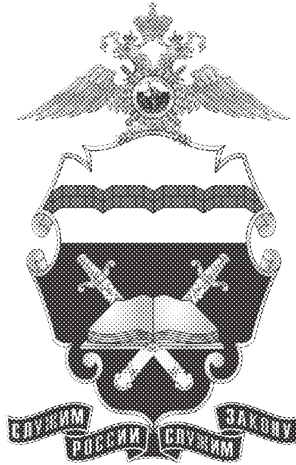


ISSN 1999-6241 (Print)  
ISSN 2619-1180 (Online)  
<https://pp.omamvd.ru>  
Интернет-подписка  
<http://www.pressa-rf.ru>;  
<http://www.akc.ru>

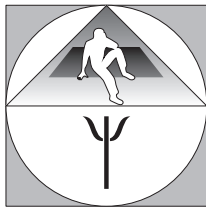


Научно-практический журнал

**Психопедагогика  
в правоохранительных органах  
Том 27  
№ 2(89) апрель – июнь 2022 г.**

Scientific practical journal

**Psychopedagogy in Law Enforcement  
Volume 27  
No 2(89) April – June 2022**



# ПСИХОПЕДАГОГИКА В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ

## Том 27, № 2(89) 2022

Издается с мая 1995 г. Выходит четыре раза в год

ISSN 1999-6241 (Print)  
ISSN 2619-1180 (Online)  
<https://pp.omamvd.ru>  
Интернет-подписка  
<https://www.pressa-ru.ru>  
<https://www.akc.ru>

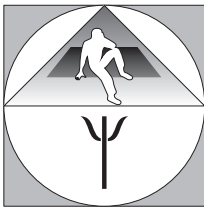
*Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по научным специальностям и соответствующим им отраслям наук: психологические науки, 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*  
**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)  
**И. В. Вачков**, д-р психол. наук, проф. (Московский государственный психолого-педагогический университет)  
**В. В. Вахнина**, д-р психол. наук, проф. (Академия управления МВД России, Москва)  
**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 Англии Раскин, Великобритания)  
**Э. В. Зауторова**, 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. (Академия управления МВД России, Москва)  
**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. Д. Путилина)  
**В. В. Кожевников**, д-р юрид. наук, проф. (Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского)  
**И. О. Котенев**, канд. психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)  
**О. М. Красноярдцева**, д-р психол. наук, проф. (Томский национальный исследовательский государственный университет)  
**В. Б. Куликов**, д-р филос. наук, проф. (Уральский федеральный университет им. первого президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург)  
**Е. И. Мещерякова**, д-р пед. наук, проф. (Воронежский юридический институт МВД России)  
**Е. А. Науменко**, д-р психол. наук, проф. (Югорский государственный университет, Ханты-Мансийск)  
**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)  
**Л. М. Прокументов**, д-р юрид. наук, проф. (Томский национальный исследовательский государственный университет)  
**Д. С. Рудьман**, канд. юрид. наук, доц. (Омская академия МВД России)  
**Н. Н. Савина**, д-р пед. наук, доц. (Новосибирский государственный университет)  
**Н. В. Сердюк**, д-р пед. наук, проф. (Академия управления МВД России, Москва)  
**Ю. П. Соловей**, д-р юрид. наук, проф. (Сибирский юридический университет, Омск)  
**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 юрид. наук, доц. (Российская академия образования, Москва)  
**А. Ю. Федотов**, д-р психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)  
**В. Л. Цветков**, д-р психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя) — *заместитель главного редактора*  
**Е. В. Черный**, д-р психол. наук, проф. (Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Симферополь)  
**Д. В. Четверяков**, д-р психол. наук, проф. (Клиническая психиатрическая больница им. Н. Н. Солодниковой, Омск)

**Г. С. Човдырова**, д-р психол. наук, д-р мед. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)  
**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. П. Щербаков**, д-р психол. наук, проф. (Омская гуманитарная академия)  
**М. С. Яницкий**, д-р психол. наук, проф. (Кемеровский государственный университет)  
**Редакционный совет**  
**В. Л. Кубышко**, канд. пед. наук (Департамент государственной службы и кадров МВД России, Москва) — *председатель редакционного совета*  
**В. М. Крук**, д-р психол. наук, проф. (Департамент государственной службы и кадров МВД России, Москва) — *заместитель председателя редакционного совета*  
**А. Г. Абдуллин**, д-р психол. наук, проф. (Южно-Уральский государственный университет, Челябинск)  
**К. Андеш**, 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)  
**Н. А. Батурич**, д-р пед. наук, проф. (Южно-Уральский университет, Челябинск)  
**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)  
**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)  
**Ф. К. Зиннуров**, д-р пед. наук, проф. (Казанский юридический институт МВД России)  
**А. Г. Караяни**, д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербургский университет МВД России)  
**В. Н. Коновалов**, д-р пед. наук, проф. (Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, Омск)  
**А. Г. Махлаков**, д-р психол. наук, проф. (Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург)  
**С. Б. Мальх**, д-р психол. наук, проф. (Московский государственный психолого-педагогический университет)  
**Н. А. Минжанов**, 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. Пастушенин**, д-р психол. наук, проф. (Академия МВД Республики Беларусь, Минск)  
**Ю. Ф. Подлинняк**, д-р пед. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)  
**В. М. Поздняков**, д-р психол. наук, проф. (Российский университет дружбы народов, Москва)  
**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)  
**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)  
**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. Караваяев**. 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: 750-560. E-mail: karavaevmvd@mail.ru, <https://pp.omamvd.ru>, <https://ppe.omamvd.ru>. Свидетельство о регистрации средств массовой информации ПИ № ФС 77-74589. Выдано Роскомнадзором 24 декабря 2018 г. Выход в свет: 29.06.2022. Тираж 130 экз. Уч.-изд. л. 15,6. Усл. печ. л. 14,0. Заказ № 175. Цена свободная. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. © Омская академия МВД России, 2022



# PSYCHOPEDAGOGY IN LAW ENFORCEMENT

## Volume 27, No 2(89) 2022

Has been published quarterly since May 1995

ISSN 1999-6241 (Print)  
ISSN 2619-1180 (Online)  
<https://pp.omamvd.ru>  
Internet Subscription  
<https://www.pressa-rr.ru>  
<https://www.akc.ru>

*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)  
**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 (Prague, Czech)  
**I. V. Vachkov**, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russia)  
**V. V. Vahnina**, 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)  
**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)  
**I. O. Kotenev**, Professor, Candidate of Psychological Sciences (Moscow, Russia)  
**O. M. Krasnoryadtseva**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Tomsk, Russia)  
**V. B. Kulikov**, Doctor of Philosophy, Professor (Yekaterinburg, Russia)  
**E. I. Mescheryakova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Voronezh, Russia)  
**E. A. Naumenko**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Yugra State University, Khanty-Mansiysk)  
**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)  
**L. M. Prozumentov**, Doctor of Law, Professor (Tomsk, 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)  
**Yu. P. Solovey**, Doctor of Law, Professor (Omsk, 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 Law, Professor (Moscow, Russia)  
**A. Yu. Fedotov**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Moscow, Russia)  
**V. L. Tsvetkov**, Doctor of Psychology, Professor — *Assistant chief editor* (Moscow, Russia)  
**E. V. Cherniy**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Simferopol, Russia)  
**D. V. Chetveryakov**, Doctor of Psychology, Professor (Omsk, Russia)  
**G. S. Chovdyrova**, Doctor of Psychology, Doctor of Medical Sciences, Professor (Moscow, Russia)  
**Yu. A. Sharanov**, Doctor of Psychology, Professor (St. Petersburg, Russia)  
**A. S. Sharov**, Doctor of Psychology, Professor (Omsk, Russia)

**Ye. P. Shcherbakov**, Doctor of Psychology, Professor — executive secretary (Omsk, Russia)

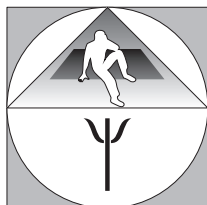
**M. S. Yanitsky**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Kemerovo, Russia)

### 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)  
**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)  
**N. A. Baturin**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Chelyabinsk, 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)  
**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)  
**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)  
**Yu. F. Podlipnyak**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moscow, Russia)  
**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)  
**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)  
**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: 750-560. E-mail: karavaevmvd@mail.ru. <https://pp.omamvd.ru>, <https://ppe.omamvd.ru>. Free market price. Certificate of mass media registration PI No FS 77-74589 (December 24, 2018). Issued by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor). Issued: 29.06.2022. Circulation: 130. Published sheets 15,6. Conventional printed sheets: 14,0. Order No 175. Any use of publication's materials is possible only with reference to the journal. © Omsk Academy of the Russian MIA, 2022



# ПСИХОПЕДАГОГИКА В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ

## Том 27, № 2(89) 2022

Издается с мая 1995 г. Выходит четыре раза в год

ISSN 1999-6241 (Print)  
ISSN 2619-1180 (Online)  
<https://pp.omamvd.ru>  
Интернет-подписка  
<https://www.pressa-rf.ru>  
<https://www.akc.ru>

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Зуева Е. Г., Шаранов Ю. А.

Проектирование системы  
превентивной психологии в деятельности  
сотрудников органов внутренних дел ..... 126

Зауторова Э. В., Кевля Ф. И.

Особенности субъективного благополучия  
сотрудников пенитенциарной системы ..... 134

Степанова Г. А., Малиничев Д. М., Хотеева Р. И.,

Арпентьева М. Р. Нейроцифровые технологии  
и этические проблемы модернизации  
инклюзивного образования ..... 142

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАПРЯЖЕННОСТИ И КОНФЛИКТОЛОГИИ

Кузнецова О. Е. Профессиональные  
деформации полицейского  
в сознании современной молодежи ..... 150

Пилипенко Т. С. Самопринятие

как личностный ресурс сотрудников ОВД  
при переживании горя и утраты ..... 159

Лапкина Е. В., Тулитбаева Г. Ф. Ресурсы и

антиресурсы защитно-совладающего поведения  
курсантов-первокурсников ..... 166

#### ПСИХОКОРРЕКЦИЯ И РЕГУЛЯЦИЯ СОСТОЯНИЙ

Абдуллин А. Г., Лихолетов В. В., Караваев А. Ф.

«Спасательный круг» профилактики ухудшения  
здоровья молодежи в эпоху цифровой  
трансформации образования ..... 173

Косова Е. О., Кубарев В. С., Нелюбин Н. И.

Коррекция и профилактика  
девиантного поведения подростков ..... 189

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ И ПОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Вишняков И. А., Вишнякова Т. Н.,

Кильмашкина Т. Н. Диагностика эмоционального  
отношения обучающихся в образовательных  
организациях к профессии «психолог». .... 199

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

#### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

#### ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Голубчикова М. Г., Валеева Г. В.,

Арпентьева М. Р., Сетяева Н. Н.,  
Хотеева Р. И. Преодоление и профилактика  
выученной беспомощности в формировании  
и развитии учебно-профессиональной  
самостоятельности: инклюзивные аспекты. .... 206

Веретенникова, А. Е., Щеглова Е. М.,

Коробко О. С. Цифровые аборигены  
и цифровые иммигранты  
в образовательном процессе высшей школы. .... 217

Коваленко Е. В. Опыт социального

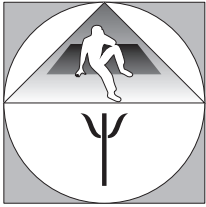
взаимодействия сотрудника полиции  
в поликультурной среде как предмет  
психолого-педагогического исследования ..... 224

### ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

#### ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ОТРАСЛЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЮРИДИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Баталов Д. Е. Духовно-нравственное состояние  
общества как фактор стабильности национальной  
безопасности Российской Федерации ..... 234

Информация для авторов ..... 240



# PSYCHOPEDAGOGY IN LAW ENFORCEMENT

## Volume 27, No 2(89) 2022

Has been published quarterly since May 1995

ISSN 1999-6241 (Print)  
ISSN 2619-1180 (Online)  
<https://pp.omamvd.ru>  
Internet Subscription  
<https://www.pressa-rf.ru>  
<https://www.akc.ru>

## CONTENTS

### PSYCHOLOGICAL SCIENCES

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

Zueva E. G., Sharanov Yu. A. Project Planning  
of a System of Preventive Psychology  
in Law Enforcement Officers' Activities . . . . . 126

Zautorova E. V., Kevlya F. I. Peculiarities  
of Penitentiary Officers' Subjective Well-Being . . . . . 134

Stepanova G. A., Malinichev D. M., Khoteeva R. I.,  
Arpentieva M. R. Neurodigital Technologies  
and Ethical Problems of Modernization  
in the Inclusive Education . . . . . 142

#### PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TENSION AND CONFLICTOLOGY

Kuznetsova O. E. Policeman's Professional  
Deformations in Minds of Modern Youth . . . . . 150

Pilipenko T. S. Self-acceptance as a Personal  
Resource of Police Officers when  
Experiencing Grief and Loss . . . . . 159

Lapkina E. V., Tulitbaeva G. F. Resources and  
Anti-Resources of Defensive and Coping Behavior  
of Firs-Year Cadets . . . . . 166

#### PSYCHO-CORRECTION AND REGULATION OF STATES

Abdullin A. G., Likholetov V. V., Karavaev A. F.  
The «Lifebuoy» to Prevent Youth Health Deterioration  
in the Era of Digital Transformation of Education . . . 173

Kosova E. O., Kubarev V. S., Nelyubin N. I.  
Correction and Prevention of Juvenile  
Deviant Behaviour . . . . . 189

### METHODOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY DIAGNOSTICS AND COGNITION

Vishnyakov I. A., Vishnyakova T. N.,  
Kil'mashkina T. N. Diagnostics of University  
Students' Emotional Attitude  
to the Profession of a Psychologist . . . . . 199

### PEDAGOGICAL SCIENCES

#### THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Golubchikova M. G., Valeeva G. V., Arpentieva M. R.,  
Setyaeva N. N., Khoteeva R. I. Overcoming  
and Preventing Learned Helplessness  
in the Formation and Development  
of Educational and Professional  
Independence: Inclusive Aspects . . . . . 206

Veretennikova A. E., Shcheglova E. M.,  
Korobko O. S. Digital Natives and Digital Immigrants  
in the Educational Process of Higher Education . . . . . 217

Kovalenko E. V. Experience of Police Officer's Social  
Interaction in a Multicultural Environment  
as the Subject of a Psychological-Pedagogical Study . . 224

### JURIDICAL SCIENCES

#### GENERAL THEORETICAL AND BRANCH-RELATED ISSUES OF JURIDICAL SCIENCE AND PRACTICE

Batalov D. E. Spiritual and Moral State of the Society  
as the Factor of Stability of National Security  
of the Russian Federation . . . . . 234

Information for authors . . . . . 240



## **Психолого-педагогические аспекты становления и развития личности**

### **Psychological and pedagogical aspects of personality formation and development**

Научно-теоретическая статья

УДК 159.9 © Е. Г. Зуева, Ю. А. Шаранов, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-126-133

5.3.9 Юридическая психология и психология безопасности

## **Проектирование системы превентивной психологии в деятельности сотрудников органов внутренних дел**

**Евгения Геннадьевна Зуева**<sup>1</sup>, кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии; zueva.eg@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-6919-0306>

**Юрий Александрович Шаранов**<sup>1</sup>, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии; niospba@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-9758-8220>

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

### **Реферат**

**Введение.** Рассматривается система превентивной психологии в деятельности сотрудников органов внутренних дел с позиции методологии ее проектирования. Анализируются понятие психологической превенции и возможности прогнозирования противоправного поведения в системе органов внутренних дел. Ставится проблема проектирования системы превентивной психологии в деятельности указанных сотрудников. **Результаты и обсуждение.** Определены границы понятия «психологическая превенция» и способы ее проектирования как системы в зависимости от содержания служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел. Предложен проект системы психологической превенции в деятельности органов внутренних дел, который включает в себя такие составляющие, как цель, задачи, функции, субъекты и объекты превентивного воздействия. Обозначены основные атрибуты проекта превентивной психологии как неравновесной системы в деятельности сотрудников органов внутренних дел. Актуализируются прогностическая и психодиагностическая функции, направленные на выявление, оценку, учет как статических, так и динамических характеристик системы превенции совершения рецидивных правонарушений, а также функция коррекции, предназначенная для оказания помощи лицам, состоящим на профилактическом учете в органах внутренних дел. **Выводы.** Процесс проектирования системы превентивной психологии отражает перспективное в теории систем представление об организации деятельности служб и подразделений органов внутренних дел как динамической, нелинейной и принципиально незавершенной структуре, благодаря чему достигается синергичный эффект безопасности и устойчивости правопорядка в районе несения службы подразделений органов внутренних дел.

*Ключевые слова:* превенция; психология безопасности; проект; атрибуты; прогнозирование; девиантное поведение; психологическая профилактика; воздействие; сотрудники; деятельность

**Для цитирования:** Зуева Е. Г., Шаранов Ю. А. Проектирование системы превентивной психологии в деятельности сотрудников органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 2(89). С. 126–133. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-126-133>

Scientific and Practical Article

UDC 159.9 © E. G. Zueva, Yu. A. Sharanov, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-126-133

5.3.9 Legal Psychology and Psychology of Security

## **Project Planning of a System of Preventive Psychology in Law Enforcement Officers' Activities**

**Evgeniya G. Zueva**<sup>1</sup>, Candidate of Sciences (in Psychology), associate-professor of the chair of Legal Psychology; zueva.eg@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-6919-0306>

**Yuri A. Sharanov**<sup>1</sup>, Honoured Worker of Higher School of the Russian Federation, Doctor of Sciences (in Psychology), professor, professor at the chair of Legal Psychology; niospba@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-9758-8220>

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

## Abstract

**Introduction.** The article attempts to consider the system of preventive psychology in the activities of police officers from the standpoint of the methodology of its project planning. The concept of psychological prevention is analyzed and the possibilities of predicting illegal behavior in the system of Internal Affairs' bodies are considered. The study poses the problem of project planning a system of preventive psychology in the activities of law enforcement officers. **Results and Discussion.** The boundaries of the concept of "psychological prevention" and the ways of its project planning as a system according to the content of the official activities of police officers are determined. A draft system of psychological prevention in the activities of the Internal Affairs' bodies is proposed, which includes the following components: purpose, tasks, functions, subjects and objects of preventive impact. The main attributes of the project of preventive psychology as a non-balanced system in the activities of law enforcement officers are outlined. The prognostic and psychodiagnostic functions are being updated, aimed at identification, evaluation, consideration of both static and dynamic characteristics of the system for the prevention of recidivism, as well as a correction function designed to assist persons registered in preventive records in law enforcement agencies. **Conclusions.** The process of project planning of a preventive psychology system reflects a promising concept in systems theory about the organization of the activities of services and law enforcement divisions as a dynamic, non-linear and fundamentally incomplete structure, due to which a synergistic effect of security and stability of law and order is achieved in the area of law enforcement divisions.

**Keywords:** prevention; safety psychology; project; attributes; forecasting; deviant behavior; psychological prevention; influence; employees/officers; activity

**Citation:** Zueva E. G., Sharanov Yu. A. Project Planning of a System of Preventive Psychology in Law Enforcement Officers' Activities. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2022. Vol. 27, No. 2(89). Pp. 126–133 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-126-133>

## Основные положения

1. Проект системы превентивной психологии в деятельности сотрудников органов внутренних дел представляет собой организованную и целеустремленную деятельность, направленную на профилактику противоправного поведения лиц, состоящих на профилактическом учете.

2. Проект системы превентивной психологии включает такие составляющие, как цели, задачи, функции, субъекты и объекты профилактической деятельности в системе органов внутренних дел.

3. Атрибутами проекта системы превентивной психологии являются динамичность, нелинейность и незавершенность.

## Введение

**Актуальность, значимость и сущность проблемы.** Превентивная психология является наименее развитым направлением в структуре психолого-юридического знания. Это обусловливается предельной сложностью тех объектов, которые подвергаются систематическому познанию и динамическому контролю. Особое внимание при этом уделяется своевременному выявлению, предупреждению и пресечению правонарушающего и преступного поведения, виктимологии безопасности субъекта, в том числе генезису отклоняющегося поведения подростка и взрослого с позиции междисциплинарного и системного подходов. Целью являлось проектирование системы психологической превенции в органах внутренних дел (далее — ОВД) с опорой на общую систему правового, психолого-юридического и психолого-педагогического обеспечения правоохранительной деятельности. Методологические основы решения проблемы включают в себя комплекс психолого-юридических подходов, теорий и концепций, раскрывающих сущность и механизмы

формирования проекта системы психологической превенции в деятельности сотрудников органов внутренних дел.

**Теоретические предпосылки и обзор проблемы.** Вопрос о превенции отклоняющегося поведения взрослого является принципиально новым и актуальным в юридической психологии и педагогике. Так, по мнению С. А. Беличевой и некоторых других специалистов в области превентивной психологии, взрослые не должны выступать объектом превентивной психологии, так как они рассматриваются в качестве таковых в правовой и криминальной психологии [1]. На наш взгляд, согласиться в настоящее время с этой слишком радикальной позицией не представляется возможным. Поскольку в криминальной психологии личность интерпретируется исключительно как субъект преступления, а теория и практика превенции включают и случаи агрессивного, корыстного, социально дезадаптивного, саморазрушающегося и других форм виктимно опасного поведения личности.

Ведущими тенденциями развития профилактики девиантного поведения в США и странах Западной Европы являются: ориентация на профилактические и реабилитационные мероприятия по отношению к осужденным без изоляции их от привычной социокультурной среды, в том числе девиантным подросткам [2–6]; стимулирование гражданской активности в этой сфере; привлечение большего количества участников и средств [7; 8]; проведение психолого-профилактических мероприятий в зависимости от уровня риска повторных правонарушений [9–11]. В России упор делается на подготовку специалистов по практической работе с девиантными детьми и подростками; психологизацию воспитательно-профилактической деятельности; признание роли

медико-психологической помощи в коррекции и реабилитации [12–14].

В отечественной науке традиционно к отклоняющимся видам поведения относят как преступное (делинквентное), так и непротивоправное (уголовно не наказуемое) аморальное поведение (например, систематическое пьянство, стяжательство, сексуальные и другие формы асоциальной распущенности), а также различного рода аддикции. В сфере правоохранительной деятельности выделение видов девиантного поведения среди сотрудников является достаточно условным, так как игнорирование норм служебной этики довольно часто перерастает в правонарушение или преступление.

Превенция с точки зрения первоначальной этиологии (от позднелат. *praeventio* — опережая, предупреждая) понимается как акцентирование внимания не столько на ее предупредительном потенциале, сколько на представлении о любом опережающем правовом, педагогическом, психологическом и ином целенаправленном воздействии. При этом в рамках превенции в одинаковой степени предполагается в качестве методологии познания и прогнозирования развития социального явления перспективное проектирование или моделирование ситуаций как противоправного, так и правомерного характера. В такой трактовке функциональной направленности институт психологии юридической превенции существенным образом расширяется, так как охватывает соответствующие отрасли права и множество социальных систем регулирования общественных отношений в сфере безопасности.

Необходимо пояснить и сам смысл превенции, так как содержание превентивных мер непосредственно связано с динамикой Я–личности во времени и пространстве. Если превенция — это опережающее воздействие на личность в настоящем времени, для того чтобы как можно раньше предупредить совершение ею в будущем возможной ошибки (в мыслях, намерениях, целях, чувствах, установках, поступках), то какими способами можно все это прогнозировать и проектировать? Насколько коррелирует «опережающее воздействие» с возрастом и полом человека [15], с уровнем его собственной идентичности и подлинностью существования согласно модели самовосприятия во времени и пространстве? Ведь человек верит, что он в будущей версии собственного «Я» будет более совершенным, чем его нынешнее «Я», несмотря на то что это нынешнее «Я» кажется более подлинным, чем «Я» из прошлого. Возникает также вопрос, на какую временную перспективу должно рассчитываться опережающее воздействие, а затем и само проектирование личности. Не попадаем ли мы в ловушку собственных представлений о будущем человека? При том что будущее уже присутствует здесь и сейчас в повседневных действиях человека, «в ментальной матрице личности».

Другими словами, для того чтобы система превентивных воздействий достигала своих целей, она должна содержать в себе не только знание закономерностей природы девиантного и криминального поведения, но и в некотором смысле идеальный проект развития человека, четкие ориентиры его непрерывного, поступательного самодвижения вперед, с тем чтобы быть адекватным будущей версии его более совершенного «Я» [16]. Какое место в этом сложном процессе может занимать деятельность правоохранительных органов? Очевидно, что кризисная и посткризисная эпоха, связанная с проведением Россией специальной военной операции и последующими экономическими санкциями со стороны Запада, неизбежно переориентирует всю систему обеспечения правопорядка и безопасности на использование ресурсов психологической превенции, прогнозирование и проектирование идеальных состояний социального правопорядка.

Как представляется, подразделения и службы органов внутренних дел в рамках реализации принципа презумпции правомерного поведения субъектов правоотношений, по сути дела, осуществляют и проектирование социального правопорядка. В свою очередь, сложившийся правовой режим задает модус поведения сотрудников и граждан, начинает выполнять функции средства воздействия на другие параметры социальной среды через механизмы его позитивной коррекции. Так, психолого-юридические средства выступают одновременно в качестве методов и форм превентивного воздействия на морально-психологическую среду субъектов правоотношений и внутренний мир сотрудников органов внутренних дел, направляют и организуют их профессиональную саморегуляцию.

Когда действия правоохранительных органов направляются на пресечение совершения противоправных поступков и противодействие фактическим правонарушениям, то безусловным приоритетом обладает принцип «потенциальной виновности» субъектов охранительных правоотношений, воспринимаемых правоприменителями в качестве потенциальных (фактических) правонарушителей. При этом потенциал психологической науки в юридической превенции в равной степени может быть задействован как в сфере регулятивного, так и в сфере охранительного воздействия на субъектов права.

В настоящее время многочисленные вопросы правоохранительной практики напрямую связаны с определением места юридической психологии в оптимизации процесса выбора средств превентивного воздействия по следующим основным направлениям: выявление эффективности антикоррупционной экспертизы законодательных актов и вероятностная оценка коррупционных рисков в деятельности государственных служащих; обоснование целесообразности ужесточения либо, напротив, либерализации

применения норм права в деятельности различных государственных и общественных институтов; прогнозирование наиболее вероятных коллизий и конфликтов в области трудовых и социальных отношений с предложением наиболее действенных средств их оптимизации. Эти и многие другие направления правоприменительной деятельности основаны на использовании как правовых, так и психологических средств превентивного воздействия, что позволяет говорить об усилении практической значимости института психолого-юридической превенции и подчеркивает необходимость его всестороннего изучения [17].

### Результаты и обсуждение

**Определение понятия психологической превенции.** Прежде всего требуется уточнить границы понятия «психологическая превенция», так как его научный статус до конца еще не устоялся. В последнее время под предлогом комплексного или междисциплинарного характера функций и объектов превентивного воздействия предмет психологической превенции раздвигает свои границы. Очевидно, что расширение объема правовых норм в психологической превенции вполне обоснованно, так как они призваны поддерживать в ней определенный порядок, организовывать ее. Тогда как психология реализует свою основную функцию — систематизацию знаний о психике человека, его ментальной структуры и побудительных механизмов поведения, придавая правовым воздействиям персонализированный характер.

Границы «психологической превенции» — это вопрос наличия или отсутствия четких критериев для установления меры превентивного воздействия по отношению к некоторым видам преступлений, правонарушений и девиантным видам поведения субъекта. Например, меры психологического воздействия на рецидивистов значительно усложнились в связи с отменой прогрессивной шкалы наказаний и субъективным характером оценки разновидностей рецидива преступлений — простой, опасный и особо опасный. Во многом по этой причине обострилась проблема превенции рецидивной преступности и возникла необходимость модернизации всей существующей системы мер противодействия ее опасным посягательствам. Для того чтобы понять и осуществить прогноз поведения лиц, которые по новому законодательству были осуждены к мерам наказания, не связанным с лишением свободы, потребовались знания и технологии юридической психологии [18]. Точно так же значительный рост преступлений в киберпространстве заставил правоохранительные органы спешно разрабатывать комплекс мер по эффективной превенции данных видов преступных посягательств. В зависимости от того, на какую сферу социальных отношений или субъектов права направляются меры психологической превенции, можно трактовать ее в широком и узком смысле

слова. В широком — это все институты гражданского общества, прежде всего семья, органы просвещения и образования.

Превентивные меры делятся на три типа: первичные, вторичные и третичные.

*Первичная* превенция преимущественно направлена на сохранение и развитие устойчивости и надежности достигнутых параметров правопорядка, способствующих сохранению жизни и здоровья детей и взрослых, предупреждению и пресечению негативного воздействия со стороны криминальной субкультуры. Она является массовой и наиболее эффективной.

*Вторичная* превенция распространяется на предупреждение различных форм асоциального поведения, под которым понимается форма дезорганизации индивида в группе лиц или в обществе. Выделяют следующие типы асоциального поведения личности: конфликтно-ситуативный — с преобладанием положительной направленности; ситуативный — с незначительной отрицательной направленностью; неустойчивый — с преимущественно отрицательной направленностью; устойчивый — с отрицательной направленностью.

Недопущение трансформации отрицательной направленности в правонарушающие и криминальные формы поведения выступает объектом уже *третичной* превенции.

Психологическая превенция в узком смысле — это приоритетные направления деятельности правоохранительных органов, среди них недопущение совершения противоправных поступков и противодействие фактическим правонарушениям. Объектами пристального внимания органов внутренних дел являются потенциальные правонарушители и бывшие преступники, освободившиеся из мест отбывания наказания, а также активные члены экстремистских, террористических и организованных преступных групп. К числу лиц, относящихся к объекту обязательного превентивного воздействия, относятся и лица, совершившие правонарушения, связанные с незаконным распространением наркотиков, и лица, осужденные условно за преступления в этой сфере.

В структуре ОВД имеется подразделение, сотрудники которого специально занимаются профилактикой правонарушений среди несовершеннолетних. Рост правонарушений и преступлений среди молодежи, как правило, свидетельствует о низкой эффективности превентивной деятельности подразделений и служб органов внутренних дел. В связи с этим сотрудников критикуют и наказывают, снижается рейтинг доверия полиции со стороны граждан. Кроме стандартных критериев оценки качества деятельности некоторых служб и подразделений, имеется и такой критерий, как предупреждение преступлений [19]. При этом психологическая превенция не существует отдельно

от правовой, педагогической и иных видов превенции [20]. А потому встраивается в контекст профессиональной деятельности органов полиции, когда каждый успешный случай борьбы с преступностью является предупредительным сигналом для потенциального правонарушителя и одновременно укрепляет мотивы правопослушного поведения лояльных к полиции граждан.

Превентивная психология совместно с превентивной педагогикой в ОВД предлагает меры превентивного воспитания и обучения, психологической коррекции и поддержки сотрудников, находящихся в неблагоприятных условиях жизнедеятельности. При этом превентивная психология и превентивная педагогика аккумулируют идеи, принципы и методы не только друг друга, но и социологии, права, медицины, управления и информационных технологий. Границы психологической превенции проходят там, где возникает необходимость в быстром купировании случаев проявления тяжелых психических состояний в форме депрессии, обострения психопатических тенденций в поведении личности сотрудника, импульсивности и агрессии, грубости и лжи, наркомании и алкоголизма. Система психологической превенции направлена на то, чтобы не допустить дезорганизации индивида в группе и его дальнейшего «скатывания» к криминальной форме поведения.

**Разработка и проектирование системы превентивной психологии.** Проектирование системы превентивной психологии в деятельности сотрудников ОВД строится на основании следующих положений:

1. Система превентивной психологии носит динамический характер, так как отражает постоянные изменения в условиях социально-правовой реальности.
2. Система является нелинейной, так как основу ее проектирования составляет проекция существующих в профессиональном сознании сотрудников идеальных образов эффективного взаимодействия субъектов и объектов профилактического воздействия. Только при организации комплексного взаимодействия можно достичь положительных изменений.
3. Проект системы превенции характеризуется принципиальной незавершенностью, так как предполагает не только сокращение преступности как таковой, но и организацию устойчивого правопослушного поведения контролируемых субъектов и предотвращение противоправных действий.

Таким образом, добиться полностью завершеного, конечного результата превенции невозможно, непрерывная цепь ситуаций жизнедеятельности групп и отдельных субъектов различной степени значимости, эмоциональной окрашенности, временно-пространственной оформленности делают жизнь человека шире и богаче любых планируемых сотрудниками целей своей деятельности.

Превенция ситуаций противоправного характера позволяет контролировать ряд негативных тенденций в обществе и самих органах внутренних дел, бороться с их причинами, а не тратить значительные ресурсы на восстановление уже нарушенных прав и интересов. Следовательно, актуальной задачей является именно проектирование системы психологической превенции в ОВД с опорой на общую систему правового, психолого-юридического и психолого-педагогического обеспечения правоохранительной деятельности (рис.).



Рис. Проект системы превентивной психологии (Fig. The project planning of a preventive psychology system)

Проект системы превентивной психологии — это динамическая организация деятельности служб и подразделений ОВД на основе идеальных образов, стандартов, направленная на укрепление безопасности и устойчивости правопорядка средствами психологической диагностики, оценки и коррекции субъектов, состоящих на профилактическом учете. В современной превентивной психологии выделяют также и другие функции: диагностическую — выявление причин и факторов отклонений в поведении, их комплексная оценка; реабилитирующую — преодоление негативных последствий их проявлений в поведении; координационную — объединение усилий всех воспитательных институтов (семьи, школы, общественности, средств массовой коммуникации); корректирующую и прогностическую — исправление существующих проблем и предвидение будущих возможных негативных яв-

ний в поведении личности. В системе ОВД из указанных функций в большей степени развиваются диагностическая, а также корректирующая и прогностическая.

Очевидно, что обеспечение эффективного функционирования правовой системы государства неизбежно требует системного мониторинга ее состояния и мер быстрого реагирования, в том числе и превентивного характера.

Современная социальная (охранно-защитная) концепция профилактики предполагает переход от административно-карательных мер к всесторонней медико-психологической, психолого-педагогической и социально-правовой помощи и поддержке сотрудников и их семей, различных социальных слоев населения, в том числе детей группы социального риска, подростков с отклонениями в психическом и социальном развитии. Весь этот широкий и во многом новый фронт решаемых в превентивной практике задач не может быть развернут без должного психологического обеспечения, а потому требует интенсивного развития прикладной отрасли юридической психологии — превентивной психологии.

Задача превентивной психологии — вооружить широкий круг практических работников (практических психологов, воспитателей, сотрудников отделов по профилактике правонарушений несовершеннолетних) психологическим знанием для предупреждения, диагностики и коррекции противоправного поведения как несовершеннолетних, так и взрослых правонарушителей.

Психодиагностика является важным этапом превентивной психологии в целях постановки дальнейших задач. Диагностика личности и криминальных установок правонарушителя необходима для оценки и определения дальнейших методов работы с ним.

Через коррекцию установок поведения лиц, состоящих на профилактическом учете, осуществляются динамическое наблюдение и сопровождение. Системным основанием превентивной психологии является психологическая помощь, которая имеет два ведущих направления: психологической превенции (предупреждение, психопрофилактика) и психологической интервенции (преодоление, коррекция, реабилитация). Традиционно большинство психологов правоохранительных органов в процессе оказания помощи сотруднику предпочитает обращаться к ресурсам психологического консультирования. Это первичный вид психологической помощи, ориентированный на психическую норму, тогда как психологическая коррекция рассматривается как второй, более высокий уровень, направленный на исправление или компенсацию нарушений в структуре личности, а психотерапия еще более сложный уровень психологической помощи, так как она ориентирована на глубинную работу по трансформации личности. С позиций психологического консультирования превентивная деятельность — это

упреждающая помощь, предотвращающая развитие нежелательных осложнений. Цель психологического консультирования — культурно-продуктивная личность, обладающая чувством перспективы, действующая осознанно, способная разрабатывать различные стратегии поведения и анализировать ситуацию с различных точек зрения [21].

Психологическая интервенция, направленная на отказ правонарушителя от противоправной деятельности, предполагает мероприятия с использованием эффективных практик. Когнитивно-поведенческая терапия является более прогностическим методом, чем традиционные методы воздействия. Программа коррекции, основанная на когнитивно-поведенческой модели, рассматривает, в частности, связи между зависимостью от алкоголя или наркотиков и преступным поведением [22].

Таким образом, в настоящее время особенно востребован потенциал превентивной психологии в экстремальных условиях деятельности, когда необходимо психологическое обеспечение надежности деятельности за счет актуализации ресурсов устойчивости (совладания), сохранения активности человека для реализации желаемых параметров жизнедеятельности на протяжении определенного отрезка времени [23, с. 49].

#### **Выводы**

1. Проект системы превентивной психологии в деятельности сотрудников ОВД представляет собой организованную и целеустремленную деятельность, направленную на укрепление и развитие правопослушного поведения лиц, состоящих на профилактическом учете. Система психологической превенции в деятельности ОВД включает в себя такие составляющие, как цели, задачи и функции, субъекты и объекты профилактической деятельности.

2. Атрибутами представленного проекта системы превентивной психологии являются: выраженный динамический характер; нелинейность, предполагающая учет различного рода взаимодействий субъектов и объектов профилактического воздействия; незавершенный характер системы превенции ОВД.

3. Система превентивной психологии направлена на превенцию девиантного поведения не только несовершеннолетних, но и взрослых людей, реализуясь с помощью первичного, вторичного и третичного уровней профилактики.

4. Диагностическая функция направлена на учет как статических, так и динамических факторов риска повторных правонарушений и на диагностику личностных черт, мотивации, криминальных установок и социальной ситуации индивида.

5. Коррекция и регуляция поведения лиц, состоящих на профилактическом учете, осуществляются индивидуализированно с учетом социально-

демографических факторов, характера совершенного правонарушения. Так, для несовершеннолетних правонарушителей проводится коррекция смысловых ориентаций, самоконтроля в поведении; для взрослых — коррекция криминальных установок для предотвращения противоправного поведения.

6. Проектирование системы психологической превенции есть непрерывная совокупность действий сотрудников полиции, направленных на поддержание порядка средствами коррекции и регулирования поведения специальных субъектов права (освобожденных из мест лишения свободы; осужденных к мерам наказания, не связанным с лишением свободы; несовершеннолетних; допускающих правонарушения в сфере семейно-бытовых отношений; больных наркоманией и алкоголизмом; психически больных лиц и др.).

7. Система превенции является детерминированной: ее состояние во многом определяется прошлым,

любое изменение требует веских оснований и средств трансформации ее линейного, направленного строго от прошлого к будущему развития. Система превенции как проект реализуется и масштабируется в правовой действительности при условии целеустремленного продуцирования и поддержания ее идеальных образов и стандартов согласно нормативным требованиям всеми субъектами правоотношений.

**Перспективы.** Полученные результаты позволяют определить методологию проектирования систем социально-правовой природы как одно из перспективных направлений проведения научных исследований проблемы психологической превенции в системе ОВД. В статье предложен один из вариантов проектирования системы психологической превенции в деятельности сотрудников ОВД, который может позволить в дальнейшем разрабатывать специальные мероприятия в отношении лиц, являющихся объектами профилактического воздействия.

#### Список источников

1. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. М., 1994. 224 с.
2. Vist N. V. Psychological and Pedagogical Conditions for the Prevention of Deviant Behavior among Adolescents. *International journal of environmental & science education*. 2016. Vol. 11, № 15. Pp. 8536–8551.
3. Andrews D. A., Dowden C. The Risk–Need–Responsivity Model of assessment and human service in prevention and corrections: Crime-Prevention jurisprudence. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*. 2008. № 4. Pp. 369–404. <https://doi.org/10.3138/cjccj.49.4.439>.
4. Walker S. C., Valencia E., Miller S., Pearson K., Jewell C., Tran J., Thompson A. Developmentally-grounded approaches to juvenile probation practice: a case study. *Federal Probation journal*. 2019. Vol. 83, № 3. Pp. 33–41.
5. Toronjo H. A Corrections Workforce for the 21st Century. *Federal Probation journal*. 2019. Vol. 83, № 1. Pp. 3–7.
6. Delaney P., Weir M. An Assessment, Monitoring and Outcome Measurement System for Offender Rehabilitation and Reintegration Programmes: A Description of a Model at Work in the Cornmarket Project, Wexford. *Irish Probation Journal*. 2011. № 8. Pp. 200–217.
7. Connolly A. «What Works»: Implications for effective probation practice irish social worker, special issue on work with offenders. Dublin, 2000.
8. Paparozzi M. A., Gendreau P. An intensive supervision program that worked: Service delivery, professional orientation, and organizational supportiveness. *The Prison Journal*. 2005. Vol. 85. Pp. 445–466.
9. Cohen T. H., Cook D., Lowenkamp C. T. The supervision of low-risk federal offenders: how the low-risk policy has changed federal supervision practices without compromising community safety. *Federal Probation journal*. 2016. Vol. 80, № 1. Pp. 3–11.
10. Kemshall H. The community management of high-risk offenders: A consideration of «best practice» — Multi-Agency Public Protection Arrangements (MAPPA). *Prison Service Journal*. 2003. № 146. Pp. 2–5.
11. Andresen W. C. Residential Drug Treatment for High-Risk Probationers: Evaluating the Link Between Program Integrity and Recidivism. *Federal Probation journal*. 2019. Vol. 83, № 1. Pp. 42–49.
12. Ильянкова Е. И., Семакова А. И. Оптимизация психологического благополучия несовершеннолетних с делинквентным поведением // Российский девиантологический журнал. 2021. № 1(1). С. 84–98. <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2021-1-84-98>.
13. Шелкунова Т. В., Чугорев А. С. Возможности психологической коррекции девиантного поведения подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 478–481.
14. Вяткин А. П., Невструева Т. Х., Терехова Т. А., Санина Л. В. Методы психокоррекции личности несовершеннолетних в системе раннего предупреждения их преступного поведения // Всероссийский криминологический журнал. 2016. № 3. С. 487–498.
15. Тылец В. Г., Краснянская Т. М., Иохвидов В. В. Темпоральные маркеры психологической безопасности субъектов поздних периодов жизни // Проблемы современного образования. 2019. № 4. С. 84–97.
16. Коржова Е. Ю. Поиски прекрасного в человеке: личность в творчестве А. П. Чехова. СПб., 2006. 504 с.
17. Тихонов Я. И. Институт превенции в системе российского права : автореф. ... дис. канд. юрид. наук. Казань, 2019. 26 с.
18. Зуева Е. Г. Психологическое сопровождение деятельности участковых уполномоченных полиции в работе с лицами, осужденными к мерам наказания, не связанным с лишением свободы : автореф. ... дис. канд. психол. наук. СПб., 2013. 22 с.
19. Крылов И. С. Оценка результатов предварительного расследования в МВД России // Уголовное судопроизводство. 2017. № 3. С. 27–32.
20. Ключева Н. В. Психолог и семья: диагностика, консультация, тренинг. Ярославль, 2001. 160 с.
21. Шнейдер Л. Б. Пособие по психологическому консультированию : учеб. пособие. М., 2003. 120 с.

22. Tafrate R. C., Mitchell D. Forensic CBT: a Handbook for Clinical Practice. Wiley-Blackwell, 2013. 520 p.  
23. *Водопьянова Н. Е.* Современные концепции ресурсов субъекта профессиональной деятельности // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 16. 2015. Вып. 1. С. 45–54.

*Поступила 10.03.2022; одобрена после рецензирования 15.03.2022; принята к публикации 30.03.2022.  
Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.  
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

## References

1. Belicheva S. A. Fundamentals of preventive psychology. Moscow, 1994. 224 p. (In Russ.)
2. Vist N. V. Psychological and Pedagogical Conditions for the Prevention of Deviant Behavior among Adolescents. *International Journal of Environmental & Science Education*. 2016. Vol. 11, No. 15. Pp. 8536–8551.
3. Andrews D. A., Dowden C. The Risk-Need-Responsivity Model of assessment and human service in prevention and corrections: Crime-Prevention jurisprudence. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*. 2008. No. 4. Pp. 369–404. <https://doi.org/10.3138/cjccj.49.4.439>
4. Walker S. C., Valencia E., Miller S., Pearson K., Jewell C., Tran J., Thompson A. Developmentally-grounded approaches to juvenile probation practice: a case study. *Federal Probation Journal*. 2019. Vol. 83, No. 3. Pp. 33–41.
5. Toronjo H. A. Corrections Workforce for the 21st Century. *Federal Probation Journal*. 2019. Vol. 83, No. 1. Pp. 3–7.
6. Delaney P., Weir M. An Assessment, Monitoring and Outcome Measurement System for Offender Rehabilitation and Reintegration Programs: A Description of a Model at Work in the Cornmarket Project, Wexford. *Irish Probation Journal*. 2011. No. 8. Pp. 200–217.
7. Connolly A. «What Works»: Implications for effective probation practice Irish social worker, special issue on work with offenders. Dublin, 2000.
8. Paparozzi M. A., Gendreau P. An intensive supervision program that worked: Service delivery, professional orientation, and organizational supportiveness. *The Prison Journal*. 2005. Vol. 85. Pp. 445–466.
9. Cohen T. H., Cook D., Lowenkamp C. T. The supervision of low-risk federal offenders: how the low-risk policy has changed federal supervision practices without compromising community safety. *Federal Probation Journal*. 2016. Vol. 80, No. 1. Pp. 3–11.
10. Kemshall H. The community management of high-risk offenders: A consideration of «best practice» — Multi-Agency Public Protection Arrangements (MAPPA). *Prison Service Journal*. 2003. No. 146. Pp. 2–5.
11. Andresen W. C. Residential Drug Treatment for High-Risk Probationers: Evaluating the Link Between Program Integrity and Recidivism. *Federal Probation Journal*. 2019. Vol. 83, No. 1. Pp. 42–49.
12. Ilyankova E. I., Semakova A. I. Optimization of the psychological well-being of minors with delinquent behavior. *Russian Journal of Deviant Behaviour*. 2021. No. 1(1). Pp. 84–98. <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2021-1-84-98>. (In Russ.)
13. Shelkunova T. V., Chugorev A. S. Possibilities of psychological correction of juvenile deviant behavior. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2018. No. 60-3. Pp. 478–481. (In Russ.)
14. Vyatkin A. P., Nevstrueva T. Kh., Terekhova T. A., Sanina L. V. Methods of personality psychological correction of juveniles in the system of early prevention of their criminal behavior. *All-Russian Criminological Journal*. 2016. No. 3. Pp. 487–498. (In Russ.)
15. Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M., Iokhvidov V. V. Temporal markers of psychological safety of subjects of late periods of life. *Problems of Modern Education*. 2019. No. 4. Pp. 84–97. (In Russ.)
16. Korzhova E. Yu. The search for beauty in man: Personality in the work of A. P. Chekhov. St. Petersburg, 2006. 504 p. (In Russ.)
17. Tikhonov Ya. I. Institute of prevention in the system of Russian law. Extended abstract of Candidate of sciences dissertation (in Law). Kazan, 2019. 26 p. (In Russ.)
18. Zueva E. G. Psychological support for the activities of district police officers in their work with persons sentenced to penalties not related to deprivation of liberty. Extended abstract of candidate of sciences dissertation (in Psychology). St. Petersburg, 2013. 22 p. (In Russ.)
19. Krylov I. S. Evaluation of the results of the preliminary investigation in the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Criminal Justice*. 2017. No. 3. Pp. 27–32. (In Russ.)
20. Klyueva N. V. Psychologist and family: diagnostics, consultation, training. Yaroslavl, 2001. 160 p. (In Russ.)
21. Schneider L. B. Manual of psychological counseling. Textbook. Moscow, 2003. 120 p. (In Russ.)
22. Tafrate R. C., Mitchell D. Forensic CBT: a Handbook for Clinical Practice. Wiley-Blackwell, 2013. 520 p.
23. Vodopyanova N. E. Modern concepts of resources of the subject of professional activity. *Bulletin of St. Petersburg State University. Series 16*. 2015. Issue. 1. Pp. 45–54. (In Russ.)

*Submitted 10.03.2022; approved after reviewing: 15.03.2022; accepted for publication: 30.03.2022.  
All the authors have made an equal contribution to the publication.  
The authors declare that there is no conflict of interest.*

Научно-практическая статья

УДК 159.9.07; 159.96 © Э. В. Зауторова, Ф. И. Кевля, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-134-141

5.3.9 Юридическая психология и психология безопасности

## Особенности субъективного благополучия сотрудников пенитенциарной системы

**Эльвира Викторовна Зауторова**<sup>1,2</sup>, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии и педагогики, ведущий научный сотрудник; elvira-song@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1334-2654>

**Фаина Ильинична Кевля**<sup>2</sup>, доктор педагогических наук, профессор, старший научный сотрудник; fkevylya@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-9603-6523>

<sup>1</sup> Вологодский институт права и экономики ФСИН России, Вологда, 160002, Россия

<sup>2</sup> Научно-исследовательский институт ФСИН России, Москва, 125130, Россия

### Реферат

**Введение.** Проблема субъективного благополучия актуальна для сотрудников пенитенциарной системы, так как их деятельность наполнена различными внештатными ситуациями, чувством опасности, что оказывает психологическое давление и значительным образом влияет на состояние субъективного благополучия, показателями которого являются степень развития нравственных и деловых качеств, способность к конструктивному общению с окружающими и т. д. **Материалы и методы.** Использовались обзорно-аналитический метод, заключающийся в теоретическом анализе научных источников по проблематике исследования; констатирующий эмпирический метод, охватывающий психодиагностическую методику «Шкала субъективного благополучия» (А. Перуэ-Баду, Г. Мендельсон; в адаптации М. В. Соколовой), а также непараметрический статистический критерий для сравнения двух независимых выборок (U-критерий Манна-Уитни). Исследование проводилось на базе УФСИН России по Архангельской области в 2021 г.; опрошено 40 сотрудников отдела специального назначения с различным стажем службы в пенитенциарной системе. **Результаты и обсуждение.** У сотрудников уголовно-исполнительной системы со стажем менее 5 лет преобладает средний уровень субъективного благополучия. Эмоциональные переживания у них представлены преимущественно на среднем уровне, отмечается небольшая выраженность их; отсутствуют эмоциональные проблемы, проявляются определенная активность и некоторое субъективное благополучие. Они находятся в состоянии умеренного эмоционального комфорта, не испытывая значительных эмоциональных проблем, успешно взаимодействуя с людьми, отличаются адекватностью в поведении, уверенностью в себе и активностью. У сотрудников со стажем более 5 лет преобладает субъективное неблагополучие, им свойственны высокий уровень эмоциональных переживаний, наличие эмоционального дискомфорта, склонность к депрессиям и тревогам, пессимизм, проблемы во взаимодействии с окружающими, личностная закрытость, плохая переносимость стрессов. Срок службы в пенитенциарной системе может в значительной степени влиять на уровень субъективного благополучия сотрудника и на уровень развития необходимых компетенций, качеств, чувства осознанности и конструктивности в ходе профессиональной деятельности. **Выводы.** Субъективное благополучие сотрудника пенитенциарной системы связано с формированием у него профессиональных компетенций, которые необходимы для успешного решения профессиональных задач. У сотрудников со стажем службы менее 5 лет отмечается более высокий уровень субъективного благополучия по сравнению с сотрудниками со стажем более 5 лет. Необходимо разработать коррекционную программу для работы с сотрудниками, имеющими низкий уровень субъективного благополучия, по формированию у них мотивации к саморазвитию, активной позиции, навыков самоконтроля, развития целеполагания, ответственности за последствия своих поступков, способности к принятию важных решений, активизации профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* пенитенциарная система; сотрудники; психологическое благополучие; субъективное благополучие; особенности субъективного благополучия

**Для цитирования:** Зауторова Э. В., Кевля Ф. И. Особенности субъективного благополучия сотрудников пенитенциарной системы // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27. № 2(89). С. 134–141. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-134-141>

Scientific and Practical Article

UDC 159.9.07; 159.96 © E. V. Zautorova, F. I. Kevlya, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-134-141

5.3.9 Legal Psychology and Psychology of Security

## Peculiarities of Penitentiary Officers' Subjective Well-Being

**Elvira V. Zautorova**<sup>1,2</sup>, Doctor of sciences (in Pedagogy), Professor, Professor at the chair of Legal Psychology and Pedagogy, leading researcher; elvira-song@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1334-2654>

**Faina I. Kevlya**<sup>2</sup>, Doctor of sciences (in Pedagogy), Professor, chief researcher; fkevylya@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-9603-6523>

<sup>1</sup> Vologda Institute of Law and Economics of the Russian Federal Penitentiary Service, Vologda, 160002, Russia

<sup>2</sup> Research Institute of the Russian Federal Penitentiary Service, Moscow, 125130, Russia

## Abstract

**Introduction.** The problem of subjective well-being is relevant for penitentiary officers as their activity is filled with various extraordinary situations, sense of danger, which adds psychological pressure and essentially influences the state of subjective well-being, the indicators of the latter being the level of development of moral and business qualities, potential for constructive communication with surrounding people etc. **Materials and Methods.** The authors employed review and analytical method, that is theoretical analysis of scientific resources on the problems of the research; ascertaining empirical method comprising psychodiagnostical technique of «Scale of subjective well-being» (A. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn; adapted by M. V. Sokolova); non-parametric statistical test for comparing two independent samples (Mann-Whitney U-test). The research was carried out in 2021 on the basis of the Directorate of the Russian Federal Penitentiary Service in the Arkhangelsk region; forty officers of special assignment with different terms of service in the penitentiary system were surveyed. **Results and Discussion.** Penitentiary officers with less than five years of service show the moderate level of subjective well-being. Their emotional stress is mostly on the moderate level: they have no emotional problems, demonstrate moderate level of activity and moderate subjective well-being. They are in a state of moderate emotional comfort, without experiencing significant emotional problems, successfully interacting with people, they are noted for adequacy in behavior, self-confidence and activity. The officers with more than five years of service predominantly have subjective ill-being; they are characterized by high level of emotional stress, emotional discomfort, tendency to depression and anxiety, pessimism, problems of interacting with people around, personal closed nature, and poor resistance to stress. The term of service in the penitentiary service can significantly influence the level of an officer's subjective well-being and the level of development of necessary competences, qualities, sense of awareness and constructiveness in the course of performing professional actions. **Conclusions.** A penitentiary officer's subjective well-being is connected with the formation of his professional competences necessary for effective tackling professional assignments. Penitentiary officers with less than five years of service show a higher level of subjective well-being in comparison with the officers with more than five years of service. It is reasonable to develop a correctional programme for the workers with low level of subjective well-being in order to form their motivation to self-development, active position, skills of self-control, develop goal-setting skills, responsibility for consequences of their actions, ability to make important decisions, advance professional activity.

**Keywords:** penitentiary system; officers; psychological well-being; subjective well-being; peculiarities of subjective well-being

**Citation:** Zautorova E. V., Kevlya F. I. Peculiarities of Penitentiary Officers' Subjective Well-Being. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2022. Vol. 27, No. 2(89). Pp. 134–141 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-134-141>

## Основные положения

1. Актуальность исследования обусловлена тем, что изучение особенностей субъективного благополучия сотрудников пенитенциарной системы может обеспечить более эффективный поиск путей для формирования у них профессиональных компетенций, которые необходимы для успешного решения профессиональных задач.

2. В настоящее время представляется важным вопрос повышения уровня мотивации сотрудников к саморазвитию при прохождении службы и формирования здоровой морально-психологической обстановки в профессиональных коллективах. Это может быть достигнуто изучением специфики субъективного благополучия сотрудников пенитенциарной системы, которая имеет своей целью снижение или сведение до минимума переживаний, травмирующих личность. Высокий уровень субъективного благополучия сотрудников является необходимым для улучшения условий службы в пенитенциарной системе, прежде всего ее психологической стороны.

## Введение

**Актуальность, значимость и сущность проблемы.** В современных условиях социально-экономического развития Российской Федерации перед

пенитенциарной системой стоит ряд вызовов, среди которых «повышение уровня мотивации при прохождении службы и формирование здоровой морально-психологической обстановки, исключающей противоправное поведение сотрудников уголовно-исполнительной системы»\*. Это связано в первую очередь с тем, что руководством ФСИН России в значительной степени обращается внимание на необходимость улучшения условий службы сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее — УИС), прежде всего психологических.

Профессиональная деятельность сотрудников пенитенциарной системы имеет ряд особенностей, среди которых непосредственное взаимодействие с разными категориями осужденных с тем или иным уровнем психолого-педагогической запущенности, экстремальный и стрессогенный характер деятельности, строгая регламентация служебной деятельности законами, нормативными актами и инструкциями, повышенная ответственность, опасность, различного рода риски и т. д. [1; 2]. Поэтому важно прийти к пониманию того, что эффективность профессиональной деятельности сотрудников непосредственно связана с их психологическим благополучием, удовлетворенностью своей работой.

\* Об утверждении Концепции развития уголовно-исполнительной системы РФ на период до 2030 года : распоряжение Правительства РФ от 29 апреля 2021 г. № 1138-п. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400639567> (дата обращения: 27.12.2021).

**Исследовательская гипотеза** заключается в том, что общая выборка, на примере которой изучаются особенности сотрудников пенитенциарной системы в зависимости от срока службы (до 5 лет и более 5 лет), статистически достоверно различается по степени выраженности значимых личностных качеств, влияющих на состояние субъективного благополучия личности (степень развития нравственных и деловых качеств, способность к конструктивному общению с окружающими, реализация потребностей личности, индивидуальные представления и т. д.). Анализ выделенных особенностей будет способствовать поиску и определению более эффективных путей и мер по формированию у сотрудников УИС компетенций, которые необходимы для успешного развития их профессиональных качеств для осуществления служебной деятельности.

**Целью** статьи выступает изучение особенностей субъективного благополучия сотрудников пенитенциарной системы.

**Теоретические предпосылки и обзор проблемы.** Психологическое благополучие стало объектом научных исследований в психологии после принятия Всемирной организацией здравоохранения понятия «психическое здоровье» в 1957 г. [3]. Благополучие было определено как базовый критерий психического здоровья человека, многомерный конструкт, включающий различные компоненты — духовные, социальные, экономические, психологические. Это своего рода положительная аффективность, которая выражается в деятельности человека. Важнейшим понятием в изучении психологических основ благополучия стало «субъективное благополучие» человека. Собственно благополучие личности — сложная комплексная структура переживания субъектом отдельных аспектов своего существования и жизни в целом, действующая по принципу накопления. Такое интегрированное доминирующее настроение складывается в зависимости от того, насколько в деятельности реализованы потребности личности, учитывая культурно признанные нормативы, индивидуальные представления, ценности и уровень притязаний [4–6].

В зарубежной психологии Т. Рат и Дж. Хартер среди элементов благополучия выделяют следующие жизненные сферы: профессиональное благополучие (карьера, призвание, профессия или работа); физическое благополучие (крепкое здоровье); социальное благополучие (важность ближнего окружения и социальных взаимоотношений); финансовое благополучие (финансовая безопасность, удовлетворенность своим уровнем жизни); благополучие в среде проживания (безопасность, собственный вклад в развитие общества) [7; 8]. При этом успех должен присутствовать во всех пяти элементах, так как до-

стижение в одной сфере не способно компенсировать неудачу в других.

**Субъективное благополучие.** Понятие «субъективное благополучие» исходит из теоретических основ феномена психологического благополучия как баланса между комплексами эмоций (позитивным и негативным) [9; 10]. Ученые установили, что «субъективно благополучные» респонденты демонстрируют положительные эмоции независимо от влияния жизненного опыта. При этом склонность к положительному реагированию может быть стабильной поведенческой характеристикой или чертой личности, т. е. субъективное благополучие является довольно стабильной диспозицией [11–13].

Субъективное благополучие — это своеобразное качество человека, которое обретается в процессе жизнедеятельности, а проявляется в переживаниях наполненности жизни содержанием и ценности жизни в целом; это средство достижения внутренних, социально ориентированных целей, которые служат условием реализации потенциальных возможностей и способностей [14]. Внимание ученых, в первую очередь, обращено на функциональное назначение субъективного благополучия — насколько профессиональные достижения связаны с эмоциональным благополучием.

**Субъективное благополучие сотрудников пенитенциарной системы.** На сегодняшний день проблема субъективного благополучия становится все более актуальной для сотрудников уголовно-исполнительной системы, так как их деятельность наполнена различными внештатными ситуациями, чувством опасности, осознанием высокой ответственности, а также того, что они не имеют права на ошибку. Все это оказывает психологическое давление и значительным образом влияет на состояние субъективного благополучия сотрудников пенитенциарной системы [15–18]. Показатели субъективного благополучия, степень развития нравственных и деловых качеств, способность к конструктивному общению с окружающими у сотрудников пенитенциарных учреждений являются наиболее важными факторами успешного функционирования учреждений и органов всей уголовно-исполнительной системы [19–22].

Субъективное благополучие сотрудника пенитенциарной системы связано с формированием у него профессиональных компетенций, которые необходимы для успешного решения профессиональных задач. Сами сотрудники вкладывают в понятие субъективного благополучия позитивное эмоциональное состояние, удовлетворенность жизнью, удовлетворение насущных потребностей, удовлетворительное психологическое состояние, стабильность во всех начинаниях, нахождение в кругу единомышленников, способность контроля своего поведения и эмоций, равновесие морального и материального состояния. В связи с этим нами было проведено исследование по изучению осо-

бенностей субъективного благополучия сотрудников пенитенциарной системы.

### Материалы и методы

В ходе исследования использовались обзорно-аналитический метод, заключающийся в теоретическом анализе научных источников по проблематике исследования; констатирующий эмпирический метод, охватывающий психодиагностическую методику «Шкала субъективного благополучия» (А. Перуэ-Бадю, Г. Мендельсон; в адаптации М. В. Соколовой) [23], а также непараметрический статистический критерий для сравнения двух независимых выборок (U-критерий Манна-Уитни) [24]. Исследование проводилось на базе УФСИН России по Архангельской области в 2021 г., в нем принимали участие 40 сотрудников отдела специального назначения с различным стажем службы в пенитенциарной системе. Выборка была разделена на две группы: 1) сотрудники со стажем служебной деятельности до 5 лет (20 человек); 2) сотрудники со стажем свыше 5 лет (20 человек). Все респонденты мужского пола в возрасте от 24 до 40 лет.

**Психодиагностическая методика «Шкала субъективного благополучия»** определяет качество эмоциональных переживаний индивида от оптимизма, бодрости и уверенности в себе до подавленности, раздражительности и ощущения одиночества. Опросник состоит из 17 утверждений. Испытуемый должен отметить, в какой степени он согласен либо не согласен с приведенными высказываниями, по следующей шкале: 1 — полностью согласен; 2 — согласен; 3 — более или менее согласен; 4 — затрудняюсь ответить; 5 — более или менее не согласен; 6 — не согласен; 7 — полностью не согласен. Пункты содержат 6 кластеров: напряженность и чувствительность; признаки, сопровождающие основную психиатрическую симптоматику; изменения настроения; значимость социального окружения; самооценка здоровья; степень удовлетворенности повседневной деятельностью.

**Интерпретация результатов** проводится путем перевода сырых баллов в стандартную оценку по шкале стенов. Выделяют следующие уровни субъективного благополучия: крайне низкие оценки по шкале субъективного благополучия (1 стень) — полное эмоциональное благополучие; оценки, отклоняющиеся в сторону субъективного благополучия (2–3 стень), — умеренное эмоциональное благополучие; средние оценки (4–7 стень) — низкая выраженность субъективного благополучия; оценки, отклоняющиеся в сторону субъективного неблагополучия (8–9 стень); крайне высокие оценки (10 стень) — выраженное субъективное неблагополучие, крайний эмоциональный дискомфорт.

### Результаты и обсуждение

**Оценка субъективного благополучия.** Результаты опроса сотрудников отдела специального назначения обеих групп 1 представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты по опроснику «Шкала субъективного благополучия» (А. Перуэ-Бадю, Г. Мендельсон; в адаптации М. В. Соколовой) (Table 1. Results of the questionnaire «Scale of subjective well-being» (A. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn; adapted by M. V. Sokolova))

Название шкалы	Сотрудники со стажем работы менее 5 лет (группа 1) $\bar{X} \pm \sigma$	Сотрудники со стажем работы более 5 лет (группа 2) $\bar{X} \pm \sigma$	Достоверность различий по критерию Манна-Уитни
Напряженность и чувствительность	10,2±2,37	14,35±1,34	≤ 0,01
Признаки, сопровождающие основную психиатрическую симптоматику	9,95±2,39	13,9±1,29	≤ 0,01
Изменения настроения	7,5±2,16	9,4±1,84	≤ 0,01
Значимость социального окружения	9,9±2,42	14,5±1,39	≤ 0,01
Самооценка здоровья	7,35±2,25	9,6±2,03	≤ 0,01
Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	10,5±2,56	14,9±1,71	≤ 0,01
Общее субъективное благополучие	55,4±11,26	76,65±7,77	≤ 0,01

Как видно из таблицы 1, в группе 1 отмечается преобладание показателей напряженности и чувствительности (10,2), сотрудники ощущают, что работа влияет на них, оказывает давление, им хотелось бы меньше взаимодействовать с людьми; преобладают значения признаков, сопровождающих основную психиатрическую симптоматику (9,95). Сотрудники в данной группе считают, что могут проявлять беспричинное беспокойство, некоторым образом реагируют на препятствия, невнимательность; высоки значения изменений настроения (7,5), у сотрудников этой группы настроение преимущественно без оптимизма; выражены показатели значимости социального окружения (9,9).

Сотрудники группы 1 полагают, что могут обращаться со своими проблемами к окружающим, периодически чувствуют себя одиночными, им нравится проводить время с близкими; фиксируются средние показатели самооценки здоровья (7,35) (они чувствуют себя нормально), а также удовлетворенности повседневной деятельностью (10,5): сотрудники признают, что им непросто вставать по утрам и работать, повседневная деятельность не очень им нравится.

В группе 2, включающей сотрудников пенитенциарной системы со стажем работы более 5 лет, отмечается преобладание высоких показателей напряженности и чувствительности (14,35), испытуемые признают, что работа «давит» на них, им очень сложно взаимодействовать с другими людьми, не хочется даже разговаривать с ними; присутствуют значимые показате-

тели признаков, сопровождающих психиатрическую симптоматику (13,9).

Респонденты данной группы полагают, что часто проявляют беспокойство и тревогу без видимой причины, резко реагируют на препятствия в деятельности, раздражительны; преобладают высокие значения изменения настроения (9,4), также наблюдаются плохое настроение, пессимистичное отношение к жизни на текущий момент. Для сотрудников группы 2 высокую значимость имеет социальное окружение (14,5), они ощущают себя одинокими, полагают, что не могут обращаться к окружающим за помощью, предпочитают одиночество. Для представителей данной группы характерны повышенные показатели самооценки здоровья (9,6), они оценивают свое здоровье скорее как слабое; превалируют большие значения напряженности по шкале удовлетворенности повседневной деятельностью (14,9). Испытуемые отмечают, что их деятельность очень активна, им сложно вставать и идти работать, хотя их повседневная деятельность им нравится.

Распределение количества участников обеих групп в зависимости от уровня субъективного благополучия представлено в таблицах 2 и 3.

Таблица 2. Распределение испытуемых в зависимости от уровня субъективного благополучия в группе 1, %

(Table 2. Distribution of the number of the respondents according to the level of subjective well-being in group 1, %)

Название шкалы	Сотрудники со стажем работы менее 5 лет (группа 1, n=20)		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Общее субъективное благополучие	6 (30%)	14 (70%)	0 (0%)

Из таблицы 2 видно, что респондентам группы 1 свойствен средний уровень субъективного благополучия. Эмоциональные переживания у них находятся в основном на среднем уровне (70%) (4–7 стенов), отмечается умеренная выраженность эмоциональных переживаний: не наблюдаются эмоциональные проблемы, проявляются средняя активность и умеренное субъективное благополучие.

У 30% сотрудников со стажем менее 5 лет зафиксирован низкий уровень эмоциональных переживаний, что соответствует 2–3 стеном. Данные обследуемые находятся в состоянии умеренного эмоционального комфорта, они не испытывают значительных эмоциональных проблем, успешно взаимодействуют с людьми, адекватны в поведении, уверены в себе и активны.

