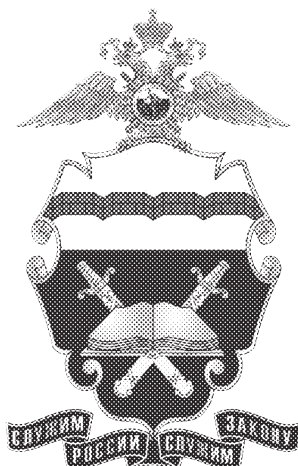


ISSN 1999-6241 (Print)
ISSN 2619-1180 (Online)
<https://pp.omamvd.ru>
Интернет-подписка
<http://www.pressa-rf.ru>
<http://www.akc.ru>

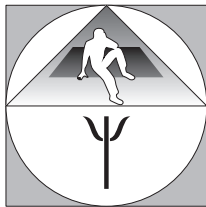


Научно-практический журнал

**Психопедагогика
в правоохранительных органах
Том 28
№ 4(95) октябрь – декабрь 2023 г.**

Scientific practical journal

**Psychopedagogy in Law Enforcement
Volume 28
No 4(95) October – December 2023**



ПСИХОПЕДАГОГИКА В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ

Том 28, № 4(95) 2023

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>

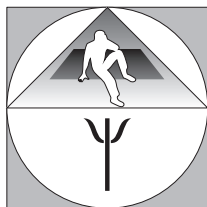
Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по научным специальностям и соответствующим им отраслям наук: психологические науки,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

Редакционная коллегия

Г. Д. Бабушкин, д-р пед. наук, проф. (Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, Омск) — *заместитель главного редактора*
М. И. Марьин, д-р психол. наук, проф. (Московский государственный психолого-педагогический университет) — *заместитель главного редактора*
В. Л. Цветков, д-р психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя) — *заместитель главного редактора*
В. А. Адольф, д-р пед. наук, проф. (Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева)
И. Ф. Андрущишин, д-р пед. наук, проф. (Казахская академия спорта и туризма, Алматы)
Л. Н. Антилогова, д-р психол. наук, проф. (Омский государственный педагогический университет)
Н. В. Астафьев, д-р пед. наук, проф. (Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России)
В. И. Барко, д-р психол. наук, проф. (Харьковский национальный университет МВД Украины)
М. Блашкова, д-р психол. наук, проф. (Полицейская академия Чешской Республики)
В. В. Вахнина, д-р психол. наук, проф. (Академия управления МВД России, Москва)
И. В. Вачков, д-р психол. наук, проф. (Московский государственный психолого-педагогический университет)
В. В. Векленко, д-р юрид. наук, проф. (Санкт-Петербургский государственный университет)
И. А. Ветренко, д-р полит. наук, проф. (Северо-Западный институт РАНХиГС, Санкт-Петербург)
И. А. Вишняков, д-р психол. наук, проф. (Омский государственный педагогический университет)
О. П. Грибунов, д-р юрид. наук, проф. (Байкальский государственный университет, Иркутск)
Х. Х. Джейми, проф. военной психологии (Университет Англии Раскин, Великобритания)
С. Г. Еремеев, канд. психол. наук, доц. (Сибирский юридический институт МВД России, Красноярск)
М. А. Ерофеева, д-р пед. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)
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. (Московский государственный университет)
М. П. Клейменов, д-р юрид. наук, проф. (Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского)
В. И. Коваленко, д-р пед. наук, проф. (Белгородский юридический институт МВД России им. И. Д. Путилина)
В. В. Кожевников, д-р юрид. наук, проф. (Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского)
Л. Н. Костина, д-р психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)
И. О. Котенев, канд. психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)
О. М. Краснорядцева, д-р психол. наук, проф. (Томский национальный исследовательский государственный университет)
И. Б. Лебедев, д-р психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)
Е. И. Мещерякова, д-р пед. наук, проф. (Воронежский юридический институт МВД России)
Е. А. Науменко, д-р психол. наук, проф. (Балтийский федеральный университет им. Канта, Калининград)
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. Подлинный, 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)
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)
Н. В. Ходякова, д-р пед. наук, проф. (Академия управления МВД России, Москва)

Е. В. Черный, д-р психол. наук, проф. (Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Симферополь)
Ю. А. Шаранов, д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербургский университет МВД России)
А. С. Шаров, д-р психол. наук, проф. (Омский государственный педагогический университет)
Е. 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 (МВД России, Москва) — *председатель редакционного совета*
В. М. Крук, д-р психол. наук, проф. (Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана) — *заместитель председателя редакционного совета*
А. Г. Абдуллин, д-р психол. наук, проф. (Южно-Уральский государственный университет, Челябинск)
В. Н. Александровская, д-р филос. наук, д-р психол. наук, проф. (Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького)
К. 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)
Б. Б. Булатов, д-р юрид. наук, проф. (Омская академия МВД России)
С. К. Бурыков, канд. полит. наук (Омская академия МВД России)
Б. А. Вяткин, д-р психол. наук, проф. (Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
И. В. Гайдамашко, д-р психол. наук, проф. (Сочинский государственный университет)
Г. Г. Гонсалес, д-р пед. наук, доц., научный сотрудник (Университет Гранады, Испания)
А. В. Глазков, д-р психол. наук, проф. (Иркутский государственный университет)
В. А. Гусев, д-р юрид. наук, проф. (Омская академия МВД России)
Б. Ю. Дерешко, канд. юрид. наук, доц. (Всероссийский научно-исследовательский институт МВД России, Москва)
В. О. Зверев, д-р ист. наук, доц. (Омская академия МВД России)
Ф. К. Зиннуров, д-р пед. наук, проф. (Казанский юридический институт МВД России)
А. Г. Караян, 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. Маклаков, д-р психол. наук, проф. (Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург)
С. Б. Малых, д-р психол. наук, проф. (Московский государственный психолого-педагогический университет)
Н. А. 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. Пастушова, д-р психол. наук, проф. (Академия МВД Республики Беларусь, Минск)
В. М. Поздняков, д-р психол. наук, проф. (Московский государственный психолого-педагогический университет)
А. А. Реан, д-р пед. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)
Руван Джаятунге, врач по психическому здоровью в армии Шри-Ланки, психотерапевт (Онтарио, Канада)
В. Ю. Рыбников, д-р психол. наук, д-р мед. наук, проф. (Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины им. А. М. Никифорова МЧС России, Санкт-Петербург)
В. Л. Ситников, д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербургский университет МВД России)
Р. Х. Усманов, д-р полит. наук, проф. (Астраханский государственный университет)
С. Н. Федотов, д-р психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)
Б. А. Федупов, 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. Караваев**. Редактирование, корректура **М. В. Виноградова**.
Компьютерная правка и верстка **М. Ю. Чалкова**. Перевод, корректура **Ю. И. Алферова**. Адрес издателя, редакции и отделения полиграфической и оперативной печати (типографии): Россия, 644092, г. Омск, пр-т Комарова, 7, ОМА МВД России. Тел.: +7-913-971-80-28, факс: +7(3812)750-560. E-mail: karavaevmvd@mail.ru, <https://pp.omamvd.ru>, <https://ppe.omamvd.ru>. Зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Реестровая запись ПИ № ФС 77-74589 от 24 декабря 2018 г.
Выход в свет: 22.12.2023. Тираж 130 экз. Уч.-изд. л. 15,4. Усл. печ. л. 14,0. Заказ № 315.
Цена свободная. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. © Омская академия МВД России, 2023



PSYCHOPEDAGOGY IN LAW ENFORCEMENT

Volume 28, No 4(95) 2023

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>

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

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

The Editorial Board

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

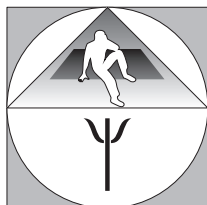
A. S. Sharov, Doctor of Psychology, Professor (Omsk, Russia)
Ye. P. Shcherbakov, Doctor of Psychology, Professor — executive secretary (Omsk, Russia)
M. S. Yanitsky, Doctor of Sciences (Psychology), Professor (Kemerovo, Russia)

The Editorial Council

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

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

Editor-in-chief Karavaev A. F. Editor and Proofreading Vinogradova M. V. Desktop publishing Chalkova M. Yu. Translation and Proofreading Alferova Yu. I. Publisher, editorial office, graphic arts and express printing group address (printing house): Russia, 644092, Omsk, pr. Komarova, 7, Omsk Academy of the Russian MIA. Tel.: +7-913-971-80-28, fax: +7(3812)750-560. E-mail: karavaevmvd@mail.ru. <https://pp.omamvd.ru>, <https://ppe.omamvd.ru>. Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media. Registration entry PI No FS 77-74589 dated December 24, 2018. Issued: 22.12.2023. Circulation: 130. Published sheets 15.4. Conventional printed sheets: 14.0. Order No 315. Any use of publication's materials is possible only with reference to the journal. © Omsk Academy of the Russian MIA, 2023



ПСИХОПЕДАГОГИКА В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ

Том 28, № 4(95) 2023

Издаётся 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

МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И НАДЕЖНОСТЬ

Лидак Л. В. Психолого-педагогические условия совершенствования корпоративной культуры сотрудников органов внутренних дел 366

Церфус Д. Н., Корзунин В. А., Иванова Т. В., Шилова И. М. Современные конструкты психологического благополучия и жизнеспособности обучающихся в вузах. 372

Кузнецова И. А. Личностные факторы, влияющие на адаптированность курсантов к условиям обучения в образовательной организации МВД России 378

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАПРЯЖЕННОСТИ И КОНФЛИКТОЛОГИИ. ПСИХОКОРРЕКЦИЯ И РЕГУЛЯЦИЯ СОСТОЯНИЙ

Абдуллин А. Г., Тумбасова Е. Р. Психологические особенности агрессивного поведения подростков, оставшихся без попечения родителей 385

Ульянова И. В., Феоктистова А. А. Педагогическая профилактика конфликтов в курсантской среде 390

Щербаков Г. В. Зарубежный опыт психологической работы по исправлению осужденных 396

Степанова Г. А., Валеева Г. В., Степанова О. П., Арпентьева М. Р. Социально-психологическое сопровождение в решении проблем насилия в сфере образования 402

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ И ПОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Марьин М. И., Петров В. Е., Кокурин А. В., Шахматов А. В. Факторная психологическая детерминация склонности военнослужащих к сохранению служебной тайны 411

Мельников В. И., Баданов А. А., Прокурова С. В. Применение компьютерного практикума по обработке теста Люшера для диагностики психических состояний личности. 416

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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

Нефедова Л. К. Философские контексты образования 422

Бушланова Ю. С. Индивидуальный маршрут самоопределения старшеклассника в выборе профессиональной области. 430

Хуторова М. Н., Блудова И. Н. Формирование профессиональных компетенций курсантов образовательных организаций МВД посредством применения методики управляемого самообучения. 438

Баранов А. М. Организационно-методическое обеспечение профессиональной служебной подготовки сотрудников органов внутренних дел к решению задач в особых условиях как педагогическая структурно-функциональная модель 447

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

Бабушкин Г. Д. Стратегия внедрения интегральной подготовки в тренировочный процесс спортивного резерва 455

Фациевич-Слинченко А. В. Психологически важные качества и умения специалистов в сфере физической культуры и спорта 461

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ОТРАСЛЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЮРИДИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

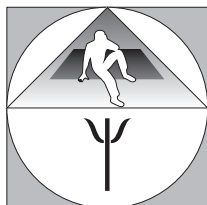
Лапин А. А., Ревягин А. В. Профилактика преступности как парадигма обеспечения криминологической безопасности 466

Ларин Е. Г. Конфискация денежных средств (иного имущества) взамен конфискации транспортного средства 471

ЛЕТОПИСЬ ОМСКОЙ ШКОЛЫ МИЛИЦИИ В ЛИЦАХ

Бекетов О. И., Гусев В. А. Роль личности С. И. Котюргина в создании Омской научной школы административного права 476

Информация для авторов 480



PSYCHOPEDAGOGY IN LAW ENFORCEMENT

Volume 28, No 4(95) 2023

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

MORALLY-PSYCHOLOGICAL, PROFESSIONAL TRAINING AND RELIABILITY

Lidak L. V. Psychological and Pedagogical Conditions
for Improvement of Law Enforcement Officers'
Corporative Culture 366

**Tserfus D. N., Korzunin V. A., Ivanova T. V.,
Shilova I. M.** Modern Constructs of University
Students' Psychological Well-Being and Vitality 372

Kuznetsova I. A. Personality Factors Influencing
Cadets' Adaptation to Educational Environment
at the University of the Russian Ministry
of Internal Affairs 378

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TENSION AND CONFLICTOLOGY. PSYCHOCORRECTION AND REGULATION OF STATES

Abdullin A. G., Tumbasova E. R. Psychological
Characteristics of Aggressive Behaviour of Juveniles
left without Parental Care 385

Ulyanova I. V., Feoktistova A. A. Pedagogical
Prevention of Conflicts in Cadet Environment 390

Shcherbakov G. V. Foreign Experience of Psychological
Work aimed at Reforming Convicts 396

**Stepanova G. A., Valeeva G. V., Stepanova O. P.,
Arpentieva M. R.** Socio-Psychological Maintenance
of Solving Problems of Violence in Education 402

METHODOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY DIAGNOSTICS AND COGNITION

**Maryin M. I., Petrov V. E., Kokurin A. V.,
Shakhmatov A. V.** Factor Psychological Determination
of Military Personnel Inclination
to Keep Official Secrecy 411

Melnikov V. I., Badanov A. A., Prokurova S. V.
Application of a Computer Workshop to Processing
the Luscher Test used to Diagnose Mental States
of an Individual. 416

PEDAGOGICAL SCIENCES

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

Nefedova L. K. Philosophical
Contexts of Education 422

Bushlanova Yu. S. Individual Route
of Self-Determination of a High School Student
in Choosing a Professional Field. 430

Khutorova M. N., Bludova I. N. Formation
of Professional Competences of Cadets
of Educational Institutions of the Ministry
of Internal Affairs through Guided
Self-Study Methods. 438

Baranov A. M. Organizational and Methodological
Maintenance of Professional Service Training
of Law Enforcement Officers to Solve Problems
in Special Conditions as a Pedagogical Structural
and Functional Model 447

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

Babushkin G. D. Strategy of Introducing Integral
Training into the Training Process
of a Sports Reserve 455

Fatsievich-Slinchenko A. V. Psychologically Important
Qualities and their Manifestation in Specialists
of Physical Culture and Sports 461

JURIDICAL SCIENCES

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

Lapin A. A., Revyagin A. V. Crime
Prevention as a Paradigm for Ensuring
Criminological Security. 466

Larin E. G. Confiscation of Money (other Property)
substituting Confiscation of a Vehicle. 471

THE CHRONICLE OF OMSK MILITIA SCHOOL IN PERSONALITIES

Beketov O. I., Gusev V. A. The Role of S. I. Kotyurgin
Personality in the Creation of the Omsk Scientific
School of Administrative Law. 476

Information for authors. 480



Морально-психологическая, профессиональная подготовка и надежность

Morally-psychological and professional training and reliability

Научно-теоретическая статья

УДК 159 © Лидак Л. В., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-366-371

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Психолого-педагогические условия совершенствования корпоративной культуры сотрудников органов внутренних дел

Людмила Валентиновна Лидак^{1,2}, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии¹; профессор кафедры общей и возрастной психологии²; Ludalidak@mail.ru; <https://orcid.org/0009-0002-4941-1110>

¹ Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 603950, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, Россия

² Ставропольский государственный педагогический институт, 355029, Ставрополь, ул. Ленина, 417А, Россия

Реферат

Введение. Рассмотрена актуальная психолого-педагогическая проблема современной России — совершенствование корпоративной культуры сотрудников в подразделениях органов внутренних дел, стоящих на передовых рубежах охраны мира и порядка в государстве, защиты прав и свобод каждого человека. Отмечено, что процесс формирования и совершенствования корпоративной культуры сотрудников полиции требует от руководителей высшего и среднего звена, наставников и психологов, работающих в системе МВД, объединения усилий в рамках конкретизации психолого-педагогических условий, обеспечивающих совершенствование корпоративной культуры в современных силовых структурах. Под психолого-педагогическими условиями совершенствования корпоративной культуры понимается комплекс специальных психологических и педагогических мер, играющих системообразующую роль в процессе планирования и осуществления воспитательной работы с личным составом. **Материалы и методы.** Исследование основано на методологии системно-структурного, культурологического, компетентностного и личностно-деятельностного подходов. Использовались сравнительно-сопоставительный анализ литературных источников и базовых документов, обеспечивающих профессиональную деятельность полицейских, обобщение и интерпретация передового опыта организации работы различных подразделений органов внутренних дел в контексте формирования корпоративной культуры личного состава. **Результаты и обсуждение.** Представлены педагогические условия, влияющие на процесс совершенствования корпоративной культуры в подразделениях органов внутренних дел. Раскрыто методологическое обоснование классификации психолого-педагогических условий совершенствования корпоративной культуры сотрудников органов внутренних дел. Выявлены содержательные характеристики научно-практических детерминант, определяющих сущность организационно-деятельностных, социокультурных и рефлексивно-прогностических условий, влияющих на динамику формирования корпоративной культуры у сотрудников органов внутренних дел. Предлагается ряд практических технологий, раскрывающих особенности психолого-педагогических условий совершенствования корпоративной культуры сотрудников полиции. **Выводы.** Полученные результаты могут быть рекомендованы в практической работе с сотрудниками ОВД для осуществления воспитательной работы и дальнейшего совершенствования профессиональной деятельности в стабильных и временных коллективах; для использования на курсах повышения квалификации; для совершенствования профессионального взаимодействия не только в силовых структурах, но и в гражданских коллективах; для осуществления научно-практической подготовки бакалавров, магистров, специалистов, аспирантов, практических психологов, преподавателей высшей школы и др.

Ключевые слова: корпоративная культура, психолого-педагогические условия, психологическое сопровождение, детерминанты, производственные отношения, сотрудники полиции, коллектив, органы внутренних дел

Для цитирования: Лидак Л. В. Психолого-педагогические условия совершенствования корпоративной культуры сотрудников органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 4(95). С. 366–371. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-366-371>

Scientific and Practical Article

UDC 159 © Lidak L. V., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-366-371

5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment

Psychological and Pedagogical Conditions for Improvement of Law Enforcement Officers' Corporative Culture

Lyudmila V. Lidak^{1,2}, Doctor of Science (in Psychology), Professor, Professor at the Chair of Developmental and Pedagogical Psychology¹; Professor at the Chair of General and Developmental Psychology²; Ludalidak@mail.ru; <https://orcid.org/0009-0002-4941-1110>

¹ Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 1 Ulianov st., Nizhny Novgorod, 603950, Russia

² Stavropol State Pedagogical Institute, 417 Lenin st., Stavropol, 355029, Russia

Abstract

Introduction. Under consideration is a relevant psychological and pedagogical problem of modern Russia, that is improvement of corporative culture of law enforcement officers, who are in the forefront of maintaining law and order in the state, protection of rights and freedoms of every person. As it is noted, the process of forming and improving police officers' corporative culture demands from higher and middle managerial personnel, mentors and psychologists working in the system of the Ministry of Internal Affairs to combine their efforts within concretization of psychological and pedagogical conditions, which provide improvement of corporative culture in the modern police forces. Psychological and pedagogical conditions for improving corporative culture mean a complex of special psychological and pedagogical measures, which play a system-forming part in planning and carrying out moral work with personnel.

Materials and Methods. The study is based on the methodology of system-structural, cultural, competency-focused and personality- and activity-focused approaches. The author employs comparative analysis of literature sources and basic documents maintaining professional police activity, summarizing and interpretation of the experience of organization of work of different law enforcement units in the context of forming personnel corporative culture. **Results and Discussion.** The article comprises pedagogical conditions influencing the process of improvement of corporative culture in law enforcement units. Methodological grounds for classification of psychological and pedagogical conditions for improving law enforcement officers' corporative culture are explained. The paper identifies content characteristics of scientific practical determinants which shape the essence of organizational and activity-based, socio-cultural and reflective prognostic conditions influencing the dynamics of formation of law enforcement officers' corporative culture. The author suggests a number of practical technologies which reveal the peculiarities of psychological and pedagogical conditions for improving police officers' corporative culture. **Conclusions.** The obtained results can be recommended in practical work with law enforcement personnel for providing moral activities and further improvement of professional performance in stable and temporary units; for using at the advanced training courses; for enhancement of professional interaction not only in the police forces but in civilian collectives as well; for providing science and practice training of bachelor's, master's, specialist degree students, post-graduate students, practical psychologists, teachers of higher school etc.

Keywords: corporative culture, psychological and pedagogical conditions, psychological maintenance, determinants, business relationship, police officers, collective, law enforcement agencies

Citation: Lidak L. V. Psychological and Pedagogical Conditions for Improvement of Law Enforcement Officers' Corporative Culture. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28. No. 4(95). Pp. 366–371 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-366-371>

Основные положения

1. Совершенствование корпоративной культуры сотрудников органов внутренних дел является неотъемлемой частью осуществления воспитательной работы, повышающей эффективность служебной деятельности в подразделениях.

2. Психолого-педагогические условия совершенствования корпоративной культуры сотрудников органов внутренних дел рассматриваются как комплекс организационно-деятельностных, социокультурных, рефлексивно-прогностических мероприятий, направленных на осуществление воспитательной работы с личным составом подразделений.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

Современная психология рассматривает корпоративную культуру как совокупность норм и образцов поведения, определяющих особенности деятельности, общения и взаимоотношений всех сотрудников, составляющих трудовой

коллектив, силовое подразделение или общество с ограниченной ответственностью.

Исследования А. Н. Занковского, А. Л. Журавлева и др., раскрывающие современное состояние психологии труда и организационной психологии, свидетельствуют о том, что корпоративная культура в трудовом коллективе представляет собой явление динамичное, которое постоянно развивается, совершенствуется и обогащается культурным опытом самих сотрудников [1].

Диалектика совершенствования корпоративной культуры зависит от личностных качеств каждого сотрудника, влияющих на формирование коллективного взаимодействия в профессиональном сообществе. С одной стороны, корпоративная культура представляет свод неписаных правил поведения и отношений сотрудников в коллективе, с другой — это свод формализованных правил. В этом случае формирование корпоративной культуры личности в системе производственных отношений осуществляется благодаря законам, актам и предписаниям, содержащимся

в должностных инструкциях специалистов, в распоряжительных документах, определяющих направление, субординацию и порядок профессиональной деятельности каждого сотрудника — участника трудового процесса.

Важное место в формировании корпоративной культуры занимает комплекс психолого-педагогических условий, определяющих организационное и содержательное наполнение корпоративной культуры отдельной личности и целостного коллектива. Феномен «психолого-педагогические условия» имеет различное толкование в психологической и педагогической науке и практике. Конкретизируем сущностные характеристики базового понятия. В толковом словаре русского языка «условие» понимается как определенное обстоятельство, от которого что-то зависит и которое влияет на успех совместной деятельности*.

В научной литературе существуют дифференцированные подходы к определению педагогических, психологических, организационных и психолого-педагогических условий. В исследовании Н. И. Плаксиной под психолого-педагогическими условиями совершенствования корпоративной культуры рассматриваются те обстоятельства, которые повышают эффективность труда и производительность личности [2]. В работе А. В. Шилякиной выявленная совокупность психолого-педагогических условий определяется как конструкт, влияющий на совершенствование культуры личности и развитие корпоративных отношений на производстве [3].

Отдельные исследователи, которые в большей мере сосредоточены на изучении профессиональных отношений в подразделениях силовых структур, отмечают первостепенную важность педагогических условий, играющих важную организационную роль в системе профессионального воспитания. Об этом свидетельствуют работы Ю. П. Ветрова [4], Г. А. Витольника [5], В. Л. Кубышко [6] и др. Авторы, изучающие содержательные характеристики педагогических условий формирования корпоративной культуры работающего человека, в большей мере концентрируют внимание на их сущностных характеристиках, зависящих от набора профессиональных компетенций, представленных в должностных инструкциях, и условий профессиональной деятельности. При этом комплекс педагогических условий рассматривается двояко: как педагогический процесс погружения сотрудника в мир положительных корпоративных отношений и как результат присвоения каждым участником совместного труда лучшего опыта взаимодействия в коллективе.

Анализ различных подходов к обоснованию психолого-педагогических условий совершенствования корпоративной культуры сотрудников полиции позволяет обнаружить **противоречия**:

— между актуализацией государственных задач по совершенствованию культуры корпоративных отношений в подразделениях ОВД и отсутствием конкретного толкования данного феномена;

— между необходимостью разработки системы воспитательной работы в коллективах органов внутренних

дел (далее — ОВД), направленной на совершенствование корпоративной культуры сотрудников, и недостаточным теоретическим обоснованием инновационных подходов к классификации педагогических условий ее осуществления.

Актуальность темы, а также выявленные противоречия позволили конкретизировать цель, задачи и гипотезу данного исследования.

Гипотеза исследования позволяет предположить, что совершенствование корпоративной культуры в подразделениях ОВД будет эффективным, если для обоснования психолого-педагогических условий воспитательной работы применить методологию культурологического, системно-структурного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов.

Цель исследования направлена на конкретизацию феномена «корпоративная культура сотрудников органов внутренних дел» и разработку оснований для классификации психолого-педагогических условий ее формирования.

Теоретические предпосылки и состояние проблемы исследования. Проблемы выбора психолого-педагогических условий совершенствования, развития и формирования базовых качеств личности достаточно часто встречаются в работах по социальной, организационной и практической психологии. Так, А. Н. Занковский, А. Л. Журавлев [1], И. В. Дубровина [7] и др. конкретизируют наиболее эффективные условия для трудовой социализации, профессиональной адаптации, самоактуализации сотрудника и психологического сопровождения развития личности профессионала. С точки зрения указанных авторов, трудовая социализация связана с совершенствованием корпоративной культуры, а под условиями ее совершенствования понимается комплекс практических мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению развития личности и коллектива в системе профессиональной деятельности.

Обращение к проблеме выбора наиболее эффективных психолого-педагогических условий совершенствования корпоративной культуры сотрудников ОВД охватывает научно-практические области психологии и педагогики, что позволяет конкретизировать рабочее определение психолого-педагогических условий совершенствования корпоративной культуры личности и коллектива. Есть основания утверждать, что под психолого-педагогическими условиями следует понимать комплекс специальных мер, направленных на решение конкретных воспитательных задач, обеспечивающих формирование корпоративного духа в профессиональных коллективах, развитие ценностно-ориентационного единства всех членов коллектива и совершенствование уважительного отношения личности к своим коллегам и совместной производственной деятельности. Предложенное рабочее определение способствует дифференцированному анализу групп и видов психолого-педагогических условий, обеспечивающих динамику и содержательное наполнение корпоративной культуры применительно к подразделениям ОВД.

* Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. Л. И. Скворцова. 28-е изд., перераб. М., 2012. С. 826.

Психолого-педагогические условия совершенствования корпоративной культуры сотрудников ОВД представляют собой комплекс практических мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению развития общей культуры и культурных компетенций личности и производственного коллектива.

Проявление корпоративной культуры в ОВД связано с теми обстоятельствами, что сотрудники полиции в большей мере, чем гражданские специалисты, находятся в постоянном напряжении, в состоянии мобилизационной готовности, зависящей от социальных потрясений и природных катастроф. В исследованиях И. А. Смирновой [8], М. В. Пряхиной [9] и др. справедливо отмечено, что профессиональный долг полицейских требует эмоциональной устойчивости, волевых усилий, проявления «коллективной ответственности» личности, товарищеского участия и корпоративного духа в решении общих задач.

Совершенствование корпоративной культуры в подразделениях органов внутренних дел следует рассматривать как целостную психолого-педагогическую систему, обеспечивающую профессиональную и культурную социализацию личности, направленную на совершенствование социокультурных, общекультурных и профессиональных компетенций, принятых в профессиональном сообществе. Культурное, национальное и профессиональное разнообразие, существующее в России, требует от сотрудников ОВД особых навыков взаимодействия и общения, личностной и межнациональной культуры в метасистеме «человек — профессия — общество». Выявленные социокультурные, общекультурные и профессиональные компетенции специалистов, имеющие приоритетное значение для органов внутренних дел, позволяют дать более подробную характеристику тем психолого-педагогическим условиям, которые обеспечивают продуктивное выполнение профессиональных обязанностей и совершенствование корпоративной культуры личности.

Проблема конкретизации психолого-педагогических условий в системе профессиональной деятельности достаточно часто обсуждается на страницах печати (Н. Б. Баранникова [10], А. Д. Лазукин [11], И. А. Смирнова [8], Е. А. Шамрай [12] и др.). Несмотря на различные оценки при выборе наиболее эффективных психолого-педагогических условий совершенствования культуры личности, общим у представленных авторов является понимание, что условия определяются психолого-педагогическими программами и во многом зависят от конкретных обстоятельств, сложившихся в производственных коллективах.

Материалы и методы

Базовыми методами исследовательского поиска являются сравнительно-сопоставительный анализ литературных источников и обобщение передового опыта организации воспитательной работы в органах внутренних дел. Исследование носит общетеоретический характер. На общетеоретическом уровне конкретизация психолого-педагогических условий совершенствования корпоративной культуры в подразделениях органов внутренних дел опирается на методологию системно-структурного, культурологи-

ческого, личностно-деятельностного и компетентностного подходов к сотруднику как активному субъекту осознанной профессиональной деятельности. Об этом свидетельствуют исследования А. Г. Асмолова [13], Л. С. Выготского [14], В. В. Серикова [15], С. Л. Рубинштейна [16], А. Маслоу [17], К. Роджерса [18] и др.

Культурологический подход позволяет изучить проблему создания условий для трансформации общечеловеческих культурных достижений в сознание и поведение конкретного человека. Методология культурологического подхода определяет особенности духовно-нравственных отношений и профессионального климата в производственных коллективах. Культурологический подход использован в комплексе с личностно-деятельностным подходом, который позволил конкретизировать психолого-педагогические условия совершенствования корпоративной культуры с точки зрения субъектной активности личности в профессиональной деятельности. Важное место отводилось компетентностному подходу, способствующему конкретизации комплекса ведущих компетенций, которые определяют осознанное отношение сотрудника органов внутренних дел к корпоративной культуре.

Результаты и обсуждение

Группы психолого-педагогических условий.

Методологическое обоснование выбора психолого-педагогических условий совершенствования корпоративной культуры позволяет конкретизировать совокупность общекультурных, социокультурных и профессиональных компетенций, включающих определенный объем знаний, умений, навыков и отношений, направленных на выполнение служебного долга сотрудниками, на сохранение и приумножение культурного наследия, на охрану нравственных и деловых отношений в подразделениях. Наши рассуждения совпадают с позицией молодого автора Е. А. Шамрай, посвятившей развернутое монографическое исследование формированию корпоративной культуры в подразделениях ОВД [12].

Обобщение современных концепций, посвященных вопросам формирования корпоративных отношений, позволило систематизировать и описать три группы психолого-педагогических условий совершенствования корпоративной культуры в подразделениях органов внутренних дел, основанных на вышеперечисленных компетенциях профессионала. К их числу относятся организационно-деятельностные, социокультурные и рефлексивно-прогностические условия.

Группа организационно-деятельностных условий включает те базовые компоненты, которые определяются содержанием профессиональной деятельности: осуществлением служебной деятельности в рамках законодательных актов, нормативных положений, должностных инструкций, обеспечивающих эффективное функционирование коллективов и сотрудников органов внутренних дел. К числу организационно-деятельностных относится комплекс условий по осуществлению мониторинга интересов сотрудников, анонсированию предстоящих развлекательных или развивающих мероприятий, формированию индивидуальных программ творческого или профессио-

нального саморазвития сотрудников ОВД. Реализация организационно-деятельностных мероприятий осуществляется через проведение конференций, круглых столов, заседаний общественных советов, встреч с интересными людьми, организацию выставок, фотогалерей, презентаций, размещение видеоматериалов в общих чатах или на страницах интернета.

Во вторую группу вошли социокультурные условия, направленные на формирование готовности сотрудников к саморазвитию в рамках совершенствования общекультурных, социокультурных и профессиональных компетенций. Они реализуются в контексте участия сотрудников в совместных творческих мероприятиях, активизирующих познавательные интересы и совершенствующих усвоенные компетенции в практической деятельности. Прежде всего, это волонтерские и шефские десанты, спортивные и творческие соревнования, трудовые мероприятия и коллективные посещения спектаклей, выставок, творческих мастерских, дидактических мероприятий в рамках дополнительного обучения и обмена профессиональным или творческим опытом.

Третью группу составили рефлексивно-прогностические условия. Они предполагают работу по совершенствованию профессиональных и творческих видов деятельности. Их важная роль состоит в том, что они направлены на развитие творческого потенциала личности в рамках любимого хобби, самовыражения в инновациях и самопрезентации в культурных артефактах. Рефлексивная самооценка собственных и коллективных достижений в индивидуальном или совместном творчестве способствует прогнозированию новых возможностей для развития общего уровня культуры всех членов коллектива. К числу важных технологий реализации рефлексивно-прогностических условий относятся такие психолого-педагогические мероприятия, как тренинги личностного роста, деловые игры, круглые столы, беседы с наставниками, планирование и моделирование этапов и содержания саморазвития.

Представленные группы психолого-педагогических условий совершенствования корпоративной культуры будут способствовать совместным эмоционально-ценностным переживаниям сотрудников, объединенных не только профессией, но и творчеством. Продукты творческой деятельности могут размещаться в рабочих и рекреационных помещениях, у социальных партнеров, на сайтах, выставках.

У сотрудников, объединенных совместными творческими делами, формируются такие показатели корпоративной культуры, как профессиональная ответственность, гордость за личные и коллективные достижения, способность к сопереживанию, стремление к саморазвитию и самореализации. Благодаря специальным мерам, направленным на совершенствование корпоративной культуры, в сознании и поведении сотрудников ОВД наметится активная динамика, обеспечивающая бережное отношение к культурным достижениям и традициям в коллективе, уважение к институту наставничества, прогнозирование возможностей для сотрудничества, объ-

ективный выбор кадрового резерва для подразделений органов внутренних дел.

Выводы

Авторское определение, выбранное в качестве рабочего инструмента для данного исследования, послужило основанием для дальнейшего методологического обоснования исследовательского поиска и конкретизации полученных результатов.

Изложенное выше позволяет сделать ряд выводов о том, что корпоративная культура представляет собой совокупность норм и образцов поведения, определяющих особенности деятельности, общения и взаимоотношений всех сотрудников единого трудового коллектива.

1. Корпоративная культура в ОВД во многом зависит от комплекса практических мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению развития общей культуры коллектива и культурных компетенций каждой отдельной личности.

2. При осуществлении воспитательных мероприятий по совершенствованию корпоративной культуры сотрудников полиции важное место занимает комплекс психолого-педагогических условий, определяющих организационное, содержательное и рефлексивно-прогностическое наполнение корпоративной культуры личности и целостного коллектива.

3. Психолого-педагогические условия совершенствования корпоративной культуры в ОВД — это комплекс специальных мер, направленных на решение задач, обеспечивающих формирование корпоративного духа, развитие ценностно-ориентационного единства, воспитания уважительного отношения личности к своим коллегам и порученному делу.

4. Выявлены три группы психолого-педагогических условий совершенствования корпоративной культуры в подразделениях ОВД: организационно-деятельностные, социокультурные и рефлексивно-прогностические.

5. Организационно-деятельностные условия включают те базовые компоненты, которые определяются содержанием профессиональной деятельности в коллективах и подразделениях ОВД.

6. Социокультурные условия направлены на формирование готовности сотрудников к саморазвитию в рамках совершенствования общекультурных, социокультурных и профессиональных компетенций.

7. Рефлексивно-прогностические условия направлены на рефлексию каждым сотрудником собственных успехов и объективную оценку достижений коллектива, что станет базой для прогнозирования путей, форм и методов самореализации и саморазвития личности в системе коллективных взаимоотношений.

Перспективы. В статье предпринята попытка осуществить теоретическое обоснование психолого-педагогических условий совершенствования корпоративной культуры сотрудников ОВД, но остается открытым вопрос о необходимости специальной практической апробации возможностей их использования в психолого-педагогической системе воспитания корпоративной культуры у сотрудников полиции.

Список источников / References

1. Занковский А. Н., Журавлев А. Л. Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии : монография. М., 2018. 975 с.
2. Плаксина Н. И. Обоснование педагогических условий развития корпоративной культуры преподавателей вуза // Гаудеамус. 2021. Т. 20, № 2(48). С. 76–84.
3. Шелякина А. В. Корпоративная культура организации // Молодой ученый. 2018. № 14(200). С. 206–209.
4. Ветров Ю. П., Рубан Д. А. Педагогическое сопровождение личностно-профессионального развития курсовых офицеров в университетах МВД России : монография. Армавир, 2019. 160 с.
5. Витольник Г. А., Душкин А. С. Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел : учеб. пособие. СПб., 2014. 126 с.
6. Кубышко В. Л. Совершенствование психологической работы в системе морально-психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности личного состава органов внутренних дел // Национальный психологический журнал. 2017. № 4(28). С. 95–103.
7. Дубровина И. В. Практическая психология образования : учеб. пособие. 4-е изд. СПб., 2004. 592 с.
8. Смирнова И. А. Корпоративная культура организации: психолого-акмеологические основы формирования и развития корпоративной культуры организации : учеб. пособие. М., 2009. 194 с.
9. Пряхина М. В. Социально-психологические установки в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2000. 20 с.
10. Баранникова Н. Б., Полякова М. А., Пичугина В. К. и др. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : монография и др. / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2015. 294 с.
11. Лазукин А. Д., Федотов А. А. Развитие теории и практики воспитания сотрудников органов внутренних дел : монография. М., 2014. 148 с.
12. Лидак Л. В., Шамрай Е. А. Корпоративная культура и корпоративные отношения в служебных коллективах органов внутренних дел: педагогический аспект : монография. Пятигорск, 2022. 202 с.
13. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М., 2007. 528 с.
14. Выготский Л. С. Психология развития человека. М., 2005. 1136 с.
15. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технология. URL: http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf (дата обращения: 11.06.2023).
16. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. СПб., 2017. 288 с.
17. Maslow A. H. Motivation and Personality. 2nd ed. New York: Harper & Row, 1970. 369 p.
18. Rodgers K. Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1964. No. 68. Pp. 160–167.

Поступила 01.04.2023; одобрена после рецензирования 24.08.2023; принята к публикации 30.08.2023.

Научно-практическая статья

УДК 159.9.07 © Церфус Д. Н., Корзунин В. А., Иванова Т. В., Шилова И. М., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-372-377

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности

Современные конструкты психологического благополучия и жизнеспособности обучающихся в вузах

Диана Николаевна Церфус¹, кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры прикладной психологии;

diana.cerfus@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4544-273X>

Владимир Александрович Корзунин², доктор психологических наук, кандидат медицинских наук, профессор, ведущий

научный сотрудник научно-исследовательского центра; vakorzunin@rambler.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7332-6771>

Татьяна Владимировна Иванова³, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии

экстремальных ситуаций; ivanova_tv@igps.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0816-570X>

Ирина Михайловна Шилова⁴, кандидат педагогических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии;

alpaka1@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8759-1696>

¹ Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, 190031, Санкт-Петербург, Московский пр., 9, Россия

² Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова Минобороны России, 194044, Санкт-Петербург, ул. Академика Лебедева, 6, Россия

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

⁴ Омский государственный педагогический университет, 644099, Омск, наб. Тухачевского, 14, Россия

Реферат

Введение. Целью работы являлось изучение психологического благополучия и жизнеспособности курсантов и студентов.

Материалы и методы. Методика работы заключалась в анализе психологических конструктов психологического благополучия и жизнеспособности обучающихся транспортного вуза и вуза МЧС России. В испытании приняли участие 60 человек — второкурсников, юношей в возрасте от 18 до 20 лет. Методики: «Жизнеспособность взрослого человека» А. В. Махнач; «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко; «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина; «Опросник уровня субъективного контроля УСК», в адаптации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда. **Результаты и обсуждение.** Основные результаты работы показали, что уровень психологического благополучия и жизнеспособности выше у курсантов, для них в большей степени характерны внутренний локус контроля, хороший уровень ресурсных возможностей. **Выводы.** Исследование выявило наличие значимых различий психологического благополучия и жизнеспособности в исследуемых выборках. Система психологического обеспечения специалистов МЧС России (профессиональный психологический отбор, психологическое сопровождение и др.) позволяет выявлять наличие данных качеств у курсантов и создавать условия для их развития. Этот опыт может быть использован при создании и совершенствовании психологической службы гражданского вуза.

