осваивает систему ценностей от рождения, находясь в состоянии активного взаимодействия с другими людьми, с природой, с миром культуры и миром технологий, возникших в процессе культурно-исторического развития общества. Эта идея Т. Парсонса во многом перекликается с идеей классика российской психологии Л. С. Выготского, обосновавшего культурно-историческую концепцию развития личности [11]. Независимо друг от друга оба ученых пришли к выводу о том, что, находясь в системе социальных отношений, личность овладевает набором социальных ценностей и тем социальным порядком, которые она принимает и преобразует в собственную систему ценностных ориентаций и «самодвижений», позволяющих ей быть интегрированной в систему общественных отношений. Для данного исследования важна идея Т. Парсонса об освоении личностью социальных ролей, обеспечивающих присвоение нравственного опыта и традиций общечеловеческой морали. Базовый социальный опыт личности Т. Парсонс назвал «культурным кодом» личности.

Значительно продвинул вперед идею использования системно-структурного подхода в науках об обществе и человеке ученик и последователь Т. Парсонса — президент Американской социологической ассоциации Р. Мертон [12]. Он является представителем известного научного сообщества Школы структурно-функционального анализа. Рассматривая функциональную характеристику элементов целостной системы, Р. Мертон отмечал, что личность, находясь под влиянием конкретных элементов, существующих в человеческом обществе, овладевает навыками адаптации, самоорганизации, саморегуляции, самоуправления и саморазвития.

Таким образом, в отечественной и зарубежной философской и социологической литературе человеческая общность определяется как динамическая система, находящаяся в движении и постоянном развитии, влияющем на динамику личностного роста и освоение ею культурно-исторического опыта человечества. Для методологического обоснования возможностей использования системно-структурного подхода в исследованиях детских коллективов обратимся к теоретическим построениям отечественных ученых.

В работах Б. Ф. Ломова [7], Э. Г. Юдина [8] и др. даются авторские толкования понятия «система». Оно вклю-

чает комплекс взаимосвязанных элементов, образующих особое единство природной и социальной среды. Это позволило авторам предложить методологические рекомендации для использования системно-структурного подхода в гуманитарных исследованиях. Отмечена его эффективность не только для анализа единства элементов конкретной системы, но и для рассмотрения ее включенности в иерархию следующих систем.

В психолого-педагогических исследованиях система функционирования конкретного коллектива подростков рассматривается как часть целостной системы школьного коллектива, функционирующего в образовательной среде школы. Система отношений в коллективах подростков представляется как совокупность субъектов, обладающих определенным опытом поведения, влияющих на других, а также на более сложные системы — школьный коллектив и образовательную среду школы.

Л. В. Лидак и И. В. Сергеевой под образовательной системой понимается множество связанных между собой компонентов, упорядоченных по отношениям, свойствам и функциям [13]. Данная точка зрения возникла благодаря философской концепции И. В. Блауберга о том, что система — это множество объектов, имеющих разные свойства, которые реализуют заранее определенные отношения и развивают их в других направлениях [5].

Системная характеристика развивающегося субъекта коллективных отношений позволяет охарактеризовать динамику мотивационно-ценностных и волевых компонентов каждой личности, особенностей интеллектуального развития и совершенствования ее когнитивных структур, систему овладения разными видами деятельности и возможностями для творческой самореализации взрослого человека.

В связи с тем что в науковедческой литературе выделено три уровня методологического знания: общенаучный, конкретно-научный и технологический, появляется возможность для уточнения места системно-структурного подхода в этой иерархии (А. В. Брушлинский [6], В. А. Ганзен [14] и др.).

Общенаучный уровень методологии направлен на анализ социальной ситуации развития общества, на оценку уровня культуры, динамику политической стабильности, конкретизацию особенностей системы образования, правовой системы, экономической и других систем в государстве. Данный уровень методологического знания предполагает наличие в нем наряду с другими системно-структурного подхода.

Конкретно-научный уровень методологии способствует обоснованию наиболее продуктивных парадигм развития человека и личности: антропологической, аксиологической, гуманистической, онтогенетической, организационной и др. Однако и на этом уровне методологии присутствует системно-структурный подход к обоснованию системной организации личности.

Технологический уровень методологии способствует актуализации компетентностного и субъектного подходов, раскрывающих технологии реализации намеченных

психолого-педагогических программ, компетенций, методов, приемов и технологий работы психологов, педагогов, родителей с детскими коллективами и конкретными подростками. Данный уровень методологии также предполагает наличие в нем системно-структурного подхода, конкретизирующего элементы каждой образовательной или воспитательной технологии.

**Системно-структурный анализ отношений в детском коллективе.** В работах классиков отечественной психологии Б. Г. Ананьева [15], А. Н. Леонтьева [16], С. Л. Рубинштейна [17] и др. центральным системообразующим звеном развития социальных качеств личности и межличностных отношений в группах и коллективах определены ведущие виды деятельности человека. Эта идея получила отражение в практической деятельности отечественных педагогов и психологов, занимавшихся проблемами онтогенетического развития личности в системе коллективного взаимодействия.

Системно-структурный анализ отношений в детских коллективах позволяет установить, что в первой половине XX в. благодаря опыту А. С. Макаренко была создана целостная система воспитательного коллектива [18]. В настоящее время часто отдельные элементы данной системы подвергаются критике. Опуская детали и частности критических рассуждений, можно сделать вывод о том, что система А. С. Макаренко внесла неоценимый вклад в обоснование теории детского воспитательного коллектива и динамики его развития. Опираясь на теорию А. С. Макаренко, педагоги-практики предпринимали успешные попытки рассматривать детский воспитательный коллектив как целостную систему, развивающуюся вокруг центральной системообразующей идеи существования и развития коллективного взаимодействия. Обратимся к опыту последователей и преемников А. С. Макаренко — В. А. Сухомлинского [19], И. П. Иванова [20] и др., представленному в монографиях и методических обобщениях авторов.

Если А. С. Макаренко полагал, что центральным системообразующим компонентом в формировании и развитии коллективных отношений являются «отношения ответственной зависимости» между членами коллектива, то В. А. Сухомлинский выявил, что главным системообразующим звеном его развития выступает общественно полезная активность каждого. В свою очередь И. П. Иванов выделял в качестве важнейшего системообразующего компонента развития коллективных отношений — формирование отношений «коллективной заботы» членов коллектива о других.

Идеи представленных авторов получили дальнейшее развитие в исследованиях сотрудников лаборатории психологии личности, работавших под руководством А. В. Петровского в конце XX в. Членами проблемной лаборатории была установлена диалектическая взаимосвязь между уровнями развития личности и коллектива как системы межличностных отношений, опосредованной совместной деятельностью, наполненной мотивационными смыслами каждой личности, содержанием эмоционально-личностных контактов между участниками малых и больших групп и коллективов [21].

В работах А. Г. Асмолова [22], И. Б. Котовой [23], В. А. Петровского [24] и других преемников А. В. Петровского отмечено, что система формирования коллективистических отношений обусловлена принятием Я-концепции каждого члена коллектива. А. Г. Асмолов указывал, что Я-концепция развивающейся личности зависит от общих социальных ценностей, присвоенных каждым в результате интериоризации общественно-исторического опыта в структуру личности и систему социального взаимодействия, «содействием, смыслом и единством внешней и внутренней деятельности, обеспечивающей членам коллективов „вливание смыслов друг в друга“» [22, с. 339].

Полагаем, что упомянутые теории строятся на единой концепции формирования и развития коллектива — концепции деятельностного опосредования межличностных отношений. В связи с этим можно сделать вывод, что системообразующим основанием для анализа структуры детского коллектива и развития целостной системы стабилизации отношений между подростками — членами коллектива является продуктивное взаимодействие подростков, возникающее в результате их участия в ведущих видах деятельности или в совместных видах общественно полезной деятельности.

Конкретизируем структурные компоненты воспитательного коллектива, обеспечивающие стабилизацию позитивных взаимоотношений подростков среднего возраста. Выше было отмечено, что индивидуальное сознание и самосознание личности подростка детерминировано коллективным взаимодействием в совместной деятельности. Не случайно научные сотрудники, объединенные идеями А. В. Петровского, вместе с тем опирались на идеи других отечественных психологов. Они писали, что на всех этапах онтогенеза подростка формирование коллективного сознания и коллективизма как качества личности является важным компонентом для развития гражданской позиции взрослого человека. Опора на методологические основы системно-структурного подхода позволила исследователям сформулировать идею социализации личности, которая вышла на первый план общественного бытия человека на рубеже XX–XXI вв.

Системно-структурный подход к разработке проблем социализации участников совместного взаимодействия — членов организованного коллектива позволил выявить ее базовые компоненты, обеспечивающие трансляцию культуры от поколения к поколению, от коллектива к личности, от освоения социальных норм, ценностей и установок к постижению традиций и законов общественного бытия. Особенность социализации состоит в том, что она является непременным условием индивидуализации личности. Благодаря структурным компонентам деятельности, общения и межличностного взаимодействия социальные качества трансформируются в индивидуальные черты и наоборот. Эта идея впервые прозвучала в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, а в дальнейшем широко обсуждалась в работах Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, А. В. Брушлинского, А. А. Реана, Д. Шеффера и др. Авторы выявили

устойчивую взаимосвязь между компонентами социализации и индивидуализации в системе культурно-исторического развития человека. Если социализация представляет процесс присвоения личностью культурного наследия (по выражению Б. Г. Ананьева, «очеловечивания человека»), то индивидуализация — это процесс развития особенной неповторимости личности. С точки зрения Л. Н. Собчик, индивидуализация обеспечивает формирование комплекса индивидуальных черт личности, развития Я-концепции, присвоения человеком тех традиций нравственности, которые присущи конкретному обществу [25].

В первой четверти XX в. Л. С. Выготский ввел в педагогическую психологию понятие социально-культурного контекста развития человека, представленного социальной средой и создающего «зону ближайшего развития» личности [26]. Полагаем, что детский коллектив является частью социальной среды для подростка. Оказавшись в системе коллективных отношений и взаимодействуя с другими, подросток обменивается с ними знаками, оперирует богатством языка, развивает собственный мир, который определяет личностные ценности и составляет смысл его жизни.

Л. С. Выготский подчеркивал, что в онтогенезе подростка ряд психических качеств еще «не созрел для самостоятельного функционирования», однако при этом, «несмотря ни на что, следует заранее создавать условия, необходимые для их развития». К числу таких условий он относил эмоциональное взаимодействие, продуктивные виды деятельности, речевое поведение. Фактически Л. С. Выготский опередил время и использовал методологию системно-структурного подхода для конкретизации детерминант развития подростков в системе коллективного взаимодействия.

Б. Ф. Ломов, изучавший вклад Л. С. Выготского в обоснование методологических проблем психологии, сформулировал принципы системно-структурного подхода к анализу психических явлений в современной реальности. В работе «Методологические и теоретические проблемы общей психологии» Б. Ф. Ломов отмечал, что под структурой понимается совокупность связей и свойств субъекта, отраженных в его знаниях, отношениях, мотивах, общении, деятельности и поведении [27].

Использование системно-структурного подхода для изучения динамики детских коллективов позволяет рассматривать их как систему, включенную в структуру целостной системы образовательного учреждения. Система коллективных отношений подростков среднего возраста носит многоуровневый характер и включена в иерархическую структуру, которая во многом зависит от психологического ресурса образовательного учреждения. Психологический ресурс образовательного учреждения также наделен системно-структурной характеристикой. Каждый его компонент направлен на стабилизацию межличностных отношений и психологическое развитие участников коллективного взаимодействия.

Возникает вопрос о сущностной характеристике стабильных межличностных отношений в коллективе под-

ростков среднего возраста. На основании сравнительно-сопоставительного анализа литературы мы заключили, что стабильные отношения в коллективе подростков представляют систему отношений ответственной зависимости, детерминированные онтогенетическими и характерологическими свойствами каждой личности, ее эмоционально-личностными связями и противоречиями, мотивационными установками и тенденциями к совместным видам деятельности с партнерами.

Опираясь на системно-структурную концепцию Б. Ф. Ломова, мы пришли к промежуточному выводу, что система представляет совокупность связей субъектов и объектов действительности, обеспечивающих ее целостность и сохранение основных свойств. Объединение субъектов отношений в единый воспитательный коллектив характеризуется социальной обусловленностью и проявляется в поведении, деятельности, связях и отношениях каждой личности с другими членами коллектива. Систематизация качественных характеристик стабильного воспитательного коллектива способствует их дальнейшей трансформации в личностные новообразования подростков.

Как в содержании межличностного взаимодействия, так и в структуре коллективных отношений подростков среднего возраста должны присутствовать такие компоненты, как:

- дисциплинированность, культура общения и следование правилам поведения, принятым в обществе;
- владение навыками, умениями и компетенциями коллективного взаимодействия и трансляция их товарищам;
- избегание и профилактика конфликтных ситуаций;
- уважительное отношение к традициям, религии и культуре других;
- ответственное участие в совместных видах общественно полезной деятельности;
- нравственная активность, выполнение гражданского и общественного долга.

Использование методологии системно-структурного подхода для изучения вопросов стабилизации коллективных отношений подростков среднего возраста позволило сделать вывод, что данное явление многомерно и диалектично. С одной стороны, система стабилизации коллектива — это воспитательная система, в основе которой лежит психологический ресурс образовательного учреждения, состоящий из психологических условий и мер по сопровождению воспитательных и образовательных мероприятий, выбора технологий их осуществления. С другой стороны, это продуктивное коллективное взаимодействие, включающее опору на лучшие качества каждого субъекта коллективных отношений, организацию общественно полезной деятельности, обеспечивающую развитие комплекса базовых компонентов в структуре личности подростка: мотивационно-ценностного, когнитивного, конативного. Стабильность коллективных отношений и поведения подростков зависит от устойчивой корреляции между когнитивным, мотивационно-ценностным

и конативным компонентами, которые обеспечивают подросткам готовность к совместной деятельности, проявлениям ответственности, дисциплинированности, организованности, в итоге — социализацию личности.

Рассматривая систему стабилизации коллективных отношений подростков среднего возраста, мы опираемся на концепцию А. Н. Леонтьева, согласно которой исходной единицей психологического анализа развития личности является целостная деятельность субъекта, а также система разных видов деятельности, в которую он включен. Таким образом, стабилизация коллективных отношений подростков определяется взаимосвязанностью и взаимообусловленностью всех существующих компонентов в структуре деятельности, в структуре личности, в структуре детского коллектива.

Изложенное выше позволяет заключить, что участие подростков в коллективном взаимодействии не всегда происходит гладко. Однако психолого-педагогический ресурс системы образовательного учреждения позволяет осуществлять разные формы психологического воздействия на личность подростка, помогающие ему осознать себя членом коллектива. Меры стабилизации межличностных отношений в коллективе способствуют формированию коллективистических качеств личности, развивают индивидуальность, обеспечивают активное участие в совместных видах деятельности, направленных на социализацию и социальную активность в системе общественных отношений.

#### **Системно-структурная характеристика психологического ресурса образовательной организации.**

Третья задача нашего исследования направлена на конкретизацию психолого-педагогического ресурса образовательной организации и выявления его базовых компонентов, обеспечивающих стабилизацию отношений в подростковом коллективе. Для ее решения возникла необходимость обратиться к исследованиям в области практической психологии А. Г. Асмолова [22], Е. М. Боровой, И. В. Дубровиной, Р. В. Овчаровой [28], А. М. Прихожан [29], А. А. Реана [30] и др.

Обобщение теоретических подходов и практического опыта позволило констатировать, что психологический ресурс образовательного учреждения имеет системно-структурную организацию, направленную на конкретизацию базовых компонентов осуществления комплексных мероприятий по психологическому содействию для функционирования всех структур образовательной организации и каждого отдельного субъекта — члена детского коллектива.

Психологический ресурс образовательной организации имеет системную характеристику, в основе которой лежат устоявшиеся принципы содействия развитию личности и стабилизации коллективных отношений. В контексте данного исследования под принципом понимается руководящая идея, определяющая вектор психологической работы образовательной организации с обучающимися и детскими коллективами.

Главным принципом, определяющим сущностные характеристики психологического ресурса образова-

тельной организации, является *принцип системности*, получивший достаточно подробное описание выше и способствующий развитию устойчивых связей и отношений между всеми субъектами коллективных отношений, включая детей и взрослых. Принцип системности является базовым, определяющим выбор иных принципов. Прежде всего, он обеспечивает преемственную взаимосвязь с *принципом событийности*, при котором сделан акцент на создании психологического пространства для совместной деятельности субъектов образования и выбора продуктивных способов коллективного взаимодействия. Для данного исследования важно, что психологическая работа с подростками опирается на третий принцип — *принцип учета закономерностей онтогенетического развития личности*. Вместе с тем значимое место в работе психологов и педагогов с подростками занимает четвертый принцип — *принцип индивидуального подхода* и опоры на внутренние ресурсы каждого участника коллективного взаимодействия. Пятый — *принцип субъектности* — находится в преемственной взаимосвязи с шестым принципом — *принципом личностно-деятельностного подхода*. Перечисленный набор базовых принципов конкретизирует и корректирует набор целей, задач, содержания и технологий психологического воздействия на мотивационно-ценностную, когнитивную и конативную сферы развивающейся личности подростка, участника коллективного взаимодействия. В работах К. Муздыбаева отмечена важность формирования у подростков коллективной ответственности и стабильного взаимодействия с членами коллектива [31]. Эта мысль крайне важна для успешного развития стабильных коллективных отношений.

Перечисленные принципы, определяющие содержательные характеристики психологического ресурса образовательного учреждения, направлены на уточнение и решение конкретных психолого-педагогических задач. Он представляет собой систему комплексной профессиональной деятельности педагогов и психологов, обеспечивающую каждой конкретной личности успешное существование в детском коллективе, в котором подросток приобретает опыт стабильного социального взаимодействия и коллективной ответственности.

С точки зрения методологии системно-структурного подхода психологический ресурс образовательной организации обеспечивает эффективное содействие в решении комплексных воспитательных и образовательных задач. Содействие позволяет работать с целостным воспитательным коллективом, а также одновременно решать частные психологические задачи относительно конкретной личности. Психологический ресурс способствует объединению специалистов разного профиля для непрерывного осуществления фронтальной, групповой и индивидуальной работы с обучающимися. В нашем случае речь идет об особой категории детей — о подростках среднего возраста.

Психологический ресурс образовательной организации может быть представлен в виде теоретической модели, отражающей целостную систему работы психологов

с коллективом образовательной организации. Метод моделирования психологической реальности в системе образования является наиболее перспективным и инновационным. В исследованиях С. В. Бондаренко отмечено, что инновационность теоретического моделирования состоит в том, что модель может отражать структуру и содержание деятельности психологической службы, а также получать объективные данные о личностном развитии ребенка и его месте в системе коллективных отношений [32]. Разработка структурно-содержательной модели психологического ресурса школы позволит учитывать активную природу подростков среднего возраста, его стремление к общению и осуществлению совместной деятельности в коллективе.

Активно-деятельная природа подростков требует от психологов помощи для вовлеченности каждого в коллективные творческие дела, для выполнения значимых коллективных поручений, для осознания своего статуса и важности собственного места в коллективе. Именно моделирование позволит представить коллектив как психологическую реальность и наметить психолого-педагогические задачи по развитию стабильных отношений в коллективах подростков среднего возраста.

Структурно-содержательная модель психологического ресурса школы позволит конкретизировать каждый этап психологической работы с детскими коллективами в целях стабилизации межличностных отношений в них. Было определено, что *первым этапом* станет этап психологической диагностики, позволивший перейти *ко второму этапу*, направленному на конкретизацию выбора психологических целей, задач и условий работы с подростками. *На третьем этапе* будет разработана программа, определяющая содержание работы психологов по развитию стабильных отношений в подростковых коллективах. *Четвертый этап* будет направлен на подбор технологий для реализации разработанной программы, *пятый* — рефлексивный этап — позволит педагогам и психологам осознать полученные результаты и осуществить прогнозирование дальнейших мероприятий по стабилизации отношений в коллективах подростков.

Таким образом, вышеперечисленные принципы обеспечили разработку структурно-содержательной модели и этапов работы по стабилизации межличностных отношений в детских коллективах подростков. Это позволит конкретизировать содержание психологической программы работы с коллективами, выявить этапы и технологии организации психологического содействия развитию постоянных и временных коллективов. Как правило, система психологического содействия носит непрерывный характер и складывается из технологий психологической поддержки, психологического сопровождения, психологического консультирования, психологической помощи и ряда других мероприятий относительно личности и воспитательного коллектива. Обратимся к их краткой характеристике.

Психологическая поддержка — это широкий комплекс мероприятий, определяющий участие педагога,

психолога и близких людей в помощи в предупреждении конфликтов, в установлении психологического равновесия между членами коллектива. Психологическая поддержка может проявляться в виде сопереживания, эмоциональной поддержки, выражения положительных эмоций и чувств в адрес мнения, настроения, мотивов и установок подростка в целях обеспечения психологической безопасности личности и коллектива.

Психологическое сопровождение — это более длительная и деликатная форма поддержки подростка со стороны психологической службы образовательной организации. Целью психологического сопровождения является оказание адресной помощи конкретному субъекту в преодолении затруднений, повышении его самооценки, развитии самосознания и эмоциональной стабильности. Это могут быть личные беседы с психологом, тренинги или консультации по телефону.

Психологическое консультирование направлено на формирование конкретных психолого-педагогических компетенций, на уточнение проблемы, выявленной психологом в результате психодиагностики или возникшей в связи с запросом педагогов, родителей, самих подростков. Консультирование имеет образовательный контекст в работе психолога с субъектом.

Психологическая помощь — это форма систематической профессиональной помощи психолога конкретному субъекту, направленная на решение конкретной проблемы и дальнейшее закрепление сформированного или скорректированного качества личности. Психологическую помощь оказывает психолог в приватном режиме. В отдельных случаях, например в случае психических расстройств, психолог может делегировать свои полномочия другим квалифицированным специалистам.

Таким образом, в целях поиска технологий стабилизации межличностных отношений нами была предпринята попытка обозначить отдельные компоненты системы психологического содействия коллективам подростков.

Структурно-содержательная модель психологического ресурса школы позволила представить психологическую характеристику базовых компонентов психологического содействия в решении задач по развитию стабильных отношений между подростками среднего возраста — субъектами коллективного взаимодействия. В качестве смысловых категорий, определяющих психологический ресурс школы, были использованы понятия «психологическая поддержка», «психологическое консультирование», «психологическое сопровождение», «психологическая помощь». Эти категории могут быть дополнены понятиями «психологическое сотрудничество», «психологическое портфолио», «психологическая оценка» и др. Важно, что речь идет о комплексе мер, позволяющих стабилизировать отношения в детских коллективах и актуализировать ресурсы развития коллективистических качеств личности подростков среднего возраста.

#### Выводы

1. Первый раздел исследования посвящался методологическому обоснованию возможностей системно-

структурного подхода для изучения стабилизации отношений подростков среднего возраста в условиях воспитательного коллектива. Было проведено уточнение понятийного аппарата исследования, конкретизировано понятие психолого-педагогического ресурса образовательной организации и его базовых компонентов, обеспечивающих стабилизацию отношений в подростковом коллективе.

2. Отмечены особенности онтогенетического развития личности подростка среднего возраста, делающие его наиболее сложным для педагогов, психологов, родителей. Установлено, что подросткам среднего возраста присущи такие качества, как гетерохронность, импульсивность, слабый контроль поведения. Эти качества нередко отрицательно влияют на межличностное взаимодействие в коллективе, способствуют рассогласованию отношений, появлению конфликтов и деструкции в поведении и общении между членами коллектива.

3. Использована методология системно-структурного подхода для стабилизации коллектива подростков. Обратившись к данному методологическому подходу, мы исходили из того, что все явления, связанные с образовательной практикой подростков, имеют системную характеристику, состоящую из конкретных структур, объединенных в единое целое и обеспечивающих выбор продуктивных стратегий для их совершенствования. В проведенном исследовании системно-структурный подход рассматривается как особо важная часть технологической методологии, позволившей осуществить обобщение опыта отдельных ученых и педагогов-практиков в целях трансформации их достижений в работе с коллективами подростков в поиск новых технологий стабилизации межличностных отношений в них.

4. Разработано и описано понятие «психолого-педагогический ресурс системы образовательного учреждения», способствующее осуществлению раз-

ных форм психологического воздействия на личность подростка в целях формирования у него осознанного отношения к себе как к члену коллектива. Психолого-педагогический ресурс стабилизации межличностных отношений в коллективе подростков способствует формированию коллективистических качеств личности, развивает индивидуальность, обеспечивает активное участие в совместных видах деятельности, направленных на социализацию и социальную активность в системе общественных отношений. В исследовании получили обоснование психологические принципы, определяющие содержательные характеристики психологического ресурса образовательного учреждения, которые обусловили содержание и технологии работы с подростками, объединенными в единый воспитательный коллектив.

5. Представлена разработанная структурно-содержательная модель психологического ресурса школы, которая сложилась из пяти структурных элементов, позволивших конкретизировать особенности этапов и содержания психологической работы с детскими коллективами в целях стабилизации межличностных отношений в них. В качестве смысловых категорий, определяющих психологический ресурс школы, были использованы авторские понятия: психологическая поддержка, психологическое консультирование, психологическое сопровождение, психологическая помощь.

**Область применения и перспективы.** Статья задает вектор исследовательского поиска в прикладном значении и может получить дальнейшую апробацию при осуществлении следующих мероприятий: подготовке диссертационных исследований, организации воспитательной работы с подростками, разработке и создании психологических центров и служб, наполненных продуктивным психологическим ресурсом для стабилизации коллективных отношений подростков.

#### Список источников / References

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008. 400 с.
2. Реан А. А. Психология подростка. СПб., 2003. 199 с.
3. Шеффер Д. Дети и подростки: психология развития. СПб., 2003. 194 с.
4. Эльконин Д. Б. Развитие личности ребенка. М.; Воронеж, 1995. С. 101–142.
5. Блауберг И. В. Философский принцип системности и социальный подход // Вопросы философии. 1978. № 8. С. 39–52.
6. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1991. Т. 12, № 6. С. 34–42.
7. Ломов Б. Ф. Системный подход и проблемы детерминизма в психологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10, № 4. С. 3–58.
8. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. М., 1978. 391 с.
9. Афанасьев В. Г. Основы философских знаний: Марксистская философия в общедоступном изложении. СПб., 2024. 408 с.
10. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения. Американская социологическая мысль / под ред. В. И. Добренькова. М., 1996. С. 246.
11. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса. М., 2022. 160 с.
12. Мертон Р. К. Социальная теория и социальная структура / пер. с англ. Е. Н. Егоровой. М., 2006. 873 с.
13. Лидак Л. В., Сергеева И. В. Педагогика формирования исследовательских компетенций в высшей школе: теория, история, практика: монография. Пятигорск, 2020. 186 с.
14. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Л., 1984. 176 с.
15. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. 80 с.
16. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004. 352 с.
17. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997. 191 с.
18. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности. М., 1972. 262 с.

19. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М., 1979. 335 с.
20. Иванов И. П. Воспитывать коллективистов: Из опыта работы школ Ленинграда и Ленинградской области. М., 1982. 130 с.
21. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982. 522 с.
22. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М., 2002. 416 с.
23. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Социализация и воспитание. Ростов н/Д, 1997. 287 с.
24. Петровский В. А., Калининцев И. Б. Личностно-развивающее взаимодействие. Ростов н/Д, 1995. 377 с.
25. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб., 2005. 624 с.
26. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. М., 2022. 160 с.
27. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. С. 118–119.
28. Дубровина И. В. и др. Руководство практического психолога. Психолог в школе : практ. пособие. М., 2024. 206 с.
29. Прихожан А. М. К анализу генезиса самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте // Воспитание, обучение и психическое развитие. М., 1984. 188 с.
30. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / под ред. А. А. Реана. СПб., 2005. 416 с.
31. Муздыбаев К. Психология ответственности. М., 2010. 248 с.
32. Бондаренко С. В. Моделирование сложных системно-деятельностных объектов в психологической науке : монография. Пятигорск; Минеральные Воды, 2010. 179 с.

*Поступила 22.08.2024; одобрена после рецензирования 26.08.2024; принята к публикации 30.08.2024.*

*Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.*

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

Научно-практическая статья

УДК 159.9.072 © Курган В. В., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-448-454

5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности

## Взаимосвязь жизнестойкости с личностными особенностями сотрудников полиции, осуществляющих постпенитенциарный контроль преступности

Вероника Викторовна Курган, старший инспектор отделения анализа, планирования и контроля<sup>1</sup>;

v.kurgan@bk.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1616-1103>

<sup>1</sup> Белогорский УМВД России по Амурской области, 676850, Амурская область, Белогорск, ул. Кирова, 174, Россия

**Реферат. Введение.** Актуальность исследования психических состояний сотрудников полиции, осуществляющих постпенитенциарный контроль преступности, определяется высокой необходимостью профилактики рисков и угроз безопасности сотрудников полиции, исходящих от рецидивной среды, а также социальной значимостью обеспечения безопасности граждан, проживающих в местах с высокой концентрацией исправительных учреждений. Цель — анализ жизнестойкости, уровня тревожности и типологических свойств нервной системы сотрудников полиции, осуществляющих постпенитенциарный контроль преступности на территориях с разной криминологической спецификой. **Материалы и методы.** Использовались методы и методики обработки данных с применением математической статистики. В эмпирическом исследовании применялись корреляционный анализ путем статистической проверки гипотез (t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни) и коэффициент ранговой корреляции Спирмена с применением стандартных пакетов программ обработки табличных данных Microsoft Excel XP, SPSS 23.0. Использовались методики изучения жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д. А. Леонтьева), тревожности Спилберга-Ханина (шкала реактивной и личностной тревожности) и диагностики темперамента Я. Стреляу. **Результаты и обсуждение.** Рассматриваемые в теоретической части статьи концепции взаимосвязи жизнестойкости с особенностями нервной системы и уровнем тревожности подтверждают наше предположение о том, что в рамках поднятой проблемы психологической безопасности сотрудников полиции, осуществляющих постпенитенциарный контроль преступности, на территории, характеризующейся высокой концентрацией исправительных учреждений и высоким уровнем преступности, именно риски и угрозы, исходящие от окружающей социальной среды в виде рецидивных проявлений среди ранее судимых лиц, запускают механизмы адаптации сотрудников полиции относительно таких личностных особенностей, как темперамент (тип нервной деятельности) и тревожность. **Выводы.** Имеется связь общего уровня жизнестойкости с уровнем подвижности нервных процессов и тревожностью сотрудников полиции, осуществляющих постпенитенциарный контроль преступности. Обнаружены различия показателей вышеуказанных компонентов у сотрудников полиции, осуществляющих постпенитенциарный контроль преступности, на территории с различной криминологической спецификой, что доказывает влияние территориальных особенностей зон обслуживания (пространства) на психические состояния сотрудников полиции.

*Ключевые слова:* риск, угроза, психологическая безопасность, сотрудники полиции, постпенитенциарный контроль, криминологическая специфика, жизнестойкость, тревожность, темперамент

**Благодарности:** автор выражает благодарность научному руководителю Заслуженному работнику высшей школы Российской Федерации, доктору психологических наук, профессору, профессору кафедры юридической психологии Санкт-Петербургского университета МВД России Юрию Александровичу Шаранову.

**Для цитирования:** Курган В. В. Взаимосвязь жизнестойкости с личностными особенностями сотрудников полиции, осуществляющих постпенитенциарный контроль преступности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 4(99). С. 448–454. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-448-454>

Scientific and Practical Article

UDC 159.9.072 © Kurgan V. V., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-448-454

5.3.9. Legal Psychology and Psychology of Security

## The Relationship between Resilience and the Personality Traits of Police Officers carrying out Post-Penitentiary Crime Control

Veronika V. Kurgan, senior inspector of the department of analysis, planning and control<sup>1</sup>;

v.kurgan@bk.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1616-1103>

<sup>1</sup> Belogorsk Directorate of the Russian Ministry of Internal Affairs in Amur region, 174 Kirov st., Belogorsk, Amur region, 676850, Russia

**Abstract. Introduction.** The relevance of studying mental states of police officers carrying out post-penitentiary crime control is determined by urgent necessity of preventing risks and threats imposed to police officers' security, arising from recidivism environment, and by the social significance of providing security to citizens living in the areas with high density of correctional facilities. The objective is to analyze resilience, anxiety level and typological features of the nervous system of police officers carrying out post-penitentiary crime control in the areas with diverse criminogenic specifics. **Materials and Methods.** Methods and techniques of data processing using mathematical statistics through standard packages of programs for processing tabular data Microsoft

Excel XP, SPSS 23.0 were employed, as well as the methods for studying resilience by S. Muddi (adaptation of D. A. Leontiev), anxiety by Spielberg-Khanin (scale of reactive and personal anxiety) and the diagnosis of temperament by J. Strelau. **Results and Discussion.** The theoretical part focuses on the conceptions of relationship between resilience, on the one hand, and peculiarities of the nervous system and anxiety level on the other, which prove the author's supposition that within the problem of psychological security of police officers carrying out post-penitentiary crime control in the areas with high density of correctional facilities and high rate of crime, it is risks and threats arising from the social environment in the form of recidivism among previously convicted individuals that trigger mechanisms of adaptation of police officers with regard to such personality traits as temperament (type of nervous activity) and anxiety. **Conclusions.** There is a connection between the general level of resilience on the one hand, and the level of mobility of nervous processes and anxiety of police officers carrying out post-penitentiary crime control, on the other. The differences between indicators of the mentioned components in police officers carrying out post-penitentiary crime control in the areas with diverse criminogenic specifics are revealed, which proves influence of the area peculiarities of the working range on police officers' mental states.