Из таблицы 3 видно, что в группе 2 (сотрудники со стажем более 5 лет) преобладает субъективное неблагополучие. У 70% испытуемых отмечаются высокий уровень эмоциональных переживаний (8–9 стенов), наличие эмоционального дискомфорта, у них выражены склонность к депрессиям и тревогам, пессимизм,

Таблица 3. Распределение испытуемых в зависимости от уровня субъективного благополучия в группе 2, %  
(Table 3. Distribution of the number of the respondents according to the level of subjective well-being in group 2, %)

Название шкалы	Сотрудники со стажем работы более 5 лет (группа 2, n=20)		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Общее субъективное благополучие	0 (0%)	6 (30%)	14 (70%)

проблемы во взаимодействии с окружающими, личностная закрытость, плохая переносимость стрессов. У 30% сотрудников превалирует средний уровень эмоциональных переживаний (70%) (4–7 стенов), у них отсутствует чувство эмоционального дискомфорта, не наблюдается особых эмоциональных проблем, им присущи средняя активность и умеренное субъективное благополучие.

**Сравнительный анализ субъективного благополучия сотрудников с различным стажем службы.** У сотрудников пенитенциарной системы со стажем службы менее 5 лет диагностирован более высокий уровень субъективного благополучия по сравнению с сотрудниками со стажем службы более 5 лет (табл. 1). Между представителями группы 1 и группы 2 выявлены значимые различия по шкале субъективного благополучия ( $p \leq 0,01$ ).

Сотрудники со стажем менее 5 лет менее напряжены, менее чувствительны в рабочей обстановке, работа их не тяготит, им проще общаться с людьми в рабочей обстановке, чем сотрудникам со стажем более 5 лет.

Участники группы 1 по шкале признаков, сопровождающих основную психиатрическую симптоматику, меньше проявляют беспричинное беспокойство и тревогу, менее резко реагируют на препятствия в деятельности, менее раздражительны, чем сотрудники из группы 2.

По шкале степени удовлетворенности повседневной деятельностью испытуемые группы 1 менее склонны к изменению настроения, у них слабые эмоциональные переживания по данной шкале, они менее пессимистичны и их настроение менее негативно.

По шкале значимости социального окружения респонденты со стажем до 5 лет находятся в зоне значимости, показывают меньшую значимость социального окружения, менее считают себя одинокими, менее зависимы от окружающих, чем респонденты со стажем работы более 5 лет.

По шкале самооценки здоровья сотрудники группы 1 также находятся в зоне значимости, показывая меньшую выраженность эмоциональных переживаний по поводу своего здоровья, они ощущают себя лучше, чем сотрудники группы 2.

По шкале степени удовлетворенности повседневной деятельностью сотрудники со стажем менее 5 лет

не показывают эмоциональных переживаний по поводу собственной удовлетворенности повседневной деятельностью, испытывают меньше проблем с тем, чтобы встать и пойти на работу.

По шкале *общего субъективного благополучия* у сотрудников со стажем до 5 лет слабее выражен эмоциональный дискомфорт, меньше эмоциональных проблем, связанных с работой, с взаимоотношениями с коллегами, с активностью в профессиональной деятельности.

Таким образом, существует мнение ученых, что категория субъективного благополучия в полной мере не отражает глубину хорошего психологического состояния человека, не учитывая, например, целеполагание, смысл жизни, личностную выразительность и др. Вместе с тем все блага, которые достигает человек, преследующий цели саморазвития, вызывают долгое ощущение удовлетворенности и счастья [9; 25; 26].

В связи с этим возникает необходимость разработки коррекционной программы для работы с сотрудниками, имеющими низкий уровень субъективного благополучия, по формированию у них мотивации к саморазвитию, активной позиции, навыков самоконтроля, развития целеполагания, ответственности за последствия своих поступков, способности к принятию важных решений, активизации профессиональной деятельности.

Важно также разработать пути воздействия на познавательную сферу сотрудников (аналитические способности, формирование возможности прогнозирования поступков окружающих, умение планировать свою деятельность, проводить рефлексивный отчет своей деятельности). Целесообразно обратить внимание на развитие коммуникативной сферы данной группы сотрудников (развитие конструктивного отношения к критике своей деятельности, гуманного отношения к осужденным, развитие коммуникативных умений и навыков). Необходима коррекция негативных психических состояний сотрудников с низким уровнем субъективного благополучия (снижение агрессивных и конфликтных проявлений, тревожности, негативных ожиданий, уровня эмоционального выгорания, повышение стрессоустойчивости) с воздействием на мотивационную сферу сотрудников по развитию потребности добиваться поставленных целей, реализации задуманного, достижений в профессиональном продвижении.

## Выводы

1. Субъективное благополучие — это своеобразное качество человека, которое обретается в процессе жизнедеятельности, проявляется в переживаниях наполненности жизни содержанием и ценности жизни в целом; это средство достижения внутренних, социально ориентированных целей, которые служат условием реализации потенциальных возможностей и способностей. У сотрудников пенитенциарной системы со стажем службы менее 5 лет отмечается более высокий уровень субъективного благополучия по сравнению с сотрудниками со стажем службы более 5 лет.

2. У сотрудников пенитенциарной системы со стажем менее 5 лет преобладает средний уровень субъективного благополучия. Эмоциональные переживания у них представлены преимущественно на среднем уровне, диагностируется небольшая выраженность эмоциональных переживаний: у них отсутствуют эмоциональные проблемы, проявляются определенная активность и некоторое субъективное благополучие. Они находятся в состоянии умеренного эмоционального комфорта, не испытывая значительных эмоциональных проблем, успешно взаимодействуя с людьми, проявляют адекватность в поведении, уверенность в себе и активность.

3. У сотрудников со стажем более 5 лет преобладает субъективное неблагополучие, для них характерны высокий уровень эмоциональных переживаний, наличие эмоционального дискомфорта, склонность к депрессиям и тревогам, пессимизм, проблемы во взаимодействии с окружающими, личностная закрытость, плохая переносимость стрессов.

4. У сотрудников пенитенциарной системы со стажем службы менее 5 лет зафиксирован более высокий уровень субъективного благополучия по сравнению с сотрудниками со стажем службы более 5 лет.

**Перспективы.** Дальнейшее исследование особенностей субъективного благополучия сотрудников с различным сроком службы в пенитенциарной системе должно быть нацелено на совершенствование и внедрение новых психокоррекционных форм и воспитательных методов по сопровождению лиц, имеющих низкий уровень субъективного благополучия, включение их в рамках служебной подготовки в специальные комплексные мероприятия, направленные на развитие навыков самоконтроля, активизации профессиональной деятельности.

## Список источников

1. Алексеева О. С., Нилова Л. А., Цветкова Н. А. Сравнительный анализ личностных характеристик сотрудников уголовно-исполнительной системы в зависимости от уровня экспертной оценки их личности // Прикладная юридическая психология. 2017. № 4. С. 32–41.
2. Литвин Д. В. Смыслжизненные ориентации как критерий личностного развития сотрудников органов внутренних дел в непрерывном образовании // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2021. Т. 26, № 4(87). С. 451–464. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2021-4-87-451-464>.

3. Куликов Л. В., Дмитриева М. С., Долина М. Ю., Иванов О. В., Розанова М. А., Тимошенко Т. Г. Факторы психологического благополучия личности // Теоретические и прикладные вопросы психологии. 1997. Вып. 3. Ч. 1. С. 342–350.
4. Рокицкая Ю. А. Психолого-педагогические условия формирования оптимизма у подростков : монография. Челябинск, 2017. 185 с.
5. Васильюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984. 200 с.
6. Рикель А. М., Туниянц А. А., Батырова Н. А. Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах // Вестник Московского университета. 2017. № 2. С. 64–82.
7. Rath T., Harter J. Wellbeing: The Five Essential Elements. N.-Y., 2010. Pp. 48–54.
8. Harter T., Wellbeing J. The Five Essential Elements. N.-Y., 2010. 232 p.
9. Kohlberg L. Essays on Moral Development. Vol. 2: The Psychology of Moral Development. San-Francisco, 1984. 580 p.
10. Prokesova L., Vaculik M., Kasparkova L., Prochazka J. An integrated model of work engagement: How the satisfaction of basic psychological needs explains the relationship between personality and work engagement. *Psihologija*. 2019. Vol. 52(3). Pp. 265–284. <https://doi.org/10.2298/PSI181204004P>.
11. Carver C. S., Scheier M. F. (eds.). Handbook of Positive Psychology. 2002. Pp. 231–243.
12. Ryff C. The structure of psychological well-being revisited. *J. of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. Pp. 719–727.
13. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 1984. № 95. Pp. 542–575.
14. Бочарова Е. Е. Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросскультурный аспект // Социальная психология и общество. 2012. № 4. С. 53–63.
15. Зауторова Э. В., Кевля Ф. И. Психологическое благополучие сотрудников уголовно-исполнительной системы // УИС сегодня: взаимодействие науки и практики : мат-лы XXI всерос. науч.-практ. конф. Новокузнецк, 2021. С. 292–295.
16. Зауторова Э. В. Гендерные особенности профессионального выгорания сотрудников уголовно-исполнительной системы : монография. М., 2020. 112 с.
17. Нефедова Д. И. Ценностно-смысловые характеристики идентичности сотрудников ОВД на разных этапах прохождения службы // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 4(67). С. 25–31.
18. 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. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2021-2-126-133>.
19. Радченко Е. П., Пырченкова Г. С. Коммуникативная компетентность сотрудника правоохранительных органов // Труды НИИ ФСИН России. М., 2020. Вып. 1. С. 267–271.
20. Кириллова Т. В. Психологические особенности личности молодых сотрудников УИС, влияющие на процесс адаптации // Труды НИИ ФСИН России. М., 2021. Вып. 4. С. 116–121.
21. Кириллова Т. В., Коноплин Н. Ю. Исследование устойчивости сотрудников уголовно-исполнительной системы к воздействию деструктивных факторов, обусловленных профессиональной деятельностью // Глобальный научный потенциал. 2020. № 11(116). С. 33–36.
22. Чурилова И. А. О сохранении психологического здоровья сотрудников уголовно-исполнительной системы // Преступление. Наказание. Исправление : сб. тезисов выступл. и докл. участников 3-го междунар. пенитенциарного форума (к 20-летию вступления в силу Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации). Рязань, 2017. С. 328–331.
23. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2009. С. 467–470.
24. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2000. 350 с.
25. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Лебедева Е. В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему // СПЖ. 2021. № 79. С. 89–107. <https://doi.org/10.17223/17267080/79/6>.
26. Брук Ж. Ю., Игнатжева С. В., Волосникова Л. М., Семеновских Т. В. Когнитивный компонент в структуре субъективного благополучия детей // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 5. С. 85–100. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260507>.

Поступила 27.12.2021; одобрена после рецензирования 20.01.2022; принята к публикации 28.02.2022.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

## References

1. Alekseeva O. S., Nilova L. A., Tsvetkova N. A. Comparative analysis of personal characteristics of penitentiary officers according to the level of expert assessment of their personality. *Applied Legal Psychology*. 2017. No. 4. Pp. 32–41. (In Russ.)
2. Litvin D. V. Life-Meaning Orientations as a Criterion for Law Enforcement Officers' Personal Development in Lifelong Education. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2021. Vol. 26. No. 4(87). Pp. 451–464. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2021-4-87-451-464>. (In Russ.)
3. Kulikov L. V., Dmitrieva M. S., Dolina M. Yu., Ivanov O. V., Rozanova M. A., Timoshenko T. G. Factors of psychological well-being of the individual. *Theoretical and Applied Issues of Psychology*. 1997. Issue. 3. Part 1. Pp. 342–350. (In Russ.)
4. Rokitskaya Yu. A. Psychological and pedagogical conditions for the formation of juvenile optimism. Monograph. Chelyabinsk, 2017. 185 p. (In Russ.)
5. Vasilyuk F. E. Psychology of emotional stress (analysis of overcoming critical situations). Moscow, 1984. 200 p. (In Russ.)
6. Rikel A. M., Tuniyants A. A., Batyrova N. A. The concept of subjective well-being in hedonistic and eudemonistic approaches. *Bulletin of Moscow University*. 2017. No. 2. Pp. 64–82. (In Russ.)
7. Rath T., Harter J. Wellbeing: The Five Essential Elements. N.-Y., 2010. Pp. 48–54.

8. Harter T., Wellbeing J. The Five Essential Elements. N.-Y., 2010. 232 p.
9. Kohlberg L. Essays on Moral Development. Vol. 2: The Psychology of Moral Development. San-Francisco, 1984. 580 p.
10. Prokesova L., Vaculik M., Kasparkova L., Prochazka J. An integrated model of work engagement: How the satisfaction of basic psychological needs explains the relationship between personality and work engagement. *Psichologija*. 2019. Vol. 52(3). Pp. 265–284. <https://doi.org/10.2298/PSI181204004P>.
11. Carver C. S., Scheier M. F. (eds.). Handbook of Positive Psychology. 2002. Pp. 231–243.
12. Ryff C. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. Pp. 719–727.
13. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 1984. No. 95. Pp. 542–575.
14. Bocharova E. E. Relationship between subjective well-being and social activity of the individual: cross-cultural aspect. *Social Psychology and Society*. 2012. No. 4. Pp. 53–63. (In Russ.)
15. Zavorova E. V., Kevlya F. I. Psychological well-being of penitentiary officers. Penitentiary system today: interaction of science and practice. Materials of the 21st All-Russian scientific and practical conference. Novokuznetsk, 2021. Pp. 292–295. (In Russ.)
16. Zavorova E. V. Gender features of penitentiary officers' professional burnout. Monograph. Moscow, 2020. 112 p. (In Russ.)
17. Nefedova D. I. Value and meaning-related characteristics of the law enforcement officer's identity at different stages of service. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2016. No. 4 (67). Pp. 25–31. (In Russ.)
18. Sharanov Yu. A., Bobrova I. A., Sitnikov V. L. Psychological Features of Deontological Regulation of Law Enforcement Officers' Behavior. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2021. Vol. 26, No. 2(85). Pp. 126–133. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2021-2-126-133>. (In Russ.)
19. Radchenko E. P., Pyrchenkova G. S. Communicative competency of a law enforcement officer. Proceedings of the Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia. Moscow, 2020. Issue. 1. Pp. 267–271. (In Russ.)
20. Kirillova T. V. Psychological characteristics of the personality of young employees of the penal system, affecting the adaptation process. Proceedings of the Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia. Moscow, 2021. Issue 4. Pp. 116–121. (In Russ.)
21. Kirillova T. V., Konoplin N. Yu. Research on the stability of employees of the penal system to the impact of destructive factors caused by professional activity. *Global Scientific Potential*. 2020. No. 11(116). Pp. 33–36. (In Russ.)
22. Churilova I. A. On the preservation of the psychological health of employees of the penal system. Crime. Punishment. Correction. Collected abstracts of speeches and reports of the participants of the 3rd International Penitentiary Forum (to the 20th anniversary of the enactment of the Criminal Executive Code of the Russian Federation). Ryazan, 2017. Pp. 328–331. (In Russ.)
23. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups. Moscow, 2009. Pp. 467–470. (In Russ.)
24. Sidorenko E. V. Methods of mathematical processing in psychology. St. Petersburg, 2000. 350 p. (In Russ.)
25. Zeer E. F., Symanyuk E. E., Lebedeva E. V. Transprofessionalism as a predictor of a subject's preadaptation to a professional future. *Siberian Journal of Psychology*. 2021. No. 79. Pp. 89–107. <https://doi.org/10.17223/17267080/79/6>. (In Russ.)
26. Bruk Zh. Yu., Ignatzheva S. V., Volosnikova L. M., Semenovskikh T. V. Cognitive component in the structure of subjective well-being of children. *Psychological Science and Education*. 2021. Vol. 26, No. 5. Pp. 85–100. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260507>. (In Russ.)

*Submitted: 27.12.2021; approved after reviewing: 20.01.2022; accepted for publication: 28.02.2022.*

*All the authors have made an equal contribution to the publication.*

*The authors declare that there is no conflict of interest.*

Научно-теоретическая статья

УДК 378.1+159.98+316.61 © Г. А. Степанова, Д. М. Малиничев, Р. И. Хотеева, М. Р. Арпентьева, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-142-149

5.3.4 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

5.3.7 Возрастная психология

## Нейроцифровые технологии и этические проблемы модернизации инклюзивного образования

**Галина Алексеевна Степанова**<sup>1</sup>, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Ханты-Мансийского автономного округа — Югры, главный научный сотрудник лаборатории инновационных образовательных технологий; g\_stepanova53@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-3082-6626>

**Дмитрий Михайлович Малиничев**<sup>2</sup>, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры информационного менеджмента и информационно-коммуникационных технологий им. В. В. Дика; mmm\_63@list.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5895-7399>

**Раиса Ивановна Хотеева**<sup>3</sup>, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и юридической психологии; khoteeva@ya.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4580-7241>

**Мариям Равильевна Арпентьева**<sup>4</sup>, доктор психологических наук, доцент, академик Международной академии образования, свободный исследователь; mariam\_rav@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

<sup>1</sup> Сургутский государственный педагогический университет, 628417, Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, Ханты-Мансийский АО — Югра, Россия

<sup>2</sup> Московский финансово-промышленный университет «Синергия», 125190, Москва, Ленинградский пр., 80, Россия

<sup>3</sup> Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, 248023, Калуга, ул. Разина, 22/48, Россия

<sup>4</sup> 2900, Монреаль, Квебек, бульвар Эдуард-Монпети, НЗТ 1J4, Канада

### Реферат

**Введение.** Современные исследователи отмечают, что нейротехнологии могут существенно оптимизировать образовательные отношения, но в реальности они в большей мере продуцируют этические, социальные, медицинские, правовые, экономические, психологические и иные проблемы в жизни людей, так как совершенствование указанных технологий не предусматривает соблюдение личных прав и свобод конкретного человека, приоритетом являются интересы корпораций, надзорного капитализма. Цель исследования — анализ нейроэтических проблем модернизации инклюзивного образования.

**Результаты и обсуждение.** Нейрообразование позиционируется как самостоятельная инновационная сфера образования, представляющая собой существенный прорыв в общем и инклюзивном образовании, сопоставимый по значимости с классно-урочной системой и превосходящий ее по возможностям. Однако современные разработки сводятся к общим, порой к спорным рекомендациям об организации образования либо ставят вопрос об отказе от образования, его замене работой «помогающего управлять» человеческим мозгом нейротехнологического устройства. **Выводы.** Нейрообразование развивается в контексте почти полного отсутствия цифровой, в том числе нейроцифровой, культуры, тотальной мифологизации, примитивизации используемых образованием знаний и умений, формирующих «культуру мозга». Поэтому необходимы направленные усилия теоретиков и практиков в осмыслении того, что нейрология и цифровые технологии могут дать образованию, не привнося в него деструктивных тенденций.

*Ключевые слова:* нейрообразование; нейроэтика; нейроцифровые технологии; системы искусственного интеллекта; цифровое обучение; цифровая культура; трансгуманизм; деформации развития; инклюзивное образование; ограниченные возможности здоровья

**Для цитирования:** Степанова Г. А., Малиничев Д. М., Хотеева Р. И., Арпентьева М. Р. Нейроцифровые технологии и этические проблемы модернизации инклюзивного образования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 2(89). С. 142–149. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-142-149>

Scientific and Practical Article

UDC 378.1+159.98+316.61 © G. A. Stepanova, D. M. Malinichev, R. I. Khoteeva, M. R. Arpentieva, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-142-149

5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment

5.3.7 Developmental Psychology

## Neurodigital Technologies and Ethical Problems of Modernization in the Inclusive Education

**Galina A. Stepanova**<sup>1</sup>, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Scientist of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug — Yugra, Chief Researcher of the Laboratory of Innovative Educational Technologies; g\_stepanova53@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-3082-6626>

**Dmitry M. Malinichev**<sup>2</sup>, Candidate of Technical Sciences, Associate-Professor, Associate-Professor of the Department of V. V. Dik Information Management and Information and Communication Technologies; mmm\_63@list.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5895-7399>

**Raisa I. Khoteeva**<sup>3</sup>, Candidate of Sciences (in Psychology), Associate-Professor of the Department of Social and Legal Psychology; khoteeva@ya.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4580-7241>

**Mariyam R. Arpentieva**<sup>4</sup>, Doctor of Psychology, Associate-Professor, Academician of the International Academy of Education, freelance researcher; mariyam\_rav@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

<sup>1</sup> Surgut State Pedagogical University, 10/2, 50 years of Komsomol st., Surgut, Khanty–Mansiysk Autonomous Okrug — Yugra, 628417, Russia

<sup>2</sup> Moscow Financial and Industrial University Sinergy, 80, Leningradskiy Prospekt, Moscow, 125190, Russia

<sup>3</sup> K. E. Tsiolkovskiy Kaluga State University, 22/48 Razin st., Kaluga, 248023, Russia

<sup>4</sup> 2900, boul. Edouard-Montpetit, Montreal, Quebec, H3T 1J4, Canada

## Abstract

**Introduction.** Many modern researchers note that neurotechnologies can significantly optimize educational relations, but in reality, they produce to a greater extent multiple and diverse ethical, social, medical, legal, economic and psychological and other problems in people's lives as improvement of the mentioned technologies disregards the issue of observing the personal rights and freedoms of a particular person, the priority is the interests of corporations, supervisory capitalism. The purpose of the study is to analyze the neuroethical problems of modernizing inclusive education. **Results and Discussion.** Neuroeducation is considered as a separate innovative sphere of education, which is an essential "breakthrough" in general and inclusive education, comparable with classroom system according to the significance and surpassing the latter according to the possibilities etc. However, in reality, modern developments are reduced to general and very vague, and sometimes quite controversial, recommendations about the organization of education, or raise the question of rejecting education, replacing it with the work of a neurotechnological device that "helps to control" the human brain. **Conclusions.** Modern neuroeducation is developing in the context of the nearly absolute absence of digital, including neurodigital, culture of total mythologization, primitivization of the knowledge and skills used by education that form the "culture of the brain". Therefore, directed efforts of theorists and practitioners are needed to understand what neuroscience and digital technologies can give to education without introducing destructive tendencies into it.

**Keywords:** neuroeducation; neuroethics; neurodigital technologies; artificial intelligence systems; digital learning; digital culture; transhumanism; developmental deformations; inclusive education; health limitations

---

**Citation:** Stepanova G. A., Malinichev D. M., Khoteeva R. I., Arpentieva M. R. Neurodigital Technologies and Ethical Problems of Modernization in the Inclusive Education. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2022. Vol. 27, No. 2(89). Pp. 142–149 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-142-149>

---

## Основные положения

1. Нейропедагогика — теория и практика применения нейроцифровых технологий в инклюзивном и иных видах образования. Современные исследователи инклюзивного, специального и общего образования отмечают, что нейротехнологии продуцируют этические и иные проблемы в жизни людей.

2. Основные цели нейротехнологизации образования исследователи видят в улучшении человека, включая путь его прямой «аугментации», наращивания способностей с помощью цифровых «протезов» и прямой передачи компетенций, минуя образование как процесс взаимодействия человека с человеком, а также в управлении человеком при помощи цифровых устройств и их систем, изнутри и извне человека.

3. Основные риски нейротехнологического «обновления» в образовании связаны с программами надзорного капитализма, лишаящего человека свободы выбора и статуса субъекта культуры. Такие технологии характеризуются непрозрачностью, противоречивостью и не имеют четкого научного обоснования.

4. Разрабатываемые сторонниками нейроцифровизации образования форсайт-модели пропагандируют идеи когнитивного апгрейда детей и многие иные идеи трансгуманизма, деформирующие семейные отношения. Ведущей задачей агентов надзорного капитализма является вытеснение из образования педагога, т. е. развал образовательной системы как таковой.

5. Аддиктивный потенциал нейроцифровых технологий может усилить негативные следствия, связанные с наличием у человека ограниченных возможностей здоровья, особых образовательных нужд. Поэтому в разработке, применении и совершенствовании нейроцифровых технологий для образования необходимым образом должны участвовать квалифицированные педагоги, ставящие на первое место ценности культуры, общественного развития и интересы учеников.

## Введение

**Актуальность, значимость и сущность проблемы.** Инклюзивное образование — практика и теория обучения и воспитания, активно обращенная к ценностно-смысловым, аксиологическим аспектам жизни человека, общества. В этом качестве оно внимательнее, чем иные практики, относится к проблемам духовно-нравственных и идеологических деформаций и симулякров в отношениях людей, в дидактическом и воспитательном взаимодействии. Не стала исключением и нейропедагогика — теория и практика применения нейроцифровых технологий в образовании или вместо образования. Многие современные исследователи инклюзивного, специального и общего образования отмечают, что нейротехнологии продуцируют множественные этические и иные проблемы в жизни людей, а не разрешают их. Нейроцифровые технологии провоцируют возникновение еще одного вида социального неравенства, которое приветствуется в первую очередь

«большим бизнесом». «Вектор развития цифровых и нейротехнологий целенаправленно уходит от соблюдения личных прав и свобод конкретного человека в сторону интересов корпораций» [1, с. 110]. Отчетливо наблюдается «движение в сторону „цифровой диктатуры“, при которой средства мониторинга (контроля) сознания будут так же естественны, как сегодня мобильные телефоны» [1, с. 111]. Использование нейроцифровых технологий для улучшения человека (human enhancement technologies), расширения его возможностей и компенсации дефектов пока более типично для зарубежья, в нашей стране это выглядит иначе — как тренд контроля над человеком, начиная с учебной скамьи и заканчивая трудовой и социальной активностью [2].

**Цель исследования** — анализ нейроэтических проблем модернизации инклюзивного образования. Метод исследования — интегративный анализ и синтез нейроэтических проблем модернизации инклюзивного образования. Новизна исследования связана с попыткой интегративного теоретического анализа и синтеза нейроэтических проблем модернизации инклюзивного образования.

#### Результаты исследования

##### Проекты нейроцифровизации образования.

Основные цели нейротехнологизации образования исследователи видят в улучшении человека, включая путь его прямой «аугментации», наращивания способностей с помощью цифровых «протезов» и прямой передачи компетенций, в управлении им при помощи цифровых устройств и их систем. В России доминирующей является прямая «аугментация», внешнее управление человеком и тотальное разрушение образования и науки.

Документальным свидетельством выступает российский проект «Детство–2030», разработанный именуемым себя благотворительным фондом «Мое поколение» [3], рекламирующий идеи когнитивного апгрейда детей, вытеснения их на периферию социально-технологического мира, замещения детей роботами, лишения родителей прав на своего ребенка<sup>1</sup>. Существует и еще более интересный проект «Россия–2045», развиваемый отечественными трансгуманистами во главе с Д. Ицковым<sup>2</sup>. Он ориентирован на создание неочеловечества, некой «сверхцивилизации» неолюдей/постлюдей за счет NBIC и GNR (нано-, био-, инфо-, когно-, генетикс- и роботикс-) технологий. Не менее показательны и иные документы, создаваемые и продвигаемые ангажиро-

ванными промышленно-финансовыми корпорациями учеными, педагогами, политиками и т. д. [4].

Каждый следующий этап разработки и внедрения нейротехнологий усиливает артефактичность жизни человека, минимизируя его присутствие в самом себе, в конце концов «оставляя от него пустое понятие, наполненное технологическим содержанием имя» [2, с. 63]. Важно понимать связь между преобразованием и утратой, привнесением и элиминацией: «Улучшение не должно приводить к утрате существенных свойств человека, — пишет С. Шнейдер, — даже если улучшение приносит блага, сверхчеловеческий интеллект и радикальное продление жизни, не должно включать в себя устранение одного из основных свойств, утрата одного или нескольких основных свойств была бы равносильна самоубийству — то есть умышленному прекращению своего существования» [5, р. 15]. Наступление «рынка труда» на образование не должно уничтожать и разрушать «ненужные» ему, но необходимые человеку свойства, которые конституируют его человечность.

Например, элиминация человеческой телесности не дает возможность сохранить предшествующую конфигурацию идентичности человека, что отражено в биоконсервативной позиции нейроэтики в качестве важности права человека на не-улучшение. Дискурс вырождения человечества в первой половине XX в. вылился в события Первой и Второй мировых войн: фобии деградации человечества и вера в возможность радикального улучшения человека путем создания сверхлюдей, преодолевших человеческую природу, породили массовые преступления против человечности, фашизм [2, с. 61–62]. Поэтому биоконсерваторы крайне осторожны в оценке перспектив нейротехнологий и иных цифровых и биологических технологий «улучшения» человека, в том числе и в ситуации, когда человек дает согласие на улучшение, не имея достаточной информированности или будучи просто дезинформированным. Такое дезинформированное согласие само по себе есть свидетельство неэтичности происходящего.

**Надзорный капитализм и риски нейроцифровых технологий.** Многие современные ученые пишут о нейроэтических рисках мобильных инструментов манипулирования сознанием и опасности «надзорного/наблюдательного капитализма» [6, с. 71]: разворот в сторону нематериального труда, во многом обусловленный развитием цифровых и иных технологий и всеобщей информатизации, порождает вопрос, как контролиро-

<sup>1</sup> Радченко А. Ф., Попов С. В. Дорожная карта «Детство–2030». Презентация итогов форсайт-проекта «Детство». М., 2010. 40 с. URL: <https://ppt-online.org/8124> (дата обращения: 04.09.2021); Радченко А. Ф., Попов С. В. «Детство–2030» — опыт проведения форсайт-проекта в России. М., 2010. 36 с. URL: <https://docviewer.yandex.ru/?tm=1632327842&tld=ru&lang=ru&name=Detstvo.doc&ext=скачать+текст+проекта+«Детство-2030»+%2C&url=http%3A//culturolog.ru/Detstvo.doc&lr=129678&mime=doc&l10n=ru&sign=6ffa22642fc03c24be0ae06e34f7db17&keyno=0> (дата обращения: 10.09.2021).

<sup>2</sup> Россия–2045. Проекты стратегического общественного движения «Россия–2045» // Россия–2045. URL: <http://www.2045.ru/project/bodyb> (дата обращения: 04.09.2021).

вать его процесс и результаты. Часть рисков проявляется в феноменах типа синдрома упущенной выгоды (fear of missing out), разновидности фобического расстройства, выражающегося в навязанном рекламой (и капиталистическими корпорациями) страхе пропустить значимое событие или упустить выгоду (приобретение того или иного товара или услуги). Тогда возникает необходимость внедрения таких мер «безопасности» и «надзора», которые могли бы помочь распознать состояния человека, зафиксировать его вовлеченность в труд и результаты труда [7–9]. То, что происходит с «поднадзорным», предметом заботы разработчиков не является. Это демонстрируют, в частности, уже внедренные в процесс образования в Китае устройства контроля состояний обучающихся. Однако проблема серьезнее. «Человек утрачивает свои базовые качества, остается в одиночестве, находясь в зависимости от одобрения безликого большинства», — так описывается главная нейроэтическая проблема надзорного капитализма [6, с. 82]. Эта проблема является прямым продолжением проблем идей тюрьмы-«паноптикума» И. Бентама и общества тотальной «гласности» Ж.-Ж. Руссо — подмена свободной открытости принудительной подотчетностью.

Следующий риск связан с высоким аддиктивным потенциалом интернета/нейронета и т. п., манипулирующих сознанием и поведением людей. Так, в эпоху дезинформации возникает «феномен золотой рыбки», при котором человек все меньше становится способным фокусироваться и удерживать внимание на лавине стимулов и данных [10; 11]. В итоге поиск новой информации кажется интереснее изучения старой, а мир, в том числе на фоне ограничения свободы слова в результате «надзора» за контентом со стороны интернет-корпораций, надгосударственных структур и тоталитарных государств, наполняется псевдоэкспертами, не разбирающимися ни в чем. Здесь проблемы нейроэтики встают в полный рост, включая вопросы формирования этических знаний на основе данных когнитивных наук, прояснение нравственных аспектов деятельности мозга, а также пересмотр проблемы свободы воли и автономии человека, оценку того, какие типы сознания «легитимны» или «нелегитимны» [12; 13].

Главный риск в том, что надзорный капитализм ставит под угрозу автономию личности и право на личную жизнь (яркий пример — технологии типа digital footprint, digital exhaust), порождает иные этические проблемы. Еще Ж.-П. Сартр произнес знаменитое высказывание: «Человек — это существо, у которого существование предшествует сущности, что он есть существо свободное», поэтому отнять свободу означа-

ет отнять способ самого человеческого бытия [14, с. 1]. В некоторых странах, например в Китае, закончившем в 2020 г. запуск системы тотальной слежки Social credit<sup>3</sup>, основанной на балльно-рейтинговой системе оценки жизнедеятельности человека, каждый человек постоянно находится под надзором, он фактически лишен собственного пространства и времени. Попытка получить их, осознать самого себя, свои связи с миром, ценности и т. д. означает неизбежное падение рейтинга: человек должен механически исполнять предписания власти, транслируемые данной системой. Агентство национальной безопасности США на постоянной основе скрыто следит за поведением и контактами американцев как минимум более двух десятилетий. Скрытность слежки позволяет гражданам США и иных стран сохранять иллюзию свободы, но не саму свободу, что ведет к многочисленным деструктивным последствиям, включая этико-экзистенциальные. Транснациональные корпорации захватывают власть над миром, входя в надгосударственные, государственные и бизнес-структуры и способствуя все более активной пропаганде нейроинтерфейсов (чипов) и иных технологий, способствующих десубъективизации человека [15, с. 170]. Так, Э. Э. Шмидт, один из членов руководства Бильдербергского клуба, собственник Google и член совета директоров российского инновационного центра «Сколково», отмечает: «Мы практически растворимся в Интернете ... человек будет превращен... в киборга — обладателя постчеловеческого тела или сетевую личность, имеющую возможность время от времени получать и передавать сигналы, разрешающие передвижение, контролируемые привычки и контакты, подлежащие отслеживанию и оценке» [16]. При этом DARPA Министерства обороны США не только в своей стране, но и во всем мире, в том числе и в России, курирует проекты выявления и воспитания одаренных детей. Детям, подросткам, молодежи с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), несмотря на развитие инклюзивного образования, в этой системе места не отводится.

В России идеи трансгуманизма последовательно отражает «Форсайт-2030», контролируемый надправительственным по отношению к стране Агентством стратегических инициатив (далее — АСИ). Согласно документам типа «Образование-2030» АСИ предлагает упразднение традиционного образования, его замену новым, «цифровым» образованием и создание уровня кастового общества, при котором детей и взрослых в самых разных контекстах планируется подвергать обработке новейшими цифровыми, биологическими и иными технологиями, позволяющими управлять со-

<sup>3</sup>Chin J., Wong G. China's New Tool for Social Control: A Credit Rating for Everything. *The Wall Street Journal*. 28 November. 2016. P. 1. URL: <https://www.wsj.com/articles/chinas-new-tool-for-social-control-a-credit-rating-for-everything-1480351590> (accessed: 11.11.2021).

знанием и поведением [3]. Этот проект пропагандируется в рамках системы мероприятий, включающей школьные уроки типа «Час кода», на которых детей информируют о пользе и удобстве нейротехнологий, в том числе нейроинтерфейсов, но не говорят об их опасности и негативных последствиях их широкого и бездумного использования.

#### **Ошибки внедрения нейроцифровых технологий.**

Планы контроля сознания и поведения человека кажутся весьма реалистичными на фоне успехов, уже достигнутых идеологами и технологами описанных процессов. Однако, как показывают данные проекта *Principia Cybernetica* (В. Ф. Турчин, К. Джослин, Ф. Хейлайнен), нейроцифровые технологии крайне уязвимы. Это происходит потому, что даже в своем пределе — на уровне попыток достижения кибернетического бессмертия — возникают и усиливаются проблемы «выбора между личной свободой смертного человека и бессмертием за счет инкорпорирования в жизнь вечно живущего робота (аватара)» [17, с. 13]. Кроме того, и само понимание феноменов человеческой жизни, включая смерть и бессмертие, при их переводе на язык цифровых и иных технологий существенно деформируется, опустошается. Поэтому не случайна малочисленность научных публикаций по тематике нейроцифровых технологий: одной части исследователей и разработчиков сказать просто нечего, другой — опасно, так как критика «умных» (*smart*, интеллектуальных) и иных цифровых и биотехнологий, их аксиологических и иных аспектов уже весьма активна, а раскрытие информации о реальных механизмах функционирования устройств, а значит их целях и ценностях, способно привести не только к взрыву научных дискуссий, но и к социальным коллапсам.

Сейчас, в состоянии многочисленных умолчаний, дезинформации и деклараций «заботы» государств современного мира о человеке и обществе, принятие идей и ценностей заказчиков и разработчиков нейроцифровых технологий происходит довольно легко. Это вполне ожидаемое проявление массового поведения: «бегства от свободы» у значительной части населения Земли. Данный феномен описан еще Э. Фроммом. Движущими силами бегства являются массовые и неконкретные угрозы существованию людей, экзистенциальная дезориентация и чувство беспомощности, снять которые человек пытается, обратившись к тоталитаризму.

Тоталитаризм заполняет пустоту испуганного сознания, снимающего с себя ответственность, в том числе за беспомощность и бездействие. Он поддерживает иллюзорные надежды на благополучие и неограниченное потребление. Нравственность и человечность в контексте механистического натурализма предполагают «хорошее/законопослушное поведение» животного-автомата.

Международный трансгуманизм мечтает о том, что к 2045 г. суперкомпьютер, или Божественная Машина, приступит к оперативному мониторингу сознания каж-

дого отдельного человеческого существа. Психологическая привлекательность постчеловечности связана при этом с иллюзией возможности освободиться от бремени свободы, прав и обязанностей, от ответственности за прошлое, настоящее и будущее, а также с недоверием к себе и другим людям, с подменой его доверием к искусственному интеллекту: «человеческий фактор» осмысливается как негативный, коррумпированный, неполноценный и т. д. «Напуганный и дезориентированный человек мечтает как о „спасении“ о своем превращении в сытый, хорошо одетый и защищенный „божественной властью“ машины автомат» [17, с. 20].

Параллельно возникает идея выживания наиболее приспособленных в условиях борьбы за дефицитные ресурсы существования: начиная от Р. Мальтуса, через фикции теории эволюции Ч. Дарвина и социалдарвинизма Г. Спенсера, к идее устранения или улучшения «слабых звеньев», не приспособленных к будущему (*unfit for the future*), к изменениям и т. д. Имплементация идей общего блага через тотальный контроль граждан (машинами) в последние годы становится все более прозрачной, агрессивной и торопливой и, значит, приводит ко все большему числу ошибок: подменяя понятия в сознании людей, нужно понимать, что реальность при этом остается неподменной, доступной к осознанию и осмыслению [18].

В. Ф. Турчин отмечает в контексте анализа идей кибернетического бессмертия следующее: «Человеческое существо есть, в конечном счете, кибернетическая система — определенная форма организации материи, которая включает многоуровневую иерархию управления. Наша организация постоянно переживает частичную смену материала. Не видно причин, по которым эта смена не могла бы идти сколь угодно далеко, включая переход к совершенно новым материалам и к принципиально неограниченному времени существования» [19, с. 368]. Однако в зазорах многочисленных концепций и «форсайтов» зияет «диастемальная пустота бытия, не схваченного знанием, непредставимого и неконтролируемого, но вмещающего в себя в качестве онтологического основания — нередуцируемую к любой модельной системе живого смертного индивида — волю/действие» [19, с. 369]. Выражение «Если хочешь рассмешить Бога, расскажи ему о своих планах» в достаточной мере иллюстрирует всю мощь и значение таких «зазоров».

Но эти моменты далеко не все, что можно упомянуть, говоря об этических проблемах цифровизации. Область объектов и феноменов, требующих ответственного отношения и этического осмысления, разрастается вслед за расширением сознания, включая метапознавательные знания (когнитивные способности, операции и базы данных человека). Так, Ф. Г. Майленова и другие отмечают, что интернет привел к потере многих важных когнитивных способностей, к появлению ленточного, фрагментарного или лоскутного мышления, сознания

и иллюзии многозадачности, «тяги к рассеянности» и неспособности к фокусировке и удержанию внимания на деятельности, к деформации общения («контакта») и отчуждения, изоляции, игровой и иной цифровой зависимости, непониманию реальности [20–23].

Отношения людей разрушаются, вместо заботы об их поддержании и развитии люди часто занимаются саморекламой, формированием и поддержанием притягательного, но не предназначенного для развития виртуального образа (знаменитая практика «селфи» и чуть менее известная «белфи» — иллюстрация этого процесса). Постоянная перегруженность информацией побуждает игнорировать большую ее часть, скользя по поверхности, что блокирует творческие открытия и понимание, поскольку человек не остается наедине с собой и не имеет времени и пространства вне и внутри себя, чтобы осознать что-то без лишнего вмешательства. Поэтому каждому индивиду так важно иметь возможность, намерение и привычку отказываться от браузинга в социальных сетях как варианта отдыха. Для мозга браузинг и его перевозносимая «многозадачность» — работа, снижающая когнитивную активность и переутомляющая ее [24–26].

#### **Нейроцифровизация в инклюзивном образовании.**

Основными сторонами проблемы нейротехнологий в инклюзивном образовании, осмысления различных сложностей массового и точечного применения нейротехнологий в обучении и воспитании являются:

- 1) трансформация всех аспектов культуры, социальной жизни, включая изменения образовательных и профессиональных, семейных и бытовых, иных человеческих взаимоотношений;
- 2) изменения современного образования, все более заметно деформирующие его суть в процессе насильственной и не обеспеченной ни технологически, ни духовно «цифровизации»;
- 3) трансформация процессов и результатов обучения и воспитания, субъектов образования, их актуальной идентичности, жизненных сценариев и способов жизнедеятельности.

Эти перемены в культуре, в том числе в науке и образовании, естественным образом стимулируют научную и повседневную рефлексию человека о самом себе как существе биотехнологическом, осознание идентичности как некоего феномена, порождая изменения представлений о человеке, для которого цивилизация предлагает «новый мировой порядок», контролируемый при помощи цифровых технологий разного типа [27; 28]. При этом, помимо социальной и персональной идентичности, возникает отдельная «биотехноидентичность», которая требует от человека и его исследователей серьезного внимания и поглощает много ресурсов. П. Д. Тищенко полагает, что проект биотехнологического улучшения человека И. Перссона и Дж. Савулеску — это симулякр, а «отеческий патернализм» государственных инстанций,

навязывающих применение средств такого улучшения населением, как минимум сомнителен [19; 29; 30].

Мечта о «волшебной пуле» (magic bullet) или «волшебной таблетке», которая разрешит многозначные опасные проблемы, включая инвалидность и ОВЗ, недостижима. Кроме того, современные нейротехнологические разработки эту мечту, скорее, игнорируют: «улучшение» предполагается в отношении нормотипичных людей, не имеющих существенных нарушений развития и функционирования, ОВЗ. Даже идеи аугментации и разработки «модульных частей тела», широко представленные в культуре киберпанка, осмысляющей достижения и перспективы нейротехнологий, связаны с развитием неких сверхспособностей.

#### **Выводы**

Нейрообразование описывается как самостоятельная сфера «нового» образования, как прорыв в общем и инклюзивном образовании, сопоставимый по значимости с классно-урочной системой и превосходящий ее по возможностям и т. д. На самом деле речь идет либо о том, что могут и должны разрабатываться нейротехнологии и иные средства повышения качества образования, либо о перспективах отказа от образования.

Современное нейрообразование развивается в контексте почти полного отсутствия цифровой, в том числе нейроцифровой, культуры, при тотальной мифологизации, примитивизации используемых образованием знаний и умений, формирующих «культуру мозга». Единственная культурная сфера, серьезно занятая осмыслением этих проблем, — киберпанк — уделяет проблемам образования очень мало внимания.

Нейроцифровые технологии в общем, специальном и инклюзивном образовании создают ряд этически противоречивых и откровенно негативных ситуаций, включая проблемы внешнего управления человеком и трансформации человека при помощи данных технологий в соответствии с интересами создаваемой всемирной системы надзорного капитализма. Цифровые технологии в образовании уже неоднократно продемонстрировали многочисленность деструктивных по отношению к человеку, его развитию последствий, начиная от цифровой зависимости и заканчивая цифровой преступностью. Аддиктивный потенциал нейроцифровых технологий еще более значителен. Поэтому в разработке, применении и совершенствовании нейроцифровых технологий для образования должны участвовать квалифицированные педагоги, ставящие на первое место ценности культуры, общественного развития и интересы учеников.

**Перспективы.** Основные перспективы исследования связаны с анализом всей совокупности нейроэтических проблем в их приложении к проблемам инклюзивного, общего и специального образования. Необходим междисциплинарный анализ нейроэтических проблем с участием специалистов в области кибернетики, психологии, культурологии и философии.

Список источников

1. Резник А. О., Резник О. Н. Нейроэтические проблемы доступных нейротехнологий // Нейротехнологии и технонаука: феномен биотехноидентичности : сб. науч. статей / под ред. Р. Р. Белялетдинова. М., 2020. С. 101–113.
2. Попова О. В. Когнитивное улучшение человека: философский дискурс и трансгуманистические импликации // Нейротехнологии и технонаука: феномен биотехноидентичности : сб. науч. статей / под ред. Р. Р. Белялетдинова. М., 2020. С. 54–70.
3. Радченко А. Ф., Попов С. В. Детство–2030 — опыт проведения форсайт-проекта в России // Образовательная политика. 2010. № 5–6(43). С. 66–81.
4. Ефимов В. С., Лаптева А. В., Дадашева В. А., Ефимов А. В. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад / под ред. В. С. Ефимова. Красноярск, 2012. 181 с.
5. Schneider S. Future Minds: Transhumanism, Cognitive Enhancement and the Nature of Persons. *Scholarly Commons. Pennsylvania: University of Pennsylvania, Neuroethics Publications Center for Neuroscience & Society*. 2008. 26 august. Pp. 1–16. URL: [https://repository.upenn.edu/neuroethics\\_pubs/37](https://repository.upenn.edu/neuroethics_pubs/37) (access date: 02.10.2021).
6. Резник А. О., Резник О. Н. Нейротехнологические риски надзорного капитализма // Нейротехнологии и технонаука: феномен биотехноидентичности : сб. науч. статей / под ред. Р. Р. Белялетдинова. М., 2020. С. 71–90.
7. Мальсагова М. Х., Мальсагов А. А., Иванов П. В. К вопросу о нейродидактических технологиях // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2(87). С. 64–66.
8. Berman M. L. Manipulative Marketing and the First Amendment. *Georgetown Law Journal*. 2015. Vol. 103, iss. 2. Pp. 497–546. URL: <https://ssrn.com/abstract=2294107> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2294107> (accessed date: 01.09.2021).
9. Kassymova G. K., Yurkova M. G., Zhdanko T. A., Gerasimova J. R., Kravtsov A. Yu., Egorova J. V., Gasanova R. R., Larionova L. A., Arpentieva M. R. Personal self-development in the context of global education: the transformation of values and identity. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. 2019. Vol. 6, № 382. Pp. 195–200.
10. Машикина Е. Н., Самофалова Е. В. Преподавание иностранного языка для студентов технических специальностей с использованием принципов нейродидактики: постановка проблемы // Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки. 2017. № 1. С. 153–160.
11. Malsagova M. Kh. Directions and trends in the development of neurodidactics. *American Scientific Journal*. 2020. № 43–2(43). Pp. 9–11.
12. Метцингер Т. Наука о мозге и миф о своем Я. Тоннель эго. М., 2017. 230 с.
13. Kassymova G. K., Stepanova G. A., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Arpentieva M. R. and Merezhnikov A. P., Kunakovskaya L. A. Self-development-management in educational globalization. *International Journal of Education and Information*. 2018. № 12. Pp. 171–176.
14. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм // Скепсис. 2021. URL: [http://sceptis.net/library/id\\_545.html](http://sceptis.net/library/id_545.html) (дата обращения: 30.10.2021).
15. Драгнев Ю. В. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание студентов вуза в информационном обществе // Духовно-физическое воспитание личности в образовательном пространстве физической культуры / под общ. ред. Т. Т. Ротерс. Луганск, 2020. 273 с.
16. Шмидт Э., Коэн Дж. Как технологии меняют жизнь людей, модели бизнеса и понятие государств. М., 2013. 368 с.
17. Тищенко П. Д. Мораль и эволюция: спор системы и индивида в трансгуманистическом проекте В. Ф. Турчина // Нейротехнологии и технонаука: феномен биотехноидентичности : сб. науч. статей / под ред. Р. Р. Белялетдинова. М., 2020. С. 12–37.
18. Тхостов А. Ш. Блеск и нищета трансгуманизма // Место и роль гуманизма в будущей цивилизации. М., 2013. С. 186–198.
19. Турчин В., Джослин К. Кибернетический манифест // Турчин В. Ф. Феномен науки: Кибернетический подход к эволюции. М., 2000. 368 с.
20. Майленова Ф. Г. Трансформация мышления под воздействием интернета // Нейротехнологии и технонаука: феномен биотехноидентичности : сб. науч. статей / под ред. Р. Р. Белялетдинова. М., 2020. С. 114–130.
21. Карр Н. Дж. Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами. М., 2012. 256 с.
22. Arpentieva M. R., Retnawati H., Akhmetova T. A., Azman M. N. A., Kassymova G. K. Constructivist approach in pedagogical science. *Challenges of Science*. 2021. Iss. IV. Pp. 12–17. <https://doi.org/10.31643/2021.02>.
23. Bagadaeva O., Golubchikova M., Kamenskaya E., Arpentieva M. Ecological aspects of the education and resilience of preschool teachers. *E3SWeb of Conferences*. 2021. Vol. 138. Pp. 1–10.
24. Молчанов Н. Н., Муравьева О. С., Галай Н. И. Нейротехнологии: оценка перспектив развития в России // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право». 2019. № 29(2). С. 142–151.
25. Подлиняев О. Л., Морнов К. А. Актуальные проблемы нейропедагогики // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 3–1(63). С. 126–129.
26. Подлиняев О. Л., Морнов К. А. Основы нейропедагогики // Труды Братского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». 2015. № 1. С. 186–191.
27. Ширинкина Е. В. Нейротехнологии в системе управления знаниями на предприятиях // Вопросы управления. 2019. № 5(60). С. 214–220.
28. Gopala K., Chartier J., Chang E. F. Speech synthesis from neural decoding of spoken sentences. *Nature*. 2019. Vol. 568. Pp. 493–498.
29. Savulescu J. and Persson I. Moral Enhancement, Freedom and the God Machine. *Monist*. 2012. Vol. 95, № 3. Pp. 399–421.
30. Гасанова Р. Р., Сетяева Н. Н., Хотеева Р. И., Арпентьева М. Р. Социально-психологические и духовно-нравственные проблемы нейродидактики в практике инклюзии // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 1(88). С. 79–86. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-188-79-86>.

Поступила 08.11.2021; одобрена после рецензирования 25.11.2021; принята к публикации 30.11.2021.  
Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.  
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

## References

1. Reznik A. O., Reznik O. N. Neuroethical problems of available neurotechnologies. Neurotechnologies and technoscience: the phenomenon of biotechnoidentity. Collected scientific articles. Ed. by R. R. Belyaletdinov. Moscow, 2020. Pp. 101–113. (In Russ.)
2. Popova O. V. Cognitive improvement of a person: philosophical discourse and transhumanistic implications. Ed. by R. R. Belyaletdinov. Neurotechnologies and technoscience: the phenomenon of biotechnoidentity. Collected scientific articles. Moscow, 2020. Pp. 54–70. (In Russ.)
3. Radchenko A. F., Popov S. V. "Childhood – 2030" — the experience of conducting a foresight project in Russia. *Educational Policy*. 2010. No. 5–6 (43). Pp. 66–81. (In Russ.)
4. Efimov V. S., Lapteva A. V., Dadasheva V. A., Efimov A. V. The future of higher education in Russia: an expert view. Foresight research – 2030: analytical report. Ed. by Efimov V. S. Krasnoyarsk, 2012. 181 p. (In Russ.)
5. Schneider S. Future Minds: Transhumanism, Cognitive Enhancement and the Nature of Persons. *Scholarly Commons. Pennsylvania: University of Pennsylvania, Neuroethics Publications Center for Neuroscience & Society*. 2008. 26 August. Pp. 1–16. URL: [https://repository.upenn.edu/neuroethics\\_pubs/37](https://repository.upenn.edu/neuroethics_pubs/37) (accessed data: 10.02.2021).
6. Reznik A. O., Reznik O. N. Neurotechnological risks of supervisory capitalism. Neurotechnologies and technoscience: the phenomenon of biotechnoidentity. Collected scientific articles. Ed. by R. R. Belyaletdinov. Moscow, 2020. Pp. 71–90. (In Russ.)
7. Malsagova M. Kh., Malsagov A. A., Ivanov P. V. On the question of neurodidactic technologies. *World of science, culture, education*. 2021. Vol. 2(87). Pp. 64–66. (In Russ.)
8. Berman M. L. Manipulative Marketing and the First Amendment. *Georgetown Law Journal*. 2015. Vol. 103, No. 2. Pp. 497–546. URL: <https://ssrn.com/abstract=2294107> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2294107> (accessed data: 01.09.2021).
9. Kassymova G. K., Yurkova M. G., Zhdanko T. A., Gerasimova J. R., Kravtsov A. Yu., Egorova J. V., Gasanova R. R., Larionova L. A., Arpentieva M. R. Personal self-development in the context of global education: the transformation of values and identity. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. 2019. Vol. 6, No. 382. Pp. 195–200.
10. Mashkina E. N., Samofalova E. V. Teaching a foreign language for students of technical specialties using the principles of neurodidactics: problem statement. *Bulletin of the Zaporiz'kiy National University. Philological sciences*. 2017. No. 1. Pp. 153–160.
11. Malsagova M. Kh. Directions and trends in the development of neurodidactics. *American Scientific Journal*. 2020. No. 43–2(43). Pp. 9–11.
12. Metzinger T. The Science of the Brain and the Myth of Self. The Tunnel of the Ego. Moscow, 2017. 230 p. (In Russ.)
13. Kassymova G. K., Stepanova G. A., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Arpentieva M. R. and Merezchnikov A. P., Kunakovskaya L. A. Self-development management in educational globalization. *International Journal of Education and Information*. 2018. No. 12. Pp. 171–176.
14. Sartre J.-P. Existentialism is humanism. Skepsis. 2021. URL: [http://slepsis.net/library/id\\_545.html](http://slepsis.net/library/id_545.html) (accessed data: 30.10.2021). (In Russ.)
15. Dragnev Yu. V. Spiritual, moral and patriotic education of university students in the information society. Spiritual and physical education of a personality in the educational environment of physical culture. Ed. by Roters T. T. Lugansk, 2020. 273 p. (In Russ.)
16. Schmidt E., Cohen J. How technology is changing people's lives, business models and the concept of states. Moscow, 2013. 368 p. (In Russ.)
17. Tishchenko P. D. Morality and evolution: the dispute between the system and the individual in the transhumanistic project of V. F. Turchin. Neurotechnologies and technoscience: the phenomenon of biotechnoidentity. Collected scientific articles. Ed. by R. R. Belyaletdinov. Moscow, 2020. Pp. 12–37. (In Russ.)
18. Tkhostov A. Sh. Shine and poverty of transhumanism. The place and role of humanism in the future civilization. Moscow, 2013. Pp. 186–198. (In Russ.)
19. Turchin V., Joslin K. Cybernetic manifesto. In: Turchin V. F. Phenomenon of Science: A Cybernetic Approach to Evolution. Moscow, 2000. 368 p. (In Russ.)
20. Maylenova F. G. The transformation of thinking under the influence of the Internet. Neurotechnologies and technoscience: the phenomenon of biotechnoidentity. Collected scientific articles. Ed. by R. R. Belyaletdinov. Moscow, 2020. Pp. 114–130. (In Russ.)
21. Carr N. J. Dummy. What the Internet is doing with our brains. Moscow, 2012. 256 p. (In Russ.)
22. Arpentieva M. R., Retnawati H., Akhmetova T. A., Azman M. N. A., Kassymova G. K. Constructivist approach in pedagogical science. *Challenges of Science*. 2021. Issue 4. Pp. 12–17. <https://doi.org/10.31643/2021.02>.
23. Bagadaeva O., Golubchikova M., Kamenskaya E., Arpentieva M. Ecological aspects of the education and resilience of preschool teachers. *E3SWeb of Conferences*. 2021. Vol. 138. Pp. 1–10.
24. Molchanov N. N., Muravyova O. S., Galai N. I. Neurotechnologies: an assessment of development prospects in Russia. *Bulletin of Udmurt University. Series "Economics and Law"*. 2019. No. 29(2). Pp. 142–151. (In Russ.)
25. Podlinyaev O. L., Mornov K. A. Actual problems of neuropedagogy. *Bulletin of Kemerovo State University*. 2019. No. 3–1(63). Pp. 126–129. (In Russ.)
26. Podlinyaev O. L., Mornov K. A. Fundamentals of neuropedagogy. *Proceedings of Bratsk State University. Series "Humanities and Social Sciences"*. 2015. No. 1. Pp. 186–191. (In Russ.)
27. Shirinkina E. V. Neurotechnologies in the knowledge management system at enterprises. *Management Issues*. 2019. No. 5(60). Pp. 214–220. (In Russ.)
28. Gopala K., Chartier J., Chang E. F. Speech synthesis from neural decoding of spoken sentences. *Nature*. 2019. Vol. 568. Pp. 493–498.
29. Savulescu J. and Persson I. Moral Enhancement, Freedom and the God Machine. *Monist*. 2012. Vol. 95, No. 3. Pp. 399–421.
30. Gasanova R. R., Setyaeva N. N., Khoteeva R. I., Arpentieva M. R. Socio-psychological and spiritual-moral problems of neurodidactics in inclusive practice. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2022. Vol. 27, No. 1(88). Pp. 79–86. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-188-79-86>.

Submitted: 08.11.2021; approved after reviewing: 25.11.2021; accepted for publication: 30.11.2021.

All the authors have made an equal contribution to the publication.

The authors declare that there is no conflict of interest.



# Психологические аспекты напряженности и конфликтологии

## Psychological aspects of tension and conflict resolution

Научно-практическая статья

УДК 159.99 © О. Е. Кузнецова, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-150-158

5.3.5 Социальная психология, политическая и экономическая психология

### Профессиональные деформации полицейского в сознании современной молодежи

**Ольга Евгеньевна Кузнецова**<sup>1</sup>, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии;  
kuznetsovaolga1@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4519-3593>

<sup>1</sup> Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, 163002, Архангельск, наб. Северной Двины, 17, Россия

#### Реферат

**Введение.** Изучение представлений о полицейском позволяет скорректировать работу над его имиджем, а анализ негативных представлений о полицейском и их соотношение с видами профессиональных деформаций дает информацию для профилактической работы с сотрудниками органов внутренних дел. Цель исследования — выявить представленность профессиональных деформаций в образе полицейского в сознании современной молодежи, в том числе выделить гендерные различия. **Материалы и методы.** В качестве метода сбора данных применялся ассоциативный эксперимент, обработка осуществлялась посредством контент-анализа. В исследовании приняли участие 85 студентов университета г. Архангельска в возрасте от 17 до 25 лет, из них 43 девушки и 42 юноши. **Результаты и обсуждение.** Ядерные и периферийные представления молодежи о полицейском в основном носят нейтральный характер. В ядерной сфере преобладают нейтральные представления, положительных представлений больше, чем отрицательных. Профессиональные деформации, относящиеся к виду «поведенческий трансфер», выражены незначительно и только в представлениях юношей. В периферической системе также преобладают нейтральные представления, однако негативных больше, чем положительных. Наиболее ярко в образе полицейского проявляются такие профессиональные деформации, как профессиональная агрессия и поведенческий трансфер, в значительно меньшей степени — авторитарность, безответственность и консерватизм. Негативные представления больше свойственны девушкам, чем юношам. **Выводы.** Обнаружена недифференцированность образа полицейского в сознании молодежи. В ядре представлений выделен тип профессиональной деформации «поведенческий трансфер», в периферической системе — «профессиональная агрессия» и «поведенческий трансфер». Негативный характер ядерных представлений создают юноши, а периферических — девушки.

*Ключевые слова:* социальные представления; образ полицейского; профессиональные деформации; молодежь; контент-анализ

**Благодарности:** исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00517 А «Взаимосвязь профессиональной деформации, профессионального самосознания и эффективности деятельности сотрудников правоохранительных органов».

**Для цитирования:** Кузнецова О. Е. Профессиональные деформации полицейского в сознании современной молодежи // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 2(89). С. 150–158. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-150-158>

Scientific and Practical Article

UDC 159.99 © О. Е. Kuznetsova, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-150-158

5.3.5 Social Psychology, Political and Economic Psychology

### Policeman's Professional Deformations in Minds of Modern Youth

**Olga E. Kuznetsova**<sup>1</sup>, Candidate of sciences (in Psychology), associate-professor, associate-professor at the chair of Psychology;  
kuznetsovaolga1@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4519-3593>

<sup>1</sup> Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, 17 Severnaya Dvina emb., Archangelsk, 163002, Russia

## Abstract

**Introduction.** The study of social representations about a policeman allows adjusting the work on his image, and the study of negative social representations about a policeman and their correlation with types of professional deformations provides information for preventive work with police officers. The purpose of the study is to identify the representation of professional deformations in the image of a policeman in the minds of modern youth, including gender differences. **Materials and Methods.** An associative experiment was used as a method of data collection, processing was carried out using content analysis. The study involved 85 students of the University of Arkhangelsk aged 17 to 25 years (43 young women and 42 young men). **Results and Discussion.** The nuclear and peripheral social representations of young people about the policeman are mostly neutral. Neutral ideas prevail in the nuclear sphere, there are more positive ideas than negative ones. Professional deformations related to the type of "behavioral transfer" are expressed slightly and only in the representations of young men. Neutral representations also prevail in the peripheral system, but there are more negative representations than positive ones. The most represented in the image of a policeman are such professional deformations as professional aggression and behavioral transfer, authoritarianism, irresponsibility and conservatism being much less intensive. Negative perceptions are more presented by young women than by young men. **Conclusions.** The image of a policeman in the minds of young people has undifferentiated character. The type of professional deformation "behavioral transfer" is identified in the core of representations, the types "professional aggression" and "behavioral transfer" are identified in the peripheral system. The negative nature of nuclear representations is expressed by young men, and peripheral ones — by girls.

*Keywords:* social representations; image of a policeman; professional deformations; youth; content analysis

*Acknowledgments:* the study was conducted with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the scientific project № 19-013-00517 A "The relationship of professional deformation, professional self-awareness and the effectiveness of law enforcement officers".

**Citation:** Kuznetsova O. E. Policeman's Professional Deformations in Minds of Modern Youth. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2022. Vol. 27, No. 2(89). Pp. 150–158 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-150-158>

## Основные положения

1. Социальные представления оказывают влияние на картину мира и поведение человека. В структуре социальных представлений ядерная зона связана с актуальным моментом и коллективной памятью, а периферическая система чувствительна к определенному контексту и изменениям.

2. Ядро социальных представлений о полицейском в сознании молодежи носит нейтральный характер, профессиональные деформации выражены единично как «поведенческий трансфер» и только в представлениях юношей, негативные представления девушек носят эмоциональный характер.

3. В периферической системе также преобладают нейтральные представления, однако их доминанта незначительна, негативные представления превышают позитивные. Профессиональные деформации выражены в большей степени поведенческой агрессией и поведенческим трансфером, причем у девушек негативных представлений больше, чем у юношей.

## Введение

**Актуальность и сущность проблемы.** Результатом реформы органов внутренних дел стало изменение не только подразделений полиции и их деятельности, но и представлений о них российского общества. Перемены, происходящие в современном мире и в России, показали, что необходимо формировать новый позитивный образ полицейского, соответствующий сложившимся реалиям, т. е. полицейского, готового

противостоять угрозам киберпреступлений, роботизации и цифровой революции. Это будет способствовать укреплению доверия населения, формированию института гражданского общества, решению социальных проблем граждан, чьи мнения и представления влияют на эффективность работы сотрудника правоохранительных органов и должны рассматриваться как важный элемент успешной подготовки полицейских и эффективного планирования их деятельности [1]. Изучение образа полицейского дает необходимую информацию для совершенствования программ формирования и поддержания имиджа полицейского.

Образ полицейского в сознании населения может иметь и негативный характер, что, возможно, свидетельствует о профессиональных деформациях. Негативная оценка полицейского ведет к отрицательной оценке правовой системы, деструктивно влияет на эффективность деятельности самих полицейских и на их мировоззрение [2]. Информация о представленности профессиональных деформаций в образе полицейского позволяет оптимизировать профилактическую и коррекционную работу с сотрудниками полиции.

На наш взгляд, особенно важно проанализировать образ полицейского и представленности в нем профессиональных деформаций в сознании молодежи, так как она будет создавать новую полицию эпохи цифровой революции. От того, какой образ полицейского присутствует в сознании, зависит не только стремление

молодежи в данную сферу деятельности, но и качество такой молодежь.

**Цель** исследования — выявить представленность профессиональных деформаций в образе полицейского в сознании современной молодежи, выделить гендерные различия.

**Теоретические предпосылки и степень разработанности.** Согласно теории С. Московичи социальные представления определяют картину мира человека. Они не только способствуют познанию мира, но и опосредуют поведение человека в нем, адаптируют к сложившейся картине мира [3]. Ж.-К. Абрик предлагает структуру социальных представлений в виде иерархического строения (ядро и периферия). Ядро устойчиво и стабильно, оно связано с коллективной памятью, а периферия является изменчивой и задает вектор развития изменений [4].

В исследованиях социальных представлений об образе полицейского данная категория рассматривается как структура, включающая три компонента. Когнитивный компонент содержит знания граждан о деятельности полиции и восприятие ее компетентности; аффективно-оценочный — эмоционально-оценочные суждения о деятельности полиции и восприятие преступления как негативного явления; поведенческий — обобщение опыта непосредственного взаимодействия с полицейскими [5]. С. Ф. Самойлов делает акцент на нравственной составляющей образа полицейского, которая основывается на отношении к служению, и выделяет идеальные типы полицейского. Среди них нормальные и девиантные типы, имеющие нравственный порок и отклонения от нормального образа жизни [6]. С. А. Мусатовой установлено, что образ полицейского в социальных представлениях жителей мегаполиса включает в себя систему знаний, оценок и установок по отношению к ролевому поведению полицейских на основе общественного и индивидуального опыта. Структурные элементы социальных представлений включены в систему «социальное познание — социальное восприятие — социальная личность» [7].

Результаты исследований, касающихся представлений о полицейском, носят неоднозначный характер. По данным ВЦИОМ\* от 10 ноября 2020 г., в сознании россиян образ полицейского скорее положительный: опрятный, храбрый, дружелюбный, вежливый, сильный, грамотный и работающий. А. И. Дубняковой также выявлено, что население положительно относится к работе полиции, а образ идеального полицейского в сознании населения включает коммуникативные способности, волевые характеристики и эмоциональную компетентность. Однако 29% респондентов заявили

о негативном отношении к полицейским [8]. О. К. Любчук и В. Е. Лунев обнаружили, что в целом доминируют нейтральные представления, к положительным качествам современного полицейского относятся ответственность, чувство долга, проявление обязательности, но негативные представления преобладают над положительными [9]. В исследовании Т. Ю. Базарова в ядерной зоне представлений молодежи преобладают позитивные высказывания, но в периферийной зоне имеются отрицательные ассоциации [10]. Некоторые ученые установили, что негативные высказывания, наоборот, доминируют над положительными [9]. Анализ исследований представлений об образе полицейского в молодежной среде дает основание делать выводы о недефинированности образа в данной социальной группе [11–14].

Отрицательные представления о полицейском имеют опасные тенденции. В периферийной зоне представлений появляются такие ассоциации, как коррупция и взятка, а из ядерных представлений исчезает ассоциация «уважение» [10]. Выделены 4 категории негативных ассоциаций: характеристики личности (жадный), статус полиции (недоверие), внешний вид («пузо»), уровень образования (некомпетентность) [12]. Молодежь считает деструктивными саму профессию полицейского, направленность личности полицейского и обращает внимание на такие отрицательные черты, как слабая физическая подготовка, низкая правовая подготовка, неэталонный внешний вид, низкий уровень профессионализма, низкий уровень коммуникативных, моральных и профессиональных качеств [9]. Негативные представления выделены и в ряде зарубежных исследований: подозрительность, условность, цинизм, предубеждение и недоверие к необычному, узкий кругозор, предрассудки, высокая консервативность, авторитаризм, использование обмана и лжи для получения признаний и т. д. [14; 15].

Анализ гендерных различий показал, что юноши более категоричны в высказываниях, чем девушки [12; 16]. Юноши дают более негативную оценку участковым, сотрудникам патрульно-постовой службы, оперативникам, а девушки — сотрудникам ГИБДД и следователям [11].