Ключевые слова: психологическое благополучие, жизнеспособность, курсанты, студенты, ресурсные возможности, психологическое сопровождение образовательного процесса

Для цитирования: Церфус Д. Н., Корзунин В. А., Иванова Т. В., Шилова И. М. Современные конструкты психологического благополучия и жизнеспособности обучающихся в вузах // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 4(95). С. 372–377. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-372-377>

Scientific and Practical Article

UDC 159.9.07 © Tserfus D. N., Korzunin V. A., Ivanova T. V., Shilova I. M., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-372-377

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

Modern Constructs of University Students' Psychological Well-Being and Vitality

Diana N. Tserfus¹, Candidate of Science (in Medicine), Associate-Professor, Associate-Professor at the Chair of Applied Psychology;

diana.cerfus@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4544-273X>

Vladimir A. Korzunin², Doctor of Science (in Psychology), Candidate of Science (in Medicine), Professor, leading researcher

at the Research Centre; vakorzunin@rambler.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7332-6771>

Tatiana V. Ivanova³, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor at the Chair of Pedagogy and Psychology of Extreme

Situations; ivanova_tv@igps.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0816-570X>

Irina M. Shilova⁴, Candidate of Science (in Pedagogy), Professor at the Chair of General and Pedagogy Psychology;

alpaka1@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8759-1696>

¹ Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University, 9 Moskovsky pr., Saint Petersburg, Russia

² Military Medical Academy named after S.M. Kirov of the Ministry of Defense of the Russian Federation, 6 Lebedev st., Saint Petersburg, 194044, Russia

³ St. Petersburg University of State Fire Service of Russian EMERCOM named after General of the Army, Hero of the Russian Federation E. N. Zinichev, 149 Moskovsky pr., Saint Petersburg, 196105, Russia

⁴ Omsk State Pedagogical University 14, Tukhachevsky embankment, Omsk, 644099, Russia

Abstract

Introduction. The aim of the research is to study cadets' and students' psychological well-being. **Materials and Methods.** The methods include analysis of psychological constructs of psychological well-being and vitality of students from transport university and university of Russian EMERCOM. The survey covered sixty second-year male students aged 18-20. The methods employed are as follows: «Vitality of an Adult» by Makhnach A. V.; Ryff «Scales of Psychological Well-Being» adapted by T. D. Shevelenkova, P. P. Fesenko; E. Diener «Satisfaction With Life Scale» adapted by D. A. Leontiev, E. N. Osin; «Locus of Control Scale» adapted by E. F. Bazhin, E. A. Golynkina, A. M. Etkind. **Results and Discussion.** The main results of the study showed that the level of psychological well-being and vitality is higher among cadets, as inner locus of control and a good level of resource potential are far more typical for them. **Conclusions.** The research reveals significant differences of psychological well-being and vitality in the samples under study. The system of psychological maintenance of specialists of Russian EMERCOM (professional psychological selection, psychological maintenance etc.) ensures revealing the mentioned qualities in cadets and creating conditions for their development. This experience can be used in creating and improving psychological service of a non-military university.

Keywords: psychological well-being, vitality, cadets, students, resource potential, psychological maintenance of educational process

Citation: Tserfus D. N., Korzunin V. A., Ivanova T. V., Shilova I. M. Modern Constructs of University Students' Psychological Well-Being and Vitality. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28. No. 4(95). Pp. 372–377 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-372-377>

Основные положения

1. Исследование особенностей субъективного благополучия и жизнеспособности обучающихся транспортного вуза и вуза МЧС России открывает перспективы поиска новых направлений психологического сопровождения образовательного процесса, которые будут способствовать более успешному становлению профессионалов.

2. В настоящее время представляется важным вопрос повышения уровня надежности профессиональной деятельности сотрудников ведомств, связанных с обеспечением безопасности граждан. Профессиональная деятельность предъявляет высокие требования к психологическим качествам, в том числе к уровню психологического благополучия и жизнеспособности будущих специалистов на этапе профессиональной подготовки, сопряженного с особенностями периода активного становления личности. Высокие показатели субъективного благополучия и жизнеспособности являются необходимым условием для обеспечения совладания будущего специалиста со стрессом, экстремальными ситуациями в профессиональной деятельности.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

В современном мире человек сталкивается с различными проблемами или оказывается в трудных жизненных ситуациях, которые могут быть преодолены, если он обладает высоким уровнем ресурсных возможностей, при наличии которых сохраняются внутреннее равновесие и здоровье [1; 2].

Стремительный рост нестабильности и неопределенности, увеличение количества стрессоров современными исследователями рассматриваются как источник психологического и соматического неблагополучия, что может иметь кумулятивный эффект, оказывая отрицательное влияние на физическое и психическое здоровье человека, истощая его ресурсы [2].

В связи с этим встает вопрос влияния неблагополучия не только на качество жизни человека, но и на его надеж-

ность в профессиональной деятельности. Анализ многих происшествий на транспорте, как и при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, показывает, что виной тому человеческий фактор — нарушение требований техники безопасности, непрофессионализм, халатность и пр. Эти следствия непосредственным образом связаны с функциональными состояниями специалиста, его психологической устойчивостью, подготовкой и др. На уровне индивидуальности ресурсом, обеспечивающим надежность профессиональной деятельности, на наш взгляд, может выступать жизнеспособность [3].

Целью исследования являлось изучение психологического благополучия и жизнеспособности у курсантов и студентов.

Теоретическая и практическая значимость проблемы.

На сегодняшний день психическое и физическое здоровье человека является одной из приоритетных ценностей. Ответственное отношение к своему здоровью, культура здорового образа жизни, использование мер профилактики заболеваний все чаще в современном обществе рассматриваются как неотъемлемая часть жизнедеятельности, которая обеспечивает психологическое благополучие и удовлетворенность жизни в целом [4]. По мнению ряда авторов, существует тесная связь между уровнем психического здоровья и психологическим благополучием человека [2].

В исследовании приняли участие юноши, обучающиеся транспортного вуза и вуза МЧС России. Изучение данного психологического конструкта в указанном возрастном периоде приобретает особую актуальность в связи с активным становлением личности [5], сопровождающимся формированием ценностей, смыслов, личностных характеристик. Актуальность обусловлена также тем, что в исследовании приняли участие курсанты, требования к которым имеют определенную специфику, обусловленную будущей профессиональной деятельностью [6].

Анализ литературных источников отечественной и зарубежной литературы показал, что проблема психо-

логического благополучия была затронута в исследовательских работах Е. И. Барышевой [7], Н. А. Батурина [8], Н. К. Бахарева [9], Б. Ю. Берзина [10], Н. Брэдбёрна [11], Э. Динера [4], Л. В. Жуковской [12], О. А. Идобаевой [13], П. А. Кислякова [14], Н. Ю. Клышевича [15] и др.

Понимание благополучия как стремления к совершенствованию, описанного К. Рифф [12], представляет собой реализацию потенциала человека, что несет в себе и цель, и средство, и результат устремлений личности. По мнению Н. К. Бахарева, понимание конструкта «психологическое благополучие» обусловлено не только внешними социальными признаками (финансовая состоятельность, уровень образования и др.), но и внутренними. К числу таких внутренних признаков можно отнести самоотношение и отношение к окружающим людям [9; 16].

Эмпирические исследования демонстрируют ряд важных аспектов взаимосвязи субъективного благополучия и жизнеспособности, а также взаимосвязи данных феноменов с количеством стрессовых ситуаций, пережитых человеком [17], со стажем у сотрудников пенитенциарной системы [18], с уровнем здоровья [19], с академической одаренностью [20] и пр.

Психологический конструкт благополучия связан с жизнеспособностью, они взаимно дополняют друг друга. Проблему исследования жизнеспособности можно отнести к междисциплинарной, учитывая контекст ее изучения из разных разделов науки — технической, естественнонаучной, гуманитарной.

По мнению А. В. Махнач, жизнеспособность — определенная динамическая стабильность в условиях среды [21]. По утверждению многих авторов, занимающихся изучением указанной проблематики, данный феномен необходимо рассматривать в связи с социальными, средовыми, психологическими, нейробиологическими и генетическими факторами [21].

К факторам жизнеспособности, полагает Б. Г. Ананьев, можно отнести силу нервных процессов индивида, способность проявлять эмпатию и получать поддержку в социуме. Как полагает В. А. Толочек, неоднозначность этого понятия, его структурных компонентов обусловлена сохраняющейся нечеткостью и размытостью конструкта [22].

На современном этапе проблеме изучения жизнеспособности посвящено достаточное количество исследований, к числу которых можно отнести работы, например, таких авторов, как Л. Г. Дикая [3], С. В. Котовская [23], А. И. Лактионова [24], S. S. Luthar [25], А. В. Махнач [21], В. А. Толочек [22], А. А. Нестерова [26], R. Perry [27], Е. А. Рыльская [28], R. L. Shiner [29], M. Vansteenkiste [30] и др.

Научная актуальность исследования связана с тем, что при определенной степени разработанности отдельных психологических аспектов обеспечения деятельности будущих специалистов транспортной отрасли наблюдается дефицит исследований, связанных с поиском психологических конструктов, представляющих системные качества человека [28; 31; 32].

Наряду со специфичными условиями, влияющими на эффективность функционирования специалиста транспортной отрасли, незримо присутствуют факторы, затра-

гивающие базовые принципы организации деятельности. К таким факторам можно отнести глобализацию, технологизацию, использование новых коммуникационных технологий, вынужденную изоляцию трудовых коллективов, высокую неопределенность и отсутствие стабильности, изменения возрастных, культурных и психологических характеристик трудоспособного населения.

Обучающиеся вузов МЧС России проходят профессиональный психологический отбор, что предполагает экспертизу их готовности и способности к выполнению профессиональных задач в стрессогенных условиях и подготовку к экстремальным условиям деятельности. Сравнительный анализ жизнеспособности и психологического благополучия курсантов и студентов позволит эффективнее определять лиц, входящих в группу риска со сниженными адаптивными возможностями, и оценивать уровень и механизмы поддержания психологического здоровья у будущих специалистов. Таким образом, цель данного исследования носит не только теоретический, но и практический характер, связанный с совершенствованием системы психологического сопровождения обучающихся гражданского и ведомственного вузов.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 60 человек: 30 курсантов ведомственного вуза (далее — курсанты) и 30 студентов гражданского вуза (далее — студенты), юноши в возрасте от 18 до 20 лет.

Использованы следующие методики: «Жизнеспособность взрослого человека» А. В. Махнач; «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко; «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина; «Опросник уровня субъективного контроля УСК» в адаптации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткина.

Анализ результатов исследования психологического благополучия и жизнеспособности проводился с помощью методов статистической обработки данных: описательной статистики, изучения достоверности различий между группами студентов и курсантов с применением t-критерия Стьюдента.

Результаты и обсуждение

Сравнительный анализ в исследуемых выборках показал достоверно значимые различия по многим шкалам методик. Были установлены достоверно более высокие результаты в группе курсантов по показателям шкал «Позитивные отношения», «Управление средой», «Личностный рост», «Цели в жизни», «Психологическое благополучие» по методике К. Рифф.

Достоверно более высокие значения по показателям шкалы «Позитивные отношения» у курсантов ($t=4,31$; $p\leq 0,0001$) могут говорить о проявлении в коллективе более доброжелательных и позитивных отношений к друг другу, в отличие от студентов. Курсанты на протяжении всего периода обучения достаточно тесно связаны коммуникативными отношениями в учебных группах, что обусловлено такой спецификой учебно-профессиональной

деятельности, как проживание в казарме, несение суточных нарядов, подготовка к самостоятельным занятиям. В этот непростой период адаптации курсантов начального этапа обучения является крайне важным умение выстраивать коммуникативные отношения со сверстниками и проявлять гибкость при взаимодействии с командирами.

Для курсантов в большей степени характерна командная работа, о чем свидетельствуют достоверно более высокие результаты по показателю шкалы «Управление средой», в отличие от студентов ($t=4,23$; $p\leq 0,0001$). Для студентов характерно в большей степени полагаться на свои силы.

Достоверно более высокие результаты по показателям шкал «Личностный рост» ($t=2,01$; $p\leq 0,05$) и «Цели в жизни» ($t=3,03$; $p\leq 0,003$) у курсантов позволяют предположить, что они с уверенностью смотрят в будущее, связывают свои надежды с карьерным ростом в избранной профессии, для студентов же характерна неопределенность.

Курсанты в связи с высокими предъявляемыми к ним требованиями, связанными с регламентированной учебной деятельностью, выполнением специфических задач, характерных для ведомственного вуза, в большей степени проявляют дисциплинированность и ответственность, способны серьезнее относиться к собственным поступкам. Данное предположение обусловлено достоверно более высокими показателями значений шкалы «Самопринятие» (при $p\leq 0,001$).

Результаты сравнительного анализа наглядно показывают, что психологическое благополучие ($t=3,51$; $p\leq 0,001$) и удовлетворенность жизнью ($t=3,59$; $p\leq 0,001$) по методике «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера достоверно выше у курсантов.

При сравнительном анализе по методике «Жизнеспособность взрослого человека» А. В. Махнача было установлено достоверно значимое различие по показателям шкалы «Самоэффективность», что составило у студентов $66,37\pm 7,1$ балла, а у курсантов — $73,50\pm 6,17$ при $p\leq 0,0001$. Более низкие достоверные результаты по показателям шкалы «Настойчивость» у студентов ($t=5,48$; $p\leq 0,0001$) могут означать, что они менее настойчивы в преодолении трудностей в неблагоприятных ситуациях, в отличие от курсантов. Будущая профессиональная деятельность курсантов предполагает наличие готовности вступать в противоборство с различными чрезвычайными ситуациями, в связи с этим на всем протяжении периода обучения в вузе с ними проводится психологическая подготовка к преодолению трудностей. Настойчивость необходима для получения желаемого результата. Достоверно более низкие показатели у студентов по данной шкале могут быть обоснованы тем, что последние, сталкиваясь с трудностями в преодолении сложных ситуаций, стараются их избегать, а не проявляют настойчивость как личностное качество.

По показателям шкалы «Локус контроля» у студентов ($t=3,97$; $p\leq 0,0001$) достоверно более низкие результаты, они в меньшей степени проявляют ответственность за события, происходящие в их жизни, в отличие от курсантов.

Установлены достоверно значимые различия по показателям шкалы «Совладание и адаптация» у студентов

и курсантов ($t=4,44$; $p\leq 0,0001$). Курсанты обладают более высоким уровнем совладания со стрессовыми ситуациями и адаптивными возможностями, в отличие от студентов. Достоверно большее количество лиц среди курсантов с высокими адаптивными возможностями обусловлено прохождением профессионального психологического отбора в ведомственные вузы и избирательным набором обучающихся, имеющих высокий уровень ресурсов. Полученные результаты в целом соотносятся с исследованиями С. Вана [20], С. В. Котовской [23], А. В. Махнача [21], Д. Н. Церфус [31] и др.

Для курсантов важным источником эмоциональной поддержки являются семейные и социальные взаимосвязи, что демонстрируют более высокие достоверно значимые различия по шкале «Семейные и социальные взаимосвязи», в отличие от студентов (при $p\leq 0,0001$).

Выводы

По результатам исследования было установлено, что уровень психологического благополучия и жизнеспособности выше у курсантов. Таким образом, применение методики «Жизнеспособность взрослого человека» А. В. Махнача в психологическом сопровождении обучающихся позволит расширить методический аппарат, нацеленный на выявление механизмов, обеспечивающих регуляцию поведения в условиях неопределенности и изменчивости среды.

Сравнительный анализ результатов исследования в указанных группах показал достоверно значимые различия по многим шкалам методик. Были установлены достоверно более высокие результаты в группе курсантов по показателям шкал «Позитивные отношения», «Управление средой», «Личностный рост», «Цели в жизни», «Психологическое благополучие» по методике К. Рифф.

Курсанты на протяжении всего периода обучения достаточно тесно связаны коммуникативными отношениями в учебных группах, и для них характерны дисциплинированность и ответственность, в отличие от студентов. Данные результаты коррелируют с исследованием Е. В. Лапкиной, Г. Ф. Тулитбаевой, согласно которому внешний ресурс преодоления трудностей курсантов представлен преимущественно социальным окружением: родителями, близкими, друзьями, курсовыми офицерами, воинским коллективом, а внутренний — личными качествами, верой в свои силы, интересом, желанием «испытать себя», позитивным настроением [33, с. 171]. Студенты в меньшей степени проявляют настойчивость в преодолении сложных ситуаций, для них характерны внешний локус контроля и меньший уровень ресурсных возможностей. Психологические конструкты психологического благополучия, жизнеспособности тесно связаны с психологическим здоровьем. Можно предположить, что более психологически благополучные обучающиеся будут лучше справляться с повседневной учебно-профессиональной деятельностью. Исходя из этого, можно утверждать, что данные современные психологические конструкты могут выступать в качестве индикаторов для выделения лиц группы риска, нуждающихся в психологической коррекции и помощи.

Особую актуальность результаты исследования могут приобрести в рамках психолого-педагогического сопровождения обучающихся образовательных организаций высшего образования [31]. Система психологического обеспечения будущих специалистов в силовых ведомствах сложилась, курсанты являются объектом пристального внимания психологов, педагогов, командиров и др. В рамках психологического сопровождения учебного процесса с курсантами регулярно проводятся социально-психологические тренинги, информационные часы, у них имеется возможность посетить комнату психологической разгрузки и получить личную консультацию. Данная система крайне важна для поддержания психологического здоровья обучающихся в связи с необходимостью успешного профессионального становления будущих специалистов. Учитывая результаты исследования, в таком же пристальном психологическом

сопровождении нуждаются и обучающиеся гражданских вузов.

Важную роль в формировании, поддержании психологического благополучия и жизнеспособности в периоды затруднений, кризисов может сыграть система психологического сопровождения обучающихся в вузе, включающая как индивидуальную работу по запросу, так и комплекс мероприятий по формированию позитивных взаимоотношений в группе, по развитию навыков организации повседневной деятельности, по активизации вовлеченности в социально значимые проекты и др. [31].

Перспективное направление для будущих исследований составят анализ и сравнение изучаемых в данной работе психологических конструктов у начинающих и опытных специалистов.

Список источников / References

1. Воронина А. В. Проблема психологического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа // Сибирский психологический журнал. 2005. № 3. С. 142–145.
2. Головей Л. А., Петраш М. Д., Стрижицкая О. Ю., Савенышева С. С., Муртазина И. Р. Роль психологического благополучия и удовлетворенности жизнью в восприятии повседневных стрессоров // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26, № 4. С. 8–26.
3. Дикая Л. Г., Махнач А. В., Лактионова А. И. Индивидуальные и социально-психологические факторы жизнеспособности профессионала // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2018. Т. XV, Вып. 4. С. 137–146.
4. Diener E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Personality and Social Psychology*. 1995. No 68. Pp. 653–663.
5. Леоненко Н. О., Осташева Е. И., Иванова Т. В., Давиденко А. С. Модель развития жизнестойкости курсантов в образовательном процессе ВУЗа МЧС России // Сибирский психологический журнал. 2021. № 80. С. 192–217. <https://doi.org/10.17223/17267080/80/10>.
6. Корзунин В. А., Церфус Д. Н., Сокольников О. Р. Дифференцированный подход в определении направлений и методов коррекции курсантов военного вуза в начальном периоде обучения // Вестник психотерапии. 2006. № 18(23). С. 161–165.
7. Барышева Е. И. Психологическое благополучие личности: во взаимосвязях особенностей // Психологическое благополучие современного человека : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Ю. Е. Водяха. Екатеринбург, 2019. С. 190–195.
8. Батулин Н. А., Башкатов С. А., Гафарова Н. В. Теоретическая модель личностного благополучия // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2013. Т. 6, № 4. С. 4–14.
9. Бахарева Н. К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2004. 26 с.
10. Берзин Б. Ю. Психологическое благополучие личности: к вопросу о сущности понятия // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 4. С. 460–463.
11. Брэдбёрн Н. Структура психологического благополучия. Ярославль, 2005. С. 95–129.
12. Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 2. С. 82–93.
13. Идובהва О. А. Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2013. 389 с.
14. Кисляков П. А. Психосоциальное благополучие как показатель социальной безопасности личности и общества // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 1. С. 82–91.
15. Клышевич Н. Ю. Психологическое благополучие женщин и мужчин в ранней взрослости // Психологическое благополучие современного человека : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. А. Водяха. Екатеринбург, 2019. С. 353–359.
16. Шевеленкова Т. Д., Фесенко Т. П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
17. Махнач А. В., Лактионова А. И., Баширов П. В., Павлов К. В., Ширяев С. А., Гудков Д. А. Взаимосвязи жизнеспособности человека с его темпераментом и уровнем переживания им стрессовых ситуаций различного генеза // Организационная психология и психология труда. 2023. Т. 8, № 1. С. 140–160.
18. 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>.
19. Ельникова О. Е., Добрин А. В. Жизнестойкость и жизнеспособность юношей и девушек с разным уровнем здоровья // Вестник психофизиологии. 2023. № 1. С. 86–92.
20. Ван С. Взаимосвязь жизнеспособности и психологического благополучия китайских академически одаренных подростков // Психология способностей и одаренности : сб. науч. статей II всерос. науч.-практ. конф. Ярославль, 2022. С. 104–106.
21. Махнач А. В. Жизнеспособность человека как предмет изучения в психологической науке // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 4. С. 5–16. <https://doi.org/10.31857/S20000375-9-1>.

22. Толочек В. А. Феномен «жизнеспособность»: возможные перспективы исследования // Организационная психология и психология труда. 2021. Т. 6, № 2. С. 21–46. https://doi.org/10.38098/ipran.opwp_2021_19_2_002.
23. Котовская С. В. Психофизиологические факторы профессиональной жизнеспособности специалистов экстремального профиля с позиции эмергентно-синергетического подхода // Психология. Психофизиология. 2020. Т. 13, № 1. С. 79–87. <https://doi.org/10.14529/jpps200109>.
24. Лактионова А. И. Взаимосвязь дифференциального типа рефлексии и компонентов жизнеспособности человека в разных возрастных группах // Организационная психология и психология труда. 2020. Т. 5, № 4. С. 193–217. <https://doi.org/10.38098/ipran.opwp.2020.17.4.008>.
25. Luthar S. S., & Cicchetti D. The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*. 2000. № 12(4). Pp. 857–885.
26. Нестерова А. А. Жизнеспособность личности как условие снижения факторов риска в развитии детей и подростков // Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения : сб. науч. ст. I междунар. науч.-практ. конф. М., 2013. С. 143–149.
27. Perry R., Ginn C., Donnelly C., & Benzie K. Assessing resiliency in Canadians experiencing social vulnerability: Psychometric properties of the CUPS Resiliency Interview Schedule and Resiliency Questionnaire. *Health & Social Care in the Community*. 2022. № 30(2). Pp. 799–807. <https://doi.org/10.1111/hsc.13202>.
28. Рыльская Е. А. Психологическая структура жизнеспособности человека: синергетический контекст // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2011. № 142. С. 72–83.
29. Shiner R. L., & Masten A. S. Childhood personality as a harbinger of competence and resilience in adulthood. *Development and Psychopathology*. 2012. № 24. Pp. 507–528. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000120>.
30. Vansteenkiste M., Ryan R. M., & Soenens B. Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*. 2020. Vol. 44(1). Pp. 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>.
31. Церфус Д. Н. Взаимосвязь компонентов жизнеспособности и психофизиологических характеристик функционального состояния организма обучающихся в вузе // История, современность и перспективы развития психологии в системе Российской академии наук : мат-лы междунар. юбилейной науч. конф., посвященной 50-летию создания Института психологии РАН. М., 2022. С. 820–822.
32. Hobfoll S. E. Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2011. Vol. 84. Pp. 116–122.
33. 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>.
Поступила 25.08.2023; одобрена после рецензирования 30.08.2023; принята к публикации 30.08.2023.
Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-практическая статья

УДК 159.9.0 © Кузнецова И. А., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-378-384

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

Личностные факторы, влияющие на адаптированность курсантов к условиям обучения в образовательной организации МВД России

Инна Александровна Кузнецова¹, кандидат юридических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики в деятельности органов внутренних дел; inna.oma.1716@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-7031-4342>

¹ Омская академия МВД России, 644092, Омск, пр. Комарова, 7, Россия

Реферат

Введение. Адаптационный потенциал, способность его использовать при определении вариативности преодоления трудностей (адаптивность), транслируемые в том числе посредством применения копинг-стратегий и жизнестойкости, в значительной степени влияют на уровень адаптированности курсантов. Цель — изучение стратегий совладания со сложными обстоятельствами курсантов с различными уровнями адаптированности. **Материалы и методы.** Осуществлялся анализ психологической литературы по обозначенной проблематике. В ходе исследования изучены феномены «адаптация», «адаптационный потенциал»; копинг-стратегии и жизнестойкость как факторы, влияющие на процесс совладания с трудностями. Определение уровней адаптированности курсантов осуществлялось с использованием методики Т. Д. Дубовицкой, А. В. Крыловой «Адаптированность студентов в вузе». Способы преодоления стресса обучающимися выявлялись с применением опросника Р. Лазаруса «Способы совладающего поведения» и методики «Тест жизнестойкости», предложенной С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева. В исследовании приняли участие 94 обучающихся 1-го курса Омской академии МВД России, получающие высшее профессиональное образование по специализации «Правоохранительная деятельность», из них 55 юношей и 39 девушек в возрасте 17–18 лет. **Результаты и обсуждение.** Рассматривается суть адаптационного потенциала личности как одного из предикторов адаптированности курсантов, анализируются копинг-стратегии (проблемно-ориентированные, эмоционально-ориентированные) и жизнестойкость, проявляющиеся у курсантов с уровнями адаптированности ниже и выше среднего значения. **Выводы.** Выявлено, что 75% обучающихся 1-го курса успешно адаптировались и имеют уровень адаптированности в пределах и выше среднего значения. Для курсантов, успешно адаптировавшихся к условиям обучения, в большей степени характерны проблемно-ориентированные стратегии.

Ключевые слова: адаптация, адаптированность, копинг-стратегии, жизнестойкость, курсанты, вовлеченность, избегание, адаптационный потенциал

Для цитирования: Кузнецова И. А. Личностные факторы, влияющие на адаптированность курсантов к условиям обучения в образовательной организации МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 4(95). С. 378–384. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-378-384>

Scientific and Practical Article

UDC 159.9.0 © Kuznetsova I. A., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-378-384

5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

Personality Factors Influencing Cadets' Adaptation to Educational Environment at the University of the Russian Ministry of Internal Affairs

Inna A. Kuznetsova¹, Candidate of Science (in Law), Senior Lecturer at the Chair of Psychology and Pedagogy in Law Enforcement Activities; inna.oma.1716@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-7031-4342>

¹ the Omsk Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs, 7 Komarov pr., Omsk, 644092, Russia

Abstract

Introduction. Adaptation potential, the ability to use it in determining the variability of overcoming difficulties (adaptability) transmitted, among other things, via coping strategies and hardiness, largely influence the level of cadets' adaptation. The purpose is to study the strategies of coping with difficult circumstances used by cadets with different levels of adaptation. **Materials and Methods.** An analysis of psychological literature on the identified issues was carried out. Within the research, the phenomena of "adaptation", "adaptation potential", coping strategies and hardiness as factors influencing the process of coping with difficulties were studied. Levels of cadets' adaptation were identified through T. D. Dubovitskaya, A. V. Krylova method «Students' Adaptation at a University». Means of overcoming stress employed by the students were revealed via R. Lazarus «Ways of Coping Questionary», method of S. Maddi «Hardiness Survey» adapted by D. A. Leontiev. The research involved ninety-four first-year cadets of the Omsk Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs who study for higher education degree majoring in Law Enforcement, among them fifty-five young men and thirty-nine young women aged 17-18. **Results and Discussion.** The author considers the essence of an individual's adaptation potential as one of the predictors of cadets' adaptation level, examines coping strategies (problem-focused, emotion-focused) and hardiness manifested in cadets with lower and higher levels of adaptation. **Conclusions.** It is revealed that 75% of first-year students have successfully adapted and have the level of adaptation within and beyond the average meaning. Problem-focused strategies are more typical for the cadets who successfully adjusted to educational environment.

Keywords: adaptation, adaptation level, coping strategies, hardiness, cadets, commitment, avoidance, adaptation potential

Citation: Kuznetsova I. A. Personality Factors Influencing Cadets' Adaptation to Educational Environment at the University of the Russian Ministry of Internal Affairs. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28. No. 4(95). Pp. 378–384 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-378-384>

Основные положения

1. Для курсантов с уровнем адаптированности выше среднего значения в большей степени характерны проблемно-ориентированные копинг-стратегии совладания со сложными ситуациями, направленные на планирование решения проблем и поиск социальной поддержки. Кроме того, им свойственны такие эмоционально-ориентированные копинги, как положительная переоценка, принятие ответственности и самоконтроль в качестве временного способа снятия тревоги и напряжения. Им присуща жизнестойкость, включающая вовлеченность, контроль и принятие риска.

2. Курсантов с уровнем адаптированности ниже среднего значения отличают следующие эмоционально-ориентированные копинг-стратегии: дистанцирование, конфронтационный копинг, бегство-избегание. Жизнестойкость им свойственна в меньшей степени.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы. От качества формирования компетенций сотрудника органов внутренних дел во многом зависят профессионализм и развитие правоохранительной системы государства в целом. В современных условиях, носящих турбулентный характер, выросла значимость подготовки офицерских кадров в образовательных организациях системы МВД России. Существенную роль в этом процессе играет их профессиональная адаптация.

Выявление дезадаптации курсантов и ее коррекция, разработка программ управления адаптацией обучающихся не только способствуют повышению уровня подготовки курсантов, но и в значительной мере влияют на формирование их мотивации к обучению. Первый курс наиболее сложен для обучающихся. Резкие изменения условий жизни, сопровождающиеся особыми требованиями новой обстановки (обусловленные именно военизированной спецификой вуза), способны порождать «ломку» сложившихся жизненных паттернов. Часто неудачи в адаптационном процессе переживаются болезненно и могут повлечь отторжение избранной профессии, снижение мотивации к службе, безынициативность, нарушение дисциплины, ухудшение состояния здоровья и, как следствие, отсутствие желания дальнейшего обучения в образовательной организации МВД России. В ином случае перечисленные состояния могут приобрести латентный характер: у внешне успешно обучающегося курсанта формируются качества, свидетельствующие о его психологической неустойчивости, детерминированной трудностями в адаптации. Важно установить момент возникновения дезадаптации обучающегося, для того чтобы своевременно провести с ним профилактическую работу, направленную на осознание им происходящих процессов и недопущение отрицательных

последствий возникших сложных ситуаций как для личности, так и для общества.

Цель работы заключается в выявлении доминирующих копинг-стратегий, используемых курсантами с различными уровнями адаптированности при совладании со сложными ситуациями.

Теоретические предпосылки, постановка проблемы.

Обращаясь к природе понятия «адаптация», следует отметить, что оно происходит от латинского «adapto» — приспособляю и предполагает способность приспосабливаться к меняющимся внешним условиям. В отечественной литературе понятие «адаптация» трактуется весьма широко¹.

Не имея целью изучить детально данное понятие, остановимся фрагментарно на позициях исследователей относительно его значения. А. В. Сиомичев трактует адаптацию как «преодоление трудностей вхождения в новую социальную среду, установление внутригрупповых отношений, приспособлением к новым формам обучения» [1, с. 13].

По мнению представителей когнитивистского подхода, адаптация выступает в роли некоего защитного механизма, посредством которого человек прилагает усилия для перехода от эмоционального напряжения (состояния когнитивного диссонанса) к комфортному состоянию (обусловленному когнитивным консонансом), приводя в соответствие противоречие между внутренними установками и окружающими обстоятельствами [2]. Нам близка данная позиция, совпадающая с характеристикой стрессового состояния, т. е. напряжения, детерминированного потребностью адаптации к внешним факторам.

В рассматриваемом контексте приобретают особое значение именно адаптационные способности курсанта, во многом зависящие от его психологических особенностей, которые в свою очередь влияют на координацию психофизиологических механизмов личности и эффективность функционирования в условиях различной интенсивности влияния внешних факторов. В ходе адаптационного процесса проявляются интеллектуальные качества человека, способствующие возможности динамичной смены вектора мысли и действий в соответствии с предъявляемыми требованиями и условиями новой среды.

М. В. Григорьева трактует понятие «адаптационные способности» как «индивидуально-психологические особенности личности, выражающиеся в выборе наиболее оптимальных и эффективных способов адаптации к окружающей среде и являющиеся результатом взаимодействия психофизиологических, психических и социально-психологических явлений, функционирующих в процессе достижения динамического равновесия в системе „личность-среда“» [3, с. 12].

Е. А. Попинако и Н. А. Гончарова отмечают, что «адаптационный потенциал представлен совокупностью спе-

¹ Википедия. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/adapto> (дата обращения: 08.05.2023).

цифических социальных личностных и индивидуальных компетенций» [4, с. 236]. Важно понимать, что не только адаптационные ресурсы влияют на адаптированность курсанта, а именно способность применять их в соответствии с возникшими обстоятельствами. Иначе, несмотря на имеющиеся внутренние возможности, совладание с трудностями будет носить дезадаптационный характер.

Для успешного решения возникающих трудностей в ходе социально-психологической адаптации имеет существенное значение трансляция индивидуально-психологических особенностей личности в такое качество курсанта, как жизнестойкость. А. В. Махнач, А. И. Лактионова рассматривают феномен «жизнеспособность» как некую способность личности координировать собственные ресурсы, задавая вектор на развитие, рациональное и эффективное планирование в определенных условиях [5, с. 27].

Впервые научная общественность обратила внимание на данный феномен в 80-х гг. XX в. и определила его как *hardiness* («выносливость», «стойкость», «крепость»). Сальвадор Мадди и Сьюзен Кобейс, позиционировали *hardiness* как особое интегративное качество, систему установок о себе, о мире и о сложившихся отношениях с ним, обеспечивающее личности возможность выдержать стрессовую ситуацию, при этом сохраняя внутреннее равновесие и гармонию. Кроме того, *hardiness* способствовало признанию человеком своих реальных возможностей и осознанию собственной уязвимости [6]. Именно это личностное качество является неким ресурсом, помогающим адекватно воспринять стрессовое воздействие и трансформировать его в новые возможности.

Отечественный психолог Д. А. Леонтьев перевел на русский язык *hardiness* как жизнестойкость, определив как черту, обозначающую меру преодоления личностью самой себя [7]. Автор отмечает, что это происходит в том числе посредством готовности человека к принятию нового (неизвестного) и решению жизненных трудностей. В рамках представленной парадигмы адаптационный процесс протекает в двух плоскостях: с одной стороны, жизнестойкость оказывает влияние на оценку происходящей ситуации, с позиции менее травмоопасной, с другой — формируется стратегия дальнейших конструктивных действий с учетом заботы о собственном благополучии.

Жизнестойкость интегрирует три компонента, проявляющиеся в процессе совладания личностью с трудными обстоятельствами:

1) вовлеченность, т. е. убежденность человека в том, что сопричастие к происходящим событиям — способ обрести в жизни что-то ценное и интересное, что позволит ему успешно преодолевать возникающие стрессы и сформировать навыки совладания с проблемами;

2) контроль — это некий паттерн проявления жизненной активности. Для человека, обладающего таким качеством, характерна установка, что борьба — это как минимум шанс на победу, пусть и негарантированную. Кроме того, видится крайне значимой оценка ситуации как подконтрольной. Это способствует актуализации проблемно-фокусированных стратегий поведения. В противном случае, когда обстоятельства позиционируются как

не поддающиеся изменениям, человек прибегает к стратегиям избегания как одному из вариантов самосохранения в сложившихся условиях;

3) принятие риска — уверенность человека в том, что все происходящее с ним содействует ко благу, т. е. его личностному росту посредством приобретения знаний, извлекаемых из опыта (и позитивного, и негативного). Именно отсутствие гарантий принятия на себя ответственности за последствия (на свой страх и риск) раскрывает идею активного познания, извлеченного из опыта.

Таким образом, выраженность в той или иной степени этих компонентов «предотвращает возникновение внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях посредством стойкого совладания (*hardy coping*) со стрессами и преобразования восприятия их в менее значимые» [8, с. 4].

Наряду с жизнестойкостью на курсантов в ситуациях, возникающих при адаптации к новым условиям в образовательной организации МВД России, существенное влияние оказывает и их копинг-поведение совладания с трудностями (копинг-стратегии).

В чем специфика данного феномена и почему он так важен для успешной адаптации первокурсников? В психологической литературе нет единства понимания копинг-ресурсов. Многими исследователями данное понятие употребляется как синоним копинг-поведения, копинг-стратегий и позиционируется как совладающее поведение, сфокусированное на нивелировании или устранении факторов стресса. Именно такая модель поведения будет способствовать поддержанию физического и психического баланса, что повышает стрессоустойчивость личности в целом [9; 10].

По предположению Р. Лазаруса, С. Фолкмана, копинг — это своего рода динамичное взаимодействие человека с ситуацией; когнитивные, поведенческие, эмоциональные усилия, задающие вектор поведения в целях устранения внешних или внутренних противоречий [11]. Другими словами, активность человека, направленная на создание баланса между личными ресурсами и требованиями окружающей среды.

Г. С. Човдырова, О. А. Пяткина рассматривают копинг-стратегии как «показатели степени адаптированности личности к стрессогенным условиям профессиональной деятельности» [12, с. 45].

Т. Л. Крюкова говорит о том, что копинг-поведение «является целенаправленным поведением и позволяет человеку справиться со стрессом (трудной жизненной ситуацией) адекватными личностным особенностям и ситуации способами через осознанные стратегии действий, которые либо адаптируют к требованиям ситуации, либо помогают преобразовать ее» [13, с. 44]. Разделяя процитированную позицию автора, отметим, что именно активное поведение курсанта (готовность к такому поведению), направленное на изменение ситуации, ведет к формированию его опыта, преодолению внешних и внутренних барьеров и в результате — к личностному росту.

В этом контексте приобретает особое значение классификация копинг-стратегий, предложенная С. Фолкманом, С. Счаефером, Р. Лазарусом. Она включает два типа:

проблемно-ориентированный копинг (problem-focused) и эмоционально-ориентированный копинг (emotional-focused). Проблемно-ориентированный копинг направлен на улучшение взаимодействия «человек-среда» посредством изменения когнитивной оценки сложившейся ситуации. Эмоционально-ориентированный копинг включает в себя мысли и поступки, вызванные основной целью — снизить физическое или психологическое напряжение, возникшее под влиянием стресса, но не направленные на устранение угрожающей ситуации [14].

Таким образом, копинг выполняет две ключевые функции: совладание с проблемой, вызывающей стресс, и урегулирование эмоций, возникающих в ходе ее решения. Нам видится, что они носят интегративный характер: человек способен конструктивно (критически) мыслить, находясь в состоянии эмоционального баланса.

Анализ литературы по проблеме адаптированности и применению личности стратегий совладания позволил сформулировать базовые положения для нашего исследования.

1. Способность оценить эмоциональную составляющую своего поведения (реакции на происходящее) и, что не менее важно, готовность к рефлексии, в значительной степени влияют на успешность адаптированности личности.

2. Готовность человека совершать осознанные активные действия, направленные на изменение (урегулирование) ситуации, принимая тот факт, что результат может быть как положительным, так и отрицательным, что тоже является результатом, развивает его адаптационные ресурсы (навыки совладания).

3. Такие эмоционально-направленные стратегии совладания с трудностями, как бегство и дистанцирование, способствуют формированию иррационального поведения личности и стагнации.

4. Активность человека, направленная на создание баланса между личными ресурсами и требованиями окружающей среды, в значительной степени формируется при его готовности решать проблемы и принимать различные последствия происходящих событий.

Материалы и методы

Изучение рассматриваемых феноменов осуществлялось на основе теоретического анализа психологической литературы по данной проблеме. В исследовании приняли участие 94 обучающихся 1-го курса Омской академии МВД России, получающих высшее профессиональное образование по специализации «Правоохранительная деятельность», из них 55 юношей и 39 девушек в возрасте 17–18 лет.

Психодиагностическое исследование показателей адаптированности курсантов проводилось при помощи методики Т. Д. Дубовицкой, А. В. Крыловой «Адаптированность студентов в вузе» [15]. В исследовании характерных способов преодоления стресса использовались опросник Р. Лазаруса «Способы совладающего поведения»² и методика «Тест жизнестойкости», предложенная С. Мадди в адаптации

Д. А. Леонтьева [16]. Математическая обработка полученных эмпирических показателей была произведена с помощью программы вычисления MS Excel и SPSS Statistics 22, а также посредством методов ранговой корреляции Спирмена, U-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования

На первом этапе исследования производилось изучение адаптированности первокурсников. Это позволило выявить, что большая часть респондентов (75%) успешно адаптировалась к условиям обучения в Омской академии МВД России. В итоге были определены три группы респондентов с учетом показателей средних значений их адаптированности: 1-я группа — высокий уровень адаптированности (38%); 2-я — средний уровень адаптированности (37%); 3-я группа — низкий уровень адаптированности (25%).

Доминирующие виды копингов и жизнедеятельности курсантов с различными уровнями адаптированности, используемые при совладении с трудными ситуациями.

На втором этапе нами были проанализированы показатели адаптированности курсантов 1-й и 3-й групп, полученные по результатам использования методик диагностики способов совладающего поведения (Р. Лазарус, С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева) (табл. 1).

Таблица 1. Сравнение стратегий совладания (копинг-стратегий) у первокурсников с разными уровнями адаптированности, балл

(Table 1. Comparison of Coping Strategies used by First-Year Cadets with different Levels of Adaptation, score)

Уровень адаптированности курсантов	Копинг-стратегии						
	Проблемно-ориентированные		Эмоционально-ориентированные				
	Планирование решения проблемы	Поиск социальной поддержки	Дистанцирование	Самоконтроль	Принятие ответственности	Бегство-избегание	Конфронтационный копинг
Выше среднего значения (1-я группа)	14	12	9	11	6	9	9
Ниже среднего значения (3-я группа)	10	10	9,9	11	4,6	13	14

Анализ средних значений стратегий совладания исследуемых 1-й и 3-й групп показал, что первой в большей степени свойственны проблемно-ориентированные способы совладания с трудными обстоятельствами. Для них характерна конструктивная деятельность, фокус внимания которой направлен именно на изменение проблемной ситуации посредством полигранного инструментария: анализа собственных ресурсов и их внешних источников для ее разрешения, поиска информации, способствующей планированию и разработке стратегий решения проблемы.