*Keywords:* risk, threat, psychological security, police officers, post-penitentiary control, criminogenic specifics, resilience, anxiety, temperament

**Acknowledgements:** the author expresses her gratitude to the supervisor, Yu. A. Sharanov, Honored Worker of Higher School of the Russian Federation, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the chair of Legal Psychology of St. Petersburg University of the Russian Ministry of Internal Affairs.

**Citation:** Kurgan V. V. The Relationship between Resilience and the Personality Traits of Police Officers carrying out Post-Penitentiary Crime Control. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 4(99). Pp. 448–454 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-448-454>

## Основные положения

1. Жизнестойкость — это сложный конструкт, состоящий из трех отдельных элементов: вовлеченности, контроля и способности принимать риск. Вовлеченность (commitment) определяется как убежденность личности в том, что она способна в возникающих ситуациях найти что-то полезное для собственного развития. Под уверенностью в контроле (control) подразумевается убежденность личности в том, что она напрямую влияет на события и результаты своей деятельности. Принятие риска (challenge) — это уверенность личности в том, что решение сложных задач и преодоление трудностей будет способствовать саморазвитию за счет обучения новым знаниям, полученным из этого опыта.

2. Территориальное расположение зон обслуживания, обладающего криминологической спецификой (с. Возжаевка и с. Среднебелое Амурской области), и социально-психологическое состояние общества влияют на характеристики жизнестойкости и личностные особенности сотрудников полиции.

## Введение

### Актуальность, значимость и сущность проблемы.

Условия, в которых протекает деятельность сотрудника полиции, осуществляющего постпенитенциарный контроль преступности, являются экстремальными, стимулирующими развитие стресса, тревоги, которые приводят к общему снижению чувства безопасности и защищенности.

Риски и угрозы психологической безопасности, исходящие от ранее судимых лиц, в том числе состоящих под административным надзором за совершение тяжких и особо тяжких преступлений, становятся привычным атрибутом сотрудников органов внутренних дел, осуществляющих деятельность в местах с высокой концентрацией исправительных учреждений.

В 2022 г. Амурская область была признана «самым опасным для жизни регионом» и лидировала по количеству тяжких и особо тяжких преступлений<sup>1</sup>.

В 2023 г. в Приамурье было совершено 196,3 преступления на 10 тыс. жителей, что на 8,7% меньше, чем годом ранее. Показатель количества особо тяжких преступлений на 10 тыс. жителей в прошлом году составил 57,4, что на 0,6% больше, чем в 2022 г.

Несмотря на снижение уровня преступности, по итогам 2023 г. Амурская область занимает 6-е место среди самых неблагополучных по уровню преступности субъектов Российской Федерации<sup>2</sup>. Основная часть преступлений совершается лицами, ранее судимыми за совершение преступлений.

Как показывает опыт, именно от бывших осужденных исходит угроза рецидивной преступности, требующей постоянной бдительности со стороны сотрудников правоохранительных органов. Сотрудники полиции должны быть постоянно готовы к негативным изменениям оперативной обстановки. Высокая концентрация в регионе бывших преступников заметно усложняет деятельность сотрудников, задает сравнительно более высокие требования к психологической устойчивости личности. Сам процесс превенции и профилактики рецидивной преступности в контексте административного надзора продуцирует множество ситуаций неопределенности. Полицейские, осуществляющие подобного рода задачи, сами нередко становятся потенциальными объектами для преступных посягательств, а потому несут службу в условиях психологических рисков и угроз.

Сотрудникам полиции, чтобы адаптироваться к таким напряженным и опасным условиям службы и успешно реализовываться в профессиональной деятельности, необходимо уметь оценивать риски и угрозы, исходящие

<sup>1</sup> Информационное агентство «2x2», 25.03.2023. URL: <https://2x2.su/news/society/amurskaya-oblast-stala-samym-kriminalnym-regionom-v-2022-godu.html> (дата обращения: 14.02.2024).

<sup>2</sup> Информационное агентство «amur.life», 25.03.2024. URL: <https://www.amur.life/news/2024/01/22/amurskaya-oblast-voshla-v-top-10-samyh-prestupnyh-regionov-strany> (дата обращения: 04.04.2024).

от спецконтингента, сформировать навыки решения проблем, возникающих при профилактической работе с лицами, освобожденными из пенитенциарных учреждений, а также такие качества личности, которые позволили бы эффективно справляться с профессиональным стрессом.

Очевидно, что в постпенитенциарной среде профессионализм личности необходимо рассматривать, прежде всего, с позиции ее психологического здоровья. Реальные угрозы профессионализму в основном локализируются в области психического здоровья человека [1].

Рассматривая риски и угрозы психологической безопасности в контексте постпенитенциарного пространства, нельзя не обратиться к анализу духовно-нравственной устойчивости личности сотрудника. Ранее судимые лица — это особый объект работы полиции, так как постпенитенциарный субъект хорошо осведомлен о юридических полномочиях сотрудника и потому стремится воздействовать именно на моральные принципы и ценности представителя власти. При этом бывший осужденный может прибегать к манипуляции и другим способам скрытого управления. Сложность профилактической деятельности с ранее судимыми лицами состоит в том, что сотрудник полиции должен быть готов противостоять возможному негативному давлению со стороны ранее судимых лиц, в связи с чем принимать ответственность за реализацию нравственного выбора и «действовать в соответствии с выбранным решением и планом». Именно от духовно-нравственной позиции сотрудника полиции во многом зависит успешность профилактики рецидивных проявлений со стороны криминально активных лиц.

Очевидно, что субъект, обладающий способностью к духовно-нравственной самотрансценденции, как правило, выбирает стратегии намеренного, волевого действия, преодолевая власть обстоятельств или ситуации, направляется поисками высших смыслов существования, создавая при этом осмысленные связи настоящего с будущим. Такой субъект принципиально избегает адаптивных стратегий и совладающего поведения, которые могут дать ощущение ситуативного комфорта и безопасности, но одновременно с этим могут исказить подлинные личностные интенции и подавлять индивидуальность субъекта [2].

В связи с этим особые требования предъявляются к психологической устойчивости или психической надежности полицейских. Именно нравственно-психологическая устойчивость как феномен жизнестойкости является наиболее важным психическим образованием, определяющим активную нравственную позицию и готовность личности сотрудника полиции к возможным угрожающим ситуациям, обусловленными рецидивными действиями поднадзорного субъекта.

**Цель** — анализ жизнестойкости, уровня тревожности и типологических свойств нервной системы сотрудников полиции, осуществляющих постпенитенциарный контроль преступности на территориях с разной криминологической спецификой.

**Теоретические предпосылки и степень разработанности проблемы.** Понятие жизнестойкости ввели в научный оборот Мадди Сальваторе и Сьюзен Кобейса. Жизнестойкость (*hardiness*) представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. «Жизнестойкость — это способность человека возвращаться к нормальному состоянию после потрясений», своеобразная «упругость» — способность «гнутья, но не сломаться» [3]. С точки зрения адаптивного потенциала личности наряду с понятием «жизнестойкость» в публикациях встречается также понятие «жизнеспособность», которое в отечественную психологию ввел Б. Г. Ананьев [4].

В психологической науке проблемой жизнестойкости занимались Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова, ЛаГрека, С. Кобейса и др. Благодаря опроснику С. Р. Мадди и его дальнейшей модификации (в итоге он получил название «Тест жизнестойкости») феномен жизнестойкости стал активно изучаться и в правоохранительной системе [5].

Так, в юридической психологии проблему жизнестойкости сотрудников органов внутренних дел изучают О. Б. Полушина [6], Е. А. Лепихина, Е. Ю. Воронова [7], В. А. Круглова-Сафронова [8], С. С. Бурлакова [9] и др. В публикациях авторов представлены полученные в ходе исследований результаты, раскрывающие наличие связи между стрессоустойчивостью и жизнестойкостью. По мнению О. Б. Полушиной, жизнестойкие убеждения имеют двойное влияние на профессиональную деятельность. Во-первых, обеспечивают готовность действовать в экстремальной ситуации, во-вторых, формируют активную позицию личности в преодолении трудностей. Жизнестойкость обеспечивает стремление человека сохранить свою жизнь, здоровье, способствует профилактике хронических, психосоматических заболеваний.

Д. А. Леонтьев и Е. И. Рассказова полагают, что жизнестойкость (*hardiness*) демонстрирует уровень способности человека преодолевать стрессовую ситуацию, не теряя при этом внутренний баланс и не понижая успешность деятельности. Жизнестойкость представляет собой систему убеждений о самом себе, об окружающем мире, о взаимоотношениях с ним.

ЛаГрека понятие «жизнестойкость» рассматривал в контексте психологического здоровья и совладания со стрессом. По его мнению, факторами, которые могут смягчить влияние стресса, являются стойкость, социальная поддержка, адаптация детства, а также отдых, правильное питание, физическая нагрузка, релаксация [10].

С. Р. Мадди и Д. Хошаба убеждены, что личный опыт, семейное воспитание и самовосприятие напрямую связаны с понятием «жизнестойкость» [11].

С концептом жизнестойкости также тесно связано понятие «тревожность». Тревожность — это склонность человека к переживанию тревоги, т. е. эмоционального состояния, возникающего в ситуациях неопределенной опасности и проявляющегося в ожидании неблагоприятного развития событий<sup>3</sup>. На психологическом уровне тревожность может ощущаться как напряжение, беспокойство, нервозность и т. д. Так, эмоция тревожности переживается как чувство

<sup>3</sup> Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб., 2003. 672 с.

неопределенности, слабости, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, а также проявляется в «ухуде» от ситуации, от потребности преодолеть проблему.

Многие авторы, такие как Р. Б. Кэттелл, М. Шэйер, Р. Блейк, рассматривают тревожность как показатель неприспособленности человека к среде. Действительно, некоторые и особенно патологические формы тревожности, чаще входящие в более сложные симптомокомплексы, свидетельствуют о неспособности или неумении человека адекватно реагировать на объекты и ситуации. Тревожность имеет отрицательное значение именно в тех случаях, когда она неадекватна объектам и ситуациям, выражена в таких формах, которые свидетельствуют о потере самоконтроля и плохо изживаются [12].

Психологическая адаптация личности является одним из ведущих механизмов социализации и выступает как двухсторонний процесс взаимодействия — происходят изменения в личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) и социальной среде (Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, П. Сорокин и др.) [13]. Некоторые исследователи (Г. Селье, Т. Холмс, Р. Рейх и др.) отмечают, что изменения в окружающей среде требуют внутренней психологической адаптации, в свою очередь запуская стрессовые и тревожные переживания [14].

На наш взгляд, роль жизнестойкости особенно подчеркивается в контексте проблем адаптации сотрудников полиции, осуществляющих постпенитенциарный контроль преступности, к условиям службы на территории, характеризующейся рецидивными проявлениями. Жизнестойкость в данном случае определяется как интегральная характеристика, обеспечивающая оптимизацию смысловой регуляции личности, адекватность самооценки, стрессоустойчивость, развитие волевых качеств и поддерживающая внутреннюю сбалансированность при осуществлении профилактической работы с лицами, ранее вступавшими в конфликт с законом. Связь жизнестойкости с тревожностью позволит предположить, что высокий уровень тревожности сотрудников полиции, осуществляющих постпенитенциарный контроль преступности на территории, характеризующейся рецидивными проявлениями и высоким уровнем преступности, «запускает» компенсаторные механизмы защиты, которые оказывают негативное влияние на процесс психологической адаптации личности в окружающей среде и, как следствие, на формирование ее жизнестойкости.

Сегодня практически не остается ни одного неисследованного психологического феномена, который бы так или иначе не имел отношения к проблеме адаптации. В психологии личности адаптация может принимать форму одной из составляющих целостной психологической системы (структура, элементы и способы их связи), проявлять себя как процесс реализации функции приспособления к социальной среде, проецируя на него внутреннюю и внешнюю формы активности личности. Если под адаптацией понимать постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, то он (процесс), безусловно, должен включать в себя и результат. Получается, что феномен адаптации трудно поддается интерпретации, так как одновременно нацелен и на человека, и на его бытие (т. е.

и на форму, и на содержание, и на процесс, и на его результат). Так, сотрудник органов внутренних дел в настоящее время обречен непрерывно, всю свою активную профессиональную жизнь учиться, одновременно перестраиваться (в смысле изменений структуры внутреннего и внешнего опыта) и трансформироваться (саморазвиваться), так как существенно усложняются правовая система государства, все социальные и правоохранительные практики. При этом, несмотря на любые радикальные изменения, сотрудник полиции должен сохранять личную и профессиональную идентичность, демонстрировать психологическую устойчивость и морально-психологическую надежность [15].

Еще одну важную роль в адаптации индивида к окружающей среде, по нашему мнению, играет такое психическое свойство личности, как темперамент, который существенным образом отражается не только на скорости и динамике протекания нервных процессов, влияющих на индивидуальность личности, но и на склонности индивида к тем или иным формам социального взаимодействия, индивидуальном стиле жизнедеятельности и особенностях мировосприятия [16].

Темперамент — совокупность свойств, характеризующих динамические особенности протекания психических процессов и поведения человека, их силу, скорость, возникновение, прекращение и изменение [17].

Идеи взаимосвязи отдельных компонентов жизнестойкости и особенностей нервной системы получили развитие как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Исследования связаны с изучением определенных характеристик нервной системы (инертность / подвижность, уравновешенность / неуравновешенность, сила / слабость), проявлениями физиологических реакций стресса как определенных факторов, влияющих на степень выраженности жизнестойкости. В. Э. Чудновский предполагал, что способность человека быть устойчивым к различным трудностям связана с определенными свойствами нервной системы [18]. В. Н. Мясищев отмечал различные темпераментные особенности, например, такие как «острая, вспыльчивая, взрывная реакция, поверхностность, неустойчивость эмоций», «вязкие, застойные эмоции» являются «источниками психогении» [19]. С. Мадди [20] указывает, что общий уровень жизнестойкости имеет следующие психофизиологические характеристики: скорость информации, уравновешенность, проявления физиологического стресса.

Авторы определили, что некоторыми качествами жизнестойкости обладают личности с адаптивным когнитивным стилем реагирования на угрозу, а также сниженным уровнем физиологического возбуждения.

Существует много подходов к изучению темперамента и определению его места в системе индивидуальности человека (В. С. Мерлин [21], В. Д. Небылицын [22], В. М. Русалов [23] и др.). Мы не будем рассматривать учение о темпераменте в исторической ретроспективе, остановимся лишь на концепции Яна Стреляу, на наш взгляд, позволяющей на теоретическом и практическом уровне определить место и роль темперамента в индивидуальности.

Согласно Я. Стреляу, «темперамент относится к основным относительно стабильным чертам личности,

выраженным в основном в формальных (энергетических и временных) характеристиках реакций и поведения: эти черты присутствуют с самого раннего детства и имеют свои аналоги у животных. В первую очередь определяются врожденными биологическими механизмами; темперамент подвержен изменениям, вызванным созреванием и индивидуально-специфическими генотип-средовыми взаимодействиями» [24, с. 39].

Первые исследования Яна Стреляу были в основном связаны с типологией нервной системы И. П. Павлова. Используя различные раздражители (условные и безусловные) и ориентируясь на разные показатели (например, электроэнцефалограммы), он смог продемонстрировать, что определение свойств нервной системы зависит от специфических свойств раздражителя.

Таким образом, в свете результатов анализа различных концепций мы можем предположить, что особенности темперамента сотрудников полиции, осуществляющих постпенитенциарный контроль преступности, способствуют их максимальному приспособлению к криминологической специфике территории. Более того, связь темперамента с жизнестойкостью позволит выдвинуть гипотезу о том, что процессы возбуждения и торможения, подвижности и сбалансированности нервных процессов сотрудников полиции, осуществляющих постпенитенциарный контроль преступности, выполняющих по отношению к жизнестойкости адаптивные функции.

#### Материалы и методы

Проведено психологическое обследование 62 сотрудников муниципального образования МВД России «Белогорский» и 32 сотрудников муниципального образования МВД России «Ивановский».

Использовались методики изучения жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д. А. Леонтьева), тревожности Спилберга-Ханина (шкала реактивной и личностной тревожности) и диагностики темперамента Я. Стреляу.

Методика диагностики темперамента Яна Стреляу используется для изучения трех основных характеристик нервной системы: уровня (силы) процессов возбуждения, уровня (силы) процессов торможения, уровня подвижности нервных процессов. Уровень механизмов возбуждения позволяет личности выдерживать долгое и повторяющееся воздействие и демонстрировать адекватную реакцию. Уровень механизмов торможения выявляет способность противостоять нежелательным импульсам в ситуациях, когда активность лучше не проявлять. Уровень подвижности нервных процессов дает возможность личности оперативно переключаться между возбуждающими и тормозными раздражителями.

#### Результаты и обсуждение

**Характеристика муниципальных образований МВД России «Белогорский» и «Ивановский».** Криминологическая специфика села Возжаевка характеризуется расположением на его территории исправительной колонии строгого режима (ФКУ ИК-2 УФСИН России по Амурской области). После освобождения около 30% осужденных остаются проживать на территории села или в близлежащих населенных пунктах. Кроме того, при смене строгого режима на от-

бывание наказания в колонии-поселении, которая входит в административную принадлежность ФКУ ИК-2 УФСИН России по Амурской области, осужденным дается право свободно перемещаться по территории муниципального образования, что обуславливает возникновение рисков и угроз психологической безопасности сотрудников полиции со стороны криминально активных лиц.

Криминологическая специфика села Среднебелое Ивановского района характеризуется расположением исправительной колонии общего режима (ФКУ ИК-3 УФСИН России по Амурской области), в которой отбывают наказания лица, впервые судимые за совершение преступлений. Социальная адаптация данных лиц после освобождения, как правило, проходит намного успешнее, чем у рецидивистов. После освобождения они стремятся к возвращению домой, к «нормальной» жизни, поэтому не концентрируются на территории села и не участвуют в формировании рецидивной среды. Таким образом, социально и психологически положительная направленность лиц, освобожденных из исправительной колонии общего режима, снижает риски и угрозы для психологической стабильности сотрудников полиции.

**Взаимосвязь общего уровня жизнестойкости с подвижностью нервных процессов и реактивной тревожностью сотрудников.** Для определения связи общего уровня жизнестойкости с подвижностью нервных процессов и реактивной тревожностью был проведен корреляционный и сравнительный анализ. Результаты корреляционного анализа ( $r_s$  коэффициент корреляции Спирмена) данных двух групп представлены в табл. 1, 2.

Таблица 1. Взаимосвязь жизнестойкости с личностными особенностями сотрудников МВД России «Белогорский» (с. Возжаевка)

(Table 1. Relationship between Resilience and Personality Traits of Police Officers of the Russian Ministry of Internal Affairs in «Belogorsky» (Vozzhaevka village))

Показатели	Жизнестойкость	Реактивная тревожность	Подвижность нервных процессов
Жизнестойкость	X	-0,587**	0,298*
Реактивная тревожность	-0,587**	X	-0,387**
Подвижность нервных процессов	0,298*	-0,387**	X

Примечание. Здесь и далее: \*корреляция значима на уровне 0,05; \*\*корреляция значима на уровне 0,01.

Таблица 2. Взаимосвязь жизнестойкости с личностными особенностями сотрудников МВД России «Ивановский» (с. Среднебелое)

(Table 2. Relationship between Resilience and Personality Traits of Police Officers of the Russian Ministry of Internal Affairs in «Ivanovsky» (Srednebeloye village))

Показатели	Жизнестойкость	Реактивная тревожность	Подвижность нервных процессов
Жизнестойкость	X	-0,352*	0,302
Реактивная тревожность	-0,352*	X	-0,463**
Подвижность нервных процессов	0,302	-0,463**	X

Полученные результаты обследования двух групп достоверно показывают корреляцию (значима на уровне  $<0,01$ ) между жизнестойкостью и реактивной тревожностью ( $r=-0,587$ ;  $-0,352<0,01$ ), при этом связь между жизнестойкостью и подвижностью нервных процессов отсутствует ( $r=0,298$ ;  $0,302>0,01$ ). Однако наблюдается сильная взаимосвязь (значима на уровне  $<0,05$ ) между реактивной тревожностью и подвижностью нервных процессов ( $r=-0,387$ ;  $-0,463<0,05$ ).

Согласно исследованиям Спилберга состояние реактивной тревоги возникает при попадании в стрессовую ситуацию и характеризуется субъективным дискомфортом, напряженностью, беспокойством и вегетативным возбуждением в определенной стрессовой ситуации. Личностная тревожность представляет собой конституциональную черту, обуславливающую склонность воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций.

Математические расчеты показывают следующую тенденцию: чем выше у сотрудников полиции, осуществляющих постпенитенциарный контроль преступности, уровень жизнестойкости, тем выше уровень подвижности нервных процессов (показатель типа темперамента), а значит, им легче переключать процесс возбуждения к торможению и, наоборот, переходить от одних видов деятельности к другим; они обладают решительностью, смелостью в поведенческих реакциях. Кроме того, чем выше уровень подвижности нервных процессов (соответственно, и уровень жизнестойкости по установленной между ними корреляции), тем ниже уровень реактивной тревожности, обусловленной ситуацией в данный момент времени и характеризуемой напряжением, беспокойством, нервозностью в конкретной обстановке (рис.).

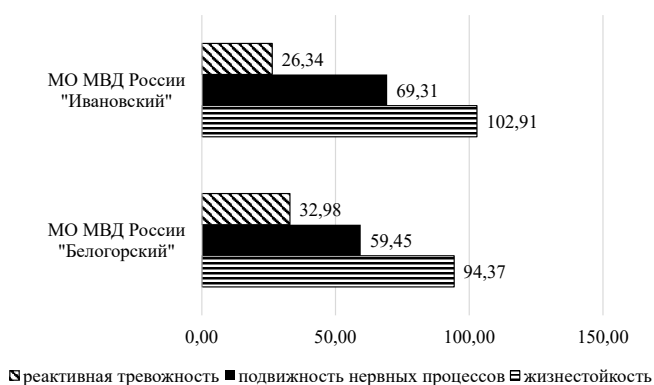


Рис. Средние значения показателей жизнестойкости, реактивной тревожности и подвижности нервных процессов у респондентов двух выборок  
(Fig. Average values of the indicators of resilience, reactive anxiety and nervous process mobility in respondents of two samples)

## Выводы

В ходе теоретического анализа и диагностической процедуры компонента «жизнестойкости» нами получены результаты, подтверждающие наличие тенденции у сотрудников МО МВД России «Белогорский» к внутреннему напряжению в стрессовых ситуациях и инертности в их преодолении, а также склонности к профессиональному выгоранию.

У сотрудников МО МВД России «Ивановский» уровень жизнестойкости выше, чем у сотрудников МО МВД России «Белогорский», по причине уменьшенной выраженности действия стрессогенных факторов. В связи с этим можно предположить, что вероятность возникновения рисков и угроз психологической безопасности у сотрудников МО МВД России «Ивановский» значительно меньше, так как на территории обслуживания данного территориального органа рецидивных проявлений со стороны бывших осужденных значительно меньше, а значит, сотрудники в меньшей степени подвергаются негативным психическим воздействиям и получают больше удовлетворения от собственной деятельности, чем сотрудники МО МВД России «Белогорский».

Таким образом, результаты корреляционного и сравнительного анализа подтверждают гипотезу о положительной связи между жизнестойкостью, уровнем реактивной тревожности и подвижностью нервных процессов, а именно: сотрудники, обладающие меньшей жизнестойкостью, больше подвержены к внутреннему напряжению и неспособности быстрого переключения процесса возбуждения к торможению и наоборот, что в совокупности создает риски и угрозы их психологической безопасности.

**Область применения и перспективы.** Результаты исследования могут применяться в области психологического обеспечения сотрудников полиции, осуществляющих постпенитенциарный контроль преступности на территориях, характеризующихся высоким уровнем рецидивной преступности и высокой концентрацией исправительных учреждений. Вместе с тем необходимо дальнейшее изучение источников и механизмов рисков и угроз психологической безопасности сотрудников полиции, осуществляющих постпенитенциарный контроль преступности, в контексте специфики постпенитенциарного пространства и с помощью комплекса социально-психологических, социологических и криминологических методов изучения преступности, сложившейся на территории Амурской области. При этом возникает необходимость прибегать к методам социологического опроса граждан, проживающих на «постпенитенциарной территории», на предмет изучения их отношения к опасности рецидивных проявлений, исходящих от криминально активных лиц.

## Список источников / References

1. Боброва И. А., Шаранов Ю. А. Основные угрозы профессионализму как психологическая проблема // Педагогика и психология в деятельности сотрудников правоохранительных органов: интеграция теории и практики : мат-лы междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 28 октября 2022 года. СПб., 2022. С. 32–39.
2. Шаранов Ю. А., Боброва И. А., Ситников В. Л. Психологические особенности деонтологического регулирования поведения сотрудников органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2021. Т. 26, № 2(85). С. 126–133.

3. Антонян Е. А. Личность рецидивиста: криминологическое и уголовно-исполнительное исследование : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2014. 18 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001. 340 с.
5. Корнилова Т. В., Поздняков В. М. Жизнестойкость осужденных с длительными сроками отбывания наказания и психологические пути ее повышения : монография. Рязань, 2021. 247 с.
6. Полушина О. Б. Особенности жизнестойкости сотрудников силовых структур // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2021. № 3(16). С. 66–69.
7. Лепихина Е. А., Воронова Е. Ю. Особенности стилей жизнестойкости и совладания у сотрудников разных подразделений МВД // Ярмарка научно-практических инициатив студентов «ЯНПИС» : мат-лы XIII межрегион. науч.-практ. конф. Пермь, 2016. С. 69–70.
8. Круглова-Сафронова В. А. Исследование стрессоустойчивости и жизнестойкости у сотрудников МВД // Психолого-педагогические аспекты самоорганизации личности в процессе образования : сб. статей IV междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2019. С. 49–53.
9. Бурлакова С. С. Роль жизнестойкости личности в профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов // Развитие человека в современном мире. 2022. № 1. С. 63–72.
10. LaGrecia The Psychosocial factors in surviving stress. *Special Issue: Survivorship: The other side of death and dying. Death studies.* 1985. Vol. 9. № 1. Pp. 23–36.
11. Khoshaba D. M., Maddi S. Early Antecedents of Hardiness. *Consulting Psychology Journal.* 1999. Vol. 51. № 2. Pp. 106–117.
12. Астапов В. М. Тревога и тревожность : хрестоматия / сост. и общ. ред. В. М. Астапова. М., 2008. 240 с.
13. Кобжицкая Н. З. Социализация как функция института образования в трансформирующемся российском обществе : дис. ... канд. социол. наук. Иркутск, 2006. 190 с.
14. Хок Р. Р. 40 исследований, которые потрясли психологию. Секреты выдающихся экспериментов. СПб., 2003. 416 с.
15. Боброва И. А., Шаранов Ю. А. Системная динамика модусов адаптивного поведения сотрудников органов внутренних дел: от активности к пассивности и обратно // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения — 2021) : мат-лы междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 16 апреля 2021 г. СПб., 2021. С. 107–117.
16. Борисов Д. Д. Темперамент и индивидуальность. Исследование темперамента методом визуальной психодиагностики // Проблемы современного образования. 2016. № 5. С. 134–141.
17. Калугин А. Ю. Взаимосвязь свойств темперамента с характеристиками ценностно-смысловой сферы личности в контексте пола // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2017. № 1(21). С. 3–21.
18. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды. М., 2006. 768 с.
19. Мясницев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960. 424 с.
20. Maddi S. Hardiness: Operationalization of Existential Courage. *Journal of Humanistic Psychology.* 2004. Vol. 44, No. 3. Pp. 279–298.
21. Мерлин В. С. Собрание сочинений : в 4 т. Пермь, 2007. Т. 3 : Очерк теории темперамента. 276 с.
22. Небылицын В. Д. Темперамент // Небылицын В. Д. Жизнь и научное творчество. М., 1996. С. 60–67.
23. Русалов В. М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. М., 2012. 528 с.
24. Стреляу Я. Местоположение регулятивной теории темперамента (РТТ) среди других теорий темперамента // Иностранная психология. 1993. Т. 1, № 2. С. 37–48.

Поступила 05.04.2024; одобрена после рецензирования 24.05.2024; принята к публикации 30.06.2024.