Как правило, юноши и девушки придерживаются относительно позитивных взглядов на полицию до подросткового возраста, после чего их мнение постепенно ухудшается [10; 16]. Возникновение негативных суждений о полицейском у молодежи исследователи связывают с тем, что наряду с информационным фактором имеет значение и появляющийся опыт непосредственного взаимодействия с представителями органов внутренних дел (далее — ОВД). Негативный

\* ВЦИОМ новости. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/strazhi-porjadka-monitoring-otnosheniya-obshchestva-k-rossiiskoi-policii> (дата обращения: 19.10.2021).

опыт включает необоснованные обвинения, ложные показания, неуважительное отношение, взяточничество, состояние алкогольного опьянения при исполнении служебных обязанностей, некомпетентность [9; 10; 16]. Исследования Г. Шоу показали, что учащиеся, которые не сталкивались с жестоким обращением или преследованием со стороны полиции, не сообщали о криминальной виктимизации и проявляли меньшую склонность к противоправной деятельности, оценивали общую работу полиции более благоприятно [17].

Проблема профессиональных деформаций в ОВД особенно актуальна в связи с изменениями требований к сотрудникам полиции в новой реальности.

На сегодняшний день описаны подходы к изучению профессиональной деформации, ее виды и факторы, разработаны профилактические программы [18–21]. Мы опираемся на определение О. Б. Поляковой, в котором под профессиональными деформациями понимаются негативные изменения личности работника, вызванные длительным выполнением одной и той же работы или спровоцированные противоречиями в труде на уровне целей, ценностей, мотивов, различными неблагоприятными условиями труда,

которые негативно сказываются на эффективности выполняемой работы и на различных взаимоотношениях, возникающих как в профессиональной деятельности, так и вне работы [21].

Мы основываемся также на классификации профессиональных деформаций, разработанной коллективом авторов Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова (табл. 1). В нее вошли следующие виды профессиональной деформации: авторитарность, консерватизм, поведенческий трансфер, сверхконтроль, профессиональная агрессия, а также тревожность и безответственность (выученная беспомощность) [19]. Подробно данная классификация описана Н. Н. Симоновой и Я. А. Корнеевой [22].

Таким образом, основной исследовательский вопрос состоял в том, чтобы выяснить, каковы негативные представления о полицейском в молодежной среде и как они соотносятся с видами профессиональных деформаций.

#### Материалы и методы

Исследование было проведено на базе Северного (Арктического) федерального университета г. Архангельска. В исследовании приняли участие 85 студентов

Таблица 1. Виды деформаций и критерии их выраженности  
(Table 1. Types of deformations and criteria for their intensity)

Виды деформации	Критерии выраженности, маркеры
Авторитарность	<ul style="list-style-type: none"> <li>— использование в деловом и межличностном общении распоряжений, рекомендаций и указаний</li> <li>— превышение властных функций</li> <li>— тяготение к различным наказаниям</li> <li>— нетерпимость к критике</li> <li>— снижение рефлексии (самоанализа и самоконтроля)</li> <li>— проявление высокомерия и черт деспотизма</li> <li>— схематизация мотивов подчиненных</li> </ul>
Профессиональная агрессия	<ul style="list-style-type: none"> <li>— применение насилия</li> <li>— приверженность к «карательным» воздействиям</li> <li>— непредсказуемые оценочные реакции</li> <li>— моббинг: иронические высказывания, насмешки и навешивание ярлыков («тупица», «бездельник», «хам» и т. п.), дезинформирование, порча личных вещей</li> <li>— отрицательные отзывы и замечания о профессиональной деятельности коллег и руководства, выражающие гнев, пренебрежение и презрение</li> <li>— отрицательные отзывы и замечания о месте работы, условиях и оплате труда и т. п.</li> <li>— отсутствие стремления учитывать чувства, права и интересы подчиненных</li> </ul>
Сверхконтроль	<ul style="list-style-type: none"> <li>— чрезмерное сдерживание своих чувств</li> <li>— подавление спонтанности</li> <li>— ориентация на инструкции</li> <li>— подозрительная осмотрительность</li> <li>— скрупулезный контроль профессиональной деятельности</li> </ul>
Поведенческий трансфер (проявление синдрома ролевого трансфера)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— жаргонные выражения и нецензурная лексика в речи сотрудника</li> <li>— использование уголовного жаргона</li> <li>— обращение по кличкам</li> <li>— дисциплинарные нарушения</li> <li>— коррупционные отношения</li> </ul>
Безответственность или выученная беспомощность	<ul style="list-style-type: none"> <li>— уход от ответственности</li> <li>— безынициативное выполнение профессиональных обязанностей</li> <li>— формальное отношение к обязанностям</li> <li>— повышенное делегирование</li> </ul>
Консерватизм	<ul style="list-style-type: none"> <li>— приверженность устоявшимся профессиональным технологиям</li> <li>— отсутствие гибкости при решении профессиональных задач</li> <li>— стремление к упрощению задач и ситуаций (профессиональный догматизм)</li> <li>— преувеличенная ориентация на свой опыт</li> <li>— склонность к мыслительным штампам</li> <li>— настороженное отношение к представителям других национальностей</li> </ul>
Тревожность	<ul style="list-style-type: none"> <li>— постоянное беспокойство</li> <li>— трудность, иногда невозможность сконцентрироваться на чем-либо</li> <li>— мышечное напряжение (например, в области лица, шеи)</li> <li>— раздражительность</li> <li>— нарушение сна</li> <li>— скрупулезный контроль деятельности</li> </ul>

в возрасте от 17 до 25 лет, из них 43 девушки и 42 юноши.

Методом сбора данных был свободный ассоциативный эксперимент. Респондентам была предложена анкета, в которой на слово-стимул «полицейский» необходимо было дать 5 ассоциаций. Полученные данные были занесены в таблицу, в которой ассоциации распределялись по зонам с учетом частоты и ранга появления в ответах респондентов. Обработка данных проводилась с помощью контент-анализа.

**Результаты и обсуждение**

Всего было выявлено 388 ассоциаций с понятием «полицейский» (табл. 2). Ориентируясь на положения В. П. Серкина о случайности/неслучайности ассоциаций для групп от 5 до 99 человек,  $p=0,01$  будет при  $v=4$ , где  $v$  — количество выборов [23; 24]. Таким образом, ядро представлений об образе полицейского в целом по выборке включает в себя 237 (61%) ассоциаций, из них 158 (66,7%) носят эмоционально нейтральный характер, 59 (24,9%) — положительный и 20 (8,4%) — отрицательный характер (табл. 2).

Таблица 2. Система представлений о полицейском в сознании молодежи  
(Table 2. The system of ideas about the policeman in the minds of young people)

Общая выборка				
Представления	Ядерная система представлений		Периферическая система представлений	
	кол-во	%	кол-во	%
Нейтральные	158	66,7	69	45,7
Положительные	59	24,9	39	25,8
Негативные	20	8,4	43	28,5
Итого	237	100	151	100

В результате качественного контент-анализа были выделены категории нейтральных ассоциаций: атрибуты (форма, служебный транспорт, документы, оружие, звание, дубинка), функционал (закон, порядок, охранник правопорядка, защита, помощь, власть, служба, безопасность), санкции, предъявляемые полицейским (штраф, наказание, правонарушение, тюрьма).

Положительные ассоциации представляют следующие личностные качества: волевые (ответственный, надежный, добросовестный, строгость, дисциплина), мужественные (сильный, мужество), морально-нравственные (честный, справедливый). Среди негативных ассоциаций выделены коррупция, взяточничество, которые можно отнести к противоправному поведению полицейского и к такому виду профессиональных деформаций, как поведенческий трансфер. Ассоциация «страх» свидетельствует об эмоциональном отношении к полицейскому (табл. 3).

Кроме того, следует отдельно указать гендерную соотнесенность образа полицейского как лица мужского пола (мужчина, охранник правопорядка), что соответствует данным других исследователей [10].

Таблица 3. Элементы, образующие ядро представлений о полицейском  
(Table 3. Elements that form the core of ideas about a policeman)

Ассоциации	Частота	Ранг по частоте
Закон	30	1
Форма	19	2
Ответственный	14	3
Порядок, охранник правопорядка	13	4,5
Строгость, защита	11	6,5
Сильный, штраф, коррупция	8	9
Помощь, власть, страх, безопасность	7	12,5
Звание, служебный транспорт	6	15,5
Мужество, оружие, взяточник, мужчина, дисциплина, документы	5	19,5
Правонарушение, честный, надежный, добросовестность, служба, дубинка, справедливость, тюрьма	4	26,5

Сравнительный анализ представлений юношей и девушек показал, что юноши дают 149 ассоциаций, а девушки — 241 (табл. 4).

Таблица 4. Представления юношей и девушек о полицейском  
(Table 4. Representations of young men and young women about a policeman)

Ядерная система представлений				
Представления	Юноши		Девушки	
	кол-во	%	кол-во	%
Нейтральные	29	69,1	82	71,9
Положительные	4	9,5	28	24,7
Негативные	9	21,4	4	3,5
Итого	42	100	114	100
Периферическая система представлений				
Нейтральные	56	52,3	61	48,8
Положительные	29	27,1	35	28
Негативные	22	20,6	29	23,2
Итого	107	100	125	100
Всего	149		239	

Ядро представлений у юношей содержит 42 ассоциации: в основном (29) нейтральные, 4 положительных и 9 негативных, которые можно отнести

Таблица 5. Элементы, образующие ядро представлений о полицейском у юношей и девушек  
(Table 5. Elements that form the core of ideas about a policeman in boys and girls)

Ассоциации	Частота	Ранг
Юноши		
Закон	11	1
Порядок, охранник правопорядка	7	2,5
Коррупция	5	4
Защитник, добросовестность, взяточник	4	6
Девушки		
Закон	19	1
Форма	16	2
Строгость, ответственный	11	3,5
Защита	7	5
Безопасность, порядок, правопорядок, сильный, штраф	6	8
Звание, помощь, мужчина, страх, власть	4	13

к профессиональной деформации «поведенческий трансфер». У девушек ядро представлений более разнообразное и включает 114 ассоциаций, из них 82 нейтральные, 28 положительных и только 4 негативные (табл. 5).

Таким образом, юноши вносят больший вклад в общую картину ядерных представлений за счет негативных ассоциаций, а девушки — нейтральных и положительных. Негативные представления юношей о полицейском можно отнести к профессиональной деформации «поведенческий трансфер», тогда как негативные представления девушек связаны с эмоциональным отношением к полицейскому.

Периферия представлений по всей выборке ( $v < 4$ ) выглядит более разнообразно. Всего она содержит 151 ассоциацию (39,0%). Выделено 69 (45,7%) нейтральных, из них 5 (3,3%) ассоциаций, которые соотносятся с родственниками, служащими в полиции, и с образами, отражающимися в СМИ (Путин, сериал, папа, Джордж Флойд, США), 39 (25,8%) положительных и 43 (28,5%) отрицательных ассоциаций (табл. 2). В число нейтральных ассоциаций входят атрибуты (погоны, синий цвет формы, собаки, мигалка, наручники, статус, фуражка, «административка», профессия), место работы (митинг, ДПС, СИЗО, государство, ППС, участок, правоохранительные органы, МВД, ДТП, органы), функционал (патруль, проверки, исполнение, исполнитель, смотрящий, страж, расследование, ограбление), описание (человек, военный, молодой), законность (правила, обязанности, право, ПДД, кодекс), описание действий (опасность, бег, риск, стрельба), санкции (арест, задержание, 15 суток). Положительные ассоциации также отражают личностные качества: морально-нравственные (честь, вежливость, серьезный, достоинство), гуманистические (добрый, уважение, терпимый, отзывчивый), мужественные (скала, крепкий, смелый, отвага), интеллектуальные (умный, образованный, логика), волевые (уверенный), профессиональные (подготовленный, знание законов), патриотические (патриот, герой, долг), активность (предприимчивость), а также внешний вид (красивый, здоровый).

Для обработки данных по негативным ассоциациям применялся количественный контент-анализ. Мы сопоставили негативные ассоциации с выделенными нами ранее видами профессиональных деформаций (табл. 6).

Анализ полученных данных показал, что наиболее представленными в образе полицейского являются такие профессиональные деформации, как профессиональная агрессия и поведенческий трансфер, в значительно меньшей степени выраженности — авторитарность, безответственность и консерватизм. Не выделены сверхконтроль и тревожность, вероятно, молодежи сложно определить их по поведенческим характеристикам.

Таблица 6. Представленность профессиональных деформаций в периферической системе представлений современной молодежи

(Table 6. Representation of professional deformations in the peripheral system of ideas of modern youth)

Вид профессиональной деформации	Абсолютная частота	Относительная частота	Индикаторы
Авторитарность	4	9,3	хмурый, безразличие, суровость
Профессиональная агрессия	16	37,2	нетактичный, жестокость, несправедливый, насилие, злость, избиение, распущенность, беззаконие, вседозволенность, безнаказанность, грубость
Поведенческий трансфер	10	23,3	корыстный, коррупция, кумовство, не всегда честный, фальшь, покровительство, криминал, хитрый, вор
Безответственность	3	7	проблемы, формальность, «шестерка»
Консерватизм	5	11,6	тупость, предрассудок, посредственность, необразованность
Другое	5	11,6	мусор, позор, плохой, толстый, «пузо»
Итого	43	100	

Периферия у юношей представлена 107 ассоциациями, у девушек — 125 (табл. 4).

У юношей доминируют нейтральные ассоциации: атрибуты (форма, статус, наручники, служебный автомобиль, дубинка, оружие, документы), место работы (ДПС, ППС, СИЗО, государство, участок, правоохранительные органы, МВД), функционал (патруль, проверки, исполнение, исполнитель, смотрящий, страж, служба, безопасность, власть, ДТП), описание (мужчина, человек, военный, молодой), законность (правила, право, кодекс), описание действий (бег), санкции, которые предъявляет (штраф, правонарушение, наказание, тюрьма). У девушек также преобладают нейтральные ассоциации, но их несколько меньше, чем у юношей. К ним относятся атрибуты (погоны, служебный транспорт, синий, собаки, оружие, мигалка, фуражка, «административка», дубинка, документы), место работы (митинг, ППС, государство, органы), функционал (патруль, правонарушение, служба, расследование, ограбление, контроль), описание (молодой, профессия), законность (конституция, правила, ПДД, кодекс, обязанности), описание действий (риск, стрельба), санкции (15 суток, задержание, арест, тюрьма). У девушек появляются ассоциации, связанные с влиянием СМИ и родственниками (сериал, папа, Джордж Флойд, США). Девушки больше обращают внимание на внешний вид: если юноши дают понятие «форма», то девушки ее описывают (погоны, синий цвет, фуражка). Юноши более осведомлены о местах деятельности

полицейского, тогда как девушки в основном знакомы с патрульной службой. Что касается функционала, то юноши больше акцентируют внимание на предназначение полицейского (страж, безопасность), а девушки больше выделяют конкретные сферы деятельности (расследование, ограбление).

Положительные ассоциации представлены личностными качествами как у юношей, так и у девушек.

Юноши выделяют следующие качества: морально-нравственные (справедливость, ответственность, честь, честный, честное исполнение обязанностей, достоинство), гуманистические (добрый, уважение, терпимый, отзывчивый), мужественные (крепкий, мужество, сильный), волевые (уверенный, надежный), внешние (здоровый), патриотические (патриот), активность (предприимчивость).

Девушки называют такие качества, как морально-нравственные (честь, справедливость, честность, вежливость, серьезный), гуманистические (добрый, уважение), мужественные (мужественный, скала, опора, смелый, отвага), интеллектуальные (умный, образованный), волевые (дисциплина, уверенный, надежный), профессиональные (подготовленный, знание законов), внешние (красивый), патриотические (герой).

Таким образом, и юноши, и девушки выделяют морально-нравственные, волевые, мужественные качества полицейского. Однако у юношей не представлены интеллектуальные и профессиональные качества полицейского, в отличие от девушек. Юноши больше указывают активность, здоровье (предприимчивый, здоровый), а девушки — внешний вид и эмоциональное отношение (красивый, герой).

Периферические представления у девушек в целом содержат больше негативных ассоциаций. Такой вид профессиональной деформации, как профессиональная агрессия, чаще упоминают юноши, а поведенческий трансфер — девушки. Юноши не называют ассоциацию «авторитарность», а девушки — безответственность. Юноши больше акцентируют презрительное отношение (мусор, позор) и эмоциональное отношение (страх), а девушки отмечают негативный внешний вид (толстый, «пузо») (табл. 7).

Результаты исследования показали доминирование нейтральных представлений о полицейском. Положительные и негативные представления менее выражены. Данная социальная группа находится под мощным воздействием такого фактора, как СМИ, в частности интернет, поэтому можно предположить, что колебания в знаке представлений у молодежи будут связаны с тем, каким будет изображен полицейский в фильмах и в сети. Нельзя не учитывать также влияние непосредственного опыта взаимодействия с полицейским. В целом наши результаты соотносятся с данными других исследований, и в этом можно отметить некоторую тенденцию.

Таблица 7. Представленность профессиональных деформаций в периферической системе представлений юношей и девушек  
(Table 7. Representation of professional deformations in the peripheral system of representations of boys and girls)

Вид профессиональной деформации	Юноши		Девушки	
	Абсолютная частота	Относительная частота	Абсолютная частота	Относительная частота
Авторитарность	0	0	3	10,34
Профессиональная агрессия	19	40,9	6	20,69
Поведенческий трансфер	2	9,1	15	51,7
Безответственность	3	13,6	0	0
Консерватизм	3	13,6	2	6,9
Другое	5	22,8	3	10,34
Итого	22	100	29	100

### Выводы

1. Ядерные представления по всей выборке носят в основном нейтральный характер и включают ассоциации об атрибутах, функционале и санкциях. Положительные представления составляет группа таких личностных качеств, как мужественные, волевые, морально-нравственные. Образ полицейского — сильный, мужественный, честный, добросовестный защитник.

2. Девушки имеют более разнообразные ядерные представления по сравнению с юношами. У девушек представления о полицейском носят больше нейтральный и положительный характер, а у юношей — негативный. Если у юношей положительный образ полицейского — это добросовестный защитник порядка, то у девушек — строгий, сильный и ответственный защитник, обеспечивающий безопасность.

3. Негативный характер ядерных представлений выражен менее всего и содержит ассоциации о противоправном поведении полицейского и такой профессиональной деформации, как поведенческий трансфер.

4. Юноши отмечают противоправное поведение полицейского. Именно они приводят такие ассоциации, как взяточничество и коррупция, отнесенные к профессиональной деформации «поведенческий трансфер». Ядерные негативные представления девушек не связаны с профессиональными деформациями, а выражают эмоциональное отношение.

5. Периферическая система по всей выборке более разнородна и содержит в основном нейтральные ассоциации. Положительные представления более разнообразны. Образ полицейского дополняется следующими качествами: гуманистические, интеллектуальные, профессиональные, активность. Это не только сильный и мужественный защитник, но и добрый, отзывчивый, образованный патриот.

6. Периферическая система у девушек более разнообразна, чем у юношей. И у юношей, и у девушек также доминируют нейтральные ассоциации. Юноши чаще выделяют предназначение полицейского и больше знакомы с функционалом, а девушки указывают внешний вид, конкретные виды деятельности.

7. Выявлены существенные различия в положительных представлениях. Девушки считают полицейских образованными и профессиональными, отмечают внешний вид, для юношей имеют значение активность и здоровье, а интеллектуальные и профессиональные качества они практически не называют.

8. Негативные периферические представления лишь незначительно превышают положительные, что говорит, скорее, о недифференцированности образа полицейского в молодежной среде и непредсказуемости дальнейшей динамики представлений.

9. Анализ негативных представлений показал наибольшую выраженность таких профессиональных деформаций, как профессиональная агрессия и поведенческий трансфер. Не выявлены профессиональные деформации сверхконтроля и тревожности.

10. Негативных представлений у девушек несколько больше, чем у юношей. Девушки выделяют поведенческий трансфер, авторитарность, негативный внешний вид, а юноши профессиональную агрессию, безответственность и презрительное отношение к полицейским.

**Перспективы.** Наше исследование проводилось только на базе одного университета, поэтому для уточнения данных необходимо продолжить исследование на расширенной выборке, также подключив в исследовательский вопрос проблему ведущих факторов. Поскольку анализ предыдущих исследований показал неоднозначность образа полицейского, на наш взгляд, интерес представляет влияние регионального фактора. Вопрос о ведущих факторах представлений о полицейском в молодежной среде требует дальнейшего исследования.

Полученные результаты полезно использовать в практической работе психологической службы ОВД, направленной на усовершенствование имиджа полицейского как в СМИ, так и в обучении самих полицейских.

#### Список источников

1. Рожковский В. Б. Обзор конференции «Образ полицейского в современной России: оценки и перспективы» // Философия права. 2018. № 1(84). С. 105–106.
2. Копцов С. В. Негативное отношение к сотрудникам полиции в общественном мнении: сущность, причины, направления противодействия проблеме // Человек. Общество. Инклюзия. 2015. № 4(24). С. 32–37.
3. Moscovici S. The phenomenon of social representations. Ed. by M. Farr, S. Moscovici. Cambridge, 1984. Pp. 3–69.
4. Abric J.-Cl. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on social representations*. 1993. Vol. 2, № 2. Pp. 75–78.
5. 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.
6. Самойлов С. Ф. Нормальные и девиантные идеальные типы личности сотрудника правоохранительных органов // Философия права. 2018. № 1(84). С. 107–111.
7. Мусатова С. А. Феномен образа полицейского в социальных представлениях жителей мегаполиса : дис. ... канд. психол. наук. М., 2014. 149 с.
8. Дубнякова А. И. Образ сотрудника полиции в сознании граждан // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 4(55). С. 19–21.
9. Любчук О. К., Лунев В. Е. Социально-психологический портрет полицейского: методика и результаты исследования // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2016. № 2. С. 112–123.
10. 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>.
11. Васильева И. В., Возженикова О. С. Образ полицейского в общественном сознании // Юридическая наука и правоохранительная практика. 2017. № 3(41). С. 183–191.
12. Передня Д. Г. Образ полиции в сознании молодежи // Труды Академии управления МВД России. 2015. № 2(34). С. 87–89.
13. Hurts T. G., Fran J. How kids view cops. The nature of juvenile attitudes towards the police. *Journal of Criminal Justice*. 2000. Vol. 28, № 3. Pp. 189–202. URL: [https://www.researchgate.net/publication/4780881\\_How\\_kids\\_view\\_cops\\_The\\_nature\\_of\\_juvenile\\_attitudes\\_toward\\_the\\_police](https://www.researchgate.net/publication/4780881_How_kids_view_cops_The_nature_of_juvenile_attitudes_toward_the_police) (access date: 11.10.2021).
14. Helsey K., White R. Young people, crime and public perceptions: a review of the literature (LGA Research Report F/SR264). 2008. URL: <https://www.local.gov.uk/sites/default/files/documents/young-people-crime-and-pu-c9b.pdf> (access date: 01.11.2021).
15. Balch R. The police personality: Fact or fiction. *Crim. L. Criminology & Police Sci.* 1972. Vol. 63(1). Pp. 106–119. URL: <https://scholarlycommons.law.northwestern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5774&context=jclc> (access date: 01.10.2021).
16. Brick B. T., Taylor T. J., Esbensen F. A. Juvenile attitudes towards the police: The importance of subcultural involvement and community ties. *Journal of Criminal Justice*. 2009. № 37. Pp. 488–495. URL: [https://www.researchgate.net/publication/222802890\\_Juvenile\\_Attitudes\\_Towards\\_the\\_Police\\_The\\_Importance\\_of\\_Subcultural\\_Involvement\\_and\\_Community\\_Ties](https://www.researchgate.net/publication/222802890_Juvenile_Attitudes_Towards_the_Police_The_Importance_of_Subcultural_Involvement_and_Community_Ties) (access date: 01.10.2021).
17. Chow H. Attitudes towards police in Canada: A study of perceptions of university students in a western Canadian city. *International Journal of Criminal Justice Sciences*. 2012. № 7. Pp. 508–523. URL: <https://sasv.org/ijcjs/pdfs/henrychowicjs2012istissue.pdf> (access date: 01.10.2021).

18. Безносос С. П. Профессиональная деформация личности. СПб., 2004. 272 с.
19. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций. М., 2005. 240 с.
20. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 312 с.
21. Полякова О. Б. Категория и структура профессиональной деформации // Национальный психологический журнал. 2014. № 1(13). С. 55–62.
22. Корнеева Я. А., Симонова Н. Н. Профессиональная личностная деформация сотрудников органов внутренних дел // Организационная психология. 2020. Т. 10, № 2. С. 80–106. URL: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2020/06/29/1610357813/OrgPsy\\_2020\\_2\(5\)\\_Korneeva-et al\(80-106\).pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2020/06/29/1610357813/OrgPsy_2020_2(5)_Korneeva-et al(80-106).pdf) (дата обращения: 14.12.2020).
23. Серкин В. П. Решение задачи о случайности/неслучайности количества групповых ассоциаций // Психодиагностика. 2009. № 4. С. 22–31.
24. Серкин В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики. М., 2008. 382 с.

Поступила 01.12.2021; одобрена после рецензирования 26.01.2022; принята к публикации 28.02.2022.

## References

1. Rozhkovsky V. B. Review of the conference "The Image of a Policeman in Modern Russia: assessments and prospects". *Philosophy of Law*. 2018. No. 1(84). Pp. 105–106. (In Russ.)
2. Koptsov S. V. Negative attitude towards police officers in public opinion: the essence, causes, tackling the problem. *Human Society. Inclusion*. 2015. No. 4(24). Pp. 32–37. (In Russ.)
3. Moscovici S. The phenomenon of social representations. Ed. by M. Farr, S. Moscovici. Cambridge. 1984. Pp. 3–69.
4. Abric J.-Cl. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on social representations*. 1993. Vol. 2. No. 2. Pp. 75–78.
5. Zlokazov K. V. Features of the formation of the image of a police officer: socio-psychological model and evaluation indicators. *Bulletin of the Ural Law Institute of the Russian Ministry of Internal Affairs*. 2014. No. 2. Pp. 58–61. (In Russ.)
6. Samoilov S. F. Normal and deviant ideal personality types of a law enforcement officer. *Philosophy of Law*. 2018. No. 1(84). Pp. 107–111. (In Russ.)
7. Musatova S. A. The phenomenon of the image of a policeman in the social representations of the inhabitants of the metropolis. Candidate of sciences dissertation (in Psychology). Moscow, 2014. 149 p. (In Russ.)
8. Dubnyakova A. I. The image of a police officer in the minds of citizens. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2013. No. 4(55). Pp. 19–21. (In Russ.)
9. Lyubchuk O. K., Lunev V. E. Socio-psychological portrait of policeman: technique and results of study. *The Bulletin on Pedagogics and Psychology of Southern Siberia*. 2016. No. 2. Pp. 112–123. (In Russ.)
10. Bazarov T. Yu., Cherkasov V. V. Social Perceptions of a Police Officer in a Youth Environment. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2019. Vol. 24, No. 1(76). Pp. 14–21. <https://doi.org/10.24411/1999-6241-2019-11002>. (In Russ.)
11. Vasilieva I. V., Vozzhenikova O. S. The image of a police officer in public consciousness. *Legal Science and Law Enforcement Practice*. 2017. No. 3(41). Pp. 183–191. (In Russ.)
12. Perednya D. G. The image of the police in the minds of young people. *Proceedings of the Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. 2015. No. 2(34). Pp. 87–89. (In Russ.)
13. Hurts T. G., Fran J. How kids view cops. The nature of juvenile attitudes towards the police. *Journal of Criminal Justice*. 2000. Vol. 28, No. 3. Pp. 189–202. URL: [https://www.researchgate.net/publication/4780881\\_How\\_kids\\_view\\_cops\\_The\\_nature\\_of\\_juvenile\\_attitudes\\_toward\\_the\\_police](https://www.researchgate.net/publication/4780881_How_kids_view_cops_The_nature_of_juvenile_attitudes_toward_the_police) (accessed data: 11.10.2021).
14. Helsey K., White R. Young people, crime and public perceptions: a review of the literature (LGA Research Report F/SR264). 2008. URL: <https://www.local.gov.uk/sites/default/files/documents/young-people-crime-and-pu-c9b.pdf> (accessed data: 01.11.2021).
15. Balch R. The police personality: Fact or fiction. *Crim. L. Criminology & Police Sci*. 1972. Vol. 63(1). Pp. 106–119. URL: <https://scholarlycommons.law.northwestern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5774&context=jclc> (accessed data: 01.10.2021).
16. Brick B. T., Taylor T. J., Esbensen F. A. Juvenile attitudes towards the police: The importance of subcultural involvement and community ties. *Journal of Criminal Justice*. 2009. No. 37. Pp. 488–495. URL: [https://www.researchgate.net/publication/222802890\\_Juvenile\\_Attitudes\\_Towards\\_the\\_Police\\_The\\_Importance\\_of\\_Subcultural\\_Involvement\\_and\\_Community\\_Ties](https://www.researchgate.net/publication/222802890_Juvenile_Attitudes_Towards_the_Police_The_Importance_of_Subcultural_Involvement_and_Community_Ties) (accessed data: 01.10.2021).
17. Chow H. Attitudes towards police in Canada: A study of perceptions of university students in a western Canadian city. *International Journal of Criminal Justice Sciences*. 2012. No. 7. Pp. 508–523. URL: <https://sasvc.org/ijcjs/pdfs/henrychowicjs2012istissue.pdf> (accessed data: 01.10.2021).
18. Beznosov S. P. Professional deformation of the personality. St. Petersburg, 2004. 272 p. (In Russ.)
19. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Psychology of professional destructions. Moscow, 2005. 240 p. (In Russ.)
20. Markova A. K. Psychology of professionalism. Moscow, 1996. 312 p. (In Russ.)
21. Polyakova O. B. Category and structure of professional deformation. *National Psychological Journal*. 2014. No. 1(13). Pp. 55–62. (In Russ.)
22. Korneeva Ya. A., Simonova N. N. Professional personality deformation of law enforcement officers. *Organizational Psychology*. 2020. Vol. 10, No. 2. Pp. 80–106. URL: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2020/06/29/1610357813/OrgPsy\\_2020\\_2\(5\)\\_Korneeva-et al\(80-106\).pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2020/06/29/1610357813/OrgPsy_2020_2(5)_Korneeva-et al(80-106).pdf) (accessed data: 14.12.2020). (In Russ.)
23. Serkin V. P. Solving the problem of randomness/non-randomness of the number of group associations. *Psychodiagnostics*. 2009. No. 4. Pp. 22–31. (In Russ.)
24. Serkin V. P. Methods of psychology of subjective semantics and psychosemantics. Moscow, 2008. 382 p. (In Russ.)

Submitted 01.12.2021; approved after reviewing: 26.01.2022; accepted for publication: 28.02.2022.

Научно-теоретическая статья

УДК 159.9 © Т. С. Пилипенко, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-159-165

5.3.1 Общая психология, психология личности, история психологии

## Самопринятие как личностный ресурс сотрудников ОВД при переживании горя и утраты

Татьяна Сергеевна Пилипенко<sup>1</sup>, начальник отделения психологической работы отдела морально-психологического обеспечения; tapily@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4648-9310>

<sup>1</sup> Дальневосточный юридический институт МВД России, 680020, Хабаровск, пер. Казарменный, 15, Россия

### Реферат

**Введение.** Феномен самопринятия исследуется зарубежными и отечественными психологами как базовая интегральная характеристика личности, способствующая внутреннему комфорту, позитивному самоощущению. Вместе с тем изучение самопринятия как личностного ресурса является новаторским в психологических изысканиях. **Материалы и методы.** Проведен анализ содержания феномена самопринятия на разных этапах переживания горя с ориентацией на периодизацию Э. Кюблер-Росс, включающую пять стадий: шока или отрицания, гнева и обиды, вины и навязчивостей, страдания и депрессии, принятия и реорганизации. Использовались психологические методики, направленные на работу «принятия», позволяющие эффективно осуществлять «работу горя» и зарекомендовавшие себя в процессе психологического сопровождения сотрудников ОВД, перенесших смерть близких, значимых других. Указанные методики и приемы активно используются в практической деятельности психологов психологической службы ДВЮИ МВД России, консультативная помощь оказана более 70 сотрудникам, столкнувшимся с горестными переживаниями. **Результаты и обсуждение.** По мнению психологов, личностные ресурсы способствуют повышению активности субъекта в процессах саморегуляции, самосовершенствования, саморазвития личности, при этом самопринятие занимает особое положение в структуре саморазвивающейся личности, являясь связующим звеном между самопознанием и саморазвитием, запуская механизмы саморегулирования. Поэтому самопринятие можно рассматривать как личностный ресурс субъекта. Самопринятие связано с основными личностными образованиями, обеспечивает целостность и устойчивость личности, определяет эффективность деятельности и общения, психологическое благополучие и психологическое здоровье субъекта. В ситуации горя и утраты принятие собственных противоречивых эмоций, чувств и переживаний — один из основных факторов «работы горя». На каждом этапе горевания принятие выполняет универсальные психологические задачи, неразрешение которых ведет к различным психологическим проблемам, трансформации горя «нормального» в «патологическое». **Выводы.** Проведен анализ содержания феномена принятия на разных этапах переживания горя, представлены практические рекомендации, приемы и методики по психологическому сопровождению сотрудников органов внутренних дел при переживании ими горя и утраты, ориентированные на принятие собственных эмоций и чувств.

*Ключевые слова:* самопринятие; личностные ресурсы; переживание горя и утраты; принятие

**Для цитирования:** Пилипенко Т. С. Самопринятие как личностный ресурс сотрудников ОВД при переживании горя и утраты // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 2(89). С. 159–165. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-159-165>

Scientific and Practical Article

UDC 159.9 © Т. С. Пилипенко, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-159-165

5.3.1 General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

## Self-Acceptance as a Personal Resource of Law Enforcement Officers in Experiencing Grief and Loss

Tatyana S. Pilipenko<sup>1</sup>, Chief of the department of Psychological Work of Moral and Psychological Maintenance Unit; tapily@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4648-9310>

<sup>1</sup> Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 15 Kazarmenny Lane, Khabarovsk, 680020, Russia

### Abstract

**Introduction.** The phenomenon of self-acceptance is investigated by foreign and national psychologists as a basic integral characteristic of the personality, contributing to internal comfort, positive self-perception. At the same time, the study of self-acceptance as a personal resource is innovative in psychological research. **Materials and Methods.** An analysis of the content of the phenomenon of self-acceptance at different stages of experiencing grief was carried out, focusing on the periodization of E. Kübler-Ross, which includes five stages: shock or denial, anger and resentment, guilt and obsessions, suffering and depression, acceptance and reorganization. Consultation was provided for more than 70 officers who experienced grief. **Results and Discussion.** According to psychologists, personal resources contribute to the increased activity of the subject in the processes of self-regulation, self-improvement, self-development of the person, while self-acceptance plays a special role in the structure of a self-developing person and is a link between self-cognition and self-development, triggers self-regulation mechanisms. Therefore, self-acceptance can be considered

as the personal resource of the subject. Self-acceptance is associated with basic personal entities, ensures the integrity and stability of the person, determines the effectiveness of activity and communication, psychological well-being and psychological health of the subject. In a situation of grief and loss, the acceptance of one's own contradictory emotions and feelings is one of the main factors of the "work of grief". At each stage of grief, acceptance performs universal psychological tasks, and the failure to resolve them leads to various psychological problems, the transformation of "normal" grief into "pathological" grief. **Conclusions.** An analysis of the content of the phenomenon of acceptance at different stages of experiencing grief was conducted, practical recommendations, techniques and methods for psychological support of law enforcement officers in experiencing grief and loss, focused on accepting their own emotions and feelings, were presented.

*Keywords:* self-acceptance; personal resources; experience of grief and loss; acceptance

**Citation:** Piliipenko T. S. Self-acceptance as a Personal Resource of Law Enforcement Officers in Experiencing Grief and Loss. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2022. Vol. 27, No. 2(89). Pp. 159–165 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-159-165>

### **Основные положения**

1. Отечественные и зарубежные психологи обозначают личностные ресурсы как интраперсональные качества человека, способствующие реализации связи субъекта с окружающей средой, преодолению кризисных ситуаций, гармоничному развитию и психологическому благополучию личности.

2. Самопринятие определяют как феномен, инициирующий активность человека в организации и регуляции жизнедеятельности, помогающий перейти от самопознания к самосовершенствованию, самоактуализации. Активизируя процессы саморегуляции, самопринятие оказывает положительное воздействие на поддержание жизнестойкости личности.

3. Принятие реальности, собственных негативных эмоций, чувств, переживаний в ситуации горя и утраты способствует восстановлению жизненных сил человека, реорганизации жизни. На каждом этапе переживания горя работа принятия себя уникальна, ориентирована на глубокую интроспекцию и принятие разнообразных (в большей степени негативных) переживаний. Невыполнение той или иной задачи ведет к различным психологическим проблемам, затягиванию процесса горевания, трансформации горя «нормального» в «патологическое».

### **Введение**

**Актуальность, значимость и сущность проблемы.** Деятельность сотрудников ОВД характеризуется как экстремальная. Многочисленные негативные факторы службы, воздействуя на личность, не могут не оказывать влияние на человека в самые горестные моменты его жизни, затрудняя «работу горя». Поэтому актуальным является вопрос об оказании психологической помощи, поддержки сотрудникам, находящимся в острых кризисных ситуациях, связанных с гибелью близких родственников, значимых других людей, нахождения личностных ресурсов для преодоления трудной жизненной ситуации.

**Целью** исследования служит анализ самопринятия как личностного ресурса сотрудников ОВД при переживании ситуации горя и утраты.

**Теоретические предпосылки.** Переживание горя и утраты, связанных со смертью, является травматичным для любого человека. Исследователи классифицируют разные виды и стили горя [1–3], изучают горе с позиции возрастных и гендерных особенностей [4], отмечают важность влияния на «работу горя» специфики профессиональной деятельности личности [5]. Особенности предмета труда оказывают воздействие на психику субъекта профессиональной деятельности, формируют ее или деформируют. Особенно это прослеживается в профессиях с повышенным риском и высоким уровнем психического и эмоционального напряжения [6].

В настоящее время, обращаясь к проблеме изучения личностных характеристик, влияющих на процессы саморегуляции и самодетерминации, активно участвующих в организации деятельности и поддержания психологического благополучия, различные авторы все чаще используют термин «личностный ресурс».

Исследованием понятия «ресурсы личности» занимаются такие отечественные психологи, как Д. А. Леонтьев [7], В. А. Бодров [8], Н. Е. Водопьянова [9], В. И. Моросанова [10], А. К. Осницкий [11], В. А. Толочек [12], А. Г. Маклаков [13]. Ученые А. Г. Асмолов [14], А. Б. Орлов [15], Т. Ю. Иванова [16] рассматривают личностные ресурсы в контексте гармоничного развития личности и обеспечения ее психологического благополучия. А. В. Брушлинский [17], К. А. Абульханова-Славская [18], В. И. Моросанова [10] обращаются к теме личностных ресурсов при изучении личности субъекта адаптации, а также с позиции преодоления неблагоприятных, кризисных ситуаций [9]. Согласно исследованиям как отечественных, так и зарубежных психологов личностные ресурсы инициируют активность субъекта, обладают такими характеристиками, как осознанность, оптимальность, ценность, возможность компенсации личностных или жизненных проблем, обеспечивают возможности дальнейшего самосовершенствования и саморазвития личности. Обобщая накопленные исследования по данной проблеме, личностные ресурсы можно представить как

своеобразные активаторы поведения, которые способствуют реализации связи субъекта с окружающей средой, тем самым играя «ключевую роль в процессах саморегуляции, поддержания психологического благополучия, успешной деятельности, в том числе и в сложных ситуациях» [16, с. 7]. Таким личностным ресурсом можно определить феномен самопринятия. Самопринятие занимает особое положение в структуре саморазвивающейся личности, являясь связующим звеном между самопознанием и саморазвитием, а также пусковым механизмом саморегулирования, способствуя самоутверждению, самосовершенствованию и самоактуализации личности [19–21].

Исходя из вышесказанного, феномен самопринятия можно обозначить как личностный «ориентир», «ресурс», «генератор активности» субъекта, при котором возможен доступ к огромным резервам самопознания, целенаправленного поведения, обеспечивающего рост и развитие, способствующего психологическому здоровью, благополучию и восстановлению жизненных сил субъекта [22].

Историко-теоретический анализ показывает, что исследователи разных направлений и школ отмечали важность принятия собственных эмоций, чувств и переживаний в жизненном пространстве личности, в принятии ею не только собственной уникальности, но и уязвимости, несовершенства.

Идея принятия себя, переживания конечности собственного бытия и других своих амбивалентных эмоций, чувств, состояний в результате смерти значимых людей является одной из основных в экзистенциальной [23; 24] и гуманистической психологии [25–27].

По В. Франклу, принятие и нахождение смысла в переживаниях собственной боли, страданий и негативного опыта способствуют превращению их в достижения [23]. Один из представителей экзистенциальной психологии и современной гуманистической психологии И. Ялом отмечает, что осознание и принятие процесса старения, своей смертности «может послужить позитивным импульсом, сильнейшим катализатором серьезных жизненных изменений» [24, с. 48]. Принятие собственной смерти является для И. Ялома пробуждающим переживанием, конфронтация со смертью может обогатить нашу жизнь, осознавая и принимая свое бытие, неизбежность смерти, человек может построить истинную жизнь, наполненную смыслом, деятельностью, основанную на чувстве связанности с людьми и ведущую к самореализации.

Вопрос о достижении оптимального самопринятия при возникновении негативных состояний исследовала основатель человекцентрированной психотерапии экспрессивными искусствами Н. Роджерс. «Переживание горя, гнева, боли, страха, радости и экстаза — это тоннель, по которому нужно пройти, чтобы попасть на другую сторону — к осознанию, понима-

нию и целостности» [25, с. 39]. Н. Роджерс говорила о важности принятия собственных горестных переживаний в ситуации утраты. Однако, отмечала она, в социуме не всегда одобряется открытое проявление эмоций и чувств в процессе горевания, но преодоление страданий начинается с принятия своих горестных переживаний, принося облегчение и порождая открытость к новой жизни. С признания и принятия того, что близкий человек действительно покинул этот мир, начинается процесс исцеления, а непринятие своих чувств приводит к различным болезненным состояниям.

Представления о феномене самопринятия как личностном ресурсе, способствующем восстановлению жизненных сил в ситуации горестных переживаний, нашли отражение как в зарубежных [3; 28–30], так и в отечественных [1; 31–33] трудах по психологии горя и утраты. В процессе горевания люди испытывают самые различные негативные чувства и переживания, для того чтобы облегчить свои страдания и принять собственные негативные чувства, человеку необходимо проделать длительную, сложную внутреннюю работу — работу горя. Только с принятия своей утраты, принятия своих самых амбивалентных переживаний и чувств начинается восстановление, именно тогда человек может примириться не только с прошлым, но и с собой, изменить свое отношение к настоящей и будущей жизни [29].

Для эффективной работы по преодолению горя человеку необходимо пройти через определенное количество последовательно сменяющих друг друга этапов. В научной литературе до сих пор отсутствует единство мнений о процессе горя, вместе с тем отмечается тождественность в представлениях как зарубежных, так и отечественных психологов об этапах горевания, длительности и особенностях переживания утраты.

Значимость принятия собственных эмоций в ситуации горя признается всеми учеными, занимающимися этой проблемой. На каждом этапе работа принятия себя эксклюзивна, ориентирована на глубокую интроспекцию и принятие разнообразных (в большей степени негативных) переживаний. На разных стадиях феномен принятия связан с разными универсальными психологическими задачами, которые разрешает утраченный. По мнению J. W. Worden, в первую очередь это принятие реальности и необратимости утраты, во вторую — принятие и переживание всего спектра отрицательных эмоций, чувств, следующие задачи включают в себя принятие мира и себя в этом мире без утраченного человека, а также создание новых отношений с утраченным, возможность продолжения собственной жизни [34]. Невыполнение той или иной задачи ведет к различным психологическим проблемам, затягиванию процесса горевания, трансформации «нормального» горя в горе «патологическое».

На один из нюансов, связанных с принятием как самим горюющим, так и специалистом, оказывающим помощь, обратил внимание С. А. Шефов. В процессе профессиональной помощи возможно возникновение вполне понятного желания оградить человека от тяжелых переживаний, связанных с утратой, но «на самом деле не всегда можно и нужно избавлять(ся) от психологических последствий утраты близкого. Часто бывает необходимым (а иногда является единственным выходом) принять их и найти в себе силы жить с ними, будь то боль расставания или чувство вины перед ушедшим из жизни. И клиентам, и консультанту может потребоваться смирение: первому — чтобы смириться с невозможностью окончательно избавиться от страданий, второму — чтобы смириться со своей неспособностью помочь „до конца“» [1, с. 41].

### **Материалы и методы**

В исследовании мы провели анализ содержания феномена самопринятия на разных этапах переживания горя, ориентируясь на периодизацию Э. Кюблер-Росс [30], которая включает в себя пять последовательных стадий: шока или отрицания; гнева и обиды; вины и навязчивостей; страдания и депрессии; принятия и реорганизации. Представили некоторые психологические методики, направленные на работу «принятия», позволяющие эффективно осуществлять «работу горя». Данные методики зарекомендовали себя в процессе психологического сопровождения сотрудников ОВД, перенесших смерть близких, значимых других.

### **Результаты и обсуждение**

**Этапы переживания горя. I этап — стадия шока и отрицания.** Первый этап характеризуется шоком, отрицанием, неприятием действительности, новой реальности, возникновением разнообразных физиологических и поведенческих расстройств. Сила психологического воздействия от потери зависит от разных факторов: неожиданности, возраста, обстоятельств смерти и др. Человек не принимает свою утрату, что проявляется в отрицании этого факта, несогласовании между сознательным и бессознательным отношением к утрате. На сознательном уровне человек признает факт смерти, но на бессознательном не может принять эту реальность, смириться с потерей. При неприятии собственной утраты возможно возникновение таких поведенческих реакций, как установка на встречу, иллюзия присутствия, продолжение общения, «забывание» утраты, культ покойного [1].

Психологическая помощь на стадии шока и отрицания направлена на выведение человека из шокового состояния, признание и принятие факта потери, «пробуждение» чувств для начала «работы горя».

Ярко выраженные негативные эмоции неожиданны для человека, высокая степень переживаемых отрицательных чувств является серьезным испытанием, при этом не исключена вероятность подавления,

непринятия как эмоций, чувств, так и самой реальности. Психологическая работа как на этом, так и на последующих этапах направлена на помощь в принятии человеком реальности такой, какая она есть, а также своих самых разнообразных переживаний. В процессе психологического сопровождения психологу важно выслушать горюющего человека, выйти на неформальный уровень в описании им собственных чувств и эмоций, помочь ему выразить в слове внутренние переживания, понять и принять, что испытываемые им эмоции нормальны в ситуации переживания утраты. Принятие того, что гнев, злость, возмущение, вина, обида и др. естественны при таких обстоятельствах, уже может целительно воздействовать на человека.

Принятие факта реальности, смерти возможно с помощью применения психологом «вербальной формулы»: «Да, это случилось», «Да, это случилось именно с Вами», «С этим горем Вам придется жить несколько лет, возможно, оно не пройдет никогда. Вы просто научитесь с ним жить», исключая стандартные, стереотипные слова и фразы. В беседе используются техники эмпатического и активного слушания с применением различных наводящих вопросов о человеке, которого потерял горюющий, например: «Расскажите мне, что это был за человек — экспрессивный или сдержанный, теплый или холодный?», «Как он обычно выражал свои чувства по отношению к Вам?», «Как Вы узнавали о его любви?»; о самом факте смерти, например: «Когда Вы в последний раз его видели?», «Удалось ли Вам с ним проститься?»; о похоронах: «Приходили ли Вы на его могилу?», «Сколько раз?» и т. п. В целях изменения отношения человека к смерти значимого близкого, признания и принятия этого факта результативна методика «Разговор с умершим» [35]. Для минимизации психоэмоционального напряжения, принятия внутренних переживаний эффективным является использование методик и приемов символдрамы (методика «Мотив времени года»), где метафора смены времен года символизирует бренность всего приходящего и уходящего, время и ритм нашей жизни; арт-терапии с рисованием мандал (рисунков в круге), например «Мандала моего состояния»; эмоционально-образной терапии Н. Д. Линде — упражнение «Созерцание дождя и принятие нового дня», направленное на высвобождение невыплаканных слез, и др. [36].

**II этап — стадия гнева и обиды.** На этом этапе у горюющего возникают чувства обиды, злости на тех, кто способствовал (по его мнению) смерти близкого человека. Это могут быть окружающие (например, медицинский персонал, друзья, коллеги и др.), Бог, судьба. Злость может быть направлена на умершего человека либо на самого себя. Как и на первом этапе, испытание таких сильных отрицательных эмоций и чувств является сложным для человека, поэтому психологическая работа направлена на помощь в признании и приня-

тии человеком своего гнева и обиды, на возможность максимально полной их «проработки». Высвобождение агрессии, работа с гневом и обидами ведут к прощению и самопринятию. Для этого можно использовать творческие техники с метафорическими ассоциативными картами (МАК), приемы эмоционально-образной терапии. Эффективно применение упражнений «Работа с потерей» с использованием МАК, а также методов эмоционально-образной терапии, таких как «Отреагирование гнева», «Высвобождение гнева через воображаемый звук или поток энергии» [36].

**III этап — стадия вины и навязчивостей.** Человека, потерявшего значимого близкого, сопровождает чувство вины, которое возникает по самым разным причинам: из-за испытываемых личностью негативных эмоций, нюансов межличностных отношений с умершим (например, неразрешенных конфликтов), обстоятельств смерти и др. Задача психолога состоит в том, чтобы определить тип вины, помочь отработать переживания, связанные с этим чувством. По мнению различных авторов, вина может носить невротический или экзистенциальный характер. Невротическая вина связана с особенностями взаимоотношений с умершим при его жизни, в частности с наличием зависимых или манипулятивных межличностных отношений. Экзистенциальная вина вызывается объективными ошибками человека, при этом переживание экзистенциальной вины чаще свидетельствует о «нравственной зрелости человека» [1; 21].

Если вина носит невротический характер, то специалисту необходимо постараться выяснить ее причину, переосмыслить и выработать более зрелое к ней отношение у горящего. В случае экзистенциальной вины задача психолога состоит в том, чтобы помочь человеку осознать ее значимость, извлечь из нее позитивный смысл, принять ее и научиться с ней жить.

Конечная цель работы на данном этапе — возможность прощения: попросить прощения у человека, который умер, простить его самому. Для принятия вины, «проработки» этого чувства можно использовать упражнение «Препарация вины», направленное на когнитивный анализ роли вины в жизни человека. В процессе работы рассматриваются ситуации, когда вина помогла человеку изменить жизнь к лучшему [37]. Эффективным является метод когнитивной терапии «Письменная экспозиция», когда с помощью письма просят прощения у себя либо у того, перед кем виноват [38].

**IV этап — стадия страдания и депрессии.** Разделение между третьей и четвертой стадиями весьма условное, испытываемые эмоции переплетены друг с другом и обладают максимальной выраженностью. В это время человек наиболее сильно ощущает беспомощность, опустошение, безнадежность и другие отрицательные чувства, утрачивает цели и смыслы жизни.

Главная цель работы психолога на данном этапе — помощь в принятии утраты, для чего горящему необходимо принять свое страдание. Страдание, в том числе вызванное смертью близкого, может быть не только принято, но и наделено важным личностным смыслом, утверждал основатель логотерапии В. Франкл [22]. Для принятия своего горя и страданий применяются методы когнитивной и эмоционально-образной терапии, арт-терапии и др. Психологом при этом используются метафорические ассоциативные карты «Persona», «ОН», «Соре», упражнения направлены на работу как с образом ушедшего и завершением отношений с умершим, так и с актуализацией личностных ресурсов человека.

**V этап — стадия принятия и реорганизации.** Человек, принимая свою потерю, готов принять и изменения, которые произошли в его жизни. Постепенно возвращается способность жить в окружающей действительности, смотреть в будущее. Приняв жизнь без умершего близкого, человек способен планировать собственную жизнь, строить планы, реорганизуя таким образом свою жизнь. Необходимо отметить, что в современном обществе понимание самопринятия часто отождествляется с пассивностью, а смирение определяют как синоним принятия. При этом принятие — это всегда активность, непрекращающаяся внутренняя работа. Р. Моуди и Д. Аркэнджа отмечают: «Большая часть переживших утрату более склонны к смирению, чем принятию. Пассивное смирение посылает сигнал: это конец, ничего не поделаешь. С другой стороны, принятие происшедшего облегчает, умиротворяет и облагораживает наше существование. Здесь явным образом выявляются такие понятия, как это еще не конец; это всего лишь конец текущего порядка вещей» [3, с. 105].

Таким образом, принятие утраты способствует восстановлению и стабилизации психологического состояния личности, непринятие ведет к фиксации отрицательных переживаний, возникновению различных психологических проблем, утрате смысла жизни, духовной веры. В некоторых случаях принятие своего горя может привести к трансценденции — духовному возрождению, когда базовые личностные особенности, представления о себе, отношение к другим подвергаются изменениям, обогащается видение мира, а жизнь получает качественное развитие [3].

На этом этапе методы и приемы психологической работы связаны с принятием позитивных изменений в жизни клиента, актуализацией и поиском новых ресурсов решения проблемы. Оптимальным является использование упражнений с метафорическими ассоциативными картами «Работа с травматическим событием», «Рост после разрушения», методы краткосрочной позитивной терапии, техника «Проблема как друг», «Создание позитивных представлений о будущем» [32].

### **Выводы**

1. Принятие себя, собственных противоречивых эмоций, чувств является необходимым условием для эффективной «работы горя», личностным ресурсом, способствующим глубокой интраперсональной работе, выстраиванию новых отношений в бытийно-онтологическом плане личности.

2. В процессе психологической работы с сотрудниками ОВД, связанной с оказанием помощи и поддержки в результате утраты значимых близких, актуальной является работа с принятием собственных пережива-

ний, так как осознание и принятие своих особенностей, своего опыта расширяют горизонты дальнейшего роста и самораскрытия, повышают жизнестойкость сотрудников как субъектов собственной жизни.

**Перспективы.** На современном этапе психологических изысканий исследование направлено на дальнейшее изучение феномена самопринятия как субъектной характеристики, способствующей психологическому благополучию личности, поддержанию и повышению жизнестойкости субъекта, его самосовершенствованию и саморазвитию.

### **Список источников**

1. Шефов С. А. Психология горя. СПб., 2006. 144 с.
2. Баканова А. А. Психотерапия горя: история становления и текущая практика в зарубежных исследованиях // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25, № 4. С. 23–41.
3. Martin T., Doka K. Men don't cry, women do: Transcending gender stereotypes of grief. Philadelphia, 2000. 188 p.
4. Моуди Р., Аркэнджел Д. Жизнь после утраты. Как справиться с несчастьем и обрести надежду. М., 2003. 288 с.
5. Kouriatis K., Brown D. Therapists' experience of loss: an interpretative phenomenological analysis. *OMEGA. Journal of Death and Dying*. 2013–2014. Vol. 68(2). Pp. 89–109.
6. Отраднова А. С. Жизнестойкость сотрудников органов внутренних дел: постановка проблемы // Вестник современных исследований. 2018. № 26. С. 193–195.
7. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика. М., 2011. 680 с.
8. Бодров В. А. Личностная детерминация развития и преодоления психологического стресса // Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы. М., 2008. С. 235–256.
9. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. Серия «Практикум». СПб., 2009. 336 с.
10. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения. М., 2007. 214 с.
11. Осницкий А. К. Регуляторный опыт как условие саморегуляции и самодеятельности // Российский научный журнал. 2013. Т. 37, № 6. С. 108–119.
12. Толочек В. А. Стили деятельности: ресурсный подход. М., 2015. 365 с.
13. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 16–24.
14. Асмолов А. Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание человека. М., 2007. 526 с.
15. Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее «Я» человека // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 5–19.
16. Иванова Т. Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия : дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 205 с.
17. Брушлинский А. В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. 2001. № 2. С. 89–95.
18. Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2016. № 4(38). С. 162–168.
19. Колкова С. М. Механизмы развития безусловного самопринятия // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики : монография. Уфа, 2015. С. 129–147.
20. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития. М., 2004. 256 с.
21. Рогожникова С. М. Взаимодействие самопринятия и тенденции к самосовершенствованию как фактор развития коммуникативной компетентности педагога : дис. ... канд. психол. наук. Череповец, 2002. 189 с.
22. Иванова Т. Ю., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Рассказова Е. И., Кошелева Н. В. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. Т. 8, № 1. С. 85–121.
23. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 368 с.
24. Ялом И. Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти. М., 2019. 384 с.
25. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия: теория, современная практика и применение. М., 2007. 560 с.
26. Роджерс Н. Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств. М., 2015. 336 с.
27. Мэй Р. Любовь и воля. М., 1997. 384 с.
28. Линдемэнн Э. Клиника острого горя // Психология эмоций. М., 1984. С. 212–220.
29. Волкан В., Зинтл Э. Жизнь после утраты: психология горевания. М., 2014. 160 с.
30. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании. М., 2001. 316 с.
31. Васильюк Ф. Е. Пережить горе. М., 1991. С. 230–247.
32. Магомед-Эминов М. III. Определение экстремальной ситуации // Российский психологический журнал. 2009. Т. 6, № 1. С. 13–24.
33. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. М., 2005. 960 с.
34. Worden J. W. Grief counseling and grief therapy. Third edition. N.-Y., 2009. 329 p.
35. Кадыров Р. В., Маслова М. В. Программа краткосрочной психологической помощи в переживании утраты близкого больным психическими расстройствами. Ульяновск, 2016. 48 с.

36. Линде Н. Д. Эмоционально-образная терапия. Теория и практика. М., 2004. 153 с.
37. Кадиров Р. В. Посттравматическое стрессовое расстройство (PTSD) : учебник и практикум для вузов. М., 2020. 644 с.
38. James J. W., Friedman R. The grief recovery handbook: 20th anniversary expanded edition. N.-Y., 2009. 224 p.

Поступила 23.11.2021; одобрена после рецензирования 28.11.2021; принята к публикации 28.11.2021.

## References

1. Shefov S. A. Psychology of grief. St. Petersburg, 2006. 144 p. (In Russ.)
2. Bakanova A. A. Psychotherapy of grief: the history of formation and current practice in foreign studies. *Counseling Psychology and Psychotherapy*. 2017. Vol. 25, No. 4. Pp. 23–41. (In Russ.)
3. Martin T., Doka K. Men don't cry, women do: Transcending gender stereotypes of grief. Philadelphia, 2000. 188 p.
4. Moody R., Arcangel D. Life after loss. Conquering Grief and Finding Hope. Moscow, 2003. 288 p. (In Russ.)
5. Kouriatis K., Brown D. Therapists' experience of loss: an interpretative phenomenological analysis. *OMEGA. Journal of Death and Dying*. 2013–2014. Vol. 68(2). Pp. 89–109.
6. Otradnova A. S. Viability of Law enforcement Officers: Setting the Problem. *Bulletin of Modern Studies*. 2018. No. 26. Pp. 193–195. (In Russ.)
7. Leontiev D. A. Personal potential: structure and diagnostics. Moscow, 2011. 680 p. (In Russ.)
8. Bodrov V. A. Personal determination of development and overcoming psychological stress. Coping behavior. Current state and prospects. Moscow, 2008. Pp. 235–256. (In Russ.)
9. Vodopyanova N. E. Psychodiagnostics of stress. Workshop. St. Petersburg, 2009. 336 p. (In Russ.)
10. Morosanova V. I., Aronova E. A. Self-consciousness and self-regulation of behavior. Moscow, 2007. 214 p. (In Russ.)
11. Osnitsky A. K. Regulatory experience as a condition of self-regulation and self-activity. *Russian Scientific Journal*. 2013. Vol. 37. No. 6. Pp. 108–119. (In Russ.)
12. Tolochek V. A. Styles of activity: a resource approach. Moscow, 2015. 365 p. (In Russ.)
13. Maklakov A. G. Personal adaptation potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions. *Psychological Journal*. 2001. Vol. 22, No. 1. Pp. 16–24. (In Russ.)
14. Asmolov A. G. Psychology of personality: Cultural and historical understanding of man. Moscow, 2007. 526 p. (In Russ.)
15. Orlov A. B. Personality and essence: external and internal "I" of a person. *Psychological Issues*. 1995. No. 2. Pp. 5–19. (In Russ.)
16. Ivanova T. Yu. The functional role of personal resources in ensuring psychological well-being. Candidate of sciences dissertation (in Psychology). Moscow, 2016. 205 p. (In Russ.)
17. Brushlinsky A. V. Activity-based approach and psychological science. *Philosophical Issues*. 2001. No. 2. Pp. 89–95. (In Russ.)
18. Abulkhanova K. A. Worldview meaning and meaning of the category of subject. *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev*. 2016. No. 4(38). Pp. 162–168. (In Russ.)
19. Kolkova S. M. Mechanisms for the development of unconditional self-acceptance. Theoretical and practical aspects of psychology and pedagogy. Ufa, 2015. Pp. 129–147. (In Russ.)
20. Maralov V. G. Fundamentals of self-cognition and self-development. Moscow, 2004. 256 p. (In Russ.)
21. Rogozhnikova S. M. Interaction of self-acceptance and tendencies to self-improvement as a factor in the development of the communicative competence of the teacher. Candidate of sciences dissertation (in Psychology). Cherepovets, 2002. 189 p. (In Russ.)
22. Ivanova T. Yu., Leontiev D. A., Osin E. N., Rasskazova E. I., Kosheleva N. V. Modern problems of studying personal resources in professional activities. *Organizational Psychology*. 2018. T. 8, No. 1. Pp. 85–121. (In Russ.)
23. Frankl V. Man's Search for Meaning. Moscow, 1990. 368 p. (In Russ.)
24. Yalom I. Staring at the sun. Life without fear of death. Moscow, 2019. 384 p. (In Russ.)
25. Rogers C. Client-centered psychotherapy: theory, modern practice and application. Moscow, 2007. 560 p. (In Russ.)
26. Rogers N. Creative connection. The healing power of expressive arts. Moscow, 2015. 336 p. (In Russ.)
27. May R. Love and will. Moscow, 1997. 384 p. (In Russ.)
28. Lindemann E. Acute grief clinic. Psychology of Emotions. Moscow, 1984. Pp. 212–220. (In Russ.)
29. Volkan V., Zintl E. Life after loss: psychology of grief. Moscow, 2014. 160 p. (In Russ.)
30. Kübler-Ross E. On death and dying. Moscow, 2001. 316 p. (In Russ.)
31. Vasilyuk F. E. Survive grief. Moscow, 1991. Pp. 230–247. (In Russ.)
32. Magomed-Eminov M. Sh. Definition of extreme situation. *Russian Psychological Journal*. 2009. Vol. 6, No. 1. Pp. 13–24. (In Russ.)
33. Malkina-Pykh I. G. Extreme situations. Moscow, 2005. 960 p. (In Russ.)
34. Worden J. W. Grief counseling and grief therapy. Third edition. N.-Y., 2009. 329 p.
35. Kadyrov R. V., Maslova M. V. Program of short-term psychological assistance to patients with mental disorders in experiencing the loss of a loved one. Ulyanovsk, 2016. 48 p. (In Russ.)
36. Linde N. D. Emotion-Image therapy. Theory and practice. Moscow, 2004. 153 p. (In Russ.)
37. Kadyrov R. V. Post-traumatic stress disorder (PTSD). Moscow, 2020. 644 p. (In Russ.)
38. James J. W., Friedman R. The grief recovery handbook: 20th anniversary expanded edition. N.-Y., 2009. 224 p.

Submitted: 23.11.2021; approved after reviewing: 28.11.2021; accepted for publication: 28.11.2021.

Научно-практическая статья

УДК 159.9.07 © Е. В. Лапкина, Г. Ф. Тулитбаева, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-166-172

5.3.1 Общая психология, психология личности, история психологии

## Ресурсы и антиресурсы защитно-совладающего поведения курсантов-первокурсников

**Елена Валерьевна Лапкина**<sup>1</sup>, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин; elena-lapkina@inbox.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1274-2226>

**Галина Фанилевна Тулитбаева**<sup>2</sup>, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического сопровождения и клинической психологии; tulitbaevagf@rambler.ru; <https://orcid.org/0000-0002-3754-9473>

<sup>1</sup> Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, 150001, Ярославль, пр. Московский, 28, Россия

<sup>2</sup> Башкирский государственный университет, 450000, Уфа, ул. Заки Валиди, 32, Россия

### Реферат

**Введение.** Проведено исследование основных стрессоров, ресурсов и способов преодоления трудностей курсантами первого года обучения. Цель — выяснение основных трудностей, субъективно важных для курсантов, а также ресурсов и способов их преодоления. **Материалы и методы.** Курсантам предлагалось ответить на вопросы о ключевых позитивных и негативных событиях прошедшего года, а также ресурсах, помогающих им преодолевать трудности, и антиресурсах, мешающих достигать цели. Использовались психологические тесты. **Результаты и обсуждение.** Позитивными событиями для большинства курсантов оказались поступление в военный вуз, отпуск, сдача сессии. К числу негативных были отнесены эпидемия, новые условия вуза, разлука с родными, ограничения в мероприятиях из-за пандемии. Среди антиресурсов преодоления курсанты назвали новые условия (малознакомые, труднопреодолимые), недостаток свободного времени, а также ряд собственных личностных качеств и состояний (лень, неуверенность, плохое настроение, сильные переживания/страхи, сильное чувство ответственности и др.). Доминирующим ресурсом совладания курсантов-первокурсников является социальный ресурс (вера со стороны родителей, поддержка друзей, возможность обращаться за советом к старшим, офицерам факультета, преподавателям). Усредненный профиль защитно-совладающего поведения первокурсников представлен проактивным, рефлексивным и превентивным преодолением. Профиль защитного поведения имеет выраженные зрелые и незрелые механизмы (рационализация, сублимация, компенсация, отрицание). **Выводы.** Значимые события жизни курсантов связаны с началом их обучения в военном вузе. К негативным событиям года первокурсники причисляют эпидемию и ограничения в мероприятиях училища из-за пандемии. Ведущими внешними ресурсами юношей выступают родители, близкие друзья, курсовые офицеры, воинский коллектив. К внутренним ресурсам курсанты относят особые личные качества, состояния, мотивационные установки. Незрелые психологические защиты используют курсанты с низкой жизнестойкостью. Юноши с высоким уровнем жизнестойкости в стрессовой ситуации прибегают к различным стратегиям проактивного преодоления.

*Ключевые слова:* защитно-совладающее поведение; психологическая защита; копинг; ресурсы; антиресурсы; курсанты-первокурсники

**Благодарности:** авторы выражают благодарность В. А. Мазилу, доктору психологических наук, профессору кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета и коллегам-преподавателям психологии Ярославского высшего военного училища ПВО.

---

**Для цитирования:** Лапкина Е. В., Тулитбаева Г. Ф. Ресурсы и антиресурсы защитно-совладающего поведения курсантов-первокурсников // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 2(89). С. 166–172. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-166-172>

---

Scientific and Practical Article

UDC 159.9.07 © E. V. Lapkina, G. F. Tulitbaeva, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-166-172

5.3.1 General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

## Resources and Anti-Resources of Defensive and Coping Behavior of First-Year Cadets

**Elena V. Lapkina**<sup>1</sup>, Candidate of sciences (in Psychology), Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Humanities and Socio-Economic sciences; elena-lapkina@inbox.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1274-2226>

**Galina F. Tulitbaeva**<sup>2</sup>, Candidate of sciences (in Psychology), Associate-Professor at the chair of Psychological Maintenance and Clinical Psychology; tulitbaevagf@rambler.ru; <https://orcid.org/0000-0002-3754-9473>

<sup>1</sup> Yaroslavl Higher Military School of Air Defense, 28 Moskovsky Prospekt, Yaroslavl, 150001, Russia

<sup>2</sup> Bashkir State University, 32 Zaki Validi st., Ufa, 450000, Russia

## Abstract

**Introduction.** The authors carried out a research on the main stressors, resources and means of overcoming difficulties used by first-year cadets. The aim of the research is to reveal the primary difficulties which are subjectively essential for cadets as well as resources and means to overcome them. **Materials and Methods.** To achieve the results of the study, the cadets were asked questions about the key positive and negative events of the previous year, as well as resources that helped them overcome difficulties and anti-resources that prevent them from achieving their goals. Psychological tests were employed. **Results and Discussion.** Positive events for the majority of cadets were «admission to a military university», «vacation», «passing the exams». The negative ones included «epidemic», «restrictions of the new conditions of the university», «separation from relatives», «restrictions of activities due to the pandemic». The cadets enumerated such anti-resources of overcoming difficulties as «new conditions (unfamiliar, difficult to overcome)», «lack of free time», as well as a number of their own personal qualities and states («laziness», «lack of self-confidence», «bad mood», «strong feelings/fears», «strong sense of responsibility», etc.). First-year cadets' dominant resource of coping behaviour is a social resource (parents' faith, friends' support, the opportunity to seek advice from seniors, faculty officers, teachers). The average profile of defensive and coping behavior of first-year cadets is represented by proactive, reflexive and preventive overcoming. The profile of defensive behavior has intensive mature and immature mechanisms (rationalization, sublimation, compensation, denial). **Conclusions.** Significant events in the life of first-year cadets are associated with their admission to a military university. The negative ones include «epidemic», «restrictions of activities at the school due to the pandemic». The cadets' leading external resources are mainly represented by their parents, close friends, course officers, military staff. Internal resources include personal qualities, states, motivational attitudes. Immature psychological defenses are used by cadets with low resilience. Youths with a high level of resilience in a stressful situation resort to various strategies of proactive overcoming.