² Опросник Р. Лазаруса «Способы совладающего поведения». URL: <https://molotokrus.ru/sposob-sovladayuschego-povedeniya-lazarus-oprosnik> (дата обращения: 08.05.2023).

Представляется важным выявленный параметр стратегии совладания курсантов в части поиска внешней поддержки (как эмоциональной, информационной, так и действенной). Разрешение проблемной ситуации часто носит интегративный характер, включающий как личностные ресурсы, так и внешние: советы, информационную и эмпативную поддержку, рекомендации экспертов, полученные в ходе взаимодействия с другими людьми.

Какие подводные камни могут таиться в данной ситуации? В случае смещения акцента на внешнюю поддержку возможно формирование зависимой позиции (внешнего локуса контроля), состояния беспомощности (чувства некомпетентности), необоснованных ожиданий от окружающих.

Более высокие значения показателей «принятие ответственности» и «положительная переоценка» у курсантов с уровнем адаптированности выше среднего позволяют говорить, что для них характерны не только осознание своей позиции в сложившейся ситуации, расположенность к рефлексии и поиску причин происходящего, но и готовность отвечать за принятые решения. При этом важно понимать, что гиперболизация данного качества курсанта может детерминировать неоправданную самокритику, неудовлетворенность и, как следствие, — депрессивное состояние.

Видятся логичными полученные данные в части определения ключевых копинг-стратегий совладания со сложными жизненными ситуациями у курсантов с уровнем адаптированности ниже среднего значения. Для них характерны конфронтационный копинг и избегание, т. е. поведение обучающихся выражается либо в уклонении от трудностей, либо в отсутствии целенаправленной активности. На фоне противостояния (или игнорирования) сложностям и их стрессогенному влиянию проблема не решается, при этом высока вероятность возникновения накопительного эффекта трудностей, что отрицательно отразится на адаптации курсанта в целом. Важно отметить, что данные составляющие жизнестойкости замедляют дальнейшее личностное развитие курсанта.

Таблица 2. Сравнение значимости различий жизнестойкости у первокурсников с разными уровнями адаптированности, балл

(Table 2. Comparison of Significance of differences in Hardiness among First-Year Cadets with different Levels of Adaptation, score)

Уровень адаптированности курсантов	Жизнестойкость		
	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Выше среднего значения	36,6	40,4	28,5
Ниже среднего значения	38,5	28,5	13,8

Полученные нами в ходе исследования данные (табл. 2) иллюстрируют качества курсантов, влияющие на их адаптированность. Именно контроль в совокупности с готовностью к принятию риска за происходящее и убеждением, что все происходящее содействует ко бла-

гу, способствуют формированию активной жизненной позиции, инициативности и самодетерминации. Выбирать собственный путь и приобретать навыки создания баланса между внутренними интересами (потребностями) и внешними требованиями — один из элементов прочного фундамента для построения собственной конструкции видения мира.

По итогам проведенного нами анализа адаптированности, копинг-стратегий, жизнестойкости курсантов с уровнями адаптированности выше и ниже среднего значений выявлена выраженность таких личностных параметров, как а) жизнестойкость: контроль; принятие риска; б) копинг-стратегии: поиск социальной поддержки; принятие ответственности; планирование решения проблемы; положительная переоценка, значимо выше по сравнению с группой курсантов с уровнем адаптированности ниже среднего значения (табл. 3).

Таблица 3. Сравнение значимости различий копинг-стратегий, жизнестойкости курсантов с уровнями адаптированности выше среднего и ниже среднего значений

(Table 3. Comparison of Significance of differences in Coping Strategies, Hardiness among Cadets with Higher and Lower Levels of Adaptation)

Шкала методики	Статистика U-критерия	Асимптотическая значимость
Вовлеченность	368	0,473
Контроль	135,5**	0,000
Принятие риска	204,5**	0,001
Конфронтационный копинг	352,5	0,334
Дистанцирование	341,5	0,255
Самоконтроль	384	0,634
Поиск социальной поддержки	270,5*	0,025
Принятие ответственности	193,5**	0,000
Бегство-избегание	370	298
Планирование решения проблемы	87**	0,000
Положительная переоценка	140**	0,000

Примечание. Уровень значимости: * — при $P \leq 0,05$; ** — при $P \leq 0,01$.

Данные результаты подтверждают высказанную нами гипотезу о том, что адаптированность более высокая у обучающихся, обладающих такими качествами, как ответственность, готовность к активной, целенаправленной деятельности и принятию риска как за положительные, так и за отрицательные последствия, при этом прибегающих к эмоциональной, информационной или действенной поддержке окружающих, а также переоценке ситуации с точки зрения поиска ее ресурсности.

Нами также были выявлены у курсантов с уровнем адаптированности выше среднего значения прямые взаимосвязи адаптированности и таких компонентов жизнестойкости, как контроль ($r=0,445$ при $p \leq 0,01$) и принятие риска ($r=0,525$ при $p \leq 0,01$). Это позволило сделать следующие выводы: чем выше адаптированность курсанта, тем в большей степени он склонен к активной жизненной позиции, независимо от каких-либо обстоятельств; обучающийся самостоятельно определяет свой путь и модель поведения,

обладая убеждением, что он сам может повлиять на исход происходящего.

Полагаем, что чем больше для курсанта характерно принятие происходящего с позиции приобретения личного опыта из каждой ситуации (обучаемость), стремление к активным действиям, в том числе в условиях отсутствия гарантированного успеха, тем успешнее и продуктивнее протекает процесс его адаптации.

Показатели, представленные в таблице 4, свидетельствуют о том, что чем в большей степени для курсанта в сложной ситуации свойственны стратегии поведения, в рамках которых он занимает позицию активного противостояния трудностям и дистанцируется от них, задействует личностные механизмы, направленные на снижение тревожности относительно стрессовой ситуации посредством активизации интеллектуальных приемов, тем в большей степени для него характерен такой конструкт жизнестойкости, как вовлеченность, свидетельствующая о его активной жизненной позиции.

Таблица 4. Взаимосвязь показателей жизнестойкости (вовлеченности) и копинг-стратегий у курсантов с уровнем адаптированности выше среднего значения (Table 4. Interrelation of Hardiness (Commitment) and Coping Strategies in Cadets with Adaptation of Higher Level)

Показатель	Копинг-стратегии				
	Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Положительная переоценка	Бегство-избегание	Поиск социальной поддержки
Компонент жизнестойкости (вовлеченность)	0,617	0,384	0,523	-0,375	-0,454
Уровень значимости Р	≤0,01	≤0,05	≤0,01	≤0,05	≤0,01

В ситуации, когда курсант решает проблемы, преимущественно используя стратегии бегства (избегания) и активного поиска социальной поддержки (как эмоциональной, так и действенной), его вовлеченность снижается, что сигнализирует о пассивной творческой позиции и минимальной погруженности в образовательный и коммуникативный процессы в рамках прохождения службы в Омской академии МВД России. Данный факт может детерминировать у курсанта состояние отверженности и несправедливости.

Исходя из полученных данных (табл. 5), можно сделать вывод, что курсанты с уровнем адаптированности ниже среднего значения готовы принять риск в ходе решения сложных жизненных ситуаций при активизации таких копинг-стратегий, как положительная переоценка происходящего, планирование решения проблемы и поиск поддержки в окружении. В случае активизации стремления обучающегося вступить в противостояние с окружающей средой и уклониться от ответственности, активных действий по решению возникших сложностей вероятность принятия ими риска за происходящее существенно снизится. Предполагаем, что в его поведении будут преобладать неконструктивные формы реакции на стрессовые ситуации, пассивность, раздражение, уход

в фантазии и т. п., ввиду необходимости снижения эмоционального напряжения.

Таблица 5. Взаимосвязь показателей жизнестойкости (принятие риска) и копинг-стратегий у курсантов с уровнем адаптированности ниже среднего значения (Table 5. Interrelation of Hardiness (Taking Risks) and Coping Strategies in Cadets with Adaptation of Lower Level)

Показатели	Копинг-стратегии				
	Поиск социальной поддержки	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка	Бегство-избегание	Конфронтационный копинг
Компонент жизнестойкости (принятие риска)	0,623	0,761	0,656	-0,730	-0,734
Уровень значимости Р	≤0,01	≤0,01	≤0,01	≤0,01	≤0,01

Таким образом, процесс адаптации обучающихся носит перманентный характер: на протяжении всей жизни возникают различные ситуации, требующие от них активизации имеющихся ресурсов, направленных на совладание как с внутренними переживаниями, так и с внешними барьерами. На адаптацию первокурсников образовательной организации системы МВД России к новым условиям оказывают существенное влияние их адаптационные ресурсы, которые способствуют совладанию со сложными жизненными ситуациями. Для успешной адаптации курсантов значимо не только желание служить на благо общества и государства, но и такие личностные факторы, как коммуникативные навыки, навыки саморегуляции, способность адекватного поведения в стрессовых ситуациях и жизнестойкость.

Большинство респондентов (75%) успешно адаптировалось к условиям обучения в Омской академии МВД России, что свидетельствует о желании курсантов преодолевать трудности, приобретая при этом новые навыки и умения. Такое состояние взаимоотношений личности и группы (адаптированности) позволяет предположить, что им свойственны состояния адаптировавшейся личности, предложенные Н. Н. Мельниковой:

— личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность;

— личность удовлетворяет свои основные социальные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней референтная группа;

— личность переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей [17].

Выводы

1. Одним из ключевых факторов, влияющих на успешную адаптированность курсантов, является выбор конструктивных копинг-стратегий, позволяющих совладать со сложившимися обстоятельствами, сохраняя при этом

баланс между внутренними ресурсами (интересами) и внешними требованиями.

2. Для курсантов с уровнем адаптированности выше среднего значения в большей степени характерны такие стратегии, как планирование, решение проблемы, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, положительная переоценка. При этом их вовлеченность в служебную деятельность сопровождается дистанцированием и положительной переоценкой возникших трудностей, как нам видится, направленной на снижение тревожности от носительно стрессовой ситуации.

3. Обучающимся с уровнем адаптированности ниже среднего значения в большей степени свойственны эмоционально-ориентированные стратегии совладания со сложными обстоятельствами: бегство-избегание, конфронтационный копинг. Причем выявлена взаимосвязь, свидетельствующая о готовности принимать риск курсантами в случаях, когда они получают поддержку от окружаю-

щих, переоценили ее с положительной стороны, определив зоны ресурсности, и спланировали дальнейший алгоритм действий. Крайне важно, чтобы в такой ситуации поведение курсанта не было сфокусировано на избегании и обособлении.

Перспективы. Перспективы исследования связаны с совершенствованием психокоррекционных форм работы с курсантами, склонными к дезадаптивному поведению, характеризующемуся избеганием и дистанцированием от окружающей среды.

Будет целесообразным проведение бесед и тренингов, носящих характер социально-психологического обучения, при которых внимание будет фокусироваться на таких задачах, как развитие когнитивных способностей, формирование интереса курсантов к учебно-профессиональной деятельности, коррекция контекстов смыслообразования, тесно коррелирующих с мотивационной составляющей личности.

Список источников / References

1. Сиомичев А. В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1985. 17 с.
2. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М., 2010. 368 с.
3. Григорьева М. В. Роль адаптационных способностей учащихся в процессе взаимодействия с образовательной средой // Известия Саратовского университета. Новая серия «Акмеология образования. Психология развития». 2012. Т. 1, № 3. С. 11–15.
4. Попинако Е. А., Гончарова Н. А. Психологические особенности социально-психологической адаптации сотрудников органов внутренних дел с различным уровнем личностного адаптационного потенциала // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2020. № 3(87). 236 с.
5. Махнач А. В., Лактионова А. И. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. М., 2007. 624 с.
6. Наливайко Т. В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости С. Мадди // Вестник интегративной психологии. 2006. № 4. С. 211–216.
7. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2002. С. 56–65.
8. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. № 1. С. 16–24.
9. Compas B. E., Connor-Smith J., Saltzman S., Thomsen A., Wadsworth S. Coping with stress in childhood and adolescence: problems, progress and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*. 2001. Vol. 127, No 1. Pp. 87–127.
10. Hardie E., Critchley C., Morris Z. Complexity of self-control: the role of self-interpretation in relational relationships, individual and collective coping styles, and health outcomes. *Asian Journal of Social Psychology*. 2006. Vol. 9. Pp. 224–235.
11. Lazarus R., Folkman S. Stress, evaluation, and coping with it. N.-Y., 1984. 120 p.
12. 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. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2021-1-84-41-47>.
13. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома, 2010. 62 с.
14. Folkman S., Schaefer C., Lazarus R. Cognitive processes as mediators of stress and coping. *Human Stress and Cognition*. 1979. Chapter 9. Pp. 265–298.
15. Дубовицкая Т. Д., Крылова А. В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm> (дата обращения: 08.05.2023).
16. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 130 с.
17. Мельникова Н. Н. Классификация стратегий адаптивного поведения // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология : сб. науч. тр. : в 3 т. Челябинск, 2001. Т. 3. С. 16–29.

Поступила 26.05.2023; одобрена после рецензирования 20.06.2023; принята к публикации 30.08.2023.



Психологические аспекты напряженности и конфликтологии. Психокоррекция и регуляция состояний

**Psychological aspects of tension and conflictology.
Psychocorrection and regulation of states**

Научно-практическая статья

УДК 159 © Абдуллин А. Г., Тумбасова Е. Р., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-385-389

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии; 5.3.7. Возрастная психология

Психологические особенности агрессивного поведения подростков, оставшихся без попечения родителей

Асат Гиниатович Абдуллин¹, доктор психологических наук, профессор, старший научный сотрудник кафедры психологии управления и служебной деятельности; asatabdullin50@rambler.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0804-6148>

Екатерина Рахматуллаевна Тумбасова², кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии; kate6979@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8761-7550>

¹ Уральский государственный университет (НИУ), 454080, Челябинск, пр. Ленина, 76, Россия

² Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38, Челябинская область, Россия

Реферат

Введение. Повышенная агрессивность детей и подростков на сегодняшний день является одной из наиболее острых проблем не только для педагогов и психологов, но и для общества в целом. Нарастающая волна подростковой преступности и увеличение числа подростков, склонных к агрессивным формам поведения, выдвигают на первый план задачу изучения психологических условий, вызывающих эти опасные явления, когда уже сложно предпринять корректирующие меры, так как у определенной категории подростков агрессия как устойчивая форма поведения не только не сохраняется, но и развивается, трансформируясь в устойчивое качество личности. Агрессивный подросток приносит массу проблем не только окружающим, но прежде всего самому себе. Потеря одного или обоих родителей может вызвать эмоциональные травмы и стресс, повлияв на способность подростков контролировать свои эмоции и агрессивные импульсы. Цель — изучение психологических особенностей агрессивного поведения подростков, оставшихся без попечения родителей. **Материалы и методы.** Использовались обзорно-аналитический метод, заключающийся в теоретическом анализе научных источников по проблематике исследования; эмпирический метод, включающий психодиагностическую методику «Опросник агрессивности Басса-Дарки», а также непараметрический статистический U-критерий Манна-Уитни для сравнения двух независимых выборок. В исследовании приняли участие 180 подростков МОУ «Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей „Семья“» г. Магнитогорска Челябинской области. **Результаты и обсуждение.** У мальчиков — подростков, оставшихся без попечения родителей, более высокий уровень агрессии. Согласно расчетным данным, мальчики — подростки, оставшиеся без попечения родителей, отличаются от девочек повышенным уровнем выраженности таких симптомов, как раздражение, негативизм, физическая и вербальная агрессия. У девочек — подростков, оставшихся без попечения родителей, проявляются более высокие уровни подозрительности, обидчивости и косвенной агрессивности. По результатам экспериментального исследования различия в формах агрессивности подростков (и мальчиков, и девочек), оставшихся без попечения родителей, оказались статистически значимы. **Выводы.** Мальчики и девочки — подростки, оставшиеся без попечения родителей, склонны к различным проявлениям агрессивности. Для девочек характерно преобладание переживания субъективных компонентов готовности к агрессии — обидчивости, подозрительности и косвенной агрессивности. Для мальчиков же, наоборот, более типичной является готовность к выражению агрессии вовне — через проявления физической или вербальной агрессии, раздражительности, негативизма. В целом непрямые формы агрессии характерны в большей степени для девочек — подростков, оставшихся без попечения родителей, нежели для мальчиков. Склонность к физической агрессии в большей степени наблюдается у мальчиков-подростков.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, подростковая агрессия, подростковая преступность, половые различия

Для цитирования: Абдуллин А. Г., Тумбасова Е. Р. Психологические особенности агрессивного поведения подростков, оставшихся без попечения родителей // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 4(95). С. 385–389. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-385-389>

Scientific and Practical Article

UDC 159 © Abdullin A. G., Tumbasova E. R., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-385-389

5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology; 5.3.7. Developmental Psychology

Psychological Characteristics of Aggressive Behaviour of Juveniles left without Parental Care

Asat G. Abdullin¹, Doctor of Science (in Psychology), Professor, Senior Researcher at the Department of Psychology of Management and Service; asatabdullin50@rambler.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0804-6148>

Ekaterina R. Tumbasova², Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor at the Chair of Psychology; kate6979@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8761-7550>

¹ Ural State University (National Research University), 76 Lenin pr., Chelyabinsk, 454080, Russia

² Nosov Magnitogorsk State Technical University, 38 Lenin pr., Magnitogorsk, 455000, Russia

Abstract

Introduction. Increased aggressiveness in children and juveniles today is one of the most urgent problems not only for teachers and psychologists, but also for society as a whole. The growing wave of juvenile crime and the increase in the number of minors prone to aggressive forms of behaviour highlight the task of studying the psychological conditions that cause these dangerous phenomena, when it is already difficult to take corrective measures, since a certain category of juveniles not only keep aggression as a stable form of behaviour, but also develop it transforming into a permanent quality of personality. An aggressive teenager brings a lot of problems not only to those people around him, but most of all to himself. The loss of one or both parents can cause emotional trauma and stress and affect juveniles' ability to control their emotions and aggressive impulses. The objective is to study the psychological characteristics of aggressive behavior of a juvenile without parental care. **Materials and Methods.** The authors employ a review and analytical method, which consists of a theoretical analysis of scientific sources on the research issues; an empirical method including the psychodiagnostic technique «Bass-Darki Aggressiveness Questionnaire», as well as the non-parametric statistical Mann-Whitney U test for comparing two independent samples. The study covered 180 juveniles from the municipal educational institution «Boarding School for Child Orphans and Children without Parental Care "Family"» in Magnitogorsk, Chelyabinsk region. **Results and Discussion.** Teenage boys without parental care have higher levels of aggression. According to the calculated data, adolescent boys left without parental care differ from girls in an increased level of intensity of symptoms such as irritation, negativism, physical and verbal aggression. Teenage girls left without parental care show higher levels of suspicion, touchiness and indirect aggressiveness. According to the results of an experimental study, the differences in the forms of aggressiveness in boys and girls left without parental care turned out to be statistically significant. **Conclusions.** Boys and girls — juveniles left without parental care — are prone to various manifestations of aggressiveness. Girls are characterized by a predominance of experiencing the subjective components of readiness for aggression including touchiness, suspicion and indirect aggressiveness. For boys, on the contrary, it is more typical to be ready to express aggression externally through manifestations of physical or verbal aggression, irritability and negativism. In general, indirect forms of aggression are more typical for teenage girls without parental care than for boys. The tendency to physical aggression is observed to a greater extent in adolescent boys.

Keywords: aggression, aggressiveness, aggressive behaviour, juvenile aggression, juvenile crime, gender differences

Citation: Abdullin A. G., Tumbasova E. R. Psychological Characteristics of Aggressive Behaviour of Juveniles left without Parental Care. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28. No. 4(95). Pp. 385–389 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-385-389>

Основные положения

1. Подростки, лишенные заботы и поддержки родителей, изначально находятся в сложном положении. Отсутствие стабильного семейного окружения и недостаток эмоциональной связи с близкими людьми могут оказать негативное воздействие на их психологическое и эмоциональное благополучие. В результате этого такие подростки часто проявляют агрессию как один из способов выражения своих эмоций и неудовлетворенных потребностей.

2. Агрессивность подростков, оставшихся без попечения родителей, представляет серьезную проблему, которая требует неотложного внимания со стороны общества и специалистов в области психологии и социальной работы. Бездомность, сиротство или отсутствие родительской заботы и поддержки могут привести к серьезным последствиям для индивидуумов и общества в целом.

3. Одной из основных функций психологической помощи агрессивным подросткам, оставшимся без попечения

родителей, является помощь в осознании своей агрессии и управлении ею. Психолог может работать с агрессивным подростком, чтобы помочь ему понять причины агрессивного поведения, выявить свои эмоции и научиться управлять ими, развить альтернативные стратегии решения конфликтов, научить его эффективной коммуникации и развитию навыков сотрудничества. Кроме того, возможно проведение групповых сеансов или тренингов, чтобы подросток мог практиковать новые навыки в контролируемой и поддерживающей среде. Важно отметить, что каждый подросток уникален и оптимальный план помощи будет зависеть от его индивидуальных потребностей и обстоятельств.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

Актуальность проблемы исследования определяется рядом факторов, в основе которых лежит возрастание требований общества к определению возможностей ранней диагностики

ки и профилактики проявлений агрессивного поведения подростков. Агрессивное поведение представляет собой не только проблему личности, но и социальную проблему. В последнее время проблема подростковой агрессии приобрела высокую социальную значимость и научную актуальность, в связи с тем что процессы индивидуализации личности и ослабления групповых связей способствовали росту различных отклонений в поведении подростков. Повышенный интерес в обществе к проблеме проявления агрессивности подростков отчасти вызван возрастанием общего числа агрессивных проявлений среди несовершеннолетних, как на индивидуальном, так и на социальном уровне.

Агрессивное поведение наиболее ярко выражается в подростковом периоде, поскольку он выступает сенситивным возрастом для проявления агрессивности. Этот факт находит подтверждение в эмпирических данных, которые отражают наличие наибольшей степени выраженности показателей враждебности и агрессивности, склонности к высокой интенсивности проявления вербальных и физических форм агрессии, которые при комплексном рассмотрении обнаруживают особенности агрессивности у подростков [1–3].

Вместе с тем проявление агрессии не должно рассматриваться только как источник психологических (общевопитательных) аномалий. Подлинной предпосылкой происхождения неконтролируемой агрессии подростков не могут быть только недоработки в воспитательных, эмоциональных событиях. Неоспоримо также воздействие обменных действий мозга, которые не предусматриваются при рассмотрении проявлений агрессии с эмоциональной (или же воспитательной) позиции. Отчасти это объясняется наличием ряда причин. Во-первых, в подростковом возрасте уже сформированы основные свойства личности, которые к этому времени отличаются достаточной степенью устойчивости; во-вторых, эмоциональная чувствительность и психоэмоциональная неуравновешенность подростка определяют характер импульсивных действий, в состав которых входят и агрессивные; в-третьих, проявление агрессии вербально и физически считается наиболее успешной формой разрешения конфликтов подросткового сообщества и приобретает для подростка высокую значимость [4].

Теоретические предпосылки, обзор проблемы. Проблемы агрессивности рассматриваются российскими и зарубежными психологами-исследователями. Российские исследователи понимают агрессию как итог конкретного поведения, который имеет негативные правовые, нравственные, эмоциональные аспекты. Такие авторы, как А. А. Реан [5–7], Н. Д. Левитов, Л. М. Семенюк, В. А. Аверин [8], В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков, Т. Г. Румянцева [9], под агрессивностью подразумевали свойство человека, а под состоянием агрессии — уровень эмоциональной стороны агрессии. У западных психологов агрессия, как бы она не проявлялась, определяется как поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому индивиду, который имеет все основания уклониться от подобного с собой

обращения (З. Фрейд [10], К. Лоренц [11], Л. Берковиц [12; 13], Н. Зильманн, Р. Бэрон [14], Р. Миллер [15], Дж. Доллард [16], А. Бандура [17] и др.).

Многие ученые, занимающиеся проблемой агрессии, указывают на ее связь с такими познавательными процессами, как восприятие, внимание, мышление, память [18].

Количество публикаций, посвященных исследованию вопросов агрессивного поведения подростков, в последние десятилетия увеличилось, однако в научно-педагогической литературе встречается немного работ, в которых рассмотрен и систематизирован спектр возможных вариантов решения проблемы ранней диагностики и системной профилактики агрессивного поведения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Частично эти проблемы затронуты в работах Т. Я. Сафоновой, И. Ф. Дементьевой, И. А. Арямовой, С. В. Березина, Ю. Б. Евдокимовой и др. [2; 18].

Таким образом, повышенная агрессивность подростков, находящихся под надзором в государственных образовательных организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, — это, с одной стороны, поведение личности, с другой — социальная проблема. Анализ причин, лежащих в основе разнообразных форм агрессивного поведения подростков, необходим для разработки мер по их профилактике в условиях деятельности образовательной организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Именно во время пребывания в такой организации у ребенка может складываться (или не складываться) первый опыт гражданского поведения и самосознания, а это вклад в решение значимой общегосударственной задачи развития Российской Федерации [3].

Анализ теории и практики профилактики агрессивного поведения подростков на уровне образовательной организации позволяет выделить противоречия между [2]:

— уровнем подхода к профилактике агрессивного поведения подростков в обществе в целом и уровнем профилактики агрессивного поведения подростков — детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся под надзором в образовательных организациях, недостаточно полно реализующих соответствующие практики и методики;

— необходимостью развития организационно-педагогических форм и методов по профилактике агрессивного поведения подростков и недостаточной разработанностью соответствующих теоретико-методологических оснований и научно-методических рекомендаций в психологической диагностике, коррекции, профилактике;

— потребностью расширения возможностей межведомственного взаимодействия общественных институтов в решении проблем агрессивного поведения подростков и консервативной практикой управления государственной образовательной организацией для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Необходимость решения выделенных противоречий обусловила актуальность проблемы настоящей работы, которая сформулирована следующим образом: каковы организационно-педагогические условия, обеспечивающие

эффективность ранней диагностики, коррекции и профилактики агрессивного поведения подростков — детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся под надзором в образовательных организациях. Цель — изучение психологических особенностей агрессивного поведения подростков, оставшихся без попечения родителей.

Материалы и методы

В целях выявления агрессивного поведения подростков, оставшихся без попечения родителей, было проведено исследование. В ходе исследования использовались обзорно-аналитический метод, заключающийся в теоретическом анализе научных источников по проблематике исследования; эмпирический метод, содержащий психодиагностическую методику «Опросник агрессивности Басса-Дарки», направленную на выявление уровня агрессивности [19], для сравнения двух независимых выборок непараметрический статистический U-критерий Манна-Уитни. Исследование проводилось на базе МОУ «Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей „Семья“» г. Магнитогорска Челябинской области в 2023 г., в нем приняли участие 180 подростков, оставшихся без попечения родителей, составляющие категорию детей «группы риска», связанную со склонностью к совершению правонарушений и самовольным уходам. Такая выборка была обусловлена регулярно проявляемыми девиациями поведения и фактами агрессивности. Выборка была разделена на две группы по половому признаку: группа 1 — мальчики-подростки (90 человек); группа 2 — девочки-подростки (90 человек). Возраст респондентов 13–14 лет.

Использованная методика позволила выявить уровень агрессивности респондентов, агрессивные и враждебные реакции [19].

Результаты и обсуждение

Анализ эмпирических данных позволяет отметить, что существуют статистически значимые различия в агрессивности между девочками и мальчиками, оставшимися без попечения родителей, подросткового возраста.

Первое заметное различие состояло в среднем показателе агрессивности: девочки-подростки проявляли более низкий уровень агрессии (3,25), в то время как мальчики — более высокий уровень агрессии (4,87). Разница в средних значениях оказалась статистически значимой ($p \leq 0,01$).

Кроме того, мы также проанализировали различия в типах агрессивности между группами подростков.

По результатам исследования было обнаружено, что средний уровень физической агрессии у мальчиков (3,82) значительно выше, чем у девочек (2,94, $p \leq 0,05$). Для мальчиков скорее характерна готовность проявлять агрессию по отношению к внешнему миру в физической форме. Это может выражаться в физическом насилии, драках и прочих формах прямой агрессии.

Относительно косвенной агрессии было обнаружено статистически значимое различие между девочками (2,78) и мальчиками (2,40, $p \leq 0,05$), при этом девочки проявляют большую косвенную агрессию, чем мальчики. Косвенная агрессия включает в себя такие формы, как сплетни, исключение из группы, подстрекательство и т. д. Данный результат

может указывать на то, что девочки склонны использовать более сложные и скрытые способы выражения агрессии, в отличие от мальчиков.

Согласно результатам анализа вербальная агрессия также имела статистически значимые различия, где мальчики проявляли более высокий уровень (средние значения: мальчики — 4,2, девочки — 3,7, $p \leq 0,05$). Это позволяет вести речь о том, что мальчики чаще выражают свою агрессию и негативные эмоции через вербальные способы, например оскорбление или унижение.

Средний балл по шкале «обида» у девочек составил 4,5, в то время как у мальчиков этот показатель равнялся 3,2 ($p \leq 0,05$). Таким образом, девочки проявили более высокий уровень обидчивости по сравнению с мальчиками.

По шкале «подозрительность» средний балл у девочек был 3,8, тогда как у мальчиков он составил 2,6 ($p \leq 0,05$). Результаты показали, что девочки имели более высокую степень недоверия и осторожности в своих отношениях к людям по сравнению с мальчиками.

По шкале «чувство вины» статистически значимых различий не было обнаружено, на основании чего можно говорить о том, что уровень чувства вины подростков, оставшихся без попечения родителей, не зависит от пола.

По шкале «негативизм» среднее значение для девочек составило 2,5, а для мальчиков — 3,8. Различие оказалось статистически значимым ($p \leq 0,05$), потому можно заключить, что мальчики проявляют больше негативного протестного поведения, чем девочки.

Наконец, среднее значение по шкале «раздражение» для девочек равно 3,8, а для мальчиков — 4,5. Различие также статистически значимо ($p \leq 0,05$), что указывает на то, что мальчики проявляют больше раздражения, чем девочки, и готовы к выражению негативных чувств при малейшем возбуждении (грубость, вспыльчивость).

Таким образом, результаты исследования показывают, что существуют статистически значимые различия в агрессивности между подростками девочками и мальчиками, оставшимися без попечения родителей, по шкалам: негативизм, вербальная агрессия, физическая агрессия, косвенная агрессия, обида, подозрительность и раздражение. Мальчики проявляют более агрессивное поведение по сравнению с девочками. Кроме того, у мальчиков также более высокие показатели в раздражении, негативизме, физической и вербальной агрессии. Это может означать, что мальчики более склонны к раздражительности, негативизму и использованию оскорбительных или унижительных слов при конфликтах или спорах.

Вместе с тем девочки проявляют более высокие уровни обидчивости, подозрительности и косвенной агрессии. Это может говорить о том, что девочки более эмоционально восприимчивы и более склонны испытывать обиды, подозревать других в негативном воздействии и чаще совершать агрессивные действия, направленные не на источник фрустрации.

Важно отметить, что в показателях исследования чувства вины не было обнаружено статистически значимых различий между девочками и мальчиками. Это может свидетельствовать о том, что данный аспект агрессии про-

является на примерно одинаковом уровне у обоих полов в подростковом возрасте.

Таким образом, результаты данного исследования показывают, что подростки мальчики и девочки проявляют разные уровни агрессивности в различных аспектах, что полезно учесть при разработке программ и методов работы с агрессивными подростками для более эффективного воздействия на их поведение.

Выводы

Проведенное исследование подтвердило наличие статистически значимых различий в проявлении различных форм агрессии между девочками и мальчиками подросткового возраста, оставшимися без попечения родителей. В целом проведенное исследование по методике Басса-Дарки позволяет сделать вывод о том, что агрессивное поведение подростков различается по различным шкалам, причем пол является одним из факторов, влияющих на уровень агрессии.

Мальчики оказались более склонны к физической и вербальной агрессии, негативизму и раздражительности, в то время как девочки проявляли больше косвенной агрессии, обиду и подозрительность.

Мальчики-подростки более склонны к враждебности, ругательствам, дерзости, неповиновению и негативизму по отношению к взрослым, постоянной лжи, прогулам и вандализму. Они не скрывают своего антисоциального поведения, довольно рано начинают употреблять табак, алкоголь, нередко спорят с взрослыми, теряют терпение, легко раздражаются, ругаются, сердятся. Они не выполняют требований и просьб, провоцируют конфликты с окружающими, возлагают на других свои ошибки. Агрессивное анти-

социальное поведение у них может проявляться в форме озорства, физической агрессии, жестокости по отношению к сверстникам.

Девочки-подростки, в отличие от мальчиков, чаще склонны говорить нежные слова, но с иронией или сарказмом, чтобы уязвить другого человека, могут распространять слухи или сплетни о ком-либо, пытаются навредить его репутации, при этом оставаясь вне прямой конфронтации. Они также могут агрессивно реагировать на любую критику или замечание, воспринимая их как личную обиду. Более склонны постоянно сомневаться в искренности и намерениях других людей, даже если нет оснований для этого, оставаться настороженными и недоверчивыми.

Было установлено, что чувство вины не зависит от пола подростка, а это значит, что как мальчики, так и девочки могут испытывать чувство вины одинаково. Пол подростка не является фактором, влияющим на возникновение или интенсивность чувства вины.

Таким образом, проведенный анализ по U-критерию Манна-Уитни показал статистически значимые различия между девочками и мальчиками в аспектах агрессивности и враждебности подростков, оставшихся без попечения родителей.

Перспективы. Результаты могут являться основой для дальнейших исследований и разработок в области психологии подросткового возраста и роли пола в агрессивном поведении, а также для разработки программ и мероприятий по снижению агрессивного поведения среди подростков и улучшению их социального взаимодействия с другими людьми, повышению благополучия таких подростков.

Список источников / References

1. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. СПб., 2003. 333 с.
2. Фурманов И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб., 2007. 479 с.
3. Коннор Д. Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков. М., 2005. 296 с.
4. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. М., 1991. 141 с.
5. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. Т. 17, № 5. С. 3–18.
6. Реан А. А. Психология личности. СПб., 2016. 510 с.
7. Реан А. А. Психология подростка. М., 2008. 512 с.
8. Аверин В. А. Психология детей и подростков. СПб., 1998. 334 с.
9. Глебов В. В. Методы выявления скрытой агрессии : учеб. пособие. М., 2008. 288 с.
10. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. М., 1999. 230 с.
11. Лоренц К. Агрессия. М., 2019. 416 с.
12. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб., 2007. 512 с.
13. Berkowitz R. et al. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*. 2017. № 872. Pp. 425–469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>.
14. Бэррон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 2001. 352 с.
15. Crick N. R. & Grotpeter J. K. Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*. 1995. № 5. Pp. 710–722. <https://doi.org/10.2307/1131945>.
16. Lefkowitz M. M., Eron L. D., Walder L. O. & Huesmann L. R. Growing to be violent: A longitudinal study of the development of aggression. NY, 1977.
17. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 2000. 508 с.
18. Ениколопов С. Н. Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. 2011. № 1. С. 60–72.
19. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. 488 с.

Поступила 21.02.2023; одобрена после рецензирования 15.03.2023; принята к публикации 30.08.2023.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-практическая статья

УДК 378 © Ульянова И. В., Феоктистова А. А., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-390-395

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Педагогическая профилактика конфликтов в курсантской среде

Ирина Валентиновна Ульянова¹, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, академик Российской академии естественных наук, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования; iva2958@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8603-0213>

Анна Алексеевна Феоктистова¹, адъюнкт кафедры педагогики; ani.feoktistova@mail.ru; <https://orcid.org/0009-0005-1823-8214>

¹ Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя, 117997, Москва, ул. Академика Волгина, 12, Россия

Реферат

Введение. Проблема конфликтного взаимодействия актуальна на сегодняшний день не только в социально-политической сфере, но и в образовании. Уметь грамотно и конструктивно разрешать конфликтное взаимодействие — одна из важнейших задач профилактики конфликтов в образовательных организациях МВД России. **Материалы и методы.** Для успешной профилактики конфликтов необходимо выявить уровень агрессивности личности и уровень групповой сплоченности курсантов. Применялась методика Л. Г. Почебут «Тест агрессивности» и методика «Психометрический тест К. Э. Сишора». В исследовании приняли участие 150 человек — курсантов 1-го курса Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя. **Результаты и обсуждение.** Выявлены испытуемые, имеющие вербальную (50,7%) и эмоциональную агрессию (32,7%), что может чаще вызывать межличностные столкновения, недоверие со стороны других членов группы, нарушения коммуникации. Выявлено, что не все обучающиеся считают свою учебную группу сплоченной (42,7%), это может спровоцировать конкурентность, ревность, нездоровое лидерство и конфликты внутри группы. Отмечено, что курсанты также имеют сложности с социально-психологической адаптацией, что приводит к внутриличностным и межличностным конфликтам. **Выводы.** Конфликт — явление постоянное, закономерное, в случае адекватного и здорового решения может привести к положительному опыту. Выявлены актуальные методы модернизации образовательного процесса образовательных организаций МВД России в области профилактики конфликтов: регулярная практика работы со специалистом, внедрение современных педагогических технологий для формирования курсантского коллектива, развития и воспитания личности, активное взаимодействие курсантов с преподавателями, непосредственными руководителями.

Ключевые слова: конфликт, профилактика конфликтов, образовательная организация МВД России, курсантская среда, уровень агрессивности личности, групповая сплоченность, коллектив

Для цитирования: Ульянова И. В., Феоктистова А. А. Педагогическая профилактика конфликтов в курсантской среде // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 4(95). С. 390–395. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-390-395>

Scientific and Practical Article

UDC 378 © Ulyanova I. V., Feoktistova A. A., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-390-395

5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education

Pedagogical Prevention of Conflicts in Cadet Environment

Irina V. Ulyanova¹, Doctor of Science (in Pedagogy), Professor, Professor at the Chair of Pedagogy, Academician of the Russian Academy of natural Science, corresponding Member of the International Academy of Sciences of pedagogical education; iva2958@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8603-0213>

Anna A. Feoktistova¹, Post-Graduate Student at the Chair of Pedagogy; ani.feoktistova@mail.ru; <https://orcid.org/0009-0005-1823-8214>

¹ V. Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 12 Akademika Volgina Street, Moscow, 117437, Russia

Abstract

Introduction. The problem of conflict interaction is currently relevant not only in the socio-political sphere but also in education. The ability to competently and constructively resolve conflict interactions is one of the most important tasks of conflict prevention in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. **Materials and Methods.** To effectively prevent conflicts it is necessary to identify the level of personal aggressiveness and level of group unity of cadets. The methodology of L. G. Pochebut "Test of Aggressiveness" and the method of C. E. Seashore "Psychometric Test" were used. The study involved 150 first-year cadets of V.Ya. Kikot' Moscow University of the Russian Ministry of Internal Affairs. **Results and Discussion.** The authors reveal the respondents as having verbal (50.7%) and emotional aggressiveness (32.7%), which can cause interpersonal clashes, mistrust on the part of other group members and communication disorders more frequently. It was revealed that not all the students consider their study group to be cohesive (42.7%), which can provoke competition, jealousy, unhealthy leadership and conflicts within the group. It is noted that cadets also have difficulties with socio-psychological adaptation, which leads to intrapersonal and interpersonal conflicts. **Conclusions.** Conflict is a constant, natural phenomenon; in case of an adequate and reasonable solution, it can lead to a positive experience. Current methods for modernizing the educational process of educational organizations of the Russian Ministry of Internal Affairs in the field of conflict prevention have been identified: regular practice of working with a specialist, modern pedagogical technologies implemented in order to form a cadet team, develop and educate a person, active interaction of cadets with teachers and immediate supervisors.

Keywords: conflict, prevention of conflicts, educational organization of the Russian Ministry of Internal Affairs, cadet environment, level of personal aggressiveness, group unity, collective

Citation: Ulyanova I. V., Feoktistova A. A. Pedagogical Prevention of Conflicts in Cadet Environment. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28. No. 4(95). Pp. 390–395 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-390-395>

Основные положения

1. Конфликт может положительно влиять на взаимодействие членов коллектива и на саму личность, если найдено конструктивное решение развязавшегося противоречия.

2. Конфликт в учебной группе тесно связан с такими показателями, как агрессивность личности и групповая сплоченность.

3. Обеспечить качественную профилактику конфликтов в курсантской среде позволят грамотный педагогический подход к обучению и воспитанию курсантов, экспертная поддержка курсантов в вопросах разрешения конфликтов, формирование слаженного внутригруппового взаимодействия.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

Конфликт — это ситуация, где две или более стороны имеют противоположные интересы и желания, которые привели к столкновению. Конфликты могут возникать в различных сферах жизни, в связи с чем дифференцируются на семейные, профессиональные, политические, религиозные, педагогические и пр.

Конфликты могут быть разрешены путем переговоров, компромиссов, применения силы, могут разрешаться частично или оставаться неразрешенными. Важно понимать, что конфликты являются неотъемлемой частью жизни и способны приводить к развитию отношений, положительным изменениям, если решаются конструктивно и с уважением к другим сторонам.

Риск развязать конфликт, в том числе и деструктивный, может быть снижен проведением педагогической профилактики конфликтов, т. е. внедрением дополнительных мер воздействия на личность и коллектив, заключающихся в обучении теории конфликтологии, развитии гуманного отношения к людям, толерантности, умении конструктивного выхода из конфликтной ситуации, формированием благоприятного климата в коллективе и др. Вопросы педагогической профилактики конфликтов находятся в центре научных исследований А. Я. Анцупова, А. И. Шипилова [1], В. Л. Боктаевой [2], Н. В. Гришиной [3], А. Г. Здравомыслова [4], О. А. Селивановой [5] и др.