Научно-теоретическая статья

УДК 159.98 © Валеева Г. В., Кунаковская Л. А., Хотеева Р. И., Арпентьева М. Р., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-455-462

5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

## Проблемы профессиональной деятельности специалистов академических служб поддержки психологического благополучия субъектов образования

**Галина Валерьевна Валеева**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медикобиологических дисциплин<sup>1</sup>; valeeva-chel@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3140-1627>

**Людмила Александровна Кунаковская**, кандидат педагогических наук, доцент<sup>2</sup>; заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии<sup>3</sup>; kynludal@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1345-8462>

**Раиса Ивановна Хотеева**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии<sup>4</sup>; khoteeva@ya.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4580-7241>

**Мариям Равильевна Арпентьева**, доктор психологических наук, профессор, академик Международной академии образования (МАО), член-корреспондент Российской академии естественных наук (РАЕН), ведущий научный сотрудник Института гуманитарных технологий и социального инжиниринга факультета социальных наук и массовых коммуникаций<sup>5</sup>; mariam\_rav@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

<sup>1</sup> Высшая школа физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 454080, Челябинск, пр. Ленина, 69, Россия

<sup>2</sup> Воронежский государственный педагогический университет, 394043, Воронеж, ул. Ленина, 86, Россия

<sup>3</sup> Воронежский государственный университет, 394018, Воронеж, Университетская площадь, 1, Россия

<sup>4</sup> Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского, 248023, Калуга, ул. Разина, 22/48, Россия

<sup>5</sup> Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, 125993, Москва, ГСП-3, Ленинградский пр., 49, Россия

**Реферат. Введение.** Сложности в профессиональной деятельности специалистов академических психологических служб поддержки психологического благополучия основных субъектов образования возникают в связи с несоблюдением или неполным пониманием специалистами профессиональных норм, начиная с ценностей и целей помощи и заканчивая методами и методиками работы с индивидуальными и групповыми / организационными структурами как клиентами. Несмотря на разнообразие и интенсивность отечественных и зарубежных исследований, посвященных вопросам функционирования и развития университетских психологических служб обеспечения психологического благополучия студентов и иных субъектов образования, все еще остаются пробелы, особенно в областях, связанных с традиционными для помогающих профессий дилеммами и опасностями подмены помощи эксплуатацией, помощи клиенту — обслуживанием собственных интересов и интересов третьих людей. Осознанность ценностей помогает соблюдать нормы профессионального труда и сохранять профессиональную позицию, даже в процессе участия в масштабных реформах и кризисах образования. Цель исследования — осмысление проблем профессиональной деятельности специалистов современных психологических служб университета, возникающих в ситуациях постановки и решения задач психологического сопровождения образования и его субъектов как полноценно функционирующих личностей, партнеров, учеников и профессионалов. **Материалы и методы.** Основным методом исследования — теоретико-эмпирический анализ проблем профессиональной деятельности специалистов вузовских психологических служб обеспечения психологического благополучия студентов. В эмпирическом исследовании, проведенном с помощью метода опроса и качественно-количественного анализа его результатов, приняли участие 30 специалистов служб. **Результаты и обсуждение.** Выделены и проанализированы основные проблемы и сложности в деятельности специалистов, преодоление которых способствует повышению успешности работы и предотвращению депрофессионализации и сопутствующих ей нарушений, а также качественному решению задач обеспечения психологического благополучия студентов. **Выводы.** Многие эффективные решения и способы предотвращения проблем профессионального труда психологов в вузе по обеспечению психологического благополучия студентов связаны с осознанной реализацией ими базовых принципов и направлений работы, что позволяет оптимизировать выбор и осуществление моделей, технологий, методик помощи конкретным клиентам в конкретных ситуациях. Расширенное понимание деятельности специалистов вузовских психологических служб и связанных с ней проблем позволяет повысить результативность служб и их специалистов в обеспечении психологического благополучия различных субъектов образования.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, психологическая служба вуза, академическая служба сопровождения, психологическое сопровождение образования, ценности, профессиональный коллектив, ценностно-ориентационное единство

**Для цитирования:** Валеева Г. В., Кунаковская Л. А., Хотеева Р. И., Арпентьева М. Р. Проблемы профессиональной деятельности специалистов академических служб поддержки психологического благополучия субъектов образования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. № 4(99). С. 455–462. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-455-462>

Scientific and Theoretical Article

UDC 159.98 © Valeeva G. V., Kunakovskaya L. A., Khoteeva R. I., Arpentieva M. R., 2024

doi: 10.24412/1999-6241-2024-499-455-462

5.3.5. Social Psychology, Political and Economic Psychology

5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment

## Problems of Professional Activities of University Services that Maintain Psychological Well-Being of the Subjects of Education

**Galina V. Valeeva**, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Valeology and Biomedical Disciplines<sup>1</sup>; valeeva-chel@mail.ru; <http://orcid.org/0000-0003-3140-1627>

**Lyudmila A. Kunakovskaya**, Candidate of Science (in Pedagogy), Associate-Professor<sup>2</sup>, head of the chair of Pedagogy and Pedagogical Psychology<sup>3</sup>; kynludal@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1345-8462>

**Raisa I. Khoteeva**, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of General and Social Psychology<sup>4</sup>; khoteeva@ya.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4580-7241>

**Mariam R. Arpentieva**, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the International Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural History, Leading researcher at the Institute of Humanitarian Technologies and Social Engineering of the Faculty of Social Sciences and Mass Communications<sup>5</sup>; mariam\_rav@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

<sup>1</sup> Higher school of Physical Culture and Sports of South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, 69 Lenin pr., Chelyabinsk, 454080, Russia

<sup>2</sup> Voronezh State Pedagogical University, 86 Lenin st., Voronezh, 394043, Russia

<sup>3</sup> Voronezh State University, 1 Universitetskaya sq., Voronezh, 394018, Russia

<sup>4</sup> K. E. Tsiolkovskiy Kaluga State University, 22/48 Razin st., Kaluga, 248023, Russia

<sup>5</sup> Financial University under the Government of the Russian Federation, 49 Leningradskiy pr., GSP-3, Moscow, 125993, Russia

**Abstract. Introduction.** The primary difficulties in the professional activities of specialists of university psychological services that maintain psychological well-being of the subjects of education arise due to non-compliance or incomplete understanding of professional norms by the specialists, ranging from the values and goals of assistance to the methods and techniques of working with individual and group / organization structures as clients. Despite the diversity and intensity of domestic and, especially, foreign studies on the functioning and development of university psychological services on maintenance of psychological well-being of students and other subjects of education, there are still many gaps, especially in the areas related to the dilemmas traditional for helping professions and the dangers of substituting assistance with exploitation, helping the client with maintaining one's own interests and interests of third parties. Awareness of values helps to comply with the norms of professional work and maintain a professional position, even in the process of participating in large-scale reforms and crises in education. The purpose of the study is to comprehend the problems of professional activity of specialists of modern university psychological services that arise in situations of setting and solving the problems of psychological support for education and its subjects as fully functioning individuals, partners, students and professionals. **Materials and Methods.** The primary method used in the research is theoretical and empirical analysis of the problems of professional activity of specialists of university psychological services that maintain students' psychological well-being. The empirical study conducted via the survey method and qualitative-quantitative analysis of its results covered thirty professionals of the services under consideration. **Results and Discussion.** The authors identified and analyzed the main problems and difficulties faced by specialists as professionals, these include the leading problems, whose solution contributes to increasing the success of work and preventing de-professionalization and violations related to it as well as effective targeting the tasks of providing students' psychological well-being. **Conclusion.** Many effective and productive solutions and ways to prevent the problems of professional work of psychologists at a university connected with the support of students' psychological well-being are associated with their conscious realization of the basic principles and areas of work: their comprehension and, if necessary, revision, ensures optimizing the choice and implementation of models, technologies, methods of helping specific clients in specific situations. An expanded understanding of the activities of specialists in university psychological services makes it possible to increase the effectiveness of services and their specialists in maintaining psychological well-being of different subjects of education.

**Keywords:** psychological well-being, university psychological support service, university maintenance service, psychological maintenance of education, values, professional team, value-orientation unity

**Citation:** Valeeva G. V., Kunakovskaya L. A., Khoteeva R. I., Arpentieva M. R. Problems of Professional Activities of University Services that Maintain Psychological Well-Being of the Subjects of Education. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 4(99). Pp. 455–462 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-455-462>

### Основные положения

1. Несмотря на разнообразие и интенсивность отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблемам функционирования и развития психологических служб университетов, в данной сфере остается много пробелов, включая те, что связаны с традиционными для помогающих профессий дилеммами, отражающими взаимосвязи психологического благополучия, в том числе профессионального, личностного и общего самоосуществления специалиста и иных субъектов образования.

2. Основные проблемы профессиональной деятельности специалистов академических психологических служб поддержки психологического благополучия субъектов университетов связаны с осознанным и последовательным соблюдением психологами профессиональных норм, начиная с ценностей и целей помощи и заканчивая методами и методиками работы с индивидуальными и групповыми / организационными структурами университета как клиентами.

3. Центральным в обеспечении качества образовательного процесса выступает психологическое благополучие студентов как субъектов, ради которых и создаются университеты как институты образования.

### Введение

**Актуальность, значимость исследования и сущность проблемы.** Современный вуз предъявляет высокие требования к профессионализму работающих в нем специалистов, включая сотрудников академических психологических служб обеспечения психологического благополучия студентов и иных субъектов образования<sup>1</sup> [1–10]. Чтобы соответствовать этим требованиям, специалист должен иметь сформированные компетенции [11–22], включая те, что помогают ему регулировать и совершенствовать его профессиональную активность [1; 8; 23–27]. Для этого он должен быть обеспечен как внутренними, так и внешними средствами, включая качественную (пере)подготовку и повышение квалификации в ходе сопровождающих его повседневный труд супервизий и ко-визий, а также в ходе специальных курсов повышения квалификации, семинаров по обмену опытом, научно-практических конференций и т. д. [16; 22; 28–29].

Несмотря на разнообразие и интенсивность отечественных и особенно зарубежных исследований, посвященных проблемам функционирования и развития психологических служб университетов России и мира, в данной сфере остается много пробелов, в том числе связанных с традиционными для помогающих профессий дилеммами:

1. «Эксплуатация — помощи»: «черный психолог» в последние десятилетия встречается не реже, чем иные специалисты, использующие клиентов в собственных целях, нарушающие этические и иные нормы деятельности ради собственной выгоды и наживы, вплоть до использования должностных полномочий и компетенций

прямо во вред клиенту, например для формирования, поддержания и доведения «клиентского запроса» до состояний, позволяющих достичь стабильной и прямой эксплуатации его психологических и иных жизненных ресурсов.

2. «Защита интересов клиента» — «защита интересов общества»: психологи часто вынуждены выбирать, чьими агентами они «работают» в каждом конкретном случае. Опасность отказаться от защиты интересов клиентов ради защиты интересов общества сейчас фиксируется во множестве зарубежных исследований, отмечающих, что многие современные психологи прикладывают значительные усилия не на то, чтобы помочь клиенту, обслуживать его нужды, а на то, чтобы обслуживать нужды сообщества в лице «представляющего» его государства. Такое смещение приоритетов приводит специалиста к профессиональному краху, а психологическую службу вуза — организацией, не столько помогающей, сколько вредящей клиентам, поскольку нарушаются базовые ценности и принципы помощи, начиная с клиентцентрированности.

Поэтому основные проблемы профессиональной деятельности специалистов академических психологических служб связаны, несомненно, с соблюдением психологами служб обеспечения психологического благополучия студентов и иных субъектов образования профессиональных норм, начиная с ценностей и целей помощи и заканчивая методами и методиками работы с индивидуальными и групповыми / организационными структурами как клиентами [11; 17; 26]. Центральным в обеспечении качества образовательного процесса выступает психологическое благополучие студентов как субъектов, ради которых и создаются университеты как институты образования.

**Цель** — осмысление проблем профессиональной деятельности специалистов современных психологических служб университета, возникающих в ситуациях постановки и решения задач психологического сопровождения образования и его субъектов как полноценно функционирующих личностей, партнеров, учеников и профессионалов, обеспечению их психологического благополучия.

### Материалы и методы

Использовался теоретико-эмпирический анализ проблем профессиональной деятельности специалистов современных вузовских психологических служб в обеспечении психологического благополучия студентов как основной группы клиентов данных служб. В эмпирическом исследовании, проведенном с помощью метода опроса, приняли участие 30 специалистов психологических служб российских университетов. Данные опроса обрабатывались с помощью методов качественно-количественного анализа. Были выделены основные проблемы и сложности, с которыми сталкиваются специалисты как профессионалы.

<sup>1</sup> Знаков В. В. Будущее нельзя понять, основываясь только на прошлых знаниях // Психологическая газета. 2021. 7 дек. URL: <https://psy.su/feed/9600/> (дата обращения: 21.02.2024); Его же. Понимание неммыслимого // Там же. 2021. 9 сент. URL: <https://psy.su/feed/9270/> (дата обращения: 21.02.2024).

Опрос включал следующие вопросы:

1. Для чего психологу нужно знать и соблюдать ведущие принципы профессиональной психологической помощи? Существуют ли ситуации, когда базовые принципы помощи нужно отринуть, перестать их соблюдать? Пытались ли вы взглянуть на ведущие принципы психологической помощи критически?

2. Что такое «зона профессиональной компетентности» специалиста? Как ее можно увеличить или уменьшить? Являются ли те, кто не полностью соблюдает ведущие принципы профессиональной психологической помощи, специалистами, способными обеспечивать поддержку психологического благополучия студентов и иных субъектов образования. Какими такие специалисты кажутся коллегам и клиентам?

3. Может ли психолог оказывать профессиональную помощь членам своей семьи и своего трудового коллектива? Что этому помогает или мешает? Нужно ли отказываться в помощи своим близким и знакомым, когда и как?

4. Если клиент не готов к изменениям, как помочь ему изыскать на них ресурсы и желание? Готовы ли вы поделиться с клиентами своими жизненными ресурсами или предпочитаете, чтобы в результате работы с клиентами увеличивались ваши ресурсы?

5. Нужно ли сражаться за профессионализм? Как нужно вести себя по отношению к квазипрофессионалам («парапсихологам», магам, целителям и т. д.), к профессиональным «штрейкбрехерам / еретикам» и иным «отщепенцам / отступникам»?

Часть вопросов сформулирована намеренно провокационно: в них отражаются типичные для многих специалистов ошибки, выделенные нами на основе анализа имеющихся исследований профессиональных деформаций.

### Результаты и обсуждение

**Деятельность вузовских психологических служб сопровождения учебно-профессионального становления и развития человека.** Психологические службы вузов — многофункциональные, поликомпонентные и многоуровневые организационные структуры, призванные оказывать психологическую помощь различным субъектам образования, обеспечивая поддержку их психологического благополучия [1; 5; 14; 17]. Традиционно ведущей функцией работы служб является психологическая помощь различным субъектам образования, особенно студентам, по поводу личностных, межличностных и учебно-профессиональных проблем и затруднений функционирования и развития, часть которых могут не иметь прямого отношения к их университетской жизни [7; 16]. Поэтому здесь нередко возникает потребность в организации и осуществлении сотрудничества специалистов служб друг с другом, а также со специалистами вневузовских психологических и непсихологических служб [19; 21; 29]. Помимо этого, специфической для вузовских служб является деятельность в сфере сопровождения учебно-профессионального становления и развития человека. Сопровождение профессионализации будущих специалистов — целостный, многоэтапный

и многоуровневый процесс, предполагающий командную работу специалистов службы с индивидами и группами студентов, преподавателей и иных участников образовательного процесса.

Ведущими условиями успешности работы служб являются умения и стремления их сотрудников придерживаться базовых целей и ценностей, регулирующих отношения с клиентами и иными специалистами, направленность работы служб на построение и совершенствование сплоченного профессионального коллектива службы, формирование и совершенствование образовательного коллектива вуза в целом [1; 8; 23; 27].

Профессиональная деятельность специалиста службы психологической помощи должна соответствовать этическим и иным нормативам и является одной из самых сложных видов профессиональной деятельности. Сложной ее делают многие факторы, включая сам предмет работы: душа человека, его ценности и цели, отношения и нужды, его представления и переживания, его поведение и интеракции; многообразные виды и форматы работы: профилактическая и коррекционная, развивающая и поддерживающая, воздействующая и посреднически-медиационная деятельность, осуществляемая в виде обследований, консультаций, лекций, тренингов, дискуссий, медиаций и т. д. Специалист, не разобравшийся с основными ценностями и нормативами помощи, может оказаться в весьма сложной ситуации, ведущей к депрофессионализации и ее проявлениям: психологическому выгоранию, профессиональным, межличностным и личностным деформациям, акцентуациям и психопатическим состояниям. Принципы и ценности работы специалиста выполняют функцию защиты профессионала и его клиентов от таких нарушений, но там и тогда, где разные принципы и ценности вступают в конфликт друг с другом и / или с реальностью, возникают сложные ситуации, требующие не просто внимания самого профессионала, но и помощи, в частности, коллег и супервизоров в поиске ответов и принятии решений о том, как должна и может осуществляться профессиональная активность [11; 17; 26]. Здесь перед специалистами и их клиентами встает задача понимания того, чего еще не было в их опыте и жизни и чего, возможно, не было и в опыте и жизни других людей [2; 4; 9–10]. Как бы ни были четко определены и как бы хорошо ни осознавались и «прорабатывались» ценности и принципы работы профессионала, его деятельность, творческая по самой своей сути, является наполненной неизвестными, а порой и немислимыми реальными и фантомными (существующими только в воображении клиента или самого консультанта) феноменами и связями. (Контр)трансфер и его разновидности — лишь небольшой пример того, как может внутренняя, «психологическая», субъективная реальность клиента и специалиста отличаться от внешней, наблюдаемой и фиксируемой объективно.

**Результаты опроса профессиональных психологов-консультантов академических служб сопровождения учебно-профессионального образования.** Как показывают результаты проведенного нами в 2021–2022 гг. опро-

са 30 специалистов психологических служб ряда вузов России (материалы которого обрабатывались с помощью методов качественно-количественного анализа), многие специалисты не способны или не склонны к развернутому критическому (рефлексивному) сопоставлению своей деятельности, предписаний, исходящих из этических императивов помощи и реальности конкретной ситуации (86,7%): фиксация на этических принципах профессионального труда психолога как неизменных и однозначно интерпретируемых требованиях профессионального труда нередко входит в конфликт с ценностями и реалиями человеческой жизни. Осознают двойственность и активно исследуют «смысловые зазоры» между существующими принципами и реальностью относительно немногочисленные специалисты (13,3%), более половины (53,3%) специалистов стремятся «удерживать нейтралитет», не соприкасаясь с реальностями и ситуациями с двойственным или множественным этическим смыслом («зона компетентности»), остальные (33,3%) склонны занимать агрессивно-воинствующую позицию (например, «непринятия непринятия» и т. д.), отстаивая ценностные рамки и связанные с ними представления о собственной профессиональной компетентности и идентичности.

Особенно явно это заметно в контексте «запретов» на помощь близким, «значимым» людям, включая коллег. Несмотря на очевидность того, что психолог университета по долгу службы и сути своей работы нуждается в том, чтобы быть знакомым и выстраивать значимые, продуктивные, эффективные отношения с другими субъектами образования, что помощь коллегам и иным близким неизбежна, многие специалисты настаивают на невозможности и нерезультативности помощи коллегам, с которыми такие отношения уже установлены.

Понимание того, что специалист не может отказать в помощи «близким» только потому, что отношения с ними являются «значимыми», затрагивают его как человека, часто существенно затруднено. Так же, как затруднено понимание различий и сходств значимых отношений в повседневной и профессиональной жизни и деятельности (рис.).

Чуть менее половины специалистов (46,0%) настаивают на неготовности и неспособности помогать близким, поскольку это якобы противоречит этическим нормам помощи. Вопросы, какую помощь и когда специалист может оказать, какова должна быть эта помощь и насколько она должна и может быть отличной от повседневных рамок взаимодействия, являются для многих сложными. Одни психологи, однако, отмечают важность разграничения профессиональной и непрофессиональной помощи (16,7%), другие — то, что помощь оказывается специалистом в любом случае, а доля «профессионального» и «непрофессионального» в ней зависит от того, насколько специалист включен в мир профессии, насколько его жизненный мир наполнен ценностями, смыслами и моделями профессиональной активности (6,7%). В целом психологи понимают, что их психологическое благополучие и благополучие клиентов тесно и прямо связаны, но не всегда осознают все каналы воздействия первого на второе.

Очевидно, что в такой ситуации нужна направленная, специализированная переподготовка профессионала, прояснение отношений между профессиональной этикой и человеческими ценностями. Но более результативно готовить специалистов к решению этих вопросов и проблем изначально: прояснять статус каждого этического принципа и стоящей за ним системы ценностей.

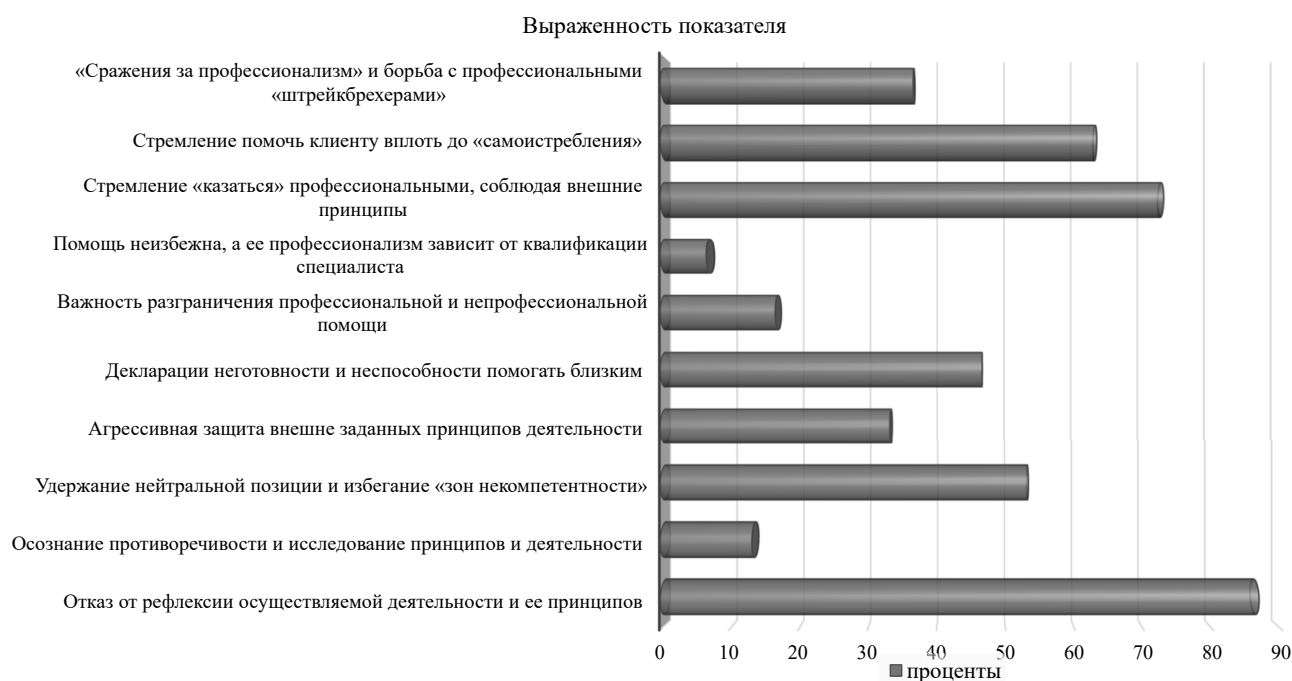


Рис. Результаты опроса профессиональных психологов — консультантов академических служб поддержки психологического благополучия студентов и иных субъектов образования  
(Fig. Results of a survey of professional counseling psychologists of university psychological well-being support services for students and other subjects of education)

Важно готовить специалистов к тем внешним и внутренним «ловушкам», которыми наполнен профессиональный путь психолога, включая ловушки и «тесты» клиентов и супервизоров. Ловушки клиентов — психологические ловушки как тесты выхода специалистов из профессиональной позиции (нарушения профессиональных принципов / отказа от профессионально значимых ценностей): 1) ловушка спасителя («последней надежды») и ловушка переноса (отказа от помощи), 2) ловушка эксперта / гуру и ловушка «красных флажков» (запретов исследования), 3) ловушка всемогущества, «чудотворства» и ловушка бессилия и т. д. (Е. В. Мартынова, М. Я. Соловейчик, М. Мелия и др.<sup>2</sup> [3–4; 10; 15; 18]).

Аналогично ловушкам клиентов, в группах ко-визии или во взаимодействии с супервизорами возникают ловушки супервизоров / ко-визоров — психологические ловушки-тесты, предлагаемые для оценки склонности выхода специалиста из профессиональной позиции [2; 4; 11–12].

Не менее важным является момент, связанный со стремлением многих специалистов «казаться» профессиональными, соблюдая «букву», а не смысл принципов и / или правил работы (73%). Переоценка своей компетентности особенно заметна в контексте работы с супервизором (ко-визором), мнение которого такой специалист склонен отвергать или подвергать критике, даже вопреки, как уже отмечалось, реальности. Так, тестом на профессионализм для многих становится претензия на «безоценочное принятие»: не испытывая такового ни к себе, ни к клиенту, специалист, тем не менее, вместо признания и принятия этого момента как факта, вместо работы с ним (самостоятельной или с супервизором), продолжает безуспешные, а порой и вредящие ему и клиенту попытки. Одна часть психологов стремится помочь клиенту, несмотря ни на что, занимаясь, по сути, «самоистреблением» (63,3%), другая — занимается противоположным, «истребляя» не согласных на предлагаемое «безоценочное отношение» клиентов и супервизоров (36,7%). Весьма показательными и типичными являются также «сражения за профессионализм», возникающие в ходе работы «супервизорских» групп психологов, и иные внешне разнообразие «битвы профессионалов» на (квази)профессиональных сайтах (типа b17.ru): попытки «идентифицировать клиента» и усмотреть «патологии» интересующего консультантов типа расширяются до общения с коллегами, преподавателями и супервизорами, неумение работать со своим опытом автоматически переносится на опыт коллег (создавая, в частности, «ловушки супервизии»), доверие к клиенту как «специалисту в его собственном мире» оказывается несформированным. Это нарушение проявляется именно тогда, когда психологи затрагивают вопросы ценностей и принципов работы, границ профессиональной компетентности и проблем профессиональной идентичности.

Весьма проблемным может становиться взаимодействие специалиста службы с педагогами и иными профессионалами вуза. Ведущей здесь является проблема противоречий картин мира, ценностей и нарушений: даже там, где психолог считает себя компетентным в силу наличия знаний и умений относительно психологической работы с тем или иным нарушением, например психосоматическим / психическим или социальным / педагогическим. Так, весьма распространены различия и противоречия форм реагирования на неуспеваемость или девиантное поведение студента, ставшего волей педагога, фокусом его внимания: там, где психолог найдет место и время для исследования (рефлексии), поскольку не имеет сведений о наличии у потенциального клиента быть им, педагог, в силу общей направленности его деятельности на поддержку развития, в том числе на «исправление ошибок», может стремиться оказать воздействие, вернув «ошибающегося» к некоей педагогической норме. Не принимая эту позицию и выбор педагога, не исследовав саму «норму» и связанную с ней систему нарушений «студент — преподаватель», психолог может активно защищать студента от педагога (а не только «прятать» или позволять «прятаться» от него в своем кабинете). Так он превращает в клиента педагога (не готового и не стремящегося оказаться таковым) и лишает себя и других участников ситуации понять происходящее. Более того, подобная модель поведения означает утрату профессионально психологической позиции и переход в педагогическую, превращение педагога не столько в клиента, сколько в ученика, также без согласования с педагогом.

Для специалиста и его клиента весьма важно понимание того, что обращение за помощью к специалисту означает наличие более или менее твердой и стойкой решимости изменить себя и свой мир, даже если делать этого не хочется: перемены в жизни клиента должны назреть настолько, а проблемы должны быть настолько выраженными и значимыми, что сохранение прежнего способа бытия будет маловероятно [6; 12; 25; 28]. Маловероятной должна быть ситуация, что клиент удовлетворится незначительной поддержкой, которую он мог бы получить от сверстников, коллег, членов семьи или иных «ближайших помощников». Однако данное требование работы службы часто оказывается лишь пожеланием.

1. Ресурсы, в том числе кадровые и временные, современных академических служб часто ограничены. Несмотря на предписания и проекты работы служб, они не всегда способны выполнять их последовательно и полноценно, более обычен вариант фасеточного, лоскутного осмысления, происходящего в вузе, и выборочной, фрагментарной работы с клиентами, изъившими желание обратиться за помощью, и т. д. Для того чтобы минимизировать негативные аспекты этой лоскутизации, фрагментации работы служб, сделать их системными, несомненно, необходимой является система направленных и постоянных мер по развитию службы

<sup>2</sup> Мелия М. Коучинг. Ловушка для консультанта // HRTrain. 2007. 17 мая. С. 1. URL: <https://hr-portal.ru/article/kouching-lovushka-dlya-konsultanta> (дата обращения: 22.02.2024).

психологической помощи вуза, в том числе в контексте единой междисциплинарной службы заботы об образовательном коллективе и его членах. Образцы таких систем уже существуют в зарубежных вузах, но в России этот аспект еще далек от осуществления [1; 27–29].

2. Клиенты в своей массе не обладают специфической «психологической компетентностью», включая представления о сути, возможностях и ограничениях, направлениях и результатах психологической помощи в вузе, они приходят за помощью и выходят из нее, когда сочтут необходимым. Просветительская и иная работа в этом направлении должна вестись особенно серьезно. В вузе необходима, помимо академической психологической службы, система поддержки со стороны «ближайших помощников» (коллег и соучеников), сами клиенты (студенты, педагоги и т. д.) могут становиться «ближайшими помощниками», включаясь в системы поддержки как волонтеры. Психологические службы вузов во многих случаях активно работают со студентами и преподавателями, передавая им компетенции и отдельные «полномочия» психологической поддержки обеспечения психологического благополучия.

Важно также отметить, что современные академические психологические службы, выступающие и как службы психологического сопровождения образования, естественным образом включены в процессы образовательных реформ и инноваций (например, цифровизация образования и его ориентация на проектно-практические формы, связанные с внедрением инклюзивной и компетентностной модели, и т. д.).

Здесь важны моменты, связанные с коллективной деятельностью специалистов служб сопровождения образовательного процесса, в том числе реформ и инноваций, изменяющих этот процесс и отношения субъектов образования. Важны и моменты организации и управления междисциплинарным взаимодействием (внутри и вне вуза).

Несмотря на наличие более или менее конкретных и специфически психологических целей и задач работы специалистов служб, существование более или менее явных возможностей разграничения сфер профессиональной деятельности, большинство проблем, с которыми сталкиваются специалисты психологической службы, как и специалисты иных служб вуза, являются в ситуациях масштабных и интенсивных кризисов и реформ междисциплинарными. Поэтому в случае, если междисциплинарное сотрудничество в вузе на организационном уровне не выстроено, то от психолога требуется активность в направлении его создания и упрочения, включая так называемое «инновационное лидерство» [20; 24; 29]. Психологическая служба вуза, помимо психологического благополучия студентов и иных субъектов образования, обеспечивает тот психологический пласт изменений, который является базовым, определяющим успех любых иных реформ и новаций, результативность преодоления кризисов и коллапсов личностного, межличностного, учебно-профессионального и организационного развития [16; 22; 29].

Но даже если проблема студента, преподавателя или иного субъекта или стейкхолдера образования может быть сведена к чисто психологической, индивидуальной, она может быть осмыслена и решена по-разному: наличие в службе различных по своим подходам и направленности специалистов, объединенных едиными целями и ценностями труда, помогает сделать помощь результативной, начиная с точного выделения и «проработки» «целевых мишеней» психологической помощи.

#### **Выводы**

Проблемы профессиональной деятельности специалистов академических психологических служб в современном университете многочисленны. Многие решения и способы их предотвращения связаны с осознанной реализацией базовых принципов и направлений работы, особенно в отношении проблемных ситуаций и кризисов личностного, межличностного и организационного функционирования и развития в условиях реформ и инноваций. В рамках каждого периода развития образовательных отношений, каждого периода социальных отношений в целом перед специалистами службы встают различные проблемы, поиск путей решения которых они должны осуществлять, обращаясь к базовым ценностям своего труда, их осознанию и при необходимости пересмотру стоящих за ними моделей, технологий, методик помощи. Особенно значимыми моментами в этом процессе являются следующие периоды профессионального становления и развития:

1. Период становления специалиста, вхождения в профессию и ее мир: будущему специалисту необходима помощь наставников, преподавателей и иных профессионалов в осознании и исследовании смысла, функций, ситуаций и границ применимости базовых принципов работы, базовых ловушек и иных деформаций профессионализации.

2. В период профессионального роста как расширения «зон профессиональной компетентности» важна поддержка коллег (супервизоров и ко-визоров), а также собственная работа специалиста в поле осмысления базовых для профессии запретов и предписаний, особенностей, функций, ситуаций и границ применимости различных методик и подходов к работе с разными типами клиентов и типами психологического неблагополучия.

3. В период суперпрофессионализма, наставничества специалист нуждается в том, чтобы на основе собственного опыта становления и развития, а также опыта других специалистов понимать сложности, возникающие на пути профессионализации, уметь и стремиться отслеживать пути и процессы депрофессионализации, отличать «творческое переосмысление» базовых принципов помощи и основанных на них подходов от ситуаций подмен и замещения профессиональной деятельности непрофессиональной, понимать динамические и содержательные аспекты освоения подопечными базовых принципов и методик работы с клиентами.

**Область применения и перспективы.** Расширенное понимание функционального смысла вузовских психологических служб включает:

— психологическую помощь индивидуальным и групповым стейкхолдерам и особенно субъектам об-

разования, в том числе психологическую поддержку развития человека как полноценно функционирующей целостности;

— психологическое сопровождение образования и его реформ, психологическое проектирование, поддержку, оценку (мониторинг) образовательных отношений, процессов, программ и материалов;

— анализ и решение проблем групповых и организационных отношений специалистов психологических служб вузов друг с другом и иными специалистами образовательной системы в условиях общесоциальных кризисов и реформ.

Такое понимание позволяет существенно дополнить представления о ведущих аспектах успешности работы вузовских психологических служб и повысить результативность их специалистов в обеспечении пси-

хологического благополучия различных субъектов образования.

Перспективы исследования мы видим в разработке модели (пере)подготовки специалистов академических служб поддержки психологического благополучия студентов и иных субъектов образования, ориентированных на осмысление взаимосвязи психологического благополучия специалистов и их клиентов. Психологическое благополучие как комплексный и многокомпонентный феномен является важным критерием успешности образовательного и сопутствующих процессов на всех уровнях: личностном, межличностном, групповом, организационном и макросоциальном. При подготовке специалистов психологических служб важно оценить их собственное психологическое благополучие как меру, в которой они способны обеспечивать поддержку благополучия клиентов.