*Keywords:* defensive and coping behavior; psychological defense; coping; resources; anti-resources; first-year cadets

**Acknowledgments:** The authors are grateful to Mazilov V.A., Doctor of Psychology, professor at the chair of General and Social Psychology of Yaroslavl State Pedagogical University, and fellow-teachers of Psychology of Yaroslavl Higher Military School of Air Defense.

**Citation:** Lapkina E. V., Tulitbaeva G. F. Resources and Anti-Resources of Defensive and Coping Behavior of First-Year Cadets. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2022. Vol. 27, No. 2(89). Pp. 166–172 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-166-172>

## Основные положения

1. Курсанты первого года обучения часто используют незрелые механизмы защит и редко формы стратегического планирования, они склонны к экстернатному типу поведения.

2. Курсанты с высоким уровнем жизнестойкости стремятся осознанно преодолевать трудности. Копинг-поведение их опирается как на умение ставить цели, создавать план по их достижению, так и на возможности предвосхищать потенциальные стрессоры и подготовиться к ним, представлять поведенческие альтернативы и гибко их использовать. Применяют преимущественно зрелые механизмы психологической защиты (рационализация, сублимация).

3. Курсанты с низким и средним уровнями жизнестойкости используют незрелые защитные механизмы (вытеснение, регрессия, смещение).

## Введение

**Актуальность, значимость и сущность проблемы.** Актуальность исследования обоснована резкими изменениями условий жизни юношей [1]. Обучение в военном вузе предполагает на младших курсах постоянное проживание в казарме, необходимость следовать распорядку дня и подчиняться офицерам и начальникам; установление взаимоотношений с людьми и формирование новых социальных ролей; адаптацию к непривычным формам обучения; отсутствие условий для уединения и частого общения с близкими. Перечисленные обстоятельства предъявляют высокие тре-

бования к адаптационным возможностям юношей. Психологический комфорт и успешность адаптации к обучению будут зависеть от способности адекватно реагировать на трудности, спокойно переносить их, уметь находить ресурсы для эффективного преодоления их [2; 3]. В связи с изложенным крайне важно иметь представления об основных трудностях, субъективно важных для курсантов, а также ресурсах и способах их преодоления, что и являлось целью исследования.

## Теоретические предпосылки и обзор проблемы.

В настоящее время приобретают особое значение вопросы психологии стресса и его преодоления. Психология защитного поведения как научное направление начала оформляться в период психоанализа З. Фрейда, затем нашла развитие и в рамках других психологических школ. Психологическая защита, реализуясь в особой психической активности личности, искажает, не допускает до осознания материал, противоречащий базовым установкам личности [4; 5]. В результате действия психологических защит индивид не видит, не слышит того, что рассогласуется с его привычными представлениями о себе, об окружающих людях, о мире. Тем не менее нельзя оценивать характер действия защит только негативно, поскольку в целом они призваны снижать эмоциональный накал фрустрирующей ситуации, помогать личности адаптироваться к стрессовым условиям [6, с. 34].

Современная психологическая наука все чаще объединяет психологическую защиту и копинг-пове-

дение личности в единую систему ее защиты от тревоги [7]. Психологическая защита является основой этой системы, ее интрапсихическим фундаментом. Приобретая некоторую степень зрелости (зрелые защитные механизмы), она может формировать копинг-поведение — целенаправленное и осознанное [8].

Первые исследования копинга принадлежат Р. Лазарусу, они основывались на теории стресса Г. Селье. Лазарус понимает копинг как стремление к решению проблем, которое предпринимает индивид, если ситуация имеет большое значение для поддержания его хорошего самочувствия (как в ситуации большой опасности, так и в ситуации, направленной на успех) [9]. Таким образом, копинг-поведение определяется через мобилизацию сил личности для решения актуальной жизненной задачи.

Копинг и психологическая защита действуют в ситуациях как повышенного стресса, так и в повседневных стрессовых условиях [10]. Разделение защиты и копинга, как и отдельных механизмов защиты и стратегий копинга, носит несколько условный характер, поскольку в реальном поведении эти процессы слитны, неотделимы друг от друга [11, с. 25]. Но качество адаптации зависит от профиля защитно-совладающего поведения личности, от ее склонности использовать преимущественно стратегии совладания или защитные механизмы, от преобладания в защитном поведении зрелых или незрелых защит, от характера совладающей активности (пассивные или активные стратегии, проблемно-ориентированный или эмоционально-ориентированный копинг). Защитные механизмы и стратегии совладания формируют особые паттерны защитно-совладающего поведения, целесообразные в конкретных жизненных условиях и характерные для конкретной личности.

Возможность успешного преодоления личностью стрессовых нагрузок связывают с понятием жизнестойкости. Жизнестойкость является личностным ресурсом, индивидуальной возможностью выдерживать, преодолевать разнообразные жизненные трудности. Исходя из теории понятия жизнестойкости, предположим, что жизнестойкий курсант: 1) имеет желание быть максимально вовлеченным в жизненные события, находить важное, интересное, полезное; 2) имеет ощущение подконтрольности собственной жизни, стремление самостоятельно решать проблемы при их возникновении; 3) убежден, что все случающееся с ним способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, не важно, позитивного или негативного.

#### **Материалы и методы**

В исследовании приняли участие 50 первокурсников. Все испытуемые находились в границах юношеского возраста. Опрос проводился в конце зимней

сессии, по завершении последнего экзамена перед уходом в отпуск. Юношам предлагалось в письменном виде ответить на следующие вопросы:

1. *Опишите три позитивных события уходящего года.*
2. *Опишите три негативных события уходящего года.*
3. *Что Вам мешало преодолевать трудности?*
4. *Что Вам помогало (поддерживало Вас) в преодолении трудностей?*

Что касается первых двух вопросов, то курсантам предлагалось пояснить, о чем идет речь, а не обходиться одним-двумя словами. Отвечая на два последних вопроса, следовало указать не менее трех событий. Набор текущего первого курса осуществлялся в уникальных условиях ограничений из-за пандемии COVID-19. Юноши, во-первых, завершали среднее или среднее профессиональное обучение дистанционно, сдавали выпускные экзамены в особых условиях, а во-вторых, поступали и начали обучаться в военном училище при существенных ограничениях, которых не было ранее (ежедневная термометрия, «масочный» режим, минимум массовых межфакультетских мероприятий и т. д.). Курсантами в анкетах упоминались и иные важные стрессоры, вызванные событиями 2020 г.

Для оценки успешности использования ресурсов совладания было проведено исследование защитно-совладающего поведения и жизнестойкости курсантов первого года обучения.

Применялись следующие методики:

1. Опросник проактивного совладающего поведения (Greenglas, Schwarzer и Tauber, в адаптации Е. С. Старченковой).
2. Опросник «Диагностика механизмов психологической защиты» Л. Ю. Субботиной.
3. Тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой).

Для оценки успешности использования первокурсниками психологических защит и стратегий совладания определялась их связь с жизнестойкостью как способностью переносить разнообразные стрессовые нагрузки без потери ощущения благополучности своей жизни.

Обработка результатов нарративного этапа эмпирического исследования включала в себя контент-анализ и интент-анализ ответов анкет курсантов экспертами — преподавателями кафедры психологии, имеющими научные степени кандидата психологических наук (три человека). Работа экспертов проводилась в устной форме.

#### **Результаты и обсуждение**

**Ретроспективный анализ событий года.** Большинство курсантов указали позитивным событием года поступление в военный вуз (табл. 1).

Таблица 1. Перечень значимых позитивных событий жизни первокурсников  
(Table. 1. List of positive significant events in the first-year cadets' life)

Событие	Доля ответов, %
Поступление в военный вуз	60
Отпуск	42
Сдал сессию	36
Защитил диплом и хорошо сдал ЕГЭ	24
Завел новые знакомства	18
Приобрел новые умения	10
Взросление	8
Личностное развитие	6

Поясним отмеченные курсантами такие события внутренней жизни, как «взросление» (ощущение собственного взросления) и «личностное развитие» (достижение лично значимых результатов). Юношеский возраст является периодом активного формирования мировоззрения, поэтому приобретаемые знания, жизненный и первичный профессиональный опыт, а также наступающие вследствие этого ощущения собственного взросления представляются особой ценностью.

Ведущим негативным событием уходящего года респонденты считают эпидемию (болезни и смерти людей) (табл. 2).

Таблица 2. Перечень негативных событий жизни первокурсников  
(Table 2. List of negative events in the first-year cadets' life)

Событие	Доля ответов, %
Эпидемия	40
Ограничения новых условий	26
Разлука с родными	26
Ограничения в мероприятиях из-за пандемии	16
Ограничения новых условий (условия военного училища)	16
Не сдал зачет, экзамен	13
Окончание школы без выпускного	6
Ссоры с товарищами	4
Травма	4
Поставил цели, но не выполнил	4
Смерть известных людей	4
Переезд в чужой город	2
Война между Азербайджаном и Арменией	2

К основным темам негативных событий жизни курсантов можно отнести новые условия обучения в вузе, изменения в формально-должностной структуре факультета, события индивидуальной жизни. Поскольку первый семестр обучения курсанты проводят в основном в стенах училища, то, соответственно, все организационные изменения обучения и жизни являются для них значимыми.

Не меньший интерес представляли ответы курсантов, описывающие их антиресурсы (то, что мешало преодолевать) (табл. 3). Распространенные ответы находились в зоне внешних причин, экстерналистского локус-контроля. Менее распространенные варианты носили дифференцированный характер.

Таблица 3. Антиресурсы преодолевающего поведения первокурсников  
(Table. 3. Anti-resources of first-year cadets' overcoming behavior)

Антиресурсы	Доля ответов, %
Новые условия	30
Мало свободного времени	20
Лень	18
Неуверенность	16
Ничего	10
Плохое настроение	10
Сильные переживания/страхи	10
Чувство ответственности	4
Мнительность	4
Скромность/волнение	4
Неорганизованность/несобранность	4
Сомнения в правильности поступков	4
Желание комфорта	2
Отсутствие поддержки	2
Проблемы со здоровьем	2

Наиболее дифференцированно курсантами перечислялись ресурсы преодолевающего поведения. Бесспорными ресурсами совладания первокурсников являются социальные (экстерналистская природа). Приводятся также внутренние индивидуальные ресурсы (табл. 4).

Таблица 4. Ресурсы преодолевающего поведения первокурсников  
(Table 4. Resources of first-year cadets' overcoming behavior)

Ресурсы	Доля ответов, %
Вера близких людей	64
Коллектив/дружба/командный дух/решение общих проблем	48
Вера в себя	18
Личное желание достигать	18
Целеустремленность	14
Настойчивость	14
Желание быть офицером	12
Мечты о будущем/хорошие ожидания	12
Воспитательная работа курсовых офицеров	12
Опыт пребывания в Вооруженных Силах	6
Позитивный настрой	6
Сила воли	6
Уверенность в правильности решения о поступлении	4
Усердие	2
Патриотический долг	2
Желание не быть среди худших	2
Спокойствие	2
Спорт	2
Страх не оправдать ожидания	2

**О жизнестойкости и сопротивляемости первокурсников.** Методом крайних групп были выделены три основные группы испытуемых (с низким, средним и высоким уровнями жизнестойкости). Для обработки результатов диагностики использовался U-критерий Манна-Уитни. Полученный анализ позволил определить различия в защитно-совладающем поведении первокурсников с разным уровнем жиз-

Таблица 5. Сравнение показателей копинг-стратегий и психологических защит первокурсников с низким и средним уровнями жизнестойкости  
(Table 5. Comparison of indices of coping strategies and psychological defences among first-year cadets with low and high level of resilience)

Копинг-стратегии и психологические защиты		Средние значения		U-кр. Манна- Уитни	Z	P
		НУ	СУ			
Копинг-стратегии	Проактивное преодоление	39,11	40,93	94,5	-0,99	0,322
	Рефлексивное преодоление	32,56	35,15	80,5	-1,50	0,133
	Стратегическое планирование	9,89	11,44	81,0	-1,49	0,135
	Превентивное преодоление	28,44	34,19	53,0	-2,52	0,012*
	Поиск инструментальной поддержки	18,78	20,15	100,5	-0,77	0,44
	Поиск эмоциональной поддержки	12,56	14,74	75,0	-1,71	0,087
Психологические защиты	Вытеснение	19,89	14,96	60,0	2,26	0,024*
	Регрессия	18,11	14,59	61,0	2,22	0,026*
	Формирование реакции	20,56	19,33	90,0	1,16	0,245
	Рационализация	25,22	25,78	118,5	-0,11	0,912
	Смещение	19,33	16,33	77,0	1,64	0,101
	Отрицание	21,89	22,89	86,5	-1,29	0,195
	Проекция	23,22	22,67	118,5	-0,11	0,912
	Компенсация	22,78	24,15	96,0	-0,94	0,349
Сублимация	21,78	24,41	79,5	-1,54	0,123	

Примечания: НУ — низкий уровень; СУ — средний уровень; \* — различия на уровне значимости  $p < 0,05$

нестойкости. Распределение курсантов по группам оказалось следующим: высокий уровень — 12 человек; средний — 26 человек; низкий уровень — 12 человек (табл. 5).

Сравнение показателей защитного и совладающего поведения курсантов с низким и средним уровнями жизнестойкости указывает на то, что незрелые защиты, в число которых входят вытеснение и регрессия, склонны использовать в большей мере юноши с низкой жизнестойкостью. Незрелые защитные механизмы, формирующиеся на ранних этапах онтогенеза, могут затруднять адаптацию личности во взрослом возрасте, мешать успешному осознанному совладанию с трудностями. Предположим, что курсанты с низкой жизнестойкостью в трудной ситуации будут демонстрировать незрелые формы поведения (обвинять других в своих неудачах, прибегать к вредным привычкам, откладывать до последнего решение проблем, игнорировать трудности и т. д.). Превентивное преодоление значительно чаще используют курсанты со средним уровнем жизнестойкости (они склонны заранее прогнозировать возможные трудности, стараться подготовиться к ним, снижать возможное их негативное влияние) [12; 13].

Профиль совладающего поведения курсантов с высоким уровнем жизнестойкости в целом выше, чем курсантов со средним и низким уровнями. Это говорит о том, что первые стремятся осознанно преодолевать трудности. Причем их копинг-поведение опирается как на умение ставить цели, создавать план по их достижению, так и на возможности предвосхищать потенциальные стрессоры и подготовиться к ним, представлять поведенческие альтернативы и гибко их использовать (табл. 6).

В целом же чем выше жизнестойкость личности, тем больше ее склонность использовать осознанные, целенаправленные стратегии копинг-поведения.

Анализ позволил обнаружить, что жизнестойкие курсанты используют преимущественно зрелые механизмы психологической защиты. К незрелым защитным механизмам (вытеснение, регрессия) обращаются курсанты с низким уровнем жизнестойкости. Данный результат, вероятнее всего, неспецифичен именно для выборки курсантов, в целом незрелые защитные механизмы характеризуются отсутствием сознательного контроля, низкой разрешающей эффективностью.

Копинг-стратегии и защиты курсантов первого года обучения формируют арсенал адаптивных стратегий защитно-совладающего поведения будущих офицеров в начале их профессионализации.

Ведущие антиресурсы и ресурсы преодоления трудностей первокурсников — внешний и внутренний. Внешний ресурс курсантов представлен преимущественно социальным окружением: родителями, близкими друзьями, курсовыми офицерами, воинским коллективом. К внутренним ресурсам относят личные качества, состояния, мотивационные установки — веру в свои силы, интерес, желание «испытать себя», позитивный настрой и т. д. Важно отметить, что используемый курсантами социальный ресурс в будущем должен стать сферой приложения их сил, знаний и опыта [14].

В качестве внешнего антиресурса курсантами указывались новые условия жизни и обучения. Тогда как к внутренним антиресурсам относились личные качества, мешающие эффективному преодолению, создающие трудности.

Таблица 6. Сравнение показателей копинг-стратегий и психологических защит первокурсников со средним и высоким уровнями жизнестойкости  
(Table 6. Comparison of indices of coping strategies and psychological defences among first-year cadets with medium and high level of resilience)

Копинг-стратегии и психологические защиты		Средние значения		U-кр. Манна-Уитни	Z	Уровень значимости p
		СУ	ВУ			
Копинг-стратегии	Проактивное преодоление	40,93	45,00	49,5	-2,64	0,008**
	Рефлексивное преодоление	35,15	40,00	40,0	-2,99	0,002**
	Стратегическое планирование	11,44	13,78	61,5	-2,21	0,026*
	Превентивное преодоление	34,19	37,44	67,5	-1,99	0,047*
	Поиск инструментальной поддержки	20,15	17,89	90,5	1,14	0,255
	Поиск эмоциональной поддержки	14,74	15,11	105,5	-0,59	0,556
Психологические защиты	Вытеснение	14,96	13,22	72,5	1,80	0,072
	Регрессия	14,59	12,78	77,5	1,62	0,104
	Формирование реакции	19,33	20,44	85,5	-1,33	0,183
	Рационализация	25,78	25,89	102,0	-0,72	0,472
	Смещение	16,33	15,67	104,5	0,62	0,532
	Отрицание	22,89	23,33	110,0	-0,43	0,669
	Проекция	22,67	21,56	98,5	0,85	0,397
	Компенсация	24,15	24,00	121,5	0,00	1,000
	Сублимация	24,41	26,00	89,5	-1,18	0,239

Примечания: СУ — средний уровень; ВУ — высокий уровень; \* — различия на уровне значимости  $p < 0,05$ ; \*\* — различия на уровне значимости  $p < 0,01$

Курсанты первого года обучения склонны приписывать преимущественно внешним условиям причины собственной успешной и неуспешной адаптации (выделяя главное, они чаще отличают внешние ресурсы и антиресурсы), т. е. являются экстерналами. Данный результат подтверждается использованием незрелых защит курсантов с низким и средним уровнями жизнестойкости, а также слабым использованием стратегического планирования, непопулярностью поиска поддержки со стороны окружения. Рассогласование в результатах анкетирования и тестирования по этой направленности обусловлено, скорее всего, тем, что в анкете у курсантов была возможность указать, к кому именно они могут обратиться за помощью, а в опроснике проактивного совладания социальный ресурс обозначался обобщенно. Поскольку опыт обращения за помощью к другим у курсантов мог быть разным (в том числе и неудачным), данный копинг не является преобладающим в защитно-совладающем профиле.

Предполагаем, что в процессе обучения курсанты приобретают большую интернальность в определении ресурсов и антиресурсов защитно-совладающего поведения, поскольку понимание и принятие себя как основной причины собственных неудач и успехов формирует самостоятельность и свободу действий личности [15]. Личностное и профессиональное развитие будущих офицеров будет способствовать поиску внутренних ресурсов для преодоления трудностей повседневного и экстремального стресса.

#### Выводы

1. Значимые позитивные и негативные события жизни курсантов первого курса года обучения свя-

заны с их поступлением в военный вуз, изменением условий жизни.

2. Помимо обычных событий, курсанты, поступившие в военное училище в 2020 г., отмечают такие негативные события, как эпидемия и ограничения в мероприятиях училища из-за пандемии.

3. Ведущие антиресурсы и ресурсы преодоления трудностей первокурсников — внешний и внутренний. Внешний ресурс представлен преимущественно социальным окружением: родителями, близкими, друзьями, курсовыми офицерами, воинским коллективом. К внутренним ресурсам относят личные качества, состояния, мотивационные установки — веру в свои силы, интерес, желание «испытать себя», позитивный настрой и т. д.

4. Существуют различия в использовании копинг-механизмов и психологических защит курсантами с разным уровнем жизнестойкости. Незрелые защиты, в число которых входят вытеснение и регрессия, склонны использовать в большей мере юноши с низкой жизнестойкостью. Курсанты с высоким уровнем жизнестойкости в стрессовой ситуации прибегают к различным стратегиям проактивного преодоления.

**Перспективы.** Дальнейшие исследования связаны с изучением специфики выделяемых ресурсов и антиресурсов защитно-совладающего поведения курсантов на старших курсах, а также офицеров. Особый интерес представляют подобные результаты, полученные методом лонгитюда. Вторая возможная перспектива исследования — сравнение результатов курсантов-первокурсников 2020 г. и первокурсников будущих наборов, которые поступят и станут обучаться в менее напряженных условиях.

**Список источников**

1. Демина М. А., Лаптева А. И. Социально-психологическая адаптация курсантов-первокурсников к процессу обучения и взаимоотношениям в воинском коллективе // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2020. № 4(13). С. 44–46.
2. Монахов О. Н. Профессиональная ответственность будущего военного специалиста и ее становление в образовательном процессе военного вуза // Теоретический и практический потенциал современной науки : сб. науч. статей. М., 2020. С. 43–47.
3. Монахов О. Н., Волков С. А. Влияние особенностей личности будущих военных специалистов на становление профессиональной ответственности // Воздушно-космические силы. Теория и практика. 2021. № 17. С. 267–274.
4. Taylor S. E., Brown J. Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*. 1988. № 103(2). Pp. 193–210.
5. Taylor S. E. Adjustment to Threatening Events: A Theory of Cognitive Adaptation. *American Psychologist*. 1983. № 38(11). Pp. 1161–1173.
6. Богданова М. В., Доценко Е. Л. Саморегуляция личности: от защит к созиданию. Тюмень, 2010. 204 с.
7. Човдырова Г. С., Пяткина О. А. Копинг-стратегии личности при адаптации к стрессу // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2021. Т. 26, № 1(84). С. 41–47.
8. Казакова И. В. Регуляция внутренней активности как фактор совладания с трудными жизненными ситуациями // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2021. Т. 26, № 1(84). С. 48–52.
9. Collins N. L., Ford M. B., Holmes J. G. An attachment theory perspective on social support in close relationships. *Handbook of Interpersonal Psychology*. 2011. Pp. 216–217.
10. Taylor S. E., Armor D. A. Positive Illusions and Coping with Adversity. *Journal of Personality*. 1996. Vol. 64(4). Pp. 873–898.
11. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи, 1996. 144 с.
12. Богомаз С. Л., Пашкович С. Ф. Копинг-стратегии и механизмы психологической защиты личности: сопоставительная характеристика // Право. Экономика. Психология. 2015. № 3(3). С. 62–69.
13. Лапкина Е. В. Об организованности и возрастной изменчивости защитно-совладающего поведения личности // Казанский педагогический журнал. 2020. № 5(142). С. 217–224.
14. Крюкова Т. Л., Арипова А. О. Восприятие значимости эмоциональной поддержки при стрессе и характеристики социальной сети личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». 2019. Т. 16, № 2. С. 181–195.
15. Cobb S. Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*. 1976. Vol. 38. Pp. 300–314.  
*Поступила 08.06.2021; одобрена после рецензирования 25.08.2021; принята к публикации 27.02.2022.*  
*Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.*  
*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

**References**

1. Demina M. A., Lapteva A. I. Social and psychological adaptation of first-year cadets to studying and relationships in a military collective. *Bulletin of St. Petersburg Military Institute of Troops of National Guard*. 2020. No. 4(13). Pp. 44–46. (In Russ.)
2. Monakhov O. N. Professional responsibility of a future military specialist and its formation in the educational process at a military institute. Theoretical and practical potential of modern science. Collected academic articles. Moscow, 2020. Pp. 43–47. (In Russ.)
3. Monakhov O. N., Volkov S. A. Impact personal peculiarities of future military specialists have on formation of professional responsibility. *Air Forces. Theory and Practice*. 2021. No. 17. Pp. 267–274. (In Russ.)
4. Taylor S. E. Brown J. Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*. 1988. No. 103(2). Pp. 193–210.
5. Taylor S. E. Adjustment to Threatening Events: A Theory of Cognitive Adaptation. *American Psychologist*. 1983. No. 38(11). Pp. 1161–1173.
6. Bogdanova M. V., Dotsenko E. L. Personal self-regulation: from defences to creation. Tyumen, 2010. 204 p. (In Russ.)
7. Chovdyrova G. S., Pyatkina O. A. Coping Strategies of an Individual when Adapting to Stress. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2021. Vol. 26, No. 1(84). Pp. 41–47. (In Russ.)
8. Kazakova I. V. Regulation of inner activity as the factor of coping with difficult life situations. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2021. Vol. 26, No. 1(84). Pp. 48–52. (In Russ.)
9. Collins N. L., Ford M. B., Holmes J. G. An attachment theory perspective on social support in close relationships. *Handbook of Interpersonal Psychology*. 2011. Pp. 216–217.
10. Taylor S. E., Armor D. A. Positive Illusions and Coping with Adversity. *Journal of Personality*. 1996. Vol. 64(4). Pp. 873–898.
11. Romanova E. S., Grebennikov L. R. Mechanisms of psychological defence: genesis, functioning, diagnostics. Mytishchi, 1996. 144 p. (In Russ.)
12. Bogomaz S. L., Pashkovich S. F. Coping strategies and mechanisms of personal psychological defence: comparative characteristics. *Law. Economics. Psychology*. 2015. No. 3(3). Pp. 62–69. (In Russ.)
13. Lapkina E. V. On self-discipline and age-related variability of the protective-coping behavior of the individual. *Kazan Pedagogical Journal*. 2020. No. 5(142). Pp. 217–224. (In Russ.)
14. Kryukova T. L., Aripova A. O. Perception of significance of emotional support under stress and characteristics of the personal social network. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series «Psychology and Pedagogy»*. 2019. Vol. 16, No. 2. Pp. 181–195. (In Russ.)
15. Cobb S. Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*. 1976. Vol. 38. Pp. 300–314.  
*Submitted: 08.06.2021; approved after reviewing: 25.08.2021; accepted for publication: 27.02.2022.*  
*All the authors have made an equal contribution to the publication.*  
*The authors declare that there is no conflict of interest.*



## Психокоррекция и регуляция состояний

Psycho-correction and regulation of states

Обзорная статья

УДК 159.37.0+004: 613 © А. Г. Абдуллин, В. В. Лихолетов, А. Ф. Караваяев, 2022

doi: 10.24412/1999-6241-2022-289-173-188

5.3.4 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

5.3.8 Коррекционная психология и дефектология

### «Спасательный круг» профилактики ухудшения здоровья молодежи в эпоху цифровой трансформации образования

**Асат Гиниатович Абдуллин**<sup>1</sup>, доктор психологических наук, профессор, старший научный сотрудник кафедры психологии управления и служебной деятельности; asatabdullin50@rambler.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0804-6148>

**Валерий Владимирович Лихолетов**<sup>1</sup>, доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор кафедры экономической безопасности; likholetov@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7131-7302>

**Александр Федорович Караваяев**<sup>2</sup>, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, кандидат педагогических наук, доцент; karavaevmvd@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5041-9238>

<sup>1</sup> Южно-Уральский государственный университет (НИУ), Челябинск, 454080, пр. Ленина, 76, Россия

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

#### Реферат

**Введение.** Рассматривается проблема снижения рисков ухудшения физического, психического и нравственного здоровья молодежи в процессе цифровой трансформации образования в России на основе анализа научных исследований в этой области и выработки предложений по созданию безопасной психоэмоциональной и информационной среды для обучающихся. Цель статьи — проведение сравнительного анализа результатов отечественных исследований и зарубежного опыта ученых тех стран, где проходило интенсивное внедрение цифровой образовательной среды. **Материалы, результаты и обсуждение.** Использовались системный, диалектический, сравнительный и междисциплинарный подходы, анализ статистических данных. Мы опирались на методы изучения нормативно-правовых источников по проблеме цифровизации общества и образования в России, анализа соответствующей медико-биологической, психолого-педагогической зарубежной и отечественной литературы. Путем анализа научных данных отечественной и зарубежной науки выявлены основные причины ухудшения психофизического здоровья обучающихся под влиянием цифровизации образования, часто проводимой ускоренными темпами и не учитывающей ряда закономерностей созревания мозга и личности обучающихся. Подчеркнуто, что отечественная культура и наука — надежный «спасательный круг» в решении этой многомерной проблемы. На основе взаимосвязи средового и нейропсихологического подходов выполнен анализ ментальных и социокультурных условий профилактики ухудшения психофизического здоровья обучающихся под влиянием чрезмерного форсирования темпов цифровизации образования. **Выводы.** Выработаны рекомендации по профилактике ухудшения здоровья обучающихся в эпоху цифровой трансформации образования в России с учетом зарубежного опыта.

*Ключевые слова:* молодежь; гаджеты; человек цифровой; традиционное образование; цифровая образовательная среда; школьные учебники; клиповое мышление; цифровая деменция; цифровое слабоумие обучающихся

**Для цитирования:** Абдуллин А. Г., Лихолетов В. В., Караваяев А. Ф. «Спасательный круг» профилактики ухудшения здоровья молодежи в эпоху цифровой трансформации образования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 2(89). С. 173–188. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-173-188>

Review Article

UDC 159.37.0+004: 613 © А. Г. Абдуллин, В. В. Лихолетов, А. Ф. Караваяев, 2022

doi: 10.24412/1999-6241-2022-289-173-188

5.3.4 Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment

5.3.8 Correctional Psychology and Defectology

### The «Lifebuoy» to Prevent Youth Health Deterioration in the Era of Digital Transformation of Education

**Asat G. Abdullin**<sup>1</sup>, Doctor of Sciences (in Psychology), Professor, Senior researcher of the chair of Psychology of Management and Performance; asatabdullin50@rambler.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0804-6148>

**Valery V. Likholetov**<sup>1</sup>, Doctor of Sciences (in Pedagogy), Candidate of Sciences (Engineering), Professor of the chair of Economic Security; likholetov@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7131-7302>

**Alexandr F. Karavaev**<sup>2</sup>, Honoured Worker of Higher School of the Russian Federation, Candidate of Sciences (in Pedagogy), associate-professor; karavaevmvd@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5041-9238>

<sup>1</sup> South Ural State University (National Research University), 76 Lenin st., Chelyabinsk, 454080, Russia

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

## Abstract

**Introduction.** The article considers the problem of reducing the risks of deterioration in the physical, mental and moral health of young people in the process of digital transformation of education in Russia based on the analysis of scientific research in this area and the development of proposals for creating a safe psycho-emotional and informational environment for students. The purpose of the article is to conduct a comparative analysis of the results of domestic research and foreign experience of scientists from those countries where the digital educational environment has been intensively introduced. **Materials, Results and Discussion.** Systematic, dialectical, comparative and interdisciplinary approaches, analysis of statistical data are used. We relied on the methods of studying the legal sources on the problem of digitalization of society and education in Russia, the analysis of biomedical, psychological and pedagogical foreign and domestic literature on this issue. Based on the analysis of scientific data of domestic and foreign science, the authors reveal the main reasons for the deterioration of the psychophysical health of students under the influence of the digitalization of education, which is often carried out at an accelerated pace and does not take into account a number of regularities in the maturation of the brain and personality of students. It is emphasized that domestic culture and science are a reliable "lifebuoy" in solving this multidimensional problem. Based on the relationship between environmental and neuropsychological approaches, an analysis was made of the mental and sociocultural conditions for preventing the deterioration of the psychophysical health of students under the influence of excessively forcing the pace of digitalization of education. **Conclusions.** As a result of the study, recommendations were developed for preventing the deterioration of students' health in the era of digital transformation of education in Russia, foreign experience taken into account.

**Keywords:** youth; gadgets; human digital; traditional education; digital educational environment; school textbooks; clip thinking; digital dementia; digital dementia in students

**Citation:** Abdullin A. G., Likholetov V. V., Karavaev A. F. The «Lifebuoy» to Prevent Youth Health Deterioration in the Era of Digital Transformation of Education. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2022. Vol. 27, No. 2(89). Pp. 173–188 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-173-188>

## Основные положения

1. Чрезмерное «зависание» детей в интернете ведет к ухудшению их физического, психического и нравственного здоровья, снижению успеваемости и коммуникаций в реальной жизни. Общение в социальных сетях формирует поверхностные контакты, недостаточные для успешной социализации, часто порождает невротизацию развития личности и формирует деструктивную картину мира и социума в сознании молодых людей.

2. Ограниченность контактов детей с реальной действительностью и сверстниками ведет к утрате их способностей к эмпатии, к ложному фантазированию, аутизации сознания, созданию параллельного реальному иллюзорного мира и сужает спектр распознавания человеческих эмоций.

3. Погоня за лайками известных личностей, успешных блогеров и прочих «звезд» побуждает подростков к ненужной соревновательности в социальных сетях, при этом у них возникает чувство ущербности по сравнению с отретушированными образами других более успешных людей. Это ведет к снижению жизненных сил детей, депрессиям, порождает у них негативные мысли, вплоть до суицидальных.

## Введение

**Актуальность, значимость, сущность проблемы.** В процессе многих тысяч лет эволюции человеческим родом пройден немалый путь. В ней, образно выражаясь, человек умелый (*homo habilis*) не сразу, но распрямился, став прямоходящим (*homo erectus*), а затем постепенно и уверенно дошел до ступени человека разумного (*homo sapiens*). Однако уровень воздействия людей на окружающую среду при этом оказался столь велик, что упомянутая разумность представляется порой сомнительной. Это отчетливо видно на масштабах роста потребления (сопровождающегося немислимо большим объемом отходов), а также мобильности и глобализации, где человек представлен типами *homo mobilis*, *homo consumens* и *homo globalis*. Более того, в условиях мощной компьютеризации современной жизни и стремительного развития сети Интернет возник новый подвид *homo sapiens* — человек цифровой (*homo digital*). Процесс превращения людей в *homo digital* идет очень активно: расширяются услуги сотовой связи и функциональные возможности телефонов с интернет-ресурсами, происходит «оцифровка» самых разных сторон современной жизни людей. Сегодня в наш лексикон прочно вошел термин «гаджет», этимологически идущий от французских слов

*gâche, gâchette* (в уменьшительной форме) — скоба, хомут (хомутик). Он означает портативное, обычно уместяющееся в карманах одежды человека устройство весом не более 300 граммов, предназначенное для облегчения его жизни. Чаще всего под гаджетами понимают мобильные телефоны (смартфоны), реде планшеты и портативные компьютеры (ноутбуки). Эти устройства уже практически завоевали мир. По мнению члена Британского психологического общества доктора Артура Кассиди, «смартфоны и видеоигры стали идолами, которым нужно поклоняться» [1]. Человеческая жизнь через эти удобные «хомутики» сразу стала доступной для захвата и совместного использования. Поэтому неудивительно, что редакторы американского журнала «Time» назвали iPhone самым влиятельным гаджетом всех времен. По их мнению, использование людьми гаджетов будет иметь серьезные последствия в ближайшие десятилетия. В свете этих высказываний специалисты самых разных сфер (физиологи, психологи, педагоги, социологи и др.) задаются вопросом о цене влияния цифровой магии на физическое, психологическое и нравственное развитие молодежи.

В отношении лиц, рожденных в XXI в. и имеющих характерные черты, М. Пренски, а затем Д. Спиром и А. Дигнаном даже были предложены специальные термины *digital natives* («цифровые аборигены» или «цифровые туземцы»), а также *born digital* (с англ. — цифровые со дня своего рождения). Эта категория молодых людей отличается от прежних поколений своими привычками: интерактивностью и многозадачностью; серфингом в интернете (постоянное сканирование информационного поля); предпочтением визуальных рядов текстам и движению в случайном направлении; «выборочной» концентрацией внимания (исключительно с целью уловить суть); новой стратегией потребления — просьюмингом (предпочтением продуктов, в создании которых можно принять участие); высокой эмоциональностью и контактностью, стремлением к саморазвитию и самосовершенствованию [2]. Стало очевидно, что для успешной работы с новым поколением молодежи всем представителям психолого-педагогической общественности необходимо настойчиво искать адекватные формы, методы и средства, сочетающие традиции с инновациями, а также существенно изменяться самим.

Отечественными и зарубежными учеными, занятыми исследованиями и проектированием образовательной среды в системе непрерывного образования (И. А. Баева [3], О. П. Жигалова [4], О. А. Ильченко [5], Ю. Г. Коротенков [6], В. Г. Лапин [7], А. М. Магомедов [8], Е. С. Мироненко [9], Е. А. Николаева [10], В. И. Панов [11], Е. Afari [12], Н. J. Walberg [13] и др.), доказано возрастание значимости решения проблемы создания структуры цифровой образовательной

среды (далее — ЦОС) и подчеркнута важность ее грамотного технического, методического и финансового обеспечения. На основе их работ можно сформулировать понятие ЦОС как совокупности программно-технических средств организации электронного, дистанционного обучения при реализации цифровых образовательных программ, предусматривающей доступ к образовательным услугам и сервисам в электронном виде.

Многие коллективы ученых России положительно оценивают эффективное применение информационных технологий в образовательном процессе, так как это открывает новые возможности для построения качественной цифровой образовательной среды, которая «позволяет каждому обучающемуся получать необходимую актуальную информацию, выстраивать знаниевый сегмент под индивидуальную образовательную траекторию, и этот индивидуализированный сегмент будет органично взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса и образовательными институтами» [7]. Однако необходимо системным образом (с положительных и отрицательных сторон) рассматривать применение информационных технологий в современных образовательных процессах. Ведь, например, с середины 1990-х гг. появилось определение «клиповое», относящееся к восприятию (мышлению, пониманию) людей [14]. Эта характеристика почти сразу стала восприниматься как своеобразный терминологический диагноз, прилагаемый к процессам, связанным как с самим восприятием информации, так и с ее усвоением. Считается, что клиповое восприятие обеспечивает способность современного «интернет-поколения» быстро переключаться и легко ориентироваться в разрозненных фрагментах информации. Однако молодежь с таким мышлением не способна к глубокому анализу, она зависима от чужого мнения и ей трудно работать с большими текстами.

Современная клиническая психология анализирует факторы риска, вызванные киберсоциализацией, и ее возможные негативные последствия. Они могут быть связаны не только с формированием у детей и подростков аддиктивного поведения, но и с возникновением отклонений в развитии различных психических функций [15]. Учеными многих стран отмечен рост случаев дисграфии и дислексии (затруднений при обучении письму и чтению). Однако педагоги и психологи объясняют эти «детские» проблемы тем, что и сами родители стали меньше читать.

В процессе развития цивилизации всегда возникали и возникают новые предметы и технологии. Некогда Сократ даже опасался, что письменность может негативно сказаться на человеческой памяти, ведь до ее появления люди были вынуждены заучивать информацию наизусть. Сегодня, более чем две тысячи

лет спустя, можно заметить, что печальный прогноз Сократа, к счастью, не сбывся<sup>1</sup>.

По мнению исследователей, вместо навязывания ученикам чтения книг как панацеи от «клиповой заразы» школа должна готовить их к жизни в парадоксальных условиях движения информационной лавины. Для этого надо многое изменить в школе, в частности, следует традиционные линейные монологи учительских объяснений на уроках трансформировать в фрагментарно-индивидуальный диалог ученических пониманий [16].

Многие ученые, считая цифровизацию прогрессивным направлением модернизации общества, пишут об угрозах снижения качества такого образования по сравнению с традиционным, о возможности расслоения общества в зависимости от разного уровня владения различными гражданами цифровыми технологиями [17; 18].

В сентябре 2020 г. группой ученых, общественных деятелей и представителей родительского сообщества во время проведения круглого стола «Концепция возрождения образования и науки в России» подготовлено открытое письмо Президенту РФ В. В. Путину о несогласии с решениями Министерства просвещения страны по реализации проектов «Цифровая образовательная среда» и др., в котором говорилось, что непродуманность внедрения цифровизации — это верный путь к разрушению отечественного образования. Многие активные исследователи проблемы влияния цифровизации на здоровье детей и качество отечественного образования (например, Л. Н. Стрельникова [19]), а также группы журналистов поддерживают ученых страны, ссылаясь на серьезные издержки форсированной цифровизации, описанные западной наукой. Актуальность проблемы подтвердим ссылкой. Сегодня по запросу digital dementia (цифровое слабоумие) Google выдает до 10 миллионов ссылок на английском языке (на запрос digital dementia research — около 5 миллионов), на «цифровое слабоумие» — чуть больше 40 тысяч ссылок на русском. Именно поэтому наши исследования ориентированы на выработку рекомендаций по профилактике ухудшения психофизического здоровья обучающихся в процессе цифровой трансформации образования в России с учетом отечественного и зарубежного опыта.

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

**Нормативно-правовые основы цифровизации общества и образования.** Цифровая трансформация общества вполне естественный результат идущей на планете научно-технической революции, а также императив ее дальнейшего развития. Нашей стране надлежит «быть в тренде», чтобы не утратить свою

конкурентоспособность, прежде всего в сфере культуры, науки и образования. Именно поэтому появилась государственная программа Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)» (постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 313). Ее цель — повышение качества образования на основе развития и использования информационных технологий. Остов нормативно-правового регулирования в сфере цифровизации страны у нас образован системой указов Президента России: от 5 декабря 2016 г. № 646 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации»; от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»; от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»; от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».

Наращивание нормативно-правовой основы цифровизации общества и образования закрепил паспорт проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», утвержденный протоколом от 25 октября 2016 г. № 9 заседания президиума Совета при Президенте России по стратегическому развитию и приоритетным проектам. Затем в декабре 2017 г. в рамках реализации основных задач программы «Цифровая экономика Российской Федерации» был предложен проект «Цифровая школа», призванный облегчить внедрение современных технологий в образовательный процесс и создать необходимые условия для онлайн- и дистанционного образования, включая учебные заведения в труднодоступных районах [20]. К числу важных документов по цифровизации образования следует также отнести (в хронологическом порядке) приказ Минобрнауки России от 23 августа 2017 г. № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»; приказ Минпросвещения России от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды»; приказ Минпросвещения России от 17 марта 2020 г. № 103 «Об утверждении временного порядка сопровождения реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных технологий»; постановление Главного государственного

<sup>1</sup> Дети и гаджеты. Можно ли отучить и нужно ли отучать новое поколение от непрерывного просмотра в экран // Коммерсантъ Наука. 2020. № 10. С. 40–41. <https://www.kommersant.ru/doc/4323118> (дата обращения: 21.04.2020).

санитарного врача России от 28 сентября 2020 г. № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 „Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи“»; распоряжение Правительства РФ от 2 декабря 2021 г. № 3427-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации».

Анализ отечественной нормативно-правовой базы (далее — НПБ), ориентированной на развитие ЦОС, позволил выявить ряд проблем. Действующая НПБ определяет лишь основные положения по использованию электронного обучения (далее — ЭО) и дистанционных образовательных технологий (далее — ДОТ). Правовое обеспечение процесса ЭО и защиты авторского права в цифровой среде пока следует признать слабым. Нет единого тезауруса в документах по информационной безопасности на уровне страны, не развита система стандартизации и сертификации электронных ресурсов, обеспечивающих совместимость учебных материалов разных учебных заведений.

Кроме того, нет стандартов, обеспечивающих единый уровень требований к подготовке педагогических кадров для работы в условиях ЦОС, к компетенциям педагогов, направленным на эффективное использование ЦОС в образовании, нет единства в ее организационно-техническом и методическом обеспечении, требований к ЦОС, нацеленных на сбережение здоровья участников образовательного процесса. Несовершенна организация контроля в онлайн-образовании, включая аутентификацию пользователя, мало пилотных «цифровых» школ, допускающих трансляцию передового опыта школам регионов. Отсутствуют стандарты, обеспечивающие единообразие при создании, внедрении и эксплуатации информационных образовательных систем на всех уровнях управления образованием. Слабо финансируются разработки электронных учебных пособий и их обновления, нет закрепленного во ФГОС механизма использования ЦОС [21; 22].

**Достоинства и недостатки цифровизации образования и угрозы цифровой зависимости.** При сопоставлении уже выявленных достоинств (табл. 1) и недостатков цифровизации образования ряд исследователей приходит к выводу о необходимости смешанного образования и гармоничного сочетания в нем цифровых и гуманитарных начал. Оно должно включать и цифровые, и воспитательные технологии, где первые будут выполнять вспомогательную функцию [23].

Перечень уже выявленных, а также скрытых неприятностей от цифровизации общественной жизни

Таблица 1. Ожидаемые позитивные эффекты для субъектов образовательного процесса от внедрения ЦОС  
(Table 1. Expected positive effects for subjects of educational process from Implementation of Digital Educational Environment (DEE))

Ученики	Родители	Педагоги
Расширение возможностей построения собственной образовательной траектории	Расширение образовательных возможностей для каждого ребенка	Расширение возможностей персонализированного внимания к детям
Доступ к самым новейшим образовательным ресурсам	Снижение затрат, вызванных ростом конкуренции на рынке образовательных услуг	Стимулирование ученика к развитию его задатков, потребности к самостоятельной работе
«Снятие» рамок образовательных организаций до масштабов всего мира	Увеличение прозрачности образовательного процесса	Освоение современных педагогических технологий
Облегчение общения детей с другими участниками образовательного процесса	Облегчение общения родителей со всеми участниками образовательного процесса	Облегчение общения педагогов с участниками образовательного процесса
Обеспечение непрерывности процесса обучения	Сокращение многих бюрократических процедур за счет автоматизации	
Расширение кругозора	Рост удобств в связи с мониторингом образовательного процесса	
Формирование и развитие цифровой компетенции	Наращивание условий благоприятной мотивации молодых людей при создании и выполнении заданий, организации их личных образовательных траекторий	

и образования огромен, он требует внимания большого числа представителей самых различных наук. В данной работе нами предпринят анализ наиболее опасных угроз здоровью молодежи и осмыслению мер профилактики его ухудшения.

Сегодня зависимость от гаджетов получила имя «номофобия», характеризующее страх человека остаться без мобильного устройства или забыть его. Этот термин — аббревиатура «no mobile phone phobia» — был придуман в ходе британского исследования 2010 г., проводимого с целью определить круг проблем, с которыми сталкиваются пользователи мобильных устройств. Оно показало, что до 53% пользователей мобильных телефонов в Великобритании испытывают беспокойство, теряя или забывая свой телефон, а также когда он разряжается или находится вне зоны доступа сети. В США сходные исследования дали еще более впечатляющие результаты. Там почти 65% опрошенных спали с телефонами или держали их близко к кровати, а каждый пятый предпочел бы обойтись без обуви неделю, чем отказаться от телефона. Более 50% респондентов практически никогда не выключали свой телефон. Любопытно, что сегодня все большее число людей даже идет в душ со своим мобильным телефоном<sup>2</sup>.

<sup>2</sup>Зависимость от гаджетов и номофобия: как взять свою жизнь под контроль. URL: <https://lala.lanbook.com/zavisimost-ot-gadzhetov-i-nomofobiya-kak-vzyat-svoyu-zhizn-pod-kontro> (дата обращения: 21.04.2020).

Официальное признание проблема цифровой зависимости получила лишь в последние годы, ведь до начала 2010-х гг. психологи и педагоги всерьез рассматривали лишь игровую компьютерную зависимость. Однако некоторые ученые забили тревогу достаточно давно. Еще в середине 1990-х гг. К. Янг обратила внимание своих соотечественников в США, а затем и всего мира на киберзависимых людей (термин самой Янг). Для оказания психологической помощи ей в Пенсильвании был основан первый центр интернет-зависимости [24]. В арсенале психологов тогда появился тест Кимберли-Янг (в оригинале Internet Addiction Test — тест на интернет-аддикцию).

Многие зарубежные ученые сегодня исследуют феномен «вируса цифрового слабоумия», или «цифровой деменции», возникающий у детей и подростков из-за цифровой перегрузки. В настоящее время этот вирус проник во все страны и слои общества, так как не знает никаких географических и социальных границ. Массовое помешательство детей на гаджетах и смартфонах уже поражает родителей и педагогов. За рубежом количество научных публикаций, касающихся влияния цифровых технологий на развитие мозга и здоровье нового поколения, просто зашкаливает. В России систематических исследований в этой области пока еще немного, хотя цифровое слабоумие, или цифровая деменция, — это диагноз, как считает Всемирная организация здравоохранения.

Известно, что термин digital dementia пришел из Южной Кореи, первой достигшей наивысшего уровня в мире апробации цифровых технологий. По прогнозам The Wall Street Journal, в 2017 г. обладателями смартфонов должны были стать до 84,8% населения Южной Кореи (для сравнения: 80% — Германии, Японии, США, 69% — в России). Однако к середине 2019 г. Россия уже была на 4 позиции в рейтинге стран, зависимых от интернета [1].

Еще в 2007 г. медики обнаружили, что все больше подростков, представителей цифрового поколения, страдают потерей памяти, расстройством внимания, когнитивными нарушениями, подавленностью и депрессией, низким уровнем самоконтроля. Они предположили, что снижение интеллектуальных способностей обучающихся происходит потому, что в мозге этих пациентов наблюдаются изменения, подобные тем, которые появляются у людей, перенесших инсульты или черепно-мозговые травмы.

В обоснование существования проблемы вложили свой труд многие зарубежные ученые: немецкий нейробиолог М. Спитцер [25], бельгийский нейропсихиатр Т. Компернолле [26], британский нейробиолог, профессор Оксфордского университета С. Гринфилд [27], специалист в области дошкольного образования С. Палмер [28], американский педиатр К. Роун [29] и др. Британский биолог А. Сигман в 2011 г.

даже подготовил специальный доклад «Влияние экранной меди на детей: Евровидение для парламента» (The Impact Of Screen Media On Children: A Eurovision for parliament) для Европарламента.

В современной России исследованиями психофизиологического состояния детей в условиях информатизации их жизнедеятельности и интенсификации образования занимается кафедра гигиены детей и подростков Института общественного здоровья им. Ф. Ф. Эрисмана Первого МГМУ им. И. М. Сеченова [30]. Под руководством профессора В. Р. Кучмы ведутся чрезвычайно важные и востребованные системой образования исследования в сфере гигиены использования информационно-коммуникационных средств обучения и способов обеспечения их работы (персональные компьютеры новых поколений, ридеры, iPad, интерактивные доски, электронные учебники, интернет, мобильная связь, Wi-Fi) [31–32].

В 2015 г. была разработана концепция и создан учебный ресурсный центр по подготовке обучающихся школ Москвы в области естественных наук на базе медико-биологического эксплораториума Первого МГМУ им. И. М. Сеченова Минздрава России. Разработаны и успешно применены оригинальные сценарии обучающих семинаров для учащихся 10–11 классов и педагогов средних образовательных организаций, подведомственных Департаменту образования г. Москвы, по вопросам безопасного использования гаджетов. Были подготовлены и изданы учебно-методические пособия «Правильное использование гаджетов школьниками» для учащихся старших классов общеобразовательных школ и учителей.

В разгар пандемии COVID-19 (и школьной «дистанционки» 2020–2021 гг.) в России был проведен онлайн-опрос 29,7 тыс. школьников 5–11 классов. Он показал, что в период самоизоляции продолжительность «школьных учебных занятий» выросла на 30%, выполнения домашних заданий — на 60%, работы с гаджетами — на 47%. При этом 77% респондентов отметили, что работали с электронными устройствами не меньше четырех часов в день, из них 34% — семь и более часов (!). По мнению ученых, уровень общения с гаджетами для школьника не должен превышать 4 часов в сутки. Стрессовая ситуация в условиях самоизоляции и дистанционного обучения, безусловно, отрицательно сказалась на психосоматическом состоянии школьников. У 84% отмечены неблагоприятные психические реакции пограничного уровня. Это депрессивные проявления (42%), астенические (42%) и обсессивно-фобические состояния (37%), гиперкинетические реакции (29%), синдром головных болей (27%), нарушения сна (56%). Каждый пятый школьник (21%) указал, что самоизоляция невыносима. Лишь 13% сообщили, что адаптировались к этим условиям [33].

По итогам опроса был сделан вывод, что педиатрам, школьным медикам следует быть готовыми к диагностике и профилактике карпального туннельного синдрома. Вообще, сообщество ученых всего мира считает, что впереди детей ждет увеличение частоты проявлений нервно-психического неблагополучия, в том числе рост уровня агрессии, депрессивных проявлений, а также кибербуллинга.

Американский невролог К. Брокингтон экспериментально доказал, что непродуманная интенсификация цифровизации ведет к снижению концентрации внимания и памяти, так как при этом не учитываются законы нейрофизиологии. Ученый предлагает в большей мере использовать работу с бумажными носителями информации, потому что мнемические и мыслительные способности формируются согласованно с улучшением процессов кровообращения мозга и синаптических связей в коре головного мозга. Кроме того, следует реже заходить в интернет в поисках быстрого получения ответа на поставленную задачу.

Д. Коупленд обнародовал результаты экспериментов, проведенных в Лаборатории мышления и памяти (Университет Невады, Лас-Вегас) в 2011 и 2016 гг., доказывающих недостатки развития памяти обучающихся при чрезмерном использовании интернета. Выявлено, что человек запоминает место нахождения информации вместо самой информации. Технология внешней памяти помогает разгрузить мозг от избытка информации, но необходимо при этом развивать внутреннюю память, играющую существенную роль в развитии интеллекта [34].

Современные исследователи опираются на изучение закономерности развития мозга врача Сантьяго Рамон-и-Кахаля, основоположника нейробиологии, который разработал нейронную теорию, связав развитие мозга с совершенствованием взаимодействия нейронов. Знание функционирования блоков мозга, проводящих путей, наряду со знанием вегетативной нервной системы, кровоснабжения головного мозга, помогает совершенствовать процесс обучения и воспитания детей. Нейропсихологический подход к изучению интеллекта сформировался в России на основе исследований А. Р. Лурия мозговой локализации высших психических функций и их нарушений. По мнению нейропсихолога Т. Г. Визель, большая часть участков мозга способна включаться в функционирование только в детстве [35, с. 111]. В зрелом возрасте они лишь созревают. Ею доказано, что перенапряжение мозга от вредоносных нагрузок может привести к сбоям созревания мозга ребенка. Мы также разделяем точку зрения многих ученых, что ранняя цифровизация образования является непостоянной и вредоносной нагрузкой на детей.

Согласно мнению А. Н. Вераксы, для каждого возраста есть свое оптимальное время использования гаджетов. При этом полное исключение ребенка

из цифровой среды в условиях современного общества также негативно для его развития. Ведь содержание общения, игр детей во многом определяется сейчас цифровым контентом, не обладая которым дети теряют возможность говорить на общие темы со сверстниками [36].

Нейропсихологом А. В. Семенович описан путь формирования мозговой организации в онтогенезе. Путь снизу вверх характеризуется формированием стволовых и подкорковых образований в коре головного мозга, справа налево — от правого полушария к левому, сзади вперед — от задних отделов мозга к передним. Вершиной зрелости является созревание лобных отделов мозга, влияющих на работу всех участков мозга в целом. Благодаря зрелости лобных долей осуществляется стабильность регуляторных уровней психической деятельности. Системы и ансамбли с помощью синапсов вступают в сложные связи между собой, образуя функциональную готовность к решению интеллектуальных задач, которые ставит перед индивидом предметная среда. По мнению Э. Торндайка, ребенок к трем годам проходит половину пути своего умственного развития. Это осуществляется за счет образования глиальных клеток (изоляторов нейронов, повышающих эффективность передачи нервных импульсов). Благодаря образованию миелиновой оболочки, покрывающей быстропроводящие пути центральной нервной системы, повышаются скорость и точность передачи импульсов, организации взаимосвязи клеток мозга, что и создает основу продуктивной интеллектуальной деятельности.

Исследователи развития интеллекта в контексте обучения ориентируют нас на изучение доминантности полушарий. Объемность восприятия реального мира плохо сочетается с жесткой структурированностью, которая формируется в процессе использования компьютерных игр и просмотра телепрограмм. При этом формируется мотивация к удовольствию в противовес мотивации к познанию, так как выброс дофамина продуцирует приятные эмоции. Полноценное восприятие и творческие способности формируются в процессе полисенсорной информации, сопряженной с активной двигательной нагрузкой. Этому способствуют игры, чтение детской литературы, физическая активность. Рисование, музыка, экскурсии и путешествия, занятия в кружках по интересам, участие в коллективных творческих делах — это прекрасные тренажеры для детского мозга наряду с организацией урочной деятельности. Не случайно интеллектуальная элита — жители Силиконовой долины в США — жестко ограничивают общение детей с ТВ, гаджетами и компьютерами. Они хорошо знают закономерности детского развития и приобщают своих питомцев к цифровым технологиям, когда полноценно для этого созреют их мозговые структуры.

Более того, в процесс обучения в Итонском колледже (Eton College), существующем с середины XV в., внедряется опыт советской образовательной системы. Подростки там обучаются по знаменитым советским учебникам Д. Э. Розенталя, Л. Д. Ландау и А. Н. Колмогорова, переведенным на английский язык, на бумажных носителях. Взята за основу модель физико-математической школы, основанной в Москве в 1960-х гг. академиком Колмогоровым и растиражированной во многих регионах СССР.

В школах Израиля давно и активно пользуются знаменитыми учебниками нашего «законодателя школьной математики» А. П. Киселева [37]. Директор Института русской литературы АН СССР/РАН (Пушкинского дома) Н. Н. Скатов писал по этому поводу: «Сейчас все чаще специалисты утверждают, что, оказывается, учебник Щербы по русскому языку все-таки перекрывает все новейшие учебники, и, кажется, пока мы (?) бесшабашно (?) предавались математическим экспериментам, умные израильтяне обучали алгебре по нашему хрестоматийному Киселеву» [38, с. 75]. По мнению профессора Ю. В. Покорного, архитектура учебников А. П. Киселева согласована с психолого-генетическими законами и формами развития юного интеллекта (Пиаже-Выготского), восходящими к Аристотелевой «лестнице форм души». В киселевском учебнике геометрии «изложение сразу нацелено на сенсомоторное мышление. Затем отработанные схемы действий, обеспечивающие начальную геометрическую интуицию, комбинациями приводят к возможности догадок (инсайту, ага-переживанию). При этом наращивается аргументация в форме силлогизмов. Аксиомы появляются лишь в конце планиметрии, после чего возможны более строгие дедуктивные рассуждения. Не зря в прошлые времена именно геометрия по Киселеву прививала школьникам навыки формально-логических рассуждений. И делала это успешно» [39, с. 81–82]. Все это результат эффективной работы системы принципов, которые Киселев выразил предельно ясно в виде трех качеств хорошего учебника: точности в формулировке и установлении понятий (1), простоты в рассуждениях (2) и сжатости в изложении (3).

Аналогичное долголетие можно видеть на примере качественных советских учебников А. В. Перышкина по физике для 6-го и 7-го классов. На сегодняшний день они выдержали двадцать четыре издания.

История человечества настойчиво напоминает нам о пользе консерватизма и необходимости осуществления обдуманных и постепенных изменений в сфере образования. Подтвердим это данными статистики. В начале «нулевых годов» в России усваивали математику лишь около 20% обучающихся (геометрию — 1%).

Это в 4 раза ниже, чем в 1940-х гг. сразу после войны, когда полноценно усваивали все разделы математики практически 80% школьников, учившихся тогда «по Киселеву»<sup>3</sup>.

В свое время министр образования Великобритании Джастин Грининг отметил, что именно в результате заимствования советского опыта многократно улучшилось качество итонского образования.

Таким образом, сама логика эволюции человечества подсказывает, что компьютерная грамотность должна сочетаться с системными базовыми знаниями и умением самостоятельно и продуктивно мыслить и существовать как дополнительный, а не основной инструмент обучения. Чтобы не навредить интеллектуально-личностному развитию обучающихся, нельзя слепо копировать далеко не совершенный опыт западного образования, однако, наряду с неизбежным включением страны в глобальную образовательную информационную сеть, необходимо развивать традиции отечественного обучения и воспитания.

О соблюдении принципа «не навреди» пишут многие отечественные и зарубежные ученые. Так, выступая в Екатеринбурге в 2017 г., член Королевского общества медицины Великобритании, доктор философии и биолог А. Сигман объяснил подросткам, что для лучшего выживания наши предки много двигались во время охоты, добывания пищи и сражения с врагами [40]. При этом происходил выброс адреналина и кортизола, увеличивающих физическую силу. Современные люди, сидя за компьютерами и телевизором, получают такой же уровень возбуждения, как предки, но больше сидят, чем двигаются. Гиподинамия порождает ожирение, развитие сердечно-сосудистых заболеваний, диабета и др. Публикациями ученых Оксфордского университета в медицинском журнале Национального института рака подтверждается, что чрезмерное злоупотребление просмотром информации по ТВ и на компьютере служит причиной возникновения определенных видов онкологических заболеваний.

А. Сигман считает, что часто развивается компьютерная зависимость, имеющая общую основу с никотиновой, алкогольной и наркотической. Это связано с выработкой дофамина, временно улучшающего самочувствие человека, когда мозг получает дозу «развлечения». Если ребенок или подросток часто проводит время у экрана, он не только испытывает дефицит физических нагрузок, но и получает излишние дозы облучения, в итоге недосыпает, у него ухудшается качество сна из-за наличия поблизости голубого света [41].

Выявлено, что у обучающихся почти на 32% снижается уровень физической выносливости, в результате у каждого третьего подростка в Англии и США наблюдается ожирение.

<sup>3</sup> Учительская газета. 2001. 23 окт. С. 14.

Ссылаясь на многочисленные исследования, ученые отмечают, что у многих обучающихся, злоупотребляющих использованием мобильных устройств и компьютеров, повреждаются нейронные связи между основными участками головного мозга и даже идет сокращение объема серого вещества, что существенно влияет на ухудшение мыслительной деятельности.

Большая трата времени на пребывание в социальных сетях ведет к снижению успеваемости, ухудшению физического и психического здоровья, коммуникаций в реальной жизни, так как общение по интернету формирует лишь поверхностные контакты, недостаточные для успешной социализации, что часто порождает депрессии, невротизацию развития личности, формирование деструктивной картины мира и социума в сознании человека. Недостаток контакта с окружающей действительностью и со сверстниками приводит к утрате способности к эмпатии, ложному фантазированию, аутизации сознания, созданию параллельного настоящему и реальному иллюзорного мира, снижению распознавания человеческих эмоций. Погоня за лайками звезд побуждает к ненужной соревновательности подростков в социальных сетях, ведь в результате у многих из них возникает чувство ущербности по сравнению с отретушированными образами более успешных людей. Данные наблюдения ученых объясняют создание благоприятной почвы для обработки незрелых умов создателями порносайтов, компьютерных игр, для вовлечения в террористические организации, общества самоубийц типа «Голубых китов» и т. д.

**Психогигиена и психопрофилактика цифровой зависимости.** Ученые, занятые проблемами номофобии и цифровой деменции, рекомендуют взрослым контролировать времяпрепровождение детей и подростков у компьютеров, позволяя им находиться у экранов не более двух часов в день, при этом каждые полчаса отвлекаться на перерыв для физических и глазодвигательных упражнений в целях профилактики гиподинамии, ведущей к ожирению и сахарному диабету, нервного перенапряжения и близорукости. В эту канву советов зарубежных ученых и практиков вписываются рекомендации отечественных педиатров по организации режима дня обучающихся: не менее 2 часов ежедневно проводить на свежем воздухе, оптимально продумывать интеллектуальную и двигательную нагрузку, пищевой и питьевой режим при организации образовательной деятельности.

Технологи компании Asurion приводят факты, что гаджеты побуждают молодых людей в возрасте от 18 до 24 лет отрываться от дела и использовать их почти 200 раз в день. Это существенно снижает кон-

центрацию внимания и пагубно влияет на развитие когнитивных способностей.

Учеными Стэнфордского университета изучено влияние частого переключения с одной задачи на другую на результативность интеллектуального труда. Они констатировали временное снижение уровня интеллекта в среднем на 15 баллов, сходное с переживаниями бессонной ночи. Психологический эксперимент, проведенный в Калифорнийском государственном университете в 2014 г., показал негативное влияние злоупотребления гаджетами и интернетом, проявляющееся в снижении коммуникативных навыков подростков 11–13 лет. Не случайно интеллектуальная элита Англии и США уделяет воспитанию детей большое внимание, ограничивая при этом их доступ к развлечениям с помощью цифровых технологий до времени созревания мозга.

В канун Международного дня защиты детей (31 мая 2018 г.) было проведено заседание Общественного совета при Уполномоченном при Президенте России по правам ребенка «О необходимости обеспечения информационной безопасности и снижения рисков экранной зависимости детей», где наряду с учеными указанную проблему всесторонне обсуждали юристы, педагоги, врачи, психологи и общественные деятели. Они выступили против форсирования эксперимента Московской электронной школы (далее — МЭШ), разрушающего традиционную систему обучения в России<sup>4</sup>. Профессор МГУ О. А. Карабанова подчеркнула, что в инфосреде под влиянием «антигероев», воздействующих на сознание обучающихся, может произойти приобщение молодых людей к преступным сообществам. Деформация сознания идет под влиянием гуру мистицизма и оккультных наук, ставящих под сомнение духовно-нравственные, гражданско-правовые и семейные ценности.

В своем выступлении кандидат исторических наук О. Н. Четверикова (специалист по церковной истории, оккультизму, включая движение New Age и т. п.) призвала рассматривать проектную деятельность МЭШ как серьезную диверсию против российского образования и преступление против детей России.

Романтизация преступности, употребления психоактивных веществ, внешней и внутренней агрессии (в том числе суицидов) приводит к сужению, аутизации сознания, к поверхностному восприятию реальности, подмене живого общения с людьми виртуальным пространством, замене критического «клиповым», шаблонным мышлением. Уход в себя, поверхностность связей, фобии, одиночество, депрессии порождают немотивированную агрессию, снижение мотивации к учебе и самовоспитанию [42; 43].

<sup>4</sup> У ребенка теряется чувство ценности реальной жизни. URL: <http://katyusha.org/view?id=10025> (дата обращения: 02.06.2018).

Одной из проблем современной России, причем требующей особого внимания и неотложного решения, является, по мнению подавляющего большинства ученых, работающих в сфере здравоохранения и образования, стандартизация и сертификация электронных учебников, которые, в отличие от учебников традиционных, не имеют никакой сертификации и утвержденных стандартов. Нет подтверждений их безопасности для здоровья детей, как и требований к их оформлению. Сегодня в электронной школе дети проводят много времени в наушниках, у них портится слух, от светящихся экранов мониторов ухудшается зрение, от сидячего образа жизни за компьютером нарушается обмен веществ, ухудшается состояние мышц, развивается ранний сколиоз и т. д. [44].

На состоявшейся в Рейкьявике (Исландия) международной научной конференции по проблемам безопасности беспроводной связи врачебное сообщество было обеспокоено пагубным влиянием ионизирующего излучения на зрение, слух, обмен веществ и в целом на здоровье тех, кто часто пользуется смартфонами и компьютером [45].

Проблема цифровизации образования сложна и многомерна. Так, зарубежные и отечественные психолингвисты, выступавшие на III международной научно-практической конференции «Трансформация академических и профессиональных компетенций в эпоху цифровизации», прошедшей 24 января 2020 г. на экономическом факультете МГУ, отметили позитивное влияние цифровизации в образовательной деятельности студентов на формирование *global skills* (глобальных навыков), дизайн-мышления и цифровой грамотности (способности находить, оценивать и структурировать информацию средствами массовой коммуникации на цифровых платформах). Они не выявили негативного влияния цифровизации на мышление молодых людей. Однако экспериментальная работа проводилась не с детьми, а с молодыми людьми (с уже достаточно сформировавшимся мозгом).

С. Гринфилд и другие исследователи, оспаривая утверждение, что телевидение и цифровые технологии являются весьма безвредными, предупреждают об очевидной уже многим людям «бомбардировке мозга аудиовизуальными стимулами», ограничивающими созревание способностей к эмпатии и идентичности. Согласно выводам отечественных и зарубежных ученых интернет приводит как к позитивным изменениям менталитета и социокультурного уровня детей и подростков, так и к негативным психофизиологическим последствиям для них (табл. 2).