Значимость и сущность проблемы. Профилактика конфликтов способствует предотвращению разрешимых и неразрешимых противоречий между людьми, группами, государствами. Проактивные меры и стратегии по предотвращению конфликтов помогают сократить риск проявления насилия, сохранить мир и стабильность в обществе, а также способствуют совершенствованию межличностных отношений. Развитие толерантности, взаимопонимания и сотрудничества в образовательной организации помогает процветанию и благополучию всех ее сторон.

Конфликты могут носить разрушающее действие, если их неправильно решать или быть не готовым к конфликтно-

му взаимодействию. В связи с этим необходимо проводить качественную эффективную программу профилактики конфликтов в образовательной среде, в том числе в образовательных организациях МВД России. Однако в настоящий момент подобные занятия имеют место от случая к случаю, лишь при возникновении крупных конфликтов. При этом индивидуальные и коллективные особенности курсантской среды не всегда берутся во внимание.

Теоретические предпосылки и степень разработанности проблемы.

В исследованиях психологов, педагогов, социологов, философов и других ученых в областях, касающихся конфликта (М. М. Алдаганов [6], Л. Козер [7], В. А. Лефевр [8], К. А. Никитина [9], И. И. Сулейманов [10]), отмечается, что в конфликте участвуют две (или более) стороны, между которыми сложилось противоборство. Стороной конфликта, как правило, именуется индивид или группа. «Ситуация противостояния воспринимается сторонами как затрудняющая достижение личностно-значимых целей, в которой не удовлетворяются потребности, интересы, необъективно распределяются ресурсы. В результате может происходить кратковременное противодействие или длительное противоборство, в зависимости от взглядов, занимаемой позиции, статуса, складывающейся ситуации и личностных особенностей. Отношения противостоящих сторон, при этом, характеризуются психическим напряжением, негативными чувствами, отклоняющимся в деструктивную сторону поведением», — указывает И. Ю. Воронин [11, с. 18].

Конфликтам в силовых структурах, в том числе в органах внутренних дел, уделяли внимание А. Ф. Караваев [12], В. С. Карпов [13], Т. Н. Кильмашкина [14], Н. Ю. Лебедев [15], Н. Н. Саппа [16], В. Л. Цветков [17] и др. Большинство авторов сходятся во мнении, что конфликт — явление постоянное, требующее адекватного конструктивного решения. Для этого необходимо проведение дополнительных мероприятий с личным составом. В противном случае специалист (а также взвод, подразделение и др.) рискует снизить показатели эффективности своей служебной деятельности.

Один из отцов-основателей конфликтологии (науки о конфликтах) Л. Козер в свое время утверждал, что конфликт может оказывать не только отрицательное, но и положительное влияние на функционирование социальных групп. Это проявляется в развитии и лучшей адаптации социальных отношений внутри группы [7]. Изучение теории конфликта в разных научных сферах привело к тому, что в конфликте выделили конструктивные функции (А. Я. Анцупов [1], К. Боулдинг [18], И. Ю. Воронин [18], Р. Дарендорф [19; 20], Л. А. Петровская [21], В. А. Совин [22], Л. Н. Цой [23]:

— конфликт способен объединить группу, сформировать сплоченный, единый коллектив, мобилизовать силы группы;

— поддерживает жизнеспособность группы, сохраняя внутреннюю структуру межличностных и внутригрупповых отношений;

— может повлиять на работоспособность группы, подключить ее креатив и нестандартное мышление, он служит источником новшеств и инноваций, способен вывести на новый уровень качество индивидуальной деятельности;

— выступает как источник внутренней силы человека, способствует развитию его личности и отношениям с окружающими;

— помогает найти слабые стороны во внутригрупповом взаимодействии, содействует формулированию новых социальных норм в коллективе, помогает проявлять творческое начало;

— сигнализирует о возникших дисфункциях в группе;

— снижает эмоциональную нагрузку во взаимоотношениях, способствует их поддержанию и укреплению.

Конструктивный выход из конфликта играет важную роль в установлении мирных и продуктивных отношений между людьми. Правильное управление конфликтом может помочь разрешению проблем, укреплению взаимопонимания и созданию благоприятного окружения.

Профилактика конфликтных взаимоотношений способствует недопущению конфликтов, а также разрешению возникших мирным конструктивным путем. В связи с этим стоит особое внимание уделить уровню агрессии личности и групповой сплоченности [16; 24; 25].

Материалы и методы

В исследовании приняли участие первокурсники Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя, обучающиеся по трем специальностям: 44.05.01 Психолого-педагогическое и правовое обеспечение работы правоохранительных органов с несовершеннолетними, склонными к девиантному поведению, 40.03.02 Оперативно-розыскная деятельность, 38.05.01 Экономико-правовое обеспечение экономической безопасности. Всего к экспериментальной работе было привлечено 150 человек. Исследование проводило во втором семестре (февраль 2023 г.).

Опираясь на особенности диагностики конфликтной личности, мы предложили испытуемым два теста, определяющих уровень их агрессии и групповой сплоченности:

— тест агрессивности (опросник Л. Г. Почебут);

— методику определения индекса групповой сплоченности «Психометрический тест К. Э. Сншора».

Результаты и обсуждение

Виды агрессии в курсантской среде. Уровни агрессии и конфликтности могут быть взаимосвязаны, однако они представляют разные аспекты личности.

Агрессия — любая форма личностной, групповой вербальной, эмоциональной, поведенческой активности, направленной на оскорбление, унижение, причинение телесного, материального, социального, духовного вреда другому человеку или группе людей [26, с. 104]. Личности с высоким уровнем агрессии могут проявлять гнев, ярость, враждебность и иметь склонность к насилию в различных ситуациях. Повышению агрессивности и низкому уровню толерантности среди курсантов способствуют особенности обучения в вузах МВД и воен-

ных вузах, приводящие к межличностным конфликтам [16, с. 47].

Конфликтность личности относится к склонности индивида к вступлению в конфликты. Личности с высокой конфликтностью могут иметь тенденцию к частым спорам, ссорам и непримиримости.

Хотя высокие уровни агрессии и конфликтности могут наблюдаться у одной личности, они не всегда идут вместе. Некоторые люди могут быть агрессивными, но неконфликтными, а другие — конфликтными, но неагрессивными. Однако, если у человека высокий уровень агрессии, это может способствовать возникновению конфликтов, поскольку он склонен реагировать на ситуации агрессивным образом.

Высокий уровень агрессивности личности влияет на социальное поведение, способствует проявлению соперничества, конфронтации в отношениях с окружающими людьми, препятствует успешной деятельности [27, с. 200].

Обобщим результаты, полученные на основе опросника агрессивности (табл. 1).

Таблица 1. Результаты опросника Л. Г. Почебут, %
(Table 1. Results of L.G. Pochebut Questionnaire, %)

Шкалы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Вербальная агрессия	49,3	40,0	10,7
Физическая агрессия	65,0	32,0	3,0
Предметная агрессия	70,0	28,7	1,3
Эмоциональная агрессия	67,3	21,3	11,4
Самоагрессия	87,3	12,0	0,6

Можно заметить, что первокурсники в основном имеют низкие показатели агрессивности. Однако у половины курсантов наблюдается нежелательная для сотрудников полиции вербальная агрессия (на среднем и высоком уровнях). Стоит отметить и такой показатель высокого уровня, как эмоциональная агрессия, что также ставит проблему перед образовательной организацией в области профессиональной подготовки обучающихся.

Вербальный и эмоциональный виды агрессии могут значительно влиять на конфликтность личности.

Во-первых, личность с высоким уровнем вербальной и эмоциональной агрессии, как правило, проявляет острые, яркие реакции на различные ситуации. Такой человек склонен использовать оскорбления, угрозы, язвительные комментарии или злобные высказывания в конфликтных ситуациях, что лишь усилит конфликт, станет препятствием на пути принятия конструктивного решения.

Во-вторых, вследствие этого усиливается риск ухудшить отношения с окружением (близкими, друзьями, начальствующим составом), поскольку нарушается здоровая коммуникация, сторона может легко перейти на высокие тона в конфликте, высказать свое недовольство не только противоположным мнением, но и личностью самого оппонента. Такое поведение, как правило, вызывает недоверие и дистанцирование, порой страх со стороны окружающих людей.

В целом высокий уровень вербальной и эмоциональной агрессии способен усиливать конфликтность личности, создавать преграды для эффективного разрешения возни-

кающих противоречий и негативно влиять на отношения с обществом.

К сходным выводам пришел Н. Н. Саппа, который утверждает, что «в основе межличностных конфликтов среди курсантов лежит вербальная агрессия, которая по своей интенциональной направленности является девиантным действием: она нарушает границы нормативной вербальной коммуникации, создает конфликтные отношения и провоцирует дальнейшую эскалацию конфликта» [16, с. 47].

Групповая сплоченность и взаимодействие между курсантами. Второй показатель, который мы рассматривали, — это уровень групповой сплоченности.

Групповая сплоченность относится к степени солидарности, единства и взаимодействия между членами группы. Высокий уровень групповой сплоченности обычно характеризуется сильными связями, доверием, сотрудничеством и взаимной поддержкой.

А. В. Петровский и В. В. Шпалинский отмечают, что основной показатель сплоченности группы — это ценностно-ориентационное единство, которое определяется через совпадение мнений, оценок, установок и позиций членов группы по отношению к объектам (лицам, явлениям, событиям), наиболее значимым для группы в целом [28]. Соответственно, при несовпадении мнений, оценок открывается широкая область рисков распространения конфликтов.

Когда сплоченность в группе низкая, возникают непонимание друг друга, конкуренция, ревность, безразличие к общему делу (идее), повышенная тревожность личности и, как правило, отсутствие позитивного результата совместной деятельности.

В целом низкая групповая сплоченность может создавать среду, в которой конфликты более вероятны, поскольку доброжелательные отношения и продуктивное взаимодействие между членами группы ослаблены. В связи с этим преподавателям, руководящему составу необходимо стремиться к развитию сплоченности и укреплению взаимодействия внутри группы.

Наряду с этим детальное изучение конфликтов в группе показывает, что необходимо конкретизировать и цели группы, а также выявлять ее лидеров, их личностные характеристики, уточнять культурные особенности группы, историю ее деятельности (события, традиции) и др.

Изучая групповую сплоченность курсантов университета МВД, мы получили показатели, отраженные в таблице 2.

Таблица 2. Результаты психометрического теста
К. Э. Сипшора, %
(Table 2. Results of C.E. Seashore Psychometrics Test, %)

Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
14,0	28,7	57,3

Около половины курсантов не считает, что в их группе сплоченный коллектив, несмотря на уже пройденный период адаптации к специфике образовательной среды ведомственного заведения [29], не все курсанты оценивают учебно-служебную общность своего учебного взвода, видят слаженную группу, перспективу для формирования коллектива.

Согласно исследованиям И. А. Шашковой и Е. М. Гончаровой комфортно ощущать себя в коллективе курсанты Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя начнут к 4-му курсу, однако даже на этом этапе обучения имеются сложности с социально-психологической адаптацией, что непосредственно влияет на конфликты как внутриличностные, так и с окружающим миром [24, с. 281].

Исходя из результатов тестирования, мы можем наблюдать, что проблема агрессии и групповой сплоченности не просто актуальна, а в данном случае требует внесения дополнительных комплексных мероприятий, которые впоследствии станут эффективной профилактикой конфликтов в курсантской среде.

Анализ результатов проведенного анкетирования курсантов образовательных организаций МВД России на предмет конфликтного взаимодействия показал, что большинство конфликтов происходит между курсантами (около 67% респондентов подтверждают их наличие), на втором месте — конфликты между курсантами и руководителями курсов (29%). Стоит отметить, что за аксиому мы берем положение о невозможности создания бесконфликтной среды и что конфликт — явление нормальное и распространенное, однако полученные показатели привлекают внимание специалистов. При этом подавляющее большинство респондентов (82,5%) утверждают, что используют компромисс как основную стратегию поведения в конфликте. Учитывая вышесказанное, следует отметить, что «наиболее благоприятные условия для курсантского коллектива включают в себя умение грамотно и конструктивно разрешать возникшие внутри группы противоречия» [30], а значит, существует необходимость переориентировать курсантов на конструктивный путь соглашения в конфликтном взаимодействии.

Несмотря на особенности образования в ведомственных структурах (субординация, четкое исполнение устава, установленная система поощрений и наказаний, частично приказной характер взаимоотношений и др.) и бытующее мнение о том, что конфликт — это проблема и негативный аспект образования, многие курсанты, преподаватели и курсовые офицеры отмечают необходимость проведения профилактики конфликтов в курсантской среде (86,8% из 326 опрошенных).

Само понятие «профилактика» происходит от греческого πρόφύλακτικός — «предохранительный» и представляет собой предварительные меры по недопущению какого-либо явления, в данном случае конфликта. Иными словами, профилактика конфликтов — это деятельность, направленная на снижение риска возникновения конфликтов и его разрушающего воздействия на потенциальных участников — его субъектов (людей, общественных систем), а также подготовка к поиску конструктивных путей решения конфликтного взаимодействия. Исследователи, изучающие развитие конфликта в образовательном пространстве, указывают, что профилактика конфликта является частью педагогической деятельности [31; 32].

При профилактике конфликтов необходимо учитывать не только уровень конфликтности личности, ее возможные стратегии поведения в конфликте или умение конструктивно решать конфликтные взаимодействия, но также не-

необходимо оценивать уровень агрессии личности и уровень групповой сплоченности.

Выводы

Конфликт — явление, имманентно сопровождающее жизнь, отношения, в том числе встречающиеся и в образовательных организациях МВД России (как в межличностном общении курсантов, так и в ходе образовательного процесса).

Несмотря на то что конфликт, обладая конструктивной направленностью, может способствовать повышению эффективности индивидуальной и коллективной деятельности, развитию самой личности, всегда несет с собой определенные риски (агрессии, непонимания, отчуждения и пр.). В связи с этим в условиях образовательного процесса необходимо проводить систематическую профилактику (предупреждение) конфликтов. Ее цель — предупреждение столкновений, подготовка обучающихся к конструктивному разрешению возникших противоречий, формированию коллектива.

В рамках исследования, проведенного на базе Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя, было выявлено, что на сегодняшний день актуальным направлением работы с курсантами выступает социально-педагогическая профилактика конфликтов, которая отмечается как самими курсантами, так и курсовыми офицерами и профессорско-преподавательским составом кафедр.

Изучая вопрос эффективности профилактической деятельности в области конфликтного взаимодействия обучающихся, мы пришли к выводу, что необходимо также исследовать два взаимосвязанных элемента: уровень агрессивности личности и уровень групповой сплоченности, которые напрямую влияют друг на друга и на возникновение конфликтов в курсантской среде. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения дополнительных мероприятий с курсантами.

При безусловной актуальности рассматриваемой темы в образовательных организациях МВД России последнее диссертационное исследование, касающееся профилактики конфликтов в курсантской среде, было защищено в 2013 г. [33], что говорит, во-первых, о выраженной новизне проблемы, заключающейся в совершенствовании конфликтов, теоретической базы конфликтологии, в изменениях внутри самих органов внутренних дел и других явлений, влияющих на развитие темы; во-вторых, о возможности применения новых технологий при решении конфликтных ситуаций, педагогических методов, средств и форм работы с курсантами для предотвращения возникших противоречий.

Рекомендации. Нами были разработаны рекомендации для субъектов, осуществляющих профилактику конфликтов в образовательных организациях МВД России:

— прежде всего необходимо позаботиться об общей атмосфере в группе: создать дружелюбную, поддержи-

вающую и безопасную среду, где обучающиеся чувствовали бы себя комфортно; важно выявлять и поощрять положительные стороны обучающихся, их полезный вклад в общее дело, достижения и усилия; выстраивать позитивные отношения с обучающимися, выражать интерес к жизни, традиционным ценностям, обеспечивать эмоциональное содействие;

— совместно с обучающимися разработать общие правила поведения в группе, которые будут способствовать взаимному уважению, доверительным отношениям, взаимопониманию, конструктивному диалогу, сотрудничеству в конфликтах. Выявить общие ценности и грамотно актуализировать их в ходе педагогической работы с обучающимися;

— включать в обучение и воспитание курсантов методы, стимулирующие развитие эмпатии, толерантности, ответственности, совершенствование навыков социального взаимодействия, а также умение вести себя в дискуссии, отстаивать свою точку зрения, слушать и слышать друг друга, уметь проигрывать;

— организовать совместную позитивно направленную общественную деятельность: проводить интерактивы, игры, разрабатывать проекты, экскурсии, придумывать конкурсы, такие мероприятия, которые способствуют сотрудничеству и сплочению группы, объединению для решения творческого задания, при этом участие каждого в мероприятиях должно быть обязательным и соответствовать его возможностям;

— пользоваться профессиональной помощью эксперта в вопросах профилактики конфликта, снятия агрессии и сплочения коллектива (психолога, специалиста по работе с личным составом и др.);

— обязательно проводить занятия, направленные на теоретическое изучение основ конфликтологии, с помощью практических методов обучения развивать умения и навыки работы с конфликтом (выстраивать конструктивный диалог, оценивать и объяснять возникающие проблемные ситуации, управлять конфликтом, предвидеть последствия конфликтного столкновения и др.).

Важно помнить, что повышение групповой сплоченности и снижение конфликтности требует времени, терпения и регулярности в применении указанных рекомендаций.

Перспективы. В качестве перспективы исследования социально-педагогической профилактики конфликтов в курсантской среде стоит выделить такие направления, которые бы расширили и детализировали некоторые аспекты изучения данной проблематики:

1. Выявление и анализ уровня агрессивности у обучающихся разных гендеров, поиск их взаимосвязи с конфликтами в женских и мужских учебных группах.

2. Совершенствование педагогического инструментария для повышения эффективности работы с учебными группами с низкой групповой сплоченностью.

Список источников / References

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учебник для вузов. М., 2000. 551 с.
2. Боктаева В. Л. Конфликт — феномен жизни студентов: причины, факторы, пути преодоления // Вестник современной науки. 2015. № 6(6). С. 99–103.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб., 2005. 533 с.
4. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта. М., 1996. 317 с.
5. Селиванова О. А. Профилактика школьных конфликтов: рабочая книга куратора школьной службы примирения : монография. Тюмень, 2015. 275 с.
6. Стребков А. И., Алдаганов М. М. Особенности развития и состояние отечественной конфликтологии // Вече. 2011. № 23. С. 173–199.
7. Козер Л. Функции социального конфликта. М., 2000. 205 с.
8. Лефевр В. А., Смолян Г. Л. Алгебра конфликта. М., 2009. 59 с.
9. Никитина К. А. Технология профилактики адаптационных конфликтов студентов-первокурсников : дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2012. 165 с.
10. Сулейманов И. И. Общая теория конфликта: проблема, состояние, содержание // Психопедагогика в правоохранительных органах. 1995. № 1(1). С. 24–31.
11. Воронин И. Ю. Преодоление межличностных конфликтов в спортивной команде : дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2000. 236 с.
12. Караваев А. Ф. Конфликтология : курс лекций. Омск, 2009. 187 с.
13. Карпов В. С. Опыт психологического обеспечения сотрудников ОВД в условиях вооруженного конфликта // Психопедагогика в правоохранительных органах. 1997. № 1(5). С. 31–35.
14. Кильмашкина Т. Н. Предупреждение социального конфликта как элемент управления им // Труды Академии управления МВД России. 2015. № 1(33). С. 9–13.
15. Лебедев Н. Ю. К вопросу о необходимости обучения военнослужащих войск национальной гвардии приемам преодоления конфликтов, возникающих при осуществлении охраны общественного порядка // Академический вестник войск национальной гвардии Российской Федерации. 2020. № 3. С. 44–46.
16. Саппа Н. Н. Межличностные конфликты в курсантской среде и их преодоление // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 2(65). С. 44–47.
17. Цветков В. Л. Разрешение служебных межличностных конфликтов как актуальная психологическая проблема в профессиональной деятельности сотрудников полиции // Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. М., 2022. С. 416–418.
18. Боулдинг К. Конфликт и защита. Общая теория. М., 1963. 128 с.
19. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта // Социологические исследования. 1994. № 5. С. 145–147.
20. Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы. М., 2002. 284 с.
21. Петровская Л. А. О понятийной схеме социально-психологического аспекта конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М., 1977. С. 131–142.
22. Совин В. А. Роль и значение конфликтологической готовности курсантов в военно-профессиональной деятельности // Педагогика и психология образования. 2018. № 4. С. 126–131.
23. Цой Л. Н. Организационный конфликт-менеджмент. 111 вопросов, 111 ответов. М., 2012. 352 с.
24. Шапкова И. А., Гончарова Е. М. Особенности проявления внутриличностных конфликтов курсантов образовательных организаций МВД России // Психология и педагогика служебной деятельности. 2022. № 4. С. 280–283.
25. Зиммель Г. Человек как враг // Социологические исследования. 1994. № 2. С. 114–119.
26. Козлов В. В. Агрессия человека: психологический анализ // Педагогический ИМИДЖ. 2017. № 2(35). С. 104–113.
27. Фомишин А. М. Стили поведения и показатели агрессивности в межличностных взаимоотношениях курсантов высших военных учебных заведений // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 63-2. С. 200–204.
28. Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1978. 176 с.
29. Ульянова И. В., Свиная О. В. Педагогическая адаптация первокурсников к образовательному процессу и будущей профессии в системе гуманитарного образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2016. № 179. С. 47–53.
30. Феоктистова А. А. К вопросу о необходимости социально-педагогической профилактики конфликтов в курсантской среде (результаты пилотажного исследования) // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32490> (дата обращения: 02.06.2023).
31. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : учебник для студентов вузов. М., 2005. 269 с.
32. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студентов вузов. М., 2004. 265 с.
33. Осипов С. А. Педагогическая профилактика межличностных конфликтов в курсантских подразделениях первого года обучения в вузах внутренних войск МВД России : дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 261 с.

Поступила 12.06.2023; одобрена после рецензирования 28.06.2023; принята к публикации 30.08.2023.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Обзорная статья

УДК 159.9 © Щербаков Г. В., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-396-401

5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности

Зарубежный опыт психологической работы по исправлению осужденных

Григорий Викторович Щербаков¹, кандидат психологических наук, доцент, начальник;

gregoralt@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5997-8028>

¹ Научно-исследовательский институт ФСИН России, 125130, Москва, ул. Нарвская, 15а, Россия

Реферат

Введение. Психологическая работа по исправлению осужденных (заключенных) в зарубежных пенитенциарных учреждениях является одной из важнейших практических задач, имеющих государственное и общественное значение. Цель — анализ и синтез зарубежного опыта работы по исправлению осужденных. **Материалы, результаты и обсуждение.** Изложен анализ опыта психологической работы по исправлению осужденных в исправительных учреждениях зарубежных стран. Представлены основные подходы, методы и результаты исправительного воздействия на заключенных (осужденных) в практике США и стран Западной Европы. Опыт по исправлению осужденных рассмотрен в историческом контексте с учетом особенностей развития пенитенциарно-психологических взглядов. Проанализированы отдельные программы по исправлению осужденных в части их научного и методического обеспечения, а также результатов исправительного воздействия. Рассмотрен опыт психологической работы по исправлению осужденных в азиатских странах (Китай, Япония, Шри-Ланка и др.). Отмечены общие закономерности и особенности в работе по исправлению осужденных в странах Запада и азиатских странах. Внимание уделено специфике организации исправительного процесса в отношении несовершеннолетних правонарушителей, осужденных с наркотической зависимостью и лиц, придерживающихся криминальной субкультуры. **Выводы.** Опыт психологической работы по исправлению осужденных в зарубежных странах имеет важное значение для российской пенитенциарно-психологической практики, главным образом, в вопросах предупреждения рецидивной преступности. Особо уязвимыми категориями лиц, содержащимися в пенитенциарных учреждениях, с точки зрения возможности совершения ими повторных преступлений являются несовершеннолетние осужденные, осужденные с аддиктивным поведением, а также осужденные, придерживающиеся криминальной субкультуры.

Ключевые слова: осужденные, несовершеннолетние правонарушители, зарубежный пенитенциарный опыт, исправление осужденных, психообразовательные программы, криминальная субкультура, аддиктивное поведение

Для цитирования: Щербаков Г. В. Зарубежный опыт психологической работы по исправлению осужденных // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 4(95). С. 396–401. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-396-401>

Review Article

UDC 159.9 © Shcherbakov G. V., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-396-401

5.3.9. Legal Psychology and Psychology of Security

Foreign Experience of Psychological Work aimed at Reforming Convicts

Grigory V. Shcherbakov¹, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor, Chief;

gregoralt@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-5969-8509>

¹ Research Institute of Russian Federal Penitentiary Service, 15a Narvskaya st., Moscow, 125130, Russia

Abstract

Introduction. Psychological work aimed at reforming convicts (prisoners) in foreign penitentiary institutions is one of the most important practical tasks of national and public importance. The purpose is to analyze and synthesize foreign experience related to the reforming of convicts. **Materials, Results and Discussion.** The paper provides an analysis of the experience of psychological work on the correction of convicts in correctional institutions of foreign countries. The main approaches, methods and results of correctional influence on prisoners (convicts) in the practice of the USA and Western European countries are described. The experience of correcting convicts is considered in a historical context, the peculiarities of the development of penitentiary psychological views taken into account. Individual programs for the correction of convicts are analyzed in terms of their scientific and methodological maintenance, as well as the results of correctional impact. The author examines the experience of psychological work concerning the correction of convicts in Asian countries (China, Japan, Sri Lanka, etc.). General patterns and features in the work of reforming convicts in Western and Asian countries are mentioned. The focus is made on the specifics of organizing the correctional process in relation to juvenile offenders, convicts with drug addiction and persons adhering to the criminal subculture. **Conclusions.** The experience of psychological work in the reforming convicts in foreign countries is important for Russian penitentiary psychological practice, mainly in matters of preventing recidivism. Particularly vulnerable categories of persons kept in penitentiary institutions, from the point of view of possibility to commit repeated crimes, are juvenile convicts, convicts with addictive behavior, as well as convicts adhering to a criminal subculture.

Keywords: convicts, juvenile offenders, foreign penitentiary experience, reforming convicts, programmes of psychoeducation, criminal subculture, addictive behaviour.

Citation: Shcherbakov G. V. Foreign Experience of Psychological Work aimed at Reforming Convicts. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28. No. 4(95). Pp. 396–401 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-396-401>

Основные положения

1. В фокусе психологической работы по исправлению преступников (осужденных) зарубежных государств, как азиатских, так и западных, сосредоточены, главным образом, две категории лиц — несовершеннолетние и осужденные с аддиктивным поведением. Эти лица представляют, по мнению большинства зарубежных ученых и практиков, наибольшую опасность с точки зрения совершения повторных преступлений.

2. Психологическое содержание зарубежных программ исправления преступников (осужденных) ориентировано на нейтрализацию (коррекцию) ряда неблагоприятных факторов, оказывающих существенное влияние на совершение освободившимися осужденными новых преступлений (отсутствие усвоенных нравственных ценностей, неграмотность, проблемы в общении и семейных отношениях), с одновременным формированием и развитием положительного личностного имиджа, чувства ответственности и уверенности в себе.

3. Особое внимание в психологической работе по исправлению осужденных и противодействию рецидивной преступности в зарубежных пенитенциарных учреждениях обращается на борьбу с распространением криминальной субкультуры как драйвера совершения новых преступлений.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

Исправление осужденных рассматривается в большинстве стран мира в контексте борьбы с преступностью, предполагающей в том числе и недопущение совершения повторных преступлений лицами, отбывшими уголовное наказание. В связи с этим психологическая работа по исправлению осужденных (заключенных) в зарубежных пенитенциарных учреждениях является одной из важнейших практических задач, имеющих важное государственное и общественное значение.

Цели — проанализировать психологический опыт работы по исправлению осужденных, существующий в США, западноевропейских странах и странах Юго-Восточной Азии; определить целевые установки и психологическое содержание зарубежных исправительных программ, оценить степень их эффективности в отношении отдельных категорий осужденных.

Методы исследования. Использовались теоретические методы научного исследования в юридической психологии: анализ литературы по изучаемой проблеме, систематизация и обобщение теоретического материала; синтез; абстрагирование и конкретизация.

Материалы, результаты и обсуждение

Исторические предпосылки организации работы по исправлению осужденных в странах Запада. Современный зарубежный пенитенциарный опыт по исправлению

преступников ведет свое начало с 1595 г., с момента, когда была построена первая тюрьма исправительного типа в Амстердаме. Основным средством исправления в ней было усиленное привлечение заключенных к труду. Называлось это учреждение «исправительным домом». Содержались в нем и мужчины, и женщины. Однако уже в следующем году открыли отдельное исправительное заведение для заключенных женщин — «пряильный дом», в названии которого отражалась также основная идея труда как средства исправления и указывалось на характер этого труда. Позже под влиянием социально-политических процессов в странах Запада подобные исправительные заведения для преступников появились и в других европейских странах, в частности в 1739 г. в г. Турку был построен первый пряильный дом в Финляндии [1].

Говоря о зарубежном опыте работы по исправлению осужденных, отметим, что первые шаги в психологизации процесса исправления были сделаны швейцарским педагогом И. Г. Песталоцци, который в 1775 г. в г. Аргау устроил земледельческий приют для заброшенных, порочных и преступных детей. «В основу процесса личностных изменений, отношений и общения воспитателей и воспитанников были положены следующие принципы: любовь к детям, забота о них, об их интересах, труд» [2, с. 13]. Несовершеннолетние воспитанники занимались сельскохозяйственными работами, учились ремеслу, осваивали различные хозяйственные работы. Кроме того, И. Г. Песталоцци сам обучал детей чтению, письму и счету. «Он видел в их труде, прежде всего, средство развития физических сил, умственных и нравственных способностей, стремился дать им не просто ремесленные навыки, а разностороннюю трудовую подготовку» [2, с. 14].

Важным этапом развития пенитенциарно-психологической деятельности по исправлению преступников (осужденных) следует считать опыт открытой в конце XVIII в. в США тюрьмы (штат Пенсильвания), где строгое одиночное заключение подкреплялось в качестве исправительного воздействия на заключенных религиозной пропагандой. Впоследствии «в г. Оборне (США) была открыта тюрьма, в которой была предпринята попытка устранения пенсильванской системы. Однако недостатком обеих систем было отсутствие у заключенных каких-либо материальных и моральных стимулов к исправлению» [3, с. 43].

Большинство западных ученых-пенитенциаристов (Э. Сазерленд, Д. Кресси, Д. Тафт, Т. Варне, У. Реклесс, Дж. Митфорд, А. Ройс, Г. Шнайдер, Р. Кристи) ориентировались и отстаивали идеи функционирования пенитенциарных учреждений на основе принципов, лежащих в основе исправительной системы. К таким принципам относились: перевоспитание преступников вместо их наказания; применение научно обоснованных средств позитивного изменения личности нарушителя закона; дифференциация в зави-

симости от особенностей личности, а не от степени тяжести совершенного преступления; немедленное освобождение осужденного, как только он доказал свое исправление.

По результатам исследования Л. Р. Хаббард сделал вывод о современной ему пенитенциарной системе: «Традиционная тюрьма никого не исправляет, потому что единственное, чему человек может там научиться, так это тому, что он на самом деле является животным»¹. Реакцию общества на совершенное человеком преступление он рассматривал как месть.

Психологическое содержание исправительных программ в пенитенциарных учреждениях США и странах Западной Европы. На основе идей Л. Р. Хаббарда была разработана программа социальной реабилитации заключенных «Криминон» («нет преступности»). Программа включала в себя восемь разделов. Каждый из разделов был ориентирован на нейтрализацию (коррекцию) того или иного определяющего преступное поведение фактора: «неусвоенные нравственные ценности; неправильный этический выбор; неспособность решать свои проблемы, действуя исключительно в рамках закона и нравственных норм; неграмотность либо низкий уровень грамотности; неспособность обучаться; проблемы с общением; внешнее подавление; проблемы в семейных отношениях и др.»².

Разделы рассматриваемой программы реализовывались (и продолжают реализовываться) как в очной, так и в заочной формах. Заключенные получают текстовые просветительские материалы, за каждым субъектом закрепляется индивидуальный инструктор. Индивидуальная работа дает возможность заключенным усваивать разделы программы в своем темпе, возвращаться к непонятому материалу и выполнять практические задания в течение того времени, которое необходимо, чтобы прочно усвоить материал и приобрести соответствующие навыки [4].

Следует отметить, что к середине XX столетия в США и странах Западной Европы значительно возросло количество реализуемых психологических и психиатрических программ для заключенных. М. Манес (Michael G. Maness) в своей работе сообщает, что уровень предоставления групповой терапии в учреждениях поднялся с 35% в 1950 г. до 79% в 1966 г. [5].

Наряду с психологическими и психиатрическими программами исправления заключенных в 1950–1960 гг. за рубежом все чаще стали появляться программы педагогические, основным постулатом которых выступала идея о том, что места лишения свободы должны обеспечить осужденному место в повседневной жизни общества. В связи с этим заявлялась необходимость расширения связи мест лишения свободы с обществом, повышения уровня образования и профессиональных навыков заключенных. Это послужило началом развития «реинтеграционной модели», в основе которой зафиксировано важное для нас положение о том, что «работа по исправлению личности правонарушителя предполагает восстановление у него уверенности в себе, формирование положительного личностного имиджа,

чувства ответственности наряду с развитием правильных ценностных ориентаций и пр.» [6, с. 38].

Заметной фигурой в вопросах разработки исправительных программ для заключенных в середине 1980-х гг. был американский криминолог В. Фокс. В обосновании одной из таких программ он писал, что исправительные программы «должны строиться на принципах морального перевоспитания и комбинации приемов стимулирования-подавления, основанных на тезисе о том, что преступление не приносит выгоды» [7, с. 22–23]. К подходам внешней детерминации В. Фокс отнес «социологические, психологические, психиатрические и прочие подходы» [7, с. 23].

К концу 1990-х — началу 2000-х гг. можно констатировать «расширение влияния психологического и психиатрического подходов внешней детерминации с одновременной декларацией активности заключенного» [8, с. 21]. Распространение в вопросах исправления и ресоциализации заключенных получают программы самотерапии (аутопсихокоррекции) и самопомощи.

К заметным педагогическим концепциям исправления осужденных относится Концепция понимания Лотара Бениша, которая исходит из того, что «девиантное поведение — это деятельность по преодолению: люди в критических ситуациях стремятся к дееспособности не всегда одинаковыми средствами (субъективное функциональное поведение)» [9, с. 12]. Концепция гласит, что преступника и преступление следует рассматривать отдельно друг от друга, т. е. поведение преступника в контексте его деятельности по преодолению жизненных обстоятельств, что, однако, не имеет ничего общего с одобрением его поступка. В плане критической педагогики Л. Бениш ставит вопрос: «Кто имеет право определять в интеракции девиацию, и что могут люди, которых это коснулось, этому противопоставить?» [9, с. 13].

Основные принципы диагностики и интервенции — это, согласно концепции Л. Бениша, действие по преодолению, которое проявляется в критических событиях жизни. Если человек не располагает достаточными личными ресурсами, это приводит к потере самоконтроля.

Кризисные ситуации (такие как преступление) требуют немедленной интервенции, чтобы не возник больший вред жизни. Речь в этом случае идет о поддержке самооценки осужденного. В данной модели кризисной интервенции и консультации в центре консультативной интервенции находится самоуважение личности. Задачей консультирования при этом является восстановление эмоционального равновесия осужденного.

В первом шаге для консультанта необходимо внимательно разобраться с нанесенным самооценке осужденного ущербом (личный уровень). В данном случае следует учитывать типичные для пола образцы преодоления кризисных ситуаций и работать над поврежденными компонентами «Я» осужденного. Цель — работать с осужденными над их сильными сторонами при помощи рационализации, связанной с поступком. На социальном уровне осужден-

¹ Состояния в жизни. Основано на работах Л. Р. Хаббарда. М., 2008. С. 2.

² Криминон : информационная брошюра. Culver City : Southern California Graphics, 2005. С. 15.

ные получают признание своего поведения и мыслей: они попадают в доверительное пространство, в котором могут самоутвердиться и ощутить свои границы.

Во втором шаге происходит «эмоциональный рефрейминг», вследствие которого путем консультирования у осужденного формируется новая ориентация. Под рефреймингом понимается специфический прием, позволяющий обеспечить контакт с той частью личности, которая порождает одно поведение или блокирует другое. На социальном уровне это еще подкрепляется дополнительно построением социальных сетей. Таким образом, прогресс заключается в развитии «новой биографической ориентации» человека.

Как показывает практика, обычным наказанием за совершенное преступление во многих странах служит тюремное заключение. Однако известно, что отдельные государства имеют достаточно впечатляющие (низкие) показатели по количеству совершаемых преступлений, применению наказаний в виде лишения свободы и рецидиву преступлений, совершаемых лицами, ранее уже отбывавшими аналогичные наказания. Главное, на наш взгляд, что им удалось сделать, это существенно снизить влияние социально-экономических причин совершения людьми преступлений как способа выживания в невыносимых условиях безработицы, безденежья и нищеты. Второе — удалось решить проблему толерантного отношения к неимущим слоям населения. Третье — они сняли напряженность между властью и неимущими слоями населения, финансируя разнообразные социальные программы, позволяющие людям выйти из сложившейся жизненной ситуации либо жить, не нищенствуя в готовности в любую минуту уйти из нее.

В то же время в отдельных странах в деятельности по исправлению осужденных применяются конкретные программы, рассчитанные на работу с преступниками. К ним относятся психообразовательные программы, интенсивные долговременные программы, переходное программирование, расширенное программирование и др. [10].

Во многих зарубежных исследованиях и исправительных программах создатели и разработчики высказывают озабоченность тем, что осужденных, особенно несовершеннолетних, часто привлекает криминальная субкультура и они достаточно быстро поддаются ее негативному влиянию и вступают в ряды правонарушителей.

Очевидно, что криминальная субкультура, которая существует в различных пенитенциарных учреждениях, явление не новое. Она представляет собой псевдоценности, находящиеся не только в пенитенциарной системе, но и в обществе. Данный вопрос актуален для большинства стран, что требует его детального рассмотрения, особенно в условиях пенитенциарных учреждений при реализации программ исправления осужденных.

Так, в одном из американских аналитических материалов сообщается, что в штате Джорджия около 30% несовершеннолетних, содержащихся в пенитенциарных учреждениях, активно участвуют в групповой преступной деятельности, а вступают они в преступные группы во время отбывания наказания [11]. Подобная тенденция также

отражается в увеличении количества случаев совершения повторных преступлений за пределами пенитенциарных учреждений. В ряде исследований, проведенных в зарубежных странах (Lewiset al, 1994; Hagell, 2002), было выявлено, что около 90% освободившихся несовершеннолетних совершают повторные преступления. Поэтому к условиям содержания несовершеннолетних заключенных необходимо подходить с особым вниманием, чтобы свести к минимуму возможность заражения криминальной субкультурой [12].

В научной литературе существует достаточно обзоров, посвященных изучению проблемы исправления заключенных в США, Великобритании, различных европейских странах. Однако мало информации об исправительной работе, проводимой с осужденными в азиатских странах. В связи с этим кратко остановимся на опыте работы пенитенциарных учреждений этих стран.

Опыт психологической работы по исправлению осужденных в пенитенциарных учреждениях некоторых азиатских стран. В азиатских странах проблема исправления осужденных и профилактики совершения ими повторных преступлений стоит на особом месте. Так, в Шри-Ланке несовершеннолетние правонарушители содержатся в трех различных учреждениях: в учебном заведении для несовершеннолетних правонарушителей, закрытой тюрьме и открытом лагере. Большое число осужденных в возрасте от 16 до 22 лет заключены в тюрьму за различные преступления. Часто после выхода на свободу они возвращаются к преступным привычкам, потому для этой группы осужденных разработаны программы реабилитации, цель которых состоит в том, чтобы развить различные жизненные навыки и умения, повысить образовательный уровень, пройти профессиональную подготовку по какой-либо учебной программе или при желании по нескольким. Таким образом, к этой работе подходят комплексно, обеспечивая всестороннее развитие несовершеннолетних [13].

Отдельного внимания заслуживает работа по исправлению осужденных с аддиктивным поведением. Так, в Китае и Шри-Ланке разрабатываются программы, нацеленные на работу с наркозависимыми осужденными, которые содержатся в отдельных учреждениях, специализирующихся на реабилитации данной категории лиц. В Китае (Гонконг) созданы два учебных центра для различных возрастных групп: 1) для молодых подростков в возрасте до 17 лет; 2) для молодых взрослых в возрасте до 21 года. Заключенные, содержащиеся в таких учреждениях, дополнительно могут получать профессиональную подготовку, а также семейное групповое консультирование. При необходимости осуществляется контроль за ними после освобождения.

Как и в западных странах, в странах Юго-Восточной Азии эффективность реализации программ исправления осужденных рассматривается через призму предотвращения распространения криминальной субкультуры в местах лишения свободы и профилактики совершения повторных преступлений лицами, отбывающими уголовные наказания. Соответствующий доклад «Обращение с несовершеннолетними правонарушителями и их реинтеграция в общество» подготовил суперинтендант Б. П. Корф по мате-

риалам опыта пенитенциарных учреждений Японии, Китая, Шри-Ланки, Бутана и некоторых других стран.

В целом азиатские страны для обеспечения эффективной исправительной работы с несовершеннолетними правонарушителями используют такие теоретические подходы и методы, как инсайт-ориентированная психотерапия; гуманистическая психотерапия; когнитивно-поведенческие стратегии; семейная кризисная интервенция и методы повышения родительской компетентности.