### Список литературы / References

1. Арпентьева М. Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии в вузе. Калуга, 2016. 750 с.
2. Арпентьева М. Р. Консультативный диалог // Профессиональная библиотека работника социальной службы. М., 2018. № 3. 256 с.
3. Арпентьева М. Р. Конфронтация психолога с клиентом и феномен социальных ожиданий // Социальные явления. 2016. № 1(4). С. 61–70.
4. Арпентьева М. Р. Социально-психологическое консультирование как взаимопонимание. Калуга, 2016. 700 с.
5. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. Киев, 2007. 332 с.
6. Донцов А. И., Дубовская Е. М., Жуков Ю. М. Группа — коллектив — команда. Модели группового развития // Социальная психология в современном мире. М., 2002. С. 96–115.
7. Дубровина И. В. Психологическая служба в современном образовании. СПб., 2009. 400 с.
8. Практическая психология образования / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Н. И. Гуткина [и др.]. СПб., 2007. 592 с.
9. Зотова Т. В. Психологическая служба в образовании. М., 2014. 154 с.
10. Мартынова Е. В. Индивидуальное психологическое консультирование: теория, практика, обучение. М., 2016. 385 с.
11. Минигалиева М. Р. Психологическое консультирование. Ростов н/Д, 2008. 609 с.
12. Минигалиева М. Р. Супервизия как процесс взаимопонимания. Саарбрюкен, 2012. 300 с.
13. Овчарова Р. В. Практическая психология образования. М., 2021. 465 с.
14. Савинков С. Н. Психологическая служба в образовании. М., 2022. 169 с.
15. Соловейчик М. Я. Ловушки консультирования // Мастерство психологического консультирования / под ред. А. А. Бадхена, А. М. Родиной. СПб., 2007. С. 83–87.
16. Тацёва А. И., Гриднева С. В. Психологическая служба в университете // Психологическая служба университета : мат-лы I всерос. науч.-практ. конф. 27–28 октября 2017 г. / отв. ред. И. Б. Умняшова, И. В. Макарова. М., 2017. С. 36–45.
17. Тацёва А. И., Воронцов Д. В., Гриднева С. В. Консультативная психология: базовые методические проблемы. Ростов н/Д, 2016. 342 с.
18. Яковлева С. В. Психологическое консультирование. Екатеринбург, 1998. 176 с.
19. Anning A., Cottrell D., Frost N., Green J. and Robinson R. Developing multi-professional teamwork for integrated children's services. Maidenhead, 2010. 160 p.
20. Avolio B., Walumbwa F. O., and Weber T. J. Leadership: Current theories, research and future directions. *Annual Review of Psychology*. 2009. Vol. 60. Pp. 421–449.
21. Booker R. Leadership of education psychological services. *Educational Psychology in Practice*. 2013. Vol. 29. № 2. Pp. 197–208. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.808606>.
22. Burke M. G., Sauerheber J. D., Hughey A. W., Laves K. Helping Skills for Working with College Students. New York, 2016. 222 p.
23. College Student Mental Health / Eds. by S. R. Jones, Sh. K. Watt. New York: Jossey-Bass, 2017. Number 156: New Directions for Student Services / Eds. by H. Levine, S. R. Stock. 112 p.
24. Frost N. Developing multiprofessional teamwork for integrated children's services. UK, London, 2016. 200 p.
25. Kadison R., DiGeronimo T. F. College of the Overwhelmed: The Campus Mental Health Crisis and What to Do About It. New York, 2005. 304 p.
26. Mindfulness and Acceptance for Counseling College Students / Pistorello J. (ed). New York, 2013. 296 p.
27. Sharkin B. S. Being a College Counselor on Today's Campus. New York, 2012. 193 p.
28. Student Mental Health and Wellbeing in Higher Education / Eds. by N. Barden, R. Caleb. London, 2019. 240 p.
29. University Student Mental Health / Roberts E., Weiss L. (eds.). New York, 2018. 530 p.

Поступила 25.02.2024; одобрена после рецензирования 06.03.2024; принята к публикации 30.06.2024.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.



# **Общая педагогика. Теория и методика профессионального образования, обучения и воспитания**

**General pedagogy. Theory and methods of professional education, learning and upbringing**

Научно-теоретическая статья  
УДК 378 © Супрунов А. Г., 2024  
doi: 10.24412/1999-6241-2024-499-463-468  
5.8.7. Методология и технология профессионального образования

## **Основы концепции подготовки обучающихся к профессиональному общению с использованием учебно-полигонных комплексов**

**Александр Германович Супрунов**, кандидат юридических наук, первый заместитель начальника (по учебной работе)<sup>1</sup>; [suprunov1@mail.ru](mailto:suprunov1@mail.ru); <https://orcid.org/0009-0002-5073-4128>

<sup>1</sup> Нижегородская академия МВД России, 603144, Нижний Новгород, Анкудиновское шоссе, 3, Россия

**Реферат. Введение.** Социальная обусловленность сущности правоохранительной деятельности указывает на обязанность образовательной организации системы МВД России формирования личных и деловых качеств обучающегося, в том числе решения проблемы эффективного профессионального общения в правоприменительной деятельности. Цель — разработать основы концепции подготовки к профессиональному общению с учетом внедрения пространственно-предметной организации занятий различного вида с использованием учебно-полигонных комплексов. **Материалы и методы.** Использовались анализ и обобщение научно-методической педагогической литературы, опыт правоприменительной деятельности сотрудников полиции, моделирование практических ситуаций, интерактивные и имитационные методы обучения, кейсы, опрос обучающихся и педагогических работников. Для разработки основ концепции методом интервьюирования были опрошены 109 практических сотрудников органов внутренних дел, обучающихся на факультете профессиональной подготовки Нижегородской академии МВД России. Вопросы касались факторов, влияющих на эффективность профессионального общения. **Результаты и обсуждение.** Учебно-полигонные комплексы Нижегородской академии МВД России разработаны на основе концепции подготовки к профессиональному общению и используются при изучении учебных дисциплин психолого-педагогической направленности (Профессиональная этика и служебный этикет; Психология в деятельности сотрудников ОВД; Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел) по направлению подготовки 38.05.01 Экономическая безопасность, специализация Экономика-правовое обеспечение экономической безопасности, профиль образовательной программы «Деятельность специалистов-ревизоров подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции». **Выводы.** Проанализированы исследования проблемы использования учебно-полигонных комплексов. Представлены основы концепции подготовки обучающихся к профессиональному общению с учетом различных форм и методов обучения. Результаты исследования показали эффективность подготовки обучающихся к профессиональному общению с использованием учебно-полигонных комплексов.

*Ключевые слова:* учебно-полигонный комплекс, профессиональное общение, образовательный процесс, интерактивные и имитационные методы, формы и методы обучения

**Для цитирования:** Супрунов А. Г. Основы концепции подготовки обучающихся к профессиональному общению с использованием учебно-полигонных комплексов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 4(99). С. 463–468. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-463-468>

Scientific and Theoretical Article  
UDC 378 © Suprunov A. G., 2024  
doi: 10.24412/1999-6241-2024-499-463-468  
5.8.7 Methodology and Technology of Professional Education

## **Fundamentals of the Conception of Preparing Students for Professional Communication using Training Ground Complexes**

**Alexander G. Suprunov**, Candidate of Science (in Law), first Deputy-Chief<sup>1</sup>; [suprunov1@mail.ru](mailto:suprunov1@mail.ru); <https://orcid.org/0009-0002-5073-4128>

<sup>1</sup> Nizhny Novgorod Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs, 3 Ankudinovskoe shosse, Nizhny Novgorod, 603144, Russia

**Abstract. Introduction.** The social determinacy of the essence of law enforcement activity points to the responsibility of the educational organization of the system of the Russian Ministry of Internal Affairs to form personal and business qualities of the student,

tackling the problem of effective professional communication in law enforcement activity included. The aim is to develop the fundamentals of the conception of professional communication training with regard to implementation of spatially-subject-based organization of the classes of various types using training ground complexes. **Materials and Methods.** The analysis and synthesis of scientific and methodological pedagogical literature, the police officers' experience in law enforcement, modeling of practical situations, interactive and simulation teaching methods, cases, as well as survey of students and teaching staff were employed. To develop the fundamentals of the conception the author interviewed 109 practical law enforcement officers studying at the faculty of professional training of the Nizhny Novgorod Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs. The questions concerned the factors influencing the effectiveness of professional communication. **Results and Discussion.** Training ground complexes at the Nizhny Novgorod Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs are developed basing on the conception of preparing for professional communication and used for studying subjects of psychology and pedagogy profile (Professional Ethics and Service Etiquette, Psychology in Law Enforcement Activity, Pedagogical Basics of Educational work in Internal Affairs' bodies) in the area coded as 38.05.01 Economic Security, specialization in Economic Legal Maintenance of Economic Security, profile of educational programme «Activity of Audit Specialists of Units of Economic Security and Counteracting Corruption». **Conclusion.** The content of the studies on the problem of using the training ground complex is analyzed, and the basics of the conception of preparing students for professional communication is presented, various forms and methods of training taken into account. The results of the research demonstrate the effectiveness of preparing students for professional communication using training ground complexes.

*Keywords:* training ground complex, professional communication, educational process, interactive and simulation methods, forms and methods of learning

**Citation:** Suprunov A. G. Fundamentals of the Conception of Preparing Students for Professional Communication using Training Ground Complexes. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 4(99). Pp. 463–468 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-463-468>

### Основные положения

1. Использование учебно-полигонного комплекса способствует увеличению количественного показателя (качества усвоения знаний по учебным дисциплинам психолого-педагогического цикла) по результатам промежуточного контроля усвоения знаний (среднего балла).

2. Активные, интерактивные, имитационные методы повышают уровень усвоения знаний, умений и навыков профессионального общения: умения общаться с различными категориями граждан, подчиненными, сотрудниками с использованием современных приемов общения; умения правильно строить общение с представителями различных социальных групп, национальностей и конфессий; умения осуществлять выбор средств общения, пользоваться основными приемами профессионального общения; умения принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях профессионального общения; умения анализировать механизмы возникновения и разрешения социальных конфликтов, природу и возможные пути предупреждения девиантного поведения в различных социальных группах; умения диагностировать причины конфликта, выработать и применять стратегии поведения в ходе конфликта; умения использовать различные методы и способы предотвращения и позитивного разрешения конфликтов; умения действовать и принимать решения в ситуациях конфликтного социального, межэтнического и межконфессионального взаимодействия, возникающих в процессе профессиональной деятельности, соблюдая при этом принципы социальной ответственности; владения навыками позитивного общения в процессе профессиональной деятельности, выстраивания социальных и профессиональных взаимодействий с учетом этнокультурных и конфессиональных различий; владения навыками управления эмоционально-волевой сферой в процессе профессионального общения; владения навыками предупреждения и конструктивного разрешения

конфликтов в профессиональной деятельности; владения навыками управления конфликтами.

3. Проведение занятий на учебно-полигонных комплексах оптимизирует способы взаимодействия педагогического работника и обучающихся, обучающихся друг с другом в процессе проведения занятий через повышение познавательного интереса и активности обучающихся в изучении специфики профессионального общения.

4. Модернизация системы подготовки к профессиональному общению осуществляется за счет использования пространственно-предметной организации учебных занятий и различных технологий обучения (технологии игрового моделирования, проблемного обучения, кейс-технологии, технологии дискуссионного типа и др.), которые мотивируют обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом.

### Введение

**Актуальность, значимость и сущность проблемы.** Подготовка обучающихся к профессиональному общению продиктована современными требованиями со стороны государства и общества к личности высококлассного сотрудника органов внутренних дел. У выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные и профессионально-специализированные компетенции. Особое место в образовательном процессе принадлежит формированию спектра компетенций, отвечающих за процесс коммуникации, поскольку вопросы взаимодействия и сотрудничества являются принципиальными для оперативно-служебной деятельности. Специфика методики подготовки к профессиональному общению должна учитывать практико-ориентированный подход и использование инновационных форм и методов обучения. Речь может идти об активизации внедрения пространственно-предметной организации занятий различного вида с использованием учебно-полигонных

комплексов, которые нацелены на получение практико-ориентированных умений и навыков профессионального общения.

**Цель** — разработать и осветить основы концепции подготовки к профессиональному общению с учетом внедрения пространственно-предметной организации занятий различного вида с использованием учебно-полигонных комплексов.

#### **Теоретические предпосылки и обзор проблемы.**

Изучая особенности использования учебно-полигонных комплексов (далее — УМП), важно осознать разновидность и специфику данного понятия. Большой энциклопедический словарь указывает на «участок суши или моря, предназначенный для испытаний различных видов оружия, боевых средств и техники»<sup>1</sup>. Полигоны в зависимости от цели, характера и специфики деятельности оборудуются различными средствами. Учебные полигоны разрабатываются для организации образовательного процесса с учетом практико-ориентированного подхода и специфических методик обучения [1].

Обзор литературы указывает, что в настоящее время полигонные комплексы имеются в большинстве образовательных организаций МВД России (криминалистические, тактико-специальные, спортивные, психологические, интерактивные и т. п.). Интерес представляют работы по исследованию полигонов различного вида И. Ф. Амельчакова [2], С. И. Коноваловой, Ю. А. Аккузина [3], И. А. Калиниченко, Л. Н. Костиной [4] и др. Педагогические работники Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России используют практико-ориентированные (активные) методы обучения, которые одновременно могут выступать и как методы оценки сформированных компетенций [5–6]. А. М. Старцев предлагает использовать универсальные ролевые и деловые игры, моделировать ситуации правоприменения сотрудниками ОВД [7]. Т. А. Андропова, О. А. Тарасенко [8] рассматривают активные и интерактивные формы проведения занятий для бакалавров и магистров.

В большей степени использование полигонов направлено на формирование профессиональных и профессионально-специализированных компетенций по конкретным направлениям оперативно-служебной деятельности (например, полигоны для подготовки сотрудников патрульно-постовой службы полиции, криминалистические полигоны). Отсутствует решение специальной задачи, которая актуальна для всех служб и подразделений. Речь идет о подготовке к профессиональному общению, которое имеет свою специфику в правоохранительной деятельности.

Реализация в образовательном процессе рассматриваемых основ концепции должна опираться на технологии, включающие обучающихся в активную, интерактивную и имитационную учебно-познавательную деятельность.

#### **Материалы и методы**

Использовались анализ и обобщение научно-методической педагогической литературы, опыт правоприменительной деятельности сотрудников полиции, моделирование практических ситуаций, интерактивные и имитационные методы обучения, кейсы, опрос обучающихся и педагогических работников.

В целях разработки основ концепции проведено пилотажное исследование методом интервьюирования, были опрошены 109 практических сотрудников ОВД, обучающихся на факультете профессиональной подготовки Нижегородской академии МВД России. Вопросы касались факторов, влияющих на эффективность профессионального общения.

#### **Результаты и обсуждение**

Результаты исследования показали, что более 83% респондентов (подавляющее большинство сотрудников, осуществляющих административную деятельность) отметили, что ситуации правоприменительной деятельности часто влияют на личное эмоциональное состояние во время общения с различным контингентом граждан. 54% опрошенных указывают на возникновение конфликтных ситуаций общения при несении службы. 39% обследованных обратили внимание на тот факт, что граждане нередко демонстрируют поведение, не соответствующее обстановке, что ставит сотрудника в сложное положение при принятии решения и его дальнейших действиях, поскольку он не знает, как оптимально отреагировать на действия со стороны граждан, при этом оставаясь в рамках правового поля. Более 88% участников опроса подтвердили актуальность практико-ориентированной подготовки сотрудников полиции к профессиональному общению при прохождении обучения с использованием различных форм и методов.

Одним из направлений эффективного включения обучающихся в творческое применение знаний, осознанное формирование умений и навыков профессионального общения в контексте профессиональной деятельности является решение кейсов, практических задач и ситуаций в игровой форме в имитационных условиях реальной обстановки деятельности сотрудника органов внутренних дел, что становится возможным на УПК. Приближенная к реальным условиям обстановка принятия решений в конкретных обстоятельствах позволяет не только установить уровень сформированности знаний и умений, отработать навыки принятия решений обучающимися, но и сформировать готовность к профессиональному общению в аналогичных условиях.

Учебно-полигонный комплекс в данном исследовании понимается как спроектированная образовательная среда, представленная специально организованным пространством — материалами, оборудованием (инвентарем) («магазин», «офис», «квартира» (поделенная на зоны (кухня, санузел, балкон), «банк», «кафе» и т. п.).

**Основы концепции подготовки к профессиональному общению.** Представляя основы концепции подготовки к профессиональному общению при использовании УПК, отметим, что мы рассматриваем следующие компоненты образовательного процесса.

**Обице положения.** Основы концепции пространственно-предметной организации учебных занятий различ-

<sup>1</sup> Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. М., 2002. С. 4880.

ного вида определяют цель, задачи, основные направления формирования универсальных и профессиональных компетенций в образовательном процессе. На примере ФГОС ВО 38.05.01 Экономическая безопасность (уровень специалитета)<sup>2</sup>: способен использовать базовые дефектологические знания в социальной и профессиональной сферах (УК-9); способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормами профессиональной этики, нормами права, нормативными правовыми актами в сфере экономики, исключая противозаконное поведение (ОПК-5); способен осуществлять с позиции профессиональной этики и морали выбор норм поведения в конкретных служебных ситуациях; давать нравственную оценку коррупционным проявлениям и другим нарушениям норм профессиональной этики; взаимодействовать с гражданами с учетом этнокультурных и конфессиональных различий; соблюдать правила вежливости и культуры поведения в профессиональной служебной деятельности, нормы и правила служебного этикета (ПК-21); способен осуществлять профессиональную коммуникацию, психологически правильно строить общение с коллегами в служебном коллективе и с различными категориями граждан, применять приемы установления и поддержания психологического контакта, применять способы предотвращения и позитивного разрешения конфликтов, вести переговоры, применять приемы психологического воздействия (ПК-23).

*Цель* — повышение уровня усвоения знаний, умений, навыков профессионального общения с использованием специальной организации образовательного процесса на УПК.

*Образовательные задачи:* развитие коммуникативной компетентности обучающихся в процессе изучения учебных дисциплин; совершенствование системы подготовки обучающихся на основе реализации в образовательном процессе инновационных педагогических технологий; создание условий, стимулирующих обучающихся к овладению приемами профессионального общения, в том числе в ситуациях конфликта, неопределенности действий и риска в процессе интерактивного взаимодействия; активизация самостоятельной деятельности практического применения знаний, умений в приближенных к реальным условиям профессиональной деятельности сотрудника ОВД; организация образовательной среды — УПК как базовой площадки, обеспечивающей эффективное развитие коммуникативных навыков обучающихся, которые позволят в дальнейшем адаптироваться и адекватно реагировать на конкретные ситуации, возникающие в сфере профессиональной деятельности.

*Базовые педагогические принципы:* непрерывность и преемственность профессионального развития кадров с учетом актуальных научных исследований гуманитарного профиля и приоритетных направлений деятельности органов внутренних дел; принцип субъек-

ности — понимание ролей педагогического работника и обучающихся как субъектов (активных участников) образовательного процесса; принцип научной обоснованности — применение эффективных, адекватных педагогической цели и задачам образовательного процесса технологий, методов и средств; принцип прогностичности — ориентация на достижение опережающих целей обучения, развития обучающихся на основе синтеза знаний, умений, навыков и собственного опыта; принцип технологичности — целенаправленное проектирование и моделирование педагогического процесса; принцип вариативности — предоставление возможности выбора способов достижения целей; принцип управляемости — при заданных целях педагогический процесс должен регулироваться при отклонении от заданных параметров; принцип обратной связи — регулярное получение информации о результатах педагогического процесса с последующей его корректировкой.

*Основные методические принципы:* тщательный подбор научных терминов и понятий, профессиональной лексики; комплексный анализ конкретных практических примеров правоприменительной деятельности, в которых обучающиеся выступают в различных ролях; поддержание всеми обучающимися непрерывного визуального и аудиального контакта между собой; активное использование технических учебных средств (таблиц, слайдов, фильмов, роликов, видеоматериалов) с максимальной наглядностью и иллюстрированием дидактического материала; постоянный контакт педагогического работника через активное и интерактивное взаимодействие обучающихся; мониторинг конфликтных состояний между обучающимися; оперативное посредничество педагогического работника при возникновении трудностей в целях комментирования ситуации; тщательная организация пространственной среды, которая должна способствовать формированию интеракции (например, «тренинговый круг», «малая группа», «референтная группа»); проигрывание предложенных ролей с учетом индивидуальных творческих и интеллектуальных способностей обучающихся; осуществление взаимодействия путем тщательного соблюдения норм, правил, применение поощрений либо взысканий за достигнутые результаты при проведении занятия; обучение принятию решений в условиях жесткого регламента, присутствия элемента неопределенности, доли риска или неполной информации.

*Алгоритм проведения учебных занятий.* I этап — подбор темы, определение понятий, будущая профессиональная деятельность и временные рамки. Необходимые педагогические условия: определение цели и задач занятия; подготовка методической разработки программы занятия, дидактического материала (при необходимости); обеспеченность и исправность технического оборудования (рекомендуется осуществить видеозапись занятия для последующей рефлексии); подбор основных вопросов,

<sup>2</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — специалитет по специальности 38.05.01 «Экономическая безопасность»: приказ Минобрнауки России от 14 апреля 2021 г. № 293. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

определение их последовательности; подбор практических примеров из правоприменительной деятельности (новостные сюжеты из СМИ, видеосъемка практической деятельности сотрудников (несекретная) и т. п.). Вступление к занятию должно состоять из сообщения темы и цели занятия. Преподаватель информирует участников об условиях проведения учебного занятия, дает четкие инструкции о правилах работы как в группах (например, активность, доброжелательность, конструктивная критика, умение слышать, уважение к чужому мнению, регламент обсуждения, креативность и т. д.), так и индивидуально. С помощью вопросов и ответов следует уточнить понятийный аппарат, рабочее определение изучаемой темы. Своевременное уточнение понятийного аппарата формирует у обучающихся готовность оперировать только хорошо понятными терминами, избегать малознакомых слов или попутно выяснять их значение, систематически пользоваться справочной литературой.

II этап — основная часть организуется в соответствии с планом учебного занятия. К формам и методам проведения активного и интерактивного занятия относят деловую игру [9], обсуждение в малых группах, творческое задание, публичную презентацию проекта [10], дискуссию (по видам: тематическая, биографическая, интеракционная, классические дебаты, экспресс-дискуссия, текстовая дискуссия, проблемная дискуссия, ролевая дискуссия, «круглый стол»), кейс-метод, просмотр и обсуждение видеороликов (видеороликов), проблемное обучение [11].

III этап — заключительная часть с выводами и результатами по занятию. Важным выступает принцип рефлексии в целях психоэмоционального закрепления полученных умений и навыков с оцениванием содержательного аспекта использованных методик, актуальности выбранной темы, рассмотренной ситуации и др. Рефлексия может осуществляться устно и письменно, с использованием средств фото-, видеофиксации для оценивания положительных и отрицательных моментов в проведении занятия. Обязателен диалог педагогического работника с обучающимися при помощи вопросов. Например: произвела ли на вас впечатление проведенная дискуссия? Была ли ситуация, которая удивила вас в процессе занятия? Чем вы руководствовались в процессе принятия решения? Учитывалось ли вами мнение других участников группы? Как можно оценить свои действия и действия других участников? Что бы вы хотели изменить в организации подобных занятий? И т. п.

*Ожидаемые результаты: увеличение количественного показателя (качества усвоения знаний по учебным дисциплинам психолого-педагогического цикла) по результатам промежуточного контроля усвоения знаний (среднего балла); повышение уровня усвоения знаний, умений и навыков профессионального общения и разрешения конфликтных ситуаций:* развитие умений общаться с различными категориями граждан, подчиненными, сотрудниками с использованием современных приемов общения; правильно строить общение с представителями

различных социальных групп, национальностей и конфессий; умения осуществлять выбор средств общения, пользоваться основными приемами профессионального общения; принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях профессионального общения; анализировать механизмы возникновения и разрешения социальных конфликтов, природу и возможные пути предупреждения девиантного поведения в различных социальных группах; диагностировать причины конфликта, вырабатывать и применять стратегии поведения в ходе конфликта; использовать различные методы и способы предотвращения и позитивного разрешения конфликтов; действовать и принимать решения в ситуациях конфликтного социального, межэтнического и межконфессионального взаимодействия, возникающих в процессе профессиональной деятельности, соблюдая при этом принципы социальной ответственности; владения навыками позитивного общения в процессе профессиональной деятельности, выстраивания социальных и профессиональных взаимодействий с учетом этнокультурных и конфессиональных различий; владения навыками управления эмоционально-волевой сферой в процессе профессионального общения; предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов в профессиональной деятельности; управления конфликтами; оптимизация способов взаимодействия педагогического работника и обучающихся в процессе проведения занятий: повышение познавательного интереса и активности обучающихся при изучении особенностей профессионального общения в правоприменительной деятельности; модернизация системы подготовки обучающихся: применение активных технологий обучения (технологии игрового моделирования, проблемного обучения, кейс-технологии, технологии дискуссионного типа и др.), которые мотивируют обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом.

#### **Выводы**

На основании изложенного можно констатировать, что учебно-полигонный комплекс должен функционировать как специально организованная образовательная среда с учетом пространственно-предметной организации учебных занятий. Активное внедрение учебно-полигонных комплексов в образовательный процесс улучшит качество практико-ориентированной подготовки обучающихся к профессиональному общению.

**Область применения и перспективы.** Планируется апробировать и усовершенствовать разработанные концептуальные основы подготовки обучающихся образовательных организаций к профессиональному общению с различными категориями граждан в различных условиях оперативной обстановки. Проведение занятий на учебно-полигонных комплексах дает возможность развивать широкий спектр деловых, моральных, психологических качеств, необходимых для осуществления правоприменительной деятельности сотрудника органов внутренних дел.

### Список источников / References

1. Скакун В. А. Организация и методика профессионального обучения : учеб. пособие для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования. М., 2013. 335 с.
2. Амельчаков И. Ф., Елизаренко Е. И., Клыкова Е. В. Использование иммерсивных технологий в подготовке обучающихся (на примере БелЮИ МВД России имени И. Д. Путилина) // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2022. № 1(93). С. 192–197. <https://doi.org/10.35750/2071-8284-2022-1-192-197>.
3. Коновалова С. И., Аккузин Ю. А. Актуальные вопросы совершенствования тактико-специальной, огневой и профессионально прикладной физической подготовки в современном контексте практического обучения сотрудников органов внутренних дел // Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2021. С. 274–276.
4. Калинин И. А., Костина Л. Н. Основные направления в практико-ориентированном обучении психологов и социальных педагогов для органов внутренних дел // Образование. Наука. Научные кадры. 2017. № 6. С. 148–151.
5. Иоголевич В. А., Иоголевич Н. И., Иванова С. И. Развитие системы оценки профессиональных компетенций сотрудников правоохранительных органов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 1(72). С. 60–67.
6. Троян Е. И. Профессиональная подготовка сотрудников органов внутренних дел к комплексным силовым действиям в оперативно-служебных ситуациях : монография. Тюмень, 2019. 84 с.
7. Старцев А. М. К вопросу о методах и средствах методики специальной подготовки в условиях полигонной базы в образовательных учреждениях МВД России // Вестник экономической безопасности. 2020. № 1. С. 359–364.
8. Андропова Т. А., Тарасенко О. А. Активные и интерактивные формы проведения занятий для бакалавров и магистров // Юридическое образование и наука. 2013. № 2. С. 33–37.
9. Мухина Т. Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие. Н. Новгород, 2013. 97 с.
10. Михайлова Н. В. Организация проектной деятельности обучающихся в системе профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел // Педагогика и просвещение. 2023. № 1. С. 106–115. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2023.1.39809>. EDN KWINKA.
11. Мусина Н. И., Мухина Т. Г. Профессиональная подготовка сотрудников полиции к межличностному общению в условиях многонациональной среды : монография. М., 2024. 199 с. <https://doi.org/10.12737 / 2122908>.  
*Поступила 23.06.2024; одобрена после рецензирования 25.07.2024; принята в печать 30.08.2024.*

Научно-теоретическая статья

УДК 378.147 © Творогова Н. Н., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-469-473

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

## Создание «энкаунтер-групп» в условиях образовательной организации МВД России

Наталья Николаевна Творогова, начальник отделения психологической работы<sup>1</sup>;

alex-b-boy@yandex.ru; <https://orcid.org/0009-0005-3861-7844>

<sup>1</sup> Восточно-Сибирский институт МВД России, 664074, Иркутск, ул. Лермонтова, 110, Россия

**Реферат. Введение.** Создание педагогических условий личного роста преподавателя образовательной организации МВД России необходимо для преодоления кризиса профессиональной компетентности, возникшего вследствие реформ высшего образования, и является фундаментальной целью педагогического поиска в высшей школе. Достижение этой цели во многом связано с организацией «энкаунтер-групп» фасилитационной направленности. **Материалы, результаты и обсуждение.** В рамках традиционного обучения предлагается активизировать процесс личного роста и самоактуализации каждого преподавателя. С этой целью для становления продуктивных «энкаунтер-групп» в образовательной организации системы МВД предложено использовать методику их создания и становления К. Роджерса. Создание экзистенциально ориентированных «энкаунтер-групп» в среде педагогов сможет снизить проблему оптимизации взаимодействия между традициями высшей школы и носителями клипового мышления. **Выводы.** Обретение новых смысложизненных ориентаций преподавателями образовательной организации МВД России помогут в выявлении причин и преодолении кризисов профессиональной компетенции.

*Ключевые слова:* кризис профессиональной компетентности, фасилитация, энкаунтер-группа, экзистенциальный самоанализ, смысложизненные ориентации, личностный рост, преподаватель высшей школы

**Для цитирования:** Творогова Н. Н. Создание «энкаунтер-групп» в условиях образовательной организации МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 4(99). С. 469–473. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-469-473>

Scientific and Theoretical Article

UDC 378.147 © Tvorogova N. N., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-469-473

5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

## Creation of «Encounter Groups» in the conditions of the Educational Organization of the Russian Ministry of Internal Affairs

Natalya N. Tvorogova, chief of the department of Psychological Work<sup>1</sup>; alex-b-boy@yandex.ru; <https://orcid.org/0009-0005-3861-7844>

<sup>1</sup> East Siberian Institute of the Russian Ministry of Internal Affairs, 110 Lermontov st., Irkutsk, 664074, Russia

**Abstract. Introduction.** Creating pedagogical conditions for personal growth of a teacher at an educational organization of the Russian Ministry of Internal Affairs is necessary to overcome the crisis of professional competence, arising largely due to reforms in higher education and is the fundamental goal of pedagogical search in higher education. Achieving this goal is largely connected with the creation of «encounter groups» with a facilitation focus. **Materials, Results and Discussion.** As part of traditional teaching, it is proposed to intensify the process of personal growth and self-actualization of each teacher. For this purpose, for the formation of productive «encounter groups» in the educational organization of the system of the Ministry of Internal Affairs, it is advisable to use the methodology for their creation proposed by C. Rogers. The creation of existentially-focused «encounter groups» among teachers will help to reduce the problem of optimizing the interaction between the traditions of higher education and bearers of clip thinking. **Conclusions.** The acquisition of new life-meaning orientations by teachers of educational organizations of the Russian Ministry of Internal Affairs will help in identifying the causes and overcoming crises of professional competence.

*Keywords:* crisis of professional competence, facilitation, encounter group, existential introspection, life-meaning orientations, personal growth, university teacher

**Citation:** Tvorogova N. N. Creation of «Encounter Groups» in the conditions of the Educational Organization of the Russian Ministry of Internal Affairs. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 4(99). Pp. 469–473 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-469-473>

### Основные положения

1. В связи с тем что современное образование, в том числе и высшее, постоянно подвергается реформированию, проблема личностного роста в нем все больше подменяется проблемами поиска эффективных педагогических технологий его обеспечения и определения

объективных индикаторов наличия и развития данного процесса. Слово сочетание «личностный рост» волнует преподавательские умы, тогда как понимание этого феномена, к сожалению, упирается в то, насколько хорошая

презентация будет у преподавателя на занятии или какой процент хороших оценок получают обучающиеся в ходе сдачи экзамена или зачета.

2. Личностно-центрированный подход в педагогике высшей школы стал лишь призывом к изменению педагогической картины мира и был заменен компетентностным произволом, позволяющим многое, кроме личностного роста. Основная причина прекращения актуализации экзистенциально-гуманистического мировоззрения учащегося и преподавателя в рамках образовательной деятельности заключается в том, что непрерывное образование в течение всей жизни как цель компетентностного подхода было не связано с личностным ростом, в силу того что сам компетентностный подход был подменен его симулятивной моделью.

#### **Введение**

##### ***Актуальность, значимость и сущность проблемы.***

Сегодняшнее состояние отсутствия самоактуализации самости в образовательном пространстве вызвано господством алгоритмизированного сознания клипового типа. Связано оно с тем, что вследствие информационной революции мы теряем человека в системах его становления катастрофически быстро. Как отмечает современный русский философ Ф. И. Гиренок, «в нашей жизни почти не осталось места для сознания, и много места в ней подготовлено для алгоритмов. Почему? Потому что мы с вами не любим сознание. Нам нравятся алгоритмы. Почему они нравятся? Потому что думать не надо» [1, с. 216].

Вот это состояние приводит нас к тому, что симуляция самообразования со стороны студента принуждает педагога симулировать педагогический поиск оптимального взаимодействия. Действительно, возникает ситуация, когда некоторые студенты якобы учатся, а некоторые преподаватели якобы учат. В данном случае происходит ускользание студента из образовательного пространства путем обнаружения в информационном пространстве подвергнутого цензуре культурного капитала. Его специфика состоит в том, что в нем уже нет педагогического воздействия как символического насилия для пробуждения сознания и процесс самообразования подменяется процессом элементарного воспроизводства информации [2, с. 179].