По поводу мышления современных детей (как *digital natives*) существует много мифов. Один из них — упомянутая многозадачность. Быстро и в бессознательном режиме работает лишь рефлекторный мозг, тогда как рефлексирующий ведет последовательную обработку задач. Попытка вести параллельные мыслительные операции заканчивается их переключением с частичной потерей информации. При этом третья система — архивирующая, отвечающая за упорядочение информации, может работать лишь в состоянии «информационного покоя» (во время прогулки, тренировки или сна). В сплошном информационном потреблении перерывов для работы архивирующего мозга мало, поэтому информация не упорядочивается и не хранится в памяти<sup>5</sup> [46]. В связи с этим процесс цифровизации, считают ученые, должен быть организован так, чтобы не приводить к утрате возможности смотреть вперед, а развивать способности детей конструировать образ будущего. Без умения позитивно его конструировать снижается мотивация ребенка к саморазвитию, самосовершенствованию и реализации творческого потенциала.

По мнению доктора психологии И. Н. Симаевой, гаджеты — великолепные инструменты для коммуникации и развлечения, отрицать их значение для детей бессмысленно. Однако в свете их влияния на психику ребенка отмечается риск замещения или искажения гаджетами развития высших психических функций: памяти, мышления, воображения, речи, внимания. Долговременная память ребенка перемещается в гаджет, который выполняет математические операции, анализирует историю и литературу, рисует картинки и составляет схемы и т. д. Фактически гаджет становится придатком мозга, без него в последующем ребенку будет трудно адаптироваться в обществе и пространстве, критически относиться к событиям и людям<sup>6</sup>.

Понимание учеными страны и практикующими педагогами и психологами свершившегося факта «клиповизации» мышления детей и подростков инициирует их к поиску адекватных «средств реагирования». Запретами эту проблему решить не получится. Нужен выход в надсистему, необходимо задействовать мягкие, но надежные системные способы купирования недостатков клипового мышления. Они, безусловно, связаны с опорой на нашу великую культуру [47–50].

Масштаб современных деструктивных воздействий интернета и социальных сетей велик [51]. Осознавая важность системной работы в современном цифровом мире, многие коллективы ученых заняты решением важной проблемы движения к безопас-

<sup>5</sup> Фурсова Д. А. Нет-мышление или нет мышления // Учительская газета. 2017. 1 марта. С. 22.

<sup>6</sup> Дети и гаджеты. Можно ли отучить и нужно ли отучать новое поколение от непрерывного просмотра в экран // Коммерсантъ Наука. 2020. № 10. С. 40–41. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4323118> (дата обращения: 21.04.2020).

Таблица 2. Положительные и отрицательные эффекты клипового мышления у детей  
(Table 2. Positive-negative effects of clip thinking in children)

Достоинства		Недостатки	
Эффект	Комментарии	Эффект	Комментарии
Эффективная работа с отрывками	Людам с этим мышлением хватает взгляда на фрагмент, чтобы понять суть и сделать выводы. Школьникам проще готовить презентации, составлять схемы. По статистике, дети стали лучше писать сжатые изложения (обязательную часть экзамена по русскому языку в 9 классе — ОГЭ)	Проблема больших текстов	Если сжатые изложения дети пишут хорошо, то сочинение или пересказ параграфа учебника, чтение повести или романа — проблема. Тексты на сотнях страниц без иллюстраций порождают чувство переутомления, и дети жалуются на усталость
Быстрота реакции	Переписка сразу по многим контактам требует быстрого переключения. Надо держать в голове образы тех, кому пишешь. Листая ленту новостей, люди моментально анализируют, как реагировать на пост: отметить лайком, поставить репост, отправить другу и закрепить у себя в аккаунте. Идет развитие быстроты реакции, что полезно во многих жизненных ситуациях	Неспособность к глубокому анализу	Современные дети лишь потребители информации, усвоить ее в полной мере они не могут. При этом важнейшие операции мышления, такие как синтез, обобщение и сравнение, оказываются у них плохо сформированными
Многозадачность	Сегодня ребенок выполняет письменное задание, требующее концентрации внимания, в наушниках, где громко звучит динамичная музыка, а перед ним лежит телефон с рядом открытых вкладок. Он сравнивает сделанное в тетради в интернете, советуется по оформлению задачи в чате с одноклассниками. Переписывается с друзьями, просматривает новые уведомления из соцсетей. Перед ним могут находиться чашка чая и бутерброд. Современные дети умеют делать много дел сразу, в доли секунды переключая внимание	Низкая концентрация внимания	Многозадачность и переключение с одного на другое, мелькание фрагментов рассеивают внимание. Дети в дальнейшем не могут сосредоточиться на конкретной теме. Это одна из основных причин снижения дисциплины в школе. Детям трудно усидеть на одном месте 40 минут, слушая однотонные рассказы учителя и одноклассников у доски. Опытные педагоги стараются сочетать разные виды деятельности на уроке (просмотр видеороликов, иллюстраций, показ презентаций и пр.)
Иммунитет от перегрузок	Молодежь круглые сутки «сидит» в гаджетах и чувствует при этом себя хорошо. Клиповое мышление позволяет получать информацию дозированно, не перегружая интеллект и память. Психологи называют это неким механизмом адаптации к развитию информационных технологий	Снижение успеваемости	Статистика жестока: коэффициент усвоения знаний у современных школьников и студентов снижается. Сленг ведет к обеднению речи, дозированная подача материала в соцсетях — к неумению работать с большими текстами и вычленивать в них главное. Страдают память, интеллект, внимание, речевые способности
Охват информации	Лицо с линейным типом сознания (противоположным клиповому) застревает на каждом сайте, предложенном поисковиком и кажущемся нужным. Вчитывается и вникает, запоминает и делает пометки, что-то заучивает. За день он просмотрит 3–4 таких текста. У него будет глубокое понимание темы, но далеко не всеобъемлющее	Зависимость от чужого мнения	Сети сделали жизнь публичной. Можно на страничке прочитать статус, просмотреть личные фото, узнать про интересы. Растет уязвимость, ведь часто пользователи выкладывают о себе лишь хорошее. Но на форумах, в чатах дети сталкиваются с троллингом, попадают под чужое влияние. Реклама тоже рассчитана на эмоциональную спекуляцию

ному интернету. Ими разработаны, апробированы, получили высокую оценку экспертов методические пособия по безопасному интернету. Они уже могут использоваться учителями в школах, однако этого мало, нужна непрерывная и многоканальная совместная работа всех органов власти, сообществ ученых, педагогических и врачебных сообществ. В этом деле крайне необходима поддержка всех СМИ, телевидения и кинематографа страны. Все это будет способствовать формированию у детей и подростков адекватных установок, смыслов и ценностей. Публикации представителей психолого-педагогической общественности из разных регионов России свидетельствуют о готовности педагогов работать над организацией процессов качественного обучения молодежи в условиях нарастающей цифровизации (табл. 3).

Особая роль в этом принадлежит, на наш взгляд, преподавателям русского языка и литературы [52].

Если более ста лет назад З. Фрейд обосновал, что одним из условий психического здоровья является возможность реализовывать человеческие желания, то современный словенский философ и психолог С. Жижек утверждает, что сегодня картина изменилась на проти-

воположную. Чтобы быть психически и психологически здоровым, нужно уметь не желать [53]. Постоянно совершенствуясь, гаджеты для детей создают новые (на грани фантастики) возможности: потрясающую воображение графику игр, новые социальные сети, редакторы изображений и пр. Гаджеты манят, не устит ребенок один-два раза, как желание захватывает и погружает его в особый воображаемый мир.

Формирование цифрового аутизма, состояния, когда люди утрачивают способность установления длительного психологического контакта друг с другом, приводит к ослаблению социальных связей, стимулирующих развитие личности в коллективе. Эмоциональная тупость влечет утрату ценности человеческой жизни, самоидентичности личности, что приводит к отчуждению как фактору роста агрессии или самоагрессии. Цифровой аутизм, блокирование развития эмоционального и критического мышления служат предтечей формирования цифровой зависимости, шаблонности мышления, следования навязанным образцам социального поведения. Умножение этих процессов в обществе приводит к ослаблению духовно-нравственных скреп и росту негативных явле-

Таблица 3. Ориентиры организации деятельности обучающихся  
(Table 3. Guidelines for the organization of students' activities)

Особенности		Приемы, ориентированные на развитие понятийного мышления
Клипового мышления	Образовательной деятельности	
Фрагментарность и готовность к высокой скорости получения информации	Частая смена видов деятельности и источников информации	Быстрые ответы на вопросы разной конструкции
		Модульность (блочность) изучения материала
		Выделение (закрашиванием, подчеркиванием) логических частей в текстах
		Заполнение пробелов (фактов, смыслов) в изучаемом понятии (явлении) из разных источников
		Свертка текстов и выделение главного
Образность	Создание образов понятий	Иллюстрирование текстовых источников
		Создание презентаций, киноклипов, визуальных рядов
		Создание схем, матриц-подсказок, графических образов
		Создание скетчноутинов (они совмещают в себе текстовую и визуальную составляющую) [54]
Многомерность восприятия мира и готовность образной информации	Частая смена источников информации	Создание опорного конспекта (зрительной опоры) на базе разных источников, но обязательного устного рассказа с его использованием
		Изучение одного понятия с позиций разных наук
		Использование кинестетических приемов (ролевые игры и экскурсии, соревнования и лабораторные исследования, проекты)
Эмоциональность	Опора на эмоции	Опора на жизненный опыт
		Соревнования и игровые приемы
		Поиск и разрешение противоречий
		Творческие формы выражения мыслей
Рациональность	Упор на практическую значимость изучаемого содержания или осваиваемого способа	Поиск доказательств необходимости изучаемого содержания лично для обучающегося
		Организация сопутствующего повторения как опоры для освоения нового
		Совместные действия (выполнение заданий в парах и группах)
Потребность в новизне	Создание нового образовательного продукта	Введение большого объема нового материала в сжатый промежуток времени с его углублением, систематизацией и демонстрацией новых сторон (граней)
		Проектная деятельность

ний в экономике и обществе в целом. Вирус цифровой зависимости и погоня за визуальными развлечениями сегодня охватывают страны и континенты, поражая, подобно вирусной инфекции, все слои общества.

М. Шпитцер предостерегает, что чрезмерное увлечение виртуальным миром мешает думать о реальной жизни. Зависимость от компьютера и интернета способствует ухудшению памяти. По мнению ученых, использование цифровых средств массовых коммуникаций в детском саду и в начальной школе в действительности сходно с первой инъекцией наркотика. Бесконтрольное использование цифровых технологий ведет к формированию зависимости и необходимости лечения серьезных последствий. Доказано, что чаще всего дети и подростки, проводящие время в интернете, занимаются не учебной, а развлекательной деятельностью. Владельцы порносайтов, разработчики компьютерных игр и другие «актеры» интернета используют проблемы в законодательстве, обходят достижения программ блокировки и извлекают из этого огромную выгоду. Производители цифровых технологий и гаджетов стараются не замечать исследований мировых ученых. Это понятно, поскольку цифровизация — гигантский бизнес, нацеленный, прежде всего, на детей как на самую перспективную аудиторию.

Британская газета «Дейли телеграф» в сентябре 2011 г. опубликовала открытое письмо более 200 бри-

танских учителей, психиатров, нейрофизиологов, которые пытались привлечь внимание общества и людей, принимающих решения, к проблеме погружения детей и подростков в цифровой мир, драматически сказывающегося на их способности к обучению. В обращении отмечено, что любой учитель сегодня скажет, что учить детей стало несоизмеримо труднее. Дети плохо запоминают, быстро устают и не могут сконцентрировать внимание. Стоит отвернуться, они немедленно хватаются за смартфон. В такой ситуации трудно рассчитывать, что школа научит ребенка думать, потому что снижается концентрация внимания, пагубно влияя на развитие когнитивных способностей.

Таким образом, пока еще не осознаны все риски приобщения к глобальному цифровому миру. Апробируя цифровые технологии, следует учитывать все плюсы и минусы зарубежного опыта. Наступила пора овладения культурой цифровой гигиены на основе сохранения социокультурных традиций человечества и национальной самоидентичности.

### Выводы

1. При повышении квалификации администрации и педагогов важно изучить приоритеты, цели и задачи цифровой трансформации, технологии использования цифровых образовательных ресурсов с применением инфраструктуры федеральной ГИС «Единый портал государственных и муниципальных услуг

(функций)», с обеспечением доступа к сервисам федеральной информационно-сервисной платформы ЦОС.

2. Образовательная деятельность должна быть организована с учетом СанПиН, предусматривающих обязательное включение разных форм двигательной активности в учебное и послеучебное время с использованием технологий здоровьесбережения и профилактики переутомления обучающихся (учитывая учебную, досугово-развивающую деятельность и домашнюю подготовку к урокам).

3. Организация учебной деятельности должна опираться на установленный порядок использования всех электронных средств обучения с учетом возрастных особенностей для понижения уровня тревожности школьников.

4. Необходимо обеспечить готовность педагогических кадров к предоставлению доступа к сервисам подборки верифицированного цифрового контента, обеспечивающего высокое качество подготовки по общеобразовательным программам, и апробацию техники проектирования образовательных маршрутов в соответствии с индивидуальными склонностями и способностями обучающихся, приобщая их к исследовательской и проектной деятельности в процессе самообразования.

5. Надлежит обеспечить безопасную информационную среду для предотвращения влияния вреднос-

ных сайтов (инфовирусов) на детей и подростков, использовать в школе и колледжах методические пособия по безопасному интернету, разработанные психологами МГУ и другими учеными-исследователями. Особенно важно широко задействовать отечественный культурный фонд для формирования у детей и молодежи адекватных установок, духовно-нравственных ценностей.

6. Для предотвращения ухудшения психофизического здоровья обучающихся на основе зарубежного опыта профилактики цифровой деменции и других психофизических показателей здоровья организовать психолого-педагогическую поддержку индивидуального гармонизированного развития обучающихся (духовно-нравственного, когнитивного, эмоционально-волевого, коммуникативного и операционального) в целях их личностного и профессионального самоопределения.

**Перспективы.** В отечественном образовании важно найти баланс и удержать гармоническое равновесие традиционных и цифровых форм, методов и средств воспитания и обучения. Главным ориентиром при проектировании процессов цифровой трансформации образования должно быть сохранение и наращивание физического, психического и нравственного здоровья детей. Надежным фундаментом достижения целей трансформации отечественной системы воспитания и образования в стране нам видятся великая русская культура и наука.

### Список источников

1. Cassidy A. Cyberpsychology: The dangers of Internet and gadget addiction. URL: <https://www.middleeastmedicalportal.com/cyberpsychology>.
2. Бережная Н. Ю. Поколение NEXT: психологические особенности // Культура и образование. 2015. № 4. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2015/04/3270>.
3. Баева И. А., Тарасов С. В. Проектирование профессионально-образовательной среды педагога в условиях внедрения и освоения стандарта профессиональной деятельности (на материале системы образования Ленинградской области) // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8, № 2. С. 1–10.
4. Жигалова О. П. Формирование образовательной среды в условиях цифровой трансформации общества // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 2. С. 69–74.
5. Ильченко О. А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 22 с.
6. Коротенков Ю. Г. Информационная образовательная среда основной школы. М., 2011. 152 с.
7. Лапин В. Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 1(21). С. 55–59.
8. Магомедов А. М. Проблемы и тенденции развития цифрового образования // Педагогика и просвещение. 2019. № 2. С. 134–142.
9. Мироненко Е. С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура // Социальное пространство. 2019. № 4(21). С. 1–14.
10. Николаева Е. А. К вопросу о роли детского сетевого журнала в формировании человеческого капитала в регионе // Проблемы и перспективы развития научно-технологического пространства : мат-лы III междунар. науч. интернет-конф., 26–30 июня 2017 г. Вологда, 2017. С. 336–342.
11. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007. 352 с.
12. Afari E. The Effects of Psychosocial Learning Environment on Students' Attitudes Towards Mathematics. In: Khine M. S. (eds.). Application of Structural Equation Modeling in Educational Research and Practice. Contemporary Approaches to Research in Learning Innovations. Rotterdam, SensePublishers, 2013. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-332-45>.
13. Walberg H. J. Psychology of Learning Environments: Behavioral, Structural, or Perceptual? *Review of Research in Education*. 1976. Vol. 4. Pp. 142–178. <https://doi.org/10.2307/1167115>.

14. Гиренок Ф. И. Клиповое сознание. М., 2014. 249 с.
15. Балашова Е. Ю., Ковязина М. С. Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы. М., 2021. 84 с.
16. Букатов В. М. Клиповые изменения в восприятии, понимании и мышлении современных школьников — досадное новообразование «постиндустриального уклада» или долгожданная реанимация психического естества? // Актуальные проблемы психологического знания. 2018. № 4(49). С. 5–19.
17. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.
18. Устюжанина Е. В., Евсюков С. Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы // Вестник Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. 2018. № 1(97). С. 3–12.
19. Стрельникова Л. Цифровое поколение и цифровое слабоумие: педагогические выводы // Химия и жизнь. 2014. № 12. С. 42–47.
20. Терелянский П. В., Кузнецов Н. В., Екимов К. В., Лукьянов С. А. Трансформация образования в цифровую эпоху // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 6. С. 36–43. <https://doi.org/10.15826/umpra.2018.06.056>.
21. Южако В. Н., Ефремов А. А. Правовые и организационные барьеры для цифровизации образования в Российской Федерации // Российское право: образование, практика, наука. 2018. № 6. С. 18–24.
22. Софина Е. М., Бахвалов С. Ю. Нормативно-правовое обеспечение формирования цифровой образовательной среды в школе // Novaum. 2020. № 27. URL: <http://novaum.ru/public/p1890>.
23. Бутина Е. А. Цифровизация образовательного пространства: риски и перспективы // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 2. С. 3695–3701. <https://doi.org/10.15372/PEMW20200207>.
24. Kimberley S. Caught in the Net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction-and a Winning Strategy for Recovery. Wiley, 1998. 256 p.
25. Manfred Spitzer. Digitale Demenz: wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München, 2012. 216 p.
26. Theo Compennolle. Zo haal je meer uit je brein: Efficiënter en creatiever werken in een hyperverbonden multitaskende wereld. Lannoo Publishers, 2018. 160 p.
27. Susan Greenfield. Mind Change. How digital technologies are leaving their marks on our brains». Random House, 2014. 384 p.
28. Sue Palmer. Toxic Childhood: How The Modern World Is Damaging Our Children And What We Can Do About It. Orion Publishing Co, 2007. 464 p.
29. Cris Rowan. Virtual Child: The terrifying truth about what technology is doing to children. Sunshine Coast Occupational Therapy Inc., 2010. 307 p.
30. Физическое развитие и состояние здоровья детей и подростков в школьном онтогенезе (лонгитудинальное исследование): монография / под ред. В. Р. Кучмы, И. К. Рапопорт. М., 2021. 350 с.
31. Кучма В. Р., Кардангушева А. М. Здоровье школьников и студентов: новые возможности профилактической медицины в образовательных организациях: монография. М., 2016. 276 с.
32. Кучма В. Р. Гигиеническая безопасность гиперинформатизации жизнедеятельности детей // Гигиена и санитария. 2017. Т. 96, № 11. С. 1059–1063.
33. Кучма В. Р., Седова А. С., Степанова М. И. и др. Особенности жизнедеятельности и самочувствия детей и подростков, дистанционно обучающихся во время эпидемии новой коронавирусной инфекции (COVID–19) // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2020. № 2. С. 4–23.
34. Бескаравайная Т., Кучма В. Дистанционное образование будет иметь последствия. URL: <https://medvestnik.ru/content/interviews/Vladislav-Kuchma-distancionnoe-obrazovanie-budet-imet-posledstviya.html> (дата обращения: 20.09.2021).
35. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. М., 2005. 384 с.
36. Трубников С. Цифровое слабоумие — детская болезнь XXI века. URL: <http://rvs.su/statia/cifrovoe-slaboumie-detskaya-bolezn-xxi-veka> (дата обращения: 24.10.2021).
37. Потеряйко А. Российская школа будущего: к 2030 году гаджеты вместо учителей. URL: <https://regnum.ru/news/innovatio/3467198.html> (дата обращения: 30.12.2021).
38. Костенко И. П. Проблема качества математического образования в свете исторической ретроспективы: монография. М., 2013. 501 с.
39. Рыльская Е. А. Жизнеспособность человека: понятие и концептуальные основы исследования // Сибирский психологический журнал. 2009. № 31. С. 6–11.
40. Покорный Ю. В. Унижение математики? Воронеж, 2006. 335 с.
41. Комаров Д. «В этом есть прямая угроза здоровью». В Екатеринбурге эксперт из Англии пытался убедить подростков меньше сидеть за компьютером. URL: [https://www.znak.com/2017-02-17/v\\_ekaterinburge\\_ekspert\\_iz\\_anglii\\_pytalsya\\_ubedit\\_podrostkov\\_menshe\\_sidet\\_za\\_kompyuterom](https://www.znak.com/2017-02-17/v_ekaterinburge_ekspert_iz_anglii_pytalsya_ubedit_podrostkov_menshe_sidet_za_kompyuterom) (дата обращения: 17.02.2017).
42. Карабанова О. А., Георгиевская М. А. Представления об этических нормах интернет-общения у пользователей юношеского возраста с различным уровнем развития морального сознания // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 2019. № 4. С. 107–125.
43. Карабанова О. А. Риски информационной социализации как проявление кризиса современного детства // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 2020. № 3. С. 4–22.
44. Александрова И. Э. Гигиенические основы оптимизации учебного процесса в условиях школьной цифровой среды: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. М., 2018. 45 с.
45. Григорьев Ю. Г. Рейкьявик. Обращение. Беспроводные технологии в школах // Гигиена и санитария. 2017. Т. 96, № 8. С. 788.
46. Фурсова Д. А. Digital дети. Анализ мифов и реальных проблем // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 4(90). С. 98–106.
47. Войскунски А. Е. Психология и Интернет: монография. М., 2010. 440 с.

48. Китов Ю. В. Человек интересующийся : монография. М., 2001. 255 с.
49. Фурсова Д. А. Информационно-коммуникативная среда современной России как культурный фактор детерминации детства : дис ... канд. культурол. наук. М., 2020. 201 с.
50. Концепция возрождения отечественной традиции детского чтения / Т. В. Кортава, И. Н. Арзамасцева, И. В. Баданина и др. М., 2017. 143 с.
51. Давыдов Д. Н. Около 5 млн. подростков вовлечены в деструктивные сообщества в соцсетях // Лига безопасного интернета. 2018. 23 окт. URL: <https://bit.ly/2VEhpQp>. (дата обращения: 30.01.2022).
52. Боздан С. Ф. Принцип опоры на клиповое мышление учащихся в процессе преподавания русского языка и литературы // Воспитание и дополнительное образование в Новосибирской области. 2020 (декабрь). URL: [www.sibvido.ru/node/247](http://www.sibvido.ru/node/247).
53. Жижек С. Интерпассивность. Желание. Влечение. Мультикультурализм / пер. с англ. СПб., 2005. 156 с.
54. Майк Роуди. Визуальные заметки. Иллюстрированное руководство по скетчноутингу. М., 2016. 224 с.

Поступила 08.02.2022; одобрена после рецензирования 05.03.2022; принята к публикации 28.03.2022.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

## References

1. Cassidy A. Cyberpsychology: The dangers of Internet and gadget addiction. URL: <https://www.middleeastmedicalportal.com/cyberpsychology>.
2. Berezhnaya N. Yu. Generation NEXT: psychological features. *Culture and Education*. 2015. No. 4. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2015/04/3270>. (In Russ.)
3. Baeva I. A., Tarasov S. V. Projecting teacher's professional educational environment under introducing and implementation of standard of professional performance (based on the material of the system of education in Leningrad region). *Psychological Science and Education*. 2016. Vol. 8, No. 2. Pp. 1–10. (In Russ.)
4. Zhigalova O. P. Formation of educational environment under digital transformation of the society. *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2019. Vol. 14, No. 2. Pp. 69–74. (In Russ.)
5. Ilchenko O. A. Organizational pedagogical conditions of development and usage of network courses in the process of studying. Extended abstract of Candidate of sciences dissertation (in Pedagogy). Moscow, 2002. 22 p. (In Russ.)
6. Korotnikov Yu. G. Information educational environment of general school. Moscow, 2011. 152 p. (In Russ.)
7. Lapin V. G. Digital educational environment as the condition of providing cadets' training quality in secondary professional education. *Innovative Development of Professional Education*. 2019. No. 1(21). Pp. 55–59. (In Russ.)
8. Magomedov A. M. Problems and tendencies of development of digital education. *Pedagogy and Education*. 2019. No. 2. Pp. 134–142. (In Russ.)
9. Mironenko E. S. Digital educational environment: concept and structure. *Social Area*. 2019. No. 4(21). Pp. 1–14. (In Russ.)
10. Nikolaeva E. A. On the question of the role of child network magazine in formation of human capital in the region. Problems and Prospects of Development of Scientific and Technological Sphere. Materials of the 3rd international science Internet conference. June, 26–30, 2017. Vologda, 2017. Pp. 336–342. (In Russ.)
11. Panov V. I. Psychodidactics of educational systems: theory and practice. St. Petersburg, 2007. 352 p. (In Russ.)
12. Afari E. The Effects of Psychosocial Learning Environment on Students' Attitudes Towards Mathematics. In: Khine M. S. (eds.). Application of Structural Equation Modeling in Educational Research and Practice. Contemporary Approaches to Research in Learning Innovations. Rotterdam, SensePublishers, 2013. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-332-45>.
13. Walberg H. J. Psychology of Learning Environments: Behavioral, Structural, or Perceptual? *Review of Research in Education*. 1976. Vol. 4. Pp. 142–178. <https://doi.org/10.2307/1167115>.
14. Girenok F. I. Clip thinking. Moscow, 2014. 249 p. (In Russ.)
15. Balashova E. Yu., Kovyazina M. S. Neuropsychological diagnostics. Classical stimulating materials. Moscow, 2021. 84 p. (In Russ.)
16. Bukatov V. M. Clip changes in perception, understanding and thinking of modern school students as an unfortunate newly formed structure of the “post-industrial way” or the long-awaited resuscitation of the mental nature? *Actual Problems of Psychological Knowledge*. 2018. No. 4(49). Pp. 5–19. (In Russ.)
17. Nikulina T. V., Starichenko E. B. Informatization and digitalization of education: concept, technologies, management. *Pedagogical Education in Russia*. 2018. No. 8. Pp. 107–113. (In Russ.)
18. Ustyuzhanina E. V., Evsyukov S. G. Digitalization of educational environment: opportunities and threats. *Bulletin of Plekhanov Russian University of Economics*. 2018. No. 1(97). Pp. 3–12. (In Russ.)
19. Strelnikova L. Digital generation and digital dementia: pedagogical conclusions. *Chemistry and Life*. 2014. No. 12. Pp. 42–47. (In Russ.)
20. Terelyansky P. V., Kuznetsov N. V., Ekimova K. V., Lukyanov S. A. Transformation of education in a digital era. *University Management: Practice and Analysis*. 2018. Vol. 22, No. 6. Pp. 36–43. <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.06.056>. (In Russ.)
21. Yuzhako V. N., Efremov A. A. Legal and organizational barriers for digitalization of education in the Russian Federation. *Russian Law: Education, Practice, Science*. 2018. No. 6. Pp. 18–24. (In Russ.)
22. Sofina E. M., Bakhtalov S. Yu. Regulatory support for the formation of a digital educational environment at school. *Novaum*. 2020. No. 27. URL: <http://novaum.ru/public/p1890>. (In Russ.)
23. Butina E. A. Digitalization of the educational space: risks and prospects. *Professional Education in the Modern World*. 2020. Vol. 10. No. 2. Pp. 3695–3701. <https://doi.org/10.15372/PEMW20200207>. (In Russ.)

24. Kimberley S. Caught in the Net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction-and a Winning Strategy for Recovery. Wiley, 1998. 256 p.
25. Manfred Spitzer. Digitale Demenz: wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München, 2012. 216 p.
26. Theo Compennolle. Zo haal je meer uit je brein: Efficiënter en creatiever werken in een hyperverbonden multitaskende wereld Lannoo Publishers, 2018. 160 p.
27. Susan Greenfield. Mind Change. How digital technologies are leaving their marks on our brains». Random House, 2014. 384 p.
28. Sue Palmer. Toxic Childhood: How The Modern World Is Damaging Our Children And What We Can Do About It. Orion Publishing Co, 2007. 464 p.
29. Cris Rowan. Virtual Child: The terrifying truth about what technology is doing to children. Sunshine Coast Occupational Therapy Inc., 2010. 307 p.
30. Physical development and health status of children and juveniles in school ontogenesis (longitudinal study). Monograph. Ed. by Kuchma V. R., Rapoport I. K. Moscow, 2021. 350 p. (In Russ.)
31. Kuchma V. R., Kardangusheva A. M. Health of Schoolchildren and Students: New Opportunities for Preventive Medicine in Educational Institutions. Monograph. Moscow, 2016. 276 p. (In Russ.)
32. Kuchma V. R. Hygienic safety of hyperinformatization of children's life. *Hygiene and Sanitation*. 2017. Vol. 96, No. 11. Pp. 1059–1063. (In Russ.)
33. Kuchma V. R., Sedova A. S., Stepanova M. I. et al. Features of life and well-being of children and adolescents who study distantly during the epidemic of a new coronavirus infection (COVID-19). *Problems of School and University Medicine and Health*. 2020. No. 2. Pp. 4–23. (In Russ.)
34. Beskaravainaya T., Kuchma V. Distant education will have consequences. URL: <https://medvestnik.ru/content/interviews/Vladislav-Kuchma-distancionnoe-obrazovanie-budet-imet-posledstviya.html> (accessed data: 20.09.2021). (In Russ.)
35. Vizel T. G. Fundamentals of neuropsychology. Moscow, 2005. 384 p. (In Russ.)
36. Trubnikov S. Digital dementia is a child disease of the 21st century. URL: <http://rvs.su/statia/cifrovoe-slaboumie-detskaya-bolezn-xxi-veka> (accessed data: 24.10.2021). (In Russ.)
37. Poteryaiko A. Russian school of the future: gadgets instead of teachers by 2030. URL: <https://regnum.ru/news/innovatio/3467198.html> (accessed data: 30.12.2021). (In Russ.)
38. Kostenko I. P. The problem of the quality of mathematical education in historical retrospective. Monograph. Moscow, 2013. 501 p. (In Russ.)
39. Rylskaya E. A. Human resilience: concept and conceptual basis for research. *Siberian Journal of Psychology*. 2009. No. 31. Pp. 6–11. (In Russ.)
40. Pokorny Yu. V. Humiliation by math? Voronezh, 2006. 335 p. (In Russ.)
41. Komarov D. «It has direct threat to health». In Yekaterinburg, an expert from England tried to convince teenagers to spend less time by the computer. URL: [https://www.znak.com/2017-02-17/v\\_ekaterinburge\\_ekspert\\_iz\\_anglii\\_py-talsya\\_ubedit\\_podrostkov\\_menshe\\_sidet\\_za\\_kompyuterom](https://www.znak.com/2017-02-17/v_ekaterinburge_ekspert_iz_anglii_py-talsya_ubedit_podrostkov_menshe_sidet_za_kompyuterom) (accessed data: 17.02.2017). (In Russ.)
42. Karabanova O. A., Georgievskaya M. A. Ideas about the ethical standards of Internet communication among adolescent users with different levels of development of moral consciousness. *Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology*. 2019. No. 4. Pp. 107–125. (In Russ.)
43. Karabanova O. A. Risks of information socialization as a manifestation of the crisis of modern childhood. *Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology*. 2020. No. 3. Pp. 4–22. (In Russ.)
44. Alexandrova I. E. Hygienic bases for optimizing the educational process in a school digital environment. Extended abstract of Doctor of sciences dissertation (in Medicine). Moscow, 2018. 45 p. (In Russ.)
45. Grigoriev Yu. G. Reykjavik. Appeal. Wireless technologies in schools. *Hygiene and Sanitation*. 2017. Vol. 96, No. 8. P. 788. (In Russ.)
46. Fursova D. A. Digital children. Analysis of myths and real problems. *Bulletin of Moscow State University of Culture and Art*. 2019. No. 4(90). Pp. 98–106. (In Russ.)
47. Voiskunski A. E. Psychology on the Internet. Monograph. Moscow, 2010. 440 p. (In Russ.)
48. Kitov Yu. V. Human interested. Monograph. Moscow, 2001. 255 p. (In Russ.)
49. Fursova D. A. Information and communication environment of modern Russia as a cultural factor in the determination of childhood. Candidate of sciences dissertation (in Culture studies). Moscow, 2020. 201 p. (In Russ.)
50. The concept of the revival of the national tradition of children's reading. Kortava T. V., Arzamastseva I. N., Badanina I. V., et al. Moscow, 2017. 143 p. (In Russ.)
51. Davydov D. N. About 5 million teenagers are involved in destructive communities in social networks. *Safe Internet League*. 2018. October, 23. URL: <https://bit.ly/2VEhpQp>. (accessed data: 30.01.2022). (In Russ.)
52. Bogdan S. F. The principle of relying on students' clip thinking in the process of teaching the Russian language and literature. *Upbringing and supplementary education in the Novosibirsk region*. 2020. (December). URL: [www.sibvido.ru/node/247](http://www.sibvido.ru/node/247). (In Russ.)
53. Žižek S. Interpassivity. Desire. Attraction. Multiculturalism. Transl. from English. St. Petersburg, 2005. 156 p. (In Russ.)
53. Rowdy M. Visual Note Taking. The Illustrated Guide to Visual Note Taking. Moscow, 2016. 224 p. (In Russ.)

Submitted: 08.02.2022; approved after reviewing: 05.03.2022; accepted for publication: 28.03.2022.

All the authors have made an equal contribution to the publication.

The authors declare that there is no conflict of interest.

Научно-практическая статья

УДК 159.9.07 © Е. О. Косова, В. С. Кубарев, Н. И. Нелюбин, 2022

doi: 10.24412/1999-6241-2022-289-189-198

5.3.1 Общая психология, психология личности, история психологии

5.3.7 Возрастная психология

## Коррекция и профилактика девиантного поведения подростков

**Екатерина Олеговна Косова**<sup>1</sup>, психолог центра дополнительного образования «Логос»;

ekaterina1361336@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4980-6991>

**Вячеслав Сергеевич Кубарев**<sup>2</sup>, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии; [kubikss@yandex.ru](mailto:kubikss@yandex.ru); <https://orcid.org/0000-0002-2783-8175>

**Николай Иванович Нелюбин**<sup>3</sup>, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии; [nelubin2001@yandex.ru](mailto:nelubin2001@yandex.ru); <https://orcid.org/0000-0001-5257-7467>

<sup>1</sup> Центр дополнительного образования «Логос», 644122, Омск, ул. Малая Ивановская, 53, Россия

<sup>2</sup> Омский государственный технический университет, 644050, Омск, пр. Мира, 11, Россия

<sup>3</sup> Омский государственный педагогический университет, 644099, Омск, наб. Тухачевского, 14, Россия

### Реферат

**Введение.** Подростки имеют достаточно выраженную уязвимость к рискам формирования различных форм девиаций. Это обусловлено их возрастными особенностями, макро- и микросоциальной ситуацией их развития. Особую значимость проблема подростковой девиации приобретает в связи с тем, что она является предпосылкой к формированию делинквентного поведения и дальнейшей криминализации личности. Целью является теоретическое и экспериментальное обоснование изотерапевтического тренинга коррекции и профилактики девиантного поведения подростков с опорой на гуманистический психоанализ Э. Фромма. **Материалы и методы.** Использовались анализ психологической литературы, методы психологической диагностики, изотерапевтические психотехники и методы описательной и аналитической статистики. В исследовании приняли участие 30 подростков с проявлениями девиантного поведения. **Результаты и обсуждение.** Раскрываются структура и общая логика реализации изотерапевтического тренинга. Демонстрируются механизмы знаково-символической опосредованности в коррекционно-профилактической работе с фрустрированными потребностями подростков. Отмечаются сдвиги в выраженности склонностей подростков к девиантному поведению, а также в уровне агрессии и тревожности. Проводится оценка эффективности разработанного тренинга путем диагностических измерений до и после его реализации и сопоставления контрольной и экспериментальной групп. **Выводы.** Установлено, что изотерапевтический тренинг способствовал снижению уровня девиантного поведения, реактивной и личностной тревожности, а также прямой и косвенной вербальной агрессии подростков. Участие в тренинге позволило подросткам не только осознать свои фрустрированные экзистенциальные потребности и получить опыт освоения конструктивных форм их удовлетворения, но и дестигматизировать образ самого себя в контексте собственного самосознания.

*Ключевые слова:* девиантное поведение; подростки; экзистенциальные потребности; изотерапевтический тренинг; психологическая коррекция; психологическая профилактика

**Для цитирования:** Косова Е. О., Кубарев В. С., Нелюбин Н. И. Коррекция и профилактика девиантного поведения подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 2(89). С. 189–198. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-189-198>

Scientific and Practical Article

UDC 159.9.07 © Е. О. Косова, В. С. Кубарев, Н. И. Нелюбин, 2022

doi: 10.24412/1999-6241-2022-289-189-198

5.3.1 General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

5.3.7 Developmental Psychology

## Correction and Prevention of Juvenile Deviant Behaviour

**Ekaterina O. Kosova**<sup>1</sup>, psychologist of the Center for Continuing Education "Logos";

ekaterina1361336@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4980-6991>

**Vyacheslav S. Kubarev**<sup>2</sup>, Candidate of sciences (in Psychology), associate-professor at the chair of Psychology of Labour and Organizational Psychology; [kubikss@yandex.ru](mailto:kubikss@yandex.ru); <https://orcid.org/0000-0002-2783-8175>

**Nikolay I. Nelyubin**<sup>3</sup>, Candidate of sciences (in Psychology), associate-professor at the chair of Practical Psychology; [nelubin2001@yandex.ru](mailto:nelubin2001@yandex.ru); <https://orcid.org/0000-0001-5257-7467>

<sup>1</sup> Center for Additional Education "Logos", 53 Malaya Ivanovskaya st., Omsk, 644122, Russia

<sup>2</sup> Omsk State Technical University, 11 Mira pr., Omsk, 644050, Russia

<sup>3</sup> Omsk State Pedagogical University, 14 Tukhachevsky emb., Omsk, 644099, Russia

### Abstract

**Introduction.** Teenagers have a rather evident vulnerability to the risks of the formation of various forms of deviation. It is determined by their age features, macro-social and micro-social situation of their development. The problem of juvenile deviant behavior

is of particular importance due to the fact that it is a prerequisite for the formation of delinquent behavior and further criminalization of an individual. The aim of the research is theoretical and experimental proofs of art therapy training used for the correction and prevention of juvenile deviant behavior based on Erich Fromm's Humanistic Psychoanalysis Theory. **Materials and Methods.** The analysis of psychological literature, methods of psychological diagnostics, art therapy techniques and methods of descriptive and analytical statistics were employed. Thirty juveniles with deviant behaviour were involved in the study. **Results and Discussion.** The structure and general logics of the implementation of art therapy training are revealed. The paper presents the mechanisms of sign-symbolic mediation in corrective and preventive work with the juvenile frustrated needs. Special emphasis is made on the changes in the intensiveness of juveniles' tendencies to deviant behavior and in the level of aggression and anxiety. The authors estimate the effectiveness of the developed training using diagnostic tests prior and after the training and comparing the results of the control and experimental groups. **Conclusions.** It is proved that art therapy training helped to reduce the level of juveniles' deviant behavior, reactive and individual anxiety, as well as direct and indirect verbal aggression. Participation in the training allowed the teenagers not only to realize their frustrated existential needs, gain experience in mastering constructive forms of existential needs, but also destigmatize the image of themselves within their own self-awareness.

*Keywords:* deviant behavior; teenagers; existential needs; art therapy training; psychological correction; psychological prevention

**Citation:** Kosova E. O., Kubarev V. S., Nelyubin N. I. Correction and Prevention of Juvenile Deviant Behaviour. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2022. Vol. 27, No. 2(89). Pp. 189–198 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-189-198>

### Основные положения

1. Современные подростки представляют собой возрастную группу, наиболее уязвимую в плане рисков формирования девиантного поведения. В целевых ориентирах большинства превентивно-коррекционных мероприятий наблюдаются две тенденции: социально-педагогический контроль довлеет над психокоррекционной работой с самосознанием становящейся личности подростка; собственно психокоррекционная работа не всегда сопровождается предварительной теоретической рефлексией психологических механизмов формирования девиантного поведения.

2. Гуманистический психоанализ Э. Фромма является перспективным психологическим подходом к пониманию психологических механизмов формирования различных девиаций и построению эффективных коррекционно-профилактических психотехник. Он позволяет рассмотреть деструктивные тенденции личности, лежащие в основе девиаций, как следствия фрустрации базовых экзистенциальных потребностей человека, а сами девиации как формы компенсации фрустрированных потребностей.

3. Изо-терапевтический тренинг обладает высоким коррекционно-профилактическим потенциалом, поскольку в нем девиантные подростки получают следующий опыт: символическое выражение, переживание и распознавание девиантных форм компенсации фрустрированных экзистенциальных потребностей; осмысление травматического Я-опыта и того, как он воплощается в конкретных и дисгармоничных формах отношений с миром; разотождествление с данным опытом, поиск сохраненных личностных ресурсов и освоение способов созидательного самовыражения в совместной творческой деятельности.

### Введение

**Актуальность, значимость и сущность проблемы.** Особую значимость проблема подростковой

девиации приобретает в связи с тем, что она является предпосылкой к формированию делинквентного поведения и дальнейшей криминализации личности. Это обстоятельство диктует представителям психолого-педагогического сообщества ряд приоритетных задач методологического характера: разработку теоретических моделей и концепций, позволяющих по-новому осмыслить феномен подростковой девиации; поиск средств профилактики и коррекции девиантного поведения, отвечающих требованиям эффективности и релевантности возрастнo-психологическим особенностям подростков; достижение внутренней согласованности между концептуально-объяснительным уровнем анализа явления подростковой девиации и конкретно-методическим уровнем организации психолого-педагогической деятельности по профилактике и коррекции девиантного поведения. На стыке данных задач актуализируется проблема, сущность которой заключается в сохраняющемся противоречии между концептуальными и конкретно-методическими подходами к профилактике и коррекции девиантного поведения подростков. Необходимость преодоления данного противоречия задает перспективы для разработки новых опытно-экспериментальных изысканий в данной предметной области.

**Целью** является теоретическое и экспериментальное обоснование изо-терапевтического тренинга коррекции и профилактики девиантного поведения подростков с опорой на гуманистический психоанализ Э. Фромма.

**Теоретические предпосылки и обзор проблемы.** В современной литературе по проблеме подростковой девиации говорится, что за последние годы наблюдается тенденция к увеличению количества девиантных подростков. Т. В. Шипунова отмечает рост, омоложение и феминизацию девиаций несовершеннолетних [1]. О соответствующей тенденции и ослаблении социального контроля ведут речь такие авторы, как

О. В. Погожева, С. М. Плиев [2], Н. В. Бондаренко [2], Т. А. Хагуров [4].

В группе риска оказываются подростки, что обусловлено в первую очередь их возрастными особенностями: амбивалентностью мотивационно-волевых и эмоциональных свойств личности, противопоставлением себя нормативно-ценностной системе взрослых, противоречием между тенденцией к обособлению и поиском эталонов для идентификации [5], повышенной чувствительностью к критике и внешним оценкам, стремлением к самоутверждению среди сверстников. Все эти особенности создают предпосылки для возникновения девиаций именно в подростковом возрасте. Это подтверждается и статистическими данными. Так, С. А. Беличева на основе контент-анализа 1000 дел, рассматриваемых комиссией по делам несовершеннолетних, установила, что пик девиаций «приходится на подростковый возраст, так называемый маргинальный переходный период от детства к зрелости... подростки от 11 до 16 лет составляют 2/3 рассматриваемых на комиссии несовершеннолетних» [6, с. 30].

Большинство авторов единодушны в том, что основным методом решения проблемы подростковой девиации и делинквентности является в первую очередь профилактика. Причем, как отмечает Т. В. Шипунова, «превентивные мероприятия должны быть направлены не только на так называемые „группы риска“, но и на другие („благополучные“, „нормальные“) группы подростков» [1, с. 116]. В то же время она считает, что, «не оставляя без внимания другие группы подростков, следует сориентировать превентивную политику на старшую возрастную группу как наиболее неконтролируемую, склонную к совершению насильственных преступлений и главное — имеющую достаточный физический потенциал и социальный опыт для реализации поставленных целей» [1].

На сегодняшний день в литературе выделяются следующие направления профилактики девиантного поведения подростков: социальное, педагогическое, юридическое и социально-психологическое сопровождение девиантных подростков. Т. В. Шипунова представляет широкий перечень превентивных мероприятий по профилактике девиантного поведения [1]. Целевыми ориентирами этих мероприятий являются: семья, социально-экономические условия жизни, законодательство, формирование/воспитание социально одобряемых идеологических установок и ценностных ориентаций (здоровый образ жизни, толерантность, патриотизм и т. д.), организация занятости подростков в соответствии с их интересами. В целом сами мероприятия носят социальный и педагогический характер. Идентичные мероприятия предлагаются и другими авторами (Д. Ж. Будаева, Н. С. Антонова, О. В. Погожева, С. М. Плиев) [7; 2]. В данных классификациях подспудно допускается, что полноценные социальные

условия жизни подростка и соответствующее педагогическое сопровождение являются залогом отсутствия девиаций. Фактически данные мероприятия представляют собой различные формы социального контроля. Обращает на себя внимание отсутствие в этом перечне психологической работы с личностью подростка, его идентичностью, внутренними конфликтами, чувством неполноценности, тревожными состояниями.

Вместе с тем ряд авторов [6; 8; 9] основной акцент в профилактике девиантного поведения подростков делает на социально-психологических методах, а именно: тренингах резистентности, асертивности, коммуникативной компетентности, личностного роста; индивидуальном психологическом консультировании и коучинге. Разработчики профилактических программ все чаще используют арт-терапевтические средства, отмечая их релевантность возрастным особенностям подростков. При этом обращение к данным средствам не всегда предваряется должной теоретической рефлексией механизмов формирования девиантного поведения. Следствием этого является ситуация, когда программа профилактических мероприятий и конкретное содержание соответствующего тренинга разрабатываются в отрыве от теоретической рефлексии исходных концептов. Подобный схизис выражается и в том, что будто бы независимо друг от друга существуют публикации, посвященные теоретическому анализу механизмов, факторов девиантного поведения, и публикации, в которых описывается конкретное содержание профилактической деятельности: первые не психотехничны, а вторые имеют слабое теоретическое обоснование.

В литературе выделяется несколько подходов к объяснению причин возникновения девиаций.

1. *Биологический подход*, основателем которого является Ч. Ломброзо. Основная идея заключается в теории врожденного преступника, девиации которого связаны с различными конституционными, антропометрическими, генетическими, хромосомными особенностями индивида. В настоящее время общепризнана точка зрения, согласно которой биологические факторы если и влияют на возникновение девиаций, то лишь опосредованным образом, через социальные условия существования индивида.

2. *Социологический подход*, в рамках которого девиации есть результат аномалий в структуре общества и общественных отношениях (социальная несправедливость, неравенство возможностей, конфликты между социальными группами и классами, стигматизация, социальная дестабилизация и ослабление социального контроля, неблагоприятная экономическая ситуация). В рамках этого подхода носителем девиаций выступает коллективный субъект, а причинами — его различные аномалии. Так, Я. И. Гилинский отмечает: «Как всякое социальное явление (процесс) девиантность не может

быть объяснена „из себя самой“, а лишь с позиции социального целого — общества, чью субстанцию образует совокупность общественных отношений» [10, с. 78]. В конечном счете эти аномалии состоят либо в различных формах социальной фрустрации (неравенство возможностей для различных социальных групп (Р. Клаурд, Л. Оулиан [11; 12])), отсутствии условий и институциональных средств для достижения декларируемых обществом целей/ценностей/устремлений (Р. Мертон [13]), социальной дезорганизации [14], социальном отчуждении (Т. В. Шипунова [15], Э. Карри [16]), либо в стигматизации (Ф. Танненбаум [17], Г. Беккер [18]) лиц, единожды совершивших противоправное действие, либо в снижении социального контроля над индивидами и социальными группами (Э. Дюркгейм [19], П. Штомпка [20]). Девиация возникает в результате того, что социальный индивид сталкивается с фрустрацией своих устремлений, стигматизацией или оказывается вне сферы социального контроля.

3. *Психологический подход.* Здесь носителем девиаций выступает личность. Предполагается, что аномалии общества преломляются в структуре личности и опосредованно ею определяют поведение социальных индивидов. Можно выделить два варианта психологического подхода к девиациям: 1) индивидуально-типологический; 2) психоаналитический. В рамках первого подразумевается, что существуют некие свойства личности, которые при соответствующих социальных обстоятельствах могут провоцировать девиантное поведение подростков. Как показал в своем исследовании Н. В. Бондаренко, «у подростков с патологическим криминальным стереотипом поведения обнаруживается низкая психологическая и личностная толерантность к социальным факторам, когда банальные внешние воздействия оказываются провоцирующими, актуализируя дефектность конституциональных механизмов компенсации и адаптации, что, в свою очередь, приводит к выраженной и устойчивой личностной и поведенческой деструкции в диапазоне психопатии конституционально-континуального пространства» [3, с. 21]. Например, эпилептоидный характер является наиболее сильным психотипическим фактором, провоцирующим девиантное поведение подростков. К соответствующим свойствам относятся также повышенный уровень личностной тревожности и агрессивности, сниженный уровень эмпатии, психопатические особенности личности и др.

Психоаналитический подход представлен такими авторами, как З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм. С позиции этого подхода мотивационной основой девиантного поведения являются деструктивные бессознательные тенденции личности. Если представители классического психоанализа считали эти деструктивные тенденции естественными динамическими силами

личности, то для социального или гуманистического психоанализа они следствие фрустрации базовых потребностей личности. Отметим, что данные авторы не занимались собственно проблемой девиантности, она лишь затрагивалась ими в отдельных аспектах при анализе невротических механизмов личности. В качестве основных профилактических мер девиантного поведения выступают методы психокоррекции невротических состояний. И здесь в литературе перечисляются почти все психологические методы работы с личностью. При этом далеко не всегда обосновывается применение того или иного метода в контексте понимания механизмов возникновения девиантного поведения.

По нашему мнению, наиболее перспективен в психологическом подходе к девиациям гуманистический психоанализ Э. Фромма [21]. С его точки зрения, деструктивные тенденции личности, лежащие в основе девиаций, представляются следствием фрустрации базовых экзистенциальных потребностей человека, а сама девиация рассматривается как форма компенсации неудовлетворенности этих потребностей. Теоретическая модель Э. Фромма в чем-то имеет сходство с социологическими теориями девиации, понимающими последнюю как результат социальной фрустрации. Разница в том, что социологи говорят об объективных социальных условиях жизни того или иного коллективного субъекта и изменении общественной системы (что предполагает применение социальных методов решения проблемы). Так, Я. И. Глинский подчеркивает: «...важным девиантогенным фактором служит противоречие („напряжение“, strain) между потребностями людей и реальными возможностями (шансами) их удовлетворения, зависящими, прежде всего, от места индивида или группы в социальной структуре общества, степень социально-экономической дифференциации и неравенства» [10, с. 82]. В свою очередь Э. Фромм предлагает адресную психологическую помощь конкретной личности в нахождении возможности для преодоления фрустрации и удовлетворения базовых потребностей через работу с самосознанием. В последнем случае вводится некое теоретическое допущение, что человек способен самостоятельно преодолеть фрустрирующие обстоятельства, становится субъектом своей жизни и находит конструктивные средства удовлетворения экзистенциальных потребностей. Пусть человек не может изменить социальную систему, в которой находится, но он может изменить себя и свою жизнь.

Согласно теории Э. Фромма [21] существуют пять экзистенциальных потребностей/противоречий/задач человеческого существования.

1. *Приобщенность в противовес нарциссизму.* Деструктивными вариантами удовлетворения этой потребности являются либо подчинение/отождествление себя с группой, организацией или религией, либо,

наоборот, господство и власть над другими. В обоих случаях имеет место симбиоз, который всегда порождает враждебность (к себе или миру) и приводит к разрушению целостности личности. Единственная конструктивная форма удовлетворения этой потребности — любовь, в которой диалектически соединяются единство и уникальность. Одним из вариантов возможной девиации, связанной с фрустрацией этой потребности, является так называемый психологический комплекс экстремиста [22].

2. *Преодоление и созидательность в противовес разрушительности.* Потребность в преодолении себя — это желание подняться над пассивным и случайным существованием, свойственным животному миру, обрести целеустремленность и свободу, стать субъектом своей жизни. Данная потребность может удовлетворяться продуктивно через созидание, творческую активность. В ситуациях, когда это невозможно, — через уничтожение жизни, страсть к разрушению.

3. *Укорененность и братство в противовес кровосмешению.* Потребность в укорененности — потребность в обнаружении своих корней, желание в буквальном смысле «укорениться» в этом мире. Возникает в детстве — в момент разрыва биологической связи с матерью, сопровождает человека до конца жизни. Продуктивное удовлетворение данной потребности проявляется в чувстве стабильности, сходном с ощущением безопасности, переживаемым в детстве. Фрустрация указанной потребности выражается в сохранении симбиотической связи с родителями и социальными институтами, символизирующими родительский контроль, однако в такой попытке удовлетворения потребности в корнях человек не способен к личностному развитию, он становится инфантильным.

4. *Чувство тождественности и индивидуальность в противоположность стадному конформизму.* Потребность в самоидентичности — осознание себя как отдельной сущности, самоотжествление. Удовлетворение этой потребности позволяет человеку чувствовать себя хозяином собственной жизни, свободной и независимой, целостной личностью. Если рассматриваемая потребность фрустрирована, человек склонен к конформизму; постоянное копирование чужого поведения, следование чужим указаниям не позволяют достичь чувства самоидентичности.

5. *Потребность в системе ценностей* — стремление человека к освоению мира и выработке собственной системы ценностей, мировоззрения, опоры в виде системы взглядов. Это система ориентации, позволяющая воспринимать и постигать реальность. В случае неудовлетворенности данной потребности человек склонен постоянно оказываться в тупике, не способен целенаправленно действовать и рационально взаимодействовать с миром.

Психологическая работа по профилактике девиантного поведения строится на принципах знаково-символической и диалогической опосредованности самосознания человека [23]. Мы исходим из того, что фрустрированные потребности недоступны подростку в опыте непосредственной интроспекции. В связи с этим дефрустрация экзистенциальных потребностей предполагает следующие психотехнические действия:

1. *Знаково-символическое замещение*, выражение и отреагирование фрустрационного состояния, вызванного психотравмирующими событиями жизни и блокированием условий удовлетворения той или иной экзистенциальной потребности, и его опосредованное переживание.

2. *Осмысление содержания травматического Я-опыта* и того, как он воплощается в конкретных формах отношений с миром. На этом этапе подростки персонифицируют и осознают фрустрированную потребность посредством построения нарратива. Это осуществляется путем идентификации себя с символическим протагонистом, который является героем повествования.

3. *Разотождествление себя с символическим персонажем и рефлексия образа Я* в реальных жизненных контекстах. На этом этапе подростки устанавливают параллели между историей символического персонажа и собственными жизненными событиями, а также осознают конкретные девиантные формы компенсации фрустрированных экзистенциальных потребностей.

4. *Поиск сохраненных личностных ресурсов и освоение форм созидательного самовыражения* в совместной творческой деятельности. Подростки получают новый опыт позитивного восприятия себя и собственной идеальной представленности в сознании других. Вследствие этого происходит амплификация образа Я.

Важно отметить, что эта работа позволяет подростку не только осознать свои фрустрированные экзистенциальные потребности и получить опыт освоения конструктивных форм их удовлетворения, но и дестигматизировать образ самого себя в контексте собственного самосознания. Это является необходимой психологической предпосылкой преодоления социальной отчужденности и дальнейшей ресоциализации. Причем достижение описанного эффекта возможно только в рамках психологической работы с самосознанием девиантного подростка, которое, как правило, остается в тени для традиционной социально-педагогической профилактики.

В свете описанного выше механизма дефрустрации базовых потребностей и учета специфики подросткового возраста наиболее действенным и релевантным методом профилактики девиантного поведения служит изо-терапевтический тренинг. Его центральным звеном является воображение, посред-

ством которого подростки овладевают собственной эмоциональной жизнью: «Фантазия — это осуществление желаний, корректив к неудовлетворяющей действительности. В фантазии он (подросток. — Авт.) находит живое средство направления эмоциональной жизни, овладение ею» [24, с. 217–218]. Важная особенность применения этого метода — его проективный потенциал, экологичность и индирективность по отношению к личности девиантного подростка, что позволяет обойти его психологические сопротивления, минимизировать проявления тревоги, негативизма и оборонительной агрессии.

Таким образом, большинство авторов, занимающихся проблемой подростковой девиации и делинквентности, единодушны в том, что основным методом ее решения является коррекционно-профилактическая работа. В литературе наряду с социально-педагогическими методами коррекционно-профилактической работы выделяются и психологические. При этом обращение к конкретным методам и средствам не всегда предваряется должной теоретической рефлексией механизмов формирования девиантного поведения. С нашей точки зрения, перспективным для теоретического понимания механизмов девиантного поведения является гуманистический психоанализ Э. Фромма, а наиболее подходящим для подросткового возраста методом профилактики — изо-терапевтический тренинг.

#### Материалы и методы

В исследовании приняли участие 30 подростков — старшеклассников средней общеобразовательной школы № 80 г. Омска, имеющие проявления девиантного поведения: агрессивность и аутоагрессию. Выборка формировалась на основании данных, полученных в ходе констатирующего диагностического среза, далее была сформирована группа из 20 человек. Применялись следующие методики: Диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения (ДАП-П) [25], Шкала тревоги Спилбергера-Ханина [26], Агрессивное поведение (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев)\*.

#### Результаты и обсуждение

**Содержание опытно-экспериментальной работы и изо-терапевтического тренинга.** Начальным этапом нашей работы было проведение психодиагностики подростков на наличие склонности к девиантному поведению с помощью диагностических опросников. После этого с 20 подростками с девиантными проявлениями был проведен изо-терапевтический тренинг коррекции девиантного поведения. Структура тренинга представлена в табл. 1.

Логика построения и реализации программы была следующей: знакомство, налаживание доверительных

Таблица 1. Структура и содержание тренинговых занятий (Table 1. Structure and content of training sessions)

Название занятия	Цель	Упражнения	Время проведения
Знакомство	Знакомство с участниками тренинга сбор психологического анамнеза	1. Три слова о себе 2. Метафорический автопортрет 3. Поменяться местами	2 часа (120 мин.)
Проработка фрустрированных потребностей	Выражение и осознание фрустрированных потребностей в совместной изобразительной деятельности	1. Приветствие в движении 2. Раскрашивание матриц-фракталов и сочинение проективных историй в группах 3. Осмысление проективных историй	2 часа (120 мин.)
Преодоление тревоги	Формирование умения преодолевать тревогу и актуализация ресурсного состояния	1. Актуализация тревоги через рисование каракулей 2. Пальчиковое рисование 3. Хозяин страхов	2 часа (120 мин.)
Работа с агрессией	Идентификация аффективных и поведенческих проявлений агрессии, осознание мотивов агрессивного поведения	1. Твое настроение 2. Рисуем агрессию 3. Внутренний луч	2 часа (120 мин.)
Коррекция самооценки	Помощь в выстраивании адекватной самооценки	1. У тебя все получится! 2. «Я-реальное» и «Я-идеальное» 3. Солнышко	2 часа (120 мин.)

отношений между тренером и группой; проективная диагностика и символическое опосредование фрустрированных потребностей; нивелирование тревожности в целях снижения страха неуспеха; проработка агрессии как психологической защиты; поиск сохранных личностных ресурсов и освоение форм созидательного самовыражения в совместной творческой деятельности.

#### Изо-терапевтические тренинговые упражнения

1. **Метафорический автопортрет.** Подросткам предлагалось сначала письменно продолжить следующие фразы: «1. Если бы я был(а) растением, то я был(а) бы... 2. Если бы я был(а) посудой, я был(а) бы... 3. Если бы я был(а) оружием, я был(а) бы... 4. Если бы я был(а) украшением, я был(а) бы...». После этого необходимо было нарисовать цветными карандашами каждый из четырех метафорических образов. Обсуждение метафорического содержания автопортретов позволило выявить ранние психологические травмы подростка (включая способы их компенсации) и актуальную социальную ситуацию его развития, степень реализованности или фрустрированности его экзистенциальных потребностей и степень сохранности способности самого подростка удовлетворять эти потребности.

\* Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. М., 2007. 416 с.

2. *Групповое раскрашивание матриц-фракталов с последующим сочинением проективных историй.* Формировались группы по 3–4 человека, далее им на выбор предлагались матрицы для раскрашивания. Ближе к завершению работы участникам под руководством тренера предложили обменяться ассоциациями по поводу образа-персонажа, а затем вместе сочинить небольшую историю. История должна описывать персонажа на картинке, его жизненную ситуацию, стремления, действия, чувства. После презентации работ и совместного осмысления образов-персонажей в кругу участники делились впечатлениями о своих переживаниях и трудностях, испытанных в ходе работы, сравнивали свою жизненную ситуацию с сюжетом вымышленной истории.

3. *Актуализация тревоги через рисование каракулей.* После рассмотрения понятий тревоги и тревожности необходимо было, чтобы каждый участник вспомнил ситуацию, в которой испытывал тревогу или по поводу которой тревога все еще актуальна. Далее участникам дали листы бумаги, цветные карандаши, предложили сконцентрироваться на чувстве тревоги и карандашом любого цвета, с закрытыми глазами, в течение двух минут, хаотично (не прибегая к сознательному контролю при направлении движения руки) водить карандашом по бумаге. Тренер попросил участников открыть глаза и рассмотреть полученные каракули. Задача — найти в них образ испытываемой тревоги и при необходимости прорисовать этот образ, добавляя к нему новые детали или усиливая уже имеющиеся элементы. Затем авторы кратко выступили с комментариями о чувствах и ассоциациях, которые вызвали рисунки.

4. *Пальчиковое рисование.* Такая техника рисования, в отличие от рисования кистью, позволяет участникам почувствовать себя еще свободнее, расслабиться, снять эмоциональное напряжение и тревожность, выразить деструктивные импульсы в социально одобряемой форме. Участникам предлагалось вспомнить радостное событие, эмоцию счастья и постараться актуализировать их, а затем дорисовать получившиеся в предыдущем упражнении каракули пальцами так, чтобы рисунок отражал не уныние и тревогу, а радостное переживание, светлое, ресурсное состояние.

5. *Твое настроение.* Позволяет актуализировать гнев и агрессию, вызванные длительной фрустрацией базовых экзистенциальных потребностей. Сначала подростки определяли преобладающее эмоциональное состояние (устойчивый эмоциональный фон их жизнедеятельности) и трудности совладания с ним. Далее выполняли упражнение «Рисуем агрессию» — вспоминали ситуации, в которых испытывали самую сильную злость, концентрировались на этом чувстве и зарисовывали образ собственной агрессии. В качестве заключительного упражнения использовалась

техника визуализации «Внутренний луч». Данное упражнение направлено на преодоление усталости, релаксацию, снятие внутренних зажимов и стабилизацию эмоционального состояния.

6. *«Я-реальное, Я-идеальное».* После мини-лекции о «Я-концепции» и самооценке в подростковом возрасте участникам тренинга предлагалось визуализировать (с помощью карандашей и красок) свой актуальный образ и тот образ «Я», который считается идеальным (с точки зрения успешного и социального благополучного развития собственной личности). После завершения рисунков проводился их рефлексивный анализ на предмет оценочного отношения к себе; притязаний на социальные достижения и их соответствие реальным способностям и возможностям; конструктивных способов саморазвития и удовлетворения экзистенциальных потребностей.

7. *«Солнышко».* Подросткам предлагалось нарисовать солнышко с пятью лучами и назвать его своим именем. После этого необходимо было на его лучах написать свои сильные стороны, положительные качества, умения, достижения. Далее рисунки передавались по кругу, каждый участник дорисовывал по лучу и дописывал еще одно положительное качество автора рисунка. По завершении упражнения каждый зачитывал получившуюся характеристику, благодарил других за положительную обратную связь и делился впечатлениями о своем собирательном образе.

Усилия ведущего тренинга важно сосредоточить на следующих психотехнических «мишенях»: конструктивном удовлетворении потребности подростка в творческой и просоциальной деятельности и выстраивании качественных социальных связей; рефлексивной проработке сложившейся концепции себя и соответствующих ей дисфункциональных моделей поведения, компенсирующих фрустрированную потребность; удовлетворении потребности в самоидентичности.

После цикла тренинговых занятий у подростков наблюдались следующие положительные изменения:

- рисунки участников с каждым занятием становились более детальными, затрачивалось больше времени для их завершения, что свидетельствовало о нарастающей вовлеченности в тренинговый процесс;
- значительно снизился уровень агрессивности участников во взаимодействии: подростки спокойно слушали друг друга, стали менее раздражительными, сократилась вербальная агрессия, употребление нецензурной лексики;
- подростки стали более уважительно, внимательно слушать чужие рассказы, старались эмоционально поддерживать друг друга, проявляли эмпатию;
- значительно улучшилось качество саморефлексии, отслеживания и вербализации собственного эмоционального состояния (с каждой встречей про-

Таблица 2. Показатели девиантного поведения подростков в экспериментальной и контрольной группах  
(Table 2. Indices of juvenile deviant behavior in the experimental and the control groups)

Методика	Наименование шкалы	x±σ				Ткр		р	
		до		после		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ				
ДАП-П*	Аддиктивное поведение	5,95±1,8	5,7±1,5	6,75±2,0	4,4±2,4	-2,28	-2,13	0,020	0,03
	Делинквентное поведение	4,85±1,8	4,8±1,8	6,5±2,3	4,9±1,9	-3,55	-0,18	0,000	0,85
	Суицидальный риск	3,7±3,1	3,4±2,7	4,65±3,3	3±2,4	-2,95	-1,63	0,003	0,10
	Девиантное поведение	6,05±1,8	5,4±1,6	7,2±2,1	4,7±2,0	-3,09	-2,07	0,002	0,03
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина	Реактивная тревожность	44,3±10,9	38,2±5,0	39,8±10,3	42,6±10,3	-2,77	-0,66	0,005	0,50
	Личностная тревожность	45,1±11,1	48,3±9,2	41,1±11,6	49,3±9,7	-3,32	-0,65	0,001	0,51
Агрессивное поведение (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев)	Прямая вербальная агрессия	5,35±2,0	5,2±2,4	4,75±2,6	5,9±2,2	-1,90	-1,20	0,050	0,22
	Косвенная вербальная агрессия	4,6±2,2	3,2±2,1	3,6±2,5	4,8±2,0	-2,13	2,38	0,030	0,01
	Косвенная физическая агрессия	4,4±2,0	3,8±1,8	3,8±3,0	4,4±1,6	-0,94	-0,84	0,340	0,39
	Прямая физическая агрессия	5,25±2,5	3,8±2,0	4,65±2,1	4,9±1,5	-1,71	-2,23	0,080	0,02

Примечания: \* высокие значения по шкалам методики ДАП-П свидетельствуют о низком уровне девиации, а низкие — о высоком уровне (опросник содержит обратные шкалы); ЭГ — экспериментальная группа; КГ — контрольная группа.

говаривание своих переживаний становилось более подробным и персонифицированным);

— участники с повышенным уровнем тревожности на тренингах постепенно стали вести себя более раскрепощенно и спокойно.

**Оценка выраженности девиантных тенденций у подростков.** После завершения тренинга была проведена повторная психодиагностика показателей группы. Результаты, полученные до и после изо-терапевтического тренинга, были подвержены сравнительному анализу с применением методов статистического анализа данных (Т-критерий Вилкоксона, U-критерий Манна-Уитни). Оценка эффективности коррекционного потенциала изо-терапевтического тренинга осуществлялась путем сравнительного анализа выраженности девиантного поведения до и после тренинга в экспериментальной и контрольной группах (табл. 2).