Дополнительно может применяться медикаментозное лечение, например при сопровождении наркозависимых заключенных. Для обеспечения эффективной терапии рекомендуются программы управления гневом, обучения социальным навыкам, семейного воспитания. Свою эффективность также доказали программы психотерапии, в которых работа направлена на жертву или возмещение вреда, причиненного жертвам. Например, в японских школах для несовершеннолетних правонарушителей членам семей жертв предлагается регулярно выступать с речью перед заключенными. Заключенные принимают участие в занятиях, на которых рассказывается о том, как писать письма с извинениями жертвам перед реальными встречами с ними при участии медиатора (посредника). Психологический эффект медиации рассчитан на то, чтобы помочь заключенным углубить чувство раскаяния по отношению к жертвам. Можно согласиться с тем, что семейные групповые конференции могут быть действенным способом создания условий для несовершеннолетних правонарушителей задуматься о чувствах жертв и том вреде, что они им причинили, а также о последствиях совершенных ими преступлений.

В Шри-Ланке видеопрограммы подобного рода проводятся в качестве учебных занятий для повышения осведомленности о вреде для жертв, а также для пробуждения чувства раскаяния, составляющего основу исправления преступника (осужденного).

В Японии система правосудия основана на принципе дифференциации в соответствии с полом, возрастом, содержанием психотерапии и степенью склонности к правонарушениям. В исправительных заведениях есть программы, которые ориентированы на проблемные зоны для бывших наркозависимых, сложности в семейных взаимоотношениях или антиобщественное поведение. В процесс психотерапии включаются лекции и групповые и (или) индивидуальные занятия. Осужденные с одной и той же проблемой проходят психотерапевтические программы одновременно. В данном случае участники группового общения и взаимодействия могут делиться друг с другом своими идеями, мнениями и осознанием затруднений; могут больше открываться, когда они участвуют в групповых дискуссиях или ролевых играх.

В Японии также создана школа ювенальной подготовки для мальчиков «Тама», в которой прогресс реабилитации несовершеннолетних осужденных оценивается по «кнопочной системе», где за основу взяты цвета светофора. Красная кнопка (первая ступень реабилитации): когда несовершеннолетний носит ее на груди, то тем самым показывает, что он находится на этапе ориентации. На ступени красной

кнопки несовершеннолетние получают консультации и базовую подготовку, включающую в себя обучение необходимым жизненным навыкам, физическую подготовку, дополнительные уроки; проводятся родительские собрания. Оранжевая кнопка (вторая ступень): несовершеннолетние носят ее на груди, с целью показать, что они находятся на промежуточной стадии. При этом успех их реабилитации оценивается по способности решать собственные проблемы, а также оказывать помощь другим заключенным при их затруднениях. Зеленую кнопку (третий этап) имеют те, кто находится на продвинутой стадии реабилитации. Успех их реабилитации оценивается по усвоению этики, знаний и навыков для планирования работы и жизни после освобождения. Белую кнопку получают несовершеннолетние, которые смогли пройти все три предыдущие ступени и достигли стадии предварительного освобождения. Они будут оцениваться по возможности формирования и адекватной оценки своего собственного жизненного плана после освобождения.

Таким образом, в исправительной работе с правонарушителями в азиатских странах применяются различные методы воздействия — как социальные, воспитательные, так и психологические, а в некоторых случаях и медицинские. Это позволяет подходить к проблеме дифференцированно, концентрируясь на конкретных трудностях и личностных возможностях каждого осужденного. Особенностью является то, что большое внимание уделяется не столько наказанию путем десантирования от общества, сколько целенаправленной работе с осужденными, стимулирующей осознание нанесенного вреда и развитие чувства раскаяния. Данный подход к исправлению осужденных позволяет прорабатывать глубинные проблемы личности и в итоге снижать вероятность повторного совершения противоправных действий. Работа, проводимая в пенитенциарных учреждениях азиатских стран, представляет собой большой практический интерес и требует дальнейшего изучения.

Выводы. Зарубежные ученые и практики в своих подходах к исправлению преступников (осужденных) исходят из принципов уважения личности, понимания ее внутреннего мира, реализации широкого спектра психологических и психотерапевтических программ, профилактики криминальной субкультуры, а также коррекции аддиктивного поведения.

Целевые установки зарубежных программ исправления преступников (осужденных) связаны главным образом с нейтрализацией таких факторов, оказывающих существенное влияние на совершение освободившимися осужденными новых преступлений, как отсутствие усвоенных нравственных ценностей, неграмотность, неспособность к обучению, проблемы в общении и семейных отношениях. Психологическое содержание зарубежных исправительных программ ориентировано, прежде всего, на формирование и развитие положительного личностного имиджа, чувства ответственности и уверенности в себе.

Изучение зарубежного опыта по исправлению осужденных, а также применения широкого спектра психологических и психотерапевтических программ имеет для

России важное значение и позволяет не только использовать этот опыт в нашей стране, но и осуществлять разработку технологий, с еще большим успехом применяемых в пенитенциарных целях.

Перспективы. Данная статья не претендует на исчерпывающий и всесторонний анализ опыта психологической работы по исправлению осужденных за рубежом. Вместе с тем выявленные целевые установки и психологическое со-

держание ряда исправительных программ, реализующихся в пенитенциарной практике азиатских стран и стран Запада, будут способствовать разработке отечественной модели психологической работы по исправлению осужденных, в частности обоснованию психологических критериев их исправления, а также разработке психокоррекционных и психопрофилактических программ по предупреждению рецидивной преступности.

Список источников / References

1. Лайне М. Криминология и социология отклоненного поведения. Хельсинки, 1994. 173 с.
2. Беляева Л. И. Правовые, организационные и педагогические основы деятельности исправительных заведений для несовершеннолетних правонарушителей в России (середина XIX – начало XX вв.) : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. М., 1995. 47 с.
3. Ананьев О. Г., Александров Б. В., Щербаков Г. В. Ресоциализация и социальная адаптация в уголовно-исполнительной системе. Рязань, 2021. 236 с.
4. Строева Г. В. Гуманитарно-образовательная система самоисправления осужденных в пенитенциарных учреждениях: теоретико-методологический контекст : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2015. 49 с.
5. Maness M. G. History of Prison Programming in America: A Technical Treatise. USA Prison Programming. URL: http://www.preciousheart.net/chaplaincy/Programming_History.htm#Technical%20Treatise (дата обращения: 30.02.2023).
6. Сова Б. Л. Развитие гуманистических идей и опыта их воплощения в пенитенциарной педагогике : дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2004. 197 с.
7. Фокс В. Введение в криминологию. М., 1985. 312 с.
8. Links To Redirecting Self-Therapy (RST). URL: <http://www.gocure.com> (дата обращения: 06.02.2023).
9. Бениш Л. Девиантное поведение: учебно-социологическое введение. Базель, 2001. 244 с.
10. Ананьев О. Г., Александров Б. В., Щербаков Г. В. Ресоциализация и социальная адаптация в уголовно-исполнительной системе. Рязань, 2021. 236 с.
11. Changing Nature of Juvenile Offenders. URL: <https://ojjdp.ojp.gov/sites/g/files/xyckuh176/files/conference/track1.html> (дата обращения: 25.02.2023).
12. Day A., Howells K., Rickwood D. Current trends in the rehabilitation of juvenile offenders. Australian Institute of Criminology. URL: <https://www.aic.gov.au/publications/tandi> (дата обращения: 28.02.2023).
13. Treatment of juvenile offenders and their reintegration into society. Research & curriculum development. URL: https://www.saps.gov.za/resource_cen-tre/women_children/book_layout.pdf (дата обращения: 25.02.2023).

Поступила 02.03.2023; одобрена после рецензирования 10.04.2023; принята к публикации 30.08.2023.

Научно-теоретическая статья

УДК 378. 1+159. 98+316. 61 © Степанова Г. А., Валеева Г. В., Степанова О. П., Арпентьева М. Р., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-402-410

5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология; 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред; 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Социально-психологическое сопровождение в решении проблем насилия в сфере образования

Галина Алексеевна Степанова¹, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории инновационных образовательных технологий; g_stepanova53@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-3082-6626>

Галина Валерьевна Валеева², кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин; valeeva-chel@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7004-3864>

Ольга Павловна Степанова³, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии; olga.psihea@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5358-5362>

Мариям Равильевна Арпентьева⁴, доктор психологических наук, профессор, академик Международной академии образования (МАО), член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕ), ведущий научный сотрудник Института гуманитарных технологий и социального инжиниринга факультета социальных наук и массовых коммуникаций; mariam_rav@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

¹ Сургутский государственный педагогический университет, 628417, Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, Россия

² Высшая школа физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 454080, Челябинск, пр. Ленина, 69, Россия

³ Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38, Челябинская область, Россия

⁴ Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, 125993, Москва, Россия

Реферат

Введение. Рассмотрение проблем профилактики и коррекции массового и индивидуального насилия в образовании неразрывно связано с анализом психолого-педагогических деструкций и иных нарушений в становлении и развитии субъектов образования и их отношениях, практик и подходов к их коррекции и профилактике. Основная часть деструктивных трансформаций связана с нарушениями регулирующих деятельность и отношения людей и организаций образования ценностей и смыслов, другая часть — нарушениями и конфликтами отношений субъектов образования. Оба типа нарушений могут успешно преодолеваются в рамках направленного социально-психологического сопровождения образовательного процесса — системной работы психологов школы или вуза, нацеленной на гармонизацию и прояснение взаимоотношений субъектов образования, поддержку их развития как личностей, партнеров, учеников и профессионалов как индивидуализации и социализации, самоактуализации и самореализации. Цель — анализ психолого-педагогических проблем профилактики и коррекции индивидуального и массового насилия в образовании в контексте социально-психологического сопровождения образовательного процесса. **Результаты и обсуждение.** Современные образовательные отношения подвергаются активной трансформации как извне, так и изнутри образовательной системы. Часть трансформаций и задающих их реформ образования носит характер псевдоноваций: направляющие реформы ценности и цели вступают в конфликт с ценностями и целями образования, разрушая его и его субъектов. Это требует особого внимания к тем переменам, которые планируются и внедряются в образовательные отношения, в учебную деятельность школьников, студентов и слушателей и в профессиональную деятельность педагогов и иных специалистов системы образования. Это также требует системной организации социально-психологического сопровождения академического процесса, направленного на развитие психологической культуры образовательных отношений, позволяющей субъектам осознавать, исследовать, принимать решения о тех новациях, которые предлагаются образованию. В ином случае происходит рост нарушений, в том числе девиаций и психопатизаций отдельных участников и (или) групп участников образовательных отношений. **Выводы.** Разнообразие, интенсивность и частота интраперсональных и интерперсональных деформаций приводят к росту индивидуального и массового насилия в образовании: от уже почти нормализовавшегося, ставшего повсеместным буллинга и дидактогений до колумбайнов. Социально-психологическое сопровождение образования в решении проблем образовательного насилия, обращенное к задачам профилактики и коррекции насилия в образовании, поэтому необходимым образом должно заниматься прояснением и гармонизацией взаимоотношений субъектов образования.

Ключевые слова: образование, насилие, буллинг, колумбайн, культура образовательных отношений, социально-психологическое сопровождение, компетентность, психопатия, социопатия

Для цитирования: Степанова Г. А., Валеева Г. В., Степанова О. П., Арпентьева М. Р. Социально-психологическое сопровождение в решении проблем насилия в сфере образования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 4(95). С. 402–410. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-402-410>

Scientific and Theoretical Article

UDC 378. 1+159. 98+316. 61 © Stepanova G. A., Valeeva G. V., Stepanova O. P., Arpentieva M. R., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-402-410

5.3.5. Social Psychology, Political and Economic Psychology; 5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment; 5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education

Socio-Psychological Maintenance of Solving Problems of Violence in Education

Galina A. Stepanova¹, Doctor of Science (in Pedagogy), Professor, Chief Researcher of Laboratory of Innovative Educational Technologies; g_stepanova53@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-3082-6626>

Galina V. Valeeva², Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Life Safety and Biomedical Disciplines; valeeva-chel@mail.ru; <http://orcid.org/0000-0001-7004-3864>

Olga P. Stepanova³, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor, Head of the chair of Psychology; olga.psihea@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5358-5362>

Mariam R. Arpentieva⁴, Doctor of Science (in Psychology), Professor, Academician of the International Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural History, Leading researcher at the Institute of Humanitarian Technologies and Social Engineering, Faculty of Social Sciences and Mass Communications; mariam_rav@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

¹ Surgut State Pedagogical University, 10/2-50 let VLKSM st., Surgut, Khanty-Mansi Autonomous Okrug–Yugra, 628417, Russia

² Higher School of Physical Culture and Sports of South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, 69 Lenin pr., Chelyabinsk, 454080, Russia

³ Nosov Magnitogorsk State Technical University, 38 Lenin pr., Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000, Russia

⁴ Financial University under the Government of the Russian Federation, 49, Leningradskiy pr., Moscow, GSP-3, 125993, Russia

Abstract

Introduction. Consideration of the problems of prevention and correction of mass and individual violence in education is inseparably connected with the analysis of psychological and pedagogical destruction and other violations in the formation and development of subjects of education and their relationships, practices and approaches to their correction and prevention. The main part of destructive transformations is related to violations of the values and meanings that regulate the activities and relationships of people and educational organizations, the other part is associated with violations and conflicts of relations between subjects of education. Both types of violations can be successfully overcome within the framework of targeted socio-psychological maintenance of the educational process — systematic work of school or university psychologists aimed at harmonizing and clarifying the relationships between subjects of education. The aim is to analyze psychological and pedagogical problems of prevention and correction of individual and mass violence in education in the context of socio-psychological maintenance of the educational process. **Results and Discussion.** Modern educational relations are undergoing active transformation both from outside and from within the educational system. Some of the transformations and educational reforms that set them have the character of pseudo-innovations: the values and goals that guide the reforms come into conflict with the values and goals of education destroying it and its subjects. This requires special attention to the changes that are planned and implemented in educational relations, in the educational activities of schoolchildren, students and trainees and in the professional activities of teachers and other specialists in the education system. This also requires a systematic organization of socio-psychological support of the academic process, aimed at developing a psychological culture of educational relations, enabling the subjects to understand, explore and make decisions about the innovations that are offered to education. Otherwise, there is an increase in violations, including deviations and psychopathization of individual participants and (or) groups of participants in educational relations. **Conclusions.** The diversity, intensity and frequency of intrapersonal and interpersonal deformations lead to an increase in individual and mass violence in education: from the almost normalized, widespread bullying and didactogeny to Columbine. Social and psychological maintenance of education in solving the problems of violence in education, addressed to the tasks of preventing and correcting violence in education, therefore, must necessarily clarify and harmonize the relationships between the subjects of education.

Keywords: education, violence, bullying, Columbine, culture of educational relations, social and psychological maintenance, competency, psychopathy, sociopathy

Citation: Stepanova G. A., Valeeva G. V., Stepanova O. P., Arpentieva M. R. Socio-Psychological Maintenance of Solving Problems of Violence in Education. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28. No. 4(95). Pp. 402–410 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-402-410>

Основные положения

1. Современные образовательные отношения подвергаются активной трансформации как извне, так и изнутри образовательной системы. Часть трансформаций и задающих их реформ образования носит характер псевдоноваций: направляющие реформы ценности и цели вступают в конфликт с ценностями и целями образования, разрушая его и его субъектов. Исправление допущенных ошибок требует системной организации социально-психологического сопровождения академического процесса, направленного

на развитие психологической культуры образовательных отношений, позволяющей субъектам осознавать, исследовать, принимать решения о тех новациях, которые предлагаются образованию.

2. В образовательных учреждениях необходимо создание психологически безопасной и благоприятствующей обучению, воспитанию человека как личности, партнера и профессионала атмосферы, поддерживающей становление и развитие образовательного коллектива учреждения как целостности.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

Резкий скачок числа и масштабов насилия в образовании, в том числе убийств или целенаправленных актов насилия, наблюдается с середины 1990-х гг. В США в период с 1974 г. по настоящее время волнения происходят повсеместно, уже погибло несколько десятков человек, в разной мере пострадали сотни и тысячи. Большое количество жертв вызывает потрясения и резонанс среди населения страны, а порой и во всем мире, но тенденция не ослабевает: пути и способы решения проблемы явно выбраны неправильно. Поэтому феномены буллинга и колумбайна в образовании вызывают активнейший интерес как практиков, так и теоретиков. Направления решения этой проблемы связываются с социально-психологическим сопровождением, нацеленным на повышение культуры образования [1]. Последняя включает в себя, прежде всего, культуру обучающихся (дидактических) и воспитательных взаимодействий. Когда данная культура не сформирована, деформирована или разрушена, как это типично для многих современных сообществ, характеризующихся понятиями аномии, «легкой социальности», «культуры потребления», «патократического» управления и т. д., возникают многочисленные деструктивные явления типа:

1) психологического выгорания у школьников и студентов, школярства как имитаций учебного труда и отказа от обучения, воспитания и даже от развития («комплекс Ионы» в работах А. Маслоу), симуляции и деформаций профессиональной деятельности (псевдопрофессионализма) у педагогов, отказа трудиться над совершенствованием своей учебно-трудовой активности, умений учиться и учить, развивать и формировать новые «твердые» и «мягкие» компетенции и т. д.;

2) деформаций отношений субъектов образования как партнеров (собеседников), включая отсутствие желания трудиться над формированием, развитием и сохранением отношений, нежелание развивать «мягкие» компетенции (навыки), стигматизацию, ресентимент, стремление отчуждения и зависти, их последствия в виде персонального и группового буллинга (сталкинга) у учеников и педагогов, колумбайн и другие проявления массового насилия, иные типы деформации образовательных отношений и их последствия в виде матетогений, педиогений и эдьюктогений (соматических, психологических и духовных болезненных состояний, возникающих в результате деформаций образовательных отношений по инициативе учеников, педагогов или администрации школы или вуза);

3) прогрессирующих личностных деформаций, акцентуаций, неврозов, психосоматозов и иных различного рода психопатологий учеников и педагогов, в том числе психопатизации или социопатизации субъектов образования [1; 2].

Во всех случаях основной смысл нарушений касается отказа человека или группы от развития, начиная с отказа быть учеником и профессионалом и далее партнером и личностью, строить и развивать значимые, опосредованные задачами совместной образовательной деятельности отношения внутри группы и вне нее, т. е. «инволюция», деградация человека или группы [3]. Эти отказы человек может

осуществлять уже в самом раннем возрасте, например, в начальной школе многие дети отказываются от стремления достичь успехов в образовании: это обеспечивает им защищенность и отсутствие страха неудач, а также возможность «ничего не делать», занимаясь на уроках и вне них некими «своими» делами, в том числе теми, которые отражают фрустрированное, неполноценное, невежественное состояние их сознания. Результатами отказов становятся блокады, задержки и деформации развития, включая нарушения отношений с другими людьми и социопатии (психопатии) [4], закрепляющие состояния отчуждения и изоляции, насилия и буллинга, непонимания и стигматизации. В образовании как сфере поддержки развития такие нарушения становятся особенно яркими, манифестирующими общее переживание и понимание неблагополучия: безвыходности, отчужденности (ненужности) и неспособности что-то изменить в себе и окружающем мире. Таким образом, решение проблем профилактики и коррекции массового и индивидуального насилия в образовании необходимо искать в поле тех причин и последствий нарушений, которые являются яркими маркерами, предвестниками и результатами насильственных эксцессов (абьюзов) в образовании. Кроме того, поскольку нарушения носят системный характер и выходят за рамки образовательных отношений, требуется направленное на профилактику и коррекцию насилия социально-психологическое сопровождение.

Поиск путей решения проблем безопасности образования в сфере правовой и тем более силовой защиты образовательных учреждений дает немного. Например, временное и пространственное смещение ситуаций абьюзов из публичной сферы в приватную: в сферы семейного насилия, с закономерным возвращением в виде последующих вспышек новых колумбайнов, индивидуальных и групповых убийств и самоубийств, сталкинга и иных многообразных форм открытого и скрытого насилия. При этом «скрытое» насилие — это часто всего лишь нормализовавшееся, обыденное насилие, потому незамечаемое. Примерами его являются и гиперопека, и формы насилия, называемые латентными или отрицающими насилие, такие как висхолдинг (игнорирование (непризнание) существования и важности жертвы), газлайтинг (паразитирование (обвинение) и утверждение проблемности жертвы) и структурированное, организованное насилие (включая чрезмерный юридический контроль отдельных сфер жизни общества со стороны государства на фоне слабости духовно-нравственного контроля).

Поскольку во многих странах большинство форм образовательного насилия на уровне закона никаким образом не пресекаются, постольку уповать на него как на способ решения и профилактики насилия бессмысленно. К тому же, например, российское общество традиционно и отчасти правильно рассматривает обращение к правовым механизмам защиты как крайнюю степень разрушения человеческих отношений. По этому пути идут и современные зарубежные и отечественные практики медиации, которые призваны восстановить эти отношения, хотя бы до степени признания жертвой и преследователем друг друга людьми (прекращение или предотвращение расче-

ловечивания, изоляции и стигматизации). Поэтому первой и решающей остается задача урегулирования (прояснения и гармонизации) образовательных отношений, укрепление культуры образования и его субъектов. Важно также учитывать, что в кризисном обществе, тем более обществе, активно занятом реформированием образования, риск негативных последствий реформ увеличивается [1]: исследователи пишут о стрессе инноваций и тех негативных, в том числе насильственных, отношениях, которые он порождает, сопровождает и проявляет. То, что осталось бы более-менее латентно, скрыто и подавлено в состоянии, когда образование функционирует без особых перемен, в эпоху социальных кризисов и тем более реформ выходит на поверхность [5]. Но и сами реформы, носящие характер псевдоноваций, т. е. приносящие системе образования направленный или «случайный» урон, порождают насилие и приводят к его эскалации.

Современные образовательные отношения подвергаются активной трансформации как извне, так и изнутри образовательной системы. Часть трансформаций и задающих их реформ образования носит характер псевдоноваций: направляющие реформы ценности и цели вступают в конфликт с ценностями и целями образования, разрушая его и его субъектов [5]. Это требует особого внимания к тем переменам, которые планируются и внедряются в образовательные отношения, в учебную деятельность школьников, студентов и слушателей, в профессиональную деятельность педагогов и иных специалистов системы образования. Это требует системной организации психолого-педагогического сопровождения академического процесса, направленного на развитие психологической культуры образовательных отношений, позволяющей субъектам осознавать, исследовать, принимать решения о тех новациях, которые предлагаются образованию. В ином случае происходит рост нарушений, в том числе девиаций и психопатизаций отдельных участников и (или) групп участников образовательных отношений. Рассмотрение проблем профилактики и коррекции массового и индивидуального насилия в образовании неразрывно связано с диагностикой, профилактикой и коррекцией психолого-педагогических деструкций и иных нарушений в становлении и развитии субъектов образования и их взаимоотношениях [1; 6]. Основная часть деструктивных трансформаций связана с нарушениями регулирующих деятельность и отношения людей и организаций образования ценностей и смыслов [2; 7].

Цель — анализ психолого-педагогических проблем профилактики и коррекции индивидуального и массового насилия в образовании в контексте социально-психологического сопровождения образовательного процесса.

Результаты и обсуждение

Понятия и формы индивидуального и массового деструктивного поведения в образовании. Разнообразие, интенсивность и частота интраперсональных и интерперсональных деформаций, становящихся следствием масштабного социального кризиса, а также интенсивного и часто деструктивного реформирования образования, приводят к росту индивидуального и массового насилия

в образовании: от уже почти нормализовавшегося, ставшего повсеместным в образовании многих стран буллинга и дидактогенний до колумбайнов.

Целенаправленное насилие включает развернутый подготовительный процесс, который длится месяцы, а иногда и годы, но в начале деструктивного процесса всегда возникают отчаяние, кризис, в котором человек не может справиться с конфликтами, переживает безнадежность, суицидальные намерения и холодный гнев, стремление отомстить, которое при наличии «последней капли», или триггерного события, запускает насильственные действия. Поэтому психологи и иные специалисты отмечают, что буйство или stalking как целенаправленное и системное насилие — конец длительного процесса, в который почти всегда есть возможность вмешаться, при условии, что удастся распознать и понять предупреждающие сигналы (например, рисунки и сценарии убийств, списки смерти, резкие изменения в одежде и стиле жизни в целом, прощальные акты (раздача вещей и т. д.)). До этого периода ученик или иной субъект образования может демонстрировать признаки буллинга и иных форм преследования со стороны сверстников, старших детей или даже, что уже нередкость, психологически «выгоревших» учителей и преподавателей, общей психологически опасной и токсичной атмосферы в школе или вузе: нежелание идти в школу (вуз), потерю интереса к учебе, снижение успеваемости. Издевательства и иные лишения могут быть последними триггерами буйства, но не причиной: агрессию скулуштинга и т. д. часто (до 2/3 случаев, по оценкам специалистов) провоцирует травля (буллинг) со стороны одноклассников, одноклассников и даже педагогов [8]. Но у многих таких субъектов, педагогов и учеников есть склонность к злобности, нарциссическому гневу: «меня не принимают, они — недостойны, я их покараю», не видя ценности собственной жизни и возможного разрешения внутреннего конфликта в будущем, люди решаются на расправу с миром и собой.

Чтобы описать этот феномен, иногда используются понятия «амок» (amok), «буйство» или «помешательство»: человека уже нельзя понять, он просто убивает других людей. Обычно речь идет о том, что после определенного насильственного эксцесса в свой адрес будущий преступник попадает в фазу подготовки, «размышлений», после которой он «взрывается», подвергая опасности свою жизнь и жизнь других: он стремится уничтожить себя и других, причем не только тех, кто причинил ему страдание, а всех. Моделей интерпретации происходящего здесь несколько. Так, Л. Адлер считает, что человек «выходит из себя», совершая публичное самоубийство, которым он обозначает полное отчаяние и безнадежность, используя свои последние, убийственные действия для того, чтобы «показать это другим». Он ставит спектакль, в котором хочет наказать других своей смертью и тем самым вызвать у них чувство вины. Он также хочет, чтобы его воспринимали всерьез. Й. Хоффман представляет другую модель. Он выделяет и иные факторы: стремление привлечь внимание, почувствовать себя кем-то, а может быть, и бессмертными. Ненависть порождается отчаянием и порождает стремление утвердить себя. И если в войнах прошлого века многие

солдаты стреляли над головами врага, поскольку не хотели кого-то убивать напрямую, то участники колумбайнов часто тренируют свою точность, в том числе с помощью компьютеров: они идут именно убивать. Существует и «психиатрическая», клиническая модель: причиной буйств называются психические заболевания, например сумеречные состояния [9; 10].

Общий портрет многих решившихся на массовое насилие, как показывает анализ «колумбайнеров» и скулшутеров (school shooting) США и иных стран, сообществ «прирожденных убийц» (NBK, Natural Born Killers), а также российских сетевых «групп смерти», пропагандирующих, например, суицид у детей («Синий кит», «Разбуди меня в 4.20»), и групп типа «АУЕ» («Арестантский уклад един» или «Арестантское уркаганское единство»), включает особый социально-психологический статус отверженных и изолированных в классе или учебной группе, а также контактирующих с людьми социопатического склада [11]. Для них типична «мораль насилия». Она описывается шкалой, крайними позициями, полюсами которой является насилие по отношению к другим, в пределе — убийство, а также самоограничение, насилие над собой, в пределе — самоубийство: повсеместность современной культуры насилия, нормализация «морали насилия» выражается в том, что идеи о причинении вреда себе и другим не кажутся неестественными и запрещенными. Школьники и студенты, интересующиеся тематикой скулшутинга, делятся внутри субкультуры на четыре подгруппы в зависимости от их интересов и моделей поведения: исследователи, фанаты, подражатели и колумбайнеры [9; 10]. Ученые выделяют ряд особенностей жизни «скулшутеров»:

- отсутствие внимания родителей к ребенку и конфликты в семье, особая внушаемость, зависимость и незрелость;

- проблемы с самореализацией и комплекс неполноценности, фрустрированность и чувство собственной недооцененности обществом, социальные блага и успех кажутся недоступными, окружающий мир воспринимается ложным и бесполезным;

- одиночество, интровертность и ориентация «внутри себя», предпочтение внутреннего внешнему миру, может наблюдаться чувство мизантропии, социопатии (ненависть к окружающим);

- отклонения в психическом развитии и депрессивные состояния и (или) неординарные поведенческие реакции;

- социальный остракизм со стороны сверстников, слепая ненависть, месть за унижение и разные формы отчуждения, нетерпимости и насилия, в том числе «преследование на основе предрассудков», которое является распространенным и часто более разрушительным, чем обычный буллинг;

- употребление психостимулирующих медицинских препаратов и (или) увлечение компьютерными играми, в том числе с элементами жестокости, нескрываемый и публично демонстрируемый интерес к тематике «летального» насилия и убийств и т. п.;

- суицидальные мысли и наклонности, скрытая или явная агрессия, которая, как правило, беспричинна, тенденция к формированию сильных ощущений и принятию риска, поиску новых острых и опасных ситуаций [12–15].

Таким образом, мы видим, что это портрет зависимого, несамостоятельного человека, который не нашел возможности осуществить себя и не ищет себя в образовательной среде и который живет в среде «сообщества булли» или сообщества насилия [9; 16]. Для него насилие — «выигрышный лотерейный билет», который создает иллюзию быстрого и единовременного разрешения всех проблем [15]. Однако при этом они часто ищут легитимации и оправдания своих действий в идеологических платформах ультрарадикальных сообществ и движений, чтобы обеспечить себя и свою «борьбу» смыслом и направленностью. Это так называемое «контрафактное отклонение» — склонность выражать или преследовать нормальные интересы способом вне социальных конвенций, т. е. способом, связанным с субкультурными нормами [5, р. 94]. Поэтому «связи с радикальными кругами в онлайн и офлайн имеют решающее значение для установления и поддержания одиночными субъектами мотивов и способности совершать насильственные инциденты на протяжении всего процесса (от идеологической радикализации к планированию и подготовке инцидента)» [15, с. 95]. При этом важно то, что «единый профиль скулшутера, а также определенный (узнаваемый по характерным признакам) профиль учебного учреждения, которое подверглось скулшутингу, не существуют» [15, с. 97]. Вместе с тем феномен колумбайна — это во многом феномен подражательный, связанный с известным «синдромом Вертера» — подражательными убийствами и самоубийствами, практикуемыми молодыми людьми, подростками и юношами, осознавшими зияющую пропасть между тем, кто они есть, и миром, в котором они живут и должны существовать которого так или иначе принуждаются исполнять.

Однако этим проблема не ограничивается. Так, П. Каллен, один из ведущих исследователей колумбайна, связывает его именно с психопатией (социопатией) — умело замаскированным до времени стремлением уничтожать людей [17]. П. Лэнгман делит стрелков на три типа: травматиков, психотики и психопаты. Первые представляют себя отличными от иных изгнанниками, вторые — жертвы насилия, третьи не чувствуют связи с другими людьми, не испытывают чувства вины за содеянное и могут наслаждаться, причиняя боль другим людям. Насилие распространяется по цепочке, нападающие могут быть описаны как потенциально склонные к насилию «сборщики несправедливостей», которых может очень сильно затронуть то или иное травмирующее их чувство собственной значимости, необычности и превосходства событие [9].

Психопатия (социопатия) характеризуется тем, что решение «не быть» человеком (личностью, партнером, профессионалом), не развиваться, в том числе не учиться, принимается человеком более-менее осознанно и существует как стабильная черта, что говорит о том, что исправить эту ситуацию крайне сложно, если не невозможно [4; 18]. Психопатия — естественный феномен «легкой социальности», разрушенной культуры образовательных и иных

отношений. Поэтому в школах и вузах современности, помимо прямой цели защиты людей от точечного, адресного и массового, в том числе деперсонализированного и деперсонифицированного, массового насилия, стоит задача помощи школьникам и учителям, студентам и преподавателям, испытывающим потребность развиваться, быть людьми, в выборе собственной позиции и модели поведения в ситуациях взаимодействия с социопатическими индивидами и социопатическими группами.

А. Лобачевский [4] и Ф. Зимбардо отмечают, что системе управления обществом, как правило, проще и удобнее «нейтрализовать» проблему ее игнорированием, дискуссиями о «ложке дегтя в бочке меда» [19]. Это приводит к тому, что население демонстрирует в качестве ведущей формы активности пассивность и «усталость» как отказ участвовать в предлагаемых ей инсценировках «благополучия» [20]. Со временем же человеческая суть, «нормальность» берет свое: люди находят выход из ситуации, даже если это ситуация столкновения с «руководством» группой колумбайнеров или иной организованной преступной группировки (далее — ОПГ). Возвращение общества к первенству человеческого достоинства и жизни, нравственным законам бытия позволяет ему подняться из состояния полного краха. Как психологическое освобождение от давления со стороны буллинга, включая достижение способности и готовности сказать насилию «нет», дает возможность бывшей жертве реализовать себя, свой потенциал, так и освобождение организации, региона, страны от патократического управления дает возможность решить проблемы и начать развиваться. Однако системное давление со стороны надгосударственных структур на эти сообщества остается, что во многом нивелирует достигнутое.

Интерес представляют такие аспекты социопатов, которые были выявлены на пути профилактики и коррекции насилия, в том числе в форме скулшутинга, колумбайна. Феномен колумбайна активно исследуется с конца XX в. Как показала практика, многие его исследования были безуспешными: там, где они велись в контексте проблем обеспечения безопасности насильственными, внешними по отношению к образованию и культуре образовательных отношений мерами, там, где не были поставлены вопросы, связанные с необходимостью повышения социально-психологической компетентности субъектов образования, в частности самостоятельности учащихся и обучающихся. Здесь речь, прежде всего, идет о том, что самостоятельный человек может формироваться, реализовываться и развиваться только в атмосфере ненасилия, что связано с высокой культурой образовательных отношений. Человек может становиться таким и эффективно и продуктивно защищаться или избегать насилия там и тогда, когда и где он обучен его распознаванию (идентификации признаков), блокированию воздействий (грамотному противостоянию) и купированию его последствий (помощи себе и окружающим, подвергшимся насилию). Однако целями работы должен быть не один человек, а группа. Уже в исследованиях Ст. Милгрема, Ф. Зимбардо, С. Аша, не говоря об описаниях культуры концлагерей и фашизма, данных В. Франклом, А. Кем-

пински, Бр. Беттельгеймом, В. Райхом, Т. Адорно, о работах М. Ямпольского, У. Эко, Э. Синклера, А. Ренд и Р. Пакстона, А. Мотыля, отмечается групповой характер такого нарушения. Р. Пакстон пишет, например, что фашизм демонстрирует «болезненной концентрацией на социальном упадке, унижении или ощущении себя жертвой и на компенсаторном культе единства, энергии и чистоты, в контексте которой индоктринированные активисты той или иной группы („элиты“) пытаются утвердиться за счет расправ над представителями настоящей элиты и иной патократической, конкурирующей группировки. Другой полюс — „избранности“, превосходства и попыток выполнения присвоенной миссии „спасения человечества“ (который так последовательно и выпукло демонстрируют, в частности, США, где уже несколько десятилетий колумбайны почти обычны) — дополняет картину фашизации. Предоставление услуг элит (власти) попирает демократические свободы посредством „заботливого“ и „спасительного насилия“, отрицают юридические или этические преграды, подавление недовольных внутри и внешнюю экспансию» [21, р. 150]. Противоположный «элитаризации» и группообразованию полюс расчеловечивания представлен людьми — «бревнами» или «музейманами»: десубъективизацией человека, отказавшегося от высших ценностей, долга (предназначения) жизни, выживающего за счет жизни другого человека, ради выживания готового лишить другого средств существования, растоптать достоинство и (или) убить [22]. Данный феномен типичен в большей мере для условий тюрем и концлагерей, военных и иных чрезвычайных ситуаций, однако может встречаться и в повседневности. В профилактике и коррекции индивидуального, группового и массового насилия, в том числе колумбайна, поэтому большую роль играет именно системная работа, системный анализ негативных проявлений («сигналов» и признаков) имеющихся или грядущих нарушений и угроз, изучение потенциально опасных групповых, а не только индивидуальных признаков — предвестников или последствий насилия.

Корректирующее взаимодействие с социопатами включает чаще всего малоэффективные и непродуктивные попытки почти принудительной (по настоящему и под надзором родителей, опекунов, учителей и т. д.) медико-педагогической и социально-психологической работы, которая возможна лишь отчасти и только в раннем возрасте. В зрелом возрасте «помощь» обычно лишь снабжает социопата новыми стратегиями манипуляции и новыми оправданиями: социопат практически не способен представить, что с ним что-то может быть «не так» [4; 18]. Более того, у него нет цели «стать человеком» и нет проблем поиска смысла жизни: интересны более конкретные цели, способы достижения которых требуют обычно прямо противоположного в отношении себя и окружающих. Не случайно поэтому в последние десятилетия наблюдается всплеск «трансгуманистических» идей, активно распространяемых США и транснациональными корпорациями через свои надгосударственные органы. Социально-психологическое сопровождение поэтому

должно быть адресовано не столько тем, кто уже имеет такие нарушения, а тем, кто с ними вынужден взаимодействовать или может находиться на грани перехода, присвоения психопатической модели как нормальной. Взаимодействие специалистов сопровождения с ними включает стратегии распознавания (идентификации) социопатических стратегий, стратегии ухода и изоляции, активной и пассивной самозащиты и «контроля повреждений». Однако, даже будучи идентифицированными, социопаты часто не изолируются, не только не наказываются, но нередко получают даже большую власть, поскольку чаще всего образуют группы, с членами которых они в какой-то мере готовы «считаться» и которые ради достижения собственных индивидуальных целей или целей патократического сообщества (мафии или даже ОПГ) в целом поддерживают их [4; 5]. Это ярко иллюстрируют феномены фан-групп колумбайна: с начала истории этого явления в конце XX в. в США по настоящее время растет число и увеличивается «география» таких групп, очень активно развивается документально-криминальный контент (true crime) в интернете, традиционных СМИ и литературе в целом*. Это особенно активно происходит именно там, где традиции директивно-научающего образования уже разрушены, а традиции исследовательско-диалогического еще не созданы или не внедрены. Поэтому идут дискуссии о важности цензурирования или блокирования таких сообществ как рекламирующих насилие, унижения и убийства.

Групповой характер психопатизации способствует тому, что нарушения успешно и долго скрываются под маской нормальности: такие субъекты не афишируют своего разрушительного или откровенно преступного поведения, избегая контакта с системой правосудия, не стремятся попадать в ситуации нравственной оценки. Для этого они учатся распознавать друг друга, развивая представление о наличии индивидуумов, подобных им и отличных от них. С первыми они склонны объединяться, создавать свою, активную сеть конспирации (мафию) [4]. Однако, как отмечают германские исследователи, в рамках проекта TARGET исследовавшие ситуации колумбайнов 1999–2017 гг., включая колумбайны 2002–2009 гг. (буйство в Эмсдеттене, Эрфурте, Виннендене и т. д.), люди и группы, вовлеченные в подготовку массовых насильственных акций, неоднократно «предупреждают» о них. Здесь нужно развести социопатию, существующую как состояние развития человека с самого раннего возраста, и социопатию, возникающую как результат насилия, «обид» и подавления человека, его стремления и способности быть самостоятельным, собой уже в процессе образования [7; 23]. Как правило, «обиды» наносятся именно социопатами, формирующими вокруг себя необходимую им психологически опасную атмосферу, в которой они могут успешно добиваться своих целей, манипулируя обиженными и иными участниками. Кроме того, социопаты так или иначе манифестируют ощущаемое ими пренебрежение обычными людьми и удовлетворенность достигнутыми целями (страв-

ливания, насилия (расправы) и т. д.), но обычно после того, как цель достигнута (эксцесс насилия произошел).

Социально-психологическая работа по профилактике и коррекции деструктивных отношений в образовании. Сущность социально-психологического сопровождения образования в этом контексте, профилактика и коррекция связаны с заботой и уважением, созданием открытой и безопасной атмосферы обсуждения проблем, в которой «обычные люди» могут обсудить затруднение, не будучи заподозрены в доноситечестве и не подвергая себя опасности ostracism и т. д. [24].

Выделим основные направления усилий служб сопровождения.

1. Помогают здесь, в первую очередь, узконаправленные программы типа No Bullying Schools: антибуллинговые мероприятия в школах и вузах. Специалисты таких программ помогают разрабатывать и внедрять протоколы борьбы с травлей в учебных заведениях, обучают педагогов и родителей распознаванию буллинга и иных форм насилия, предотвращению и преодолению конфликтов среди детей, подростков, молодежи.

2. Однако только направленной работы антикризисных менеджеров или академической социально-психологической службы сопровождения для решения этой проблемы недостаточно. Нужна трансформация всей системы образования, в том числе обогащение ее предметного содержания и реальные усилия к осуществлению образовательных отношений, стимулирующих развитие школьников и студентов и ставящих целью формирование всесторонне развитого человека: осознание им своей свободы и ответственности за процессы, результаты обучения и воспитания. Так, интерес представляют некоторые инновационные методические системы, активизирующие и обращенные к человеку как целостности «педагогик», например «педагогика переживаний», «педагогика сотрудничества» и т. д., где можно увидеть внутреннюю связь самых разных сторон человеческого развития и образования, создающего для него условия. И конечно, формирование и развитие образовательного коллектива школы или вуза как целостности, в том числе в контексте интеграции систем социально-психологического сопровождения образования с системой деятельности педагогов и администрации учреждения.