Процесс получения символического капитала как ресурса гуманной власти уходит вследствие клипового сознания за рамки образовательного пространства. В свое время из образовательного пространства были изъяты воображение, мышление, познание и даже знание. Сегодня есть только информация и не более. Использование информации ведет к тому, что начинается процесс травмирующего обучения многознанию. Как отмечает А. И. Бобков и его соавторы, «травмирующее обучение многознанию, а не мышлению протекает в условиях неправильного определения подлинной личности. Ушедшая от бытия личность, как правило, пользуется тем, что именно ее предсказуемость и правильность полагается подлинностью. Визуализация мышления, столь ловко в этом аспекте используемая, ведет человека к тупику. Не случайно в современном педагогическом

пространстве наглядность не воспринимается как один из способов инвалидизации мышления, она полагается признаком современной педагогической технологии» [3, с. 328].

**Цель** — экзистенциальный и структурно-функциональный анализ процесса становления продуктивных «энкаунтер-групп» в образовательной организации системы МВД.

#### **Материалы, результаты и обсуждение**

**Дегуманизация образования.** Проведенный нами теоретический анализ состояния проблемы личностного роста в рамках современной образовательной системы приводит к выводу, что дегуманизация образования является нежелательным процессом, останавливающим личностный рост как студента (курсанта), так и педагога. Компетентностный подход в данном случае хоть и предполагает возможность рассмотрения его в качестве фундаментальной основы, его индикаторная составляющая сегодня подавила во многом его проблемную составляющую. Именно это подавление привело к тому, что дегуманизация образования усилилась значительно.

Если верить диагностике К. Роджерса одного из авторов гуманистической педагогики, то на сегодняшний день происходит все то же самое, что и в момент создания его концепции, а именно формализация отношений «учитель — ученик». И уже вполне возможно говорить, что сегодня нет в образовательном пространстве не только учеников, но и учителей. Как сказал бы Ф. И. Гиренок, сегодня в школе много «Я без самости». Именно этот концепт указывает на тот факт, что абсентеизм образовательной деятельности наступает тогда, когда «свобода учиться» уходит вместе «со свободой преподавать».

В подтверждение сказанному можно привести слова А. Б. Орлова, раскрывающего основу необходимости возобновления гуманизации образования при помощи концепции К. Роджерса: «Характеризуя традиционное обучение как единство предписанной извне учителям и учащимся учебной программы, фронтального общения, стандартных тестов академических достижений, внешних оценок успеваемости, которые неизбежно снижают любознательность учащихся, их познавательную мотивацию и вызывают нарастающую бессмысленность учебных занятий, Роджерс показывает, что альтернативой этой практике обучения является лишь центрированная на учащихся гуманистическая практика» [4, с. 6].

Заметим, что личностный рост, отмененный революцией алгоритма, наиболее отрицательно сказывается на тех формах человеческой деятельности, которые находятся в форме человеческого бытия «человек — человек». Здесь межсубъектное взаимодействие в наибольшей степени зависит от того, насколько личностный рост актуален, приемлем, и является смыслобразующей ориентацией субъектов данной деятельности. Так как правоохранительная деятельность выступает одной из наиболее экзистенциально-гуманистически нагруженных форм деятельности, то и личностный рост сотрудника — наиболее важный фундамент его работы. Хотя многие предубежденные скептики возразят на это

утверждение, задав резонный вопрос: «Как может быть свободным тот человек, кто лишает свободы другого человека?». Не безумие ли искать гуманизм там, где как раз и господствует мощнейшая алгоритмизация деятельности?

Вопросы глубоко проблемные. И отвечать на них необходимо продуманно и взвешенно. Поэтому в качестве ответа на первый вопрос приведем следующий аргумент: если мы не научим свободно мыслить того, кто призван оценивать другого человека с позиции правомерности его действия с точки зрения все той же свободы, то мы действительно получим тоталитарно мыслящего субъекта, лишаящего свободы в первую очередь себя. Именно такой самолишенец, бегущий от свободы, является сейчас тем, кого производит тотальная алгоритмизация сознания. Он необходим для дегуманизации, он подтверждает самые худшие оценки общественного сознания правоохранительной деятельности. Не случайно Ф. И. Гиренок восклицает: «Если вы будете вести себя последовательно, если работа будет требовать от вас порядочности, вы станете профессионалами. Но одновременно вы попадете в зону риска. Вас отправят на пенсию в 20 лет. Вас заменят алгоритмом. Почему? Потому что у вас есть знания, но нет сознания» [1, с. 6].

Второй вопрос (дегуманизация правоохранительной деятельности объективна, а ее гуманизация есть безумие) требует порассуждать следующим образом. Предположим, что мы боремся с преступностью без профилактики, направленной на снижение правонарушений. Это одностороннее восприятие правоохранительной деятельности побеждает тогда, когда преступность и преступники кажутся тотальными, злыми объектами, не являющимися личностями в силу того, что их личностный рост не мог бы привести их к тому, что называется преступлением. И если мы так думаем, то мы не бунтуем, а следуем алгоритму. В связи с этим необходимо помнить, что наряду с алгоритмизацией в педагогическом сообществе получает «дальнейшее распространение идея о том, что мегаинформационное общество, технизация и технологизация не должны заслонять гуманитарной сущности образования» [5, с. 486].

Если же, наоборот, мы понимаем, что любой человек есть личность, а его личностный рост был организован тем же педагогическим воздействием, что и наш, то почему тогда он пошел на то, чтобы лишиться права на свободу себя тем, что лишил права на нее другого без одобрения со стороны общества. Какие алгоритмы порождают подобное состояние личностного роста? Таковы вопросы профилактического характера. И здесь невозможно спрятаться за алгоритмы. Здесь необходимо бунтовать. Бунтовать, чтобы показать гуманистический характер правоохранительной деятельности. Здесь экзистенциально-гуманистическое мировоззрение сотрудника ведет к тому, что, столкнувшись с абсурдом жизни в своей деятельности, он поймет, что его деятельность требует мышления, а не алгоритма. Она требует интеллектуального бунта, иначе она будет ненужной обществу и ему самому. Не случайно Ф. И. Гиренок при-

зывает: «Поэтому мое послание вам простое: не будьте последовательными. Бунтуйте. Следуйте мысли о том, что жизнь абсурдна. Взбрыкивайте, ловите неожиданное вдруг, и это вас уберезет. От чего? От прогресса, от замещения сил человека силами алгоритма» [1, с. 6].

Поэтому актуализация экзистенциально-гуманистического мировоззрения преподавателя и курсанта в образовательной организации МВД России является одной из фундаментальных проблем педагогического поиска. Здесь необходимо рассмотреть методы, способные сделать личностный рост курсанта и преподавателя фундаментальной основой модернизации подготовки специалистов для правоохранительных органов [6, с. 591].

В связи с такой задачей метод создания среди преподавателей вуза МВД энкаунтер-групп экзистенциально-гуманистической направленности является наиболее востребованным. Для доказательств данного тезиса приведем два аргумента.

Первый заключается в том, что эта «группа встречи» может быть собрана добровольно из преподавателей, оказавшихся по различным причинам в кризисе профессиональной компетентности, как из коллектива одной кафедры, так и из нескольких коллективов разных кафедр.

Второй аргумент заключается в том, что психологическая работа в образовательной организации МВД может быть оптимизирована как раз благодаря указанному методу. При этом широко распространенный авторитарно-манипулятивный характер преподавательской деятельности во всем вузовском пространстве мира в данном случае выступает в качестве легкой возможности для создания контрольной группы из тех преподавателей, которые решили остаться в рамках этого преподавательского сообщества [7, с. 158].

При этом следует также отойти от принципа: чем больше стаж, тем больше устойчивость и возможности выхода из кризиса преподавательской компетентности. О. Л. Подлиняев и Е. Н. Канина отмечают: «„Группы встреч“ могут формироваться из педагогов разного возраста и стажа работы, преподающих различные предметы. Главный принцип объединения таких групп — это обща для всех ее участников проблема — кризис профессиональной компетентности» [8, с. 123].

Следует также заметить, что встреча здесь выступает и возрождением тех форм внутри профессионального взаимодействия, когда социальная субъектность, явленная в группе, становится катализатором для пересмотра собственной «Я-концепции» педагога и одновременно с этим основой для раскрытия тех диссонансных реальностей, служащих как раз личностному росту и самоактуализации самости [9, с. 138]. Именно здесь происходит уход от алгоритмов в сторону мышления. Ведь в составе данных групп основным способом репрезентации выступает феномен «сознания вслух», а именно это и есть основа самоактуализации «самости без Я» и ухода от «Я без самости» [10, с. 247].

В условиях учреждения тотального типа наиболее распространенной стратегией личностного признания выступает моносубъектная директивная стратегия.

Ее суть в контексте нашей проблемы можно обозначить как стремление к успеху через доступ к позиции «надзирать и наказывать» (М. Фуко). В вузе силового профиля, где широко развита иерархическая стигматизация, такой стиль поведения способствует нездоровой конкуренции в педагогических коллективах, а также симуляции педагогического поиска, заключающейся в том, что индикация педагогического успеха останавливается на научных рейтингах и наличии высоких ученых степеней. Когда в рамках такой модели утверждается постулат о том, что доктор наук, как жена Цезаря, остается вне подозрений, то ни о какой фасилитации речи быть не может. Более того, данная стратегия часто подкрепляется как раз тем, что рядом с ней возрастает влечение к научному вундеркинизму, нередко обнаруживающему наличие власти эксперта у тех молодых карьеристов, которые склонны в первую очередь утверждать «Я без самости» [2, с. 180].

Поэтому необходимость применения концепции фасилитации заключается в том, что она «в „энкаунтер-группах“ позволяет не только отойти от моносубъектной директивной стратегии, свойственной традиционным формам психологического консультирования, но и активизировать процесс личностного роста и самоактуализации каждого участника „встречи“. Специфика „энкаунтер-групп“ позволяет использовать такие интерактивные методы, как групповые и индивидуальные тренинги личностного роста, эмпатии и коммуникативности; тренинги по экзистенциальной рефлексии; тренинги, включающие элементы индирективной психологической поддержки (построенные на основе арттерапии) и т. д.» [8, с. 123].

Для становления продуктивных «энкаунтер-групп» в образовательной организации системы МВД необходимо использовать методику их создания становления, предложенную К. Роджерсом. Ее суть выражена А. Б. Орловым следующим образом: «Перестройка традиционной практики обучения осуществляется по следующим взаимосвязанным направлениям: создание психологического климата доверия между учителями и учащимися; обеспечение сотрудничества в принятии решений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса; актуализация мотивационных ресурсов учения; развитие у учителей особых личностных установок, наиболее адекватных гуманистическому обучению; помощь учителям и учащимся в личностном развитии» [4, с. 6–7].

**Создание и укрепление «энкаунтер-группы».** В целях оптимизации труда преподавателя в образовательной организации МВД России необходимо предложить группам консультирования построить процесс создания энкаунтер-группы на основе модели четырех стадий [8, с. 123–124].

Первая стадия обозначена О. Л. Подлиняевым как «Стадия вхождения в стандартные взаимоотношения». Характеристиками этой стадии являются факторы воспроизводства стандартных алгоритмов коммуникации внутри педагогического коллектива. Здесь стандартные отношения зависимости и власти нуждаются в тщательном анализе. Цель этого анализа заключается

в выявлении группы лидеров общественного мнения, передающих свой опыт педагогического общения через непререкаемый авторитет. Здесь важно выявить это ядро формальных лидеров группы, публику и независимых (неформальных) лидеров, а также «аутсайдеров». Выявленная структура экспериментальной группы позволит в дальнейшем отследить ее динамику в ходе педагогического эксперимента.

Вторая стадия названа О. Л. Подлиняевым «Стадией сопротивления личностному самораскрытию и саморефлексии». На этой стадии психолог-фасилитатор осуществляет переход к актуализации неформальных отношений в группе, меняя привычную обстановку при помощи тренинга по экзистенциальной рефлексии с использованием «методики Д. Бьюджентала „SELF-AND WORLD-CONSTRUCT SYSTEM“ («Исследуйте Вашу систему понятий „Я-И-МИР“»)» [8, с. 123].

На данной стадии большинство преподавателей стремится к противодействию изменениям отношений, сложившихся в группе. Причина данного сопротивления заключается в том, что социальная роль преподавателя направлена на то, чтобы отказать от диссонансного процесса создания ученика и через это воссоздания учителя. Здесь психологом-фасилитатором применяются индирективные формы личностного взаимодействия, требующие глубокой рефлексии и выхода на диалогический стиль общения. Это погружение в неизвестность себя вызывает у большинства преподавателей опасение разрушения привычного хода социодрамы, несущего «привычные коммуникативные традиции» [8, с. 123].

О. Л. Подлиняев и Е. Н. Канина отмечают: «Данное противоречие, как правило, выводит „энкаунтер-группу“ на следующую стадию развития» [8, с. 123].

Следующая стадия называется «Стадия кризиса межличностных отношений». На этой стадии психолог-фасилитатору придется столкнуться с возрастающим напряжением в „энкаунтер-группе“. Здесь могут проявиться негативные эмоции [4, с. 44].

Причиной их появления служит то, что на данной стадии экзистенциального выбора привычные смыслы и ценности предстают в форме лишенных смысла и бесценных смысложизненных ориентаций. Меняется и структура группы. Как резюмируют О. Л. Подлиняев и Е. Н. Канина, «здесь, как правило, происходит деление членов группы на тех, кто продолжает удерживаться в пространстве формально-ролевого общения, произвольно или произвольно блокируя свое аутентичное самопредъявление, и тех, кто „решился“ на личностное самораскрытие, позволяющее строить диалогические взаимоотношения между членами группы и между группой и фасилитатором» [8, с. 124].

Принятие самого себя на этой стадии и принятие измененной группы выступает целью психолога-фасилитатора на данной стадии. Более того, здесь необходима поддержка «проявлений самопринятия, самораскрытия и саморефлексии участников тренинга и одновременном безоценочно-эмпатическом отношении

к возможным негативным проявлениям в „энкаунтер-группе“» [8, с. 124].

При этом фасилитатору необходимо постоянно сосредоточивать внимание преподавателей на том, что их эмоциональные переживания являются важнейшим условием их личностного и профессионального роста. Методически необходимым фактором в данном случае представляется «проведение интроспективных тренингов по экзистенциальной рефлексии и педагогической сензитивности» [8, с. 124].

Завершающей стадией создания и укрепления «энкаунтер-группы» является «*Стадия реорганизации смысловых отношений, жизненных смыслов и ценностей*».

Характеризует эту стадию переход функций фасилитации от консультанта к членам группы. К индикаторам состоятельности этого процесса относятся более эффективные способы разрешения межличностных противоречий и регуляции конфликтов внутри группы, возникших на прошлых стадиях. Кроме того, появляются иная мотивация и ролевое поведение. Уходят фрустрации интеллектуального, личностного и духовного роста. Возрастает роль творческого педагогического поиска, желание встречи с учениками, и снижается степень эмоционального выгорания. Как резюмируют О. Л. Подлиняев и Е. Н. Канина, «успешным завершением работы „энкаунтер-группы“ можно считать возникновение атмосферы взаимодоверия и взаимоподдержки, и, как

следствие, заметное увеличение числа педагогов, ориентированных на самораскрытие, экзистенциальную рефлексивную и диалогические отношения» [8, с. 129].

#### **Выводы**

1. Фасилитация и обретение новых смысловых ориентаций преподавателями образовательной организации системы МВД дадут вполне надежные способы преодоления кризисов профессиональной компетенции. Помогут выявить их фундаментальные причины при помощи диалога с коллегами и самоактуализации самости.

2. Обеспечение педагогических и психологических условий личностного роста преподавателей образовательных организаций системы МВД, к которым в первую очередь относится создание экзистенциально ориентированных «энкаунтер-групп», сможет существенно снизить проблему оптимизации взаимодействия между традициями высшей школы и носителями алгоритмизированного сознания.

**Область применения и перспективы.** Эффективность создания «энкаунтер-групп» в каждой отдельно взятой педагогической среде необходимо подтвердить эмпирическим методом. В дальнейших исследованиях предлагается за основу взять тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева, который представляет собой адаптированную версию теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика, разработанного на основе теории стремления к смыслу и логотерапии В. Франкла (Леонтьев Д. А., 2006) [11, с. 12].

#### **Список источников**

1. Гиренок Ф. И. Введение в сингулярную философию. М., 2023. 304 с.
2. Бобков А. И. Образование без идеологии, или Конец идеи университета // Вестник Нижегородской академии МВД России: Юридическая наука и практика. 2023. № 1(61). С. 178–181.
3. Федотов Д. В., Подлиняев О. Л. Гуманитарная компетентность как основа деятельности эксперта в образовании // Образование в XXI веке : мат-лы V междунар. науч.-практ. конф., Москва, 28–31 марта 2022 года. М., 2022. С. 483–486.
4. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М., 2019. 527 с.
5. Федотов Д. В., Подлиняев О. Л. Гуманитарная компетентность как основа деятельности эксперта в образовании // Образование в XXI веке : мат-лы V междунар. науч.-практ. конф. М., 2022. С. 483–486.
6. Нежкина Л. Ю., Подлиняев О. Л. Экзистенциальный подход в подготовке сотрудников правоохранительной системы // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения — 2021) : мат-лы междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 16 апреля 2021 года. СПб., 2021. С. 589–593.
7. Бобков А. И. Нежкина Л. Ю., Гальцев С. А. Социально-гуманитарное обеспечение профессионального становления сотрудника органов внутренних дел // Педагогика и просвещение. 2023. № 1. С. 158–165.
8. Подлиняев О. Л., Канина Е. Н. Профессиональная компетентность педагога: этапы становления // Педагогический имидж. 2017. № 1(34). С. 116–131.
9. Подлиняев О. Л. Стили педагогического общения и их психологическая природа // Педагогический имидж. 2016. № 3(32). С. 134–142.
10. Подлиняев О. Л., Зимина Н. И. Развитие я-концепции младшего школьника как психолого-педагогическая проблема // Воспитание: региональный аспект. Проблемы, пути решения, опыт : мат-лы II всерос. науч.-практ. конф., Иркутск, 22–28 марта 2021 года. Иркутск, 2021. С. 246–249.
11. Леонтьев Д. А. Три мишени: личностный потенциал — зачем, что и как? // Образовательная политика. 2019. № 3(79). С. 10–16.

*Поступила 06.05.2024; одобрена после рецензирования 11.06.2024; принята к публикации 30.08.2024.*



# **Теория и методика спорта, профессиональной физической подготовки и оздоровительной физической культуры**

**Theory and methods of sports, professional physical training  
and health improving physical culture**

Научно-теоретическая статья  
УДК 796.799 © Бабушкин Г. Д., 2024  
doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-474-481  
5.8.5. Теория и методика спорта

## **Возрастные особенности как фактор формирования спортивной мотивации**

**Геннадий Дмитриевич Бабушкин**, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта<sup>1</sup>; gena41@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-6748-6368>

<sup>1</sup> *Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 644009, Омск, ул. Масленникова, 144, Россия*

**Реферат. Введение.** Актуальность исследования формирования спортивной мотивации и управления ее развитием обусловлена ее высокой значимостью в успешности спортсмена при овладении избранным видом спорта и в достижении высоких результатов. Цель — обосновать средства и методы формирования спортивной мотивации для конкретного этапа многолетней подготовки спортсменов. **Материалы и методы.** Методологическую основу исследования составили теория и методика спортивной тренировки, возрастные особенности личности, положения формирования спортивной мотивации. Исследование проводилось в 2023–2024 гг. с использованием методов анализа и обобщения специальной литературы. **Результаты и обсуждение.** При управлении формированием спортивной мотивации следует учитывать возрастные особенности личности, ведущую деятельность, сферу личности, на которую направлены психолого-педагогические воздействия. **Выводы.** Повышение уровня спортивной мотивации и ее сохранение возможно при учете возрастных особенностей личности и ведущей деятельности.

*Ключевые слова:* факторы, возрастные особенности, сфера воздействия, спортсмены, этап многолетней подготовки, средства, методы

**Для цитирования:** Бабушкин Г. Д. Возрастные особенности как фактор формирования спортивной мотивации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 4(99). С. 474–481. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-474-481>

Scientific and Theoretical Article  
UDC 796.799 © Babushkin G. D., 2024  
doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-474-481  
5.8.5. Theory and Methodology of Sport

## **Age Characteristics as a Factor of Formation of Sports Motivation**

**Gennady D. Babushkin**, Doctor of Science (in Pedagogy), Professor at the chair of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports<sup>1</sup>; gena41@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-6748-6368>

<sup>1</sup> *the Siberian State University of Physical Culture and Sports, 144 Maslennikov st., Omsk, 644009, Russia*

**Abstract. Introduction.** The relevance of the study of the formation of sports motivation and management of its development is determined by its high importance in the success of an athlete in mastering his chosen sport and in achieving high results. The significance of the problem lies in the formation of sports motivation with regard to the age characteristics of the athlete personality. The essence of the problem is to substantiate the means and methods of sports education for a specific stage of athletes' long-term training. **Materials and Methods.** The methodological basis of the study was the theory and methodology of sports training, age-related personality traits, and the provisions of the formation of sports motivation. The study was conducted in 2023–2024 using methods of analysis and generalization of specialized literature, theoretical research. **Results and Discussion.** When managing the formation of sports motivation, it is necessary to take into account the age characteristics of the individual, the leading activity, the sphere of personality to which psychological and pedagogical influence is directed. **Conclusions.** An increase in the level of sports motivation and its preservation is possible if age characteristics of an individual and leading activity are taken into consideration.

*Keywords:* factors, age characteristics, sphere of influence, athletes, stage of long-term training, means, methods

**Citation:** Babushkin G. D. Age Characteristics as a Factor of Formation of Sports Motivation. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 4(99). Pp. 474–481 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-474-481>

### Основные положения

1. Формирование спортивной мотивации обусловлено влиянием внешних (окружающая среда) и внутренних факторов (потребности, спортивные способности и др.). Наиболее действенной является внутренняя мотивация.

2. При формировании спортивной мотивации в системе многолетней подготовки спортсменов необходимо учитывать возрастные особенности личности, ведущую деятельность, сферу воздействия (эмоции, логику).

### Введение

#### *Актуальность, значимость, сущность проблемы.*

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью своевременного воздействия психолого-педагогических средств и методов при формировании спортивной мотивации занимающихся спортом. Значимость проблемы заключается во влиянии психологических средств и методов на формирование спортивной мотивации. При этом важен учет возрастных особенностей, ведущей деятельности, сферы воздействия, средств и методов. Сущность проблемы состоит в определении сферы личности спортсмена (эмоций, логики и др.), наиболее благоприятной для психолого-педагогических воздействий. Объектом исследования явилась спортивная мотивация как сложное личностное образование, влияющее на рост спортивного мастерства. При выдвигании гипотезы мы руководствовались тем, что формирование спортивной мотивации обусловлено возрастными особенностями личности, ведущей деятельностью, сферой личности, на которую направлены психолого-педагогические воздействия.

**Цель** — обосновать психолого-педагогические средства и методы для формирования спортивной мотивации с учетом возрастных особенностей личности, ведущей деятельности, сферы личности, на которую направлены психолого-педагогические воздействия.

#### *Задачи исследования*

1. Обобщить знания о возрастном развитии человека.
2. Определить сферы воздействия и психологические механизмы при формировании спортивной мотивации с учетом возрастных особенностей и потребностей личности.
3. Обосновать средства и методы формирования спортивной мотивации с учетом особенностей возрастного развития личности.

**Степень разработанности проблемы.** Фундаментальные исследования мотивации представлены в монографии Х. Хекхаузена [1], в которой рассматриваются проблемы мотивации, основные ее направления, характеризуются детерминанты мотивации, ее связь с другими свойствами личности, приводятся результаты ее исследования. На важность изучения мотивации указывал в свое время президент общества психологов СССР Б. Ф. Ломов [2], а С. Л. Рубинштейн считал мотив ядром личности [3].

Проблема спортивной мотивации — одна из актуальных и сложнейших в теории и методике спортивной тренировки и спортивной психологии.

Изучением спортивной мотивации занимались многие отечественные ученые [4–7]. Основное направление их исследований носит диагностический характер, а они

посвящены разработке методик для изучения спортивной мотивации, в том числе методике формирования спортивной мотивации в том или ином виде спорта.

Мотивационный процесс, развивающийся во времени, рассматривается в исследовании Б. П. Яковлева [8]. Автор представляет свое понимание развития мотивационного процесса, включающего следующие элементы: потребность — ориентировочно-поисковую активность — цель — мотив — компетентность — готовность — действия — контроль действия — ожидаемый и полученный результат — обратную связь — новый цикл процесса. В мотивационный процесс включается такой компонент, как компетентность, которая выступает в качестве мотивации, направленной на готовность к осуществлению эффективных действий и их совершенствованию. По мнению ученого, мотивация и мотив не являются однозначными понятиями: мотивация характеризуется полимотивированностью. Как правило, при исследовании спортивной мотивации рекомендуется изучать три-четыре основных мотивирующих фактора. При этом воздействие на один мотив без учета других мотивов может не дать положительный результат.

В зарубежных изданиях также представлены результаты исследования спортивной мотивации, приведены практические рекомендации по формированию мотивации спортсменов [9–14]. Авторы в основном предлагают рекомендации, а не конкретные методики, в которых были бы описаны средства, методы, результаты внедрения в практику.

Анализ проблемы позволяет заключить, что спортивная мотивация занимает значимое место в исследованиях спортивных психологов. Для спортивной практики управление спортивной мотивацией представляется актуальной проблемой, требующей разрешения. В последнее время в спортивной практике обозначилась новая проблема — «потеря мотивации» у спортсменов, особенно высокой квалификации. Попыток решения данной проблемы в научных публикациях не представлено. Мотивация спортивной деятельности определяется как внутренними, так и внешними факторами, имеющими различное значение на каждом этапе достижения спортивного мастерства.

### Результаты и обсуждение

**Возрастные аспекты формирования спортивной мотивации.** Рассмотрение проблемы формирования спортивной мотивации целесообразно вести в возрастном аспекте. Существуют исследования, в которых приводятся средства и методы управления формированием спортивной мотивации [15–17].

**Возраст 6–10 лет.** На данном этапе источником двигательной активности детей служат эмоции и потребности. Как правило, приобщение к занятиям спортом приходится на возраст 6–10 лет, являющийся важным для психического, физического и социального развития детей. На смену игре (ведущей деятельности) приходит познавательная деятельность, формируется готовность к обучению. Мотивационная сфера детей характеризуется переходом от аморфной одноуровневой системы побуждений к иерархическому построению системы мотивов [18]. Ведущими

мотивами выступают непосредственно действующие мотивы. Проявляется статусный мотив «быть спортсменом». Одной из потребностей человека этого возраста служит самоутверждение, что и приводит ребенка в спорт и побуждает к демонстрации высоких результатов. В ходе занятий спортом и на первых выступлениях на соревнованиях его интересует результат. Мотивы к занятиям конкретным видом спорта еще неосознанные, но привычки, влияющие на регулярность занятий спортом, могут быть устойчивыми.

В формировании спортивной мотивации на данном возрастном этапе существенную роль играет психологический механизм «сверху–вниз», в котором ведущая роль принадлежит тренеру. У детей расширяется круг интересов, пробуждается внимание к физическим упражнениям, спорту. При поступлении в первый класс дети испытывают «эмоциональный голод» — потребность в положительных эмоциях значимого взрослого человека, которым является учитель физической культуры, тренер в спорте, набирающий детей в спортивную школу. Дети быстро откликаются на предложения тренера и погружаются в мир спорта. На этом эмоциональном фоне формируется интерес к спорту, постепенно превращающийся в спортивную мотивацию. Воздействие на эмоциональную сферу личности в данном возрасте представляется эффективным направлением. Формируются убеждения, интересы и положительные эмоции, изменяется система ценностей и отношений к действительности (путем сообщения определенных знаний).

При формировании мотивации к занятиям спортом у младших школьников следует учитывать психологические особенности их возраста, заключающиеся в том, что все побуждения человека связаны с проявлением положительных эмоций. Поэтому для первичного формирования мотивации к занятиям спортом следует ориентироваться на эмоциональную сферу человека.

Сегодня во многих видах спорта идет прием в возрасте 5–7 лет (художественная гимнастика, фигурное катание, спортивные единоборства и др.). Этот возраст самый благоприятный для приобщения детей к занятиям спортом. Интересный подход к формированию спортивной мотивации у детей 5–7 лет, начинающих занятия в группе тхэквондо, представил тренер И. С. Сухинин\*. Разработанный им дневник тхэквондиста выдается каждому ученику, в котором он ведет систематический отчет в течение учебного года. На каждое занятие ученики приносят свои дневники тренеру для проверки и внесения соответствующих предложений. Тренером контролируются знания и освоенные двигательные приемы. По итогам аттестации выдается сертификат о прохождении курса обучения в классе тхэквондо по программе «Первые 90 шагов в тхэквондо».

Задачи дневника:

- приобщение к здоровому образу жизни и занятиям спортом через принципы тхэквондо;
- воспитание смелости, решительности, дисциплинированности;
- привитие интереса к тхэквондо.

Дневник включает в себя следующие разделы подготовки: физическую, технико-тактическую и психологическую. Ведение дневника предусмотрено на период учебного года. При успешном выполнении заданий (теоретических и практических) итоговой аттестации юному спортсмену вручается сертификат об успешном окончании учебной программы. При соответствующей доработке данная методика может быть рекомендована и для других видов спортивных единоборств.

Учитывая значимость воздействия на эмоциональную сферу для формирования мотивации к занятиям спортом у младших школьников, Т. В. Головина (под нашим руководством) разработала комплексную методику с включением ее в учебный процесс [19]. Учителям младших классов предлагаются следующие методики. При обучении математике учащимся рекомендуется решение примеров и задач, связанных со спортом. На уроках изобразительного искусства учащимся дается задание нарисовать спортсменов различных видов спорта. Таким образом, воздействуя на эмоции школьников, учитель тем самым формирует у них ценностно-мотивационное отношение к занятиям спортом. При проведении диктантов учащимся предлагается текст о подготовке спортсменов и участии в соревнованиях. Спортивная информация воздействует на эмоциональную сферу учащихся, способствует возникновению положительного отношения к спорту. На уроках физкультуры используются подвижные игры, эстафеты с элементами того или иного вида спорта (тенниса, акробатики, гимнастики, легкой атлетики, волейбола, баскетбола и др.). При проведении эстафет с элементами некоторых видов спорта класс делится на две группы, соревнующиеся между собой. Участие в эстафете и успешное выполнение элементов различных видов спорта вызывают у детей положительные эмоции и способствуют проявлению интереса к спортивной борьбе, к виду спорта, взаимодействию.

Проблема формирования спортивной мотивации на этапе начальной подготовки обусловлена отсеком юных спортсменов: в спортивных единоборствах он составляет 50–70% на первом и втором годах обучения в спортивной школе [4; 15–16]. Формирование спортивной мотивации у юных боксеров на этапе начальной подготовки представлено в диссертационных исследованиях. Например, Е. Г. Бабушкиным обоснованы мотивационные тренинги для формирования спортивной мотивации (причинные схемы, личностная причинность, внутренняя мотивация, мотивация достижения), применяемые в тренировочном процессе до и после соревнования [4]. В работе В. Б. Антипина [15] в основу управления формированием спортивной мотивацией положено выявление актуальных потребностей юных боксеров, разработка на этой основе программ удовлетворения актуальных потребностей и внедрение их в тренировочный процесс в русле концепции А. Маслоу [20].

*Возраст 11–19 лет.* В процессе занятий спортом и развитием самосознания наблюдаются качествен-

\* Сухинин И. С. Формирование спортивной мотивации у юных тхэквондистов с помощью дневника : выпускная квалификационная работа. Омск, 2021. 78 с.

ные изменения мотивов. При достижении определенных успехов в занятиях спортом мотивы приобретают устойчивость и могут иметь будущую профессиональную направленность. В этом возрасте мотивы регулярных занятий спортом связаны со становлением характера юного спортсмена, его утверждением в социуме. Отмечается преобладание базисных мотивов занятий определенным видом спорта: желание усовершенствовать свои собственные психофизические возможности; достигнуть больших спортивных результатов. Потребности, лежащие в основе мотивации, следующие: потребность в престиже, а также самосовершенствовании; потребность в сохранении своего статуса, преодолении различных неудач; потребность доминировать над другими людьми; потребность в общении со сверстниками. В связи с этим управление формированием мотивации подростков должно базироваться на удовлетворении данных потребностей в процессе занятий спортом.

На тренировочном этапе у спортсменов характерным является стремление к достижению спортивных результатов, которые оказывают существенное влияние на укрепление спортивной мотивации. Поэтому формирование спортивной мотивации связано с воздействием на деятельность сферу. Через специально организованные условия деятельности удовлетворяются актуальные потребности юных спортсменов, а затем через целесообразно оправданное изменение характера деятельности укрепляются старые и формируются новые потребности. Спортивная мотивация представляется как сложный элемент структуры личности и находится во взаимосвязи с выполняемой субъектом деятельностью и ее результативностью. Отмечается тесная связь эмоций с мотивацией. Поэтому, воздействуя на эмоциональную сферу личности, можно воздействовать (опосредованно) на спортивную мотивацию.