Показатели шкал «Аддиктивное поведение», «Делинквентное поведение», «Суицидальный риск», «Девиантное поведение» статистически значимо возросли, что свидетельствует о снижении уровня выраженности поведенческих и эмоциональных паттернов девиантности у подростков. Показатели шкал «Реактивная тревожность», «Личностная тревожность», «Прямая вербальная агрессия», «Косвенная вербальная агрессия» уменьшились. Это свидетельствует о том, что после участия в изо-терапевтическом тренинге у подростков снизился уровень тревожности, агрессивности, а также выраженности девиантных тенденций в поведении. Безусловно, устойчивость этих изменений во многом будет зависеть от социальной среды и значимого социального окружения подростков. Вместе с тем нельзя недооценивать тот конструктивный опыт самовыражения и самопонимания, который приобрели подростки в условиях тренинга.

Неблагоприятные изменения в контрольной группе наблюдаются по таким шкалам, как «Аддиктивное поведение», «Девиантное поведение» (общий показа-

тель склонности к девиациям), «Косвенная вербальная агрессия» (склонность к обвинениям, угрозам и жалобам) и «Прямая физическая агрессия» (склонность к нападению и намеренному причинению физической боли). Результаты свидетельствуют о сохранении и определенном усилении негативных тенденций в поведении подростков контрольной группы. Возможно, повышение уровня девиантности отчасти является следствием влияния социального фона (и событий, которые могли произойти между предварительным и окончательным измерениями), а отчасти вызвано тем, что подростки, зная о проводимом тренинге и желая участвовать в нем, не были включены в него. В итоге возникла ситуация социального отчуждения, что усилило тенденции к девиации. Для нивелирования тенденций впоследствии с этой группой подростков был проведен отдельный тренинг.

Для сравнения эмпирических данных, полученных в экспериментальной и контрольной группах до и после проведения тренинга, был применен непараметрический статистический U-критерий Манна-Уитни (табл. 3).

Данные результаты свидетельствуют о том, что подростки, участвовавшие в тренинге, стали менее склонны к девиантному поведению и имеют более низкий уровень личностной тревожности по сравнению с подростками, не участвовавшими в тренинге.

Таким образом, разработанный нами тренинг, основанный на гуманистическом психоанализе Э. Фромма, является перспективным психологическим средством работы с девиантным поведением подростков.

### Выводы

1. С группой подростков был проведен изо-терапевтический тренинг коррекции девиантного поведения, в ходе которого с его участниками произошли такие положительные изменения, как снижение уровня агрессивности по отношению друг к другу; формирование взаимного уважительного отношения; усиление эмпатических способностей; повышение способности к саморефлексии,

Таблица 3. Различия показателей девиантного поведения в экспериментальной и контрольной группах до и после проведения изо-терапевтического тренинга (U-критерий Манна-Уитни)

(Table 3. Differences in indices of deviant behavior in the experimental and control groups prior and after art-therapy (Mann-Whitney U-test))

Шкалы	U эмп.		p	
	до	после	до	после
<b>Шкалы диагностического опросника ДАП-П</b>				
Аддитивное поведение	91,5	43,5	0,69	0,01
Делинквентное поведение	97,0	56,5	0,89	0,05
Суицидальный риск	96,0	68,5	0,85	0,15
Девиантное поведение	73,0	38,5	0,22	0,01
<b>Шкала тревоги Спилберга-Ханина</b>				
Реактивная тревожность	61,0	90,5	0,08	0,67
Личностная тревожность	87,5	48,5	0,58	0,02
<b>Агрессивное поведение (Е. П. Ильин, П.А. Ковалев)</b>				
Прямая вербальная агрессия	99,5	73,0	0,98	0,23
Косвенная вербальная агрессия	67,0	71,0	0,14	0,19
Косвенная физическая агрессия	82,5	89,5	0,43	0,64
Прямая физическая агрессия	60,5	90,0	0,07	0,65

отслеживанию и контролю собственных эмоциональных состояний. Участники с повышенным уровнем тревожности стали вести себя более раскрепощенно и спокойно.

2. В ходе оценки эффективности тренинга (путем сравнительного анализа выраженности показателей девиантного поведения до и после тренинга) было установлено, что изо-терапевтический тренинг способствовал

снижению уровня девиантного поведения (и связанных с ним рисков), реактивной и личностной тревожности, а также прямой и косвенной вербальной агрессии подростков.

3. Исследование показало, что изо-терапия позволяет использовать рисование как гибкий, экологичный и недирективный инструмент групповой коррекции, способствующий символическому выражению, распознаванию девиантных форм компенсации фрустрированных экзистенциальных потребностей, их осмыслению и удовлетворению. В рамках изо-терапевтического тренинга можно моделировать условия, необходимые для укрепления творческого и личностного потенциала подростка, предоставлять возможность самореализации в творческой деятельности, что будет способствовать ослаблению эмоциональных и поведенческих проявлений девиации, содействовать более успешной социально-психологической адаптации.

**Перспективы.** Данное исследование может быть продолжено в ключе выявления и коррекции имплицитных жизненных стратегий подростков, склонных к девиантному поведению. Дальнейшая разработка психотехнического инструментария может быть направлена на составление программы тренинга по формированию конструктивных паттернов речевого и социально-ролевого поведения, просоциальных и экологичных форм межличностного взаимодействия.

### Список источников

1. Шипунова Т. В. Преступность несовершеннолетних и превентивные стратегии // Журнал социологии и социальной антропологии. 2002. Т. 5, № 4. С. 112–128.
2. Погожева О. В., Плиев С. М. Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних на территории Ставропольского края: современный правовой и институциональный анализ // Гуманитарные и юридические исследования. 2021. № 1. С. 168–173.
3. Бондаренко Н. В. Личностно-характерологическая изменчивость подростков с криминальным стереотипом поведения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2005. 22 с.
4. Хагуров Т. А. Девиации, социальный контроль и риск взросления в современной России // Вестник института социологии. 2013. № 7. С. 153–181.
5. Нелюбин Н. И., Гапоненко В. В. Эталоны личностной идентификации современных подростков // Психолого-педагогические исследования в Сибири : сб. мат-лов. Омск, 2018. С. 56–59.
6. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. М., 1994. 224 с.
7. Будаева Д. Ж., Антонова Н. С. Социальная работа с несовершеннолетними правонарушителями (на примере Республики Бурятия) // Социальная безопасность и социальная защита населения в современных условиях : мат-лы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 30-летию социальной работы в России / отв. ред. Н. С. Антонова. Улан-Удэ, 2021. С. 61–65.
8. Франц С. В. Условия и формы профилактики отклоняющегося поведения подростков // Социокультурная среда и ее развитие в условиях глобализации современного общества : мат-лы V междунар. социально-педагогических чтений им. Б. И. Лившица. Екатеринбург, 2013. С. 59–65.
9. Чухрова М. Г., Савушкина О. И. Формирование культуры осознанности как основа профилактики девиантного поведения // Профилактика девиантного поведения : мат-лы II междунар. науч.-практ. конф. / под науч. ред. М. Г. Чухровой. Новосибирск, 2020. С. 33–40.
10. Гилинский Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». СПб., 2004. 520 с.
11. Shmalleger F. Criminology today: an integrative introduction. 2nd ed. New Jersey, 1999. 293 p.
12. Клауорд Р. А., Оулин Л. Е. Дифференциация субкультуры // Социология преступности. Современные буржуазные теории : сб. статей / пер. с англ. А. С. Никифорова и А. М. Яковлева. М., 1966. С. 334–354.
13. Мертон Р. Социальная структура и аномия // Социологические исследования. 1992. № 2. С. 118–124.
14. Harre R. The ethogenetic approach: Theory and practice. *Experimental social psychology*. 1977. Vol. 10. Pp. 283–314.
15. Шипунова Т. В. Социальное исключение, отчуждение, насилие и агрессия как механизмы воспроизводства девиантности // Журнал социологии и социальной антропологии. 2005. Т. 8, № 4. С. 120–136.

16. Currie E. Crime and market society: lessons from the United States / Paul Walton and Jock Young (eds.). *The new criminology revisited*. London, 1998. Pp. 130–142.
17. Tannenbaum F. *Crime and the Community*. N.-Y., 1938.
18. Becker H. *Outsiders: studies in sociology of deviance*. N.-Y., 1963.
19. Дюркгейм Э. Самоубийство: социологический этюд / пер. с фр. с сокр. ; под ред. В. А. Базарова. М., 1994. 399 с.
20. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / пер. с польск. С. М. Червонной. М., 2005. 696 с.
21. Фромм Э. *Здоровое общество*. М., 2015. 448 с.
22. Маренко В. А., Мильчарек Т. П., Мильчарек Н. А. Диагностика и моделирование экстремистской направленности личности // Труды института системного анализа РАН. М., 2021. С. 24–35. <https://doi.org/10.14357/20790279210303>.
23. Кубарев В. С. Механизм осознания жизненных смыслов в свете культурно-деятельностного подхода // Сибирский психологический журнал. 2021. № 81. С. 28–51. <https://doi.org/10.17223/17267081/81/2>.
24. Виготский Л. С. *Собрание сочинений* : в 6 т. М., 1984. Т. 4 : *Детская психология* / под ред. Д. Б. Эльконина. 432 с.
25. Федосенко Е. В. Психологическое сопровождение подростков: система работы, диагностика, тренинги : монография. СПб., 2008. 192 с.
26. *Диагностика эмоционально-нравственного развития* / ред. и сост. И. Б. Дерманова. СПб., 2002. С. 124–126.  
*Поступила 30.08.2021; одобрена после рецензирования 20.11.2021; принята к публикации 30.11.2021.*  
*Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.*  
*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

## References

1. Shipunova T. V. Juvenile delinquency and preventive strategies. *The Journal of Sociology and Social Anthropology*. 2002. Vol. 5, No. 4. Pp. 112–128. (In Russ.)
2. Pogozheva O. V., Pliev S. M. Prevention of juvenile deviant behavior in the Stavropol kraj: modern legal and institutional analysis. *Humanities and Law Studies*. 2021. No. 1. Pp. 168–173. (In Russ.)
3. Bondarenko N. V. Personality and characterological variability of adolescents with criminal behavior stereotype. Extended abstract of Candidate of sciences dissertation (in Psychology). Stavropol, 2005. 22 p. (In Russ.)
4. Khagurov T. A. Deviation, social control and the risk of growing up in modern Russia. *Bulletin of the Institute of Sociology*. 2013. No. 7. Pp. 153–181. (In Russ.)
5. Nelyubin N. I., Gaponenko V. V. Standards of modern juveniles' personal identity. *Psychological and pedagogical researches in Siberia. Collected materials*. Omsk, 2018. Pp. 56–59. (In Russ.)
6. Belicheva S. A. *Fundamentals of preventive psychology*. Moscow, 1994. 224 p. (In Russ.)
7. Budaeva D. Zh., Antonova N. S. Social work with juvenile offenders (on the example of the Republic of Buryatia). Social security and social protection of the population in modern conditions. Materials of the international scientific and practical conference devoted to 30th anniversary of social work in Russia. Ed. by Antonova N. S. Ulan-Ude, 2021. Pp. 61–65. (In Russ.)
8. Franz S. V. Conditions and forms of prevention of juvenile deviant behavior. Socio-cultural environment and its development in the context of the globalization of modern society. Materials of the B. I. Livshits 5th International Social and Pedagogical Readings. Yekaterinburg, 2013. Pp. 59–65. (In Russ.)
9. Chukhrova M. G., Savushkina O. I. Formation of a culture of awareness as the basis for the prevention of deviant behavior. Prevention of deviant behavior. Materials of the 2nd International Scientific and Practical Conference. Ed. by Chukhrova M. G. Novosibirsk, 2020. Pp. 33–40. (In Russ.)
10. Gilinsky Ya. I. *Deviantology: a sociology of crime, drug addiction, prostitution, suicide, and other "deviations"*. St. Petersburg, 2004. 520 p. (In Russ.)
11. Shmalleger F. *Criminology today: an integrative introduction*. 2nd ed. New Jersey, 1999. 293 p.
12. Cloward R., Ohlin L. Differentiation of subculture. *Sociology of crime. Modern bourgeois theories*. Collected articles. Transl. from English by Nikiforov A. S. and Yakovlev A. M. Moscow, 1966. Pp. 334–354. (In Russ.)
13. Merton R. Social Structure and Anomie. *Sociological Studies*. 1992. No. 2. Pp. 118–124. (In Russ.)
14. Harre R. The ethogenetic approach: Theory and practice. *Experimental Social Psychology*. 1977. Vol. 10. Pp. 283–314.
15. Shipunova T. V. Social exclusion, alienation, violence and aggression as mechanisms for the reproduction of deviance. *Journal of Sociology and Social Anthropology*. 2005. Vol. 8, No. 4. Pp. 120–136. (In Russ.)
16. Currie E. Crime and market society: lessons from the United States. Paul Walton and Jock Young (eds.). *The new criminology revisited*. London, 1998. Pp. 130–142.
17. Tannenbaum F. *Crime and the Community*. N.-Y., 1938.
18. Becker H. *Outsiders: studies in sociology of deviance*. N.-Y., 1963.
19. Durkheim E. *Suicide: A Study in Sociology*. Transl. from French. Ed. by Bazarov V. A. Moscow, 1994. 399 p. (In Russ.)
20. Shtompka P. *Sociology. Analysis of modern society*. Transl. from Polish by Chervonnaya S. M. Moscow, 2005. 696 p. (In Russ.)
21. Fromm E. *The sane society*. Moscow, 2015. 448 p. (In Russ.)
22. Marenko V. A., Milcharek T. P., Milcharek N. A. Diagnostics and modeling of the extremist orientation of the individual. Institute for Systems Analysis of Russian Academy of Sciences. Moscow, 2021. Pp. 24–35. <https://doi.org/10.14357/20790279210303>. (In Russ.)
23. Kubarev V. S. The mechanism of realizing life meanings with regard to the cultural-historical activity-based theory. *Siberian Journal of Psychology*. 2021. No. 81. Pp. 28–51. <https://doi.org/10.17223/17267081/81/2>. (In Russ.)
24. Vygotsky L. S. *Collected works*: In 6 vol. Vol. 4. *Child Psychology*. Ed. by Elkonin D. B. Moscow, 1984. 432 p. (In Russ.)
25. Fedosenko E. V. *Psychological support of teenagers: work system, diagnostics, trainings*. Monograph. St. Petersburg, 2008. 192 p. (In Russ.)
26. *Diagnostics of emotional and moral development*. Ed. and comp. by Dermanova I. B. St. Petersburg, 2002. Pp. 124–126. (In Russ.)  
*Submitted: 30.08.2021; approved after reviewing: 20.11.2021; accepted for publication: 30.11.2021.*  
*All the authors have made an equal contribution to the publication.*  
*The authors declare that there is no conflict of interest.*



# Методологические аспекты диагностики и познания личности

## Methodological Aspects of Personality Diagnostics and Cognition

Научно-практическая статья  
УДК 159.9 © И. А. Вишняков, Т. Н. Вишнякова, Т. Н. Кильмашкина, 2022  
doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-199-205  
5.3.1 Общая психология, психология личности, история психологии  
5.3.7 Возрастная психология

### Диагностика эмоционального отношения обучающихся в образовательных организациях к профессии «психолог»

**Игорь Августович Вишняков**<sup>1</sup>, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой практической психологии; vishia@omgpu.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3597-0659>  
**Татьяна Николаевна Вишнякова**<sup>1</sup>, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры практической психологии; vishia@omgpu.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1247-0160>  
**Татьяна Николаевна Кильмашкина**<sup>2</sup>, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой теории государства и права; kilmashkinat@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3663-7102>

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

<sup>2</sup> Московский областной государственный университет, Московская обл., г. Мытищи, 141014, ул. Веры Волошиной, 24, Россия

#### Реферат

**Введение.** Одной из важных проблем современного высшего образования является активность студента в процессе освоения будущей профессии, профессионализации. Цель — выявление эмоционального компонента личностного отношения обучающихся к будущей профессии «психолог». **Материалы и методы.** В исследовании использована диагностическая методика личностного дифференциала, с предлагаемым нами вариантом интерпретации и анализа результатов по выявлению эмоционального компонента отношения обучающихся по специальности «психолог». Обследовано 37 обучающихся первого и 13 второго курсов факультета психологии и педагогики Омского государственного педагогического университета. **Результаты и обсуждение.** Методика личностного дифференциала позволила измерить эмоциональный личностный компонент отношения обучающихся к будущей профессии «психолог», выявить типы и уровни эмоционального отношения, установить его влияние на активность профессионализации. На основе результатов к отношению к профессии проводилась коррекционная и развивающая работа по формированию профессионального интереса и призвания. **Выводы.** Методика личностного дифференциала обладает существенной эффективностью и позволяет дифференцировать эмоциональное отношение личности по разным аспектам, выявляет противоречивое эмоциональное отношение к предстоящей деятельности психолога и по результатам диагностики проводить целенаправленную работу по профессионализации обучающихся психологов.

*Ключевые слова:* эмоциональный компонент; уровни эмоционального отношения; активность профессионализации

**Для цитирования:** Вишняков И. А., Вишнякова Т. Н., Кильмашкина Т. Н. Диагностика эмоционального отношения обучающихся в образовательных организациях к профессии «психолог» // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. № 2(89). С. 199–205. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-199-205>

Scientific and Practical Article  
UDC 159.9 © I. A. Vishnyakov, T. N. Vishnyakova, T. N. Kil'mashkina, 2022  
doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-199-205  
5.3.1 General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology  
5.3.7 Developmental Psychology

### Diagnostics of University Students' Emotional Attitude to the Profession of a Psychologist

**Igor A. Vishnyakov**<sup>1</sup>, Doctor of sciences (in Psychology), Professor, Head of the chair of Practical Psychology; vishia@omgpu.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3597-0659>  
**Tatiana N. Vishnyakova**<sup>1</sup>, Candidate of sciences (in Pedagogy), Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Practical Psychology; vishia@omgpu.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1247-0160>

Tatyana N. Kilmashkina<sup>2</sup>, Doctor of sciences (in Law), Professor, Head of the chair of State and Law Theory; kilmashkinat@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3663-7102>

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

<sup>2</sup> Moscow State Regional University, 24 Vera Voloshina st., Mytishchi, Moscow region, 141014, Russia

### Abstract

**Introduction.** One of the important problems of modern higher education is the student's activity in the process of mastering the future profession, professionalization. The aim of the research is to reveal the emotional component of students' individual attitude to their future profession of a psychologist. **Materials and Methods.** The study used the method of "Personal differential", with the option of processing and analyzing the results to identify the emotional component of the attitude of psychology students to their future profession proposed by the authors. Thirty-seven first-year students and thirteen second-year students of the Faculty of Psychology and Pedagogy of Omsk State Pedagogical University were examined. **Results and Discussion.** The "Personal differential" technique made it possible to measure the emotional component of students' personal attitude to their future profession of a psychologist, to reveal the types and levels of emotional attitude and establish its influence on the active professionalization. Based on the results of the attitude to the profession the authors carried out correctional and developmental work to form professional interest and vocation. **Conclusions.** "Personal differential" technique is rather effective and helpful in differentiation of personal emotional attitude according to various aspects, it reveals contradictory emotional attitude toward future work of a psychologist. The authors find it reasonable to perform task-oriented work related to professionalization of psychology students based on the results of the diagnostics.

Keywords: emotional component; levels of emotional attitude; active professionalization

**Citation:** Vishnyakov I. A., Vishnyakova T. N., Kilmashkina T. N. Diagnostics of University Students' Emotional Attitude to the Profession of a Psychologist. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2022. No. 2(89). Pp. 199–205 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-199-205>

### Основные положения

1. Важным компонентом отношения к осваиваемой профессии является эмоциональное отношение личности к профессионалу (образу профессионала). Данное отношение активизирует (если оно положительное) или тормозит (если оно противоречивое или отрицательное) процесс освоения профессии в образовательной организации. Выявление эмоционального отношения личности обучающихся к осваиваемой профессии позволяет преподавателям своевременно корректировать и развивать учебную мотивацию их и активизировать процесс освоения ими профессии.

2. Методика личностного дифференциала в нашей модификации предполагает вариант обработки и анализа результатов для выявления эмоционального компонента отношения обучающихся к будущей профессии; позволяет дифференцировать эмоциональное отношение личности по разным аспектам; выявляет случаи противоречивого эмоционального отношения к будущей профессии и обладает существенной эффективностью.

### Введение

**Актуальность, значимость, сущность проблемы.** Одной из важных проблем современного высшего образования является активность обучающихся в процессе освоения будущей профессии, профессионализации. Наличие проблемы в измерении эмоционального компонента личностного отношения человека к профессии не позволяет выявить и прогнозировать скрытую мотивацию обучающихся на начальном этапе профессионального становления.

Достаточно часто становится известно, что обучающиеся в вузе имеют нейтральное или даже нега-

тивное личностное отношение к самой осваиваемой профессии. Выяснение отношения к профессии на ранних стадиях профессиональной подготовки в вузе позволяет своевременно провести коррекционную работу с теми обучающимися, которые имеют противоречивое отношение к будущей профессии, и тем самым сориентировать их на выбор профессии в соответствии с их качествами по призванию.

**Целью** нашего исследования выступили разработка и совершенствование диагностического инструментария для выявления эмоционального отношения обучающихся к осваиваемой ими профессии.

**Теоретические предпосылки.** Анализ литературы показывает, что диагностические методики направлены прежде всего на выявление эмоциональных реакций человека (кожно-гальваническая реакция, частота дыхания, пульса и т. п. — то, что относится к показателям, фиксируемым в детекторе лжи), эмоциональных состояний [1–3] и эмоциональных качеств и свойств личности [4].

Теоретической основой диагностики эмоционального компонента отношения личности к другой личности служит различие эмоциональных реакций психики на внешние воздействия и отношений личности к другому человеку, которые формируются в процессе развития личности. В отношении личности к другому человеку выделяются три компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий. Теоретические и феноменологические закономерности формирования познавательного компонента отношения личности к другому человеку в отечественной психологии развивались в школе А. А. Бодалева, они обозначаются как познание человека человеком. В дан-

ном аспекте выявлена целая система особенностей восприятия и понимания человека человеком, в отличие от восприятия человеком других предметов в неживой и живой природе. Теоретические и феноменологические закономерности формирования поведенческого компонента отношения личности к другому человеку изучались в зарубежной и отечественной социальной психологии. В результате этих исследований обнаружено большое число особенностей поведенческого выражения отношения личности к другому человеку, в частности явление социальной установки, в которой имеется и эмоциональный компонент.

Измерение эмоционального компонента отношения личности, в том числе социальной установки, представляется достаточно сложной задачей, так как установка относится к неосознаваемым мотивам. В плане измерения эмоционального компонента личностного отношения выделяется методика «Домики» О. А. Ореховой [5]. Эта проективная методика измеряет личностное отношение, но только у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. По отношению к взрослым людям диагностируются различные эмоциональные характеристики в структуре эмоциональности самой личности [6–14], а в дальнейшем идет переход к саморегуляции эмоциональных состояний в различных условиях [15].

Обзор проблемы показал, что отношение к профессии включает познавательный, поведенческий и эмоциональный компоненты [16].

*Познавательный компонент* отношения обучающихся к будущей профессии проявляется в знаниях о целях, предмете и средствах профессиональной деятельности специалиста и может быть выражен в высказываниях о содержании и видах деятельности, в способности привести примеры действий профессионала, обосновать достоинства и недостатки данной профессии, т. е. на уровне сознания. Диагностика этого компонента может проводиться методами опроса и тестирования, где реальные характеристики профессии сравниваются со знаниями и представлениями их. К сожалению, указанные методы позволяют выявить осознаваемые содержания и продемонстрировать социально желательные ответы, которые не раскрывают реально действующего отношения обучающихся к профессии.

*Поведенческий компонент* отношения обучающихся к профессии проявляется в активности их по освоению профессии — профессиональных знаний, умений и навыков, в действиях по развитию профессионально важных личностных качеств специалиста, в стремлении занять профессиональную позицию в ситуациях межличностного взаимодействия, т. е. как сознательной, так и неосознаваемой активности личности обучающегося. Диагностика данного компонента отношения к будущей профессии может проводиться методом опроса о характере опыта профессиональной деятель-

ности, имеющегося у обучающегося. К сожалению, для студентов младших курсов это малоприменимо. Диагностика указанного компонента с использованием проективных методов и методов моделирования профессиональной деятельности требует отдельного рассмотрения и создания специализированных форм анализа результатов.

*Эмоциональный компонент* отношения к профессии проявляется в эмоциональных переживаниях обучающегося, которые возникают в ситуациях взаимодействия с информацией о профессиональной деятельности специалиста, представляемой преподавателями, и в процессе межличностного взаимодействия с реальными специалистами-профессионалами, тем самым активизирует (при возникновении положительных эмоций) или тормозит (при возникновении отрицательных эмоций) активность обучающегося. Эти эмоциональные переживания являются неосознаваемыми и порождаются эмоциональным компонентом личностного отношения обучающегося к будущей профессии. Отсюда следует, что эмоциональный компонент — это фактор активности обучающегося в процессе профессионализации. Диагностика данного компонента отношения к будущей профессии может проводиться с использованием проективных методов. С этой целью мы предлагаем проективную методику на основе принципа семантического дифференциала.

#### **Материалы и методы**

Для выявления эмоционального компонента отношения обучающихся к будущей профессии «психолог» мы использовали методику «Личностный дифференциал» (ЛД).

Эмоциональный компонент отношения предполагает, прежде всего, оценку явления. Поэтому в методике имеются личностные качества профессионала, которые диагностируемый человек оценивает. Однако оценка личностного отношения по одному параметру малоинформативна. Поэтому в методику входят еще два параметра, которые позволяют измерить эмоциональный компонент личностного отношения в трехмерном пространстве. Эти параметры в наибольшей степени характеризуют полюсы трех классических факторов семантического дифференциала Ч. Осгуда: 1) оценки; 2) силы; 3) активности. Как основа списка качеств личности выступила методика «Личностный дифференциал» [17]. Обследовано 37 студентов первого и 13 второго курсов факультета психологии и педагогики Омского государственного педагогического университета в октябре 2019 г.

*Характеристика методики и критерии оценки эмоционального компонента отношения к осваиваемой профессии.* Методика предоставляет возможность изучить отношение к самому себе и другим людям. Вариант методики включает полюсы трех классических

факторов семантического дифференциала: *оценки, силы и активности*. Дается задание охарактеризовать образ типичного специалиста осваиваемой профессии по степени проявления заданных качеств, представленных в бланке опросника (всего 21 качество, по 7 качеств на каждый параметр). Численная оценка каждого из трех указанных факторов создает пространство эмоционального отношения из трех параметров. Посредством данной методики диагностируются и измеряются неосознаваемые эмоциональные характеристики, которые приписывают профессиональному специалисту.

#### Бланк и инструкция методики личностного дифференциала

В предложенном бланке представлены наиболее распространенные качества человека. Положительные значения этих качеств обозначены знаком «+», а отрицательные — «-». Их степень оценивается по семибалльной шкале. Порядок работы с методикой очень прост и заключается в следующем: 1) выбор знака того или иного качества; 2) определение степени его проявления по баллам: 3 — проявляется очень сильно и очень часто; 2 — выражено достаточно заметно и часто встречается; 1 — проявляется иногда и слабо; 0 — трудно сказать, есть и то, и другое. Цифрой 0 желательно пользоваться как можно реже.

На основе выбранных знаков и степени выраженности качества обведите соответствующую цифру в таблице. Помните, что положительные и отрицательные качества людей, приведенные в таблице, постоянно меняются местами. Поэтому будьте внимательны в своих оценках.

#### Бланк и ключ

О 1	Обаятельный	+ 3 2 1 0 1 2 3 —	Непривлекательный
С 1	Слабый	— 3 2 1 0 1 2 3 +	Сильный
А 1	Разговорчивый	+ 3 2 1 0 1 2 3 —	Молчаливый
О 1	Безответственный	— 3 2 1 0 1 2 3 +	Добросовестный
С 2	Упрямый	+ 3 2 1 0 1 2 3 —	Уступчивый
А 2	Замкнутый	— 3 2 1 0 1 2 3 +	Открытый
О 3	Добрый	+ 3 2 1 0 1 2 3 —	Эгоистичный
С 3	Зависимый	— 3 2 1 0 1 2 3 +	Независимый
А 3	Деятельный	+ 3 2 1 0 1 2 3 —	Пассивный
О 4	Черствый	— 3 2 1 0 1 2 3 +	Отзывчивый
С 4	Решительный	+ 3 2 1 0 1 2 3 —	Нерешительный
А 4	Вялый	— 3 2 1 0 1 2 3 +	Энергичный
О 5	Справедливый	+ 3 2 1 0 1 2 3 —	Несправедливый
С 5	Расслабленный	— 3 2 1 0 1 2 3 +	Напряженный
А 5	Суетливый	+ 3 2 1 0 1 2 3 —	Спокойный
О 6	Враждебный	— 3 2 1 0 1 2 3 +	Дружелюбный
С 6	Уверенный	+ 3 2 1 0 1 2 3 —	Неуверенный
А 6	Нелюдимый	— 3 2 1 0 1 2 3 +	Общительный
О 7	Честный	+ 3 2 1 0 1 2 3 —	Неискренний
С 7	Несамостоятельный	— 3 2 1 0 1 2 3 +	Самостоятельный
А 7	Раздражительный	+ 3 2 1 0 1 2 3 —	Невозмутимый

При обработке данных суммируются все отмеченные значения каждого качества с учетом знака, имеющегося в ключе к тесту, и определяется сумма баллов каждого из факторов: **фактор** — оценка «О», **фактор** — сила «С», **фактор** — активность «А». Показатель по каждому фактору может иметь значения от +21 (положительное эмоциональное отношение) до -21 (отрицательное эмоциональное отношение).

#### Интерпретация факторов личностного дифференциала

**Фактор оценки «О»** свидетельствует об уровне самоуважения. Высокие значения этого фактора говорят о том, что испытуемый принимает себя как личность, склонен осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворен собой. Низкие значения фактора «О» указывают на критическое отношение человека к самому себе, его неудовлетворенность собственным поведением, уровнем достижений, особенностями личности, на недостаточный уровень принятия самого себя. Особенно низкие значения этого фактора при самооценке свидетельствуют о возможных невротических или иных проблемах, связанных с ощущением малой ценности своей личности.

При использовании личностного дифференциала для измерения взаимных оценок фактор «О» интерпретируется как свидетельство уровня привлекательности, которым обладает один человек в восприятии другого. При этом положительные значения этого фактора соответствуют предпочтению, оказываемому объекту оценки, отрицательные — его отвержению.

**Фактор силы «С»** в самооценках свидетельствует о развитии волевых сторон личности, о том, как они осознаются самим испытуемым. Его высокие значения позволяют вести речь об уверенности в себе, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Низкие значения говорят о недостаточном самоконтроле, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок. Особенно низкие оценки указывают на астенизацию и тревожность. Во взаимных оценках фактор «С» выявляет отношения доминирования-подчинения, восприятие субъектом оценки.

**Фактор активности «А»** в самооценках интерпретируется как свидетельство экстравертированности личности. Положительные значения указывают на высокую активность, общительность, импульсивность; отрицательные — на интровертированность, определенную пассивность, спокойные эмоциональные реакции.

В пространстве эмоционального отношения личности из трех параметров выделяются подпространства явно положительного эмоционального отношения (все три параметра имеют плюсовые значения), явно отрицательного эмоционального отношения (все три параметра имеют минусовые значения) и противоречивого эмоционального отношения (хотя бы один параметр имеет значения, противоположные по знаку остальным параметрам).

Таким образом, эмоциональное отношение отдельного обучающегося к будущей профессии выражено точкой в эмоциональном пространстве, имеющей конкретные координаты (Оценка=N1, Сила=N2, Активность=N3) и расположенной в определенном подпространстве по-

ложительного, отрицательного или противоречивого отношения. При обработке результатов диагностики можно подсчитывать среднее значение ( $\bar{x}$ ) и среднеквадратическое отклонение ( $\sigma$ ) по каждому фактору (отношение, сила, активность) для всей группы обучающихся данного курса.

Кроме того, мы выделяем уровень и тип эмоционального отношения.

Как наиболее оптимальное решение предлагается выделять три уровня эмоционального отношения, как положительного, так и отрицательного:

- низкий уровень (от 1 до 7 пунктов);
- средний уровень (от 8 до 14 пунктов);
- высокий уровень (от 15 до 21 пункта).

Точно так же выделяются три типа эмоционального отношения: положительное (если все три параметра имеют плюсовые значения); отрицательное (если все три параметра имеют минусовые значения) и противоречивое (если один или два параметра имеют плюсовые значения, а остальные параметры или параметр — минусовые значения).

Мы предположили, что у обучающихся-психологов будет достаточно сильное положительное эмоциональное отношение к профессии «психолог», так как это является нормальным для человека, который выбрал для освоения данную профессию и планирует заниматься этой профессиональной деятельностью. Если же обнаружится отрицательное отношение к профессии «психолог», то это будет означать наличие внутриличностных противоречий у такого обучающегося.

**Значения параметров и критерии оценки эмоционального отношения к профессии.** При применении методики для исследования эмоционального отношения к профессии плюсовые значения параметра «оценка» указывают на положительное, минусовые — отрицательное эмоциональное отношение к профессии «психолог».

При исследовании эмоционального отношения к профессии плюсовые значения параметра «Сила» можно интерпретировать как восприятие данного специалиста доминирующим в процессе профессиональной деятельности, как свидетельство развитых волевых сторон личности профессионала. Его высокие значения говорят об уверенности профессионала в себе, независимости, склонности рассчитывать на свои силы в трудных ситуациях. Соответственно, минусовые значения параметра «сила» можно понимать как восприятие такого специалиста подчиняющимся клиенту, начальнику, окружающим, обладающим недостаточным самоконтролем, не способным держаться принятой линии поведения, зависимым от внешних обстоятельств и оценок.

При исследовании эмоционального отношения к профессии плюсовые значения параметра «Активность» позволяют воспринимать данного специалиста активно и деятельно проявляющим себя во внешней среде, инициативным в установлении взаимодействия

с другими людьми, имеющим высокую активность, общительность, импульсивность. Соответственно, минусовые значения параметра «активность» говорят о восприятии такого специалиста как пассивного человека, не проявляющего себя в окружающей среде и по отношению к другим людям, не выражающим инициативы по установлению взаимодействия с другими людьми, характеризующегося интровертированностью, определенной пассивностью, спокойными эмоциональными реакциями.

### Результаты и обсуждение

**Опытно-экспериментальная работа по выявлению эмоционального отношения к профессии психолога.** В опытно-экспериментальном исследовании проанализировано эмоциональное отношение обучающихся первого и второго курсов к психологу-профессионалу как к идеальному образу практического психолога в сфере образования и разработаны критерии оценки эмоционального отношения обучающихся к идеальному образу практического психолога в сфере образования.

Выявлено, что средние значения параметра «оценка» у обучающихся и первого, и второго курсов находятся на высоком уровне:  $\bar{x}=16,5\pm 2,9$  — на первом курсе и  $\bar{x}=5,5\pm 4,5$  — на втором курсе. Различия между курсами незначимы. При этом стоит отметить, что дисперсия оценок на втором курсе значительно больше, что говорит о росте дифференциации оценок различных качеств психолога студентами второго курса. Таким образом, методика обладает дифференцирующей способностью при выявлении эмоционального компонента отношения обучающегося к профессии.

Высокий уровень положительного эмоционального отношения (от 15 до 21 пункта) обучающихся к психологу-профессионалу позволяет вести речь о том, что обучающийся принимает профессионального психолога как личность, как образец, как носителя социально положительных и желательных для него самого личностных качеств. Данные качества, по мнению обучающегося, в максимальном количестве и наибольшей степени присущи психологу-профессионалу. Высокий уровень положительного эмоционального отношения к психологу-профессионалу наблюдается у 27 из 37 (72,9%) респондентов первого курса и у 8 из 13 (61,5%) второго курса. Эти данные совпадают с нашим основным предположением, что у обучающихся-психологов преобладает положительное эмоциональное отношение к психологу-профессионалу.

Средний уровень положительного эмоционального отношения (от 8 до 14 пунктов) студентов к психологу-профессионалу означает, что, по мнению обучающегося, не все положительные личностные качества и/или не в максимальной степени присущи психологу. Например, некоторые респонденты полагают, что психолог не самый честный и добросовестный, а отзывчивостью вообще не обладает. Но при этом отношение к профес-

сии «психолог» достаточно положительное. Средний уровень положительного эмоционального отношения к психологу-профессионалу наблюдается у 8 из 37 (21,6%) респондентов первого курса и у 3 из 13 (23,1%) второго курса.

Низкий уровень положительного эмоционального отношения (от 1 до 7 пунктов) обучающегося к психологу-профессионалу означает, что, на его взгляд, положительные личностные качества лишь немного преобладают над отрицательными или проявляются в слабой степени. В конкретных вариантах оценки может сочетаться как первый вариант (не все качества), так и второй вариант (выражены слабо) оценки. Тем не менее на данном уровне положительное отношение преобладает. Низкий уровень положительного эмоционального отношения к психологу-профессионалу не наблюдается у первокурсников и присутствует у одного (7,7%) респондента со второго курса.

Таким образом, абсолютное большинство обследуемых эмоционально положительно относятся к профессии «психолог», что является нормальным и акмеологичным состоянием обучающегося, необходимым для активной внутренней стимуляции процесса профессионализации на данном этапе подготовки в вузе [18].

Средние значения параметра «сила» находятся на среднем уровне:  $\bar{x}=7,7\pm 4,2$  на первом курсе и  $\bar{x}=9,7\pm 3,3$  на втором. Различия между курсами незначимы. При этом стоит отметить, что дисперсия оценок на первом курсе существенно выше, что говорит о большем индивидуальном разнообразии оценок «силы», или доминировании психолога-профессионала, о несколько более определенном впечатлении обучающихся второго курса.

Высокий уровень эмоциональной оценки силы, или доминирования психолога-профессионала, встретился только у одного первокурсника. Средний уровень указанной оценки выявлен у 21 обучающегося первого курса (56,8%) и у 9 второкурсников (69,2%). Низкий уровень зафиксирован у 14 обучающихся первого (37,8%) и у 3 второго курсов (23%).

Средние значения параметра «активность» у респондентов первого курса находятся на среднем уровне:  $\bar{x}=7,6\pm 4,5$ , тогда как у обучающихся второго курса — на низком ( $\bar{x}=6,5\pm 3,9$ ). Данные результаты свидетельствуют о снижении активности психолога-профессионала в представлениях студентов-психологов от первого ко второму курсу обучения.

Высокий уровень эмоциональной оценки активности, или экстравертированности психолога-профессионала, наблюдался только у двоих первокурсников. Средний уровень данной оценки обнаружен у 16 обследуемых первого курса (43,2%) и у 5 второго курса (38,5%).

Низкий уровень эмоциональной оценки активности зафиксирован у 17 первокурсников (45,9%) и у 7 второкурсников (53,8%).

По отношению к типам эмоционального отношения обучающихся к профессии «психолог» вышеприведенные результаты относятся к одному подпространству — положительное эмоциональное отношение, когда все три параметра имеют плюсовые значения, хотя и разной интенсивности. Такое отношение к профессии «психолог» проявили 35 из 37 первокурсников (94,6%) и 12 из 13 второкурсников (92,3%). Двое обучающихся первого и один второго курсов по типу отношения попадают в подпространства противоречивого отношения — два параметра имеют плюсовые значения и один параметр — минусовое. Причем у всех троих обучающихся высокий и средний уровень эмоционального отношения к фактору «оценка», т. е. собственно отношение к профессии «психолог» у данных лиц положительное, а отношение к силе или активности психолога имеет низкий уровень отрицательного отношения. Указанное отношение таких обучающихся к психологу-профессионалу является одним из свидетельств наличия внутриличностного конфликта в сфере их профессионализации. Для них целесообразны индивидуальные консультации по вопросам отношения к будущей специальности.

Таким образом, использование методики личностного дифференциала при оценке эмоционального отношения обучающихся к профессии требует содержательного соотношения профессионально важных личностных качеств соответствующего профессионала с заданным списком качеств в методике.

#### Выводы

Использование методики личностного дифференциала для измерения эмоционального компонента личностного отношения обучающихся к будущей профессии показало, что она обладает существенной эффективностью, позволяет дифференцировать эмоциональное отношение личности по разным аспектам, выявляет случаи противоречивого эмоционального отношения обучающегося к будущей профессии. Причем результаты диагностики эмоционального отношения к будущей профессии позволяют выявлять неадекватное отношение обучающихся к профессионально важным личностным качествам специалиста-психолога, что может стать основой для организации воспитательной и развивающей работы с будущими профессионалами.

**Перспективы.** Необходимо продолжить исследование при помощи методики личностного дифференциала для выявления личностного эмоционального отношения обучающихся к осваиваемой профессии психолога, а также в других сферах трудовой деятельности.

#### Список источников

1. Иванова Е. С., Люсин Д. В. Психология эмоций: перспективы экспериментальных исследований // Научный диалог. 2012. № 11. С. 137–143.

2. Романова Т. В. Модальность. Оценка. Эмоциональность : монография. Н. Новгород, 2008. 310 с.
3. Campo M. The Study of Emotions in Vygotskij: The Theory of Emotions // Психологическая наука и образование. 2013. № 4. С. 323–337.
4. Тяжина Е. Б. О соотношении понятий оценочность, эмоциональность, экспрессивность // Модернизационный вектор развития науки в XXI веке: традиции, новации, преемственность : сб. науч. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2016. С. 205–208.
5. Орехова О. А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. СПб., 2006. 112 с.
6. Вежбицкая А. Семантические универсалии и базисные концепты. М., 2011. 568 с.
7. Ильин В. И. «Чувства» и «эмоции» как социологические категории // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 12. 2016. Вып. 4. С. 28–40.
8. Кутковой Н. А., Стефаненко Т. Г. Понятие эмоций в социальной психологии XXI века: основные подходы // Психологические исследования. 2014. № 7(33). С. 7. URL: <http://psystudy.ru>.
9. Izard C. E. Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*. 2009. № 60(1). Pp. 1–25.
10. Scarantino A., Griffiths P. Don't give up on basic emotions. *Emotion Review*. 2011. № 3(4). Pp. 444–454.
11. Parrott W. G. Ur-emotions and your emotions: Reconceptualizing basic emotion. *Emotion Review*. 2010. № 2(1). Pp. 14–21.
12. Валиуллина Е. В. Психологическое исследование эмоциональности личности // Социальные науки. 2019. № 2(25). С. 123–128.
13. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре профессиональных свойств личности (на примере представителей социально-экономических профессий) : дис. ... д-ра психол. наук. Киев, 1997. 407 с.
14. Kleinginna P. R., Kleinginna A. M. A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*. 1981. № 5(4). Pp. 345–379.
15. Зеер Э. Ф., Ларионова С. В. Психологические особенности саморегуляции эмоционально-волевых состояний курсантов вузов МВД России // Научное обозрение: гуманитарное исследование. 2016. № 1. С. 91–95.
16. Мясищев В. Н. Психология отношений : избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева. М., Воронеж, 2011. 398 с.
17. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие. М., 2002. С. 20–21.
18. Вишняков И. А. Акмеологическая концепция подготовки школьного психолога в вузе : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2006. 442 с.

Поступила 20.10.2021; одобрена после рецензирования 05.12.2021; принята к публикации 28.02.2022.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

## References

1. Ivanova E. S., Lyusin D. V. Psychology of emotions: prospects of experimental research. *Scientific Dialogue*. 2012. No. 11. Pp. 137–143. (In Russ.)
2. Romanova T. V. Modality. Evaluation. Emotionality. Monograph. Nizhny Novgorod, 2008. 310 p. (In Russ.)
3. Campo M. The Study of Emotions in Vygotskij: The Theory of Emotions. *Psychological Science and Education*. 2013. No. 4. Pp. 323–337. (In Russ.)
4. Tyazhina E. B. On the relationship between the concepts of evaluation, emotionality, expressiveness. Modernization vector of development of science in the 21st century: traditions, innovations, continuity. Collected articles of the International science-to-practice conference. St. Petersburg, 2016. Pp. 205–208. (In Russ.)
5. Orekhova O. A. Color diagnostics of child emotions. St. Petersburg, 2006. 112 p. (In Russ.)
6. Wierzbicka A. Semantic universals and basic concepts. Moscow, 2011. 568 p. (In Russ.)
7. Ilyin V. I. "Feelings" and "emotions" as sociological categories. *Bulletin of St. Petersburg State University*. 2016. Series 12. Issue 4. Pp. 28–40. (In Russ.)
8. Kutkovoy N. A., Stefanenko T. G. The concept of emotions in social psychology of the 21st century: basic approaches. *Psychological Studies*. 2014. No. 7(33). P. 7. URL: <http://psystudy.ru>. (In Russ.)
9. Izard C. E. Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*. 2009. No. 60(1). Pp. 1–25.
10. Scarantino A., Griffiths P. Don't give up on basic emotions. *Emotion Review*. 2011. No. 3(4). Pp. 444–454.
11. Parrott W. G. Ur-emotions and your emotions: Reconceptualizing basic emotion. *Emotion Review*. 2010. No. 2(1). Pp. 14–21.
12. Valiullina E. V. Psychological study of personality emotionality. *Social Sciences*. 2019. No. 2(25). Pp. 123–128. (In Russ.)
13. Sannikova O. P. Emotionality in the structure of professional personality traits (on the example of representatives of socio-economic professions). Doctor of sciences dissertation (in Psychology). Kiev, 1997. 407 p.
14. Kleinginna P. R., Kleinginna A. M. A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*. 1981. No. 5(4). Pp. 345–379.
15. Zeer E. F. Larionova S. V. Psychological features of self-regulation of emotional and volitional states of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Scientific Review: Humanities Study*. 2016. No. 1. Pp. 91–95. (In Russ.)
16. Myasishchev V. N. Psychology of relations. Selected papers on psychology. Ed. by A. A. Bodalev. Moscow, Voronezh, 2011. 398 p. (In Russ.)
17. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups. Moscow, 2002. Pp. 20–21. (In Russ.)
18. Vishnyakov I. A. The acmeological concept of training a school psychologist at a university. Doctor of sciences dissertation (in Psychology). Moscow, 2006. 442 p. (In Russ.)

Submitted 20.10.2021; approved after reviewing: 05.12.2021; accepted for publication: 28.02.2022.

All the authors have made an equal contribution to the publication.

The authors declare that there is no conflict of interest.



# Теория и методика профессионального образования

Theory and methods of professional education

Обзорная статья

УДК 378.1+159.98+316.61 © М. Г. Голубчикова, Г. В. Валеева, М. Р. Арпентьева, Н. Н. Сетяева, Р. И. Хотеева, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-206-216

5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования

5.3.4 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

## Преодоление и профилактика выученной беспомощности в формировании и развитии учебно-профессиональной самостоятельности: инклюзивные аспекты

**Марина Геннадьевна Голубчикова**<sup>1,2</sup>, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, доцент кафедры педагогических и информационных технологий; mg2@bk.ru; <https://orcid.org/0000-0002-7865-3031>

**Галина Валерьевна Валеева**<sup>3</sup>, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин; valeeva-chel@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3140-1627>

**Мариям Равильевна Арпентьева**<sup>4</sup>, доктор психологических наук, академик Международной академии образования, свободный исследователь; mariam\_ira@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

**Сетяева Наталья Николаевна**<sup>5</sup>, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физического воспитания; nsetyaeva@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0181-3647>

**Раиса Ивановна Хотеева**<sup>6</sup>, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии; khoteeva@ya.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4580-7241>

<sup>1</sup> Иркутская государственная медицинская академия последипломного образования — филиал Российской медицинской академии непрерывного профессионального образования, 664049, Иркутск, м-н Юбилейный, 100, Россия

<sup>2</sup> Иркутский государственный университет, 664003, Иркутск, ул. К. Маркса, 1, Россия

<sup>3</sup> Высшая школа физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 454080, Челябинск, пр. Ленина, 69, Россия

<sup>4</sup> 2900, Монреаль, Квебек, бульвар Эдуард-Монпетит, НЗТ 1J4, Канада

<sup>5</sup> Сургутский государственный педагогический университет, 628417, Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, Ханты-Мансийский АО – Югра, Россия

<sup>6</sup> Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, 248023, Калуга, ул. Степана Разина, 22/48, Россия

### Реферат

**Введение.** Современное состояние исследований проблем формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности связано с двумя основными, часто тесно пересекающимися линиями исследования: деятельностно-смысловым и зарубежным ценностно-смысловым подходами. Цели исследования — анализ проблем выученной беспомощности как препятствия на пути формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности учащихся и обучающихся (умения учить и учиться); изучение проблемы формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности в контексте проблем преодоления и профилактики выученной беспомощности. Новизна заключается в обосновании выученной беспомощности как основы и проявления затруднений в формировании и развитии учебно-профессиональной самостоятельности обучающихся. **Результаты и обсуждение.** Инклюзивная практика привнесла в систему образования много важных акцентов, которые ранее полагались само собой разумеющимися. Это и культура сотрудничества, построения и развития гармоничных отношений субъектов образования, и доступность образовательной среды, форм и содержания образования, и проблема учебно-профессиональной самостоятельности. В инклюзивном образовании и в рамках идей инклюзии в целом проблема самостоятельной, успешной, свободной учебной и профессиональной деятельности является центральной. Современные проблемы формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности сводятся к нескольким основным моментам, среди которых можно назвать внутренние и внешние причины затруднений и даже отказа учащихся и обучающихся от нее. Помимо деформаций духовно-нравственного типа, например десаκραлизации и обесценивания учебной деятельности и ее результатов, большую роль играют страхи развития и защиты от развития, а также состояния, предшествующие или последующие за ними, включая состояния зависимости и выученной беспомощности. Эта сторона формирования учебно-профессиональной самостоятельности относительно мало изучена и дискутируется недостаточно часто, чтобы стать предметом интегративного, всестороннего исследования. **Выводы.** Условия формирования и развития умения учиться, учебно-профессиональной самостоятельности как системного свойства индивидуальности противоположны

условиям формирования выученной беспомощности: умение учиться есть комплекс знаний и умений в сфере бытия человека как личности, партнера, ученика и профессионала, включающий рефлексивный поиск, диалогический обмен его результатами со значимыми для человека людьми по поводу значимых, проблемных для него или общечеловеческого бытия ситуаций. Для инклюзивной практики такие условия — необходимый залог успеха.

**Ключевые слова:** выученная беспомощность; поисковая активность; учебно-профессиональная самостоятельность; учебная автономность; поисковая активность; учебная мотивация; рефлексия; метапознание; развитие человека

**Для цитирования:** Голубчикова М. Г., Валеева Г. В., Арпентьева М. Р., Сетьева Н. Н., Хотеева Р. И. Преодоление и профилактика выученной беспомощности в формировании и развитии учебно-профессиональной самостоятельности: инклюзивные аспекты // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 2(89). С. 206–216. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-206-216>

## Review Article

UDC 378.1+159.98+316.61 © M. G. Golubchikova, G. V. Valeeva, M. R. Arpentieva, N. N. Setyaeva, R. I. Khoteeva, 2022

doi: 10.24412/1999-6241-2022-289-206-216

5.8.1 General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

5.3.4 Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment

# Overcoming and Preventing Learned Helplessness in the Formation and Development of Educational and Professional Independence: Inclusive Aspects

**Marina G. Golubchikova**<sup>1,2</sup>, Candidate of sciences (in Pedagogy), Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Pedagogy, Associate-Professor at the chair of Pedagogical and Information Technologies; [mg2@bk.ru](mailto:mg2@bk.ru); <https://orcid.org/0000-0002-7865-3031>

**Galina V. Valeeva**<sup>3</sup>, Candidate of sciences (in Psychology), Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Life Safety and Biomedical Disciplines; [valeeva-chel@mail.ru](mailto:valeeva-chel@mail.ru); <https://orcid.org/0000-0003-3140-1627>

**Mariam R. Arpentieva**<sup>4</sup>, Doctor of sciences (in Psychology), Academician of the International Academy of Education, freelance researcher; [mariam\\_rav@mail.ru](mailto:mariam_rav@mail.ru); <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

**Natalia N. Setyaeva**<sup>5</sup>, Candidate of sciences (in Pedagogy), Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Theory and Methods of Physical Education; [nsetyaeva@yandex.ru](mailto:nsetyaeva@yandex.ru); <https://orcid.org/0000-0003-0181-3647>

**Raisa I. Khoteeva**<sup>6</sup>, Candidate of sciences (in Psychology), Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of General and Social Psychology; [khoteeva@ya.ru](mailto:khoteeva@ya.ru); <https://orcid.org/0000-0002-4580-7241>

<sup>1</sup> Irkutsk State Medical Academy of Postgraduate Education — branch of the Russian Medical Academy of Continuing Professional Education, Ministry of Health of Russia, 100 Yubileiniy neighborhood, Irkutsk, 664049, Russia

<sup>2</sup> Irkutsk State University, 1 K. Marx st., Irkutsk, 664003, Russia

<sup>3</sup> Higher School of Physical Culture and Sports, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, 69 Lenin pr, Chelyabinsk, 454080, Russia

<sup>4</sup> 2900, boul. Edouard-Montpetit, Montreal, Quebec, H3T 1J4, Canada

<sup>5</sup> Surgut State Pedagogical University, 10/2, 50 years of Komsomol st., Surgut, Khanty–Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra, 628417, Russia

<sup>6</sup> Tsiolkovskiy Kaluga State University, 22/48, Razin st., Kaluga, 248023, Russia

## Abstract

**Introduction.** The modern state of studying the problems of formation and development of educational and professional independence is related to two primary points of the research: activity-semantic approach and foreign value-semantic approach. The aims of the research are to analyze the problem of learned helplessness as an obstacle to the formation and development of students' educational and professional independence (the ability to teach and the ability to learn); to study the problem of formation and development of students' educational and professional independence within the problems of overcoming and preventing learned helplessness. **Results and Discussion.** Inclusive practice has brought many important focuses to the education system that were previously taken for granted. These include the culture of cooperation, the construction and development of harmonious relations between the subjects of education, and the availability of the educational environment, forms and content of education, and the problem of educational and professional independence. In inclusive education and within the framework of the ideas of inclusion in general, the problem of independent, successful, free educational and professional activity is crucial. The modern problems of formation and development of educational and professional independence are reduced to several main issues, including internal and external causes of difficulties and sometimes even students' refusal from it. In addition to deformations of the spiritual and moral type, for example, desacralization and devaluation of educational activity and its results, fears of development and protection from development, as well as states preceding or following them, involving states of dependence and learned helplessness, play an important role. This aspect of the formation of educational and professional competence has not been sufficiently studied and is not discussed often enough to become the subject of an integrative, comprehensive research. **Conclusions.** The conditions for the formation and development of the ability to learn, educational and professional independence as a system property of individuality are opposite to the conditions for the formation of learned helplessness: the ability to learn is a complex of knowledge and skills in the sphere of human being as a person, partner, student and professional, including reflexive search, dialogical exchange of its results with people who are significant for a person about situations that are significant, problematic for him personally or for general human life. For inclusive practice, these conditions are essential for success.

*Keywords:* learned helplessness; search activity; educational and professional independence; educational autonomy; educational motivation; reflection; metacognition; human development

**Citation:** Golubchikova M. G., Valeeva G. V., Arpentieva M. R., Setyayeva N. N., Khoteeva R. I. Overcoming and Preventing Learned Helplessness in the Formation and Development of Educational and Professional Independence: Inclusive Aspects. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2022. Vol. 27. No. 2(89). Pp. 206–216 (In Russ.). [https://doi.org/ 10.24412/1999-6241-2022-289-206-216](https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-206-216)

### Основные положения

1. В инклюзивном образовании и в рамках идей инклюзии в целом проблема самостоятельной, успешной, свободной учебной и профессиональной деятельности является центральной. Современные проблемы формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности сводятся к нескольким основным моментам, среди которых можно назвать внутренние и внешние причины затруднений и даже отказа учащихся и обучающихся от нее.

2. Современные исследования формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности связаны с двумя основными, часто тесно пересекающимися линиями исследования: отечественным деятельностно-смысловым и зарубежным ценностно-смысловым подходами.

3. Ключ к развивающему учеников обучению — совместный поиск способов действия, «общих и для класса задач, и для класса как учебного сообщества», формирование и развитие внутренней, интринсивной мотивации как мотивации самоосуществления и поддержки осуществления других людей.

4. Наличие интринсивной мотивации отличает самостоятельных учащихся и обучающихся от несамостоятельных (потерявших или не обретших субъектности, руководимых экстринсивной мотивацией), часто проявляющих разные формы выученной беспомощности. В целом выученная беспомощность есть продукт десубъективизации образования, отсутствия внутренней мотивации и активного стимулирования, направленного на эксплуатацию внешних (положительных и отрицательных) мотивов, «метода кнута и пряника», применяемого в отсутствие каких-либо возможностей проявления стимулируемым собственной инициативы и ответственности.

5. Выученная беспомощность побуждает и учеников, и педагогов к защитно-компенсаторным формам поведения, ведущим к деформациям их деятельности и взаимоотношениям (матетогениям и педиогениям), а затем и более глубоким деформациям личности, партнерства, учебно-профессиональной идентичности и активности. Беспомощность есть особый психологический барьер конструктивного и эффективного профессионального, межличностного и личностного развития человека, учебно-профессиональной самостоятельности в контексте управления учебной деятельностью и учебным стрессом.

6. В противоположность беспомощности самостоятельность связана с жизнеутверждением и оптимизмом,

готовностью и способностью к ответственному совершению и реализации выборов (ценностей и целей, времени и пространства учебно-профессиональной деятельности, направлений поиска и проектирования образовательного процесса, оценки и рефлексии его результатов, а также результатов образования в целом и т. д.). Она означает стремление и умение принятия и воплощения ответственных и значимых решений о себе, своей деятельности, своих взаимоотношениях.

### Введение

**Актуальность, значимость и сущность проблемы.** Инклюзивная практика привнесла в систему образования много важных акцентов, которые ранее полагались само собой разумеющимися. Это и культура сотрудничества, построения и развития гармоничных отношений субъектов образования, и доступность образовательной среды, форм и содержаний образования, и проблема учебно-профессиональной самостоятельности. В инклюзивном образовании и в рамках идей инклюзии в целом проблема самостоятельной, успешной, свободной учебной и профессиональной деятельности является центральной. Современные проблемы формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности сводятся к нескольким основным моментам, среди которых можно назвать внутренние и внешние причины затруднений и даже отказа учащихся и обучающихся от нее. Помимо деформаций духовно-нравственного типа, например десакрализации и обесценивания учебной деятельности и ее результатов, большую роль играют страхи развития и защиты от развития, а также состояния, предшествующие или последующие за ними, включая состояния зависимости и выученной беспомощности [1–7]. Эта сторона формирования учебно-профессиональной самостоятельности относительно мало изучена и дискутируется недостаточно часто, чтобы стать предметом интегративного, всестороннего исследования. В нашей работе мы попытаемся сделать еще один шаг навстречу осуществлению такого рода исследований.

**Цель** — изучить проблему формирования и развития умений учиться и учить в контексте проблем преодоления и профилактики выученной беспомощности, включая контекст инклюзивного образования. Основной метод исследования — теоретический анализ проблем выученной беспомощности как препятствия на пути формирования и развития умения учить и умения учиться, учебно-профессиональной самостоятельности находящихся в дидактическом взаимодействии педагогов, учащихся и обучающихся.

**Новизна исследования** заключается в попытке теоретического осмысления выученной беспомощности как ведущего фактора и типичного проявления затруднений в формировании и развитии учебно-профессиональной самостоятельности обучающихся (студентов) и обучающихся, значимости и путей преодоления и профилактики выученной беспомощности в формировании и развитии учебно-профессиональной самостоятельности.

#### Результаты и обсуждение

**Зарубежные и отечественные подходы к пониманию учебно-профессиональной самостоятельности.** Современные отечественные и зарубежные исследователи по-разному трактуют учебную и учебно-профессиональную самостоятельность как в общем, так и в инклюзивном образовании.

В отечественной науке и практике ее обычно рассматривают как интегративное качество целостного человека [1–5], так же как и в XX в.: как умение и стремление ученика к познанию (И. Я. Лернер, 1971), как интеллектуальную способность (М. И. Махмутов, 1975), как активную умственную деятельность (П. И. Пидкасистый, 1980), а также в начале нынешнего века: как учебно-профессиональную автономию обучающегося (Н. Ф. Коряковцева, 2002), как умение учиться (Н. П. Ничипоренко, 2002) и др. [7–10]. Н. Ф. Виноградова видит в учебной самостоятельности умение ставить перед собой различные учебные задачи и решать их без побуждения извне, наличие потребности учения, учебно-профессиональной инициативы и самоконтроля [11; 12]. Проблематика самостоятельности как автономии учеников и педагогов сближает отечественные и зарубежные штудии.

В целом современные исследования формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности связаны с двумя основными, часто тесно пересекающимися линиями исследования: отечественным деятельностью-смысловым и зарубежным ценностно-смысловым подходами.

В отечественной психологии часто обращаются к исследованиям в рамках развивающего обучения. Еще Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов полагали, что самостоятельность, инициативность учеников в постановке новых задач, способность и склонность к преобразованию сложившихся способов действия можно и нужно развивать уже в рамках школьного образования [13, с. 69]. Они считали важным развивать рефлексивные умения и критическое отношение к процессу своей учебно-профессиональной деятельности и полученным в ходе нее результатам, способность выделять неизвестное и строить гипотезы о нем, преобразовывать существующие способы действия и искать новые способы при решении разных типов задач. В состав «умения учиться», наряду с рефлексивными, входят продуктивные действия — поиск и производство знаний и умений, развитая поисково-творческая активность [13, с. 27].

Зарубежные и отечественные ученые, включая П. Кэнди, Т. Хеджа, П. В. Меньшикова, Н. П. Ничипоренко, также предполагают, что автономный учащийся не просто тот, кто имеет знания, умения, мотивы и ценности, дающие возможность управлять своим собственным обучением, но тот, кто способен выполнять действия, связанные с этими компетенциями и отношениями [6; 7; 14; 15]. Ученые отмечают, что опережающее развитие когнитивной автономии, обусловленное переходом к учебно-профессиональной деятельности с элементами самообразования, составляет основу формирования поведенческой и ценностной автономии [5; 6; 16–20]. Н. Ф. Коряковцевой сформировано понятие учебно-профессиональной автономии как «способности... осознанно осуществлять продуктивную образовательную деятельность, направленную на создание личностного образовательного продукта, рефлексировать и оценивать данную деятельность, накапливая эффективный опыт, конструктивно и творчески взаимодействовать с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности, принимая на себя ответственность за процесс и продукт данной деятельности как результат самоопределения и саморазвития личности» [21]. Учебная автономия, согласно К. С. Лебедевой, важнейший, системообразующий компонент образовательной самостоятельности [22, с. 378].

Х. Рейндерс утверждает, что определение автономии либо как способности, либо как участия в конкретном виде обучения является неполным, она и то и другое [23]. Разработчики теории автономного обучения иностранным языкам, берущей начало в исследованиях свободы обучения К. Роджерса, полагают нужным развивать свободу человека путем совершенствования тех его способностей, которые дают возможность ответственно управлять своей деятельностью, быть способным к автономному обучению, управлять им: ставить перед собой цели, обучаться и проводить оценку своей деятельности [24–30]. Х. Холек, как и его последователи (Д. Литтл, Дж. Трим, Л. Мариани, Ф. Бенсон, А. Пенникук и др.), описывает учебно-профессиональную автономию как «способность брать на себя ответственность за свою учебно-профессиональную деятельность относительно всех аспектов этой учебной деятельности», способность к критической рефлексии, принятию решений и совершению самостоятельных поступков, самоуправлению и контролю собственной деятельности [31; 32]. При этом они полагали, что индивидуальная автономия может трансформироваться и проявляться во внеучебных контекстах относительно независимо от учебно-профессиональной среды. Поэтому она может быть как положительной/продуктивной, так и отрицательной/деструктивной. Д. Дикинсон и ряд исследователей это понятие рассматривают как ответственность за принятие и осуществление решений, касающихся дальнейшего обучения студента [33, с. 145]. Интересно

также определение учебно-профессиональной автономии как формы деятельности, ситуации, когда обучающиеся проводят исследование самостоятельно, рассмотрение автономии как возможности или права на выбор учащимися своего направления обучения [34]. Многие исследователи пишут о первостепенной роли в учебной автономии самого ученика, являющегося более или менее активным субъектом в собственном процессе обучения и извлекающего смысл из событий [14, р. 271]. Ученик является принимающим (активно) или отвергающим (пассивно) трансляцию ответственности педагогом и/или «перенос» ответственности за образование с учителя на обучающегося. В рамках автономной модели образования ученику нужно научиться быть самостоятельным, а учителю, как и родителям, — уметь «отпустить ситуацию» и даже, более того, создавать ситуацию, в которой ученик вынужден действовать самостоятельно [35; 36]. Это связано с тем, что одним из определяющих самостоятельность аспектов обретения автономности и независимости в образовании является образовательный опыт [14, р. 115]. Пока человек не имеет опыта самостоятельности, условий для получения опыта, включая определенное ограничение активности педагога, самостоятельность невозможна.

Особенно важен здесь тезис Д. Б. Эльконина об учебной деятельности как деятельности по самоизменению [37]. При этом Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов подчеркивали важность рефлексивности — готовности и способности обучающегося не просто решать учебно-профессиональные задачи, но и осознавать способы, процессы и результаты своих действий, их ценностные и целевые основы и границы применимости используемых способов, критично относиться к своим действиям и полученным в их итоге результатам. Обучение, которое превращает способность и готовность к рефлексии в норму развития (что возможно, но не всегда существует уже в младшем школьном возрасте), выступает как учебная деятельность [37]. При этом ведущим условием формирования и развития рефлексивности выступают разработка и применение моделей, построенных по определенной логике, в знаковой и/или схематической форме представляющих важнейшие отношения понятий и феноменов. Помимо моделирования, другие условия включают:

— создание (проблемных) учебно-профессиональных ситуаций, предполагающих обнаружение и преобразование понятий и связанных с ними способов действия;

— использование детьми, подростками, другими обучающимися моделей для того, чтобы (само)оценивать и контролировать свои действия, преобразуя себя и модели, делегирование педагогом ответственности за оценку и контроль поиска ученикам;

— учебно-дидактический диалог как совместная работа обучающихся, участники которой обмениваются своими предположениями, знаниями и умениями, учат-

ся слушать, ценить и учитывать в своей деятельности мнения и оценки партнеров;

— систему контроля/оценки, стимулирующую поиск и уважение к точке зрения другого человека как к ценности, инициативный поиск обучающегося поддерживается педагогом или даже намеренно провоцируется им;

— сочетание репродуктивных и активных компонентов деятельности: тренировки (действий по образцу) и активности в режиме свободного выбора (выбор действия) на занятиях в аудитории и вне нее, вне «официальной» образовательной ситуации.

**Проблемы формирования и развития самостоятельности в контексте феномена выученной беспомощности.** Анализ этих условий можно увидеть в трудах как отечественных исследователей [5; 6; 37], работающих в контексте развития деятельностного подхода, так и зарубежных, обобщающих результаты эмпирических разработок своих коллег [38]. В этих исследованиях видны попытки осмысления важности, направлений преодоления и профилактики выученной беспомощности как феномена, оказывающего негативное влияние на процессы и результаты формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности, в частности на поисковую и творческую активность школьников и учителей, студентов и преподавателей.

Важно отметить, что поисковая активность, феномен ориентировочной деятельности [39], выступает как понятие в процессе анализа феноменов психического развития в онтогенезе. Поэтому поисковая активность — один из критериев развития в целом и развития самостоятельности в частности. Умение активного преодоления трудностей, стремление к нему, оптимизм как продуктивное проектирование успеха и поисковое поведение увеличивают сопротивляемость человека к неудачам, общую успешность/результативность труда. Легко достижимый успех, «тепличное» обучение и воспитание разрушают сопротивляемость. Атрибуция успехов личностными особенностями и неудач ситуативными влияниями повышает самооценку, уровень притязаний и успешность. В противном случае, когда человек полагает, что его неудачи «нормальные» и связаны с его не поддающимися исправлению недостатками, когда он верит, что не имеет права ошибаться и быть несовершенным, не обладает опытом побед и преодоления трудностей, не берет на себя ответственности и не ищет нужной ему помощи, новых путей и стратегий достижения цели, новых смыслов и значений ситуации, то он обычно капитулирует перед трудностями [40] и перестает интересоваться миром.