3. Для результативного социально-психологического сопровождения образования нужна «новая школа», новая культура отношений: педагоги, которые не только передают знания и умения, но и воспитывают учеников; родители, оказывающие разумную поддержку и давление; вузы и школы, укомплектованные профессионалами, включая психологов и социальных работников, кризисных менеджеров. Эффективное и продуктивное социально-психологическое сопровождение образования создает такую школу (вуз) своими усилиями, в том числе через (анти)кризисные команды в школах и вузах, специально подготовленных людей, работающих в рамках идей

* Щигарева М. Есть лишь он один // Лента. 23.03.2023. С. 1. URL: <https://lenta.ru/articles/2023/03/23/killers/> (дата обращения: 12.04.2023).

«безопасной школы», которым могут доверять учащиеся и обучающиеся, заметившие предупреждающие сигналы и иные «необычности». Чем раньше будет идентифицирована и разрешена критическая ситуация, тем меньше вероятность того, что в школе или вузе произойдут серьезные акты насилия.

Важнейшая перспектива совершенствования образования и его культуры — развитие у всех субъектов образования готовности и способности к самоуправлению, самостоятельности как независимости и автономности, внутренней и внешней свободы творчества, открытий, принятия и исполнения решений в учебной, профессиональной и иных сферах жизнедеятельности.

Целями социально-психологического сопровождения образования и трансформации систем образования для обеспечения его безопасности, развития направленности на самостоятельность обучающихся и учащихся как важного компонента профилактики и коррекции насилия могут выступать:

- 1) помощь школьникам (студентам) и иным субъектам образовательных отношений в коррекции девиантных форм поведения, в том числе коррекции и гармонизации способов и удовлетворения желаний и нужд человека, проявлении и реструктуризации систем его ценностей, самореализации;
- 2) коррекция социальных статусов и претензий человека на исключительность и превосходство и т. д., помощь в развитии ответственности и благодарности, способности и готовности к рефлексивному осмыслению своих и чужих форм активности, стремления и умения учиться на ошибках и исправлять их в сфере личностного, межличностного, учебного и профессионального взаимодействия, помощь в самоактуализации;
- 3) помощь в разрешении и предотвращении конфликтов, в выстраивании отношений человеческой близости, дружбы, взаимопомощи, не отягощенных целями выгоды и коммерции, помощь в интеграции в сообщество, профилактике и коррекции состояний деструктивной агрессивности и их последствий, в обучении продуктивному конфликтному поведению (конфронтационному и ассертивному), включая умение говорить «нет» и ограничивать вмешательство психологически и социально опасных субъектов — социопатов, помощь в прояснении истинных целей и ценностей, отношений и т. д., освобождении от имитаций и навязываний и тем более разных видов более жесткого насилия в образовательных отношениях;
- 4) работа по оптимизации организационной культуры и психологического климата учреждения образования, формированию и поддержке развития образовательного коллектива школы или вуза как целостности.

Не менее важным является создание в образовательных учреждениях атмосферы, психологически безопасной и благоприятствующей обучению, воспитанию человека как личности, партнера и профессионала. Для этого из образования необходимо удалить реформы и инновации, приносящие вред его качеству, а также благополучию субъектов образования, всемерно заботиться об укреплении и гармонизации учебных и преподавательских коллективов школ или вузов, вводить инновации, направленные на поддержку развития человека как целостности.

Выводы

В современном образовании многих стран важнейшей задачей становится формирование и развитие не только и не столько предметных компетенций, сколько человечности. В противном случае, как это видно на примере продажи «образовательных услуг», образование приводит к возникновению и умножению социопатий и неминуемому последующему кризису образовательных систем. Поэтому одной из ведущих задач антикризисной работы и социально-психологического сопровождения образования в целом выступают задачи поддержки педагогов и учеников, столкнувшихся с девиантными и социопатическими индивидами, их группировками. Школьники и студенты, учителя и преподаватели могут осмыслить и научиться вести себя в целом спектре ситуаций, так или иначе связанных с феноменами социопатии. Сюда можно отнести и распространившийся во многих образовательных организациях России и мира буллинг, и иные формы деструктивных отношений, включая колумбайн. Если человек получит продуктивный опыт преобразования таких ситуаций в сотрудничестве с различными специалистами, в том числе академических служб сопровождения и антикризисного менеджмента, если его обучение и воспитание будут организованы и адресованы целостному формированию и совершенствованию как будущего профессионала, партнера и личности, то он сможет реализовать и распространить этот опыт дальше, передать его другим людям. Таким образом, антикризисно ориентированное социально-психологическое сопровождение среднего и высшего образования выступает как важная часть образовательного процесса, формирования и повышения его культуры.

Перспективы. Продолжить исследование по разработке программы профилактики и коррекции индивидуального и массового насилия в образовании в рамках психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса.

Список источников / References

1. Арпентьева М. Р. Проблема социального порядка и насилия в школах // Проблемы современного образования. 2016. № 5. С. 39–49.
2. Арпентьева М. Р. Протравматический и посттравматический стресс: психологическая реабилитация жертв массового насилия // Вестник Калужского государственного университета. 2017. № 4(37). С. 5–14.
3. Арпентьева М. Р. Становление личностью, партнером и профессионалом: критерии и проблемы // Профессиональная ориентация. 2018. № 1. С. 10–19.
4. Łobaczewski A. M. Politieke Ponerologie: Een wetenschap over de aard van voor politieke doeleinden aangewend kwaad. France, Castelsarrasin, 2017. 793 p.

5. Kassymova G. K., Aksarina I. Y., Demchuk A. V., Stepanova G. A., Aksarina Y. S., Bogach M. A., Brovkina S. N., Kosov A. V., Arpentieva M. R., Dossayeva S. K. Foresight and the role of innovation in the development of Russian education. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. 2019. Vol. 4(380). Pp. 93–101. <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.9>.
6. Плотников В. В., Самойлов С. Ф. Дифференциация проявлений крайних форм агрессии в образовательной среде // *Общество и право*. 2021. № 1(75). С. 149–153.
7. Allwinn M., Hoffmann J., & Meloy J. R. German mass murderers and their proximal warning behaviors. *Journal of Threat Assessment and Management*. 2019. Vol. 6(1). Pp. 1–22.
8. Гончаров Л. А. «Колумбайн» и скулшутинг в структуре молодежного экстремизма и терроризма // *Вестник Воронежского института экономики и социального управления*. 2019. № 2. С. 29–31.
9. Langman P. Rampage school shooters: A typology. *Aggression and Violent Behavior*. 2009. Vol. 14. Pp. 79–86. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2008.10.003>.
10. Raitanen J., & Oksanen A. Global Online Subculture Surrounding School Shootings. *American Behavioral Scientist*. 2018. Vol. 62. No. 2. Pp. 195–209.
11. Демидова-Петрова Е. В. Классицизм и инновации в предупреждении преступности несовершеннолетних. Казань, 2018. 400 с.
12. Баева Л. В. «Группы смерти» и «колумбайн-сообщества» в онлайн культуре и реальном социуме // *Информационное общество*. 2019. № 3. С. 33–42.
13. Диденко К. В., Бочарникова Л. Н. «Колумбайнеры» — новый тип личности несовершеннолетнего преступника // *Современный ученый*. 2020. № 5. С. 267–273.
14. Карпов В. О. Культ колумбайна // *Вестник Казанского юридического института МВД России*. 2018. № 4(34). С. 442–446.
15. Карпова А. Ю., Максимова Н. Г. Скулшутинг в России: что имеет значение? // *Власть*. 2021. Т. 29, № 1. С. 93–108.
16. Дамаскин О. В., Красинский В. В. О предотвращении «колумбайна» (скулшутинга) в образовательных организациях // *Государство и право*. 2020. № 11. С. 84–96.
17. Каллен Д. Колумбайн. М., 2019. 608 с.
18. Keel K. A. *The Psychopath Whisperer: The Science of Those Without Conscience*. New York, 2015. 304 p.
19. Zimbardo Ph. *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil*. New York, 2008. 576 p.
20. Бодрийяр Ж. *Общество потребления*. М., 2021. 348 с.
21. Paxton R. *The Anatomy of Fascism*. New York, 2011. 338 p.
22. Живульская К. Я пережила Освенцим. М., 2012. 270 с.
23. Gladwell M. Thresholds of Violence. How school shootings catch on. *The New Yorker*. 12.10.2015. P. 1. URL: <https://www.newyorker.com/magazine/2015/10/19/thresholds-of-violence> (accessed: 21.03.2023).
24. Академическое психологическое консультирование: психологическое сопровождение образования / под ред. М. Р. Арпентьевой, А. И. Тащёвой, С. В. Грідневой. Торонто, 2019. 230 с.

Поступила 04.05.2023; одобрена после рецензирования 15.05.2023; принята к публикации 30.08.2023.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.



Методологические аспекты психодиагностики и познания личности

Methodological aspects of personality diagnostics and cognition

Научно-практическая статья

УДК 159.9.07 © Марьин М. И., Петров В. Е., Кокурин А. В., Шахматов А. В., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-411-415

5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности

Факторная психологическая детерминация склонности военнослужащих к сохранению служебной тайны

Михаил Иванович Марьин¹, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии; marin_misha@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-1142-8857>

Владислав Евгеньевич Петров¹, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры научных основ экстремальной психологии; v.e.petrov@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7854-4807>

Алексей Владимирович Кокурин^{1,2}, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии; доцент кафедры криминологии и уголовно-исполнительного права; kokuri n1@bk.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0454-1691>

Александр Владимирович Шахматов³, доктор юридических наук, профессор, профессор кафедры оперативно-розыскной деятельности; a-shahmatov@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1391-7307>

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, 127051, Москва, ул. Сретенка, 29, Россия

² Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина, 125993, Москва, Садовая-Кудринская, 9, Россия

³ Санкт-Петербургский университет МВД России, 198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, 1, Россия

Реферат

Введение. Цель — выявить склонности военнослужащих к сохранению служебной тайны. **Материалы и методы.** Применялись экспертные оценки, «Опросник оценки склонности к защите служебной (государственной) тайны» В. Е. Петрова, методика оценки импульсивности В. А. Лосенкова, опросник волевого самоконтроля А. В. Зверькова, Е. В. Эйдмана, методика оценки уровня субъективного контроля Е. Ф. Бажина, Л. М. Эткінда, Е. А. Голынкина, пятифакторный личностный опросник, методика исследования представлений субъекта о себе и об идеальном «Я» Т. Лири, Г. Лефоржема, Р. Сазека. Общая выборка составила 678 человек. При обработке эмпирических данных применялись методы описательной статистики, корреляционный и линейный регрессионный анализ. **Результаты и обсуждение.** Обоснована и детализирована четырехкомпонентная модель оценки склонности военнослужащих к сохранению служебной тайны, в основу которой положены такие характеристики личности, как прогностичность, самоконтроль, нормативность, скрытность. Показана роль факторной диагностически значимой структуры в детерминации поведения военнослужащего в части работы с информацией, составляющей служебную или государственную тайну. На основе «Опросника оценки склонности к защите служебной (государственной) тайны» предложена многопараметрическая регрессионная модель, позволяющая прогнозировать склонность военнослужащих к сохранению служебной тайны. **Выводы.** Определены значимые показатели для оценки склонности военнослужащих к сохранению служебной тайны. Разработана многопараметрическая регрессионная модель, позволяющая прогнозировать склонность военнослужащих к сохранению служебной тайны. Психодиагностическая модель оценки склонности сотрудников к сохранению служебной тайны может быть представлена такими компонентами, как скрытность, нормативность, прогностичность, самоконтроль.

Ключевые слова: склонность к защите служебной тайны, государственная тайна, психологическая детерминация, открытость, скрытность, нормативность, прогностичность, самоконтроль, умение хранить тайну, профессиональная этика

Для цитирования: Марьин М. И., Петров В. Е., Кокурин А. В., Шахматов А. В. Факторная психологическая детерминация склонности военнослужащих к сохранению служебной тайны // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 4(95). С. 411–415. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-411-415>

Scientific and Practical Article

UDC 159.9.07 © Maryin M. I., Petrov V. E., Kokurin A. V., Shakhmatov A. V., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-411-415

5.3.9. Legal Psychology and Psychology of Security

Factor Psychological Determination of Military Personnel Inclination to Keep Official Secrecy

Mikhail I. Maryin¹, Doctor of Science (in Psychology), Professor, Professor at the Chair of Scientific Basis of Extreme Psychology; marin_misha@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-1142-8857>

Vladislav E. Petrov¹, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor, Associate-Professor at the Chair of Scientific Basis of Extreme Psychology; v.e.petrov@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7854-4807>

Alexey V. Kokurin^{1,2}, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor, Professor at the Chair of Scientific Basis of Extreme Psychology; Associate-Professor at the Chair of Criminology and Criminal Executive Law; kokurin1@bk.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0454-1691>

Alexandr V. Shakhmatov³, Doctor of Science (in Law), Professor, Professor at the Chair of Operational Crime Detection; a-shakhmatov@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1391-7307>

¹ Moscow State University of Psychology and Education, 29 Sretenka st., Moscow, 127051, Russia

² O. E. Kutafin Moscow State Law University, 9 Sadovaya-Kudrinskaya st., Moscow, 125993, Russia

³ St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 1 Pilot Pilyutov st., St. Petersburg, 198206, Russia

Abstract

Introduction. The purpose is to reveal military personnel inclination to keep secrecy. **Materials and Methods.** The authors employ expert assessment, V. E. Petrov questionnaire assessing the tendency to protect official (state) secrets, V. A. Losenkov methodology for assessing impulsiveness, questionnaire of volitional self-control developed by A. V. Zverkov and E. V. Eidman, method of assessing the level of subjective control by E. F. Bazhin, L. M. Etkind, E. A. Golyunkin, five-factor personality questionnaire, methodology for studying the subject's ideas about himself and the ideal "I" developed by T. Leary, G. Leforge, R. Sazek. The total sample includes 678 respondents. The following methods were used to process the empirical data: descriptive statistics, correlation and linear regression analyses. **Results and Discussion.** A four-component model for assessment of military personnel inclination to keep official secrecy is substantiated and detailed, which is based on such personal qualities as predictiveness, self-control, normativity, covertness. The paper reveals the role of a factor diagnostically significant structure in determining the behaviour of a military serviceman in terms of working with information constituting an official or state secret. Based on the "Questionnaire for assessing the inclination to protect official (state) secrecy," a multi-parameter regression model has been proposed, which ensures predicting the inclination of military personnel to keep official secrecy. **Conclusions.** Significant indicators are identified to assess the inclination of military personnel to keep official secrets. The authors have developed a multi-parameter regression model to predict the inclination of military personnel to keep official secrets. A psychodiagnostic model for assessing officers' inclination to keep official secrecy can be represented by such components as: covertness, normativity, predictability, self-control.

Keywords: inclination to protect official secrecy, state secret, psychological determination, openness, covertness, normativity, predictiveness, self-control, ability to keep secrecy, professional ethics

Citation: Maryin M. I., Petrov V. E., Kokurin A. V., Shakhmatov A. V. Factor Psychological Determination of Military Personnel Inclination to Keep Official Secrecy. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28. No. 4(95). Pp. 411–415 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-411-415>

Основные положения

1. Особенностью служебной деятельности силовых ведомств является доступ к конфиденциальной (служебной) информации и сведениям, составляющим государственную тайну. Склонность к разглашению служебной информации представляет угрозу государственной безопасности.

2. Практическая психология в области профессионального психологического отбора кандидатов на службу имеет возможность тестологической оценки как отдельных профессионально важных качеств, так и их паттернов. Оценка степени их выраженности позволяет прогнозировать склонность сотрудников к сохранению служебной тайны.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

Развитие современного общества базируется на демократических началах, открытости, плюрализме, обмене мнениями, внедрении информационных технологий, обеспечивающих гражданам оперативный доступ к актуальным сведениям. Достоянием гласности становятся текстовые,

фото- и видеоматериалы, затрагивающие различные сферы жизнедеятельности [1–3], и др. Однако при всей информационной открытости общества существуют некоторые области, в которых подобная ситуация недопустима. Так, особенностью деятельности представителей силовых ведомств является оперирование преимущественно с конфиденциальной (служебной) информацией и сведениями, составляющими государственную тайну. Разглашение подобной информации не только наносит ущерб тому или иному ведомству, дестабилизирует его работу, нивелирует имидж [4], но и представляет угрозу государственной безопасности [5–7]. Для Вооруженных Сил Российской Федерации, как и для иных ведомств силового блока, феноменология безопасности в сфере работы со служебной информацией также находится на лидирующих позициях. При этом в системе защиты сведений, представляющих служебную (государственную) тайну, помимо нормативно-правовых, организационных и технических мероприятий, мероприятий по профессиональному отбору и подготовке личного состава, особая роль отводится психологии [8; 9].

В центр внимания ставятся личность сотрудника (военнослужащего), сформированность у него правосознания, выраженность нормативности, овладение им профессиональной этикой.

Практическая, экстремальная и юридическая психология, психология труда и психодиагностика предоставляют психологам, специалистам подразделений по защите государственной тайны, а также профессионального психологического отбора кандидатов на службу возможности тестологической оценки как отдельных профессионально важных качеств, так и их паттернов. Вопросам паттерна профессионально важных качеств личности военнослужащего посвятили свои труды А. В. Барабанщиков, Г. В. Блях, Л. А. Кандыбович, А. Г. Караяни, В. П. Каширин, А. Т. Ростунов, Э. П. Утлик и др. Однако при развитости подходов к психологическому изучению личности представителей профессий особого риска вопросы личностных предикторов к соблюдению (разглашению) служебной тайны остаются открытыми. Проблематика усиливается не только выраженной ее актуальностью, но и ограниченностью специализированных психодиагностических инструментов оценки заявленного психологического феномена [8, 10; 11] и др. Принимая во внимание существующие методолого-методические противоречия в области факторной детерминации склонности военнослужащих к защите служебной тайны, в 2020–2023 гг. мы провели соответствующее научное исследование. Его методологической основой выступила субъектно-деятельностная концепция Е. А. Климова, в первую очередь положения о детерминации поведения личностными особенностями субъекта труда.

Материалы и методы

База исследования. В качестве основного диагностического инструментария выступил «Опросник оценки склонности к защите служебной (государственной) тайны» В. Е. Петрова (форма А). На разных этапах исследования использовались диагностические методики, позволяющие раскрыть парциальные характеристики, в той или иной степени диагностирующие индикаторы склонности представителей силовых ведомств к сохранению служебной тайны (методика оценки импульсивности В. А. Лосенкова, опросник волевого самоконтроля А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана, методика «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажина, Л. М. Эткинды, Е. А. Голынкина, пятифакторный личностный опросник, методика исследования представлений субъекта о себе и об идеальном «Я» Т. Лири, Г. Лефоржема, Р. Сазека). Проводился экспертный опрос представителей подразделений по защите государственной тайны о степени выраженности правопослушного (в части соблюдения установленных правил обращения с информацией, составляющей служебную или государственную тайну, а также этики поведения) поведения военнослужащих.

В лонгитюдном исследовании приняли участие 678 человек, из них 427 военнослужащих, 170 сотрудников полиции, 81 работник.

По критерию склонности к сохранению служебной тайны были сформированы две контрастные группы из числа военнослужащих: первая (n=116) — не склонные к разглашению служебной тайны; вторая (n=25) — склонные к разглашению. Оставшаяся часть испытуемых (286 военнослужащих, 170 сотрудников полиции, 81 работник) продемонстрировали средние показатели выраженности

склонности к сохранению тайны, они учитывались только при расчете статистических показателей и уточнении нормативных данных в общей выборке.

Для обработки эмпирических данных в автоматизированном пакете IBM Statistics v 27 применялись методика описательной статистики, корреляционный анализ по К. Пирсону, линейный регрессионный анализ.

Предварительная проверка гипотезы о нормальности распределения диагностических показателей (критерий Колмогорова-Смирнова) подтвердила ее состоятельность, что послужило основанием применения параметрических критериев обработки данных.

На концептуальном уровне научного исследования анализ эмпирических сведений предполагал: 1) определение потенциальных личностных (диагностически значимых) маркеров, связанных с феноменологией сохранения (разглашения) служебной тайны; 2) построение модели оценки склонности военнослужащих к сохранению служебной тайны; 3) конструирование многопараметрической регрессионной модели, позволяющей прогнозировать склонность военнослужащих к сохранению служебной тайны.

Результаты и обсуждение

Выявление склонности военнослужащих к сохранению служебной тайны. На основе данных экспертного опроса сотрудников подразделений по защите государственной тайны были выделены две контрастные группы военнослужащих: первая (n=116) — склонные к сохранению служебной тайны; вторая (n=25) — склонные к разглашению служебной тайны (военнослужащие пользовались смарт-устройствами и некатегоризованными средствами вычислительной техники, вели активную переписку в социальных сетях).

На основе U-критерия Манна-Уитни установлены статистически значимые различия в выделенных группах. Так, из 21 параметра на уровне значимости 0,01 селективными оказались «самоконтроль» и «прогностичность», на уровне значимости 0,05 — «нормативность», «подозрительный тип» и «дружелюбный тип» (табл.).

Принципиально важно то, что общедиагностический инструментарий оказался слабо пригоден для изучения столь специфической сферы, как феноменология склонности к сохранению служебной тайны.

В то же время опросник оценки склонности к защите служебной (государственной) тайны изначально разрабатывался под особенности деятельности представителей силовых ведомств, его стимульный материал опирался на тематику работы с информацией ограниченного пользования (пример утверждений: «Мне импонирует, что, рассказывая членам семьи или друзьям о профессиональной деятельности, я вижу в их глазах восхищение и уважение к Армии России»; «Полагаю, что информацию о месте дислокации тех или иных воинских подразделений необходимо скрывать от посторонних людей, за исключением членов семей военнослужащих»; «В целях популяризации военной службы необходимо размещать в сети Интернет больше информации о ее специфике и деятельности военнослужащих»), а также имеет хорошую систему оценки валидности протокола обследования. Принимая во внимание психометрические характеристики данного диагностического инструментария, при последующем анализе данных мы опирались лишь на сведения, полученные с помощью специализированного опросника.

Таблица. Показатели склонности военнослужащих к сохранению служебной тайны для разных групп испытуемых (Table. Indicators of military personnel inclination to keep official secrecy for different groups of respondents)

Наименование шкалы	Склонные к сохранению	Склонные к разглашению	Значимость различий (p)	Общая выборка
	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$		$\bar{X} \pm \sigma$
Опросник оценки склонности к защите служебной (государственной) тайны В. Е. Петрова				
Самоконтроль	16,13±3,41	9,97±3,43	≤0,01	12,80±2,67
Нормативность	28,34±7,35	21,37±6,00	≤0,05	26,76±6,01
Прогностичность	19,30±6,78	10,01±7,71	≤0,01	14,59±7,55
Скрытность	15,20±6,80	13,80±5,75	–	13,72±5,91
Методика оценки импульсивности В. А. Лосенкова				
Импульсивность	39,34±8,62	39,34±8,62	–	39,34±8,62
Опросник А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана				
Настойчивость	8,36±2,75	8,10±1,95	–	8,16±1,64
Самообладание	5,53±2,08	5,50±3,47	–	5,52±1,64
Методика «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажина, Л. М. Эткинда, Е. А. Голынкина				
Общая интернальность	37,62±6,37	34,39±7,74	–	36,13±7,08
Пятифакторный личностный опросник				
Нейротизм	19,56±6,04	17,76±5,94	–	18,06±5,99
Экстраверсия	31,60±6,87	30,69±6,04	–	31,26±6,82
Открытость опыту	27,78±5,37	29,09±6,13	–	28,55±5,67
Согласие	29,46±7,42	27,11±7,23	–	28,60±7,00
Сознательность	36,44±8,91	33,27±7,67	–	35,86±8,32
Методика исследования представлений субъекта о себе и об идеальном «Я» Т. Лири, Г. Лефоржема, Р. Сазека				
Авторитарный	11,45±3,45	9,78±3,27	–	10,76±3,49
Эгоистичный	8,76±2,72	8,50±3,06	–	8,59±2,67
Агрессивный	7,69±2,97	7,43±3,00	–	7,62±2,84
Подозрительный	9,27±4,36	4,12±3,68	≤0,05	6,04±3,06
Подчиняемый	6,16±3,03	5,27±3,29	–	5,84±3,10
Зависимый	6,86±3,76	6,07±3,45	–	6,20±3,03
Дружелюбный	4,15±3,65	9,38±2,70	≤0,05	8,47±2,59
Альтруистический	9,78±3,33	9,09±2,88	–	9,30±2,92

Модель оценки склонности военнослужащих к сохранению служебной тайны. В ходе корреляционного анализа эмпирических данных обоснована факторная структура личности военнослужащего, склонного к сохранению (защите) служебной (государственной) тайны. Статистически значимые корреляционные связи позволили выделить диагностические индикаторы-предикторы склонности к защите информации (рис.).



Рис. Факторная личностная детерминация склонности к сохранению служебной тайны
(Fig. Factor personal determination of the inclination to keep official secrecy)

Модель оценки склонности военнослужащих к сохранению служебной тайны может быть представлена в виде четырехкомпонентной структуры: 1) прогностичность ($r=0,27$; $p=0,001$), 2) самоконтроль ($r=0,13$; $p=0,01$), 3) нормативность ($r=0,10$; $p=0,05$), 4) скрытность ($r=0,08$; $p=0,05$). Все компоненты демонстрируют прямую корреляционную связь с предрасположенностью личности к сохранению тайны. Согласно данной модели на первый план выходят прогностические способности индивида, т. е. превентивная оценка потенциала (последствий, перспектив, угроз,

ограничений и т. п.) работы с информацией ограниченного пользования, предвидение (умение «заглянуть в будущее») вариантов развития соответствующих событий, избегание неопределенности в порядке сохранения служебной тайны. Самоконтроль проявляется в способности военнослужащего регулировать собственное поведение в части обращения информации, которая в той или иной степени может нанести вред интересам службы, не допускать импульсивные поступки, сохранять самообладание в любых ситуациях. Несколько меньший по сравнению с прогностичностью и самоконтролем вклад в обеспечение должного порядка работы со служебной информацией на уровне личности вносит нормативность, проявляясь как установка на строгое соблюдение действующих правовых норм (в первую очередь, запретов и ограничений), а также избегание недостаточно урегулированных правоотношений, связанных с оборотом информации, которая имеет действительную или потенциальную служебную ценность в силу неизвестности ее третьим лицам (при этом к подобным сведениям на законном основании у получателя нет свободного доступа, а обладатель информации принимает действенные меры к охране ее конфиденциальности). Скрытность проявляется в стремлении военнослужащего утаивать различную информацию (в том числе не относящуюся к категории «для служебного пользования»), избегании или нежелании предоставления не только избыточных, но и порой необходимых для решения какой-либо проблемы сведений.

Многопараметрическая регрессионная модель прогнозирования склонности военнослужащих к сохранению

служебной тайны. В ходе регрессионного анализа эмпирических данных была предложена многопараметрическая модель прогнозирования склонности военнослужащих к сохранению служебной тайны. Она может быть представлена в следующем виде:

$$Y = -3,385 + 0,196X_1 + 0,210X_2 + 0,567X_3 + 0,347X_4,$$

где Y — склонность к сохранению служебной тайны;
 X_1 — скрытность;
 X_2 — прогностичность;
 X_3 — самоконтроль;
 X_4 — нормативность.

Все парциальные показатели представлены в стенах. Коэффициент детерминации модели составляет 0,764, т. е. указанные выше четыре фактора на 76,4% определяют изменение склонности личности военнослужащего к сохранению служебной тайны. Экспертный экспресс-анализ работы модели (сопоставление тестовых данных с оценками экспертов по прошествии 6–8 месяцев с момента проведения обследования) показал сходные результаты. Удельный вес неучтенных факторов относительно невелик (23,6%), что указывает на хорошие прогностические способности предлагаемой модели.

В качестве примера работы данной модели был проведен подсчет баллов для двух сотрудников.

Первый сотрудник априори относился к группе лиц, склонных к сохранению служебной тайны, второй — не склонных к сохранению служебной тайны:

1-й сотрудник: $X_1=6$; $X_2=9$; $X_3=10$; $X_4=8$.

Расчет прогноза для первого сотрудника:

$$Y = -3,385 + 0,196 \times 6 + 0,21 \times 9 + 0,567 \times 10 + 0,347 \times 8 = 8,127.$$

2-й сотрудник: ($X_1=6$; $X_2=3$; $X_3=3$; $X_4=4$).

Расчет прогноза для второго сотрудника:

$$Y = -3,385 + 0,196 \times 6 + 0,21 \times 3 + 0,567 \times 3 + 0,347 \times 4 = 1,51.$$

Расчетные значения Y у первого сотрудника составляют 8,127 (округлено до 8), у второго — 1,51 (округлено до 2)

балла соответственно. Согласно интерпретации данных по шкале стен 8 баллов следует отнести к высоким показателям, а 2 балла — к низким. Модель достоверно разделила испытуемых по степени выраженности к склонности к сохранению служебной тайны.

Выводы

Проведенное нами научное исследование позволило сформировать практико-ориентированную (диагностически значимую) факторную модель психологической детерминации склонности военнослужащего к сохранению служебной тайны. Ведущими компонентами модели выступают такие парциальные характеристики личности, как прогностичность, самоконтроль, нормативность, скрытность. Именно они образуют своеобразный личностный «каркас» протекции от разглашения сведений, составляющих служебную или государственную тайну. Важным результатом исследования явилось создание регрессионной многопараметрической модели прогнозирования склонности военнослужащих к сохранению служебной тайны.

Подход к изучению феноменологии склонности к защите (сохранению) служебной тайны позволяет вывести на принципиально иной (более высокий) уровень работу. На смену мерам наказания за правонарушения или преступления в сфере обращения служебной информации предлагается перейти к прогнозированию и превентивной профилактической работе. В целом материал настоящего научного исследования позволяет усовершенствовать методы психологической диагностики представителей профессий особого риска.

Перспективы. Исследование может быть продолжено и направлено на поиск дополнительных показателей, позволяющих осуществлять прогнозирование, оперативную диагностику склонности личного состава силовых ведомств к сохранению служебной тайны, а также проведение превентивной профилактической работы.

Список источников / References

1. Войскунский А. Е. Информационная безопасность: психологические аспекты // Национальный психологический журнал. 2010. № 1. С. 48–53.
2. Смолькова И. В. Профессиональная этика — нравственная основа профессиональной тайны // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право». 2013. № 2. С. 181–184.
3. Stawiski S., Linn R. Exploring the Relationship between Trust and Information Sharing in Negotiation. *Negotiation and Conflict Management Research*. 2016. № 9(3). Pp. 207–226.
4. Сурицев А. В. Моделирование процесса формирования положительного образа сотрудника органов внутренних дел как защитника правопорядка // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1(74). С. 148–150.
5. Голубчиков С. В., Новиков В. К., Баранова А. В. Виды профессиональной тайны и ее защита // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 1. С. 83–86.
6. Дубровский А. В., Рузаев Н. В. Проблемы формирования компетенций специалистов связи в области защиты государственной тайны // Вестник Самарского юридического института. 2019. № 5(36). С. 120–126.
7. Schweitzer M. E., DeChurch L. A. Ethics and negotiation: The role of shared moral values. *Negotiation Journal*. 2004. № 20(4). Pp. 487–504.
8. Дашко М. Н., Виноградов М. В. Профессиональный психологический отбор на службу в органы внутренних дел: новый подход к изучению личных и деловых качеств граждан, поступающих на службу в подразделения МВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 3(62). С. 101–106.
9. Русанов В. Ю. Особенности подготовки кадров по защите государственной тайны // Наука. Общество. Оборона. 2016. № 4(9). С. 6. doi:10.24411/2311-1763-2016-00034.
10. Петров В. Е. Психодиагностическая оценка склонности военнослужащих к сохранению служебной тайны // Актуальные проблемы профессионально-практической психологии (дьяченкоские чтения — 2022) : сб. науч. трудов I междунар. конф. М., 2022. С. 498–502.
11. Rasinger J. D., Cederström A. The art of keeping a secret: Defining and exploring confidentiality in negotiation. *International Negotiation*. 2014. № 19(3). Pp. 421–440.

Поступила 10.08.2023; одобрена после рецензирования 15.08.2023; принята к публикации 30.08.2023.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-практическая статья

УДК 378.147 © Мельников В. И., Баданов А. А., Прокурова С. В., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-416-421

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Применение компьютерного практикума по обработке теста Люшера для диагностики психических состояний личности

Владимир Иванович Мельников¹, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии управления; mvi-377@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0725-134X>

Александр Анатольевич Баданов², кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры математики и информатики; badasan@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0725-134X>

Софья Витальевна Прокурова^{3,4}, кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии, общей и юридической психологии; доцент кафедры общей и клинической психологии; sofya.prokurova@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-2880-9728>

¹ Сибирский государственный университет путей сообщения, 630049, Новосибирск, ул. Дуси Ковальчук, 191, Россия

² Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии, 630114, Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2, Россия

³ Волгоградский институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 400066, Волгоград, ул. Гагарина, 8, Россия

⁴ Волгоградский государственный медицинский университет, 400131, Волгоград, пл. Павших Борцов, 1, Россия

Реферат

Введение. Изучалось применение авторской компьютерной программы, разработанной в Excel, для определения интерпретационных коэффициентов теста Люшера: «Коэффициент вегетативного баланса», «Суммарное отклонение от аутогенной нормы», «Гетерогенность-автономность», «Концентричность-эксцентричность», «Баланс личностных свойств», «Баланс вегетативной системы», «Работоспособность», «Наличие стрессового состояния». Цель — определение эмоционального состояния человека и его динамики с использованием теста Люшера при помощи разработанного компьютерного практикума. **Материалы и методы.** Изучались компьютерные программы по обработке теста Люшера (Psychometric Expert) и другие компьютерные комплексы, отечественные компьютерные практикумы по обработке тестов и анкет. В исследовании участвовал 51 испытуемый в возрасте 20–22 лет. Применялись методы сравнения, измерения и математической статистики. **Результаты и обсуждение.** Описывается применение компьютерного практикума, способствующего определению интерпретационных коэффициентов: «Коэффициент вегетативного баланса», «Суммарное отклонение от аутогенной нормы», «Гетерогенность-автономность», «Концентричность-эксцентричность», «Баланс личностных свойств», «Баланс вегетативной системы», «Работоспособность», «Наличие стрессового состояния», для восьмичетового теста Люшера с использованием монитора или бумажных цветочных карточек. **Выводы.** Компьютерный практикум по обработке теста Люшера удобен в работе, надежен, способствует быстрому определению эмоционального состояния личности испытуемого.

Ключевые слова: тест Люшера, коэффициенты теста Люшера, компьютерный практикум

Для цитирования: Мельников В. И., Баданов А. А., Прокурова С. В. Применение компьютерного практикума по обработке теста Люшера для диагностики психических состояний личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 4(95). С. 416–421. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-416-421>

Scientific and Practical Article

UDC 378.147 © Melnikov V. I., Badanov A. A., Prokurova S. V., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-416-421

5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment

Application of a Computer Workshop to Processing the Lüscher Test used to Diagnose Mental States of an Individual

Vladimir I. Melnikov¹, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Social Psychology of Management; mvi-377@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0725-134X>

Alexander A. Badanov², Candidate of Science (in Pedagogy), Associate-Professor, Chief of the chair of Mathematics and Informatics; badasan@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0725-134X>

Sofia V. Prokurova^{3,4}, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor at the chair of Sociology, General and Legal Psychology, Associate-Professor at the chair of General and Clinique Psychology; sofya.prokurova@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-2880-9728>

¹ Siberian State Transport University, 191 Dusa Kovalchuk st., Novosibirsk, 630049, Russia

² Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after Army General I.K.Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, 6/2 Klyuch-Kamyshenskoe plateau st., Novosibirsk, 630114, Russia

³ Volgograd Institute of Management of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, 8 Gagarin st., Volgograd, 400066, Russia

⁴ Volgograd State Medical University, 1 Pavshikh Bortsov sq., Volgograd, 400131, Russia

Abstract

Introduction. The application of the authors' computer program developed in Excel was studied for determining the interpretation coefficients of the Luscher test: "Coefficient of vegetative balance", "Total deviation from the autogenic norm", "Heterogeneity-autonomy", "Concentricity-eccentricity", "Balance of personal properties", "Balance of the vegetative system", "Efficiency", "The presence of a stressful state". The purpose is to employ the developed computer workshop to determine a person's emotional states and their dynamics using the Luscher test. **Materials and Methods.** Computer programs for processing the Luscher test (Psychometric Expert) and other computer complexes, domestic computer workshops for processing tests and questionnaires were studied. Comparison and measurement methods, math statistics were used as the main research methods. The research covered fifty-one respondents aged 20–22. **Results and Discussion.** The application of a computer workshop is described, which contributes to the determination of interpretation coefficients: "Coefficient of vegetative balance"; "Total deviation from the autogenic norm"; "Heterogeneity-autonomy"; "Concentricity-eccentricity"; "Balance of personal properties"; "Balance of the vegetative system"; "Efficiency"; "The presence of a stressful state" for the eight-color Luscher test using a monitor or paper color cards. **Conclusions.** The computer workshop on processing the Luscher test is easy to use, reliable, and helps quickly determine the emotional state of the subject's personality.

Keywords: Luscher test; Luscher test coefficients; computer workshop

Citation: Melnikov V. I., Badanov A. A., Prokurova S. V. Application of a Computer Workshop to Processing the Luscher Test used to Diagnose Mental States of an Individual. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28. No. 4(95). Pp. 416–421 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-416-421>

Основные положения

1. Для оперативного определения эмоциональных состояний личности целесообразно использовать интерпретационные коэффициенты теста Люшера: «Коэффициент вегетативного баланса» (КВБ); «Суммарное отклонение от аутогенной нормы» (СО); «Гетерогенность-автономность» (Г); «Концентричность-эксцентричность» (К); «Баланс личностных свойств» (ЛБ); «Баланс вегетативной системы» (ВБ); «Работоспособность» (Р); «Наличие стрессового состояния» (С).

2. Разработанный компьютерный практикум способствует проведению тестирования и определению коэффициентов теста Люшера с представлением интерпретаций результатов испытуемого. Используя компьютерный практикум, психолог без сложного компьютерного комплекса по обработке тестов сможет осуществить диагностику психического состояния личности.

3. Диагностику личности можно проводить и с помощью бумажных цветowych карточек, а обрабатывать результаты посредством представляемого компьютерного практикума.

Введение**Актуальность значимости и сущность проблемы.**

Цветовой тест Люшера широко используется в измерении психофизиологического состояния испытуемого человека, его уровня стрессоустойчивости, активности и коммуникативных способностей. Проблемой является обработка теста, так как вручную это занимает много времени, специальные компьютерные программы не всегда доступны психологам. Кроме того, сам сотрудник (студент) не сможет использовать этот эффективный тест для определения стрессовых состояний. Тест Люшера способствует измерению психофизиологического состояния испытуемого человека, его уровня стрессоустойчивости, активности и коммуникативных способностей, определению причин психологического стресса, приводящего к появлению физиологических симптомов [1]. Для использования данных теста Люшера для анализа применяются интерпретационные коэффициенты, разработанные Г. А. Аминевым [2]. Интерпретационные коэффициенты рассматриваемого теста можно рассчитать

и ручным способом, но данный процесс слишком длительный, поэтому практически неприменимый [3]. Следует отметить, что существуют компьютерные комплексы, которые выводят подробную интерпретацию результатов испытуемого по тесту Люшера, но они недоступны каждому сотруднику, желающему диагностировать свое психическое состояние после выполнения работы в сложных условиях, а также не все психологи имеют быстрый доступ к таким комплексам [4].

Цель — разработать простую и надежную компьютерную программу в Excel, способствующую вычислению интерпретационных коэффициентов теста Люшера с их интерпретацией для практикующего психолога и лиц, заинтересованных в определении своего эмоционального состояния после экстремальных воздействий.

Материалы и методы

Обследование испытуемых осуществлялось при помощи разработанной нами компьютерной программы в Excel «Компьютерный практикум по определению интерпретационных коэффициентов для восьмицветового теста Люшера». Компьютерный практикум по обработке теста — это «относительно простая компьютерная программа в MS Excel, способствующая обработке теста, выведению результатов обследования в текстовой, графической, табличной формах» [5, с. 359; 6]. На мониторе компьютера испытуемому представлялись восемь цветowych карточек, которые он выбирал курсором. Выбранные им цветowych карточки сразу удалялись из набора. Первый выбор считался пробным. Далее после нажатия клавиши «Подготовка к тестированию» испытуемый самостоятельно осуществлял выбор цветowych карточек курсором. Результаты испытуемого в виде рассчитанных интерпретационных коэффициентов и интерпретации к ним представляются на листе «Результаты».

Результаты и обсуждение

Разработка методики применения компьютерного практикума. Компьютерный практикум применялся для определения коэффициентов, когда психолог после проведения обследования испытуемого с помощью набора цветowych бумажных карточек вводил номера выбранных цветowych

карточек по восьми позициям. Компьютерный практикум надежно определял коэффициенты теста Люшера. Компьютерный практикум может применяться и индивидуально пользователями, заинтересованными в определении своего эмоционального состояния и его оптимизации. Компьютерный практикум выполнен на листах: «Тест Люшера»; «Назначение практикума»; «Карточки»; «Результаты».

На листе «Тест Люшера» приведено назначение этой проективной методики, представлены восемь цветowych карточек с присвоенными номерами: «Синий» (1), «Зеленый» (2), «Красный» (3), «Желтый» (4) — данные цвета отнесены к основным цветам методики; «Фиолетовый» (5), «Коричневый» (6), «Черный» (7), «Серый» (0) — к дополнительным. В указанном листе также приведены краткие характеристики и психология цвета, оказывающего воздействие на человека, значение восьми позиций, на которых может оказаться выбираемая цветовая карточка.