В процессе спортивного совершенствования происходит взаимодействие выполняемой спортсменом деятельности и мотивации, детерминирующей эту деятельность. Благодаря развитию мотивации более качественно осваивается деятельность. Совершенствование выполняемой деятельности и достигаемые в процессе ее результаты усиливают мотивацию человека, а планируемые и недостигнутые результаты ослабевают ее.

Основные направления в формировании спортивной мотивации на этапе совершенствования спортивного мастерства:

1. Систематический анализ соревновательной деятельности спортсменов с поиском причин успехов и неудач и обоснование путей предотвращения неудачных выступлений.
2. Развитие у спортсменов результативности (как качества личности) спортивной (тренировочной и соревновательной) деятельности.
3. Формирование у спортсменов адекватной самооценки и планирование на основе этого соревновательных целей.
4. Формирование у спортсменов оптимального соотношения тренировочной и соревновательной мотивации.
5. Обеспечение положительного эмоционального фона на тренировках и соревнованиях.

6. Формирование благоприятных межличностных отношений в тренировочных группах между спортсменами и между спортсменами и тренером.

7. Обеспечение благоприятного педагогического сотрудничества тренера со спортсменами.

Систематическое участие спортсменов-единоборцев в соревнованиях связано с формированием соревновательной мотивации при подготовке к соревнованию [16].

*Задачи формирования соревновательной мотивации:*

1. Обеспечение положительного эмоционального фона в команде при непосредственной подготовке и выступлении на соревнованиях.

2. При планировании и построении этапа непосредственной подготовки к соревнованиям следует учитывать: переносимость объемных или интенсивных нагрузок; скорость восстановления после них; влияние работы с сильными или слабыми партнерами по команде на психическое состояние спортсмена.

3. Ознакомление спортсменов с планом всего этапа предсоревновательной подготовки в целом и отдельных микроциклов в частности.

4. Моделирование в тренировочной деятельности тактико-технических действий основных конкурентов при непосредственной подготовке к соревнованиям.

5. Определение и учет уровня сформированности соревновательной мотивации.

Изучив соревновательную мотивацию у юных дзюдоистов, А. П. Шумилин дает соответствующие рекомендации [16].

*При выявлении низкого уровня мотивации необходимо:*

— чередование сильных и слабых партнеров, в большей степени акцент делается на работу со слабыми и равными по силе партнерами;

— постановка реально выполнимых задач на тренировку;

— эмоциональная поддержка на каждой тренировке;

— проявление интереса со стороны тренера к состоянию здоровья, самочувствию, настроению, делам на работе, учебной деятельности;

— при внешнем управлении спортивной мотивацией акцент делается на методы убеждения, внушения и манипуляции.

*При выявлении среднего уровня мотивации необходимо:*

— информирование спортсменов о предстоящих соперниках, об их недостатках и сильных сторонах;

— постановка реально выполняемых задач на каждый микроцикл;

— чередование сильных и слабых партнеров в равной степени;

— при внешнем управлении спортивной мотивацией акцент делается на метод убеждения и манипуляции.

*При выявлении высокого уровня мотивации необходимо:*

— чередование сильных и слабых партнеров, в большей степени акцент делается на работу с сильными и равными по силе партнерами;

— информирование спортсменов о предстоящих соперниках, об их недостатках и сильных сторонах;

— при внешнем управлении спортивной мотивацией акцент делается на метод манипуляции и такие формы, как совет, намек.

В подростковом возрасте (11–15 лет) ведущей деятельностью становится общение со сверстниками. В этом периоде проявляется affiliативная потребность в принадлежности к какой-нибудь группе (тренировочной группе, спортивной команде). Для юных спортсменов важны благоприятные межличностные отношения в группе, особенно в командно-игровых видах спорта. Учитывая эту закономерность, А. В. Канатов (под нашим руководством) провел исследование спортивной мотивации и разработал методику формирования спортивной мотивации у юных баскетболистов [21]. Перечислим основные положения методики: 1) формирование благоприятных взаимоотношений в команде между спортсменами, а также между тренером и спортсменами; 2) анализ низкой результативности соревновательной деятельности баскетболистов и объяснение ее проявлением недостаточности усилий на тренировках и соревнованиях с использованием тренинга «причинных схем»; 3) развитие у баскетболистов способностей к самоанализу своей деятельности, целеполаганию и планированию своего поведения с использованием тренинга «личностной причинности»; 4) формирование внутренней процессуальной мотивации с использованием тренинга «внутренней мотивации»; 5) работа с лидером и ведомыми в плане управления игровым взаимодействием и взаимоотношениями в команде; 6) формирование игровых звеньев на основе психологической совместности партнеров.

*Ранняя зрелость — 20–40 лет.* Спортсмены, мотивированные внутренними факторами спортивной деятельности, не нуждаются во внешней мотивации, у них проявляется самомотивация. Но это свойственно далеко не каждому взрослому спортсмену. В связи с этим перед тренером стоит задача — на предыдущем возрастном этапе переориентировать спортсмена с позиции объекта своей деятельности на позицию субъекта спортивной деятельности. Это важно для развития самомотивации.

Когда спортсменом движет внутренняя мотивация, он больше вовлекается в процесс спортивной деятельности, демонстрирует лучшие результаты, усиливает свой статус как компетентного спортсмена и в меньшей степени нуждается в побуждениях со стороны. На этом возрастном этапе следует ориентироваться на психологический механизм «снизу вверх», заключающийся в создании условий для успешной деятельности спортсмена.

*На этапе высшего спортивного мастерства* при подготовке высококвалифицированных спортсменов к соревнованиям существенное значение придается управлению спортивной мотивацией на основе выявления факторов, влияющих на ее динамику [22]. В процессе непосредственной подготовки дзюдоистов высокой квалификации к соревнованиям в течение трех недель (еженедельно) изучались: психическая надежность, отношение к предстоящему состязанию, эмоциональное состояние, ситуативная тревожность. Параллельно выявлялись факторы, влияющие на динамику спортивной мотивации. На основе этих ре-

зультатов разрабатывалась методика управления спортивной мотивацией.

*Управление предсоревновательной спортивной мотивацией у высококвалифицированных спортсменов.* Для управления предсоревновательной спортивной мотивацией у высококвалифицированных взрослых спортсменов-дзюдоистов необходимо следующее:

1. Обеспечение положительного эмоционального фона при подготовке и выступлении на соревнованиях.
2. Планирование и построение этапа предсоревновательной подготовки с учетом индивидуальных особенностей и подготовленности спортсменов.
3. Обеспечение благоприятного педагогического сотрудничества тренера со спортсменами.
4. Ознакомление спортсменов с планом всего этапа предсоревновательной подготовки в целом и отдельных микроциклов в частности.
5. Определение и учет уровня спортивной мотивации.
6. Моделирование в тренировочной деятельности тактико-технических действий основных конкурентов при непосредственной подготовке к соревнованиям [22].

На этапе высшего спортивного мастерства спортсмен решает важную для себя задачу профессионального самоопределения; начинает поиски индивидуального пути в спорте. В связи с этим важное значение приобретают мировоззрение спортсмена, обобщение им спортивного опыта в форме принципов спортивной жизни, постановка больших спортивных целей. Основные задачи тренера: а) скоординировать спортивные цели и планы с их жизненными целями; не навязывая спортсмену своих взглядов, помочь в формировании мировоззрения, собственных принципов спортивной жизни, постановке реальных перспективных целей в спорте; б) учитывать индивидуально-психологические особенности спортсменов при использовании различных видов стимулирования.

Этап высшего спортивного мастерства характеризуется стремлением поддержать и развить свои достижения, умножить престиж и славу в спортивном мире, содействовать своими успехами прославлению города, страны, способствовать развитию данного вида спорта, обеспечить свое материальное благополучие. Мотивы спортсмена: а) достижение успеха и избегание неудач; б) соперничество и соревновательная борьба (особенно в видах спорта, где присутствует физический контакт); в) самосовершенствование; г) спортивное общение; д) материальное и моральное стимулирование (поощрения, призы, материальные блага).

Хотя «внешние» стимулы играют определенную роль в большом спорте, занятия спортом в большей степени мотивируются внутренней мотивацией, самомотивацией. Привлекательность занятий спортом обусловлена факторами, лежащими в основе самой спортивной деятельности.

Однако радость от активных действий, от определенных спортивных достижений может очень быстро исчезнуть в результате жестких тренировок и напряженной обстановки на соревнованиях и перекрываться другими факторами. Поэтому необходимо с помощью организационных мер создать такие условия, в которых сохранялась бы радость от самой спортивной деятельности, что,

вероятно, в большей степени касается любительского спорта, чем спорта высших достижений.

**Активизация спортивной мотивации у высококвалифицированных спортсменов.** Одной из причин ослабления спортивной мотивации у спортсменов высокой квалификации является недостаточное восстановление организма после тренировочных занятий и соревнований, а это, в свою очередь, оказывает негативное влияние на психоэмоциональное состояние спортсмена, на достижение планируемых спортивных результатов и на отношение к дальнейшим тренировкам, соревнованиям и к спорту в целом.

Ослабление спортивной мотивации спортсменов высокой квалификации связано с наступлением утомления на тренировочных занятиях и недостаточным восстановлением к следующему занятию. Поэтому необходимо ускорение процессов восстановления работоспособности спортсменов после тренировочных занятий, что будет содействовать улучшению психоэмоционального состояния, сохранению и активизации спортивной мотивации к дальнейшему спортивному совершенствованию.

По окончании тренировочного занятия, соревнования в организме спортсмена конкурируют эрготропная и трофотропная системы. При преобладании эрготропной системы продолжают расходоваться энергетические запасы организма, и процесс восстановления отодвигается во времени. При этом наблюдается проявление негативных психических состояний утомления, психического пресыщения, ухудшения самочувствия, настроения и др. В таком случае необходимо снижение активности эрготропной системы и ускорение включения в работу трофотропной системы, способствующей восстановительным процессам и проявлению позитивных психических состояний и мотивации. Здесь важную роль играют процессы торможения, которые требуются для устранения влияния помех на спортсмена. В качестве помехи после тренировки выступает функционирование нежелательной для данной ситуации эрготропной системы. Воспитать торможение этой системы означает создать разветвленную систему возбуждений или побуждающих мотивов, которые по силе своих воздействий превосходили бы силу возбуждения нежелательной для данного времени деятельности. Это становится возможным при одновременном использовании психорегулирующей тренировки (расслабление, успокоение) и восстановительного массажа.

**Аутогенная мотивационная саморегуляция.** Суть ее состоит в том, что личность прямо и осознанно подвергает пересмотру свою мотивационную систему, корректирует те установки и побуждения, которые не устраивают ее по какой-либо причине [8]. Существует целый ряд способов коррекции, формирования и закрепления мотивации. Естествен и наиболее распространен прием использования логического мышления, прежде всего механизмов экстраполяции, для соответствующей обработки выявленных показателей напряженности в системе потребностей. Соотнеся эти показатели с какими-то эталонами, человек может осознать истинное направление развития затрагивающих его событий, выбрать наиболее его устраивающие, отбросить

бесперспективные варианты с точки зрения его мотивационных установок и перекрыть, наконец, вполне осознанно и обоснованно формирование и развитие собственных конфликтогенных побуждений. Разумеется, стимулы к пересмотру собственных позиций рождаются и осознаются постепенно, по мере анализа самых различных факторов, обуславливающих жизнедеятельность.

Рождение и осознание мотива еще не означает, что он будет обязательно реализован в действительности. Осуществлению новых намерений могут мешать недостаточно развитые волевые качества личности, жизненные обстоятельства и т. п. Здесь необходимы дополнительные внутренние усилия, методические ухищрения, которые приводят к решению задачи способом замещающего действия, фантазии и т. п.

**Опосредованная регуляция мотивации.** Данный процесс происходит в результате воздействия на центральную нервную систему в целом или ее определенные образования через косвенные факторы непрямого действия [8]. Известны лишь несколько методов чисто опосредованного влияния на характер и содержание мотивации. Наиболее интересной является медитация. Это целое семейство психических состояний, которые формируются посредством интенсивной концентрации внимания на каком-либо предмете или, наоборот, при полном его рассредоточении. Есть основания говорить, что именно медитация — наиболее эффективный и комплексный специфический метод опосредованного воздействия на основные мотивационные слагаемые психического содержания личности. Данное средство находит распространение среди спортсменов высокой квалификации, способных осознать и ощутить ее воздействие на организм.

Положительное воздействие медитации на эмоциональную сферу и, как следствие этого, на систему мотивации — бесспорный факт. Последствия занятия медитацией состоят в следующем. Человек начинает более ощутимо и непосредственно осознавать свои обширные и разноплановые связи с окружающим миром. Укрепляется внутреннее ощущение целостности и обоснованности собственной личности, появляется интуитивное впечатление, что свои проблемы можно решать или устранять лишь чисто внутренними психическими усилиями. В результате всех перестроек рождается глубокая вера в свои возросшие творческие возможности, которая нередко подтверждается и реальными их проявлениями. Можно сказать, что наиболее выраженным результатом медитации выступает позитивная, радостная окраска общего жизнеощущения, которая, в свою очередь, придает светлые тона всей системе мотивации данного человека.

**Самотивация спортсмена.** В психологической литературе по спортивной психологии в большей части рассматриваются мотивация и мотивы спортивной деятельности [4; 5]. В меньшей степени встречается понятие «самотивация» [8; 23]. Так, Д. Гоулман включает самотивацию в структуру эмоционального интеллекта, понимая самотивацию как умение управлять своим поведением с помощью управления своими эмоциями [23]. Р. Н. Мартенс понимает самотивацию как процесс моти-

вирования самого себя на выполнение задач для достижения поставленной цели [24]. Более конкретное определение самомотивации приводит Б. П. Яковлев, понимая самомотивацию как индивидуальный механизм соотношения внутренних и внешних факторов, обуславливающий способности поведения человека [25]. В структуре потребностей по А. Маслоу самомотивация находится на высшем уровне потребностей — потребности в самоактуализации, самовыражении, самосовершенствовании [20].

В психологии выделяется два типа мотивации: 1) внешней мотивации и внешнего мотивированного поведения; 2) внутренней мотивации и внутреннего мотивированного поведения [5; 25]. Внешняя мотивация обусловлена внешними по отношению к спортсмену обстоятельствами (мотивировка тренера, поощрения, награды и пр.), которые инициируют и направляют желательное поведение спортсмена. Внутренняя мотивация связана с содержанием выполняемой деятельности. Для нее характерно то, что инициирующие и регулирующие факторы проистекают изнутри личностного «Я» и находятся в самой выполняемой деятельности. Влияние внешней и внутренней мотивации на поведение и психические проявления человека свидетельствует о существенном различии влияния внешней и внутренней мотивации на поведение и психические проявления человека в пользу внутренней мотивации [25].

Для развития внутренней мотивации необходимо:

- установить реалистичные для себя цели;
- сформулировать вызовы, которые помогают преодолеть себя и достигать лучших результатов;
- оценивать свой прогресс, вести дневник тренировок и соревнований, отмечать свой прогресс;
- контролировать содержание своих мыслей. Отрицательные мысли могут подавлять мотивацию. Научиться заменять их на позитивные;
- наслаждаться процессом. Сосредоточиться на процессе занятий и получать удовольствие от каждой тренировки.

В русле этих двух типов самомотивация находится во внутренней мотивации. Самомотивацию спортсмена можно определить как процесс самосовершенствования, зависящий от ведущих потребностей в развитии личности — потребностей в самодетерминации, самоактуализации.

Самомотивация формируется в течение многолетних продолжительных занятий спортом и проявляется в достижении спортсменом высоких спортивных результатов. Изучая личностные качества спортсменов высокого класса, добившихся выдающихся результатов в спорте, Р. М. Загайнов таких спортсменов отнес к типу № 1 — «человеку долга». Для спортсменов этого типа характерны постоянная и максимальная мотивированность. Их мотивация обеспечивается за счет личностных характеристик (любовь к жизни, потребность доставлять радость людям, чувство долга и ответственности, любовь к выполняемой деятельности и т. д.). Моральные стимулы имеют не меньшее значение, чем материальные. Они предпочитают в сопернике видеть друга, не нуждаются в императивном руководстве, ценят помощь со стороны

группы поддержки [26]. Можно с уверенностью сказать, что для таких спортсменов характерна самомотивация, которая и способствовала их восхождению к вершинам спортивного мастерства.

В процессе самомотивации проявляется такая личностная характеристика, как осознанность мотивационных тенденций [25]. Не сформировавшийся в личностном плане спортсмен может не осознавать до конца свои потребности, устремления и способы их удовлетворения и реализации. Важное значение здесь приобретают самооценка личности, осознание своих способностей и соотношение их с требованиями выбранной спортивной деятельности.

В проявлении самомотивации можно использовать известные в психологии и педагогике приемы. Самоприказ — требование определенного действия и поведения. Здесь важным свойством выступает волевое усилие, побуждающее поступать установленным образом. Самоприказ имеет словесное оформление в виде формул: «Надо», «Терпи», «Вперед» и др. Данный прием использовал Г. Д. Горбунов в работе с пловцами на этапах самонастройки, самоорганизации, самомобилизации [27]. Рекомендуются и другие приемы: самопоощрение, самонаказание, самоубеждение, самоободрение, самовнушение, самокорректировка, медитация. Использование данных приемов позволяет контролировать ход мыслей, чувств, преобразовывать их содержание.

Таким образом, самомотивация понимается как процесс мотивации спортсменом самого себя по пути самосовершенствования, определяемый ведущими потребностями в развитии личности — потребностями в самодетерминации, самоутверждении, самовыражении, самоактуализации. Данные потребности выступают как побудители проявления самомотивации спортсмена. Исследование самомотивации у спортсменов, ее возникновения, связи с другими личностными особенностями, разработки методики ее диагностики, формирования и сохранения представляется актуальной проблемой для спортивной психологии и требует своего разрешения.

### **Выводы**

1. Обобщение знаний о возрастном развитии человека позволило уточнить возрастные психологические особенности личности, способствующие восприятию внешних психолого-педагогических воздействий при управлении процессом формирования спортивной мотивации занимающихся спортом.

2. Определены сферы воздействия при формировании мотивов к занятиям спортом для конкретного этапа многолетней подготовки спортсменов:

- на этапе начальной подготовки психолого-педагогические воздействия направлены на эмоциональную сферу личности, с использованием механизма «сверху вниз»;
- на тренировочном этапе воздействия направлены на формирование взаимоотношений в спортивной группе, сферу общения;
- на этапе спортивного совершенствования воздействия направлены на деятельностьную сферу;

— на этапе высшего спортивного мастерства воздействия направлены на логику, формирование самомотивации, с использованием механизма «снизу вверх».

3. Обоснованы психологические механизмы, средства и методы формирования спортивной мотивации для конкретного этапа многолетней подготовки.

**Область применения и перспективы.** Результаты проведенного исследования открывают возможности для исследования влияния психолого-педагогических средств и методов на формирование спортивной мотивации спортсменов в системе многолетней подготовки в конкретных видах спорта.

### Список источников / References

1. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986. 408 с.
2. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 342 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2002. 720 с.
4. Бабушкин Е. Г. Формирование спортивной мотивации у юных боксеров : дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2000. 125 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учеб. пособие. СПб., 2000. 512 с.
6. Келишев И. Г. Спортивная направленность личности: Личность и спорт. М., 1975. 111 с.
7. Пилоян Р. А. Мотивация спортивной деятельности. М., 1984. 104 с.
8. Яковлев Б. П., Бабушкин Г. Д. Эмоциональные и мотивационные детерминанты в спортивной деятельности : учеб. пособие. СПб., 2022. 312 с.
9. Кретти Б. Дж. Психология в современном спорте. М., 1978. 232 с.
10. Уэйлберг Р. С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. Киев, 1998. 325 с.
11. Мартенс Р. Н. Социальная психология и спорт. М., 1979. 175 с.
12. Сингер Р. Н. Мифы и реальность в психологии спорта : учебник для институтов физической культуры. М., 1980. 152 с.
13. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности. СПб., 2003. 640 с.
14. Fournier J. F., Deremaux S., Bernier M. Content, characteristics and function of mental images. *Psychology of Sport and Exercise*. 2008. № 9. Pp. 12–25.
15. Антипин В. Б. Формирование спортивной мотивации боксеров на этапе начальной спортивной специализации : дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005. 148 с.
16. Шумилин А. П. Формирование мотивации результативности соревновательной деятельности юных дзюдоистов : дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2003. 150 с.
17. Фирсов М. А. Развитие мотивации достижения в спортивной деятельности на примере баскетболистов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2006. 24 с.
18. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. СПб., 2001. 656 с.
19. Головина Т. В. Формирование ценностного отношения к физической культуре у учащихся младших классов : дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2004. 138 с.
20. Маслоу А. Мотивация и личность. М., 2011. 224 с.
21. Канатов А. В. Формирование спортивной мотивации юных баскетболистов на этапе спортивной специализации : дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2005. 135 с.
22. Бобровский А. В. Управление спортивной мотивацией борцов высокой квалификации на этапе непосредственной подготовки к соревнованиям : дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005. 140 с.
23. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М., 2009. 554 с.
24. Мартенс Р. Н. Социальная психология и спорт. М., 1979. 175 с.
25. Яковлев Б. П. Мотивация и эмоции в спортивной деятельности : учеб. пособие. М., 2014. 311 с.
26. Загайнов Р. М. Кризисные ситуации в спорте и психология их преодоления. М., 2010. 232 с.
27. Горбунов Г. Д. Психопедагогика спорта. М., 2014. 240 с.

Поступила 30.05.2024; одобрена после рецензирования 14.06.2024; принята к публикации 30.08.2024.

Научно-практическая статья

УДК 796.015.527 © Иванов Д. И., Блудова И. Н., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-482-488

5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка

## Развитие силовых способностей сотрудников полиции

**Дмитрий Игоревич Иванов**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры огневой подготовки<sup>1</sup>;  
dmnqwerty@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1262-4035>

**Инна Николаевна Блудова**, доцент кафедры физической подготовки, мастер спорта международного класса<sup>2</sup>;  
inna.bludowa@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8950-0778>

<sup>1</sup> Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, 625049, Тюмень, ул. Амурская, 75, Россия

<sup>2</sup> Омская академия МВД России, 644092, Омск, пр. Комарова, 7, Россия

**Реферат. Введение.** Цель — разработать, экспериментально апробировать и оценить эффективность программно-методического обеспечения организации занятий по физической подготовке. **Материалы и методы.** Анализ научно-методической литературы и документальных источников применялся для изучения содержания занятий по прикладной гимнастике и атлетической подготовке. Использовались педагогический эксперимент, методы математической статистики для оценки достоверности и значимости отличий показателей физической подготовленности контрольных и экспериментальных групп. **Результаты и обсуждение.** Результаты входного контроля слушателей во время реализации основной программы профессионального обучения свидетельствуют о низком уровне физической подготовленности. Представлена последовательность реализации силовых занятий по физической подготовке для мужчин и женщин с подробным описанием выполняемой нагрузки и вариациями задействования мышечных групп. **Выводы.** Экспериментальное исследование применения программно-методического обеспечения в образовательном процессе слушателей достоверно подтверждает эффективность в совершенствовании физической подготовленности сотрудников полиции.

*Ключевые слова:* развитие, силовые способности, физическая подготовка, нагрузка, сотрудник, полиция, слушатель

---

**Для цитирования:** Иванов Д. И., Блудова И. Н. Развитие силовых способностей сотрудников полиции // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 4(99). С. 482–488. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-482-488>

---

Scientific and Practical Article

UDC 796.015.527 © Ivanov D. I., Bludova I. N., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-499-482-488

5.8.4. Physical Culture and Professional Physical Training

## Development of Police Officers' Strength Abilities

**Dmitry I. Ivanov**, Candidate of Science (in Pedagogy), Senior Instructor at the chair of Firearms' Training<sup>1</sup>;  
dmnqwerty@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1262-4035>

**Inna N. Bludova**, Associate-Professor at the chair of Physical Training, Master of Sports of International Class<sup>2</sup>;  
inna.bludowa@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8950-0778>

<sup>1</sup> Tyumen Institute of Advanced Training for Officers of the Russian Ministry of Internal Affairs, 75 Amurskaya st., Tyumen, 625049, Russia

<sup>2</sup> the Omsk Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs, 7 Komarov pr., Omsk, 644092, Russia

**Abstract. Introduction.** The purpose is to develop, experimentally test and estimate the effectiveness of programme and methodological support of the organization of physical training classes. **Materials and Methods.** Analysis of scientific, methodological and documentary sources was used to study the content of applied gymnastics and athletic training classes. Pedagogical experiment was employed as well as methods of mathematical statistics to assess the reliability and significance of the differences between the physical fitness indicators in the control and experimental groups. **Results and Discussion.** The results of the entrance control of the trainees during the implementation of the basic program of professional training indicate a low level of physical fitness. The sequence of implementation of strength exercises in physical training for men and women with a detailed description of the load and variations in the use of muscle groups is presented. **Conclusions.** The experimental study on the application of programme and methodological support in the educational process of trainees reliably confirms the improvement of police officers' physical fitness.

*Keywords:* development, strength abilities, physical training, load, officer, police, trainee

---

**Citation:** Ivanov D. I., Bludova I. N. Development of Police Officers' Strength Abilities. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 4(99). Pp. 482–488 (In Russ). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-482-488>

---

### Основные положения

1. Развитие силового потенциала слушателей в период профессионального обучения по основной программе является значимой составляющей в реализации оперативно-служебных задач за счет целесообразного и последовательного использования в физической подготовке сотрудниками полиции специализированных упражнений, разработанных с учетом гендерного признака.

2. Разработанное программно-методическое обеспечение занятий по развитию силовых способностей слушателей первоначальной подготовки раскрывает необходимые педагогические условия для совершенствования их физической подготовленности к выполнению регламентированных компонентов нагрузки, разработанных с учетом адаптационных механизмов организма.

### Введение

**Актуальность, значимость и сущность проблемы.** Согласно нормативным правовым актам физическая подготовка сотрудников полиции является приоритетным направлением в сфере кадровой политики МВД России [1, с. 78]. В свою очередь профессиональные обязанности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации сопряжены с выполнением силового задержания правонарушителей посредством преодоления физического сопротивления [2, с. 216]. В то же время при несении службы складываются и экстремальные ситуации, когда необходимо провести освобождение от захватов и обхватов за счет проявления сформированных силовых способностей [3, с. 414; 4, с. 523].

Таким образом, эффективное выполнение оперативно-служебных задач определяется возможностью осуществления правильного технического действия, сопряженного с достаточным проявлением физической силы [5, с. 120; 6, с. 2343]. При этом низкий уровень физической подготовленности сотрудников полиции является существенным препятствием для достижения поставленных задач [7, с. 93]. Понятно, что содержание физической подготовки сотрудников полиции, в частности слушателей первоначальной подготовки, должно быть направлено на повышение силового потенциала мышечных волокон [8, с. 282]. Занятия со слушателями должны включать урочные и внеурочные формы, многообразие средств и методов, представляя собой комплексный процесс по развитию профессиональных навыков [9, с. 89; 10, с. 327].

Сотрудники полиции, обучающиеся по программе первоначальной подготовки, во время прохождения стажировки сдают тесты по двум физическим упражнениям и нередко демонстрируют недостаточный уровень подготовленности, что подтверждает показатель входящего контроля, полученный при обучении по факультативной дисциплине «Совершенствование общей физической подготовки» [11, с. 52]. Вместе с тем неудовлетворительный уровень физической подготовленности имеют женщины, количество которых

в настоящее время на службе в органах внутренних дел растет [12, с. 155]. В связи с этим С. М. Струганов, Д. А. Гаврилов, О. С. Панова, В. В. Крючков рекомендуют обратить внимание на необходимость внесения изменений в методику преподавания дисциплин [13, с. 360].

Следовательно, сотрудник полиции перед выполнением оперативно-служебных задач лично либо в составе подразделения должен соответствовать требованиям, предъявляемым к уровню развития силовых способностей [14, с. 2862]. Для достижения данной цели важно сформировать базовые кондиции в виде силовой выносливости [15, с. 989; 16, с. 81; 17, с. 22]. При этом эффективным средством формирования силовой выносливости сотрудника полиции является выполнение упражнений с собственным весом, которые дополнительно улучшают физическую подготовленность [18, с. 113].

Стоит отметить, что для развития силовой выносливости слушателей является рациональной форма организации занятий в виде круговой тренировки, которая сопровождается повышением функциональных возможностей занимающихся [19, с. 198]. Процесс формирования физических способностей данным способом обеспечивает у сотрудника полиции гармоничное развитие силы и выносливости в короткий промежуток времени [20, с. 193]. Высокая моторная плотность силовых занятий с сотрудниками полиции обеспечивается за счет использования строго регламентированного интервального метода.

Однако возникают вопросы, каким мышечным группам необходимо во время занятий по физической подготовке уделить особое внимание и какие из них сопряжены со спецификой несения службы сотрудниками полиции. По мнению А. А. Сысоева, А. Н. Архиповского, наиболее задействованными мышцами во время применения физической силы являются разгибатели позвоночного столба; сгибатели позвоночного столба и тазобедренных суставов; разгибатели ног; разгибатели рук; большая грудная мышца [21, с. 254]. Как установили А. Х. Кодзоков, И. Х. Мешев, В. А. Хажироков, при выполнении силового приема задействованы сгибатели и разгибатели ног, мышцы, сгибающие, наклоняющие и поворачивающие туловище, мышцы рук и плечевого пояса, мышцы живота и шеи [22, с. 159].

**Цель** — разработать, экспериментально апробировать и оценить эффективность программно-методического обеспечения организации занятий по физической подготовке.

**Теоретические предпосылки и степень изученности проблемы.** Решением проблемы развития силовых способностей сотрудников полиции занимался ряд известных исследователей [1–2; 7; 19–21]. Так, авторы А. А. Сысоев, А. Н. Архиповский [21, с. 254] посвятили свои эксперименты изучению скоростно-силовой подготовки сотрудников полиции посредством поиска рациональных средств и методов. Данное направление получило большое практическое применение в резуль-

тате внедрения разработок Е. И. Трояном [1, с. 78], который уделял особое внимание при проведении занятий использованию ситуационного метода в физической подготовке сотрудников в целях развития скоростно-силовых способностей. Апробированием методики развития скоростных качеств у сотрудников полиции для действий во внештатных ситуациях оперативно-служебной деятельности занимался С. В. Науменко [2, с. 215]. Над совершенствованием силовой подготовленности сотрудников органов внутренних дел на занятиях по физической подготовке в образовательных организациях МВД России трудился И. Х. Мешев [7, с. 89]. Формированием силовой выносливости у сотрудников органов внутренних дел активно занимался Э. Б. Настуев [20, с. 190]. Эффективность использования метода круговой тренировки в развитии силовой выносливости сотрудников полиции доказал Р. М. Черкесов [19, с. 196].

Изучая специальную литературу, Д. А. Рыбалкин, Ф. Ф. Халилуллин выявили, что в зарубежных странах и в России существенно отличаются подходы к организации занятий по физической подготовке сотрудников, впервые принятых на службу [23, с. 185]. Подготовка кадров в США начинается с параллельного формирования физической подготовленности и изучения боевых единоборств. Немецкие специалисты особое внимание уделяют моделированию ситуаций оперативно-служебной деятельности в части техники задержания. В польской полиции развитию физической подготовленности сотрудников отводится большая часть общей подготовки, но она основана на самостоятельном формировании физических способностей. Основным направлением при развитии сотрудника британской полиции является юридическая подготовка, а физическая отходит на второй план [24, с. 153].

На основании изученного зарубежного опыта можно сделать вывод, что существует множество подходов к организации физической подготовки, но информации по использованию средств и методов в развитии силовых способностей сотрудников полиции не обнаружено. При этом рядом отечественных исследователей изучалось формирование мышечной системы сотрудников ОВД, однако работ, посвященных изучению подготовки слушателей, учитывающей адаптационные механизмы женского и мужского организма при последовательном увеличении нагрузки и варьировании сложности выполнения силовых упражнений на определенную мышечную группу не выявлено. Таким образом, актуализируется вопрос о разработке и экспериментальном обосновании применения программно-методического обеспечения в организации занятий по силовой подготовке с сотрудниками полиции.

Стоит отметить, что научно-методическая литература не отражает полных сведений об образовательном процессе слушателей по дисциплинам, относящимся к физической подготовке, программном обеспечении проведения силовых занятий с сотрудниками полиции

с учетом гендерного признака, что, по мнению авторов, заслуживает особого внимания [25, с. 37; 26, с. 377; 27, с. 89].