Напротив, поисковая активность в своей развитой форме сочетается с умением и стремлением учитывать чужую точку зрения, искать новые смыслы и значения. Это проявляется и у учеников-исследователей, увлечен-

ных творческим омыслением себя и мира, и у «эмпатичных» учеников, стремящихся понять окружающих людей. В процессе совместной учебно-профессиональной деятельности (взаимно-активного, интерпсихического поиска, требующего оперативной и постоянной координации намерений партнеров) обе группы учеников развивают стремление к поиску (в том числе интрапсихическому), повышают ценность собственных и чужих учебных усилий и мнений, состояний. Напротив, гедонисты-эгоцентрики обычно характеризуются и низкой поисковой активностью (неразвитым стремлением к творчеству), и эмпатией. У них заметно отставание в формировании и развитии поисковой активности. У учеников с поисковой активностью вначале формируется интерпсихическая форма поисковой активности (младший школьник), затем через экстрапсихический этап интрапсихическая форма (старший школьник, студент) [37; 40 и др.].

1. Уже в младшем школьном возрасте человек способен психологически включаться в недоопределенную задачу, поставленную наставником, видеть противоречия между знанием в привычной схеме и новыми данными; осуществлять поиск новых способов действия, по собственной инициативе расширять возможности действия по схеме, менять точку зрения, учитывая мнения оппонентов, искать доказательства и основания мнения с опорой на схему, включающую в себя ориентировочную основу действия, выходить за границы известного и строить гипотезы о теоретически возможных событиях и явлениях. Складываются первичные предметные ориентации [41].

2. В подростковом возрасте в современной школе большое внимание уделяется способности учеников осуществлять выбор разных образовательных (внутрипредметных и межпредметных) траекторий. Здесь идет переход от учебной к учебно-профессиональной самостоятельности: созревают в осознанном виде предметные ориентации, могут осуществляться первичная профессиональная ориентация, выбор профессиональной сферы самоактуализации (осуществления внутренней сути, интринсивной мотивации, трансценденции) и самореализации (осознание себя как члена социума, экстринсивной мотивации, построение семейной, профессиональной и иных «карьер») либо отказ от одной из них или от обеих (трангрессия, деформация).

3. К концу школы часть учеников может проявлять учебную самостоятельность как независимость, инициативность, стремление и умение обходиться без помощи: независимость поискового поведения от деятельности педагога по организации поиска, стремление и умение рассматривать все с различных точек зрения, использование понятийных средств учебной деятельности в жизненных, внешкольных и внеучебных ситуациях. Последний момент особенно важен для учебно-профессиональной самостоятельности: инициативность,

свобода и умение без помощи других использовать профессиональные знания и умения в практике решения (квази)профессиональных задач.

Ключ к развивающему обучению, преодолению привычного, рутинного, «равновесного» состояния (согласно Л. С. Выготскому и Д. Б. Эльконину) и восстановлению равновесия (согласно Ж. Пиаже), к гармоничному сочетанию опережающего и «запаздывающего» в обучении — «совместный поиск способов действия, общих и для класса задач, и для класса как учебного сообщества детей» [37, с. 88]. В этом контексте умение учиться, или учебная самостоятельность, связано с установкой ученика на поисковую активность, которая специально культивируется педагогом и обозначает способность и готовность: 1) обнаруживать, каких именно знаний и умений человеку недостаточно для решения конкретной задачи или системы (учебно-профессиональных и иных) задач; 2) находить и присваивать недостающие знания и умения. В этом контексте умение учиться связано не только с рефлексией, но и со стремлением выходить за границы наличного опыта, трансценденцией.

Поисковая активность нацелена на апробацию новых способов действия с отслеживанием результатов каждого способа: в ней соединены способность преодолеть свою ограниченность, выходя за пределы имеющегося опыта (трансцендировать), и способность действовать, осознавая суть действия (рефлектировать). Нацеленность на поиск способствует развитию рефлексии. Иногда имеет значение и метод «проб и ошибок», или стратегия «хаотической» активности, при которой происходит апробация различных способов действий без анализа их последствий. Она достаточно часто спонтанно возникает в рамках репродуктивного обучения, но в рамках рефлексивного — угасает. В целом спонтанная поисковая активность полезна, но часто не настолько стабильна, чтобы повышать успешность учебно-профессиональной активности человека [42]. Один из феноменов, который блокирует поисковую активность, связан с повседневной травматизацией человека в решении задач, на которые у него не хватает внешних и внутренних ресурсов.

Поэтому самостоятельности и автономности в зарубежной и отечественной науке противопоставляется не просто нежелание, а неспособность, неумение учиться: учебная или выученная беспомощность (learned helplessness), зависимость/иждивенчество/пассивность и маргинальность/незрелость/инфантильность. Выученная беспомощность активно изучается уже более 30 лет [43]. Ж. Нюттен раскрывает фрустрацию, возникающую в итоге множественных бесплодных попыток найти решение в неразрешимой задаче, как итог конфликта внутренних и внешних «барьеров решения». Он понимает фрустрацию как травму неспособности действовать самостоятельно и успешно. К ее внутренним условиям относятся психологические характеристики ученика, включая его умения/неумения, «самоподдерживаемые»

установки, обеспечивающие состояние внутреннего соответствия и внешней гармонии, а также особенности решаемой задачи. К ее внешним условиям относятся барьеры, не дающие человеку выйти из ситуации решения и из «замкнутого круга» таких решений в целом (система или компоненты системы социальных отношений между обучающимся и сообществом) [44, с. 7]. Страх действия связан с мотивацией успеха и неудачи, и он имеет несколько форм: псевдоактивности (бессмысленная суета, имитирующая поиск решения), ступора, или отказа от деятельности, уныния (капитуляция, потеря интереса и понимания, заторможенность и апатия), стереотипии, агрессивно-деструктивных способов поведения (открытое или латентное (само)агрессивное поведение), «бегства из ситуации» для смещения/замещения и преследования псевдоцелей (подмена смысла деятельности/выгорание и актуализация иной деятельности, создающей иллюзию результативности), «инверсии» деятельности и отношений к ней, к себе, к миру [44, с. 9].

В целом состояние выученной беспомощности связано с фрустрацией и пассивностью, неверием в собственные силы и ощущением неполноценности/превосходства, с потерей ощущения свободы и управления, состоянием недовольства собой и миром, «неукорененностью» в мире и присутствующим «тупым непониманием» («тупо делаю»), скукой лишения поисковой активности (однообразия, шаблонности, невозможности перемен) и депривацией активности отношений (состояния неадекватности и неопределенности, отчужденности и дисгармонии, однообразия и асинхронности причин и последствий поведения или деятельности, отсутствие и/или обесценивание обратной связи и тем более поддержки). Как отмечают исследователи, для выученной беспомощности типично состояние постоянного напряжения (смеси страха, гнева и пассивности), а также «смещенной активности», или, точнее, замещающей активности: формы активности, создающие иллюзию свободы, инициативности, удовлетворенности.

Оно также связано с латентно-пассивной агрессией, пассивным сопротивлением, страхом перемен, деформацией учебно-профессиональных мотивов (утрата мотива достижения успеха и преобладание мотива избегания неудач, смещение интринсивной, внутренней мотивации на экстринсивную, внешнюю, выгорание и деформации) [5; 6; 45; 46]. Наличие интринсивной мотивации (субъектность) отличает самостоятельных обучающихся от несамостоятельных (потерявших или не обретших субъектности, руководимых экстринсивной мотивацией).

Выученная беспомощность связана с несколькими моментами: затруднениями в постановке и достижении собственных целей и удержании намерения и интереса, апатией («все равно», «неинтересно», «усталость»); затруднениями в проявлении инициативы как инициирования и осуществления активности (синдром «потом», прокрастинация, лень); ощущени-

ем непреодолимости препятствий («все бесполезно») и/или ожиданием «легкости» учебного и профессионального труда (они якобы «должны приносить (только) радость»); невысокими требованиями к себе как к типу «человек-неудачник», «неполноценный» или, напротив, «и так успешный» и т. д. («слишком трудно») [40; 45; 46].

М. Селигман и О. Волкова также отмечают роль опыта пребывания и наблюдения беспомощных людей, взаимодействия с ними. Аналогичные замечания сделаны исследователями опыта концлагерей, трудовых лагерей и лагерей биологических экспериментов (В. Франкл, А. Кемпински, Б. Беттельгейм и др.) [43; 47; 48].

Поскольку беспомощность прямо связана с неудачей и неуспешностью труда, постольку в работах по этой проблематике часто рассматривается влияние выученной беспомощности на академические успехи (М. Р. Арпентьева, Г. П. Геранюшкина, К. Е. Джонсон, К. ДеМосс, Д. Циринг, Т. А. Панченко и др.), на формирование и развитие умения учиться, а также преодоление беспомощности в рамках различных жизненных событий, способы профилактики и коррекции выученной беспомощности (Л. Абрамсон, Е. В. Веденева, А. Ю. Дубынин, С. Майер, М. В. Полякова, К. С. Рапс, М. Селигман, Д. Циринг, М. Эриксон и др.), изучаются половозрастные и иные особенности выученной беспомощности (М. Селигман, Д. Джиргус, С. Палеха и др.) [43; 45; 49, с. 19].

В работах отечественных психологов раскрываются аспекты, позволяющие рассматривать выученную беспомощность как своего рода психологический барьер конструктивного и эффективного профессионального, межличностного и личностного развития человека, учебно-профессиональной самостоятельности в контексте управления учебной деятельностью и учебным стрессом [44; 45; 48; 50–52]. Человек, стремящийся к трансформации через учебно-профессиональные знания и умения, в решающий момент может ретироваться, отказаться от успеха. Такое состояние А. Минделл называет «край», А. Маслоу и К. Роджерс — «защитой/блокадой от развития». И. Ялом обозначает этот феномен как «уровень (внутренней) тайны», а П. Жане — как «страх действия», «кульминацию всего пути, который прошел индивид, борясь с вредоносными стимулами и будучи побежден ими» [44, с. 6–7 и др.]. Это та «болезненная кнопка», «нажимая» на которую можно манипулировать человеком. Она часто используется обществом, бизнесом или государством для достижения их целей, противоположных целям самого человека. Здесь отменяются ориентация на внутренние законы (само)развития, осознанная, целостная самодетерминация и самоуправление. При этом включается «чужой закон», начиная от «морали» и заканчивая «правом», неосознаваемое, фрагментарное («лоскутное»), противоречивое управление человеком извне. Там, где «чужое» отменяет «свое», пусть даже это «чужое» есть лучшее из возможных, заканчивается самостоятельность человека [45, с. 173].

Выученная беспомощность побуждает и учеников, и педагогов к защитно-компенсаторным формам поведения, ведущим к деформациям их деятельности и взаимоотношениям (матетогениям и педиогениям), а затем и более глубоким деформациям личности, партнерства и учебно-профессиональной идентичности и активности в целом [5; 6]. «Движение по кругу» беспомощности (от беспомощности к «запланированной» неудаче и снижению самооценки и назад) сопровождается учебно-профессиональным, межличностным и личностным регрессом. Выход из этого состояния «по кругу» неспособности и несвободы предложен М. Эриксоном — с помощью техники «обучающих историй». «Обучающие истории реализуют алгоритм вывода из состояний стресса» [45, с. 169]. Согласно М. Эриксону, «первым делом нужно сбить его (обучающегося. — Авт.) с толку. А затем, пока он еще не пришел в себя, провести через препятствие и, таким образом, дать человеку на деле пережить успех» [53, с. 120; 45, с. 169]. Здесь фокусом внимания являются внутренняя, а не внешняя мотивация учебы и труда [54], субъективизация (активизация) деятельности.

В инклюзивном контексте особенно важны следующие моменты учебно-профессиональной самостоятельности:

1) самостоятельность как независимость, автономия ученика с особенностями возможностей здоровья означает, что он готов и стремится без посторонней помощи выполнять учебные задания, выбирать и реализовывать формы, содержания и маршруты образования;

2) самостоятельность как свобода ученика означает, что он преодолевает сложности, успешно компенсирует ограничивающие его учебно-профессиональную деятельность особенности;

3) самостоятельность как выученный оптимизм означает готовность и стремление к поиску и творчеству знаний и умений, образовательных отношений и взаимодействий, самого себя.

#### **Выводы**

Важность феномена выученной беспомощности, его проявлений и влияний на процессы и результаты формирования и развития учебно-профессиональной самостоятельности, в частности на поисковую и творческую активность школьников и учителей, студентов и преподавателей, очевидна не только в инклюзивной, но и в общей практике. Порой человек не может измениться или достичь успеха именно потому, что научен неуспеху и/или страху успеха и связанного с успехом наказания. Это свойственно для любых ограничений способностей и жизни, включая инвалидизацию. В итоге выученной беспомощности часто возникает феномен «защиты от развития», или «комплекс Ионы»,

описанный еще А. Маслоу. Этот комплекс характеризует состояние сознательного или неосознаваемого избегания поисковой, творческой активности, инициативы и самостоятельности в разных сферах жизнедеятельности. В поисках направлений преодоления и профилактики выученной беспомощности как феномена, оказывающего существенное и негативное влияние на процессы и результаты обучения и воспитания, необходимо учитывать механизм его формирования и преодоления. Для лиц с особенностями возможностей здоровья этот вопрос является краеугольным, иногда более важным, чем гармоничные отношения в образовательной среде.

Это связано с тем, что, на наш взгляд, депривация индивидуального («своего») пространства и времени, поиска и выбора сферы деятельности, компетенций и отношений к себе и миру является ведущим аспектом формирования учебно-профессиональной и общей беспомощности человека, ученика или педагога. Ею создаются условия для формирования и усиления учебной, личностной, межличностной инфантильности, пассивной и активной агрессии, утраты собственных целей и ценностей (десакрализация и аномия), а также интересов. Беспомощность связана с дефицитом жизнеутверждения и оптимизма, отсутствием готовности и способности к ответственности, к совершению выбора (ценностей и целей, времени и пространства учебно-профессиональной деятельности, направлений поиска и проектирования образовательного процесса, оценки и рефлексии его результатов, а также результатов образования в целом и т. д.) и принятию решений о себе, своей деятельности, своих взаимоотношениях. Противоположные обстоятельства создают условия формирования и развития умения учиться, учебно-профессиональной самостоятельности. Последняя выступает как системное свойство индивидуальности: умение учиться есть комплекс знаний и умений в сфере бытия человека как личности, партнера, ученика и профессионала, включающий рефлексивный поиск, диалогический обмен его результатами важными для человека людьми по поводу значимых, проблемных для него или общечеловеческого бытия ситуаций. В ситуации с «компетентным учеником», в качестве которого выступает и педагог, речь идет об умении учить: побуждать обучающихся к исследованию внутреннего и внешнего мира. Для инклюзивной практики такое побуждение — одна из центральных задач и условий успеха.

**Перспективы** исследования связаны с разработкой программ сопровождения образовательного процесса в школах и вузах, направленных на профилактику и преодоление беспомощности и на развитие самостоятельности школьников и студентов как будущих специалистов.

Список источников

1. Голубчикова М. Г. Теоретический анализ понятия «самостоятельность» в историческом и современном аспектах // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1(80). С. 35–37.
2. Голубчикова М. Г., Голубчиков Г. М., Федотова Е. Л. Формирование регулятивных универсальных учебных действий школьников — основа развития самостоятельности личности // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Т. 14, № 4. С. 91–99.
3. Коломиец О. М. Развитие учебно-профессиональной самостоятельности студента высшей медицинской школы в преподавательской деятельности педагога // Педагогика: история, перспективы. 2020. Т. 3, № 3. С. 19–33.
4. Коломиец О. М., Голубчикова М. Г. Концептуальные положения развития учебной самостоятельности студентов в образовательном процессе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1(74). С. 306–308.
5. Арпентьева М. Р., Гасанова Р. Р. Умения учиться и умение учить в контексте разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории // Обучение и воспитание детей и подростков: от теории к практике : коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнов. Ульяновск, 2020. С. 6–21.
6. Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В. Дидактическая коммуникация: умение учиться и умение учить / под ред. М. Р. Арпентьевой. Калуга, 2017. 353 с.
7. Ничипоренко Н. П. Развитие представлений студентов-педагогов об умении учиться : дис. ... канд. психол. наук. Калуга, 2000. 190 с.
8. Махмутов М. И. Проблемное обучение. М., 1975. 367 с.
9. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М., 1980. 240 с.
10. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы учащихся, изучающих иностранный язык. М., 2002. 176 с.
11. Виноградова Н. Ф. Материалы курса «Окружающий мир» как учебный предмет в начальной школе: особенности, возможности, методические подходы. М., 2008. 72 с.
12. Рьдзе О. А. Развитие самостоятельности младшего школьника в учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 189 с.
13. Цукерман Г. А. От умения сотрудничать к умению учить себя // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 27–42.
14. Candy P. C. Self-direction for Lifelong Learning. California, 1991. 271 p.
15. Hedge T. Teaching and learning in the language classroom. Oxford, 2000. 420 p.
16. Поскребышева Н. Н., Карабанова О. А. Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. 2014. № 4(16). С. 34–41.
17. Панченко Т. А., Долгих Н. П. Организация самостоятельной работы студентов в условиях выученной беспомощности // Проблемы высшего образования. 2016. № 1. С. 231–233.
18. Deci E. L., Ryan R. M. Handbook of Self-Determination Research. N.-Y., 2004. 470 с.
19. Steinberg L., Silverberg S. B. The Vicissitudes of Autonomy in Early Adolescence. *Child Development*. 1986. Vol. 57. Pp. 841–851.
20. Zimmer-Gembeck M. J., Collins W. A. Autonomy Development during Adolescence. Blackwell handbook of adolescence / Eds. G. R. Adams, M. D. Berzonsky, 2003. Pp. 175–204.
21. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры. Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2001. Вып. 461. С. 12–28.
22. Лебедева К. С. Зарубежный опыт исследования учебной и образовательной самостоятельности // Научный диалог. 2016. № 2(50). С. 374–382.
23. Reinders H. From autonomy to autonomous language learning. Teaching English in multilingual contexts: Current challenges, future directions / A. Ahmed, G. Cane & M. Hanzala (Eds.). Cambridge, 2011. Pp. 37–52.
24. Корозникова А. А. Сущность понятия «учебная автономия» и обучение стратегиям автономной учебной деятельности в образовательном процессе по иностранному языку // Концепт. 2016. Т. 11. С. 761–765.
25. Коротнева Н. М. Автономное обучение в лингводидактике: сущность и история развития // Научные преобразования в эпоху глобализации : сб. статей междунар. науч.-практ. конф. Уфа, 1 мая 2017 г. : в 4 ч. Уфа, 2017. Ч. 4. С. 69–70.
26. Милютинская Н. Ю. Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании (теория и практика) : монография / под ред. Н. М. Платоненко. Ижевск, 2011. 266 с.
27. Dickinson L. Self-instruction in language learning. Cambridge, 1987. 200 p.
28. Duda R., Tyne H. Authenticity and Autonomy in Language Learning. HAL (multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research). VALS-ASLA *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. Nancy, France: CRAPEL, Université Nancy, Vol. 92. 2010/2011/ Pp. 1–21. № hal-00525058. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00525058v1/document>.
29. Gremmo M.-J. and Riley P. Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. *System*. 1995. Vol. 23, iss. 2. Pp. 151–164.
30. Rogers C. R. Freedom to learn for the 80s. N.-Y., 1983. 181 p.
31. Holec H. Autonomy in foreign language learning. Oxford, 1981. 200 p.
32. Little D. Learner Autonomy I: Definitions, Issues, and Problems. Dublin, 1991. 175 p.
33. Littlewood W. Deining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*. 1999. № 20(1). Pp. 71–94.
34. Насонова Е. А. Анализ интерпретаций понятия «учебная автономия» // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». 2010. № 2. С. 145–149.
35. Thanasoulas D. What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered? *The Internet TESL Journal*. 2000. № 11(6). P. 1. URL: <http://iteslj.org>. (accessed data: 21.01.2021).
36. Smith R. & Vieira F. Teacher education for learner autonomy: building a knowledge base. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2009. № 3. Pp. 215–220. <https://doi.org/10.1080/17501220903404434>.
37. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности. М., 2010. 432 с.
38. Smith R. Developing Teacher-Learner Autonomy: Constraints and Opportunities in Pre-service Training. United Kingdom, Warwick, 2021. Pp. 1–15. URL: [https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/people/smith/smith\\_r/developing\\_teacher-learner\\_autonomy\\_canaries.pdf](https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/people/smith/smith_r/developing_teacher-learner_autonomy_canaries.pdf) (accessed data: 21.01.2021).

39. Бурменская Г. В. Понятие «ориентировочная деятельность» как средство анализа феноменов психического развития в онтогенезе // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 7–12.
40. Мясникова О. В. Отражение феномена «выученной беспомощности» в изучении иностранного языка // Опыт и перспективы обучения иностранным языкам в евразийском образовательном пространстве. 2018. № 3. С. 133–140.
41. Богомолова Е. А. Индивидуальные варианты умственного развития младших школьников : дис. ... канд. психол. наук. Калуга, 2002. 150 с.
42. Минигалиева М. Р. Изучение психологии и самопознание студентов. Психотерапевтическая модель педагогического общения Л. А. Петровской. Saarbrücken, 2012. 632 с.
43. Seligman M. E. P. What You Can Change & What You Can't. N.-Y., 1993. 359 p.
44. Палеха С. А. Выученная беспомощность в системе обучения // APRIORI. Серия «Гуманитарные науки». 2017. № 5. С. 10–11.
45. Полякова М. В. Управление стрессом учебы // Уникальные исследования XXI века. 2015. № 8(8). С. 161–177.
46. Гузенко Е. Е., Крючкова К. С. Состояние выученной беспомощности у студентов // Мир педагогики и психологии. 2017. № 12(17). С. 145–152.
47. Волкова О. В. Выученная беспомощность: технология исследования генеза. Новосибирск, 2018. 280 с.
48. Волкова О. В. Перспективы внедрения системы профилактики выученной беспомощности в процессе подготовки специалистов помогающих профессий // Вестник Кемеровского государственного университета. 2019. Т. 21, № 2(78). С. 384–394. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2019-21-2-384-394>.
49. Дубынин А. Ю., Веденева Е. В. Выученная беспомощность во взаимосвязи с коммуникативными умениями и смысловыми ориентациями // Вестник магистратуры. 2014. № 8(35). С. 18–21.
50. Циринг Д. А. Самостоятельность и беспомощность у студентов высших учебных заведений // Высшее образование сегодня. 2008. № 6. С. 48–50.
51. Геранюшкина Г. П., Афраймович О. Э. Сценарии выученной беспомощности // Психология в экономике и управлении. 2013. № 1. С. 17–22.
52. Девятковская И. В. Выученная беспомощность как профессиональная деструкция и психологический барьер развития личности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : мат-лы VII междунар. науч.-практ. конф. Ярославль, 2015. С. 155–156.
53. Эрикссон М. Мой голос останется с вами. М., 2009. 304 с.
54. Arpentieva M. R., Klimova E. K., Pyleva T. V. Development of motivation for professional work of teachers of the system of additional education. Canada, Toronto, 2022. 182 p.

Поступила 24.01.2022; одобрена после рецензирования 20.02.2022; принята к публикации 30.03.2022.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

## References

1. Golubchikova M. G. Theoretical analysis of the concept of "independence" in historical and modern aspects. *The World of Science, Culture, Education*. 2020. No. 1(80). Pp. 35–37. (In Russ.)
2. Golubchikova M. G., Golubchikov G. M., Fedotova E. L. Formation of regulatory universal educational actions of schoolchildren as the basis for the development of individual independence. *Russian Journal of Social Sciences and Humanities*. 2020. Vol. 14, No. 4. Pp. 91–99. (In Russ.)
3. Kolomiets O. M. Development of educational and professional independence of a student of higher medical school in the teaching activity of a teacher. *Pedagogy: History, Prospects*. 2020. Vol. 3, No. 3. Pp. 19–33. (In Russ.)
4. Kolomiets O. M., Golubchikova M. G. Conceptual provisions for the development of educational independence of students in the educational process. *World of Science, Culture, Education*. 2019. No. 1(74). Pp. 306–308. (In Russ.)
5. Arpentieva M. R., Gasanova R. R. Ability to learn and the ability to teach in the context of the development and implementation of an individual educational trajectory. Teaching and upbringing of children and adolescents: from theory to practice. Ed. by Nagornov A. Yu. Ulyanovsk, 2020. Pp. 6–21. (In Russ.)
6. Arpentieva M. R., Menshikov P. V. Didactic communication: the ability to learn and the ability to teach. Ed. by Arpentieva M. R. Kaluga, 2017. 353 p. (In Russ.)
7. Nichiporenko N. P. Development of pedagogy students' ideas about the ability to learn. Candidate of sciences dissertation (in Psychology). Kaluga, 2000. 190 p. (In Russ.)
8. Makhmutov M. I. Problem-based learning. Moscow, 1975. 367 p. (In Russ.)
9. Pidkasiy P. I. Independent cognitive activity of schoolchildren in learning. Moscow, 1980. 240 p. (In Russ.)
10. Koryakovtseva N. F. Modern methods of organizing independent work of foreign language learners. Moscow, 2002. 176 p. (In Russ.)
11. Vinogradova N. F. Materials of the course "The World Around" as a subject in primary school: features, opportunities, methodological approaches. Moscow, 2008. 72 p. (In Russ.)
12. Rydze O. A. Development of the independence of a younger student in educational activities. Candidate of sciences dissertation (in Pedagogy). Moscow, 2002. 189 p. (In Russ.)
13. Tsukerman G. A. From the ability to cooperate to the ability to teach oneself. *Psychological Science and Education*. 1996. No. 2. Pp. 27–42. (In Russ.)
14. Candy P. C. Self-direction for Lifelong Learning. California, 1991. 271 p.
15. Hedge T. Teaching and learning in the language classroom. Oxford, 2000. 420p.
16. Poskrebysheva N. N., Karabanova O. A. Study of the adolescent's personal autonomy in the context of the social situation of development. *National Psychological Journal*. 2014. No. 4(16). Pp. 34–41. (In Russ.)
17. Panchenko T. A., Dolgikh N. P. Organization of students' independent work in conditions of learned helplessness. *Problems of Higher Education*. 2016. No. 1. Pp. 231–233. (In Russ.)
18. Deci E. L., Ryan R. M. Handbook of Self-Determination Research. N.-Y., 2004. 470 c.
19. Steinberg L., Silverberg S. B. The Vicissitudes of Autonomy in Early Adolescence. *Child Development*. 1986. Vol. 57. Pp. 841–851.

20. Zimmer-Gembeck M. J., Collins W. A. Autonomy Development during Adolescence. *Blackwell handbook of adolescence*. Ed. by Adams G. R., Berzonsky M. D. London, 2003. Pp.175–204.
21. Koryakovtseva N. F. The autonomy of the student in the process of learning a foreign language and culture. *Bulletin of Moscow State Linguistic University*. 2001. Issue 461. Pp. 12–28. (In Russ.)
22. Lebedeva K. S. Foreign experience in the study of learning and educational independence. *Scientific Dialogue*. 2016. No. 2(50). Pp. 374–382. (In Russ.)
23. Reinders H. From autonomy to autonomous language learning. In: Ahmed, A., Cane, G., & Hanzala, M. (Eds.). *Teaching English in multilingual contexts: Current challenges, future directions*. Cambridge, 2011. Pp. 37–52.
24. Koroznikova A. A. The essence of the concept of "educational autonomy" and teaching strategies of autonomous learning activity in the educational process in a foreign language. *Concept*. 2016. Vol. 11. Pp. 761–765. (In Russ.)
25. Korotneva N. M. Autonomous learning in linguodidactics: essence and history of development. Scientific transformations in the era of globalization. *Collected articles of the international scientific and practical conference (Ufa, May 01, 2017)*. In 4 parts. Ufa, 2017. Part 4. Pp. 69–70. (In Russ.)
26. Milyutinskaya N. Yu. *Autonomous learning in foreign language education (theory and practice)*. Monograph. Ed. by Platonenko N. M. Izhevsk, 2011. 266 p. (In Russ.)
27. Dickinson L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge, 1987. 200 p.
28. Duda R., Tyne H. Authenticity and Autonomy in Language Learning. HAL (multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research). *VALS-ASLA Swiss Bulletin of Applied Linguistics*. Nancy, France: CRAPEL, Université Nancy, 2010/2011. Vol. 92. No. hal-00525058. Pp. 1-21. (in French). URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00525058v1/document>.
29. Gremmo M.-J. and Riley P. Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. *System*. 1995. Vol. 23, Issue 2. Pp. 151–164.
30. Rogers C. R. *Freedom to learn for the 80s*. N.-Y., 1983. 181 p.
31. Holec H. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford, 1981. 200 p.
32. Little D. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems*. Dublin, 1991. 175 p.
33. Littlewood W. Deining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*. 1999. No. 20(1). Pp. 71–94.
34. Nasonova E. A. Analysis of interpretations of the concept of "educational autonomy". *Proceedings of Universities. Series: Humanities*. 2010. No. 1(2). Pp. 145–149. (In Russ.)
35. Thanasoulas D. What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered? *The Internet TESL Journal*. 2000. No. 11(6). P. 1. URL: <http://iteslj.org>. (accessed data: 21.01.2021).
36. Smith R. & Vieira F. Teacher education for learner autonomy: building a knowledge base. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2009. No. 3. Pp. 215–220. <https://doi.org/10.1080/17501220903404434>.
37. Tsukerman G. A., Venger A. L. *Development of educational independence*. Moscow, 2010. 432 p. (In Russ.)
38. Smith R. *Developing Teacher-Learner Autonomy: Constraints and Opportunities in Pre-service Training*. United Kingdom, Warwick, 2021. Pp. 1–15. URL: [https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/people/smith/smith\\_r/developing\\_teacher-learner\\_autonomy\\_canaries.pdf](https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/people/smith/smith_r/developing_teacher-learner_autonomy_canaries.pdf) (accessed data: 21.01.2021).
39. Burmenskaya G. V. The concept of "guiding activity" as a means of analyzing the phenomena of mental development in ontogenesis. *Cultural-Historical Psychology*. 2012. No. 4. Pp. 7–12. (In Russ.)
40. Myasnikova O. V. Reflection of the phenomenon of "learned helplessness" in the study of a foreign language. *Experience and prospects of teaching foreign languages in the Eurasian educational space*. 2018. No. 3. Pp. 133–140. (In Russ.)
41. Bogomolova E. A. Individual options for the mental development of elementary school students. Candidate of sciences dissertation (in Psychology). Kaluga, 2002. 150 p. (In Russ.)
42. Minigalieva M. R. Study of psychology and self-knowledge of students. L. A. Petrovskaya's psychotherapeutic model of pedagogical communication. Saarbrücken, 2012. 632 p.
43. Seligman M. E. P. *What You Can Change & What You Can't*. N.-Y., 1993. 359 p.
44. Palekha S. A. Learned helplessness in the system of learning. *APRIORI. Series: Humanities*. 2017. No. 5. Pp. 10–11. (In Russ.)
45. Polyakova M. V. Learning stress management. *Unique Research of the 21st century*. 2015. No. 8(8). Pp. 161–177. (In Russ.)
46. Guzenko E. E., Kryuchkova K. S. The state of learned helplessness among students. *The World of Pedagogy and Psychology*. 2017. No. 12(17). Pp. 145–152. (In Russ.)
47. Volkova O. V. Learned helplessness: technology for the study of genesis. Novosibirsk, 2018. 280 p. (In Russ.)
48. Volkova O. V. Prospects for introducing a system for the prevention of learned helplessness in the process of training specialists in helping professions. *Bulletin of Kemerovo State University*. 2019. Vol. 21, No. 2(78). Pp. 384–394. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2019-21-2-384-394>. (In Russ.)
49. Dubynin A. Yu., Vedeneeva E. V. Learned helplessness in conjunction with communicative skills and life-meaning orientations. *Bulletin of Master's degree Education*. 2014. No. 8(35). Pp. 18–21. (In Russ.)
50. Tsiring D. A. Independence and helplessness among students of higher educational institutions. *Higher Education Today*. 2008. No. 6. Pp. 48–50. (In Russ.)
51. Geranyushkina G. P., Afraimovich O. E. Scenarios of learned helplessness. *Psychology in Economics and Management*. 2013. No. 1. Pp. 17–22. (In Russ.)
52. Devyatovskaya I. V. Learned helplessness as professional destruction and psychological barrier to personality development. Systemogenesis of educational and professional activity. Materials of the 7th International Scientific and Practical Conference. Yaroslavl, 2015. Pp. 155–156. (In Russ.)
53. Erickson M. *My voice will stay with you*. Moscow, 2009. 304 p. (In Russ.)
54. Arpentieva M. R., Klimova E. K., Pyleva T. V. Development of motivation for professional work of teachers of the system of additional education. Canada, Toronto, 2022. 182 p.

Submitted: 24.01.2022; approved after reviewing: 20.02.2022; accepted for publication: 30.03.2022.

All the authors have made an equal contribution to the publication.

The authors declare that there is no conflict of interest.

Научно-практическая статья

УДК 378 © А. Е. Веретенникова, Е. М. Щеглова, О. С. Коробко, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-217-223

5.8.7 Методология и технологии профессионального образования

5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

## Цифровые аборигены и цифровые иммигранты в образовательном процессе высшей школы

**Анна Евгеньевна Веретенникова**<sup>1</sup>, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков; newannver@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6451-3305>

**Елена Михайловна Щеглова**<sup>1</sup>, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков; sharkadiz@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8860-536X>

**Ольга Сергеевна Коробко**<sup>1</sup>, преподаватель кафедры иностранных языков; 22olga55@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-3596-258X>

<sup>1</sup> Омская академия МВД России, Омск, 644092, пр. Комарова, 7, Россия

### Реферат

**Введение.** Целью исследования являлось повышение эффективности форм контроля, осуществляемого в образовательном процессе вуза в режиме онлайн. **Материалы и методы.** Основой для исследования, наряду с теоретическими положениями общей и возрастной психологии, социальной педагогики, теории и методологии профессионального образования, выступили направления частной методологии преподавания иностранного языка в образовательной организации МВД России. В работе применялись разнообразные методы исследования: анализ, синтез, тестирование, анкетный опрос. **Результаты и обсуждение.** На основе изучения субъектов образовательного процесса с точки зрения цифровизации было установлено их неодинаковое отношение к традиционным и инновационным способам преподавания и контроля при изучении учебных дисциплин в вузе, включая иностранный язык. Анализ точек зрения ученых на методы обучения и контроля с учетом особенностей современного поколения обучающихся в вузах подтвердил предположение авторов о приоритетном применении письменных тренировочных и контрольных заданий при дистанционной форме обучения. Принимая во внимание данные анкетного опроса преподавателей, авторы раскрывают опыт применения письменных и устных форм работы по иностранному языку в рамках удаленной контактной (дистанционной) работы по программе, осуществляемой в образовательной организации системы МВД. **Выводы.** На основании проведенного исследования делается заключение о результативности применения письменных видов заданий с последующим устным собеседованием в режиме онлайн при работе с современным поколением обучающихся. К адекватным способам контроля результатов обучения с учетом его цифровизации можно отнести устный и письменный ответы на проблемный вопрос; аннотацию, исследовательские и аргументирующие эссе. В курсе «Иностранный язык» целесообразно размещать в MOODLE тренировочно-оценочных тестов для контроля сформированности коммуникативной компетенции обучающихся.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение; цифровизация; цифровые аборигены; цифровые иммигранты; письменные работы; контроль результата обучения; иностранный язык

---

**Для цитирования:** Веретенникова А. Е., Щеглова Е. М., Коробко О. С. Цифровые аборигены и цифровые иммигранты в образовательном процессе высшей школы // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 2(89). С. 217–223. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-217-223>

---

Scientific and Practical Article

UDC 378 © А. Е. Veretennikova, Е. М. Shcheglova, О. S. Korobko, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-217-223

5.8.7 Methodology and Technology of Professional Education

5.8.2 Theory and Methods of Teaching and Upbringing (by areas and levels of education)

## Digital Natives and Digital Immigrants in the Educational Process of Higher Education

**Anna E. Veretennikova**<sup>1</sup>, Candidate of sciences (in Pedagogy), Associate-Professor, associate-professor at the chair of Foreign Languages; newannver@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6451-3305>

**Elena M. Shcheglova**<sup>1</sup>, Candidate of sciences (in Pedagogy), Associate-Professor, associate-professor at the chair of Foreign Languages; sharkadiz@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8860-536X>

**Olga S. Korobko**<sup>1</sup>, lecturer at the chair of Foreign Languages; 22olga55@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-3596-258X>

<sup>1</sup> the Omsk Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs, 7 Komarov pr., Omsk, 644092, Russia

### Abstract

**Introduction.** The aim of the research is to increase the effectiveness of the forms of control carried out in the online educational process at a university. **Materials and Methods.** The basis for the study, along with the theoretical provisions of general and developmental psychology, social pedagogy, the theory and methodology of professional education, includes the areas of private methods of teaching a foreign language at an educational organization of the Russian Ministry of Internal Affairs. Various research methods were employed in the work: analysis, synthesis, testing, questionnaire survey. **Results and Discussion.** Having studied the subjects of the educational process with regard to digitalization the authors managed to establish the former's unequal attitude to traditional and innovative methods of teaching and control in the course of learning academic disciplines at a university, including

a foreign language. An analysis of scientists' views on teaching and control methods and consideration of the characteristics of the current generation of university students confirmed the authors' assumption as for priority use of written training and control tasks in distance learning. Taking into account the data of a questionnaire survey of teachers, the authors describe the experience of using written and oral forms of work in a foreign language as part of distant contact (distant) work on a program implemented in an educational organization of the Ministry of Internal Affairs. **Conclusions.** The research performed enabled the authors to make the conclusion that it is quite effective to apply written assignments followed by an online oral interview when working with the current generation of students. Adequate means to control learning outcomes, due to its digitalization, include oral and written answers to a problematic question; writing an abstract, research and argumentative essays. When teaching the subject "Foreign Language" it is advisable to introduce training and evaluation tests in MOODLE in order to control the formation of the students' communicative competence.

*Keywords:* distant learning; digitalization; digital natives; digital immigrants; written assignments; control of learning outcomes; foreign language

**Citation:** Veretennikova A. E., Shcheglova E. M., Korobko O. S. Digital Natives and Digital Immigrants in the Educational Process of Higher Education. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2022. Vol. 27, No. 2(89). Pp. 217–223 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-217-223>

### Основные положения

1. Субъекты образовательного процесса с точки зрения его цифровизации принадлежат к разным поколениям: преподаватели — цифровым иммигрантам, в то время как обучающиеся — цифровым аборигенам. Для них характерны различные социально-психологические особенности, которые влияют на процессы предъявления и освоения образовательных программ.

2. Целесообразным представляется подбор методов обучения, соответствующих особенностям цифровых аборигенов.

3. Способами контроля, которые могут адекватно показать результат обучения при обязательном учете особенностей современного поколения обучающихся, могут быть письменные работы с последующим собеседованием.

### Введение

**Актуальность, значимость и сущность проблемы** исследования обусловлены необходимостью совершенствования учебного процесса образовательных организаций в связи с особенностью, возникшей в результате стремительного роста технического развития общества, которая может быть описана как переход от информатизации основных сфер деятельности человека к их цифровизации. Информатизация посредством внедрения информационно-коммуникационных технологий в различные сферы человеческой деятельности создала базу для перехода к цифровизации, предполагающей использование новых цифровых технологий в экономике и социальной сфере. Данный быстроразвивающийся процесс вызвал инновации, которые усовершенствовали деятельность большинства членов общества во многих бытовых и профессиональных сферах, включая образование.

В своем предыдущем исследовании мы предприняли попытку найти адекватные способы контроля результатов обучения с учетом цифровизации процесса обучения [1]. Однако сравнение результатов контроля дистанционной и очной форм продемонстрировало, что эффективность онлайн-работы была довольно высокой (80–100% за 10 минут), в то время как при выполнении задания в течение 60 минут в аудитории под контролем преподавателя продуктивность оказалась более скромной (20–60%). Эти

данные показали, что результаты дистанционных форм контроля традиционных видов учебных заданий не всегда корректны.

**Целью** исследования послужило выявление причин невысокой эффективности дистанционной формы контроля, для чего потребовалось решение следующих задач: изучение субъектов образовательного процесса с точки зрения его цифровизации; анализ их мнений относительно традиционных и инновационных способов преподавания учебных дисциплин, включая иностранный язык, а также точек зрения ученых на методы обучения и контроля с учетом особенностей современного поколения обучающихся в вузах; рассмотрение вариантов применения письменных заданий при дистанционной форме обучения иностранному языку в образовательной организации системы МВД.

**Теоретические предпосылки и обзор проблемы исследования.** Субъекты образовательного процесса с точки зрения его цифровизации принадлежат к разным поколениям: преподаватели — цифровым иммигрантам, обучающиеся — цифровым аборигенам.

Молодых людей, которые на сегодняшний день получают высшее образование, т. е. родившиеся после 2000 г., в научной литературе называют сетевым поколением (net generation) [2], цифровыми аборигенами (digital natives) [3; 4], нецифровыми аборигенами [5], а также поколением Z (generation Z) [6], или зуммерами (zoommers). К ним относят и словосочетание «новое тихое поколение» (New Silent Generation), сравнивая с так называемым тихим поколением американцев (Silent Generation), родившихся в период с 1923 г. по 1944 г., чья молодость пришлось на репрессии, связанные с Законом о внутренней безопасности 1950 г. Поскольку был провозглашен особый контроль за подрывной и антиамериканской деятельностью, молодые люди того времени предпочитали избегать публичных выступлений и высказываний. Предполагается, что представители поколения Z могут быть похожи на своих предшественников из тихого поколения в отношении к жизни и будут ценить стабильность карьеры, экологическую ответственность и социальную справедливость. Вероятно, они будут стремиться к более консервативному

и исключаяющему риск образу жизни, при этом воплощая бережливость и экономию [7].

Ученые применяют теорию поколений [8] для определения таковых по отношению к России. Считается, что родившиеся в СССР в 1900–1923 гг. представляют строителей, в 1923–1943 гг. — аналогичны тихому поколению европейцев и американцев, в 1943–1963 гг. — беби-буммеры, в 1963–1984 гг. — поколение X (значение «неизвестное»). К поколениям новой России относят, как и во всем мире, Y-миллениумов, родившихся в 1984–2003 гг., и Z (другие) — поколение с датами рождения в период с 2003 г. по 2023 г.

Исследование показывает, что субъекты образовательного процесса в российской высшей школе с точки зрения его цифровизации являются, с одной стороны, беби-буммерами, неизвестными и миллениумами (это преподаватели), с другой — зуммерами, т. е. обучающимися, принадлежащими к поколению Z.

Называя по-разному современное поколение двадцатилетних молодых людей, ученые описывают их социально-психологические особенности [2; 3; 9–13]. Так, поколение Z — технически одаренные, независимые молодые люди, стремящиеся к получению хорошего образования. Мотивацией для них выступает поиск нового, ожидание немедленного вознаграждения, причем при отсутствии очевидной выгоды действия, направленные на процесс, а не на результат, выполняются без особого стремления. Они способны исполнять четкие указания и контрольные задания, поэтому не всегда проявляют инициативу и самостоятельность.

С точки зрения аффективной стороны это эмоционально открытые личности, у которых присутствует развитое чувство собственной уникальности, однако они предпочитают стратегию ухода, а не компромисс в случае конфликта. Для них нетипично стремление к глубинным знаниям, поэтому им сложно удерживать внимание.

Отличительными чертами представителей указанного поколения в когнитивной сфере, прежде всего, являются высокая коммуникабельность посредством социальных сетей, склонность к индивидуализму и быстрый процесс принятия решения. Наряду с этим, сложная информация в большом объеме воспринимается ими с трудом. Предпочтение отдается данным в форме видео и аудиоматериалов. Построение сложного умозаключения или обобщения представляет для них трудность.

Наше исследование обнаружило также особенности поколения Z, свойственные курсантам образовательных организаций МВД России. При оценке их мотивационной стороны было отмечено стремление к освоению профессии, необходимой обществу. Так, первостепенную значимость учебы в академии курсанты одного из наборов последних лет отдали возможности принести пользу обществу и государству, а также профессиональному и должностному росту (94,5% обучающихся на этом курсе). Следующей по привлекательности для них явилась возможность заниматься интересным делом, реализовать

свое профессиональное призвание (91,3%). Финансовая стабильность, наличие социальных гарантий, уверенность в завтрашнем дне для них также имели значительную ценность (82,7%). Психологическая сторона этих курсантов отличалась высокой степенью (97,9%) выносливости, способностью выдерживать длительное эмоциональное напряжение, а также брать на себя ответственность в сложных ситуациях или при недостатке необходимой информации, ее противоречивости и отсутствии времени на ее осмысление (95,1%).

Что касается таких субъектов образовательного процесса, как преподаватели высшей школы, то, как уже упоминалось, они принадлежат к разным поколениям [8].

Так, 14,5% из числа опрошенных преподавателей составляют молодые сотрудники в возрасте до 30 лет, что относит их к поколению Y, или миллениумам, т. е. к родившимся с 1984 г. по 2003 г. Наряду с этим, значительную часть преподавательского корпуса образовательных организаций, где проходило наше исследование, составляют сотрудники, возраст которых выше 45 лет. Они, соответственно, являются цифровыми иммигрантами.

Представители поколения Y, будучи предшественниками поколения Z, имеют ценности, несколько переключившиеся с таковыми у зуммеров. Это свобода, творчество. Они также стремятся достичь быстрого успеха и получить немедленное вознаграждение. У них есть привязанность к цифровым технологиям, привычка общения в социальных сетях и поиска информации в электронных источниках [9, с. 3].

Старшие коллеги (беби-буммеры и неизвестные), которым были привиты ценности коллективизма, тем не менее, с нашей точки зрения, могут рассматриваться как коллектив незаурядных индивидуальностей, способных быть лидерами. Являясь по природе оптимистами, они активно прилагают усилия к освоению новых цифровых технологий, однако не всегда отличаются мобильностью, мало пользуются гибкостью цифровых технологий и более полагаются на проверенные классические формы и методы передачи знаний [8; 11].

#### **Материалы и методы**

В целях выявления отношения субъектов к изменениям формы контроля образовательного процесса и эффективности/неэффективности образовательных технологий в условиях цифровизации был осуществлен анкетный опрос, в котором участвовали преподаватели и курсанты образовательных организаций системы МВД России, а именно обучающиеся 1–5 курсов Омской академии МВД России, Восточно-Сибирского института МВД России, Белгородского юридического института МВД России им. И. Д. Путилина (153 человека) и 44 педагога (в том числе преподаватели информатики) разных возрастных групп с различным стажем преподавательской деятельности (свыше 10 лет — 56,1%; до 5 лет — 34,1%; от 5 до 10 лет — 9,8%). Средний возраст преподавателей, принимавших участие в опросе, составил 30–45 лет — 46,4%; свыше 45 лет — 39,1%; до 30 лет — 14,5% от общего числа.

### Результаты и обсуждение

Опросом было установлено, что субъекты образовательного процесса различаются во взглядах на наиболее эффективные технологии контроля образовательных результатов в условиях цифровизации образования. По мнению 34,1% преподавателей (цифровых иммигрантов), это устный ответ, в то время как 52,3% курсантов (цифровых аборигенов) отметили онлайн-тестирование, который назвали самым неэффективным способом дистанционного контроля 46,3% педагогов.

Возникает вопрос, как использовать особенности эпохи цифровизации в учебном процессе, принимая во внимание социально-психологические особенности субъектов образовательного процесса.

С нашей точки зрения, целесообразным представляется подбор таких методов обучения, которые соответствуют особенностям цифровых аборигенов. Поскольку они креативны и технически одарены, значит, с легкостью создадут собственные интернет-продукты (видеосюжеты, тексты, презентации). Им свойственна электронная коммуникация, их активность при поиске, восприятии информации возросла, и в этом случае будет уместен метод коллективных или групповых проектов. Они без труда пользуются электронными переводчиками. Возможно, пришла пора не выполнять переводы текстов с иностранных языков, а использовать другие способы проверки понимания прочитанного.

Универсальными навыками в современной системе образования считаются социальная практика, проектная деятельность, навыки коммуникации. Однако отмечается кардинальная смена коммуникативных технологий и, как следствие, глобальная тенденция к микрообучению. Обосновывается переход к технологиям, основывающимся на зрительном восприятии и включающим в себя экспресс-курсы в режиме коротких аудио- и видеосообщений, а также статьи, размещенные на образовательных платформах [14].

К технологиям обучения в цифровой среде ученые относят «дискурсивное обучение», основанное на работе с текстами и предполагающее свободный обмен мнениями между преподавателем и обучающимся с помощью средств мобильной связи [15]; «компенсаторные технологии обучения» — проектные работы в команде или группе, тренинги по овладению типовыми видами социальных ролей [9].

Отмечается, что неэффективны рефераты, типовые задачи и простые тесты. Предлагается заменить их видами учебной работы, учитывающими такую особенность поколения Z, воспринятую ими из виртуальной среды, как виральность (экономика внимания), и предполагающими процесс обмена действиями, а также провоцирующими исследование и сопутствующие столкновение с проблемой и самостоятельное познание [16].

Так называемая геймификация (от англ. *game* — игра) может быть рассмотрена в связи с цифровизацией, поскольку под этим термином подразумевается такой образовательный подход, целью которого является по-

вышение мотивации к обучению путем применения структуры видеоигры и ее элементов [17].

Е. О. Акчелов и Е. В. Галанина утверждают, что в данном подходе сопоставляются интересы и мотивация обучающихся с интересами и целями педагогов. Задействуя потенциал видеоигр (проектирование целостного виртуального мира и использование игровых механик), исследователи предпринимают теоретическую попытку конструирования целостных образовательных курсов на основе моделей геймификации [18].

Следует указать, что элементы геймификации могут быть успешно внедрены в технологию смешанного обучения в курсе преподавания иностранного языка. Данная педагогическая технология предполагает чередование аудиторных под руководством преподавателя и самостоятельных онлайн-занятий. С. А. Капсаргина отмечает наиболее успешную самостоятельную работу при изучении грамматики. Разработанные блоки — теоретический, содержащий сноски для поиска информации, тренировочный и контрольный — размещены в системе Moodle. Прогресс в изучении возможен при правильных ответах на теоретические вопросы и выполнении практических заданий. В противном случае программа предлагает повторить проблемные аспекты темы. Контрольный блок включает тренировочные и итоговые задания. Если при работе с первыми нет ограничения времени выполнения при возможности двух попыток, то на итоговое тестирование, обязательное после прохождения темы, при единственной попытке отводится определенное время. Баллы учитываются в системе рейтинга. Именно в процессе оценивания применяются элементы геймификации: очки, значки и таблица лидеров. Исследователи считают, что в эпоху цифровизации актуальна учебная работа с применением электронных курсов, поскольку обучающиеся, будучи цифровыми аборигенами, готовы к ней, а геймификация позволяет заинтересовать их [19].

Наше исследование определило предпочтения преподавателей относительно контроля образовательных результатов.

Анализ анкетирования позволил сделать вывод о том, что большая часть педагогов предпочитает использовать традиционные формы для контроля результатов обучения: устный опрос — 43,9%; онлайн-тестирование — 14,6%; письменные работы с открытым ответом — 12,2%; тестирование на бумажном носителе — 9,8%. Как показало исследование, это обусловлено эффективностью данных форм. Кроме того, по мнению респондентов-педагогов, при устном ответе очевидны реальные знания конкретного обучающегося.

В качестве возможных форм контроля в условиях цифровизации незначительное число преподавателей считает контрольные работы (4,9%) и аннотации (2,4%). Выяснилось, что 19,5% респондентов совсем не используют последние в образовательном процессе, еще большее количество (24,4%) никогда не прибегает к онлайн-тестированию. Одной из причин этого является

недостаточная объективность оценки сформированности компетенций обучающихся по результатам тестирования (38,9%), в то же время 61,1% педагогов считают, что тест с открытым ответом хотя и частично, но все-таки дает объективную оценку сформированности компетенций [1].

Результаты анкетирования обозначили проблему поиска способа контроля, адекватно отображающего результат обучения иностранному языку при обязательном учете особенностей современного поколения обучающихся.

Было выдвинуто предположение о том, что письменные работы могут выполнять такую функцию. В исследованиях ученых мы находим подтверждение этой точки зрения. Например, О. Г. Куприна считает, что «основными методами контроля в e-learning выступают письменные задания и тесты». В процессе обучения иностранному языку это могут быть задания к учебным текстам и к просмотренным видеоклипам. Возможны творческие задания: доклады и исследования; эссе и аннотации [18]. Мы разделяем данную позицию и широко используем в курсе «Иностранный язык» письменные задания в качестве контроля сформированности коммуникативной компетенции. Это могут быть как подготовка реферирования и аннотации к изучаемому или отдельно предложенному текстовому материалу по темам цикла, так и письменный ответ на проблемный вопрос, а также написание эссе (исследовательских, аргументирующих) [19]. Если при выполнении реферирования и аннотации курсанты должны проявить умение логично, верно и ясно строить свою письменную речь, предоставляя информацию, которая подтвердит понимание предмета, то, отвечая письменно на проблемный вопрос, обучающиеся решают более сложную задачу. Примером этого является написание на английском языке развернутого аргументированного ответа-ситуации, охватывающего информацию текстов, изученных в определенном разделе цикла:

— Which court system (of RF, USA, or UK) in your opinion is better? Why?

— Would you like to serve in the US Police? Why?

При возможности неконтролируемого использования курсантами в процессе онлайн-занятий изученных текстов учебника и доступности лексического материала должны быть выполнены следующие требования:

1. Раскрыт ответ на вопрос.
2. Присутствует аргументация.
3. Используются словосочетания по теме.
4. Объем высказывания не менее 12 самостоятельно сформированных предложений.
5. Допущено незначительное количество грамматических и орфографических ошибок.

Таким образом, обучающиеся имеют возможность продемонстрировать не только знание базовых текстов, но и способность объяснить, описать, дать рекомендацию и предложить свое решение проблемного вопроса.

Эссе как основа академического письменного дискурса не менее ценный и объективный, на наш взгляд, метод контроля, так как в нем курсанты на основе изученного

лексического, грамматического и фактического материала проявляют свои когнитивные способности: умение сопоставлять, классифицировать, анализировать, собирать и организовывать материал, выделять главное и второстепенное, обобщать и делать выводы, следовательно, креативно мыслить и решать задачи учебного, профессионального или научного масштаба. Обычно эссе пишется в конце пройденной темы, а значит, пока она обсуждается или изучается на занятиях у курсантов есть возможность прочитать основную или дополнительную литературу.

Приведем некоторые примеры тем эссе, предлагаемых первокурсникам в течение второго семестра обучения:

— There must /must not be amendments to a Constitution.

— It is important for a country to have state symbols.

— The idea of “check and balance” is / is not reasonable for legislative branch.

— Is it the Queen or a Prime Minister who rules in modern UK?

— The best political system in the modern world.

— The Presidents functions are/ are not similar to the Monarch’s.

— Why is it reasonable to have bicameral legislation?

— What is the police role in law enforcement?

— Which form of a Constitution is better for a country: written or unwritten?

— Does the work of US police differ much from that in Russia?

— The activity of a beat officer is / is not easier than that of an operative.

Заключительным этапом работы над разделом цикла после выполнения эссе в качестве метода письменного контроля может стать индивидуальное собеседование по результатам представленного труда, а также групповое обсуждение проблем, анализируемых в эссе. Данный вид работы позволяет преподавателю оценить навыки устной монологической и диалогической речи по теме, а обучающимся — проявить умение вступить в дискуссию, вести диалог, корректно отстаивая свою точку зрения. При этом предварительно написанное эссе стимулирует участников разговора четче выражать мнение и задавать вопросы собеседникам.

Оценивание коммуникативных компетенций диалогической речи возможно полноценно организовать в онлайн-формате, используя различные методы, приемы и интернет-ресурсы. Общение в парах и мини-группах осуществляется во время проведения ролевых игр с использованием изученного речевого материала, в процессе управляемых диалогов на основе пошаговых сценариев для каждого участника, применяется практика включения в диалог со спонтанным определением собеседника. В случае последней вырабатывается общая концепция диалога, определяются примерные роли участников и ставятся задачи, которые необходимо решить в процессе диалога. Дается конкретное время на подготовку (для до-

полнительного поиска материала в интернет-источниках), но участники не имеют возможности обсудить с будущими партнерами сценарий беседы, так как не знают, с кем вступят в коммуникацию.

Например, по окончании изучения на первом курсе темы «США — географическое положение, достопримечательности» предлагается следующее задание: *“Choose two of the places mentioned in the unit (or new ones) to visit. Discuss the advantages and disadvantages of each place of attraction. Explain why you prefer particular tourist sites. Try to convince the partner to agree with you. Think of a way to get to the site. Come to the agreement and give reasons for the choice”*.

Курсанты не ограничены в использовании учебной литературы и интернет-источников, но при этом должны придерживаться плана, предполагающего представление в речи изученного материала, касающегося географических сведений о стране, ее достопримечательностей, а также собственных предпочтений. Особенность подобных диалогов — их эвристичность, т. е. нестандартность, непредсказуемость и творческое начало. Они носят вероятностный характер и вместе с тем четко выявляют сформированность у обучающихся лексико-грамматических навыков и умения осуществлять стратегию и тактику своего речевого поведения.

Подобные устные и письменные задания могут применяться в онлайн-режиме на занятиях по другим дисциплинам.

#### Выводы

В процессе выявления причин невысокой эффективности дистанционной формы контроля были изучены субъекты образовательного процесса с точки зрения его цифровизации; исследованы их взгляды относительно традиционных и инновационных способов преподавания учебных дисциплин, включая «Иностранный язык»; проведен анализ точек зрения ученых на методы обучения и контроля с учетом особенностей современного поколения обучающихся в вузах; рассмотрены варианты применения письменных заданий с последующим устным обсуждением при дистанционной форме обучения иностранному языку в образовательной организации МВД.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что причины невысокой эффективности дистанционной формы контроля обусловлены такими факторами:

1. Современный образовательный процесс характеризуется цифровизацией, предполагающей использование новых цифровых технологий.
2. В соответствии с теорией поколений субъекты образовательного процесса с точки зрения его цифровизации представлены разными группами. Обучающиеся

принадлежат к так называемым цифровым аборигенам, в то время как преподаватели — цифровым иммигрантам и миллениумам, что влияет на различия социально-психологических особенностей данных поколений с учетом реалий эпохи цифровизации современного общества. Наряду с этим, у курсантов образовательных организаций МВД России выявлены характеристики (высокая степень выносливости; способность выдерживать длительное эмоциональное напряжение и брать на себя ответственность в сложных ситуациях или при недостатке необходимой информации, ее противоречивости и при отсутствии времени на ее осмысление), которые содействуют адаптации к существующей системе образования. Поэтому они мобильны при переходе от традиционных к инновационным способам обучения, включая смешанное и контактное удаленное обучение, опирающееся на синхронное взаимодействие в виртуальной среде в рамках расписания.

3. Преобладающая часть преподавателей являются цифровыми иммигрантами с присущими им предпочтениями к традиционным способам обучения. Однако пока незначительная часть преподавательского состава образовательных организаций относится к поколению Y, или миллениумов. Именно они способны лучше понимать современных обучающихся, поскольку, будучи предшественниками поколения Z, имеют особенности психофизиологической сферы, сходные с таковыми у зумеров — сегодняшних обучающихся.

#### Рекомендации.

Чтобы не отставать от передовых направлений цифровизации в образовании, необходимо принимать во внимание особенности поколения обучающихся и, наряду с традиционными методами, применять те, которые соответствуют характеристикам цифровых аборигенов.

Для повышения эффективности форм контроля при осуществлении образовательного процесса-онлайн целесообразно наряду с традиционным методом устного опроса применять онлайн-тестирование и широкий спектр письменных работ.

При освоении иностранного языка адекватными формами контроля результата обучения цифровых аборигенов могут выступать как подготовка реферирования и аннотации к изучаемому и отдельно предложенному текстовому материалу по темам цикла, так и письменный ответ на проблемный вопрос, написание исследовательских или аргументирующих эссе.

**Перспективы.** Продолжением разработки данной темы может явиться создание комплекса материалов для письменного и устного контроля в цифровой образовательной среде.

#### Список источников

1. Веретенникова А. Е., Щеглова Е. М., Коробко О. С. Пути решения проблем дистанционного обучения иностранному языку обучающихся образовательных организаций МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2021. Т. 26, № 1(84). С. 66–74. <https://doi.org/10.24411/1999-6241-2021-11009>.
2. Tapscott D. Growing Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World, McGraw Hill. N.-Y., 2008. 384 p.
3. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 2001. Vol. 9, № 5. Pp. 1–6.

4. Thomas M. Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology, and the New Literacies — Taylor & Francis. N.-Y., 2011.
5. Takahashi T. Japanese Youth and Mobile Media. URL: [https://www.academia.edu/350038/Japanese\\_Youth\\_and\\_Mobile\\_Media](https://www.academia.edu/350038/Japanese_Youth_and_Mobile_Media) (accessed data: 10.01.2022).
6. Schroer W. J. Generations X, Y, Z and the Others. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5ef1ddbc9a794733b37dcfff> (accessed data: 10.01.2022).
7. Solo-exhibition: Generation Z, The New Silent Generation. URL: [https://blogs.chapman.edu/Wilkinson/2014/03/26/solo\\_exhibition\\_generation\\_z\\_the\\_new\\_silent\\_generation/](https://blogs.chapman.edu/Wilkinson/2014/03/26/solo_exhibition_generation_z_the_new_silent_generation/) (accessed data: 10.01.2022).
8. Ожиганова Е. М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. 2015. № 1. С. 94–97.
9. Безбогова М. С., Ионцева М. В. Социально-психологический портрет современной молодежи // Мир науки. 2016. Т. 4, № 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/35PSMN616.pdf> (дата обращения: 10.01.2022).
10. Петров А. В. Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденции изменений // Социологические исследования. 2008. № 2. С. 83–89.
11. Варга А. Не будут они читать, и заставлять их бессмысленно. URL: <https://www.b17.ru/blog/5203/> (дата обращения: 10.01.2022).
12. Игнатова Н. Ю. Образование в цифровую эпоху: монография. Нижний Тагил, 2017. 128 с.
13. Пэлфри Дж., Гассер У. Дети цифровой эры / пер. с англ. Н. Яцюк. М., 2011. 368 с.
14. Gamification of Learning. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Gamification\\_of\\_learning/](https://en.wikipedia.org/wiki/Gamification_of_learning/) (accessed data: 10.01.2022).
15. Акчелов Е. О., Галанина Е. В. Новый подход к геймификации в образовании // Векторы благополучия: экономика и социум. 2019. № 1(32). С. 117–129.
16. Касаргина С. А., Оленцова Ю. А. Использование элементов геймификации на LmsMoodle по дисциплине иностранный язык в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 1(26). С. 237–239.
17. Касаргина С. А. Использование Lms Moodle для интенсификации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 78, № 4(25). С. 120–122.
18. Куприна О. Г. Контроль в процессе дистанционного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2017. Т. 3, № 2. С. 36–40.
19. Веретенникова А. Е. Writing English (Развитие навыков письменной речи на английском языке): учеб. пособие. Омск, 2018. 60 с.

Поступила 24.01.2022; одобрена после рецензирования 21.02.2022; принята к публикации 28.02.2022.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

## References

1. Veretennikova A. E., Shcheglova E. M., Korobko O. S. Difficulties and Solutions of Problems in Foreign Language Distance Teaching Cadets of Educational Organizations of the Russian Ministry of Internal Affairs. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2021. Vol. 26, No 1(84). Pp. 66–74. <https://doi.org/10.24411/1999-6241-2021-11009>. (In Russ.)
2. Tapscott D. Growing Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World, McGraw Hill. N.-Y., 2008. 384 p.
3. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 2001. Vol. 9, No. 5. Pp. 1–6.
4. Thomas M. Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology, and the New Literacies — Taylor & Francis. N.-Y., 2011.
5. Takahashi T. Japanese Youth and Mobile Media. URL: [https://www.academia.edu/350038/Japanese\\_Youth\\_and\\_Mobile\\_Media](https://www.academia.edu/350038/Japanese_Youth_and_Mobile_Media) (accessed data: 10.01.2022).
6. Schroer W. J. Generations X, Y, Z and the Others. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5ef1ddbc9a794733b37dcfff> (accessed data: 10.01.2022).
7. Solo-exhibition: Generation Z, The New Silent Generation. URL: [https://blogs.chapman.edu/Wilkinson/2014/03/26/solo\\_exhibition\\_generation\\_z\\_the\\_new\\_silent\\_generation/](https://blogs.chapman.edu/Wilkinson/2014/03/26/solo_exhibition_generation_z_the_new_silent_generation/) (accessed data: 10.01.2022).
8. Ozhiganova E. M. T. The Strauss–Howe generational theory. Possible areas of Application. *Business Education in the Knowledge Economy*. 2015. No. 1. Pp. 94–97. (In Russ.)
9. Bezbogova M. S., Iontseva M. V. Socio-psychological portrait of modern youth. *World of Science*. 2016. Vol. 4, No. 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/35PSMN616.pdf> (accessed data: 10.01.2022). (In Russ.)
10. Petrov A. V. Youth value preferences: diagnostics and tendencies to change. *Sociological Studies*. 2008. No. 2. Pp. 83–89. (In Russ.)
11. Varga A. They won't read, and it is of no use forcing them. URL: <https://www.b17.ru/blog/5203/> (accessed data: 10.01.2022). (In Russ.)
12. Ignatova N. Yu. Education in digital era. Monograph. Nizhny Tagil, 2017. 128 p. (In Russ.)
13. Palfrey J., Gasser U. Born digital. Transl. from English by Yatsyuk N. Moscow, 2011. 368 p. (In Russ.)
14. Gamification of Learning. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Gamification\\_of\\_learning/](https://en.wikipedia.org/wiki/Gamification_of_learning/) (accessed data: 10.01.2022).
15. Akchelov E. O., Galanina E. V. New approach to gamification in education. *Journal of Wellbeing Technologies*. 2019. No. 1(32). Pp. 117–129. (In Russ.)
16. Kapsargina S. A., Olenctsova Yu. A. Using elements of gamification on LmsMoodle on the subject “Foreign language” in a non-linguistic university. *Baltic Humanitarian Journal*. 2019. Vol. 8, No. 1(26). Pp. 237–239. (In Russ.)
17. Kapsargina S. A. Employing Lms Moodle to advance students' independent work when learning a foreign language in a non-linguistic university. *Trends in Scientific Studies: Pedagogy and Psychology*. 2018. Vol. 78, No. 4(25). Pp. 120–122. (In Russ.)
18. Kuprina O. G. Control in the process of distant learning foreign languages in a non-linguistic university. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*. 2017. Vol. 3. No. 2. Pp. 36–40. (In Russ.)
19. Veretennikova A. E. Writing English (development of writing skills in English). Textbook. Omsk, 2018. 60 p. (In Russ.)

Submitted: 24.01.2022; approved after reviewing: 21.02.2022; accepted for publication: 28.02.2022.

All the authors have made an equal contribution to the publication.

The authors declare that there is no conflict of interest.