Темно-синий (1) характеризует сосредоточенность на внутренних проблемах, пассивность, зависимость от внешних факторов. У человека, выбирающего такой цвет, отмечается потребность в спокойствии и т. д. Синезеленый (2) способствует выявлению точности, склонности к проведению критического анализа, потребности производить впечатление. Отвержение этого цвета выявляет невозможность реализации вышеперечисленных потребностей, желание освободиться от мешающих ограничений. Оранжево-красный (3) отражает наступательные действия, соперничество, эротические влечения, агрессивность. Отказ от постановки этого цвета на первые позиции свидетельствует о перевозбуждении и истощении, о потребности в устранении возбуждающих факторов. Выбор желтого (4) представляет активность, любознательность, оригинальность, веселость. Если желтый занимает 6–8-е места в выборе, то это означает разочарование, ощущение несбыточности надежд. Фиолетовый (5) определяет, что испытуемый выдает желаемое за действительное, ему присуще легкомыслие. Если человек указал фиолетовый на 8-й позиции, то было отвергнуто желание близости с другим человеком. Фиолетовый не имеет значения, если находится с 3-й по 7-ю позицию. Если выбирается коричневый (6) на первых позициях ряда, то выявляется потребность в физическом покое, если он находится на 8-м месте, то потребность в покое не нужна. Если черный (7) ставится на первые позиции цветового ряда, то это определяет компенсирующее поведение в напряженной ситуации, символизирует отрицание успешной деятельности. Серый (0) — отсутствие цвета — является разделяющим, отгораживающим. Позиция серого цвета устанавливает границу между контрастными цветами, которые определяют различный подход к интерпретации цветowych карточек. Четыре основных цвета карточек, выбираемых испытуемым (синий, зеленый, красный, желтый), имеют ведущее значение в интерпретации результатов [7].

На листе «Назначение практикума» приведены формулы для восьми рассчитываемых коэффициентов для теста Люшера: КВБ; СО; Г; К; ЛБ; ВБ; Р; С.

На листе «Карточки» приведены восемь цветowych карточек теста Люшера, инструкция по их выбору испытуе-

мым. В инструкции указано, что первый выбор курсором цветowych карточек пробный, вторичный выбор является тестированием. Карточка понравившегося цвета выделяется курсором и убирается из представленных. Для подготовки нового тестирования следует выделить курсором клавишу «Подготовка к тестированию» данного листа, и появятся восемь стандартных цветowych карточек теста Люшера. После последовательного выделения испытуемым курсором всех восьми цветowych карточек появляется надпись «Тест пройден». Чтобы определить результаты теста, необходимо перейти на лист «Результаты».

На листе «Результаты» выводятся номера цветowych карточек, выбранных испытуемым, распределенные по последовательности их выбора по восьми позициям (табл. 1).

Таблица 1. Результаты теста испытуемого (распределение номеров цветowych карточек по восьми позициям: С6 — позиция 1;

Д6 — позиция 2; J6 — позиция 8)

(Table 1. Subject test results (distribution of color card numbers across eight positions: C6 — position 1; D6 — position 2; J6 — position 8))

Обозначение ячеек в Excel	C6	D6	E6	F6	G6	H6	I6	J6
Номера цветowych карточек, размещенные в диапазоне ячеек C6:J6 по позициям	3	6	4	2	1	5	0	7

Из таблицы 1 видно, что испытуемый выбрал оранжево-красную карточку (3), замыкает его выбор черная карточка (7).

В других таблицах также приведены результаты испытуемого.

После осуществления выбора всех восьми цветowych карточек испытуемым компьютерный практикум представляет рассчитанные интерпретационные коэффициенты и краткую их интерпретацию. Показатели интерпретационных коэффициентов для условного испытуемого приведены в таблице 2.

Таблица 2. Интерпретационные коэффициенты теста Люшера испытуемого по данному тесту, балл (Table 2. Interpretation coefficients of the Luscher test of the subject for this test, score))

Интерпретационные коэффициенты	Балл
1. Коэффициент вегетативного баланса (КВБ)	1,56
2. Суммарное отклонение от аутогенной нормы (СО)	8
3. Баланс вегетативной системы (ВБ)	7,5
4. Гетерономность-автономность (Г)	-2,7
5. Работоспособность (Р)	19,4
6. Концентричность-эксцентричность (К)	-4,1
7. Наличие стрессового состояния (С)	6,8
8. Баланс личностных свойств (ЛБ)	-1,5

Из таблицы 2 видно, что приведены все значения показателей коэффициентов Люшера для выбора цветowych карточек, сделанных испытуемым.

На листе «Результаты» размещены таблицы, способствующие расчету каждого коэффициента теста Люшера, лучшему пониманию для начинающего психолога алгоритма расчета этих коэффициентов.

Коэффициент вегетативного баланса (КВБ) вычисляется по формуле:

$$\text{КВБ} = ((18 - (3 + 4)) / (18 - (1 + 2))).$$

В формуле вместо цифр, обозначающих номера цветов, принятых в тесте Люшера, ставятся порядковые номера позиций, занимаемых выбранной цветовой карточкой. Для рассматриваемого учебного примера выбора цветowych карточек (3, 6, 4, 2, 1, 5, 0, 7) КВБ будет вычисляться по формуле:

$$\text{КВБ} = ((18 - (3 + 4)) / (18 - (1 + 2))) = ((18 - (1 + 3)) / (18 - (5 + 4))) = 1,56.$$

Для удобства расчета такой формулы в компьютерном практикуме приведена таблица, в которой для каждого номера цвета при помощи логических формул определяется позиция выбранного испытуемым цвета.

Для определенного КВБ на листе Excel «Результаты» представляется таблица для интерпретации КВБ=1,56 балла (табл. 3).

Таблица 3. Интерпретация результатов испытуемого по критериям КВБ (приведена таблица для КВБ=1,56 балла)
(Table 3. Interpretation of the subject's test results according to the criteria of the coefficient of vegetative balance (a table is provided for coefficient of vegetative balance=1,56 points))

Показатель КВБ, балл	Интерпретация результатов испытуемого
1,56	0,9–1,8. Оптимальная мобилизованность физических и психических ресурсов. В экстремальных условиях высокая вероятность правильного принятия решений и успешность действий

Из таблицы 3 видно, что определенный показатель КВБ=1,56 балла находится в диапазоне 0,9–1,8 балла, для которого представлена интерпретация по результатам испытуемого [8].

Для каждого расчета коэффициента Люшера используются свои логические формулы, приводятся вспомогательные таблицы, которые видны на листах Excel компьютерного практикума. Для работы испытуемого с набором цветowych карточек написана небольшая программа, которая выполняет заданный набор действий. В данной статье логические формулы не приводятся, но они размещены в соответствующих ячейках компьютерной программы, выполненной в Excel. Все формулы защищены паролем, что способствует надежной работе электронной программы.

Коэффициент «Суммарное отклонение от аутогенной нормы» (СО) является показателем степени эмоционального дискомфорта, т. е. отклонения от состояния абсолютного покоя. Для расчета коэффициента СО необходимо сравнивать порядок мест, которые занимают цвета в выборе, с их «идеальным» расположением (3, 4, 2, 5, 1, 6, 0, 7). Сначала вычисляется разница между реальным занимаемым местом и нормативным положением цвета, затем эти разности (их абсолютные величины, без учета знака) суммируются. Значение СО изменяется от 0 до 32 и может быть только четным.

Компьютерный практикум с использованием таблиц, логических формул определяет коэффициент СО. Он представлен с интерпретацией в таблице 4.

Коэффициент «Гетерогенность-автономность» (Г) определяется по формуле:

$$\Gamma = (A_1 + A_4) - (A_2 + A_3).$$

Коэффициенты А для расчета вышеприведенного коэффициента определяются по таблице 5, которая имеется и в компьютерном практикуме.

Таблица 4. Интерпретация результатов испытуемого по критериям коэффициента

«Суммарное отклонение от аутогенной нормы»

(Table 4. Interpretation of the subject's test results according to the criteria of the coefficient

“Total deviation from the autogenic norm”)

Суммарное отклонение от аутогенной нормы, балл	Интерпретация результатов испытуемого
8	8–12 баллов. Незначительный уровень нервно-психической напряженности

Из таблицы видно, что если синий цвет занимает третью позицию при выборе карточек, то коэффициент A_1 будет равен 6,0, в противном случае коэффициент A_1 будет равен 0. Аналогично определяются по таблице 5 коэффициенты A_2, A_3, A_4, A_7 .

Таблица 5. Определение коэффициентов А (A_1, A_2, A_3, A_4, A_7) по результатам испытуемого по тесту
(Table 5. Determination of coefficients A (A_1, A_2, A_3, A_4, A_7) based on the subject's test results))

Номер цвета	Позиции карточек								Балл	Коэффициенты А
	1	2	3	4	5	6	7	8		
1 (синий)			6,0						6,0	A_1
2 (зеленый)								1,9	1,9	A_2
3 (красный)		6,8							6,8	A_3
4 (желтый)						4,0			4,0	A_4
7 (фиолетовый)	8,1								8,1	A_7

Если значение коэффициента «Гетерогенность-автономность» (Г) находится в диапазоне от 0 до +9,8, то субъект гетерономен, пассивен, склонен к зависимому положению от окружающих, спонтанному поведению; от 0 до –9,8 — субъект автономен, независим, активен, инициативен, самостоятелен, склонен к доминированию, стремится к самоутверждению и успеху. Коэффициент «Гетерогенность-автономность» для рассматриваемого учебного примера выбора цветowych карточек (3, 6, 4, 2, 1, 5, 0, 7) определяется величиной в –2,7 балла.

Коэффициент «Концентричность-эксцентричность» (К) вычисляется по формуле: $K = (A_1 + A_2) - (A_3 + A_4)$, где коэффициенты А определяются по таблице 5.

Если значение коэффициента «Концентричность-эксцентричность» (К) находится в диапазоне от 0 до +9,8, то субъект концентричен, сосредоточен на собственных проблемах; от 0 до –9,8 — эксцентричен, интересуется окружающими как объектом воздействия или источником получения помощи.

Рассматриваемый коэффициент определяется в –4,1 балла для рассматриваемого выбора цветowych карточек (3, 6, 4, 2, 1, 5, 0, 7) в выделенном для этого диапазоне листа Excel «Результаты».

Коэффициент «Баланс личностных свойств» (ЛБ) вычисляется по формуле:

$$\text{ЛБ} = (A_2 + A_4) - (A_1 + A_3),$$

где коэффициенты А определяются по таблице 5.

Если значение коэффициента «Баланс личностных свойств» (ЛБ) находится в диапазоне от 0 до +9,8, то лич-

Таблица 6. Показатели распределений коэффициентов теста Люшера у обследованной группы
(Table 6. Indicators of distributions of Luscher test coefficients for the examined group of subjects)

Показатель	Краткое обозначение коэффициентов теста Люшера							
	КВБ	СО	С	ВБ	Р	Г	К	ЛБ
Среднее	0,99	18,94	12,44	0,09	15,671	0,38	0,92	-1,24
Стандартное отклонение	0,57	6,21	10,36	3,69	2,99	3,48	3,86	3,64
Асимметрия	0,563*	-0,46*	0,41*	-0,30	-0,32	-0,17	-0,11	-0,05
Экссесс	-0,59	-0,42	-1,05	-0,57	-0,84*	-0,74*	-0,77*	-0,94*
Критерий Х-квадрат	10,57*	2,66	7,43*	4,36	3,32	1,16	6,18	5,02*
Критерий Колмогорова	1,81*	0,49	1,20	1,05	0,86	0,82	0,93	0,99

Примечание. * — критерий определяет распределение, не соответствующее нормальному закону распределения.

ность противоречивая, неустойчивая; от 0 до -9,8 — личностные качества сбалансированы, образуют целостный комплекс.

Указанный коэффициент определяется в -1,5 балла для рассматриваемого выбора цветowych карточек (3, 6, 4, 2, 1, 5, 0, 7) в выделенном для этого диапазоне листа Excel «Результаты».

Коэффициент «Баланс вегетативной системы» (ВБ) вычисляется по формуле:

$$ВБ = (A_3 + A_4) - (A_1 + A_2),$$

где коэффициенты А определяются по таблице 5.

Если значение коэффициента ВБ находится в диапазоне от 0 до +9,8, то преобладает тонус симпатической нервной системы, способствующей усилению обмена веществ, мобилизации силы организма на активную деятельность; от 0 до -9,8 — преобладает тонус парасимпатической нервной системы, способствующей восстановлению израсходованных запасов энергии, регулированию работы организма во время сна.

Коэффициент ВБ равен 7,5 балла для выбора цветowych карточек (3, 6, 4, 2, 1, 5, 0, 7) в выделенном для этого диапазоне листа Excel «Результаты».

Коэффициент «Работоспособность» (Р) рассчитывается по формуле:

$$P = A_2 + A_3 + A_4,$$

где коэффициенты А определяются по таблице 5.

Коэффициент «Работоспособность» (Р) может принимать значения от 9,1 до 20,9 балла. При высоких значениях коэффициента Р испытуемый находится в стрессовом состоянии. Коэффициент «Работоспособность» (Р) равен 19,4 балла для выбора цветowych карточек (3, 6, 4, 2, 1, 5, 0, 7) в выделенном для этого диапазоне листа Excel «Результаты».

Коэффициент «Наличие стрессового состояния» (С) определяется по формуле:

$$C = C_1 + C_2 = (8,1xX_1 + 6,8xX_2 + 6,0xX_3) + (6,0xX_6 + 6,8xX_7 + 8,1xX_8).$$

Для расчета C_1 принимается $X=1$, если позиции 1, 2, 3 занимают дополнительные цвета 0, 6, 7. Коэффициент C_2 подсчитывается, если на 6-м, 7-м, 8-м местах расположены основные цвета 1, 2, 3, 4. Для удобства расчетов коэффициентов C_1 и C_2 на листе Excel «Результаты» представлена таблица, в которой даны логические формулы, способствующие определению этих коэффициентов. Коэффициент «Наличие стрессового состояния» (С) может находиться в интервале от 0 до 41,8 балла. При высоких значениях испытуемый находится в стрессовом состоянии.

Нами был обследован 51 испытуемый в возрасте 20–22 лет перед проведением зачета по учебной дисциплине с использованием компьютерного практикума. Затруднений у обучающихся при работе с компьютерным практикумом не наблюдалось. Полученные результаты по тесту Люшера были доведены до испытуемых, с которыми последние с вероятностью 80–90% согласились.

Показатели распределений коэффициентов теста определялись с использованием компьютерной программы Psychometric Expert (фирма «Интроспекция», г. Ярославль) и представлены в таблице 6.

Углубленный анализ всех распределений с использованием дополнительного графического способа позволил сделать вывод, что все полученные распределения можно определить как нормальные распределения и применить корреляционный анализ Пирсона, результаты которого приведены в таблице 7 [9].

Таблица 7. Корреляционная матрица результатов испытуемых
(Table 7. Correlation matrix of subjects' test results)

Показатели	КВБ	СО	С	ВБ	Р	Г	К	ЛБ
КВБ	1							
СО	-0,08	1						
С	0,13	0,16	1					
ВБ	0,55***	-0,2	-0,56***	1				
Р	0,26*	-0,2	-0,81***	0,79***	1			
Г	-0,16	0,24*	0,01	-0,27*	-0,30*	1		
К	-0,90***	0,09	0,01	-0,65***	-0,31*	0,16	1	
ЛБ	-0,1	-0,13	-0,38**	0,27*	0,51***	0,06	0,18	1

Примечания: *** — стандартный уровень статистической значимости (р-уровень) меньше 0,001; ** — р-уровень меньше 0,01; * — р-уровень меньше 0,05.

Из анализа таблицы можно определить сильную связь ($r > 0,7$, 50% и более от общей доли дисперсии), представленную только тремя коэффициентами корреляции: между коэффициентами Р и С (-0,81 балла); между коэффициентами Р и ВБ (0,79) [4]. Из таблицы также видно, что коэффициент корреляции между КВБ и К равен 0,9, способствуя определению 81% общей доли дисперсии, поэтому психолог должен учитывать такую тесную отрицательную взаимосвязь между рассматриваемыми коэффициентами.

Для углубленного анализа полученных результатов при помощи компьютерной программы Psychometric Expert определено распределение результатов 51 испытуемого по коэффициенту «Наличие стрессового состояния» (С)

Таблица 8. Распределение результатов испытуемых со средним 12,44 балла по интервалам с шагом стандартного отклонения ($S=10,36$)(Table 8. Distribution of results of subjects with an average of 12,44 points over intervals with standard deviation step ($S=10,36$))

Уровни стресса	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	Очень высокий
Интервалы	$<-2S$	от $-2S$ до $-S$	от $-S$ до S	от S до $2S$	$>2S$
Критерии интервалов	$<-8,27$	от $-8,27$ до $2,08$	$2,08-22,8$	$22,9-33,26$	$>33,26$
Количество (процент)	0	12 (23,5)	30 (58,8)	7 (13,7)	2 (4)

по параметру «Группировка по интервалам» с «разбиением с шагом стандартного отклонения» (S), равного 10,36 балла, среднего 12,44 балла, результаты которого приведены в таблице 8.

Из таблицы следует, что средний уровень стресса выявлен у 58,8% испытуемых; высокий уровень стресса — у 13,7%; очень высокий уровень стресса — у 4,0% обследованных студентов. После проведенных индивидуальных бесед пять студентов (9,8%) согласились, что им целесообразно индивидуально определять уровень своего эмоционального состояния в целях его коррекции.

Используя компьютерный практикум по обработке цветового теста Люшера, можно также определять эмоциональное состояние личности, перенесшей посттравматическое стрессовое состояние, для коррекции которого следует отобрать методики и техники коррекционной работы [10]. Испытуемый, применяя самостоятельно компьютерный практикум, может выявить динамику своего психического состояния по результатам проводимых тестов, спланировать мероприятия по коррекции своего эмоционального состояния.

В случае если на мониторе представляются цвета карточек теста с искажениями, то можно проводить тестиро-

вание по стандартным цветовым карточкам, а результаты тестирования (восемь цифр) ввести вручную в компьютерный практикум и получить результаты теста.

Работа личности по контролю за своим эмоциональным состоянием будет способствовать ее развитию на дальнюю и ближнюю перспективы, улучшению организационной культуры организации [11].

Выводы

Разработанный компьютерный практикум по обработке теста Люшера с выведением интерпретации по восьми интерпретационным коэффициентам удобен в работе, надежен, способствует оперативному определению эмоционального состояния личности испытуемого. Данный практикум может применяться сотрудником (студентом) в индивидуальной коррекционной работе своих эмоциональных состояний. Для каждой категории испытуемых следует разрабатывать критерии норм с учетом коэффициентов теста Люшера.

Перспективы. Исследование обработки теста Люшера компьютерным практикумом может быть продолжено в целях оптимизации обработки данного теста. Обследование можно проводить при помощи цветковых бумажных карточек, а обрабатывать посредством смартфона.

Список источников / References

1. Цветовой тест Люшера / пер. с англ. А. Никоновой. М., 2002. 192 с.
2. Аминев Г. А. Инструментарий пенициарного психолога. Уфа, 1997. 168 с.
3. Мельников В. И., Леонтьев В. Г. Применение модифицированного теста Люшера для диагностики психических состояний личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2001. № 2(16). С. 112–114.
4. Васищев А. А. Psychometric Expert® 9. Руководство пользователя. Часть 2. Организация и проведение психодиагностического обследования. Ярославль, 2016. 56 с.
5. Мельников В. И. Разработаны компьютерных практикумов по обработке психологических тестов и анкет и их применение студентами дистанционно в условиях самоизоляции // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения : мат-лы пятой всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Иркутск, 2020. С. 358–362.
6. Баданов А. А. Роль математики в подготовке офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и техники : сб. науч. ст. междунар. конф. / отв. ред. Е. Д. Родионов. Барнаул, 2018. С. 1607–1610.
7. Собчик Л. И. Метод цветковых выборов — модификация восьмицветового теста Люшера : практическое руководство. СПб., 2010. 70 с.
8. Прохоров А. О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности. М.; СПб., 2004. 176 с.
9. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие. 3-е изд., стереотип. СПб., 2008. 392 с.
10. Гилева К. В. Психологические условия коррекции посттравматических стрессовых состояний личности : дис ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2004. 236 с.
11. Мубаракишина О. А., Марченко Н. В. Влияние организационной культуры на эффективность деятельности организации // Вестник Омского университета. 2017. № 1. С. 108–118.

Поступила 17.05.2023; одобрена после рецензирования 25.08.2023; принята к публикации 30.08.2023.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.



Общая педагогика. Теория и методика профессионального образования, обучения и воспитания

General pedagogy. Theory and methods of professional education, learning and upbringing

Научно-теоретическая статья

УДК 378 © Нефедова Л. К., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-422-429

5.8.7. Методология и технология профессионального образования; 5.7.8. Философская антропология и философия культуры

Философские контексты образования

Людмила Константиновна Нефедова¹, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, кандидат педагогических наук, заведующий научно-исследовательской лабораторией «Философия образования и философия в образовании»; konstans50@yandex.ru; <https://orcid.org/0009-0005-3940-4448>

¹ Омский государственный педагогический университет, 644099, Омск, ул. Партизанская, 4А, Россия

Реферат

Введение. Осмысление места философии в отечественном образовании приобретает чрезвычайную актуальность в связи с вызовами, разрывающими родовую, культурную, природную, социальную идентичность, которые бросает человеку современная действительность. Понимание культурно-антропологических смыслов и ценностного потенциала образования поможет достойно ответить на вызовы транзитивного периода человеческого существования и сохранить тысячелетиями накопленные ценности антропосоциокультурного генеза. Ответ предполагает обращение к философским контекстам в истории образования. **Материалы, результаты и обсуждение.** Историко-философские реконструкции показывают, что философия с древних времен определяла мировоззренческие основы образования. Концепт культурного потребителя, утвердившийся в последние десятилетия в отечественной педагогической практике, вступил в диссонанс с исторически сложившимся в ней пониманием основ и целей образования. Обращение к истории выявляет ценностные смыслы западного и отечественного опыта образования и формирования на его основе личности. Полагаем необходимым переосмысление философских основ отечественного образования в целом, с тем чтобы корректировать и обновить научное проектирование образовательных концепций в психопедагогике, что предполагает раскрытие культурно-антропологического потенциала идей русской философии образования и отнюдь не является делом одной статьи, а требует соединения усилий разных специалистов, работающих с молодежью, прежде всего в системе высшего образования. Ответом на вызов времени является научный межфакультетский проект в Омском педагогическом университете — лаборатория «Философия образования и философия в образовании». В основе концепции — коррелят философии и образования. Цель лаборатории — выявление предметно-методологического потенциала философии в целостном подходе к образованию человека как процессу формирования «духовного облика человека» на основе отечественных историко-философских концепций, практик социализации и инкультурации. **Выводы.** Обращение к философским контекстам образования и к философскому пониманию самого образования как духовного процесса соединения знаний с личностными качествами человека может явиться методологическим ключом для критического осмысления социально-культурных трендов в мировой повестке на основе выявления ценностных культурных и философско-антропологических смыслов русской философии образования, что, в свою очередь, может способствовать уточнению целей отечественного образования и решать общие и частные задачи защиты человека против обезличивания.

Ключевые слова: философско-антропологические смыслы, цели и ценности образования, человек, русская идея в образовании

Благодарности. Выражаю глубокую благодарность научному отделу Омского государственного педагогического университета, коллегам — историкам и психологам за поддержку и участие в работе научной лаборатории «Философия образования и философия в образовании».

Статья подготовлена в рамках междисциплинарной научной лаборатории «Философия образования и философия в образовании» Омского государственного педагогического университета.

Для цитирования: Нефедова Л. К. Философские контексты образования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 4(95). С. 422–429. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-422-429>

Scientific and Practical Article

UDC 378 © Nefedova L. K., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-422-429

5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education; 5.7.8. Philosophical Anthropology, Philosophy of Culture

Philosophical Contexts of Education

Lyudmila K. Nefedova¹, Doctor of Science (in Philosophy), Professor, Head of the Chair of Philosophy, Candidate of Science (in Pedagogy), Head of the Research Laboratory of Philosophy of Education and Philosophy in Education; konstans50@yandex.ru; <https://orcid.org/0009-0005-3940-4448>

¹ Omsk State Pedagogical University, 4A Partizanskaya st., Omsk, 644099, Russia

Abstract

Introduction. Understanding the place of philosophy in national education is becoming extremely relevant in connection with the challenges, blurring the tribal, cultural, natural, social identity, which modern reality poses to a person. Comprehension of the cultural and anthropological meanings and value potential of education will help to adequately respond to the challenges of the transitive period of human existence and preserve the values of anthropo-sociocultural genesis accumulated over thousands of years. The answer implies addressing to philosophical contexts in the history of education. **Materials, Results and Discussion.** Historical and philosophical reconstructions show that philosophy has been determining the ideological foundations of education since ancient times. The concept of the cultural consumer established in Russian pedagogical practice in recent decades has entered into dissonance with its historical understanding of the foundations and purposes of education. Appealing to history reveals the value meanings of Western and domestic experience of education and the formation of personality on its basis. It is necessary to rethink the philosophical foundations of Russian education on the whole, in order to correct and update the scientific design of educational concepts in psychopedagogy, which involves revealing the cultural and anthropological potential of the ideas of Russian philosophy of education and is by no means a matter of one article, but requires joined efforts of different specialists working with young people, especially in the system of higher education. The answer to the challenge of the time is a scientific interfaculty project at Omsk Pedagogical University — the laboratory “Philosophy of Education and Philosophy in Education”. The concept is based on a correlate of philosophy and education. The goal of the laboratory is to identify the subject-methodological potential of philosophy in a holistic approach to human education as the process of forming the “spiritual character of a person” based on domestic historical and philosophical concepts of socialization and inculturation practices. **Conclusions.** Appeal to the philosophical contexts of education and to philosophical understanding of education itself as a spiritual process of combining knowledge with the personal qualities can be a methodological key for critical comprehension of socio-cultural trends on the world agenda based on identifying the valuable cultural, philosophical and anthropological meanings of Russian philosophy of education, which, in turn, can help clarify the goals of domestic education and solve general and specific problems of protecting people against depersonalization.

Keywords: philosophical and anthropological meanings, goals and values of education, person, Russian idea of education

Acknowledgements. The author expresses her deep gratitude to the scientific department of Omsk State Pedagogical University, colleagues, historians and psychologists for their support and participation in the work of the scientific laboratory “Philosophy of Education and Philosophy in Education”.

The article has been prepared within interdisciplinary scientific laboratory “Philosophy of Education and Philosophy in Education” at Omsk State Pedagogical University.

Citation: Nefedova L. K. Philosophical Contexts of Education. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28. No. 4(95). Pp. 422–429 (In Russ.). <https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-495-422-429>

Основные положения

1. Предметно-методологический потенциал философии в целостном подходе к образованию и воспитанию человека раскрывается на основе осмысления места философии в образовании как в мировом историко-философском дискурсе, так и в отечественных историко-философских концепциях и практиках социализации и инкультурации.

2. Коррелят философии и образования включает смыслы тождества и различия. Тождество состоит в том, что философское знание, как и любое иное, измеримо уровнем образованности. Различие в том, что, будучи особым знанием, трактуемым как любовь к мудрости, философское знание несводимо к образованности, к результату научения и даже к соединению знания с личными качествами, а необходимо предполагает экзистенциальную включенность обучаемого субъекта в саморефлексию мироощущения и миропонимания с тем, чтобы у него могло сформироваться мировоззрение.

3. Научно-исследовательская межпредметная лаборатория Омского государственного педагогического университета «Философия образования и философия в образовании» объединяет усилия профессорско-преподавательского состава, чья научно-исследовательская, методическая, воспитательная, организационная деятельность выходит за пределы решения узкоспециальных задач преподавания и исследования отдельных предметов в сферу раскрытия их философско-антропологических и ценностных смыслов.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

Несмотря на то что философия в последнее десятилетие на всех этапах образовательной практики в целом, в том числе и в ее специализированных направлениях высшей школы, подверглась ощутимому вытеснению, исследовательская повестка коррелята «философия и образование в истории культуры» является универсальной, поскольку предметом философии выступают базовые формы бытия:

природа, человек, культура, общество в их взаимодействии и бытийной целостности. Таким образом, предмет философского знания во все времена представляет предметную основу образования. Цель философии — выявление смыслов и ценностей бытия в его природных, культурных, социальных, антропологических формах — представляет собой также и цель образования, раскрываемую как понимание человеком природы, культуры, социума и самого человека¹ в частном научном знании и направлениях философского дискурса: онтологии, гносеологии, философии природы, философской антропологии, социальной философии, философии культуры, аксиологии. Философское осмысление и понимание действительности в истории культуры объективировано в содержании образования, как в естественно-научных, так и в социально-гуманитарных парадигмах.

Историко-философские реконструкции показывают, что философские контексты образования представлены в культуре с древних времен. В Античности образование во многом определялось развитием философских школ, заложивших предметно-методологические основы философии как особого культурного феномена, а также разработавших теоретические основы обучения [1, с. 140], проверенные практиками обучения военному делу, государственному управлению, математике, искусству [2]. Античное образование формировало представления о началах бытия, о миропорядке, о месте человека в универсуме, о способах познания действительности, воспитывало граждан — «стражей государства». Педагогами были все известные философы античного мира. Они привлекали своих учеников к поиску мудрости, формируя у них не только корпус знания, но и умение добывать знание в процессе созерцания и умозрения действительности. Вершиной институционализации философского знания была Академия Платона, но и помимо нее существовали десятки известных и менее известных школ [3], в которых философские конструкты миропонимания рождались в образовательных практиках — гарантиях сохранения, наследования и развития культуры человечества, являвшихся по сути инструментарием антропосоциокультурогенеза. Поиск мудрости не был отвлечен от вызовов реальной жизни, но носил образовательный характер: философские основания определяли цели, ценности и смыслы образовательных парадигм Античности, формируя корпус преднаучного знания, основы методологии, ценности. Античность располагала определенным корпусом знания о природе вещей, порядке и хаосе; в результате созерцания природы и переосмысления мифологического нарратива она складывала материалистическую методологию, включавшую маевтику и диалектику, рефлексировала в поисках архе. Античность обозначила ценность человека как меры всех вещей и ценность ребенка, увидев в нем будущего защитника государства. Античность обнаружила такие социальные ценности, как государство, рассмотрев его с позиций блага [4, с. 202–207]; семьи [5, с. 445], раскрыв ее роль в воспитании ребенка; ценность самого образования,

увидев в этом гарант сохранения государства, общности, культуры и самого человека.

Идеи философии образования явно и имплицитно пронизывают всю историю мировой философии. Хотя рамки статьи не позволяют выстроить подробный историко-философский дискурс образования, следует отметить представленность философии в различных наиболее значимых по культурно-социальным целям образовательных парадигмах, в частности в религиозном и светском образовании, которое в истории культуры выстраивалось на основе различных философских методологий познания действительности. Религиозное образование опирается на идеалистическую методологию, переходящую подчас в теологическую, вплоть до определенно конфессиональной. Отсюда существование католических, православных, шиитских, суннитских, протестантских, иудейских и иных религиозно направленных школ и университетов. Религиозное образование имеет давнюю историю своей институционализации, оно способствует формированию у обучаемых картины мира, в основе которой лежит сакрально-нуминозное начало.

Светское образование опирается на материалистическую философскую (подчас откровенно позитивистскую) методологию с общенаучными и частнонаучными методами познания действительности. В этих системах царит человек с беспредельными возможностями своего разума, а действительность раскрывает пытливому человеческому разуму все свои тайны. Светское образование также имеет свои институциональные формы от детского сада до университета. Право на светское образование закреплено в конституциях ряда государств, оно оправдало себя в практиках социализации и инкультурации современного человека от рождения до зрелости.

В целом коррелят философии и образования в культуре представляет собой проблему исследования, равно значимую как для философского, так и для психолого-педагогического знания [5]. Исторический аспект философских контекстов образования вызывает несомненный исследовательский интерес [6], однако в высшей степени актуальным является осмысление места философии в современной повестке гражданского воспитания человека и предметном ядре отечественной системы образования на всех его этапах [7]. Здесь вновь звучит идея «научения-образумливания», предполагающая раскрытие философско-антропологических смыслов образования в их психолого-педагогической объективации, в связи с чем чрезвычайную актуальность приобретают проблема осмысления предмета и предметности самой философии, прояснение универсального и всеобщего характера предмета философского знания [8; 9], раскрытие антропологической прагматики философии [10]. Именно на этой основе возможно достижение научной цели лаборатории — разработки философских оснований тренда предметности в образовании [11], формирования цивилизационной и гражданской идентичности у обучаемых, а также философского осмысления социально-антропологических трендов XXI в. [12].

¹ Философский энциклопедический словарь. 2010. URL: <http://www.termyny.info/philosophy/philosophical-encyclopedia/obrazovanie> (дата обращения: 20.06.2023).

Материалы, результаты и обсуждение

Ценностные смыслы западного и отечественного опыта образования. В русской культуре философским основам образования уделялось весьма большое внимание², однако дисциплинарный статус философия образования обрела в XX в. благодаря Д. Дьюи [13] и получила устойчивое развитие в мировой философии в сопряжении с такими ее дискурсивными контекстами, как аналитическая философия, философская антропология, философия культуры, неомарксизм, постмодернизм. При этом философская основательность трудов Д. Дьюи, сначала в западной, а затем и в отечественной культуре, была признана утопической, редуцирована и подчинена прагматической задаче — поставить философию на службу идеологически ангажированной педагогике, указав на значимость и продуктивность образовательных усилий, соотнеся их с социально-политическими установками, стремясь убедить участников образовательного процесса в самоценности педагогических усилий и получаемого результата. Педагогические усилия при этом переносились в сферу сервиса, а результатом педагогических услуг явился культурный потребитель — пользователь всего, что могут дать человеку природа, культура, социум, цивилизация и сам человек.

К утверждению значимости человека-потребителя привело не только объективное стремление к благосостоянию, стремление восстановить разрушения, принесенные человечеству мировыми войнами, но и приоритетная актуализация задачи материально-хозяйственного плана и вполне очевидные успехи в ее практическом решении на Западе и особенно в СССР, где чудовищная разруха в народном хозяйстве была преодолена менее чем за десять лет. В систему отечественного образования вкрался западный (американский) прагматизм, в связи с чем вполне логичным стало постулирование самоценности педагогических практик, а также их отрыв в вопросах образования от теоретических основ профессиональной философии, в частности от философской антропологии и философии культуры. Однако человек, в чьем познании и деятельности доминирует потребление, по существу, лишен качества субъектности, ибо потребляет он результат не своей, а чьей-то деятельности и познания. Наличие потребителя априори предполагает производителя, конструктора, творца, который создаст продукт потребления, однако творец, конструктор и даже производитель оказался выброшенным из модели культурного конструкта. В результате постулируемое теоретическое неравновесие потребителя и производителя актуализиро-

вало коррелят «господин-раб» и древние практики присвоения рабского труда. Не случайно архетип оппозиции «господин-раб» просвечивает сегодня в глобальном мире как в политических, так и в экономических практиках отдельных государств, стремящихся к доминированию любой ценой, а по существу, к возрождению времен колониального владычества и откровенного грабежа.

Формирование потребителя вне созидателя с позиций истории созидания человека как в отечественной культуре, так и в мировой культуре в целом, выглядит более чем странно, если не абсурдно. Мировая культура фиксирует различные смыслы отношений человека с миром: от понимания им своей онтологической недостаточности до объявления себя венцом Вселенной. Русская мысль вносит в общий философский дискурс идею, цивилизационно значимую не только для русской культуры, но и для культуры в целом, — идею наследования и сохранения родной земли, фиксируя ее уже в ранних литературных памятниках [14, с. 137]. Идея сохранения и наследования в истории культуры России определяла и становление философии образования, имевшей в своих истоках синкретичные формы философствования, включавшие исторически эксплицированные [15] архетипы народных практик социализации и инкультурации, определившие фундаментом образования для российского ребенка Родное Слово [16] в контексте идеи антропосоциокультурогенеза [17].

Российские образовательные проекты зафиксированы в летописных сводах, агиографии, Русской Правде, в заветах русских князей, в букваристике XVII в., в журналах XVIII в. для детей³, в работе российских писателей над созданием литературного круга чтения для детей в XIX в.⁴ Все это исподволь вело к формированию понимания места человека в мире, в мировой истории⁵.

Создавалась также литературная критика детского чтения, которая, по существу, явилась философией чтения-воспитания российского гражданина⁶. В России к XIX в. критически, в сопоставлении с отечественным опытом осваивались западная теория и практика образования. В результате в центре истории становления и развития русской философии образования актуализируется субъект отечественного образования, что нашло преломление в опыте народной школы Л. Н. Толстого и в его понимании крестьянского ребенка⁷. В учении К. Д. Ушинского, Д. И. Тихомирова, В. Острогорского, Ц. Балталона — плеяде российских методистов XIX в. — явно и имплицитно звучит принцип субъектности, особенно определенно в методике

² В русской философии ребенок во всех периодах детства представлен В. В. Зеньковским в работе «Психология детства» (2023). Процесс образования осмыслен в корреляте с антропосоциокультурогенезом С. И. Гессеном в работе «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» (1923). Основы духовного воспитания рассмотрел С. Л. Франк в работе «Душа человека. Опыт введения в философскую психологию» (1917).

³ *Детское чтение для сердца и разума*. Ч. 1. 1785. URL: <http://imwerden.de/publ-3958.html> (дата обращения: 08.10.2017).

⁴ В XIX в. в России были заложены основы круга детского чтения в творчестве для детей Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, А. О. Ишимовой, А. Погорельского, В. Ф. Одоевского, Д. Н. Мамина-Сибиряка, А. П. Чехова и др.

⁵ *Всемирная энциклопедия: Философия XX век* / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. М.; Минск, 2002. С. 711.

⁶ *Белинский В. Г., Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н. А. О детской литературе*: сб. / сост. В. В. Терновская, Н. И. Якушин. М., 1983. 430 с.

⁷ *Толстой Л. Н. Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят* // Собр. соч. : в 22 т. Т. 15. URL: https://rvb.ru/tolstoy/01text/vol_15/01text/0324.htm (дата обращения: 24.06.2023).

развития речи и мышления. Заметим, что субъект образования в русской культуре четко обозначен уже в петровскую эпоху: дитя, младой отрок, юноша, девица⁸. Таким образом, субъектность обучаемого не есть открытие западной педагогической психологии XX в., даже если квалифицировать этот принцип в качестве педагогического вывода из антропологического поворота западного философского дискурса первой трети XX в. к осмыслению сущности человека⁹.

Государственный курс развития образования в современной России предполагает разработку философско-методологического и предметно-методического сопровождения теоретического и практического характера разных возрастных этапов обучения предметам естественно-научного, гуманитарного, технического циклов в целях формирования гражданской идентичности, культуры мышления, эстетических чувств, религиозно-философской культуры, а в целом философских оснований понимания природы, социума, культуры и самого человека.

В связи с этим успешное выполнение государственного заказа на усиление предметного ядра в подготовке педагогических кадров предполагает обращение к историко-философским основаниям отечественных практик подготовки педагога [18], теоретическому переосмыслению места и роли философской составляющей в программе подготовки специалиста любого профиля в высшей школе, раскрытию методологического потенциала и ценностных смыслов философии [19], ее социальной, культурной и антропологической значимости в процессе освоения будущими преподавателями естественно-научного и социально-гуманитарного знания. В отечественной педагогической науке уже в начале XXI в. осознавалась необходимость обращения к философским основаниям образования [8].

О необходимости научной лаборатории «Философия образования». Сегодня в отечественной культуре появляется интерес к русской идее в философии образования [20], стремление осмыслить отечественный опыт, который не раз оправдывал себя в результатах созидания человека. Откликом на вызов времени явилось создание на факультете истории философии и права Омского педагогического университета научно-исследовательской межпредметной лаборатории «Философия образования и философия в образовании», объединившей усилия профессорско-преподавательского состава, чья научно-исследовательская, методическая, воспитательная, организационная деятельность направлена в сферу раскрытия философско-антропологических и ценностных смыслов различных парадигм знания, выходя за пределы решения узкоспециальных задач преподавания и отдельных частнонаучных исследований. Кафедра философии Омского педагогического университета является интегратором данных усилий, объединяя преподавателей, аспирантов, магистрантов, бакалавров, учителей средних школ, преподавателей специального профессионального образования, методистов дополнительного образования. Поддержку

лаборатории оказывают преподаватели философских дисциплин вузов г. Омска и России.

Одним из направлений научно-исследовательской деятельности лаборатории является осмысление и раскрытие предметно-методологического потенциала философии в целостном подходе к образованию человека на основе отечественных историко-философских концепций практик социализации и инкультурации, что предполагает обращение к фундаментальным философско-антропологическим проектам русской философии в трудах Н. Ф. Федорова, С. Л. Франка, П. А. Флоренского, С. И. Гессена, С. Н. Булгакова, Н. О. Лосского, Н. А. Бердяева и др.; раскрытие актуальности онтологических, гносеологических, антропологических концепций указанных авторов в современных социоусловиях, поиск на их основе путей оптимизации подготовки специалиста-предметника. Кроме того, в центре внимания и неспецифические формы русского философствования, представленные в русской литературной критике и русском искусстве.