#### **Материалы и методы**

В исследовании применялись следующие методы: анализ научно-методической литературы, анализ документальных источников, педагогический эксперимент, методы математической статистики. В эксперименте, проведенном во второй половине 2023 г., приняли участие слушатели первоначальной профессиональной подготовки в составе экспериментальной и контрольной групп из 24 и 26 человек соответственно. Результаты исследования для установления достоверности изменяемых показателей систематизировались с учетом определения лучших результатов в экспериментальной и контрольной группах, в состав которых входили 12 мужчин и 8 женщин. В рамках дисциплины «Совершенствование общей физической подготовки» на занятиях сотрудниками полиции экспериментальной группы выполнялись силовые упражнения на основе круговой тренировки согласно разработанному программно-методическому обеспечению, в то время как в контрольной группе занятия проводились по утвержденной программе.

#### **Результаты и обсуждение**

**Разработка программно-методического обеспечения силовых занятий.** На программно-методическое обеспечение занятий по развитию силовых способностей отводится время, выделенное на реализацию дисциплины «Совершенствование общей физической подготовки», предлагаемой слушателям первоначальной подготовки. Данное программно-методическое обеспечение разработано на основе изучения адаптационных возможностей организма сотрудников полиции. На развитие силовых способностей предусмотрено 12 занятий. От занятия к занятию увеличивалось общее время тренировки путем добавления длительности выполнения двигательных действий и количества упражнений в серии. Реализация занятий по развитию силовых способностей осуществлялась в виде круговой тренировки интервальным методом. Смена упражнений и переход от работы к отдыху между повторами упражнений осуществлялись обучающимися самостоятельно по сигналу «Табата» таймера.

Таким образом, в целях повышения уровня физической подготовленности сотрудников полиции в программно-методическое обеспечение силовых занятий необходимо включать следующие компоненты нагрузки: время круговой тренировки, время выполнения упражнения, время отдыха, количество серий, количество упражнений в серии (табл. 1).

Рассматривая предложенное программно-методическое обеспечение занятий, отметим, что нагрузка последовательно увеличивается за счет рациональной вариации времени выполнения упражнения. При разработке и реализации комплекса силовых упражнений в составе круговой тренировки задействуются необходимые мышечные группы с последующим их подключением в качестве вспомогательного звена следующего занятия. Вместе с тем на каждую основную мышечную группу

подобраны упражнения с учетом гендерного признака, который систематизирован по уровню сложности выполнения двигательного действия.

Таким образом, усложнение самостоятельно силовых упражнений осуществляется не только за счет времени круговой тренировки, но и за счет их грамотной вариации.

Так, в таблице 2 представлены номера упражнений в составе блоков акцентированного воздействия на мышечную группу, что дает возможность отследить систему усложнения тренировочной сессии.

Таблица 1. Программно-методическое обеспечение силовых занятий

(Table 1. Programme and methodological maintenance of strength training)

№ занятия*	Время круговой тренировки, мин, С**	Время выполнения упражнения, С***	Время отдыха, с		Количество упражнений в серии	Количество серий	Количество упражнений на основную мышечную группу			
			Между упражнениями	Между кругами			Руки	Ноги	Спина	Живот
<b>Мужчины</b>										
1	22:00	15	10	120	10	4	3	3	2	2
2	25:20	20	10	120	10	4	2	3	3	2
3	28:40	25	10	120	10	4	2	2	3	3
4	32:00	30	10	120	10	4	3	2	2	3
5	35:20	35	10	120	10	4	3	3	2	2
6	38:40	40	10	120	10	4	2	3	3	2
7	42:00	45	10	120	10	4	2	2	3	3
8	42:10	25	10	120	12	5	4	2	2	4
9	47:10	30	10	120	12	5	4	4	2	2
10	52:10	35	10	120	12	5	2	4	4	2
11	57:10	40	10	120	12	5	2	2	4	4
12	1.02:10	45	10	120	12	5	4	3	2	3
<b>Женщины</b>										
1	19:00	20	20	120	8	3	2	2	2	2
2	21:00	25	20	120	8	3	2	2	2	2
3	21:30	20	10	120	12	3	4	4	2	2
4	24:30	25	10	120	12	3	2	4	4	2
5	27:30	30	10	120	12	3	2	2	4	4
6	30:30	35	10	120	12	3	4	2	2	4
7	29:20	20	10	120	12	4	3	3	3	3
8	33:20	25	10	120	12	4	3	3	3	3
9	37:20	30	10	120	12	4	3	3	3	3
10	41:20	35	10	120	12	4	4	4	2	2
11	44:20	40	10	120	12	4	2	2	4	4
12	49:20	45	10	120	12	4	3	3	3	3

Примечания: \* — последовательность проведения круговых тренировок в рамках программно-методического обеспечения реализации учебной дисциплины; \*\* — длительность выполнения силового комплекса упражнений в рамках программно-методического обеспечения реализации учебной дисциплины; \*\*\* — длительность непрерывного выполнения двигательных действий в составе круговой тренировки.

В результате были сформированы блоки физических упражнений, выполняемых с собственным весом, которые дифференцированы по уровню сложности для

мужчин и женщин, в количестве 8 упражнений на каждую мышечную группу. Таким образом, у мужчин и женщин упражнения на мышцы рук, ног, спины, живота отличаются друг от друга и варьируются от занятия к занятию.

Таблица 2. Схема вариации упражнений в составе круговой тренировки

(Table 2. Scheme of variation of exercises in circuit training)

№ занятия	Мужчины				Женщины			
	Руки	Ноги	Спина	Живот	Руки	Ноги	Спина	Живот
№ силовых упражнений в составе сформированных блоков упражнений, систематизированных с учетом воздействия на определенную мышечную группу								
1	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2	1, 2	1, 2	1, 2	1, 2	1, 2
2	2, 3	2, 3, 4	2, 3, 4	2, 3	2, 3	2, 3	2, 3	2, 3
3	3, 4	4, 5	4, 5, 6	3, 4, 5	3, 4, 5, 6	3, 4, 5, 6	3, 4	3, 4
4	4, 5, 6	5, 6	6, 7	5, 6, 7	6, 7	6, 7, 8, 1	4, 5, 6, 7	4, 5
5	6, 7, 8	6, 7, 8	7, 8	7, 8	7, 8	1, 2	7, 8, 1, 2	5, 6, 7, 8
6	1, 2	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2	8, 1, 2, 3	2, 3	2, 3	8, 1, 2, 3
7	2, 3	3, 4	3, 4, 5	2, 3, 4	3, 4, 5	3, 4, 5	3, 4, 5	3, 4, 5
8	3, 4, 5, 6	4, 5	5, 6	4, 5, 6, 7	5, 6, 7	5, 6, 7	5, 6, 7	5, 6, 7
9	6, 7, 8, 1	5, 6, 7, 8	6, 7	7, 8	7, 8, 1	7, 8, 1	7, 8, 1	7, 8, 1
10	1, 2	8, 1, 2, 3	7, 8, 1, 2	8, 1	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4	1, 2	1, 2
11	2, 3	3, 4	2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4	4, 5	4, 5	2, 3, 4, 5	2, 3, 4, 5
12	3, 4, 5, 6	4, 5, 6	5, 6	4, 5, 6	5, 6, 7	5, 6, 7	5, 6, 7	5, 6, 7

В таблице 3 представлены блоки упражнений и указаны двигательные действия в зависимости от сложности их выполнения при формировании мышечной системы сотрудника полиции с учетом определенной мышечной группы как у мужчин, так и у женщин.

Схема вариации упражнений, сформированный блок двигательных действий на определенные мышечные группы и программно-методическое обеспечение силовых занятий позволяют рационально использовать время, выделенное на занятия, получая высокую эффективность от его проведения благодаря учету адаптационных возможностей организма мужчин и женщин.

**Опытно-экспериментальная работа.** В ходе исследования развитие силовых способностей сотрудников полиции экспериментальной группы осуществлялось на протяжении 12 занятий согласно предложенным последовательности и разделению занимающихся по гендерному признаку на подгруппы. За реализацией круговой тренировки и правильностью выполнения технических двигательных действий в каждой группе следил преподаватель. Силовые упражнения выполнялись последовательно друг за другом интервальным методом с дифференциацией нагрузки в динамическом режиме мышечной деятельности. Экспериментальное апробирование осуществлялось два раза в неделю в основной части занятия после проведения разминки, в то время как контрольная

группа занималась согласно содержанию утвержденной программы образовательной организации и предлагаемым в ней упражнениям.

Перед внедрением программно-методического обеспечения реализации занятий для определения уровня физической подготовленности групп был проведен входной контроль в виде контрольных тестов.

Таким образом, у мужчин в контрольном тесте «челночный бег 4×20 м» среднестатистические результаты экспериментальной группы составили 17,8±0,2 с, а в контрольной — 17,7±0,1 с; в тесте «сгибание и разгибание рук в висе на высокой перекладине» — количество раз 7,5±2,0 и 8,2±2,1 соответственно; «прыжки вверх из приседа в присед» — за минуту 37,5±4,2 и 38,6±3,6; «сгибание и разгибание рук в упоре на брусках» — 22,4±6,1 и 21,8±5,5.

Среднестатистические результаты экспериментальной группы женщин в тесте «челночный бег 10×10 м» составили 32,7±0,2 с, а в контрольной — 30,7±0,2 с; в тесте «наклон туловища вперед из положения лежа» — 32,6±2,3 и 33,5±2 соответственно; «прыжки из приседа в присед» — за минуту времени 31,9±3,8 и 32,3±3,9; в тесте «в висе лежа, сгибание и разгибание рук» — 19,6±5,4 и 20,4±4,9 соответственно.

Проверка гипотезы о нормальности распределения согласно критерию Пирсона свидетельствует об однородности групп. Полученная идентичность показателей при  $P < 0,05$  позволяет перейти к экспериментальной части исследования посредством развития силовых способностей сотрудников полиции.

Для определения достоверности и эффективности развития силовых способностей сотрудников полиции в начале и конце программы профессионального обучения были проведены контрольные испытания в исследуемых группах (табл. 4).

Таким образом, в экспериментальной группе мужчин, вне зависимости от возрастной категории, результаты в «челночном беге 4×20 м» улучшились на 9,9%, в то время как в контрольной прирост результатов составил 6,6%. Показатели в тесте «сгибание и разгибание рук в висе на высокой перекладине» в экспериментальной группе улучшились на 41,1%, а в контрольной — на 25,9%. Прирост результатов также отмечен в «прыжках вверх из приседа в присед» в экспериментальной группе на 29,6% и в контрольной — на 14,4%. При этом видна положительная динамика результатов в «сгибании и разгибании рук в упоре на брусках» на 17,9 и на 12,4% соответственно.

Таблица 3. Блоки силовых упражнений на определенную мышечную группу  
(Table 3. Blocks of strength exercises for a specific muscle group)

Мужчины
<p><b>Мышцы рук:</b></p> <p>1. Подтягивание на низкой перекладине, хватом сверху. 2. Подтягивание на низкой перекладине руки вместе, хватом сверху. 3. Подтягивание на низкой перекладине, хватом снизу. 4. Подтягивание на низкой перекладине руки вместе, хватом снизу. 5. Подтягивание на высокой перекладине, хватом сверху. 6. Подтягивание на высокой перекладине, хватом снизу. 7. Подтягивание на высокой перекладине руки вместе, хватом сверху. 8. Подтягивание на высокой перекладине руки шире плеч, хватом сверху</p>
<p><b>Мышцы ног:</b></p> <p>1. Бег на месте с высоким подниманием бедра. 2. Бег на месте с захлестыванием голени назад. 3. Подскоки на месте. 4. Челночный бег. 5. Прыжки из приседа в присед. 6. Прыжки вверх из упора присев. 7. Прыжки из стойки ноги врозь, в прыжке колени к груди и смена положения ног. 8. Прыжки из выпада в выпад</p>
<p><b>Мышцы спины:</b></p> <p>1. Из упора лежа сзади на предплечьях поочередное поднимание и опускание ног. 2. Лежа на спине согнув ноги поднимание и опускание туловища. 3. Из упора лежа поочередное поднимание и опускание ног. 4. Из упора на предплечьях поочередное поднимание и опускание ног. 5. Лежа на животе руки вверх, поднимая руки и ноги, прогнуться. 6. Лежа на животе попеременное поднимание и опускание ног. 7. Лежа на животе, поднимание и опускание туловища. 8. «Пловец»</p>
<p><b>Мышцы живота:</b></p> <p>1. Лежа на спине поднимание и опускание туловища. 2. Лежа на спине поочередное поднимание и опускание ног. 3. Лежа на спине, согнув и приподняв ноги, поднимание и опускание туловища по короткой амплитуде. 4. Лежа на спине, приподняв и согнув ноги, стойка на лопатках. 5. Лежа на спине поочередное поднимание ног и туловища с поворотом корпуса. 6. Лежа на спине, приподняв туловище, наклоны вправо и влево. 7. Лежа на спине, приподняв и согнув ноги, наклоны ног вправо и влево. 8. Из упора сед углом поочередное опускание и поднимание ног</p>
Женщины
<p><b>Мышцы рук:</b></p> <p>1. Сгибание и разгибание рук в упоре лежа сзади, руки на скамейке. 2. Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, руки на скамейке. 3. Сгибание и разгибание рук узким хватом в упоре лежа, руки на скамейке. 4. Сгибание и разгибание рук в упоре лежа с поочередным касанием плеча. 5. Сгибание и разгибание рук обратным хватом в упоре лежа. 6. Сгибание и разгибание рук широким хватом в упоре лежа. 7. Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, ноги на скамейке. 8. Сгибание и разгибание рук узким хватом в упоре лежа</p>
<p><b>Мышцы ног:</b></p> <p>1. Бег на месте с высоким подниманием бедра. 2. Бег на месте с захлестыванием голени назад. 3. Подскоки на месте. 4. Челночный бег. 5. Прыжки из приседа в присед. 6. Прыжки вверх из упора присев. 7. Прыжки из стойки ноги врозь, в прыжке колени к груди и смена положения ног. 8. Прыжки из выпада в выпад</p>
<p><b>Мышцы спины:</b></p> <p>1. Из упора лежа с опорой на руки поочередное поднимание и опускание туловища. 2. Из упора лежа поочередное поднимание и опускание ног. 3. Лежа на спине, согнув ноги, поднимание и опускание туловища. 4. Из упора лежа на предплечьях поочередное поднимание и опускание ног. 5. Лежа на животе поднимание и опускание ног. 6. Лежа на животе поднимание и опускание туловища. 7. Лежа на животе, руки вверх, поднимая руки и ноги, прогнуться. 8. «Пловец»</p>
<p><b>Мышцы живота:</b></p> <p>1. Из упора лежа поочередное сгибание и разгибание ног. 2. Из упора сидя, ноги врозь наклоны туловища влево и вправо. 3. Лежа на спине поочередное сгибание и разгибание ног с подъемом и поворотом туловища. 4. Из упора сед углом поочередное сгибание и разгибание ног. 5. Лежа на спине, подняв и согнув ноги, поднимание и опускание туловища. 6. Лежа на спине поочередное поднимание и опускание ног. 7. Лежа на спине, согнув и приподняв ноги, повороты туловища влево и вправо. 8. Лежа на спине поднимание и опускание туловища и ног</p>

Таблица 4. Результаты входного и выходного контроля физической подготовленности сотрудников полиции  
(Table 4. Results of entrance and final control of police officers' physical fitness)

Статистические показатели	ЭГ			КГ			ЭГ			КГ		
	Мужчины											
	Челночный бег 4×20 м (с)						Сгибание и разгибание рук в висе на высокой перекладине (кол-во раз)					
	до	после	Δ %	до	после	Δ %	до	после	Δ %	до	после	Δ %
x	17,8	16,2	9,9	17,7	16,6	6,6	7,5	12,6	68,1	8,2	10,9	25,9
σ	0,2	0,2	0,6	0,1	0,2	0,6	2,0	1,8	9,0	2,1	2,1	6,5
t <sub>эмп</sub>	80,1			55,1			18,2			16,2		
t <sub>кр</sub>	2,20			2,18			2,20			2,20		
p	<0,05			<0,05			<0,05			<0,05		
Прыжки вверх из приседа в присед (количество раз в минуту)						Сгибание и разгибание рук в упоре на брусьях (кол-во раз)						
x	37,5	48,6	29,6	38,6	44,2	14,5	22,4	27,6	23,2	21,8	25,9	11,8
σ	4,2	3,9	4,1	3,6	3,8	3,7	6,1	5,6	5,7	5,5	5,7	5,2
t <sub>эмп</sub>	5,3			6			4,8			4,8		
t <sub>кр</sub>	2,12			2,92			2,22			2,20		
p	<0,05			<0,05			<0,05			<0,05		
Женщины												
Челночный бег 10×10 м (с)						Наклон туловища вперед из положения лежа (кол-во раз)						
x	32,7	28,6	14,4	30,7	28,1	9,3	32,6	39,7	17,9	33,5	38,2	12,4
σ	0,2	0,1	0,4	0,2	0,3	0,6	2,3	2,4	2,2	2,0	2,0	2,9
t <sub>эмп</sub>	103,1			52,4			20,4			11,6		
t <sub>кр</sub>	2,27			2,37			2,37			2,37		
p	<0,05			<0,05			<0,05			<0,05		
Прыжки вверх из приседа в присед (кол-во раз)						Вис лежа, сгибание и разгибание рук (кол-во раз)						
x	31,9	38,5	20,6	32,3	36,9	14,2	19,6	24,8	26,5	20,4	24,1	18,4
σ	3,8	3,7	3,7	3,9	4,1	4	5,4	5,1	4,8	4,9	4,7	4,6
t <sub>эмп</sub>	4,6			4,8			7,8			7,2		
t <sub>кр</sub>	2,18			2,72			2,12			2,92		
p	<0,05			<0,05			<0,05			<0,05		

Примечания: ЭГ — экспериментальная группа; КГ — контрольная группа.

В то же время отметим положительные изменения результатов у женщин экспериментальной группы в упражнении «наклон туловища вперед из положения лежа» — прирост составил 17,9%, а в контрольной — 12,4%. Аналогичные положительные результаты продемонстрировали представители экспериментальной группы в «челночном беге 10×10 м» с повышением показателей на 14,4%, а контрольной — на 9,3%. При этом в «прыжках вверх из приседа в присед» положительные изменения в экспериментальной группе составили 20,6% и в контрольной — 14,2%. В контрольном упражнении «вис лежа, сгибание и разгибание рук» отмечен прирост результатов в экспериментальной группе на 26,5% и в контрольной — на 18,4%.

Анализ полученных статистических данных свидетельствует о положительной динамике изменения уровня физической подготовленности сотрудников полиции, которые продемонстрировали прирост показателей за счет рационального подбора силовых упражнений, последовательного увеличения времени выполнения двигательных действий с учетом акцентирования внимания на развитии определенных мышечных групп относительно адаптационных изменений к предложенной нагрузке сотрудников полиции.

Таким образом, в результате экспериментального апробирования выявлена эффективность применения рационального сочетания нагрузок с постепенным уве-

личением сложности выполнения составляющих силовых занятий, что способствовало приросту показателей физической подготовленности слушателей, полученных в период первоначальной профессиональной программы обучения.

#### Выводы

1. Рациональное применение специальных средств и методов при проведении занятий по физической подготовке позволяет сформировать функциональную базу для эффективного выполнения оперативно-служебных задач.

2. Разработана и экспериментально апробирована методика программно-методического обеспечения организации занятий по физической подготовке со слушателями первоначальной подготовки, которая учитывает адаптационные механизмы работы организма сотрудников полиции за счет последовательного увеличения нагрузки с учетом сложности выполнения упражнения на определенные мышечные группы.

**Область применения и перспективы.** Результаты проведенного исследования открывают возможности для разработки универсальной методики развития силовых способностей для сотрудников полиции с последующим ее экспериментальным апробированием при реализации различных программ подготовки кадров и организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации в дистанционном формате.

Список источников / References

1. Троян Е. И., Катаргин С. В. Использование ситуационного метода в физической подготовке для развития скоростно-силовых качеств сотрудников ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 4(71). С. 78–81.
2. Науменко С. В., Куликов М. Л. Методика развития скоростных качеств у сотрудников полиции для действий во внештатных ситуациях оперативно-служебной деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2021. № 4(92). С. 215–221. <https://doi.org/10.35750/2071-8284-2021-4-215-221>.
3. Rogers M. S., McNeil D. E., Binder R. L. Effectiveness of Police Crisis Intervention Training Programs. *J Am Acad Psychiatry Law*. 2019. Pp. 414–421. <https://doi.org/10.29158/JAAPL.003863-19>.
4. Compton M. T., Bakeman R., Broussard B., Hankerson-Dyson D., Husbands L., Krishan S., Stewart-Hutto T., D’Orio B. M., Oliva J. R., Thompson N. J., Watson A. C. The police-based crisis intervention team (CIT) model: II. Effects on level of force and resolution, referral, and arrest. *Psychiatr Serv*. 2014. Pp. 523–529. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201300108>.
5. Овчинников В. А., Гросс И. Л., Ленева Ю. Б., Агафонов А. И. Совершенствование методики обучения сотрудников органов внутренних дел России технике ударов и защитам от них // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2017. № 2(41). С. 119–122.
6. Beck A. Q., Clasey J. L., Yates J. W., Koebeke N. C., Palmer T. G., Abel M. G. Relationship of Physical Fitness Measures vs. Occupational Physical Ability in Campus Law Enforcement Officers. *J Strength Cond Res*. 2015. Pp. 2340–2350. <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000000863>.
7. Мешев И. Х. Совершенствование силовой подготовленности сотрудников органов внутренних дел на занятиях по физической подготовке в образовательных организациях МВД России // Педагогический журнал. 2018. Т. 8, № 3А. С. 89–95.
8. Кодзоков А. Х. Особенности физической подготовки слушателей вузов МВД России // Теория и практика общественного развития. 2014. № 21. С. 280–282.
9. Струганов С. М., Бакин А. В., Иванов А. К. Повышение физической подготовленности курсантов и слушателей МВД России посредством плиометрических упражнений // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 4(71). С. 88–93.
10. Ткаченко А. И., Бычков В. М., Кулиничев А. Н., Третьяков А. А. Формирование профессиональных навыков силового задержания у курсантов // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2023. № 7(221). С. 326–330.
11. Боренов А. Ю. Сравнительная характеристика особенностей контроля уровня физической подготовленности сотрудников полиции России и зарубежных стран // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2018. № 9(163). С. 50–54.
12. Моськин С. А. Физическая подготовка женщин — сотрудников органов внутренних дел: проблемы и пути совершенствования // Научный вестник Орловского юридического института МВД России имени В. В. Лукьянова. 2018. № 4(77). С. 155–158.
13. Струганов С. М., Гаврилов Д. А., Панова О. С., Крючков В. В. Гендерная дифференциация физической подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2020. № 10(188). С. 359–363.
14. Marins E. F., David G. B., Del Vecchio F. B.. Characterization of the Physical Fitness of Police Officers: A Systematic Review. *J Strength Cond Res*. 2019. Pp. 2860–2874. <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000003177>.
15. Poirier S., Gendron A., Gendron P., Lajoie C. Fitness components associated with performance of a law enforcement physical employment standard in police cadets. *J Sports Med Phys Fitness*. 2022. Pp. 981–989. <https://doi.org/10.23736/S0022-4707.21.12464-8>.
16. Глубокий В. А., Филиппович В. А. Методика развития физических качеств у сотрудников полиции посредством выполнения упражнений с отягощением весом собственного тела // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2020. № 2(180). С. 78–81.
17. Бородин С. В. Круговая тренировка как организационно-методическая форма развития физических качеств обучающихся на уроках физической культуры // Педагогический поиск. 2018. № 4. С. 22–29.
18. Глубокий В. А., Струганов С. М., Глубокая М. В. Физическая подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России в условиях самоизоляции, связанной с COVID-19 // Научный компонент. 2020. № 3(7). С. 112–117.
19. Черкесов Р. М. Использование метода круговой тренировки для развития силовой выносливости и ее роль в общем функциональном состоянии слушателей образовательных организаций МВД России // Пробелы в российском законодательстве. 2020. Т. XIII, № 4. С. 196–199.
20. Настуев Э. Б., Черкесов Р. М., Кануков А. М. О необходимости формирования силовой выносливости у сотрудников органов внутренних дел // Журнал прикладных исследований. 2021. № 2(5). С. 190–194.
21. Сысоев А. А., Архиповский А. Н. Скоростно-силовая подготовка сотрудников полиции. Средства и методы развития скоростно-силовых способностей // Вестник экономической безопасности. 2016. № 5. С. 254–256.
22. Кодзоков А. Х., Мешев И. Х., Хажироков В. А. Вопросы оптимизации скоростно-силовой подготовки слушателей образовательных организаций МВД России // Педагогический журнал. 2019. Т. 9, № 5А, ч. I. С. 156–162. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.45.5.127>.
23. Рыбалкин Д. А., Халилуллин Ф. Ф. Особенности физической подготовки сотрудников полиции в США, Европе и России // Совершенствование огневой и тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов : сб. мат-лов всерос. круглого стола. Орел, 2017. С. 185–190.
24. Синянский В. А., Каленик Р. С., Афиногенов Т. П. Профессиональная подготовка полицейского в зарубежных странах, передовой опыт, современные технологии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 1(30). С. 152–154.
25. Муханов Ю. В., Тарасенко А. А., Лопатин И. И. Проблемы и пути совершенствования физической подготовки в образовательных организациях МВД России // Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2017. № 1. С. 36–38.
26. Толстых С. К., Толстых Д. С., Ежова А. В. Методы совершенствования профессиональной подготовки со слушателями вузов МВД России // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта, 2020. № 10(188). С. 377–381.
27. Дадов А. В. Моделирование технологии физического воспитания сотрудников органов внутренних дел России // Наука и спорт: современные тенденции. 2018. Т. 20, № 3(20). С. 88–92.

Поступила 12.12.2023; одобрена после рецензирования 12.01.2024; принята к публикации 30.03.2024.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-практическая статья  
УДК 793.38+796.06 © Саркисян Е. Б., 2024  
doi: 10.24412/1999-6241-2024-499-489-494  
5.8.5. Теория и методика спорта

## Совершенствование технической подготовленности спортсменов — юниоров, занимающихся танцевальным спортом

Елена Борисовна Саркисян, аспирант, преподаватель кафедры физической культуры и спорта<sup>1</sup>;  
sarkislen009@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-0614-3224>

<sup>1</sup>Сочинский государственный университет, 354000, Сочи, ул. Пластунская, 94, Россия

**Реферат. Введение.** Цель — разработать программу тренажа классического танца для повышения уровня технической подготовленности спортсменов в танцевальном спорте и выявить ее эффективность. Объект исследования — процесс технической подготовленности спортсменов — юниоров 12–15 лет, занимающихся танцевальным спортом. Научная новизна результатов исследования заключается в разработке программы тренажа классического танца для спортсменов — юниоров 12–15 лет, занимающихся танцевальным спортом, на основе специфики техники классического танца для европейских и латиноамериканских программ танцевального спорта. **Материалы и методы.** Проводился анализ специальной научной литературы. Использовались методы математической статистики. Исследование осуществлялось на базе спортивного танцевального клуба «Металлург» г. Красноярска с участием 20 спортсменов — юниоров 12–15 лет (по 10 юниоров в экспериментальной и контрольной группах). **Результаты и обсуждение.** Разработана программа тренажа классического танца для повышения уровня технической подготовленности спортсменов — юниоров 12–15 лет, занимающихся танцевальным спортом. Экспериментальная программа тренажа классического танца разрабатывалась с учетом развития технических особенностей юниоров и распределялась по нескольким недельным микроциклам, предусматривала использование тренировочных средств, разную направленность, повторяемость и последовательность. Особенность экспериментальной методики заключалась в систематическом применении разработанной программы тренажа классического танца 2 раза в неделю по 60 минут. **Выводы.** Исследование выявило, что предложенная программа тренажа классического танца оказала эффективное воздействие на прирост уровня технической подготовленности спортсменов — юниоров 12–15 лет, занимающихся танцевальным спортом.

*Ключевые слова:* подготовка, программа, тренаж, юниор, тренировочный процесс, балльные танцы

**Для цитирования:** Саркисян Е. Б. Совершенствование технической подготовленности спортсменов — юниоров, занимающихся танцевальным спортом // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 4(99). С. 489–494. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-489-494>

Scientific and Practical Article  
UDC 793.38+796.06 © Sarkisyan E. B., 2024  
doi: 10.24412/1999-6241-2024-499-489-494  
5.8.5. Theory and Methods of Sport

## Improving Technical Proficiency of Junior Athletes engaged in Dance Sports

Elena B. Sarkisyan, post-graduate student, instructor at the chair of Physical Culture and Sports<sup>1</sup>;  
sarkislen009@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-0614-3224>

<sup>1</sup>Sochi State University, 94 Plastunskaya st., Sochi, 354000, Russia

**Abstract. Introduction.** The goal is to develop a classical dance coaching program to increase the level of technical proficiency of athletes in dance sports and to identify its effectiveness. The object of the study is the process of technical training of junior athletes aged 12–15, engaged in dance sports. The scientific novelty of the research is as follows: the author developed her own program of classical dance coaching for junior athletes aged 12–15, engaged in dance sports, based on the specifics of classical dance techniques for European and Latin American dance sports programs. **Materials and Methods.** Analysis of special scientific literature and methods of mathematical statistics were employed. The study was conducted on the basis of the METALLURG sports dance club in Krasnoyarsk with the participation of 20 junior athletes aged 12–15 (10 juniors each in the experimental and control groups). **Results and Discussion.** A classical dance coaching program has been developed to increase the level of technical proficiency of junior athletes aged 12–15, engaged in dance sports. The experimental classical dance coaching program was developed with regard to advancement of the technical characteristics of juniors, and was distributed over several weekly microcycles, using training tools, with different focus, repeatability and consistency. The peculiarity of the experimental technique was the systematic application of the developed classical dance coaching program 2 times a week for 60 minutes. **Conclusions.** The study revealed that the proposed classical dance coaching program effectively influenced the increase in the level of technical proficiency of junior athletes aged 12–15, engaged in dance sports.

*Keywords:* training, program, coaching, junior, training process, ballroom dancing

**Citation:** Sarkisyan E. B. Improving the Technical Proficiency of Junior Athletes engaged in Dance Sports. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 4(99). Pp. 489–494 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-499-489-494>

### Основные положения

1. Применение программы тренажа классического танца в тренировочном процессе спортсменов — юниоров 12–15 лет, занимающихся танцевальным спортом, способствует увеличению числа высококвалифицированных спортсменов, обладающих высоким уровнем артистической, технической, психологической, физической, музыкально-двигательной и тактической подготовленности.

2. Эффективное воздействие на прирост уровня технической подготовленности танцоров 12–15 лет оказало внедрение экспериментальной программы тренажа классического танца в тренировочном процессе танцевального спорта. У юниоров, занимающихся по методике использования тренажа классического танца, при ограниченном времени тренировочной программы наблюдается повышение уровня технической подготовленности, что дает возможность получения спортивного разряда за короткий период подготовки.

### Введение

#### *Актуальность, значимость, сущность проблемы.*

На современном этапе развития России необходимо обновление в области физической культуры, спорта и всей системы образования. Требуется перемены качества и модернизация образования, условий самого тренировочного процесса, это приведет к инновационному типу всей системы танцевального спорта России. Танцы как вид спорта включают в себя различные направления: танцы на льду, формейшен, бальный и современный танец, буги-вуги, акробатический рок-н-ролл и брейкинг.

С 2024 г. брейкинг включен в олимпийский вид спорта. Впервые спортсмены танцевальной направленности будут участвовать в олимпийских играх в Париже–2024. Это приведет к популяризации, конкуренции и прибыльности Всероссийской федерации танцевального спорта и акробатического рок-н-ролла как олимпийского вида спорта [1]. К этому стремилось не одно поколение лучших танцоров, педагогов и тренеров. Следует отметить, что появляются новые направления танцевального спорта, такие как pro-am, американ смус, дуэты, ансамбли и соло. Это обуславливает повышение уровня технической подготовленности спортсменов — юниоров 12–15 лет в танцевальном спорте. Значимость проблемы заключается во влиянии программы тренажа классического танца на повышение уровня технического мастерства. Основные технические навыки формируются в процессе подготовки спортсменов — юниоров 12–15 лет. Сущность проблемы состоит в разработке программы тренажа классического танца для дальнейшего совершенствования технической подготовленности спортсменов — юниоров 12–15 лет, занимающихся танцевальным спортом, и получения спортивного разряда за короткий период подготовки.

**Цель** — разработка программы тренажа классического танца для повышения уровня технической подготовленности спортсменов — юниоров в танцевальном спорте и оценка ее эффективности.