Научно-теоретическая статья

УДК 378.016 © Е. В. Коваленко, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-224-233

5.8.7 Методология и технология профессионального образования

## **Опыт социального взаимодействия сотрудника полиции в поликультурной среде как предмет психолого-педагогического исследования**

**Елена Викторовна Коваленко**<sup>1</sup>, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики; evkvalenko@internet.ru; <https://orcid.org/0000-0002-7243-1614>

<sup>1</sup> Белгородский юридический институт МВД России им. И. Д. Путилина, 308033, Белгород, ул. Горького, 71, Россия

### **Реферат**

**Введение.** Правоохранительная деятельность сотрудника полиции протекает в постоянном взаимодействии с гражданами, организациями, службами, институтами гражданского общества, что определяет высокую значимость исследуемого вида опыта в его профессиональной деятельности. Излагаются предпосылки и теоретические основания исследования опыта социального взаимодействия сотрудника полиции в меняющейся поликультурной среде. Цель — показать преимущества опыта социального взаимодействия обучающегося в качестве образовательного результата в условиях реализации компетентного подхода в профессиональном образовании. **Материалы и методы.** Изучены отечественные и зарубежные публикации по философии, социологии, педагогике, психологии, теории систем в рамках проблемы исследования. Проведен анализ психолого-педагогических аспектов профессиональной деятельности, особенностей социального взаимодействия сотрудников полиции в новой социальной реальности, образовательной практики вузов МВД России. Исследовано содержание процесса преподавания психолого-педагогических дисциплин с 2015 г. по 2019 г. Для определения сущностных характеристик и системных параметров опыта социального взаимодействия применялись системный, деятельностный, культурологический подходы, теоретический анализ, моделирование. **Результаты и обсуждение.** Опыт — целостный результат деятельности человека в социуме. Опыт социального взаимодействия есть деятельностно-личностный ресурс сотрудника полиции в условиях повышения сложности и неопределенности социальной среды. Структурные компоненты: ценностно-смысловое ядро, мыследеятельностный и регулятивно-деятельностный. Факторы становления: субъектный состав взаимодействия; цели взаимодействия; субъективные смыслы взаимодействия; содержание взаимодействия; реализуемые способы взаимодействия. Механизмы становления: проникновение в глубину социальных отношений, выявление новых знаний социальной реальности и самого себя в ней. Этапы технологии педагогического обогащения опыта: актуализации и дифференцированного насыщения элементов; концентрации (укорачивание и уплотнение функциональных связей); аккумуляции и кристаллизации. **Выводы.** Выделены и теоретически обоснованы сущностные характеристики и профессиональные особенности содержания делового взаимодействия сотрудника полиции в современном социуме; обоснованы понятие, структурные компоненты опыта социального взаимодействия как интегрированного и целостного образовательного результата; этапы и механизмы технологии его педагогического обогащения; определена и обоснована значимость опыта социального взаимодействия обучающегося в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Результаты исследования целесообразно использовать для совершенствования процесса социального обучения и воспитания в образовательных организациях МВД России.

*Ключевые слова:* социальное взаимодействие; опыт; правоохранительная деятельность; социальная функция полиции; компетентность; компетенция

**Благодарности:** выражаю глубокую благодарность коллективу кафедры психологии и педагогики Белгородского юридического института МВД России имени И. Д. Путилина за поддержку и экспертное сопровождение проведенного исследования.

---

**Для цитирования:** Коваленко Е. В. Опыт социального взаимодействия сотрудника полиции в поликультурной среде как предмет психолого-педагогического исследования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 2(89). С. 224–233. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-224-233>

---

Scientific and Practical Article

UDC 378.016 © E. V. Kovalenko, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-224-233

5.8.7 Methodology and Technology of Professional Education

## **Experience of Police Officer's Social Interaction in a Multicultural Environment as a Subject of Psychological and Pedagogical Study**

**Elena V. Kovalenko**<sup>1</sup>, Candidate of sciences (in Pedagogy), Associate-Professor at the chair of Psychology and Pedagogy; evkvalenko@internet.ru; <https://orcid.org/0000-0002-7243-1614>

<sup>1</sup> Belgorod Law Institute of the Russian Ministry of Internal Affairs named after I.D. Putilin, 71 Gorky st., Belgorod, 308033, Russia

### **Abstract**

**Introduction.** Law enforcement activity of a police officer takes place in constant interaction with citizens, organizations, services, civil institutions, which determines the high importance of the studied type of experience in the professional activities of a police

officer. The prerequisites and theoretical foundations for studying the experience of social interaction of a police officer in a changing multicultural environment are outlined. The goal is to show the benefits of the experience of social interaction of the student as an educational result in the context of the implementation of the competency-based approach in professional education. **Materials and Methods.** Domestic and foreign publications on philosophy, sociology, pedagogy, psychology, systems theory were studied within the framework of the research problem. The author analyzes psychological and pedagogical aspects of professional activity, features of social interaction of police officers in the new social reality, educational practice of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The content of the process of teaching psychological and pedagogical disciplines from 2015 to 2019 was studied. To determine the essential characteristics and system parameters of the experience of social interaction, systemic, activity-based, culturological approaches, theoretical analysis, and modeling were employed. **Results and Discussion.** Experience is a holistic result of a man's practice in society. The experience of social interaction is an activity-personal resource of a police officer under conditions of increasing complexity and uncertainty of the social environment. Structural components include value-semantic core, thought and activity and regulatory-activity components. Factors of formation involve subject composition of interaction; goals of interaction; subjective meanings of interaction; the content of the interaction; implemented ways of interaction. Formation mechanisms cover penetration into the depth of social relations, revealing new knowledge of social reality and oneself in it. Stages of technique of pedagogical enrichment of experience are as follows: actualization and differentiated enrichment of elements; concentration (shortening and compaction of functional links); accumulation and crystallization. **Conclusions.** The essential characteristics and professional features of the content of the business interaction of a police officer in modern society are specified and theoretically substantiated; the concept, structural components of the experience of social interaction as an integrated and holistic educational result as well as the stages and mechanisms of the technology of its pedagogical enrichment are explained; the significance of the experience of social interaction of a student in the context of the implementation of federal state educational standards is determined and substantiated. The results of the study should be used to improve the process of social education and upbringing in educational institutions of the Russian Ministry of Internal Affairs.

*Keywords:* social interaction; experience; law enforcement; social function of the police, competency; competence.

**Acknowledgments:** The author is grateful to the members of the chair of Psychology and Pedagogy of the Belgorod Law Institute of the Russian Ministry of Internal Affairs named after I.D. Putilin for their support and expert assistance in conducting the research.

**Citation:** Kovalenko E. V. Experience of Police Officer's Social Interaction in a Multicultural Environment as a Subject of Psychological and Pedagogical Study. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2022. Vol. 27, No. 2(89). Pp. 224–233 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-224-233>

## Основные положения

1. Опыт социального взаимодействия человека является источником и носителем социального ресурса человека, обеспечивающего его развитие, гомеостаз в социуме и продуктивность совместной деятельности. Правоохранительная деятельность сотрудника полиции протекает в постоянном взаимодействии с гражданами, организациями, различными службами, институтами гражданского общества, что определяет высокую значимость исследуемого вида опыта в профессиональной деятельности сотрудника полиции.

2. Опыт социального взаимодействия будущего специалиста правоохранительной деятельности рассматривается в качестве интегрированного образовательного результата, отражающего личностно-деятельностный потенциал обучающегося в его подготовке к реализации социальной функции полиции в меняющемся социуме.

3. В условиях реализации компетентностного подхода обращение к опыту социального взаимодействия позволяет преодолеть функциональную разделенность социальных компетенций, осваиваемых обучающимися, и повысить продуктивность этого процесса средствами педагогического обогащения исследуемого опыта.

## Введение

**Актуальность и значимость.** Профессиональная деятельность сотрудника полиции протекает в постоянном взаимодействии с гражданами, сотрудниками иных

правоохранительных служб и ведомств, представителями власти и социальных институтов гражданского общества, разных профессиональных и культурных сообществ. Общественное доверие и поддержка полиции населением во многом определяются теми впечатлениями и оценками граждан, которые складываются после контактов и взаимодействия с сотрудниками этой службы. Как показывают результаты изучения общественного мнения, авторитет полиции остается низким, одной из причин чего является недостаточный уровень общей и коммуникативной культуры сотрудников.

Психолого-педагогические исследования коммуникативных аспектов профессиональной деятельности сотрудников ОВД и подготовки к ней в ведомственных вузах МВД России чаще обращены к проблемам общения, за редким исключением работ, посвященных социальному взаимодействию. Общение, являясь лишь одной из форм социального взаимодействия, в большей степени отражает инструментальную сторону непосредственного контакта взаимодействующих субъектов, их позиции, средства перцепции, акты коммуникаций, приемы воздействия друг на друга, специфический для субъектов способ взаимных отношений. Социальное взаимодействие значительно шире общения по природе возникновения, по общественной значимости функций, по охватываемой сфере социальных отношений, по уровню воздействия на субъекты.

Сотрудники полиции призваны защищать правопорядок и государственное устройство в обществе и одновременно интересы граждан, а также способствовать развитию институтов гражданского общества. В этой ситуации от них требуются глубоко осознанная позиция при осуществлении своих профессиональных обязанностей, неукоснительное соблюдение закона и возможность вести открытый диалог с гражданами, с чем, как показывает практика, правоохранительные структуры не совсем справляются. Чаще преобладает силовое решение проблем. Это не вина сотрудников ОВД — само российское общество еще не имеет необходимого опыта функционирования институтов гражданского общества, способных вести продуктивный диалог с государственной властью в рамках правового поля, как и сама власть не готова к такому диалогу. В данном контексте задачей ведомственной системы профессионального образования МВД России должна стать целенаправленная подготовка сотрудников полиции к социальному взаимодействию в условиях новой реальности. При этом важно определить, каков будет целостный, системный образовательный результат, на формирование которого будет направлена подготовка сотрудников полиции к социальному взаимодействию. Поиск ответа на указанный вопрос составил проблему исследования.

**Цели** — продемонстрировать обоснованность выбора опыта социального взаимодействия в качестве интегрированного, отражающего целостность личности и деятельности образовательного результата подготовки сотрудника полиции к социальному взаимодействию; показать преимущества опыта социального взаимодействия обучающегося в качестве образовательного результата в условиях реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании.

**Теоретические предпосылки и состояние проблемы.** Обращение к категориям «социальное взаимодействие» и «опыт социального взаимодействия» обусловлено необходимостью, во-первых, осмысления происходящих в современном российском обществе процессов нарастания социальной напряженности, социального и экономического расслоения, обособления и самоизоляции отдельных сообществ, отчуждения людей друг от друга, снижения роли нравственности как базового регулятора отношений, во-вторых, определения места и функции института полиции в этих процессах, в-третьих, объективной потребностью совершенствования подготовки сотрудников полиции к социальному взаимодействию в поликультурной среде на основе стратегии открытого диалога.

**Генезис понятия «социальное взаимодействие».** Социальное взаимодействие — интегральная категория, исследуемая рядом наук: философией, социологией, психологией, педагогикой и др., поэтому изучение теории и практики обогащения опыта социального взаимодействия будущих специалистов в поликультурной среде

рассматривается нами на интегративной теоретико-методологической основе философии, социологии, психологии, педагогики и культурологии. Э. Дюркгейм определяет сущность социального взаимодействия посредством связей, притягивающих людей друг к другу [1]. Г. Зиммель видит в нем взаимные воздействия друг на друга [2]. П. А. Сорокин вносит в теорию социального взаимодействия его дополнительную сущностную особенность — его общемировой процессный характер [3].

Дж. Мид, основоположник школы символического интеракционализма, придает большее значение влиянию человека на социальную реальность, рассматривая социальное взаимодействие с позиций коммуникации в адекватной системе символов, обеспечивающей однообразное понимание людьми их содержания [4].

Представитель школы структурного функционализма Т. Парсонс на основе соотнесения взаимодействия и социальной системы приходит к выводу, что социальные системы являются результатом длительных взаимодействий и обладают устойчивой и стабильной структурой [5]. Значимый вклад в теорию социального взаимодействия внес Д. Хоманс, основатель школы теории обмена, предложив концепцию рационального начала социального поведения человека, движимого расчетливыми побуждениями и непрерывным стремлением к выгоде, достижению материального и финансового благополучия, к удовлетворению социальных потребностей в помощи, одобрении, любви, дружбе и удаче [6].

Значительное развитие теория социального взаимодействия получила благодаря концепции И. Гофмана, основанной на анализе повседневности социального взаимодействия, выступающего неким театральным представлением его участников, стремящихся вызвать у других людей желаемые впечатления на основе создания искусственных срежиссированных ситуаций [7].

Особое место в истории познания социального взаимодействия занимает феноменологическая модель А. Шюца, отражающая закономерность формирования взаимодействия под влиянием ранее сложившихся стереотипов поведения — продукта прошлого опыта его участников. Автор рассматривает феномен социального взаимодействия в контексте типов предшествующего социального опыта человека и смыслов, придаваемых им ситуациям социального взаимодействия [8]. Его последователи П. Бергер и Т. Лукман, развивая эту концепцию, убедительно доказывают жизненную необходимость взаимодействия и общения для человека как источников становления его социальной сущности [9].

Генезис понятия «социальное взаимодействие» свидетельствует о поступательном движении научных представлений от социально незначимого и малоизученного феномена до его доминирующей роли в формировании и развитии социальной реальности. Э. А. Сергеева отмечает, что «социальные взаимодействия являются основой, сущностью социальной реальности, по отношению

к которой другие социальные структуры, институты рассматриваются как вторичные» [10, с. 36].

#### **Сущностные характеристики и виды опыта.**

Неменьшей значимостью для субъекта социальных отношений является его социальный опыт. С. В. Истомина, рассматривая опыт в качестве динамической информационной системы внешнего и внутреннего мира личности, от которой зависят стратегия и успешность деятельности, в качестве ее ядра выделяет личностный смысл — интегральный элемент мотивационной сферы [11]. М. А. Холодная определяет сущность ментального опыта посредством способности восприятия, интерпретации и оценивания действительности на основе системы личностных конструктов. Разработчики субъектно-деятельностного подхода, исследуя опыт, акцентируют внимание на личностной системе координат, в которой личность воспринимает и оценивает социальную ситуацию, тем самым подчеркивая важность ценностно-смыслового, мировоззренческого элемента [12].

А. К. Осницкий, вводя в научный оборот понятие «регуляторный опыт», толкует его как системно организованные знания, умения и переживания и выделяет пять его видов: ценностный опыт; опыт рефлексии; опыт привычной активизации; операциональный опыт; опыт сотрудничества [13].

Философские концептуальные идеи П. Сорокина [14], Э. Фромма [15] дают основание рассматривать опыт социального взаимодействия сотрудника полиции в новой реальности как способ реализации продуктивных отношений социального взаимодействия в исторически сложившихся условиях. Устойчивая тенденция к становлению разделенного, сословного общества, наблюдаемая в современной России, и имеющийся в общественном сознании коллективистский опыт жизнедеятельности обуславливают, по мнению А. Ю. Долгова, возврат исследователей к «отечественной социально-философской традиции обращения к проблемам социального равенства, солидарности, справедливости, добра и любви, к идеям теории социальной солидарности» [16]. В условиях усиливающейся международной изоляции России в связи с событиями на Украине курс на мобилизацию и развитие внутренних ресурсов страны требует консолидации всего общества и его социальных институтов. Выросшая во времена либеральных реформ молодежь, в отличие от старшего поколения, не имеет опыта коллективного созидания и тяготеет в своих ценностных ориентациях к индивидуалистской культуре Запада.

В западной же науке повышается интерес к социально и политически значимому феномену коллективных действий [17]. Его появление связано с ростом во всем мире массовых манифестаций, движений и «цветных революций», имеющих общую информационно-координируемую основу действий больших групп населения, чаще молодежи [18]. Коллективные действия понимаются как «совокупность действий, представляющих собой

определенную систему организованных индивидуумов, входящих в определенной степени в организованные группы» [19]; «патопсихологические проявления толпы, привлекающей изгоев и девиантов» [20]; «следствие объективных обстоятельств, человеческих восприятий, мотивационных, эмоциональных и поведенческих диспозиций» [21]; «форма удовлетворения потребности личности в сопричастности группе, установки на протест, нормы протестной активности» [22].

Для сотрудника полиции важно владеть навыками выделения, дифференциации и учета в происходящих массовых взаимодействиях признаков отклоняющегося, девиантного поведения и коллективных действий, направленных на защиту законных прав и интересов граждан. В зарубежных исследованиях опыта социального взаимодействия чаще рассматриваются социальный интеллект, включающий в себя способности [23]; черты личности [24]; социальные, эмоциональные, когнитивные навыки и мотивации [25]; эмоциональные и социальные компетенции, навыки и умения, отражающие эффективность понимания и выражения субъектом себя, понимания других и взаимодействия с ними [26]. Результаты обзора научных источников свидетельствуют о том, что способы взаимодействия становятся решающим фактором сосуществования глобальных и малых социальных систем, а нарождающаяся новая социальная реальность обуславливает рост научного интереса к человеку, базовому элементу этих взаимодействий. При наличии в отечественном и зарубежном гуманитарном знании результатов многочисленных исследований проблем социального взаимодействия и общения проблема целенаправленного преобразования опыта социального взаимодействия будущего специалиста в профессиональном образовании является малоизученной.

#### **Материалы и методы**

Системно-диалектический подход к изучению социальных процессов, примененный к выявлению специфики социального взаимодействия сотрудника полиции в поликультурной среде, позволил выработать актуальную методологию и методику многомерного моделирования опыта социального взаимодействия, его сущностные характеристики, компонентный состав, тенденции и механизмы становления, типологию, направления и условия обогащения и формирования индивидуального опыта в образовательном процессе [27].

Изучены отечественные и зарубежные публикации по философии, социологии, педагогике, психологии, теории систем в рамках проблемы исследования. Проведен анализ психолого-педагогических аспектов профессиональной деятельности и особенностей социального взаимодействия сотрудников полиции в новой социальной реальности, изучены образовательная практика вузов МВД России и содержание образования в процессе преподавания психолого-педагогических дис-

циплин. Исследование началось в 2012 г. и проводится по настоящее время.

### Результаты и обсуждение

#### *Опыт и факторы социального взаимодействия.*

Обоснованность выбора опыта социального взаимодействия в качестве образовательного результата подготовки сотрудника полиции к профессиональной деятельности определяется следующими положениями:

— новая социальная реальность в современной России характеризуется процессами дезинтеграции, ростом социально-психологической напряженности, а также протестных настроений граждан, что требует особой профессиональной подготовки сотрудников полиции к социальному взаимодействию как к отдельному метапредметному виду деятельности;

— опыт, являясь целостным результатом практикования человека в социуме, отражается в соответствующих сферах личности (когнитивной, ценностно-смысловой, поведенческой) и наполнен содержанием совместной социально значимой деятельности сотрудника полиции и иных субъектов, имеющей свои особенности;

— опыт социального взаимодействия сотрудника полиции в качестве образовательного результата представляет собой целостное личностно-деятельностное образование, формируемое в педагогическом взаимодействии и позволяющее преодолеть функциональную обособленность и обеспечить системную целостность выстраиваемых в образовательном процессе компетенций.

Сотрудник полиции непосредственно взаимодействует с представителями сообществ, являющихся носителями типичных для них ценностей и смыслов (например, представителями криминальной или молодежной субкультуры, этнических диаспор и т. д.). Взаимодействие с субъектами правоотношений в сфере правоохранительной деятельности, регламентируемое нормами права, приказами, инструкциями, наставлениями и другими официальными регуляторами, нами определяется как деловое взаимодействие, часть социального взаимодействия сотрудника. К его сущностным характеристикам относятся «активность субъектов, направленная на согласование целевых установок совместной деятельности, позиций по отношению к различным ситуациям, возникающим в ней; гармонизацию отношений между ними; мобилизацию личностного потенциала для достижения общих и частичных целей; координацию их действий; содействие и взаимопомощь друг другу в решении поставленных перед ними задач; обмен информацией, намерениями, ценностями и действиями для обеспечения успеха в реализации совместных действий» [28, с. 17].

Успешность делового взаимодействия сотрудника полиции во многом зависит от того, насколько отчетливо он понимает эти характеристики и их особенности в конкретных ситуациях профессиональной деятельности. Во-первых, ему необходимо установить *субъектный состав совместной деятельности*, т. е. отдельных

людей и группы людей (контур взаимодействия), воздействующих друг на друга, в целях эффективного решения профессиональной задачи; определить их цели и смыслы, взаимные связи, позиции и характер действий; их возможные стратегии и тактики поведения в ситуации раскрытия и расследования преступления либо его предотвращения; предусмотреть изменения конфигурации и содержания взаимодействия при различных вариантах развития ситуации и обеспечить заданную направленность и целостность совместных действий.

Во-вторых, следует ясно представлять себе *цели взаимодействия*. В совместной деятельности выделяются стратегические, тактические и оперативные цели, зависящие от уровня реализуемых функций профессиональной деятельности. Стратегический уровень целей профессиональной деятельности сотрудника полиции, как правило, совпадает с его жизненной стратегией, ценностными ориентациями и профессиональными смыслами. Эти цели задаются доминирующей ориентацией его ценностно-смысловой сферы, опирающейся на систему нравственных координат. В условиях вытеснения в российском обществе традиционных, базовых духовно-нравственных ценностей коллективистской культуры рационально-потребительскими ценностями западной индивидуалистской культуры молодое поколение оказывается дезориентированным в условиях все возрастающей неопределенности будущего. В полной мере это касается курсантов и слушателей вузов МВД России. Как показывают результаты исследования их мотивационной сферы, хотя ими уже сделан профессиональный выбор, однако осознанное представление о собственной системе ценностных ориентаций у них не сформировано. Такая ценностно-смысловая неопределенность молодого специалиста значительно осложняет процесс принятия им решений в ситуациях конфликта интересов сотрудника полиции в реальной профессиональной деятельности.

Определяя партнеров совместной деятельности (помимо процессуальных участников), сотрудник придерживается различных стратегий: а) добиться максимальной пользы для себя, причем даже в ущерб взаимодействующей стороне; б) обеспечить взаимную выгоду в ущерб профессиональным или общественным интересам; в) опираться на закон и принципы нравственности, стремиться к реализации широких социальных интересов, в том числе всех участников. Выбор стратегии во многом зависит от имеющегося у сотрудника социального опыта, включая опыт морального выбора.

В-третьих, необходимо понимать *субъективные смыслы*, реализуемые во взаимодействии всеми его участниками. По нашему мнению, субъективные смыслы — это значимость и важность для субъекта участия в совместной деятельности. В психологии личностный смысл определяется отношением мотива к цели деятельности. Субъективный смысл обусловлен тем, ради чего человек участвует во взаимодействии. Например, подозреваемый

в совершении преступления, занимая позицию раскаявшегося правонарушителя и сообщая недостоверные сведения, стремится уйти от наказания, пренебрегая угрозой его ужесточения за дачу заведомо ложных показаний. Для сотрудника важно уметь распознавать личностный контекст взаимодействия, владеть навыками рефлексии, прогнозирования поведения партнеров.

В-четвертых, следует знать *содержание взаимодействия*, представляющее собой его ориентировочную основу в виде структурных компонентов совместной деятельности, процессов межсубъектного информационного обмена, определяющих их отношений. Для организации продуктивного взаимодействия сотрудник должен хорошо знать структуру управленческого цикла, включающего в себя следующие элементы: анализ исходной ситуации; постановку цели; декомпозицию цели на задачи по ее достижению; информационное обеспечение принятия решения; вариативный прогноз последствий принимаемых решений; принятие решения; организацию исполнения принятого решения; рефлексивную оценку полученного результата по системе имеющихся критериев и его коррекцию. Управляя взаимодействием, он должен уметь не только применять этот алгоритм, но и согласовывать свои действия на каждом из его этапов с действиями партнеров, их целями и задачами, возможностями и желаниями.

В-пятых, владеть *способами взаимодействия*, представляющими собой комплекс приемов и средств интерактивного обмена, применяемых субъектами для обеспечения необходимого воздействия на партнеров по совместной деятельности. Арсенал этих способов обширен и применяется в зависимости от избранной стратегии, тактики взаимодействия, ролевых позиций партнеров, складывающейся ситуации раскрытия и расследования преступления, личностных особенностей и отношений партнеров. В силу неопределенного множества и разнообразия социальных контактов и взаимодействий в профессиональной деятельности сотрудник полиции должен владеть максимально широким спектром коммуникативных тактик, тактических приемов и способов организации взаимодействия и оказания правомерного психологического влияния на участников совместной деятельности. Более того, сотрудник полиции, в силу должностного положения являясь чаще инициатором делового взаимодействия, обязан обладать высоким уровнем рефлексии, самостоятельности, активности, быть субъектом профессиональной деятельности и собственной жизни.

**Механизмы становления опыта социального взаимодействия.** Ю. В. Громыко, говоря о путях развития общества на основе самопреобразования человека, связывает «развитие человека и общества с подъемом на новый уровень процессов понимания, мышления, рефлексии, мыслекоммуникации, воображения, самоопределения, мыследействования» [29, с. 56]. Эти элементы развития

человека отражаются в его социальном опыте и должны стать частью содержания образования.

С позиций *психологического подхода* социальное взаимодействие рассматривается на уровне специфической, самостоятельной формы деятельности человека, обеспечивающей накопление, расширение и углубление индивидуального опыта осуществления иных видов деятельности в различных предметных областях. Выстраивая психологическую модель опыта социального взаимодействия сотрудника полиции, мы рассматриваем поликультурную среду его профессиональной деятельности в качестве пространства познания, в котором в процессе социального взаимодействия происходят, во-первых, проникновение в глубь пространства (среды) и его освоение; во-вторых, выявление субъектом познания новых граней социальной реальности; в-третьих, выявление новых граней самого себя. По мере проникновения субъекта в глубь поликультурной среды в его сознании «открываются» новые «окна» реальности — как результат выявления ее новых свойств и нового знания о себе. Таким образом, *опыт социального взаимодействия сотрудника* есть психический след его проникновения в глубину социальных отношений, выявление новых знаний социальной реальности и самого себя в ней.

В качестве общего механизма становления опыта социального взаимодействия сотрудника мы рассматриваем процесс преобразования качества и способов отражения и познания осваиваемой им социальной реальности. Реальность — это реальная среда жизнедеятельности человека, представленная в его сознании познаваемым пространством, по мере освоения становящегося познанной реальностью. Накопление опыта — это дискретный, прерывистый процесс проникновения в глубь познаваемого социума, обретения нового знания реальности и себя, рефлексивного упорядочения и аккумуляции результата открытия в сознании новых «окон» познанной реальности. Целостная совокупность открытых «окон» реальности составляет мировоззрение человека, когнитивную основу его опыта.

«Окна» реальности в сознании человека «накрывают» все ее сферы (хозяйственную, социальную и духовную), открываются по мере накопления (аккумуляции) и системной упорядоченности элементов его опыта (представлений, знаний, умений, владения способами поведения и деятельности). С этой позиции мировоззрение сотрудника полиции есть видение им мира через открытые для него «окна» реальности. Мировоззрение может быть «мозаичным» (при котором все оперируемые психикой смысловые единицы взаимно связаны между собой) и «калейдоскопическим» (отсутствие системы определенных взаимосвязей между смысловыми единицами). Безусловно, в процессе профессиональной подготовки юриста — сотрудника полиции должно формироваться системное мировоззрение с опорой на научное знание и нравственные общечеловеческие

ценности, составляющие нравственно-этическую ориентировочную основу мировоззрения, в которую вписывается «мозаика» («окна») познаваемого мира.

Как показывает практика, учебно-воспитательный процесс в вузах МВД России в большей степени направлен на профессионально-знаниевую составляющую в ущерб социально-деятельностной и личностно-развивающей. По оценке экспертов (руководителей территориальных подразделений полиции из 18 регионов Российской Федерации), выпускники ведомственных вузов, пришедшие в их подразделения за последние 5 лет, продемонстрировали весьма низкий уровень готовности к выполнению профессиональных функций (средний балл — 4,7 по 10-балльной шкале) и еще ниже уровень готовности к социальному взаимодействию (3,2 балла). В качестве основных недостатков профессиональной подготовки молодых сотрудников полиции руководители отметили неумение оформлять документы и организовать свою работу; отсутствие навыка отбирать объяснения (первичные показания); общий низкий уровень мотивации к работе; неспособность налаживать деловые контакты с людьми; слабую инициативность; невысокую степень ответственности. При этом эксперты единодушны в том, что отдельные выпускники (10–15%) имеют достаточную готовность к работе и взаимодействию в силу своих развитых интеллектуальных и коммуникативных способностей, что совпадает с долей абитуриентов с подобными показателями по результатам психодиагностики на «входе» в образовательную систему.

Этот факт указывает на отсутствие позитивной динамики индивидуального развития курсантов и слушателей в процессе обучения в вузе, что требует более глубокого теоретического и экспериментального исследования. В рамках научно-исследовательской работы на тему «Подготовка сотрудников полиции к реализации социальной функции», проводимой на кафедре психологии и педагогики в Белгородском юридическом институте МВД России им. И. Д. Путилина, в качестве образовательного результата рассматривается опыт будущего специалиста в социальном взаимодействии, представляющий собой, как уже отмечалось, психический след деятельности субъекта в социальной среде и включающий в себя ценностно-смысловую, социально-когнитивную, регулятивно-деятельностную и рефлексивную составляющие. В своей интегративной целостности опыт социального взаимодействия выполняет функцию социального гомеостаза личности в социуме. На наш взгляд, эта функция реализуется посредством понимания и ценностно-смысловой ориентации в социальной среде; целеполагания и принятия социально значимых регулятивных решений; саморегуляции и взаимной регуляции совместной деятельности; рефлексивной коррекции собственных социальных действий и поведения.

*Этапы технологии педагогического обогащения опыта социального взаимодействия обучающегося.* Указанная технология реализуется в три этапа.

*Первый этап* — рефлексивная актуализация исходного состояния опыта и дифференцированного насыщения его понятийного (семантического) поля значениями, правилами, нормами, традициями российской и мировой культуры, когнитивными приемами, программами и алгоритмами мыследеятельности и самоорганизации в деятельности, приемами саморегуляции, самопрезентации и соуправления в совместной деятельности.

*Второй этап* — концентрация насыщенных элементов опыта за счет «укорачивания» их функциональных связей и «уплотнения» в более крупные его единицы (убеждения, когнитивные конструкты, умения применять их в мыследеятельности, опыт организации внутреннего плана отдельных этапов деятельности (анализ ситуации, формирование и выбор альтернатив, личностно приемлемые и продуктивные способы целеполагания, принятия и исполнения решений и др.)), владения способами решения задач в усложняющейся учебно-профессиональной деятельности, способами самоуправления.

*Третий этап* — аккумуляция и кристаллизация опыта, выработанного на предыдущих этапах в педагогическом взаимодействии, до уровня устойчивых концептов ценностно-смыслового ядра социального опыта личности (жизненные принципы, ценностные и социально-психологические ориентации, установки, ценности, смыслы) в условиях взаимодействия и практик культурного наследования в реальной полисубъектной среде социума.

Одной из задач исследования являлось определение, в какой мере опыт социального взаимодействия сотрудника полиции, рассматриваемый нами в качестве образовательного результата, соответствует результатам, предусмотренным во ФГОС. В 2019 г. на кафедре было завершено кандидатское диссертационное исследование А. А. Белимовой «Подготовка будущего сотрудника полиции к социальному взаимодействию», согласно которому результативно-целевым элементом подготовки выступает «компетентность социального взаимодействия» сотрудника. Опыт социального взаимодействия и компетентность социального взаимодействия соотносятся между собой как общее и частное. Компетентность понимается автором как «владение обучающимся на нормативном уровне социальными компетенциями, обеспечивающими успешное выполнение предстоящей профессиональной деятельности» [30, с. 66]. Опыт социального взаимодействия значительно шире компетентности, является результатом жизнедеятельности человека, включая образование, и выступает в качестве его жизненного ресурса, в том числе обеспечивающего и отдельные виды деятельности (досуговую, учебно-профессиональную, профессиональную).

Опираясь на концепцию культурологического подхода А. М. Новикова, рассматривающего в качестве содержания профессионального образования адаптированный опыт человечества, А. А. Белимова сделала попытку сгруппировать социальные компетенции, указанные во ФГОС по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность, на основании структурных компонентов опыта социального взаимодействия. Социальные компетенции разделены на три группы: мировоззренческие, социально-когнитивные и социально-регулятивные. Как оказалось, ФГОС не содержит ни одной компетенции, относящейся к рефлексивности будущего специалиста, являющейся метакачеством, интегрирующим элементы социального опыта человека.

Значительную трудность для преподавателей при реализации компетентностно ориентированного ФГОС представляет приведение к системной целостности содержащихся в нем компетенций разного уровня и модальности. Одни компетенции обращены к психическим процессам (восприятию, мышлению и др.), другие — к качествам личности (ответственности, толерантности, психологической устойчивости и др.), третьи — к отдельным видам и функциям профессиональной деятельности сотрудника полиции (предупреждению, раскрытию и расследованию преступлений и др.).

Опыт, являясь открытой и многофункциональной подсистемой личности, позволяет охватить и интегрировать эти разрозненные в традиционном образовательном процессе конструкты в системную целостность деятельности. При этом необходимо психическую форму его структуры наполнить и обогатить содержанием совместной деятельности, что и позволяет решить проблему целостности образовательного результата.

Для включения нормативно заданного результата ФГОС в содержание образования достаточно осуществить декомпозицию содержащихся в нем компетенций через их дескрипторы (признаки проявления) и «вмонтировать» их в структурные блоки опыта, связав функционально с одноуровневыми элементами соответствующей деятельности. Общепринятыми дескрипторами выступают предметные и процессуальные знания, умение применять их в деятельности и владение способами решения задач деятельности. Такой алгоритм позволил нам увязать на одном элементарном уровне способ социального взаимодействия

(как неделимый на нашем уровне анализа элемент деятельности) с неделимым элементом образовательного процесса — педагогической задачей.

#### Выводы

1. Выявленные личностно-деятельностные характеристики опыта социального взаимодействия сотрудника полиции позволяют рассматривать его в качестве интегративного целостного образовательного результата социально-психологической и педагогической подготовки к реализации социальной функции полиции в динамично меняющемся социуме.

2. Результаты проведенного исследования показали общую продуктивность технологии педагогического обогащения опыта социального взаимодействия, направленной на насыщение, концептуализацию и кристаллизацию его элементов до уровня устойчивых концептов ценностно-смысловой сферы личности.

3. Предлагаемая структура и содержание опыта социального взаимодействия обучающегося в полном объеме охватывают содержание социальных и общепрофессиональных компетенций, обязательных к освоению будущим специалистом правоохранительной деятельности, в части организации и регуляции собственной и совместной деятельности.

**Рекомендации.** Результаты исследования целесообразно использовать для совершенствования процесса социального обучения и воспитания в образовательных организациях МВД России. Предложенная структура опыта социального взаимодействия будущего специалиста, отражая интегрированный характер образовательного результата развития личности обучающегося, позволяет обеспечивать системную целостность формируемых у него социальных компетенций в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла.

**Перспективы.** На основе приведенных результатов исследования разрабатывается концепция педагогического обогащения опыта социального взаимодействия будущих специалистов гуманитарного профиля в условиях динамично меняющейся социальной среды. Расширение проблемного поля исследования позволяет выделить и разработать общие теоретико-методологические основания обеспечения социального, профессионального и личностного контекстов профессионального образования юристов, педагогов, специалистов сферы культуры и иных гуманитариев в новой социальной реальности.

#### Список источников

1. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. М., 1996. 432 с.
2. Зиммель Г. Избранное : в 2 т. М., 1996. Т. 2 : Созерцание жизни. 607 с.
3. Сорокин П. Система социологии. М., 2008. 1003 с.
4. Мид Дж. От жеста к символу // Американская социологическая мысль. М., 1996. С. 213–221.
5. Парсонс Т. Социальная система. М., 2018. 529 с.
6. Homans G. C. Social behavior: Its elementary forms. N.-Y., 1961. Pp. 30–83 // Социальные и гуманитарные науки. Серия 11, Социология. 2001. № 2. С. 117–163.
7. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. М., 2004. 752 с.

8. Шюц А. О. множественности реальностей // Социологическое обозрение. 2003. Т. 3, № 2. С. 3–34.
9. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995. 334 с.
10. Сергеева Э. А. Социальное взаимодействие как основа построения социальной реальности: социально-философский анализ // Теория и практика общественного развития. 2011. № 5. С. 36–41.
11. Истомина С. В. Гендерные различия ценностного опыта в юношеском возрасте. Концепт, 12. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75187>.
12. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб., 2002. 272 с.
13. Osnitsky A. K., Korneeva S. A. Neuropsychological phenomenology of self-regulation processes. Research result. *Pedagogy and psychology of education*. 2017. No 3(4). Pp. 64–72.
14. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика. М., 2007. 344 с.
15. Фромм Э. Иметь или быть. М., 2012. 314 с.
16. Долгов А. Ю. Генезис теории созидательного альтруизма Питирима Сорокина: Социально-исторический и методологический аспекты // Социологический ежегодник : сб. науч. тр. РАН. М., 2013. С. 267–279.
17. Соколов А. В. Коллективные действия: подходы к пониманию и особенности организации // Социология и жизнь. 2018. № 2. С. 113–122.
18. Della Porta D. Comment on organizing in the crowd. *Information, Communication & Society*. 2014. Vol. 17, No. 2. Pp. 269–271.
19. Medina L. F. A Unified Theory of Collective Action and Social Change, Analytical Perspectives on Politics. Ann Arbor : University of Michigan Press, 2007. 271 p.
20. McAdam D., McCarthy J. D., Zald M. N. Comparative Perspectives and Social Movements: Political Opportunities, Mobilizing Structures, and Cultural Framing. N.-Y., 446 p.
21. Jenkins R. Social Identity. Abingdon, 2004. 256 p.
22. Brandstatter H., Opp K. D. Personality Traits («Big Five») and the Propensity to Political Protest: Alternative Models. *Political Psychology*. 2014. Vol. 35, No 4. Pp. 515–537.
23. Mayer J., Caruso D., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates First Published. *Emotion Review*. 2016. Vol. 8, No 4. Pp. 311–315.
24. Petrides K. V., Pita R., Kokkinaki F. The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*. 2007. Vol. 98, № 2. Pp. 273–289.
25. Esnaola I., Revuelta L., Ros I., Sarasa M. The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología*. 2017. Vol. 33, № 2. Pp. 327–333.
26. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psico-thema*. 2006. Vol. 18. Pp. 13–25.
27. Винограй Э. Г. Системно-диалектический подход: теория и методология : монография. Кемерово, 2014. 308 с.
28. Коваленко Е. В. Культура делового взаимодействия сотрудников полиции: теория и практика формирования : монография. Белгород, 2012. 171 с.
29. Громыко Ю. В. Российская система образования сегодня: решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология. М., 2019. 368 с.
30. Белимова А. А. Социальный опыт личности как содержание социальной компетентности будущего специалиста // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. А. Яковлева. 2019. № 1. С. 66–72.

Поступила 20.12.2021; одобрена после рецензирования 14.02.2022; принята к публикации 30.03.2022.

## References

1. Durkheim E. On the division of social labor. Moscow, 1996. 432 p. (In Russ.)
2. Simmel G. Elected. Contemplation of life. Moscow, 1996. Vol. 2. 607 p. (In Russ.)
3. Sorokin P. System of sociology. Moscow, 2008. 1003 p. (In Russ.)
4. Mead G. From gesture to symbol. *American Sociological Thought*. Moscow, 1996. Pp. 213–221. (In Russ.)
5. Parsons T. Social system. Moscow, 2018. 529 p. (In Russ.)
6. Homans G. C. Social behavior: Its elementary forms. N.-Y., 1961. Pp. 30–83. *Social and Humanitarian Sciences. Series 11. Sociology*. 2001. No. 2. Pp. 117–163. (In Russ.)
7. Goffman E. Analysis of frames: an essay on the organization of everyday experience. Moscow, 2004. 752 p. (In Russ.)
8. Schütz A. On multiple realities. *Sociological Review*. 2003. Vol. 3, No. 2. Pp. 3–34. (In Russ.)
9. Berger P., Luckmann T. Social construction of reality. A treatise on the sociology of knowledge. Moscow, 1995. 334 p. (In Russ.)
10. Sergeeva E. A. Social interaction as a basis for building social reality: socio-philosophical analysis. *Theory and Practice of Social Development*. 2011. No. 5. Pp. 36–41. (In Russ.)
11. Istomina S. V. Gender differences in value experience in adolescence. *Concept*. No. 12. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75187>. (In Russ.)
12. Kholodnaya M. A. The Psychology of Intelligence: The Paradoxes of Research. St. Petersburg, 2002. 272 p. (In Russ.)
13. Osnitsky A. K., Korneeva S. A. Neuropsychological phenomenology of self-regulation processes. Research Result. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2017. No. 3(4). Pp. 64–72.
14. Sorokin P. A. Social and cultural dynamics. Moscow, 2007. 344 p. (In Russ.)
15. Fromm E. To have or to be. Moscow, 2012. 314 p. (In Russ.)
16. Dolgov A. Yu. Genesis of the theory of creative altruism by Pitirim Sorokin. *Collected scientific papers of the Russian Academy of Science*. Moscow, 2013. Pp. 267–279. (In Russ.)
17. Sokolov A. V. Collective actions: approaches to understanding and features of organization. *Sociology and Life*. 2018. No. 2. Pp. 113–122. (In Russ.)
18. Della Porta D. Comment on organizing in the crowd. *Information, Communication & Society*. 2014. Vol. 17, No. 2. Pp. 269–271.

19. Medina L. F. A Unified Theory of Collective Action and Social Change, Analytical Perspectives on Politics. Ann Arbor, 2007. 271 p.
20. McAdam D., McCarthy J. D., Zald M. N. Comparative Perspectives and Social Movements: Political Opportunities, Mobilizing Structures, and Cultural Framing. N.-Y., 1996. 446 p.
21. Jenkins R. Social Identity. Abingdon, 2004. 256 p.
22. Brandstatter H., Opp K. D. Personality Traits ("Big Five") and the Propensity to Political Protest: Alternative Models. *Political Psychology*. 2014. Vol. 35, No. 4. Pp. 515–537.
23. Mayer J., Caruso D., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*. 2016 Vol. 8, No 4. Pp. 311–315.
24. Petrides K. V., Pita R., Kokkinaki F. The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*. 2007. Vol. 98, No. 2. Pp. 273–289.
25. Esnaola I., Revuelta L., Ros I., Sarasa M. The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología*. 2017. Vol. 33. No. 2. Pp. 327–333.
26. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*. 2006. Vol. 18. Pp. 13–25.
27. Vinogray E. G. System-dialectical approach: theory and methodology. Monograph. Kemerovo, 2014. 308 p. (In Russ.)
28. Kovalenko E. V. Culture of business interaction of police officers: theory and practice of formation. Monograph. Belgorod, 2012. 171 p. (In Russ.)
29. Gromyko Yu. V. The Russian education system today: A decisive factor in development or a path to the abyss? *Education as a political technology*. Moscow, 2019. 368 p. (In Russ.)
30. Belimova A. A. Social experience of the individual as the content of the social competency of the future specialist. *Bulletin of Chuvash State Pedagogical University named after I. A. Yakovlev*. Cheboksary, 2019. No. 1. Pp. 66–72. (In Russ.)

*Submitted: 20.12.2021; approved after reviewing: 14.02.2022; accepted for publication: 30.03.2022.*



# Общетеоретические и отраслевые проблемы юридической науки и практики

General theoretical and branch-related issues  
of juridical science and practice

Научно-теоретическая статья

УДК 342.723 © Д. Е. Баталов, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-234-239

5.1.2 Публично-правовые (государственно-правовые) науки; 5.1.5 Международно-правовые науки

## Духовно-нравственное состояние общества как фактор стабильности национальной безопасности Российской Федерации

Данила Евгеньевич Баталов<sup>1</sup>, адъюнкт кафедры конституционного и международного права;  
BaDa4815@yandex; <https://orcid.org/0000-0002-4575-2391>

<sup>1</sup> Омская академия МВД России, 644092, Омск, пр. Комарова, 7, Россия

### Реферат

**Введение.** Проблема духовности и морали наравне с вопросами безопасности занимает значительное место в жизни общества. Там, где уровень духовно-нравственного состояния социума высокий, сформировалась довольно эффективная система противодействия возникающим вызовам и угрозам. **Материалы, результаты и обсуждение.** Духовность и нравственность выступают категориями общественной жизни, которые формировались под воздействием исторических культурологических особенностей, тем самым создавая современные ценностные ориентиры. Рассматриваемые явления определяют место человека в жизни социума и способствуют своевременному реагированию на возникающие кризисы. Государство в целях обеспечения национальной безопасности проводит политику, направленную на духовно-нравственное воспитание человека и гражданина. **Выводы.** Государство в целях обеспечения национальной безопасности в духовно-нравственной сфере применяет комплексный подход, используя как правовые, так и неправовые методы. Только взаимодействие органов публичной власти с институтами гражданского общества может способствовать повышению уровня духовно-нравственного состояния российского общества.

*Ключевые слова:* духовность; нравственность; национальная безопасность; общество; духовно-нравственное состояние; государство; ценности

**Благодарности:** выражаю благодарность научному руководителю Марине Александровне Бучаковой, доктору юридических наук, доценту, начальнику кафедры конституционного и международного права.

**Для цитирования:** Баталов Д. Е. Духовно-нравственное состояние общества как фактор стабильности национальной безопасности Российской Федерации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 2(89). С. 234–239. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-234-239>

Scientific and Theoretical Article

UDC 342.723 © D. E. Batalov, 2022

doi: 10. 24412/1999-6241-2022-289-234-239

5.1.2 Public Law (State Law) Sciences; 5.1.5 International Law Sciences

## Spiritual and Moral State of Society as the Factor of Stability of National Security of the Russian Federation

Danila E. Batalov<sup>1</sup>, post-graduate student of the chair of Constitutional and International Law;  
BaDa4815@yandex; <https://orcid.org/0000-0002-4575-2391>

<sup>1</sup> the Omsk Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs, 7 Komarov pr., Omsk, 644092, Russia

### Abstract

**Introduction.** The problem of spirituality and morality, along with security issues, occupies a significant place in the life of society. Where the level of the spiritual and moral state of society is quite high, a fairly effective system of counteraction to emerging challenges and threats has been formed. **Materials, Results and Discussion.** Spirituality and morality are categories of social life, which were formed under the influence of historical cultural characteristics, thereby forming modern value guidelines. The phe-

nomena under consideration determine the place of a person in the life of society and contribute to a timely response to the crisis arisen. In order to ensure the national security of the Russian Federation the state pursues a policy aimed at the spiritual and moral education of citizen and man. **Conclusions.** In order to ensure national security in the spiritual and moral sphere, the state applies an integrated approach, using both law and non-law methods. Only the interaction of public authorities with civil society institutions can help to raise the level of the spiritual and moral state of the Russian society.

*Keywords:* spirituality; morality; national security; society; spiritual and moral state; state; values

**Acknowledgments:** The author is grateful to his research supervisor — Buchakova Marina Alexandrovna, Doctor of Law, associate-professor, chief of the chair of Constitutional and International Law.

**Citation:** Batalov D. E. Spiritual and Moral State of the Society as the Factor of Stability of National Security of the Russian Federation. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2022. Vol. 27. No. 2(89). Pp. 234–239 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-234-239>

## Основные положения

1. Вопросы нравственности и морали относятся к ключевым в цивилизационном процессе развития общества. В настоящее время духовные ценности — это объект конституционно-правового регулирования. Государство пришло к пониманию того, что общество, где высоко развиты духовные и нравственные устои, является более способным отразить различного рода угрозы.

2. На сегодняшний день российское общество находится в состоянии формирования системы нравственных и духовных ценностей. Данный процесс длительный, так как он подвержен негативным проявлениям девиантного поведения человека: противоправным действиям, алкоголизму, употреблению наркотических и психотропных веществ. На общество влияет также общее снижение уровня культурного воспитания и образованности. Осознавая это, государство разрабатывает комплекс правовых и социальных мер, направленных на формирование ценностно-ориентированного общества, в основе которого лежит нравственное развитие.

## Введение

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

В современных реалиях Российская Федерация находится в центре геополитических процессов, которые влияют на развитие общества. В условиях глобализации формируется общество потребления, не способное отстаивать коллективные интересы, что приводит к культивированию эгоцентризма, распаду семьи. Политика ряда западных государств подрывает институт семьи и детства, создает препятствия гармоничному развитию общества. Для защиты духовно-нравственных ценностей государство принимает комплекс мер, направленных на защиту общества от угроз, исходящих от антисоциальных явлений, а также на формирование значимых духовных ценностей. Эти положения нашли отражение в Стратегии национальной безопасности, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400<sup>1</sup>.

Уровень духовно-нравственного состояния общества во многом зависит от удовлетворения комплекса жизненно важных потребностей личности и общества. Согласно пирамиде Маслоу [1, с. 124] высшими потребностями являются эстетические и духовные. Вместе с тем без удовлетворения базовых потребностей (физиологические, в безопасности, социально-экономические) достигнуть вершины не представляется возможным. Таким образом, духовно-нравственное состояние общества напрямую зависит от общего уровня жизни граждан, защиты их прав и свобод, а также обеспечения их безопасности. А. А. Возмитель, подчеркивая данную взаимосвязь, отметил, что духовно-нравственная безопасность — это специфическая составная часть национальной безопасности, включенная во все ее виды [2, с. 21]. Следовательно, в целях построения целостного образа национальной безопасности необходимо понять сущность данного явления через отдельные виды, одним из которых выступает духовно-нравственная безопасность.

### *Материалы, результаты и обсуждение*

#### *Вопросы духовности, нравственности и морали*

уже не один век представляют предмет исследования. Многие великие философы, такие как Сократ, Аристотель, Платон, искали ответы на вопросы, что есть духовная составляющая человека, что такое мораль, так как понимали, чем нравственнее общество, тем спокойнее и безопаснее будет его существование. В своих трудах они описывали природу человека, рассуждая о том, что ее понимание невозможно без знаний о нормах и ценностях жизни.

В дальнейшем вопросы нравственности и морали рассматривались в прямой взаимосвязи с религией. Во времена эпохи Возрождения наиболее полно эту тему исследовали Фома Аквинский и Пьер Абеляр.

Позже тема нравственных и духовных ценностей стала больше обуславливаться инстинктами. Так, Жан-Жак Руссо описывал мораль как «миролюбие, продиктованное страхом». Нравственные законы взаимосвязаны с естественным правом на жизнь, самосохранением.

<sup>1</sup> О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации : указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

Сама человеческая природа порождает взаимосвязь между нравственностью и безопасностью. С одной стороны, инстинкты помогают человеку чувствовать приближающуюся опасность, с другой — они же определяют потребность в безопасности. Чарльз Дарвин считал, что факт взаимопомощи является преобладающим в природе, так как он обеспечивает сохранение, процветание и прогрессивное развитие самого биологического вида [3, с. 68].

На основе взаимодействия нравственности и безопасности общество и государство вырабатывают свою социально-экономическую политику. Если согласиться с мнением И. Ильина о том, что «государство возникло и упрочилось в поисках внутреннего порядка и внешней безопасности» [4, с. 130], то можно прийти к выводу, что государство само в своей основе имеет два базовых фактора: нравственное состояние общества и потребность в безопасности. П. А. Кропоткин, рассуждая в русле выказанного нами тезиса, указывал, что нравственность выступает «основным началом, без которого было бы невозможным существование ни общества, ни, тем более, государства» [3, с. 68]. В. С. Соловьев и П. А. Сорокин также рассматривали нравственность и духовность как «потребность человека в самопознании, своего предназначения в мире и смысла жизни» [5, с. 453].

Современные ученые-правоведы и философы, такие как В. С. Нерсисянц, Р. Г. Апресян, А. Б. Венгеров, продолжают изучать категории духовности и нравственности, отмечая их значимость в развитии межличностных отношений. Р. Г. Апресян, рассуждая о сущности рассматриваемых категорий, отмечает, что «личность ответственна не только за исполнение требования (правовая обязанность), но и за его осознание, признание, интериоризацию в качестве своей личной нравственной задачи» [6, с. 84]. В связи с этим уместно вспомнить непреложное правило: «свобода каждого кончается у пределов чужой свободы» [7, с. 42].

Таким образом, на протяжении всей истории человечества ученые и философы пытаются постичь сущность категорий морали, духовности и нравственного состояния человека. Понимание данных категорий неразрывно было связано с духом времени, теми объективными обстоятельствами (социальными, экономическими и политико-правовыми), в которых находилось общество. Поднимался вопрос их регулятивной функции общественной жизни наравне с правом. Актуализировался вопрос значения нравственности в процессе обеспечения безопасности, в том числе национальной, сквозь призму изучения ее отдельных видов (безопасность личности,

общества и государства). Однако в связи со стремительным изменением условий жизни общества возникают новые угрозы национальной безопасности (экстремизм и терроризм, приобретающие новые формы, например в виртуальном пространстве; рост правонарушений уголовного и административно-правового характера; пандемии тех или иных вирусных заболеваний, в частности COVID-19). Все это заставляет вновь обратиться к морали и нравственности как одному из факторов нейтрализации вышеупомянутых деструктивных явлений.

Обеспечение национальной безопасности Российской Федерации — приоритетное направление деятельности государства. В реализации политики по обеспечению указанной деятельности в соответствии со ст. 4 Федерального закона «О безопасности» от 28 декабря 2010 г. № 390-ФЗ участвуют органы публичной власти, а также граждане и объединения<sup>2</sup>. Эта деятельность заключается в «реализации политических, правовых, военных, социально-экономических, информационных, организационных и иных мер, направленных на противодействие угрозам национальной безопасности»<sup>3</sup>. Реализация данной политики нацелена в том числе на «наращивание... духовного потенциала России»<sup>4</sup>. Следовательно, государство признает, что российское общество на сегодняшний день испытывает потребность в приращении духовно-нравственных национальных ценностей. В ходе активного геополитического противостояния между государствами деструктивные силы способны стать катализатором радикализации протестных движений, активности антисоциальных групп, что подрывает внутреннее единство общества и конституционные основы государства. Таким образом, государство обязано сформировать условия для нравственного благосостояния общества. Этот факт будет способствовать созданию духовной среды, обуславливающей «гуманизацию общественных отношений и всех сфер жизнедеятельности общества» [8, с. 196], т. е. обеспечивать нравственную безопасность жизни общества и государства.

Нравственность как часть общечеловеческой культуры есть основа «духовности, содержанием которой выступают этические ценности, основанные на знаниях и убеждениях, являющиеся регулятором поведения и определяющие нравственное состояние и нравственную позицию личности» [9, с. 152]. Имея социально-правовую окрашенность, данный феномен способствует определению уровня развития общества и служит одной из важнейших «парадигм цивилизационных процессов» [10, с. 78]. К. Маркс и Ф. Энгельс считали мораль формой общественного сознания, которая коррелировалась

<sup>2</sup> О безопасности : федеральный закон от 28 декабря 2010 г. № 390-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>3</sup> О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации : указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>4</sup> Там же.

с господствующим общественным строем. По мнению Ф. Энгельса, «мораль, стоящая выше классовых противоположностей и всяких воспоминаний о них, истинная человеческая мораль, станет возможной лишь на такой ступени развития общества, когда противоположность классов будет не только преодолена, но и забыта в жизненной практике»<sup>5</sup>.

**Нравственность как один из социальных регуляторов общественных отношений.** Рассматривая нравственность как один из социальных регуляторов общественных отношений, В. С. Нерсисянц выделяет два основополагающих компонента: «...личностную сторону, т. е. субъективное усмотрение субъекта по поводу определенного поведения и его этической оценки, и объективную сторону — господствующую в социуме систему этических ценностей, норм и принципов» [11, с. 39–40]. Если считать, что нравственность является эталоном, соблюдать ее правила должно стремиться все общество, то, с позиции А. А. Гогина, она выступает в качестве «базового критерия правомерного поведения, выполняет регулятивную, воспитательную и контролирующую функцию» [12, с. 18]. К тому же, по мнению И. Канта, «моральный закон в душе каждого человека — только он может обеспечить выживание человечества во все более сложном и опасном мире» [13, с. 294]. Таким образом, мораль и нравственность уже не одно столетие служат регуляторами общественного порядка, а также одним из условий обеспечения национальной безопасности.

От безопасности и нравственности зависят уровень жизни граждан, общее благополучие и уровень удовлетворенности жизнью, иными словами, безопасность и нравственность — основополагающие характеристики государства. Стратегия развития государства, соответственно, также определяется уровнем безопасности и духовного развития общества. В зависимости от этого создаются те или иные государственные органы и институты, определяется политика и т. п.

Внутренний порядок в обществе зависит от многих факторов, но уровень духовного развития и нравственности, так же как и обеспечение безопасности, являются основополагающими. Так, по результатам социологического исследования на тему, чего боятся россияне, что вызывает у них страх, выяснилось, что за период с 2015 г. по первый квартал 2021 г. в обществе возрос уровень страха перед беззаконием и произволом властей — с 29 до 59%; нищетой и бедностью — с 44 до 46%; возможностью потерять сбережения — с 27 до 44%; фактом преступного нападения — с 30 до 44 %<sup>6</sup>. При социологическом опросе о том, как изменились люди и отношения

между ними за последние 15–20 лет, 60% респондентов ответили, что снизилась доброжелательность, 10% — она возросла, 23% — осталась на прежнем уровне. По мнению 68% опрошенных, агрессивность возросла, 11% считают, что ослабла, 15% — осталась прежней. Полагают, что душевность ослабла, 59% респондентов, усилилась — 8%, не изменилась — 26%. Снижение искренности констатировали 61% обследованных, усиление — 8%, указали на тот же уровень — 24%. Сокращение честности отметили 60%, усиление — 6%, сохранение прежнего уровня — 26%. Повышение цинизма — 61%, уменьшение — 10%, сохранение на прежнем уровне — 17% [14, с. 306].

Можно заключить, что в обществе, где все люди удовлетворены своим уровнем жизни, закрыты все их базовые потребности и есть четкое понимание и ощущение того, что их права и свободы уважают и защищают, довольно низкий уровень антисоциального поведения. Данное утверждение не является чем-то новым, так как корреляцию между уровнем жизни и состоянием преступности отметили уже давно.

Однако потребность в безопасности для людей определяется не только уровнем ее обеспечения со стороны государства, но и нравственным развитием. Ребенку, который растет в семье, где родители находятся на грани выживания, а страх, раздражение и злость — постоянные спутники их взаимоотношений, очень тяжело вырасти стабильным и уверенным в себе человеком, способным как сохранять свои личные границы, так и помогать и поддерживать других. В случае если у человека нет ресурсов и возможности обеспечить свое благосостояние, опираясь на чувство безопасности и имея добротную базу нравственного воспитания, он опустится на уровень своих животных инстинктов и будет защищать и обеспечивать себя животными методами: через агрессивную самозащиту и девиантное поведение.

Таким образом, мы видим прямую взаимосвязь между нравственным состоянием общества и национальной безопасностью. Более высокий уровень нравственности и культуры обуславливает снижение преступности, наркомании, алкоголизма, социальной напряженности, коррупции и иных явлений. В свою очередь, девальвация духовно-нравственных ценностей служит почвой для пьянства, наркомании, проституции, семейного насилия, порнографии, бытовой преступности, пренебрежения интересами окружающих, совершения противоправных действий<sup>7</sup>.

Выявив взаимосвязь между высоким уровнем нравственного состояния общества и национальной безопасностью, стоит отметить роль государства. Не-

<sup>5</sup> Энгельс Ф. Анти-Дюринг. Переворот в науке, произведенный господином Евгением Дюрингом. М., 1988. С. 96.

<sup>6</sup> URL: <https://www.levada.ru/2021/04/21/harakter-i-struktura-massovoj-trevozhnosti-v-rossii/> (дата обращения: 17.09.2021).

<sup>7</sup> Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан : утв. Президентом Российской Федерации 28 апреля 2011 г. № Пр-1168. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

оспорим тот факт, что духовность и нравственность — это явления, которые зародились в обществе и не были навязаны извне. Однако сегодня, осознавая большое значение рассматриваемых категорий в процессе регулирования общественной жизни, государство стремится правовыми средствами усилить свое воздействие на духовно-нравственную основу жизни. Ярким примером является закрепление в Конституции Российской Федерации таких общечеловеческих ценностей, как права и свободы (ст. 2), историческая память (ч. 2 ст. 67<sup>1</sup>) и т. д. В то же время нравственность представляет собой один из критериев ограничения прав граждан в целях обеспечения национальной безопасности (ч. 3 ст. 55). Наряду с этим государство в целях обеспечения нравственного благосостояния общества обязано содействовать его культурному развитию, тем самым создавать духовную среду, «способствующую гармонизации общественных отношений и всех сфер жизнедеятельности человека» [8, с. 196]. Вновь обращаясь к статистическим данным, стоит отметить, что наблюдается снижение доли тех, кто считает, что поддержание благоприятного духовно-нравственного климата в обществе невозможно без участия государства. В 2005 г. таковых было 72%, в настоящее время — 68%. Соответственно, полагающих, что духовность и нравственность — это сфера частной жизни человека, а государство не должно в нее вмешиваться, было 28%, стало 32% [14, с. 334]. Таким образом, мы видим, что российское общество находится в процессе переоценки роли государства в создании духовно-нравственных установок. Вместе с тем, осознавая, что Российская Федерация имеет свои исторические, культурные, религиозные, географические и иные особенности, общество нуждается в субъекте, который благодаря административным ресурсам будет способствовать сбалансированному изучению и восприятию духовно-нравственных ценностей всех народов нашей страны и уважительному отношению к сформировавшимся в других государствах [15, с. 278].

Российская Федерация в рассматриваемой сфере общественных отношений проводит политику патриотического духовно-нравственного воспитания. Постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493 была принята программа «Патриотического воспитания» в целях укоренения в обществе нравственных идеалов защитников Отечества и сохранения исторической памяти. В ноябре 2017 г. в ГД РФ был внесен законопроект «О патриотическом воспитании в Российской Федерации», который не нашел поддержки в научной среде, так как основная часть его положений направлена на «закрепление принципов, целей и задач, но не права субъектов, их обязанности и ответственность» [5, с. 456]. 21 мая 2020 г. Президент РФ предложил внести поправки в закон об об-

разовании в части организации воспитательной системы. В пояснительной записке к законопроекту говорится, что воспитание учащихся станет составной частью образовательных программ, а принятие закона будет способствовать всестороннему духовному, нравственному и интеллектуальному развитию обучающихся<sup>8</sup>. Связано это с тем, что воспитательная функция в преподавательской деятельности играет значительную роль и содействует формированию нравственных качеств у молодого поколения [16, с. 362]. Воспитание нравственности является отдельной целью школьного образования, так как она необходима для полноценного и гармоничного функционирования индивида в обществе [17, с. 267].

**Выводы.** Нравственное воспитание сегодня представляется одним из приоритетных направлений государственной политики. Взаимосвязь духовно-нравственного состояния общества и безопасности государства трудно переоценить. В связи с этим органы публичной власти совместно с институтами гражданского общества правовыми, социальными, педагогическими и другими методами обеспечивают условия для реализации рассматриваемой политики. Только системный подход в избрании методов будет способствовать воспитанию в обществе необходимых духовно-нравственных ценностей. Отдавать предпочтение правовым механизмам не представляется возможным, учитывая личностную природу рассматриваемых явлений.

В современной России государственная политика в сфере обеспечения национальной безопасности должна строиться с учетом меняющихся духовно-нравственных ценностей. В связи с этим основные усилия органов публичной власти должны быть направлены на применение комплексного подхода в использовании методов в целях обеспечения духовно-нравственного благополучия общества с опорой на традиционные семейные ценности.

В процессе правотворческой деятельности в сфере духовно-нравственного воспитания общества необходим более гибкий и разносторонний подход в выборе объекта. Патриотическое воспитание как приоритетное направление бесспорно важно, но оно является не единственно необходимым для общества, основной упор на него затрудняет своевременное реагирование на возникающие угрозы национальной безопасности в области духовно-нравственного состояния общества.

**Перспективы.** Рассматривая духовно-нравственные ценности общества в качестве объектов правового регулирования, необходимо проводить дальнейшие исследования по разработке мероприятий и подходов в целях совершенствования государственной программы, направленной на обеспечение информационной безопасности как одного из видов национальной безопасности.

<sup>8</sup> URL: <https://edu.gov.ru/press/2758/odobreny-svyazannye-s-vospitaniem-izmeneniya-v-zakon-ob-obrazovanii-v-rossiyskoy-federacii> (дата обращения: 25.09.2021).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб., 2019. 400 с.
2. Возмитель А. А. Актуальные теоретико-методологические и практические проблемы духовной безопасности // Социальная политика и социология. 2008. № 2(38). С. 20–33.
3. Кротокин П. А. Этика: избранные труды. М., 1991. 496 с.
4. Ильин И. Общее учение о праве и государстве. М., 2006. 510 с.
5. Бучакова М. А., Дизер О. А. Совершенствование правового регулирования в сфере общественной нравственности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. Т. 25, № 4(83). С. 452–458. <https://doi.org/10.24411/1999-6241-2020-14013>.
6. Апресян Р. Г. К базовому определению морали // Философский журнал. 2014. № 1. С. 78–91.
7. Ильин И. А. О сущности правосознания. М., 1993. 235 с.
8. Миролобова Л. Р. Проблемы духовного кризиса России и пути выхода из него // Вестник Поволжской академии государственной службы. 2010. № 4(25). С. 194–201.
9. Бахчиева О. А. Подходы к определению понятия нравственности // Наука и школа. 2013. № 4. С. 147–153.
10. Richerson P. J., Boyd R. The Evolution of Ultrasociality in I. Eibl-Eibesfeldt and F. K. Salter (eds.) *Indoctrinability, Ideology and Warfare*. N.-Y., 1998. Pp. 71–96.
11. Нерсесянц В. С. Право в системе социальной регуляции (история и современность). М., 1986. 63 с.
12. Гогин А. А. К вопросу о защите нравственности как фундаментальной социальной ценности // История государства и права. 2015. № 13. С. 14–18.
13. Кант И. Метафизика нравов в двух частях // Кант И. Критика практического разума. СПб., 1995. 353 с.
14. Российское общество и вызовы времени / Е. М. Арутюнова, Р. Э. Бараш, Ю. А. Гаврилов [и др.]. М., 2015. 432 с.
15. Valk J. Plural public schooling: religion, worldviews and moral education. *British Journal of Religious Education*. 2007. Vol. 29, No. 3. Pp. 273–285.
16. Cavalli-Sforza L. L., Feldman M. W. *Cultural Transmission and Evolution*. Princeton, 1981. 388 p.
17. Cubukcu F. Values education through literature in English classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. No. 116. Pp. 265–269.

Поступила 02.11.2021; одобрена после рецензирования 20.11.2021; принята к публикации 30.11.2021.

References

1. Maslow A. Motivation and personality. 3rd edition. St. Petersburg, 2019. 400 p. (In Russ.)
2. Vozmitel A. A. Actual theoretical, methodological and practical problems of spiritual security. *Social Policy and Sociology*. 2008. No. 2(38). Pp. 20–33. (In Russ.)
3. Kropotkin P. A. Ethics. Selected papers. Moscow, 1991. 496 p. (In Russ.)
4. Ilyin I. General doctrine of law and state. Moscow, 2006. 510 p. (In Russ.)
5. Buchakova M. A., Dizer O. A. Improving legal regulation in the field of public morality. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2020. Vol. 25, No. 4(83). Pp. 452–458. <https://doi.org/10.24411/1999-6241-2020-14013>. (In Russ.)
6. Apresyan R. G. Towards a basic definition of morality. *Philosophy Journal*. 2014. No. 1. Pp. 78–91. (In Russ.)
7. Ilyin I. A. On the essence of legal consciousness. Moscow, 1993. 235 p. (In Russ.)
8. Mirolyubova L. R. Problems of the spiritual crisis of Russia and means to overcome it. *Bulletin of the Volga Region Academy of Public Administration*. 2010. No. 4(25). Pp. 194–201. (In Russ.)
9. Bakhchieva O. A. Approaches to the definition of the concept of morality. *Science and School*. 2013. No. 4. Pp. 147–153. (in Russ.)
10. Richerson P. J., Boyd R. The Evolution of Ultrasociality in I. Eibl-Eibesfeldt and F. K. Salter (eds.) *Indoctrinability, Ideology and Warfare*. N.-Y., 1998. Pp. 71–96.
11. Nersesyants V. S. Law in the system of social regulation (history and present). Moscow, 1986. 63 p. (In Russ.)
12. Gogin A. A. On the issue of the protection of morality as a fundamental social value. *History of State and Law*. 2015. No. 13. Pp. 14–18. (In Russ.)
13. Kant I. Metaphysics of morals. In two parts. Kant I. Critique of practical reason. St. Petersburg, 1995. 353 p. (In Russ.)
14. Russian society and challenges of the time. Arutyunova E. M., Barash R. E., Gavrilov Yu. A. [et al]. Moscow, 2015. 432 p. (In Russ.)
15. Valk J. Plural public schooling: religion, worldviews and moral education. *British Journal of Religious Education*. 2007. Vol. 29, No. 3. Pp. 273–285.
16. Cavalli-Sforza L. L., Feldman M. W. *Cultural Transmission and Evolution*. Princeton, 1981. 388 p.
17. Cubukcu F. Values education through literature in English classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. No. 116. Pp. 265–269.

Submitted: 02.11.2021; approved after reviewing: 20.11.2021; accepted for publication: 30.11.2021.

# 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, больший 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 «Караваяев 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.

**Подписной индекс 41979** в объединенном каталоге «Пресса России». **Интернет-подписка** <http://www.ppressa-rf.ru>; <http://www.akc.ru>.

**Редакция приглашает Вас к сотрудничеству!**