**Теоретические предпосылки, обзор и степень изученности проблемы.** Танцевальный спорт считается самым доступным по возрастным категориям от 3 до 100 лет. Разрабатываются новые доступные программы, которые к профессиональному виду спорта добавляют массовый спорт, школьный и студенческий спорт, любительский и олимпийский (только для сильнейших спортсменов) [2–3].

Анализ опыта, научно-методической литературы и, главное, наследия А. Я. Вагановой [4] привел к модернизации авторской программы тренировочного процесса спортсменов — юниоров в танцевальном спорте, которая направлена на совершенствование технической подготовленности, что приводит к наилучшим результатам за короткий период времени.

Так, президент Всероссийской федерации художественной гимнастики и главный тренер сборной команды России И. А. Винер-Усманова широко использует в своей тренерской деятельности элементы классического танца [5].

Эффективность применения элементов классического танца в тренировочном процессе фигуристов видит заслуженный тренер по фигурному катанию Э. Г. Тутберидзе\*.

Результативность спортсменов в танцевальном спорте зависит от оптимального сочетания артистической, тактической, технической, психологической, музыкально-двигательной и физической подготовленности. Это признают многие специалисты: М. А. Терехова, Г. А. Чикалова [6], И. В. Гайдамашко и И. В. Бабич [7], Н. В. Гришина [8], Е. П. Ильин [9], Ж. К. Холодов и В. С. Кузнецов [10], Л. П. Матвеев [11] и др.

Частноотраслевая методология исследования основана на фундаментальных изысканиях в области техники бальных танцев (А. Мур [12], Ю. Пин [13], Г. Говард [14], У. Лэрд [15], G. Hearn [16–18], R. Trautz [19]) и классического танца (А. Я. Ваганова [4], Н. П. Базарова и В. П. Мей [20], В. С. Костровицкая [21], Sh. Hancock [22]).

Для достижения высоких результатов широко стал использоваться метод психодиагностики, включающий в себя взаимоотношение между «тренером — танцором — родителем», психологическую совместимость танцора в паре и психологическую готовность спортсмена к соревнованиям. С точки зрения И. В. Гайдамашко и И. В. Бабичева, нет единого мнения по использованию метода психодиагностики высококвалифицированными тренерами с большим стажем работы [23].

На тренировочном этапе воспитания спортсменов тренеру необходимо уделять одинаковое количество времени их общей и специальной физической подготовке, а в процессе взросления подопечных и увеличения уровня технического мастерства необходимо снижать общую физическую подготовку и повышать специальную.

Средний школьный возраст детей — 12–15 лет — самый благоприятный и чувствительный для развития большинства физических и технических способностей,

\* Чемпионат. Фигурное катание. URL: <https://www.championat.com/figureskating/article-4747005-kak-uchenicy-tutberidze-idrugie-figuryisty-zanimayutsya-tancami-intervyu-s-alekseev-zheleznyakovym-ramilem-mehdievym.html> (дата обращения: 20.01.2024).

так как достигается определенный уровень умственной и физической работоспособности на занятиях по танцевальному спорту.

Одним из способов повышения уровня технической подготовленности спортсменов-юниоров является тренаж классического танца. Его содержание — система упражнений и методов воздействия, направленных на воспитание двигательной культуры спортсменов, а также на расширение арсенала их выразительных средств.

Программа тренажа способствует решению образовательных задач. Так, расширяется объем двигательных умений и навыков за счет движений классического танца, что позволяет значительно улучшить выполнение соревновательных танцевальных программ юниоров.

### Материалы и методы

Исследование проводилось на базе региональной общественной спортивной организации «Союз танцевального спорта Красноярского края», спортивного танцевально-го клуба «Металлург» Красноярска. В нем приняло участие 20 спортсменов — юниоров 12–15 лет (по 10 юниоров в экспериментальной и контрольной группах). С двумя группами спортсменов тренировочные занятия осуществлялись на протяжении шести месяцев. Систематическое применение новой программы тренажа классического танца по одному часу два раза в неделю являлось особенностью экспериментальной методики. В процессе педагогического эксперимента тренировочные занятия проводились пять раз в неделю: 2 часа групповые занятия — 3 раза в неделю, 3 часа индивидуальные занятия — 2 раза в неделю.

Таблица. Программа тренажа классического танца  
(Table. Classical dance coaching program)

Раздел тренажа	Содержание программы	Дозировка	Организационно-методические указания
1. Exercice у станка	Demi и grandplié на пяти позициях	2 повторения, по 1 на каждую сторону	Правильное дыхание. Обращать внимание на снижение и подъемы ног
	Battement tendu	2 повторения, по 1 на ПН и ЛН	Обращать внимание на скольжение всей стопы по полу
	Battemet tendu jeté	2 повторения, по 1 на ПН и ЛН	Резкое отрывистое движение рабочей ноги от пола на 45°
	Rond de jambe par terre	2 повторения, по 1 на ПН и ЛН	Правильное введение носка в движение ноги по полу и соблюдение выворотности
	Battement fondu	2 повторения, по 1 на ПН и ЛН	Мягкость снижения в опорной ноге и правильное отведение рабочей
	Battement frappe	2 повторения, по 1 на ПН и ЛН	Быстрое приведение и отведение рабочей стопы от опорной
	Rond de jambe en l'air	2 повторения, по 1 на ПН и ЛН	Соблюдать правильную траекторию рабочей ноги в воздухе
	Petit battement	2 повторения, по 1 на ПН и ЛН	Сохранять вертикаль при быстрой работе рабочей ноги
	Battement developpe	2 повторения, по 1 на ПН и ЛН	Контролировать опорную ногу и не переносить вес на станок
	Grand battement jeté	2 повторения, по 1 на ПН и ЛН	Быстрое поднятие ноги выше на 90–120° и плавное опускание ноги в исходную позицию
2. Exercice на середине	Demi и grandplié на пяти позициях	2 повторения, по 1 на каждую сторону	Правильное дыхание. Обращать внимание на снижение и подъемы и выворотность ног на середине
	Battement tendu	2 повторения, по 1 на ПН и ЛН	Сохранить устойчивость ног. Обращать внимание на скольжение всей стопы по полу
	Battemettendujeté	2 повторения, по 1 на ПН и ЛН	Контролировать правильное положение рук. Резкое отрывистое движение рабочей ноги от пола на 45°
	Rond de jambe par terre	2 повторения, по 1 на ПН и ЛН	Устойчивость опорной ноги. Правильное введение в движение носка ноги по полу, соблюдение выворотности и подтянутого корпуса
	Battement fondu	2 повторения, по 1 на ПН и ЛН	Мягкость снижения в опорной ноге и правильное отведение рабочей. Держать баланс
	Battement frappe	2 повторения, по 1 на ПН и ЛН	Быстрое приведение и отведение рабочей стопы от опорной
	Rond de jambe en l'air	2 повторения, по 1 на ПН и ЛН	Соблюдать правильную траекторию рабочей ноги в воздухе
	Petit battement	2 повторения, по 1 на ПН и ЛН	Сохранять вертикаль при быстрой работе рабочей ноги
	Battement developpe	2 повторения, по 1 на ПН и ЛН	Контролировать баланс опорной ноги и удержание рабочей
	Grand battement jeté	2 повторения, по 1 на ПН и ЛН	Быстрое поднятие ноги выше на 90–120° и плавное опускание ноги в исходную позицию
3. Allegro	Trampoline	8–16 прыжков подряд, по 2 повторения	В медленном и быстром темпе, после каждого повторения отдых 15 с
	Saute на пяти позициях	2 повторения	В медленном и быстром темпе, после каждого повторения отдых 10 с
	Pas assemble	2 подхода по 4 прыжка	В медленном и быстром темпе, после подхода отдых 10 с
4. Port de bras	Port de bras первое	по 2 повторения на каждую сторону рук	Наблюдать за работой рук, сохранением позиций ног и правильной работой головы
	Port de bras второе		
	Port de bras третье		

Примечания: ПН — правая нога; ЛН — левая нога.

**Результаты и обсуждение****Разработка и обоснование программы тренажа.**

Программа тренажа классического танца, разработанная для спортсменов — юниоров 12–15 лет, включает в себя 4 раздела:

- exercise у станка — 10 упражнений;
- exercise на середине зала — 10 упражнений;
- allegro — 3 упражнения;
- port de bras — 3 упражнения.

Разработанная программа тренажа классического танца для экспериментальной группы представлена в табл.

В начале программы тренажа применяли первый раздел exercise у станка в течение 20–25 минут, включающий в себя 10 последовательных комбинаций упражнений, направленных на точность и рациональное выполнение элементов тренажа.

Далее применяли exercise на середине зала на протяжении 20–25 минут. Сложность раздела заключалась в следующем: без помощи опоры сохранить равновесие тела и выворотность ног. Заключительные разделы allegro и port de bras выполнялись по 5–10 минут.

**Опытно-экспериментальная работа.** Для оценки идентичности групп было поведено тестирование.

Исходный уровень спортсменов — юниоров 12–15 лет контрольной и экспериментальной групп достоверно не различался ( $p > 0,05$ ).

При сравнении показателей исходного и итогового результатов основного педагогического эксперимента выявлены следующие изменения компонентов техники:

1. В тесте «*фигуры европейской программы*», характеризующем уровень технической подготовленности основных фигур, в контрольной группе исходный уровень был  $8,8 \pm 0,6$  балла, итоговый уровень улучшился до  $9,4 \pm 0,6$  балла, изменения статистически значимы ( $p < 0,05$ ).

В экспериментальной группе исходный уровень составлял  $8,9 \pm 0,7$  балла, итоговый уровень достиг  $9,8 \pm 0,4$  балла, изменения статистически значимы ( $p < 0,05$ ). Так, улучшилось качество таких компонентов техники в сольном выполнении, как «подъемы и снижения», «позиции рук», «работа стопы» и «степень поворота».

2. В тесте «*фигуры латиноамериканской программы*», определяющем уровень технической подготовленности основных фигур, в контрольной группе исходный уровень был  $8,8 \pm 0,8$  балла, итоговый уровень поднялся до  $9,1 \pm 0,6$  балла, изменения статистически значимы ( $p < 0,05$ ).

Исходный уровень экспериментальной группы составлял  $8,9 \pm 0,7$  балла, итоговый уровень достиг  $9,9 \pm 0,4$  балла, изменения статистически значимы ( $p < 0,05$ ) и объясняются улучшением компонентов техники «работа стопы», «повороты корпуса», «работа рук».

3. В тесте «*европейская программа*», отражающем уровень технической подготовленности основных вариаций европейской программы, исходный уровень в контрольной группе был  $15,4 \pm 1,7$  балла, итоговый уровень —  $17,6 \pm 2,4$  балла. Изменения статистически значимы ( $p < 0,05$ ).

Исходный уровень экспериментальной группы —  $16,0 \pm 1,3$  балла, итоговый уровень —  $21,4 \pm 1,3$  балла. Изменения статистически значимы ( $p < 0,05$ ). В результате улучшены компоненты техники выполнения в паре: «ритм вариации», «позиции стопы», «позиции рук в паре», «подъемы и снижения», «СВМ, СВМР, выполняемые партнером и партнершей», «свея» «парный баланс в динамике и статике».

4. В тесте «*латиноамериканская программа*», характеризующем уровень технической подготовленности основных вариаций латиноамериканской программы, исходный уровень в контрольной группе был  $15,4 \pm 1,0$  балла, итоговый уровень —  $17,8 \pm 1,8$  балла. Изменения статистически значимы ( $p < 0,05$ ).

Исходный уровень экспериментальной группы был  $14,4 \pm 1,4$  балла, итоговый уровень —  $19,4 \pm 0,8$  балла. Изменения статистически значимы ( $p < 0,05$ ). Произошло улучшение компонентов техники «музыкальный размер вариации», «специфические латинские движения для партнера и партнерши», «положение и работа рук соло и в паре», «сольный и парный стабильный баланс в динамике и статике».

5. В тесте «*классический танец*» исходный уровень в контрольной группе составил  $5,9 \pm 0,7$  балла, итоговый уровень —  $7,0 \pm 1,2$  балла. Изменения статистически значимы ( $p < 0,05$ ).

Исходный уровень экспериментальной группы был  $61 \pm 0,9$  балла, итоговый уровень достиг  $8,3 \pm 1,2$  балла. Изменения статистически значимы ( $p < 0,05$ ). Систематическое применение программы тренажа классического танца привело к повышению качества рационального выполнения элементов программы тренажа.

6. В тесте «*вариации европейской программы*» определялся уровень технической подготовленности пяти конкурсных вариаций на соревновательном уровне. Исходный уровень в контрольной группе был  $79,2 \pm 10,8$  балла, итоговый уровень улучшился до  $93,0 \pm 14,1$  балла. Изменения статистически значимы ( $p < 0,05$ ).

Исходный уровень экспериментальной группы был  $78,0 \pm 8,1$  балла, итоговый уровень поднялся до  $122,0 \pm 3,2$  балла. Изменения статистически значимы ( $p < 0,05$ ). В совокупности улучшены качества соревновательных компонентов техники «музыкальное движение», «презентация и хореография танца», «партнерство», «техника движений», характерных для европейской программы.

7. В тесте «*вариации латиноамериканской программы*» характеризовался уровень технической подготовленности пяти конкурсных вариаций латиноамериканской программы на соревновательном уровне. Исходный уровень в контрольной группе был  $80,0 \pm 9,0$  балла, итоговый уровень улучшился до  $92,8 \pm 6,8$  балла. Изменения статистически значимы ( $p < 0,05$ ).

Исходный уровень экспериментальной группы составлял  $76,4 \pm 9,6$  балла, итоговый уровень улучшился до  $122,2 \pm 2,7$  балла. Изменения статистически значимы ( $p < 0,05$ ), что можно объяснить совокупностью повышения качества соревновательных компонентов техники

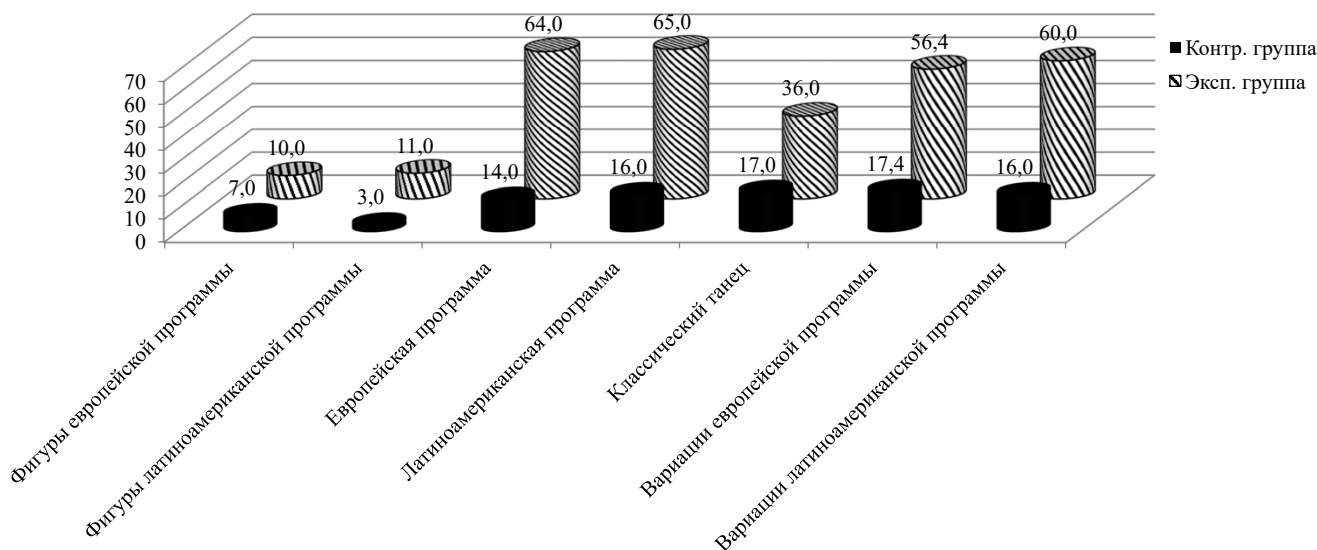


Рис. Изменение показателей технической подготовленности спортсменов-юниоров относительно исходного уровня, %  
(Fig. Change in the indicators of technical proficiency of junior-athletes compared to the initial level, %)

в парном и сольном исполнении «музыкальное движение», «презентация и хореография танца», «партнерство», «техника движений», характерных для данной программы.

Все изменения с применением разработанной программы тренажа классического танца помогли спортсменам — юниорам 12–15 лет повысить уровень технической подготовленности путем выполнения 10 танцев европейской и латиноамериканской программы в танцевальном спорте.

Педагогические исследования позволили выявить прирост показателей технической подготовленности спортсменов в результате применения программы тренажа классического танца (рис.).

Установлено, что после педагогического эксперимента в экспериментальной группе спортсменов повысился уровень технической подготовленности по сравнению с контрольной группой:

— в тесте «*фигуры европейской программы*» в контрольной группе прирост результатов составил 6,8%, в экспериментальной — 10,1%, что можно объяснить улучшением качества исполнения таких компонентов техники в сольном выполнении, как «работа стопы», «позиция рук», «степень поворота», «подъемы и снижения»;

— в тесте «*фигуры латиноамериканской программы*», определяющем уровень технической подготовленности основных фигур в сольном исполнении: 3,4% — в контрольной группе, 11,4% — в экспериментальной. Улучшены компоненты техники «работа стопы», «повороты корпуса», «работа рук»;

— в тесте «*европейской программы*», характеризующем уровень технической подготовленности основных вариаций европейской программы, показатели повысились в обеих группах: в контрольной — на 14,3%, в экспериментальной — на 33,8%. Улучшились компоненты техники выполнения в паре «ритм вариации», «позиции стопы», «позиции рук в паре», «подъемы и снижения», «СВМ, СВМР, выполняемые партнером и партнершей», «свея», «парный баланс в динамике и статике»;

— в контрольном испытании «*латиноамериканской программы*», отражающем уровень технической подготовленности основных вариаций латиноамериканской программы, в контрольной группе прирост результатов составил 15,6%, в экспериментальной — 34,7%, что можно объяснить улучшением компонентов техники «музыкальный размер вариации», «специфические латинские движения для партнера и партнерши», «положение и работа рук соло и в паре», «сольный и парный стабильный баланс в динамике и статике»;

— «*классический танец*». В контрольной группе юниоров уровень возрос на 17%, в экспериментальной — на 36%, что можно объяснить систематическим применением программы тренажа классического танца, который привел к повышению качества рационального выполнения элементов;

— улучшение уровня технической подготовленности пяти конкурсных вариаций на соревновательном уровне при выполнении теста «*вариации европейской программы*» в контрольной группе составило 17,4%, в экспериментальной — 56,4%, что можно объяснить совокупностью улучшения качества соревновательных компонентов техники «музыкальное движение», «презентация и хореография танца», «партнерство», «техника движений», характерных для европейской программы;

— в контрольной и экспериментальной группах в «*вариациях латиноамериканской программы*» данный уровень составил 16 и 60% соответственно, что можно объяснить совокупностью улучшения качества соревновательных компонентов техники в парном и сольном исполнении «музыкальное движение», «презентация и хореография танца», «партнерство», «техника движений», характерных для данной программы.

#### Выводы

1. Программа тренажа классического танца включает в себя 4 раздела (1. Exercise у станка — 10 упраж-

нений. 2. Exercise на середине зала — 10 упражнений. 3. Allegro — 3 упражнения. 4. Port de bras — 3 упражнения), направленных на ускорение тренировочных воздействий для достижения артистической, технической, психологической, физической, музыкально-двигательной и тактической подготовленности спортсменов — юниоров 12–15 лет.

2. Разработанная программа тренажа классического танца для повышения уровня технической подготовленности спортсменов — юниоров, занимающихся танцевальным спортом, внедрена в тренировочный процесс региональной общественной спортивной организации «Союз танцевального спорта Красноярского края», в спортивный танцевальный клуб «Металлург» г. Красноярска.

3. Результат предложенной программы, в отличие от традиционных занятий, отразился на повышении показателей технической подготовленности спортсменов — юниоров экспериментальной группы по сравнению с показателями контрольной группы, в которой не использовали тренаж классического танца в процессе тренировки.

4. Выявлено, что предложенная программа тренажа классического танца оказала эффективное воздействие на прирост уровня технической подготовленности спортсменов — юниоров 12–15 лет, занимающихся танцевальным спортом, что дает возможность получения спортивного разряда за короткий период подготовки. Следовательно, у юниоров, занимающихся по методике использования тренажа классического танца, при ограниченном времени тренировочной программы наблюдается ускоренное совершенствование двигательных умений и навыков, что приводит к лучшим спортивным достижениям.

#### **Область применения и перспективы исследования.**

Материалы исследования могут быть использованы тренерами по танцевальному спорту в целях повышения уровня технической подготовленности спортсменов в избранном виде спорта. Целесообразность дальнейшего изучения тренажа классического танца для подготовки спортсменов, занимающихся танцевальным спортом, обуславливается его важностью применения в тренировочном процессе спортсменов — юниоров 12–15 лет для получения высшего спортивного разряда.

#### **Список источников / References**

1. Саркисян Е. Б. Танцевальные спортивные клубы в системе танцевального спорта России // Физическая культура, спорт и молодежная политика в условиях глобальных вызовов : мат-лы междунар. науч. конгресса, посвященного 90-летию Института физической культуры, спорта и молодежной политики УрФУ / под общ. ред. Л. А. Рапопорта. Екатеринбург, 2023. С. 413–420.
2. Саркисян Е. Б. Виды спортивной подготовки спортсменов спортивного бального танца // Всемирные студенческие игры: история, современность и тенденции развития : мат-лы I междунар. науч.-практ. конф. по физической культуре, спорту и туризму : в 2 ч. / отв. ред. М. А. Ермакова. Красноярск, 2022. Ч. 1. С. 153–156.
3. Саркисян Е. Б. Особенности и перспективы развития студенческого танцевального спорта в России // Всемирные студенческие игры: история, современность и тенденции развития : мат-лы II междунар. науч.-практ. конф. по физической культуре, спорту и туризму / отв. ред. М. А. Ермакова. Красноярск, 2023. С. 449–452.
4. Ваганова А. Я. Основы классического танца. СПб., 2000. 192 с.
5. Винер И. А. Подготовка высококвалифицированных спортсменок в художественной гимнастике : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003. 21 с.
6. Терехова М. А., Чикалова Г. А. Средства, методы и организация физической подготовки танцоров на этапе начальной спортивной специализации : монография. Волгоград, 2015. 192 с.
7. Гайдамашко И. В., Бабич И. В. Классификация видов спорта с точки зрения психологического сопровождения подготовки спортсменов // Психология и педагогика спортивной деятельности. 2022. № 1(61). С. 54–60.
8. Гришина Н. В. Подготовка фигуристов: основы управления. М., 1986. 128 с.
9. Ильин Е. П. Психология спорта. СПб., 2008. 352 с.
10. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие. М., 2008. 476 с.
11. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры. Введение в предмет. СПб., 2014. 260 с.
12. Мур А. Бальные танцы (квикстеп, вальс, фокстрот, танго). СПб., 1993. 319 с.
13. Пин Ю. Техника исполнения латиноамериканских танцев. Лондон, СПб., 1996. 71 с.
14. Говард Г. Техника европейских танцев. М., 2003. 255 с.
15. Лэрд У. Техника латиноамериканских танцев. М., 2003. 236 с.
16. Hearn G. Evolution of body rhythm and dynamic formation. Geoffrey & Diana Hearn. 2014. 259 p.
17. Hearn G. A Technique of Advanced Latin-American Figures. Geoffrey & Diana Hearn. 2010. 272 p.
18. Hearn G. A Technique of Advanced Standard Ballroom Figures. Geoffrey & Diana Hearn. 2004. 240 p.
19. Trautz R. The art and technique of ballroom dancing. English, 2012. 176 p.
20. Базарова Н. П., Мей В. П. Азбука классического танца: первые три года обучения : учеб. пособие. СПб., 2010. 240 с.
21. Костровицкая В. С. 100 уроков классического танца. СПб., 2011. 262 с.
22. Hancock Sh. Dance technique and injury prevention. Justin Howse, Shirley Hancock; Forew. by Dame Ninette de Valois. New York, 2014. 196 p.
23. Гайдамашко И. В., Бабич И. В. Организационно-педагогические условия применения психодиагностики в работе тренеров в детско-юношеском спорте // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2021. № 2(55). С. 60–65.

Поступила 30.05.2024; одобрена после рецензирования 07.07.2024; принята к публикации 30.08.2024.

# ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

*Уважаемые коллеги!*

## Требования к представляемым материалам

**1. Общие правила.** Принимаются статьи, отражающие результаты самостоятельных и завершенных исследований. Описания пилотажных исследований, отчетов, не имеющих научных выводов, дублирование ранее опубликованных работ в качестве отдельной статьи к рассмотрению не принимаются. Материалы статьи не должны содержать некорректных заимствований.

Автор рукописи гарантирует, что не нарушает законодательство Российской Федерации, включая нормы об охране авторского права, принимает на себя ответственность за точность и информативность излагаемых сведений.

## 2. Авторы представляют в редакцию:

— статью, оформленную в соответствии с требованиями (название статьи до 14 слов). Название должно быть информативным, лаконичным, соответствовать научному стилю текста, содержать основные ключевые слова, характеризующие тему (предмет) исследования и содержание работы. Заглавие должно легко восприниматься читателями и поисковыми системами;

— индекс УДК, соответствующий теме статьи, шифр научной специальности;

— сведения об авторе (Ф. И. О. (полностью), ученые степень и звание, должность), ORCID, адрес электронной почты;

— полное название организации, с указанием формы собственности, ведомственной принадлежности каждого из авторов, адрес с почтовым индексом. Необходимо придерживаться унифицированного названия организации, как правило, зафиксированного в уставе организации;

— аннотацию (abstract). Она должна быть информативной, оригинальной, содержательной, структурированной в соответствии с логикой изложения материала, компактной (от 100 до 250 слов);

— ключевые слова (key words) (6–8 речевых единиц) из текста статьи;

— основные положения.

## 3. Требования к представляемым материалам:

— статьи принимаются в формате doc, docx, rtf. Шрифт — Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5;

— объем рукописи — до 30 тыс. знаков, включая рисунки и таблицы, большой объем допускается в индивидуальном порядке, по решению редакции. Текст тщательно вычитывается и подписывается авторами;

— иллюстративный материал должен быть ориентирован на черно-белую печать. Формат графических файлов для растровой графики — TIFF или JPEG, разрешение — 300 dpi (пиксели на дюйм). Графики, схемы, диаграммы и т. д. должны быть сделаны в векторных программах (не в Word) и сохранены в формате EPS или AI;

— сокращения и символы, единицы измерения должны соответствовать принятым стандартам (в системе СИ и ГОСТ 7.0.12-2011);

— в списке литературы авторы упоминаются в порядке цитирования, в него следует включать и произведения зарубежных авторов, а также источники, входящие в ведущие научные базы (Scopus, Web of Science). Число источников должно быть достаточным для оптимального раскрытия темы статьи. Все ссылки на литературные источники в тексте статьи печатаются арабскими цифрами в квадратных скобках, например: [5, с. 6]. Возможна отсылка к нескольким источникам из списка, порядковые номера которых должны быть разделены точкой с запятой, например: [10, с. 9; 12, с. 50] (ГОСТ Р 7.0.5-2008). При повторном цитировании источника ему присваивается номер первоначального цитирования;

— источники без указания автора материала, нормативные документы (постановления, законы, инструкции и т. д.), пояснения, замечания, которые не будут проиндексированы в базах данных цитирования, указываются в сносках внизу страницы и в список литературы не выносятся;

— самоцитирование автора допускается, но не более 20% от количества источников в списке.

**Журнал является рецензируемым.** Все статьи рецензируются, независимо от ученых званий и степеней авторов. Рецензирование осуществляют специалисты по тематике рецензируемых материалов, которые имеют в течение последних трех лет публикации в указанной сфере.

Рукописи принимаются к рассмотрению по электронной почте в режиме online. E-mail редакции: [karavaevmvd@mail.ru](mailto:karavaevmvd@mail.ru). Авторы могут присылать рукописи по адресу: 644092, г. Омск, пр. Комарова, 7. Омская академия МВД России, журнал «Психопедагогика в правоохранительных органах» (с пометкой «Караваяеву А. Ф.»), тел.: +7 (913) 971-80-28.

Электронные архивы выпусков журнала находятся в открытом доступе на сайте журнала <https://pp.omamvd.ru>, <https://ppe.omamvd.ru> и на сайтах научных электронных библиотек по адресу: <http://www.elibrary.ru>; <http://www.cyberleninka.ru>. Номера размещаются в РИНЦ (Science Index), ERICH PLUS.

С подробными требованиями к оформлению статьи можно также ознакомиться в разделе «Информация для авторов» на сайте журнала. Публикации в журнале бесплатные.

**Редакция приглашает Вас к сотрудничеству!**

# **INFORMATION FOR AUTHORS AND SUBSCRIBERS**

*Dear colleagues!*

## **Regulations On Submitting The Manuscript By The Author**

**1. General rules.** The submitted materials shall comprise the results of original and completed research. Descriptions of pilot researches, reports missing scientific outcomes, duplication of earlier published works as an article are not admissible. The submitted materials shall not contain inappropriate borrowings.

The author of the manuscript is responsible for observing the copyright law and other legislative norms, accuracy and information value of the data conveyed. Publication of the materials in the peer-reviewed journals is the means of scientific communication and contributes largely to the corresponding field of science. The editorial office supports the mentioned communications and observes publishing ethical requirements.

### **2. The authors provide the editorial office with:**

— the article arranged according to the requirements (the title — from 4 to 12 words). The title shall be of much information value, concise, conform to scientific style of the text, contain the main keywords describing the subject-matter of the research and its content. The title shall be comprehensible for readers and search systems;

— universal decimal classification (UDC) index in accordance with the subject-matter of the article;

— data about the author (family name, middle name, first name in full form, science degree, academic rank, position), ORCID;

— full name of the organization, describing the form of ownership, each author's membership in a department, address with a zip-code. It is advisable to use the uniform name of the organization usually given in the organization's bylaw. When giving address in English it is necessary to observe English grammar rules and give the information as follows (according to rules of punctuation): apartment number, street, city, zip-code, county;

— the abstract. It should be informative, original, meaningful, structured according to the logics of the material, concise (100–250 words);

— keywords (6–8 lexical units) from the text of the article.

To be put on the English version of the journal site and in the Russian Science Citation Index system the translation of metadata is carried out by the editorial board.

### **3. Requirements to the submitted materials:**

— the articles are admitted in the doc, docx, rtf file format, Times New Roman font — 14 pt, with 1,5 line spacing;

— the volume of the manuscript — 30 thousand characters, including pictures and tables, a larger volume is admissible in certain cases only, upon the editorial office resolution. The text is thoroughly proof-read and signed by the authors. Graphs, schemes, diagrams etc. must be fulfilled in vector programmes (not in Word) and saved in EPS or AI formats;

— contractions and symbols, measure units must conform to the standards adopted (in the International System of Units and GOST 7.0.12-2011);

— in References the authors are mentioned as cited. All the references in the article are given in ciphers in square brackets, e.g. [5, p. 6]. It is admissible to refer to different resources from the Reference list, their running numbers being separated by a semicolon, e.g. [10, p. 9; 12, p. 50] (GOST R 7.0.5–2008). When the reference is repeated, it takes the number of its first mentioning;

— resources with no author, normative documents (rulings, laws, instructions, etc), explanations, notes which will not be indexed in citation databases are given in footnotes at the bottom of the page and are not included in the reference list;

— self-citation is admissible if not exceeding 20% of the whole number of resources from the references list.

**The journal is peer-reviewed.** All articles are peer-reviewed despite the authors' academic ranks or science degrees. Peer-reviewing is carried out by the experts in the fields of the materials under review, the experts have got publications in the mentioned field during the last three years.

Manuscripts are admitted by e-mail on-line. E-mail: [karavaevmvd@mail.ru](mailto:karavaevmvd@mail.ru). The authors can send the materials to the address: the Omsk Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs, journal "Psychopedagogy in Law Enforcement" (subject: "to Karavaev A. F."), 7, pr. Komarova, Omsk, 644092, phone: +7 (913) 971-80-28.

The electronic versions of the journal are available at the website <https://pp.omamvd.ru>, <https://ppe.omamvd.ru> and the websites of the scientific electronic libraries: <http://www.elibrary.ru>; <http://www.cyberleninka.ru>. The issues are placed in the Russian Science Citation Index system, electronic archives of the journal are available at [elibrary.ru](http://elibrary.ru), ERICH PLUS.

As for detailed requirements to the arrangement of the article you can consult section "Information for authors" at the website <https://pp.omamvd.ru>, <https://ppe.omamvd.ru>.

The publications are free of charge.

**Subscription codes 41979** United catalogue "Russian Printed Media".

*Welcome to cooperate!*