Философия образования и философия в образовании — две взаимосвязанные стороны в решении фундаментального вопроса сохранения исторической памяти, отечественной культуры, а следовательно, и самого Отечества, поскольку речь идет о формировании общечеловеческой культурной родовой памяти в многонациональной цивилизации нашей страны. Русская философия образования, обращенная к пониманию человека в единстве его души и тела, как сверхприродного и социального существа, как гражданина, воспитанного на знании и понимании истории Отечества, раскрывая метафизику детской души, должна сегодня быть в центре предметного ядра в высшем образовании, ибо путь формирования человека не прагматически заданная система потребления, а поиск истины места человека в мире.

Теоретические разработки отечественных метанарративов в сфере образования [21] позволят осознать будущим специалистам-предметникам свою социальную, природную, историческую, культурную идентичность в многоукладной, диалектически сложной, конфликтной и неравновесной картине мира, сформировать чувство ответственности за свой жизненный выбор, а следовательно, подготовить их к воспитанию и образованию учащихся.

Основанием к открытию лаборатории «Философия образования» в феврале 2023 г. послужили определенные результаты научно-исследовательской и организационно-практической работы кафедры философии в направлении разработки философско-антропологического обоснования целостного подхода к образованию человека. Прежде всего, это разработка архетипических характеристик ребенка [22] в контексте современных культурных практик, стандартов образования, правовой защищенности [23]; осмысление изменчивости и устойчивости возраста детства в совокупности архетипического и эмпирического начал; обучающегося как субъекта и объекта образовательного воздействия; экзистенциалов свободы и необходимости в самоопределе-

⁸ Юности честное зерцало. Репринтное издание выполнено с факсимильного издания 1976 г. М., 1990. 88 с.

⁹ Всемирная энциклопедия: Философия XX век. М., 2002. С. 913–916.

нии ребенка, подростка, юноши. В целом сконструировано философское понимание детства на основе обнаружения природных и культурных оснований детского возраста. В настоящее время продолжается исследование онтологических и культурных оснований детства; парадоксов детства как возраста и состояния души, культурных практик детства [24].

Кафедра философии Омского педагогического университета работает над проблемой «Эвристический потенциал метафизики в образовании», исследуя концепции познания и деятельности, предмет знания в русской философской традиции; вызовы времени и ответы на них русской философии. Проблемы метафизики раскрываются в осмыслении следующих вопросов, включенных в научный контекст: нормы и ненормального в современной культуре [25]; этнического конфликта [26] и его возможного преодоления [27]; проблемы человеческого совершенства [28]; потенциала русской философии [29], интеллектуальных практик. Проблема философской концептуализации отечественных и мировых практик социализации и инкультурации рассматривается в научных статьях, методических рекомендациях, а также в практической и научной работе студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей. Проблема региональной идентичности раскрывается в методических рекомендациях для студентов и педагогов.

В центре научно-исследовательского поиска лаборатории «Философия образования и философия в образовании» находится человек в его сущностных природных, социальных, культурных характеристиках, объективация которых осуществляется в пространственно-временном континууме онтологического, онтического, виртуального миров [30]. Научная деятельность кафедры имеет несколько организационных ярусов: от научного руководства курсовыми и дипломными работами бакалавров и магистрантов до подготовки кандидатских и докторских диссертаций по проблемам философской антропологии, философии культуры, онтологии и гносеологии, включая совместное проектное творчество преподавателей и студентов.

Выводы

1. Обращение к философским контекстам в культуре в целом и в образовании в частности позволяет посмотреть с позиций истины и заблуждения на многие явления современной действительности, например на социально-антропологические тренды XXI в. Прежде всего, это западные тренды на политическую корректность, искренность, свободу слова, демократию, гендерный выбор и на многое другое. Пришло время в очередной раз подумать о традиции и новации в культуре, о норме и ненормальном, о том, что такое подлинная демократия, в чем ценность семьи, государства, образования, самого человека.

2. Обсуждая перспективы раскрытия смыслов философских контекстов в сфере образования, следует отметить как необходимость задачи исследования историко-философских аспектов проблемы, так и главную цель — целостный подход к образованию человека, а следовательно, цель освоения человеком целостного знания о мире, частью которого он является. Указывая на сопряженность человека с миром, на его соприродность миру,

философия раскрывает человеку его особенную субъектную ипостась: возможность выходить за пределы своей природной данности и неполноты в культурное конструирование и творчество.

3. Отечественная философия образования является частью мирового философского дискурса. Она всегда была антропологична, обращена к реальному бытию мира и человека в их взаимосвязи, никогда не носила узкопрактического характера предписаний и инструкций, но всегда развивалась рука об руку с отечественной психологией и педагогикой.

Перспективы. Одной из важнейших перспектив полагаем разработку философских антропологических и культурных оснований самой специфики процесса образования человека, понимаемого как процесс формирования духовного облика, воспитания и самовоспитания, как защиты человека против обезличивания и размывания культурной, гражданской, природной идентичностей человека. В связи с актуализацией предметной специфики вузовского педагогического образования необходима разработка философского и психологического сопровождения обучения предметам социально-гуманитарного цикла по проблемам формирования логической культуры мышления, эстетических чувств, религиозно-философской культуры, философских оснований понимания природы, социума, культуры и человека на разных возрастных этапах.

В ближайшей перспективе необходимо обобщение опыта раскрытия темы «Профессиональные проблемы в процессе изучения философии в вузе», что предполагает разработку материалов для будущих специалистов-предметников по проблемам научной картины мира, включая естественно-научный, художественный, культурный, философский, языковой и иные аспекты.

Перспективными являются и проблема осмысления предмета и предметности философии, прояснение универсального и всеобщего характера предмета философского знания в гуманитарной исследовательской практике, актуализация диапазона философского осмысления образования от онтологии до антропологии, что предполагает научное участие в развитии и углублении современного философского знания в русле базовой онтогносеологической проблематики и развивающихся философских дискурсов: эпистемологии, философии культуры, философии религии, философской антропологии, аксиологии, теории конфликта. Это станет ответом на вызовы транзитивного периода современной культуры.

Выявление многообразия и единства историко-философских парадигм (раскрытие внутренних связей в сфере философского и частного естественно-научного и социально-гуманитарного знания) также представляется перспективной проблемой. В частности, значение имеет выявление философско-антропологических смыслов конфликтологии [27] в социально-гуманитарном дискурсе и в культурных практиках современности, а также теоретическое исследование культурно-антропологических смыслов нормы и ненормального в современной культуре с позиций развития антропологического опыта [31].

В целом в перспективе необходимо говорить о философском сопровождении в подготовке будущих специалистов не только педагогов и психологов, но и юристов, экономистов, музыкантов, политологов, медиков, военных, опираясь на сложившуюся в этих профессиональных сферах проблематику. Особое значение имеет проблема здоровьесбережения в условиях цифровизации [32].

Философия должна занять достойное место во всех образовательных парадигмах, с тем чтобы раскрыть потенциал собственно философских методов (метафизики, диалектики, феноменологии, герменевтики) и их роль в развитии возможностей общенаучных и специальных методов применительно к образованию. Философия никогда не замыкалась на осмыслении и постижении ис-

ключительно всеобщего и универсального начал бытия. Будучи основой частного научного знания, например педагогики, психологии, искусствознания, философия находится во взаимодействии со всеми его направлениями. Естественно-научное знание, несмотря на тяготение к позитивизму, также не порывает с философскими основаниями. Заметим, что особенно интересным и продуктивным является сотрудничество философии, психологии и педагогики, примером чему служит обращение психологов к философским взглядам Л. С. Выготского [32, с. 6–7], он выстраивал психологическую систему в опоре на фундаментальные онтологии. Современная философия открыта для осмысления всех проблем и вопросов, касающихся человека и человечества.

Список источников / References

1. Левченко И. Е., Чуранов А. Г. Педагогика Античности (источниковедческий аспект) // Вестник Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 6. С. 134–153.
2. Бислер М. История Пелопонесской войны Фукидида сквозь призму трех ветвей реализма // Вестник Европы. URL: <https://www.vestnik-evropy.ru/issues/istoriya-peloponesskoy-voyny-fukidida-skvoz-prizmu-tryekh-vetvey-realizma-predislovie-v-zharkova.html> (дата обращения: 01.06.2023).
3. Романенко И. Б. Платоновская образовательная парадигма и Академия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2002. № 2. С. 45–57.
4. Древнегреческая философия: От Платона до Аристотеля. М.; Харьков, 2003. С. 829.
5. Долганов Д. Н. Современное состояние и актуальные проблемы педагогической психологии // Вестник экспериментального образования. 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-i-aktualnye-problemy-pedagogicheskoy-psihologii/viewer> (дата обращения: 12.06.2023).
6. Лекторский В. А. Познание, действие, реальность // Вопросы философии. 2017. № 9. С. 5–23.
7. Предметность обучения в школьном образовательном процессе / под ред. Е. О. Ивановой, И. М. Осмоловской. М., 2012. 382 с.
8. Ермищев А. А. О содержательной особенности нашей философии (Размышления над книгой М. А. Маслина «Разноликость и единство русской философии») // Вопросы философии. 2018. № 4. С. 101–107.
9. Маслин М. А. Разноликость и единство русской философии. СПб., 2017. 526 с.
10. Скуднова Т. Д. Социально-философские основания антропологизации педагогического образования // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований / под ред. А. Ю. Голобородько. Ростов н/Д, 2020. С. 65–89.
11. Нефедова Л. К. Предмет знания и тренд предметности // Вестник Омского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2022. № 1(34). С. 39–46.
12. Петригина В. А. Прагматическая педагогика Дж. Дьюи // Педагогика и просвещение. 2013. № 4(12). С. 326–335. <https://doi.org/10.7256/2306-434X.2013.4.11768>.
13. Гусельцова М. С. Проблема человека в российской психологии и за ее пределами // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 2. С. 72–95. <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2021-2-72-95>.
14. Мильков В. В. Этико-политическая программа Владимира Мономаха. Журнальный клуб Интерпрос // Философский журнал. 2020. № 4. С. 135–145. URL: <http://www.intelros.ru/readroom/fg/fi4-2020/43503-etiko-politicheskaya-programma-vladimira-monomaha.html> (дата обращения: 05.06.2023).
15. Ишимова А. О. История России для детей. М.; Минск, 1992. 272 с.
16. Ушинский К. Д. Родное Слово: Книга для детей и родителей. Новосибирск., 1994. 424 с.
17. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. 448 с.
18. Лубков А. В. Современные проблемы педагогического образования // Образование и наука. 2020. № 22(3). С. 36–54. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-36-54> (дата обращения: 15.06.2023).
19. Жупник О. Н. К определению понятия «ценностный тренд» // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. 2019. Т. 5(71), № 1. С. 22–29.
20. Нефедова Л. К. Русская идея в философии образования // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему : материалы IV всерос. междисциплинар. науч. конф., посвященной 90-летию со дня создания Омского государственного педагогического университета и 300-летию Российской академии наук. Омск, 2022. С. 344–346.
21. Перминова Л. М. Методологические основания предметности обучения // Проблемы современного образования. 2012. № 3. С. 11–23.
22. Нефедова Л. К., Руди А. Ш. Устойчивость архетипа ребенка в культуре // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2023. № 72. С. 131–141. <https://doi.org/10.17223/1998863X/72/12>.

23. Нефедова Л. К. Практики свободы и права ребенка в культуре транзитивного периода // Модернизационные процессы в обществе и на железнодорожном транспорте: исторический опыт и современная практика : мат-лы II всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Омск, 2021. С. 159–162.
 24. Nefedova L. K., Rudi A. Sh., Kordas O. M. BORDELIN CULTURAL PRACTICES IN MODERN SOCIETY: THE ANTHROPO-CREATING FUNCTION. *Journal of Frontier Studies*. 2023. Т. 8, № 2(30). С. 197–213. <https://doi.org/10.46539/jfs.v8i2.438>.
 25. Федорова Н. В. Протест как форма созидания новой нормы // Вестник Омского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2022. № 3(36). С. 56–59.
 26. Овчинникова Т. М. Технология «раматек» в медиации // *Caucasian Science Bridge*. 2021. Т. 4, вып. 4(14). С. 124–128.
 27. 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>.
 28. Пантафлюк К. А. Человек в альтернативе предельных смыслов: поиск истины // Вестник Омского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2022. № 2(35). С. 30–35.
 29. Варова Н. Л. Концептуализация идеи человека в познавательных стратегиях западной и русской философии // Вестник Омского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2021. № 4(33). С. 14–19.
 30. Хоружий С. С. Человек и три его дальних удела. Новая антропология на базе древнего опыта // Вопросы философии. 2003. № 1. С. 38–62.
 31. Абдуллин А. Г., Лихолетов В. В., Караваев 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>.
 32. Сизикова Т. Е. «Единица анализа» Л. С. Выготского и «модальность» Н. Гартмана // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 85. С. 6–34. <https://doi.org/10.17223/17267080/85/1>.
- Поступила 26.06.2023; одобрена после рецензирования 24.07.2023; принята к публикации 30.08.2023.

Научно-практическая статья

УДК 37.047 © Бушланова Ю. С., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-430-437

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Индивидуальный маршрут самоопределения старшеклассника в выборе профессиональной области

Юлия Сергеевна Бушланова¹, директор муниципального автономного общеобразовательного учреждения;
shool148@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7065-8295>

¹ Средняя школа № 148 имени Героя Советского Союза И. А. Борисевича, 660124, Красноярск, ул. имени Героя Советского Союза И. А. Борисевича, 23, Россия

Реферат

Введение. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. акцентирует внимание на развитии вариативности воспитательных систем и технологий, нацеленных на формирование индивидуальной траектории развития личности ребенка с учетом его потребностей, интересов и способностей. Федеральным образовательным стандартом среднего общего образования (ФГОС СОО) закреплены требования к результату процесса самоопределения, согласно которым старшеклассник должен быть готов к саморазвитию, самостоятельности и личностному развитию, к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности, организации учебного сотрудничества с педагогическими работниками и сверстниками, к участию в построении индивидуальной образовательной траектории. Цель — поиск путей самоопределения старшеклассника в выборе профессиональной области путем создания средств педагогического обеспечения. **Материалы и методы.** Индивидуальный маршрут самоопределения старшеклассника в профессиональной области рассматривается в контексте кейс-технологии. В эмпирическом исследовании приняли участие 49 старшеклассников МАОУ «Средняя школа № 148 имени Героя Советского Союза И. А. Борисевича» г. Красноярск. **Результаты и обсуждение.** Разработано педагогическое средство самоопределения старшеклассника в выборе профессиональной области — индивидуальный маршрут самоопределения. Выделены субъекты индивидуального маршрута самоопределения. Обозначены этапы конструирования индивидуального маршрута самоопределения. **Выводы.** Конструирование индивидуального маршрута самоопределения позволяет повысить подготовленность старшеклассника к выбору профессиональной области, его мотивацию в данном выборе. Разработанные материалы могут быть использованы в воспитательной системе старшей школы по направлению «Трудовое воспитание» в реализации модуля «Профориентации», а также включены во внеурочную деятельность старшей школы и систему дополнительного образования.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональная область, индивидуальный маршрут самоопределения, кейс-технология, профориентация

Для цитирования: Бушланова Ю. С. Индивидуальный маршрут самоопределения старшеклассника в выборе профессиональной области // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 4(95). С. 430–437. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-430-437>

Scientific and Practical Article

UDC 37.047 © Bushlanova Yu. S., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-430-437

5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

Individual Route of Self-Determination of a High School Student in Choosing a Professional Field

Yulia S. Bushlanova¹, the Head of the Municipal Autonomous Educational Institution;
shool148@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7065-8295>

¹ Secondary school No. 148 named after Hero of the Soviet Union I. A. Borisevich, 23 Hero of the Soviet Union I. A. Borisevich st., Krasnoyarsk, 660124, Russia

Abstract

Introduction. The strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025 focuses on the development of variability of educational systems and technologies aimed at forming an individual trajectory of development of a child's personality, his/her needs, interests and abilities taken into consideration. The Federal Educational Standard of Secondary General Education defines the requirements to the result of the process of self-determination, where a high school student should be ready for self-development, independence and personal development, for independent planning and performing of educational activities, organization of educational cooperation with teaching staff and peers, for building an individual educational trajectory. The objective is to search for ways of self-determination of a high school student in choosing a professional field by creating means of pedagogical support. **Materials and Methods.** The individual route of self-determination of a high school student in the professional field is considered in the context of case technology. Forty-nine high school students of Secondary School No. 148 named after Hero of the Soviet Union I.A. Borisevich in Krasnoyarsk participated in the empirical study. **Results and Discussion.** A pedagogical means

of self-determination of a high school student in choosing a professional field, that is an individual route of self-determination, has been developed. The subjects of the individual route of self-determination are identified. The author outlines the stages of designing an individual route of self-determination. **Conclusions.** Constructing an individual route of self-determination ensures the increase in readiness of a high school student to choose a professional field, his/her motivation in this choice. The elaborated materials can be used in the educational system of the high school in the profile "Labor Education" in the implementation of the "Career Guidance" module, and can be included into the extracurricular activities of the high school and the system of additional education.

Keywords: self-determination, professional field, individual route of self-determination, case technology, career guidance

Citation: Bushlanova Yu. S. Individual Route of Self-Determination of a High School Student in Choosing a Professional Field. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28. No. 4(95). Pp. 430–437 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-430-437>

Основные положения

1. Поиск путей, нового содержания, средств самоопределения старшеклассника в выборе профессиональной области как на теоретическом, так и на практическом уровнях является одним из важнейших направлений внедрения единой модели профессиональной ориентации.

2. Введена измененная трактовка понятия «самоопределение старшеклассника» как структурированный процесс выбора профессиональной области на основе ценностно-смысловых ориентиров (мотивов, ценностей, целей) старшеклассника, определяющих деятельность в освоении содержания и средств педагогического обеспечения через реализацию компонентов (мотивационно-целевого, содержательно-деятельностного, оценочно-рефлексивного) процесса самоопределения.

3. Индивидуальный маршрут самоопределения — это целенаправленное построение индивидуальной траектории самоопределения старшеклассника, где обучающийся самостоятельно выбирает виды деятельности, способы достижения целей, анализирует, планирует и принимает решения в освоении содержания и средств педагогического обеспечения с помощью различных информационно-технологических возможностей.

4. Индивидуальный маршрут самоопределения в качестве средства формирования самоопределения старшеклассника в выборе профессиональной области.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы. Актуальность исследования обусловлена серьезными кризисными изменениями российской экономики, имеющей глубинный и трансформационный характер. Перед страной встают новые вызовы, требующие существенной перестройки подходов как на уровне государственного планирования и управления, так и в реальном секторе. В условиях развития системообразующих отраслей и новых приоритетных направлений экономики меняются спрос на рынке труда, требования к специалистам и ускоряются все процессы. Развитие промышленного потенциала Енисейской Сибири связано с созданием новых рабочих мест, что формирует для системы подготовки кадров вызовы как к персональной стратегии самоопределения человека, так и к потенциалу человеческого капитала к текущим и будущим потребностям предприятий. Дефицит мультипрофессионализма и квалифицированных кадров в этих отраслях создает запрос на оптимальный выбор профессиональной области на старте профессиональной карьеры. От успешности профессионального выбора старшеклассников и их

последующего трудоустройства зависит не только эффективность расходования ресурсов государства, затраченных на обучение будущего специалиста, но и успешность траектории всего личностного и жизненного пути выпускника, влияющая на состояние нашего общества в целом. В такой ситуации решение проблемы содействия самоопределению будущих специалистов в профессиональной области становится весьма актуальным. Самостоятельный профессиональный выбор — ключевое звено в подготовке кадров для обновленной экономики. В этих условиях требуются изменения в практикоориентированных технологиях, инструментах, формах и методах подготовки содержания и средств педагогического обеспечения самоопределения старшеклассника в выборе профессиональной области.

Цель — раскрыть содержание «индивидуального маршрута самоопределения» как средства педагогического обеспечения в выборе профессиональной области.

Теоретические предпосылки и степень разработанности проблемы. В науке к настоящему времени сложились определенные теоретические предпосылки, необходимые для постановки и решения исследуемой проблемы:

— представления о сущности самоопределения личности трактуются посредством выбора жизненного пути, при этом ученые обращают внимание на деятельное отношение к ситуации выбора [1], раскрывают связь самоопределения с целями, задачами и решениями личности;

— феномен «самоопределение» рассматривают через такие категории, как саморазвитие, самовоспитание, самосовершенствование, самоосуществление, самореализация, самоутверждение, самосознание, самооценка, самостоятельность, самоуважение, саморегуляция [2] и др., через категории «ценность» и «ценностные ориентации», тем самым подчеркивая ценностную природу феномена самоопределения [3];

— особенности самоопределения старшеклассника как определение субъектом своей индивидуальности и своей индивидуальной позиции раскрывают Н. С. Пряжников, С. В. Молчанов и др., обосновав содержательно-процессуальную модель профессионального самоопределения человека, в которой на первом месте находятся осознание ценности общественно полезного труда и необходимость профессиональной подготовки [4], что составляет ценностно-нравственную основу самоопределения с позиции личностной значимости в профессиональной области, способность самостоятельно создавать, конструировать свою образовательную траекторию, выбирать направления и места работы. В таком представлении самоопределение

характеризуется как одна из важнейших потребностей с выделением ценности и ценностных ориентиров личности — «самости» [5; 6] и др. Самоопределение (личностное, профессиональное, жизненное) как целостный центральный вопрос в раннем юношеском возрасте определяет И. В. Дубровина [7];

— *самоопределение старшеклассника в выборе профессиональной области* рассматривают как совокупность видов деятельности, имеющую общую интеграционную основу (аналогичные или близкие назначения, объекты, технологии, в том числе средства труда), которая состоит из профессиональной деятельности, разновидностей работ или услуг [8];

— *педагогическое обеспечение самоопределения старшеклассника* рассматривают как развитие универсальных учебных действий, «навыков XXI века» [9], как формирование исследовательских и проектировочных компетенций [10; 11], как достижения личностных результатов [12] и др., через реализацию принципа интегрирования (организации) в каждом элементе педагогического процесса как системы, который предполагает комплекс взаимозависимых содержательных единиц (элементов): субъектов, содержания, методов, средств, процессов, необходимых для педагогического обеспечения самоопределения школьников в профессиональной области [13–15], и др.

В работах зарубежных ученых обсуждаются различные модели «карьерного лидерства» [16], исследуются условия, которые могли бы способствовать внедрению общешкольного подхода к профориентации на основе концепции профессионального капитала [17], вопросы формирования насыщенной среды профессионального самоопределения [18], роли диалоговых методов в профессиональной ориентации [19], роли педагога в формировании у старшеклассника компетенции по проектированию индивидуального профессионального маршрута [20], проблемы профориентации для проектирования жизни, направленной на справедливое и устойчивое развитие [21], профессиональной ориентации одаренных учащихся [22] и др. В актуальных исследованиях по проблеме самоопределения старшеклассника в профессиональной области рассматривается самооценка (способности, качества и др.) как один из ключевых факторов, влияющих на его успех.

Так, в Китае было проведено исследование компонентов когнитивной (самооценки компетентности) и аффективной самооценки (самооценки интересов) и их роли в построении образовательного и профессионального маршрута у старшеклассников. Было выяснено, что аффективная самооценка более четко и стабильно определяет профессиональные намерения и впоследствии может способствовать большему успеху в профессии [23]. В других странах (например, в Швеции) проблемы нехватки специалистов определенной области решают за счет механизма наставничества [24].

В целом анализ научной литературы по теме исследования позволяет сделать вывод, что в настоящее время накоплен достаточно обширный опыт педагогического сопровождения формирования самоопределения стар-

шеклассников. Однако рассмотрение образовательных ресурсов в качестве средства формирования самоопределения старшеклассника в выборе профессиональной области не является предметом специального научного исследования.

Таким образом, проблема индивидуального маршрута самоопределения старшеклассника в выборе профессиональной области как средства педагогического обеспечения не решена в педагогической науке.

Материалы и методы

Индивидуальный маршрут самоопределения старшеклассника в профессиональной области рассматривается в контексте кейс-технологии, которая включает в себя диагностический инструментарий, программы внеурочной деятельности, программы дополнительного образования, цифровой учебно-методический комплекс «Школа Skills. Профпрофессии» (ссылка <https://dl.kipk.ru/course/view.php?id=561> (логин: expert, пароль: expert)) [25], программу образовательных событий по профессиональной ориентации и самоопределению старшеклассников муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 148 имени Героя Советского Союза И. А. Борисевича» [26], ресурсную карту для конструирования индивидуального маршрута самоопределения (<https://dl.kipk.ru/course/view.php?id=561#section-4>), рефлексивный дневник старшеклассника (<https://dl.kipk.ru/mod/page/view.php?id=47253>) и др. Методологическую основу составили системный, деятельностный, средовой подходы. Использовались следующие методы: анализ нормативных документов в области образования, анализ учебно-методической, философской, научной, психолого-педагогической литературы; моделирование, анализ, обобщение результатов исследования; эмпирические: сравнение, анкетирование, изучение и обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент, опытно-экспериментальная работа; статистические: метод математической обработки данных, полученных при проведении опытно-экспериментальной работы, многофункциональный критерий Фишера (φ^* -критерий).

Результаты и обсуждение

Для внедрения с 1 сентября 2023 г. единой модели профессиональной ориентации — профессионального минимума в школу и повышения уровня профессионального минимума (с базового уровня до основного и продвинутого) разработано педагогическое средство самоопределения старшеклассника в выборе профессиональной области — индивидуальный маршрут самоопределения.

1. Выделены субъекты индивидуального маршрута самоопределения: старшеклассник, педагог, профориентатор, педагог-психолог, родители, образовательные и иные организации.

2. Разработано педагогическое обеспечение для конструирования индивидуального маршрута самоопределения старшеклассника в профессиональной области.

3. Определены этапы конструирования индивидуального маршрута самоопределения (диагностический, теоретический, практический, аналитический).

4. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие валидность индивидуального маршрута самоопределения.

Конструирование индивидуального маршрута самоопределения на разных этапах старшей школы.

Выделены следующие этапы самоопределения:

I этап — первое полугодие 10 класса — диагностический.

Проведение входной диагностики.

Старшеклассники проходят диагностику по следующим методикам:

1. «Профиль» (карта интересов А. Е. Голомштока в модификации Г. В. Резапкиной) в целях выявления интересов и склонностей к различным сферам профессиональной деятельности.

2. «Иерархия мотивов труда» (Г. В. Резапкина) в целях определения сформированности мотивов труда и склонностей к различным видам деятельности.

3. Опросник Е. А. Климова «Информированность о мире профессий» в целях определения знаний о сфере будущей профессиональной деятельности, требованиях к работнику данной профессиональной сферы.

4. Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецов) в целях определения содержания и средств профессионального самоопределения для построения и реализации индивидуального маршрута профессионального самоопределения.

5. «Определение профессионального типа личности» (методика Дж. Холланда в модификации Г. В. Резапкиной) в целях определения своевременности, осознанности, реалистичности, согласованности выбора профессиональной сферы.

6. Оценка готовности к профессиональному самоопределению (Л. Н. Кабардова) в целях оценки рефлексивной готовности к профессиональному самоопределению.

После прохождения диагностического раздела педагог-психолог или профориентатор соотносит результаты с критериями и уровнями их проявления, характеризующимися как допороговый, пороговый и повышенный, и дает соответствующие рекомендации для заполнения индивидуального маршрута самоопределения (далее — ИМС).

II этап — второе полугодие 10 класса — теоретический.

На данном этапе осуществляются целеполагание и определение первостепенных задач, мотивов и ценностей выбора профессиональной области. Старшеклассники проектируют и организуют свой индивидуальный маршрут самоопределения по линии личного роста; образовательной линии; линии профессионального самоопределения в соответствии со своими мотивами, целями и ценностями, запросами коммуникации и особенностями защитной реакции. В содержании ИМС выбирают программу на цифровом учебно-методическом комплексе, проектную работу, участие в профтурах и ранних профессиональных пробах, определяют участие в соответствующих мероприятиях согласно Программе образовательных событий. В конце этапа проводится промежуточная диагностика по методикам.

III этап — первое полугодие 11 класса — практический.

Организация непосредственного участия в профориентационных мероприятиях, программах, событиях и т. д. согласно календарному плану индивидуального маршрута самоопределения. Старшеклассники участвуют в мероприятиях индивидуального маршрута самоопределения. По факту участия и получения опыта ведут рефлексивный дневник с фиксацией событий, определением и формулировкой проблемы, выбранным и возможным способом решения и самоанализом, после чего вносится (в случае необходимости) коррекция в индивидуальный маршрут самоопределения. Педагог-психолог (профориентатор) как наставник рекомендует средства для достижения цели, помогает выстроить план действий, выделить критерии оценки и анализа проделанной работы, учит оценивать свои результаты. На данном этапе в целях корректировки и уточнения маршрута самоопределения и динамического наблюдения проводится диагностика в соответствии с содержанием 1-го, 2-го и 3-го этапов.

IV этап — второе полугодие 11 класса — аналитический.

Окончание прохождения Индивидуального маршрута самоопределения.

Старшеклассники после итоговой диагностики по содержанию 1-го, 2-го и 3-го этапов заполняют дневники рефлексии, где представляют основные результаты и достижения реализации индивидуального маршрута самоопределения, выделяют перспективы. Педагог-психолог (профориентатор) соотносит диагностические результаты с критериями и уровнями их проявления, характеризующимися как допороговый, пороговый и повышенный, и дает соответствующие рекомендации для выбора профессионального обучения и саморазвития.

Структура индивидуального маршрута самоопределения. Структура индивидуального маршрута самоопределения включает в себя следующие компоненты:

- целевой (определение конечного результата — зачем);
- содержательный (обоснование отбора содержания — с помощью чего);
- технологический (как, каким образом);
- организационно-педагогический (в каких условиях);
- результативный (как проверить достижение промежуточных и конечного результатов);
- рефлексивный (самоанализ, коррекция).

Данная структура индивидуального маршрута самоопределения предусматривает интеграцию образовательной сети на основе межведомственного взаимодействия средней школы № 148 с образовательными организациями профессионального образования, учреждениями дополнительного образования, общественными организациями. Такая межведомственная практика функционирует на условиях равноправного партнерства, распределения обязанностей, полномочий, ответственности в процессе достижения общей цели.

Обязательными условиями реализации ИМС являются снятие жесткой регламентации в деятельности старшекласс-

ников, создание ситуации выбора в учебной и внеучебной деятельности через использование многообразных форм учебной и внеучебной работы; предоставление возможности самостоятельно решать возникающие проблемы, выходить из сложных ситуаций и после самоанализа вносить коррективы в свой маршрут.

Основываясь на научных идеях С. Н. Чистяковой, Н. Ф. Родичева и И. С. Сергеева и анализе затруднений старшеклассников, мы определили критерии сформированности готовности старшеклассника к самоопределению.

Мотивационный критерий отражает показатели сформированности целей, мотивов, ценностей старшеклассника.

Когнитивный предполагает оценку показателей сформированности знаний старшеклассника о профессиональной области, с которой он планирует связать дальнейшую деятельность, направлении личностной и жизненной траектории, освоении содержания и средств самоопределения, позволяющих ему сконструировать и реализовать индивидуальный маршрут самоопределения.

Практиологический предусматривает показатели осознанности, реалистичности, согласованности выбора профессиональной, личностной, жизненной области, устанавливает связи данных областей, способность самостоятельно осуществлять рефлексию с учетом достигнутых результатов при конструировании и реализации индивидуального маршрута самоопределения.

Уровни проявления готовности к самоопределению старшеклассника. Опираясь на исследования Е. А. Климова, М. И. Ретивых, С. И. Вершинина и содержательное наполнение критериев готовности самоопределения, мы выделили и охарактеризовали уровни проявления готовности к самоопределению старшеклассника.

Допороговый уровень проявления сформированности самоопределения старшеклассника показывает неполное самоопределение, устранимое в результате трудоемкой работы. Данный уровень проявления сформированности самоопределения старшеклассника характеризуется наличием только инструментальных ценностей (ценности как средства), низкой мотивацией самоопределения, фрагментарными, неполными по объему знаниями об области будущей профессиональной деятельности, о значении профессиональной деятельности и требованиях в профессиональной области. Содержание и средства самоопределения для построения и реализации индивидуального маршрута самоопределения не освоены. Рефлексия с учетом достигнутых результатов при построении и реализации индивидуального маршрута самоопределения осуществляется только под руководством извне.

Пороговый уровень проявления сформированности самоопределения старшеклассника характеризуется преобладанием внешней мотивации самоопределения, сформированностью преимущественно инструментальных ценностей, достаточно полными по объему знаниями о будущей профессиональной деятельности, о значении профессиональной деятельности и требованиях в профессиональной области с небольшими неточностями. Содержание и средства самоопределения для построения и реализации индивидуального маршрута самоопределения

в целом освоены, имеются некоторые неточности, рефлексия с учетом достигнутых результатов при построении и реализации индивидуального маршрута самоопределения осуществляется самостоятельно.

Повышенный уровень проявления сформированности самоопределения старшеклассника характеризуется высокой внутренней мотивацией самоопределения, преобладанием терминальных ценностей (ценности, важные сами по себе, их нельзя обосновать другими, более общими или более важными ценностями), полными по объему знаниями о будущей профессиональной деятельности, о значении профессиональной деятельности и требованиях в профессиональной области. Содержание и средства самоопределения для построения и реализации индивидуального маршрута самоопределения освоены, обучающиеся способны организовать рефлексию с учетом достигнутых результатов и деятельности других.

Опытно-экспериментальная работа. В опытно-экспериментальной работе участвовало 49 старшеклассников, из них 26 чел. — экспериментальная группа и 23 чел. — контрольная.

В выборках экспериментальной и контрольной групп старшеклассники имеют примерно одинаковые критерии (пол, возраст, социальный статус семьи, выбор профиля, занятость в дополнительном образовании, обучение по определенному расписанию, сопровождение узкими специалистами):

- близки по возрасту (средний возраст исследуемых — 16–17 лет);
- социальный паспорт экспериментальной и контрольной групп одинаков по выделенным социальным категориям и социальному статусу;
- все исследуемые обучаются в профильных классах (физико-математический, универсальный);
- возможность посещения бюджетных кружков (секций) дополнительного образования;
- обучение всех участников опытно-экспериментальной работы проходит по школьному расписанию в соответствии с нормами;
- возможность обращения за консультацией к узким специалистам.

Это позволяет говорить о примерно равных стартовых возможностях учащихся экспериментальной и контрольной групп.

В рамках *мотивационно-целевого компонента* самоопределения [27] оценивались интересы и склонности к различным областям профессиональной деятельности, сформированность мотивов труда и склонностей к различным видам деятельности. За основу были взяты методика «Профиль» (карта интересов А. Е. Голомштока в модификации Г. В. Резапкиной) и методика «Иерархия мотивов труда» Г. В. Резапкиной. Результаты методик (на конец опытно-экспериментальной работы) представлены в таблице 1.

При диагностике *содержательно-деятельностного компонента* самоопределения [28] оценивались знания старшеклассников о будущей профессиональной деятельности, требованиях к работнику данной профессиональной области; освоенные старшеклассниками содержание

и средства самоопределения для построения и реализации индивидуального маршрута самоопределения. Оценивание знаний осуществлялось посредством опросника Е. А. Климова «Информированность о мире профессий» и методики изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецов). Результаты методик (на конец опытно-экспериментальной работы) представлены в таблице 2.

Таблица 1. Результаты методик по диагностике мотивационно-целевого компонента самоопределения в экспериментальной и контрольной группах, %
(Table 1. The results of methods for diagnosing the motivation and goal component of self-determination in the experimental and control groups, %)

Группа	Профиль			Иерархия мотивов труда		
	Допороговый	Пороговый	Повышенный	Допороговый	Пороговый	Повышенный
ЭГ	19,2	46,2	34,6	19,2	53,8	27
КГ	56,6	26	17,4	56,6	34,8	8,6

Примечания: ЭГ — экспериментальная группа, КГ — контрольная группа.

Таблица 2. Результаты методик по диагностике содержательно-деятельностного компонента самоопределения в экспериментальной и контрольной группах, %
(Table 2. The results of methods for diagnosing the content and activity component of self-determination in the experimental and control groups, %)

Группа	Информированность о мире профессий, уровень			Методика изучения статусов профессиональной идентичности, уровень		
	Допороговый	Пороговый	Повышенный	Допороговый	Пороговый	Повышенный
ЭГ	19,2	50,1	30,7	19,2	57,7	23,1
КГ	52,2	34,7	13,1	52,2	43,5	4,3

При диагностике *оценочно-рефлексивного компонента* самоопределения [29] оценивались своевременность, осознанность, реалистичность, согласованность выбора профессиональной области и рефлексивная подготовленность к самоопределению. Для оценки использовались методика «Определение профессионального типа личности» (методика Дж. Холланда в модификации Г. В. Резапкиной), оценка готовности к профессиональному самоопределению Л. Н. Кабардовой. Результаты методик (на конец опытно-экспериментальной работы) представлены в таблице 3.

До и после формирующего этапа опытно-экспериментальной работы с использованием разработанной оценочно-диагностической карты было проведено исследование уровня проявления сформированности самоопределения старшеклассника (табл. 4).

Анализ данных, представленных в таблице 4, позволяет констатировать выраженную положительную динамику

сформированности подготовленности старшеклассников школы к профессиональному самоопределению в экспериментальной группе **по каждому из критериев**. При этом на начало опытно-экспериментальной работы показатели в контрольной и экспериментальной группах были практически одинаковые с небольшим превышением в контрольной группе.

Таблица 3. Результаты методик по диагностике оценочно-рефлексивного компонента самоопределения в экспериментальной и контрольной группах, %
(Table 3. The results of methods for diagnosing the assessment and reflection component of self-determination in the experimental and control groups, %)

Группа	Определение профессионального типа личности			Оценка готовности к профессиональному самоопределению		
	Допороговый	Пороговый	Повышенный	Допороговый	Пороговый	Повышенный
ЭГ	30,8	53,8	15,4	30,8	46,2	23
КГ	65,2	30,4	4,4	65,2	30,4	4,4

Таблица 4. Результаты исследования готовности старшеклассников экспериментальной и контрольной групп к самоопределению, %
(Table 4. Results of a study of the readiness of high school students in the experimental and control groups for self-determination, %)

Группа		Мотивационный критерий			Когнитивный критерий			Практиологический критерий		
		Допороговый	Пороговый	Повышенный	Допороговый	Пороговый	Повышенный	Допороговый	Пороговый	Повышенный
ЭГ	до	84,6	15,4	0,00	73,1	26,9	0,00	73,1	26,9	0,00
	после	19,2	50	30,8	19,2	53,9	26,9	30,8	50	19,2
КГ	до	82,6	17,4	0,00	69,6	30,4	0,00	69,6	30,4	0,00
	после	56,5	30,5	13,0	52,2	39,1	8,7	65,2	30,4	4,4

В результате анализа полученных данных на начало и окончание исследования в экспериментальной группе доля старшеклассников с допороговым уровнем проявления сформированности самоопределения снизилась с 76,9 до 23,1%, с пороговым уровнем — повысилась с 23,1 до 50%, с повышенным уровнем — повысилась с 0,0 до 26,9%.

В контрольной группе доля старшеклассников с допороговым уровнем проявления сформированности самоопределения снизилась с 73,9 до 56,5%, с пороговым уровнем — повысилась с 26,1 до 34,8%, с повышенным уровнем — повысилась с 0,0 до 8,7%.

Для оценки достоверности различий между процентным соотношением выборок контрольной и экспериментальной групп на момент окончания эксперимента был применен многофункциональный критерий Фишера (ф*-критерий). Так как полученное эмпирическое значение $f^*_{эмп}=2,442$ больше $f^*_{крит.}=2,31$, то $f^*_{эмп}$ попало в зону значимости различий, поэтому с достоверностью 99% можно утверждать, что имеются значимые различия процентного соотношения старшеклассников с высоким

уровнем проявления подготовленности к самоопределению контрольной и экспериментальной групп на момент окончания эксперимента в сравнении с его началом.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволил сделать вывод о том, что в экспериментальной группе в результате реализации индивидуального маршрута самоопределения произошли более существенные изменения на достоверном при 5%-ном уровне значимости на всех уровнях компонентов самоопределения в сравнении с контрольной группой. Так, по мотивационному критерию в экспериментальной группе на 17,8% больше старшеклассников имеют повышенный уровень, по когнитивному критерию — на 18,2%, по прагматическому — на 14,8%.

Старшеклассники экспериментальной группы проявили значительно большую подготовленность к выбору профессиональной области.

Выводы

1. Индивидуальный маршрут самоопределения — это целенаправленное построение индивидуальной траектории самоопределения старшеклассника, где обучающийся самостоятельно выбирает виды деятельности, способы достижения целей, анализирует, планирует и принимает решения в освоении содержания и средств педагогическо-

го обеспечения с помощью различных информационно-технологических возможностей.

2. Индивидуальный маршрут самоопределения — средство формирования самоопределения старшеклассника в выборе профессиональной области.

3. ИМС позволяет педагогам решить важную задачу профориентации — повышение мотивации старшеклассника к самоопределению в выборе профессиональной области.

4. Разработанные материалы могут быть использованы в выполнении задач системы воспитательной работы школы в направлении «Трудовое воспитание» в реализации модуля «Профориентации», а также включены в курсы внеурочной деятельности и дополнительного образования старшеклассников.

Перспективы. Проведенное исследование не охватывает всего спектра затронутой проблематики. В дальнейшем исследовании нуждаются условия, влияющие на формирование и развитие внутренней мотивации старшеклассников в выборе будущей области профессиональной деятельности, и пути управления дальнейшим развитием старшеклассника в условиях обновления ФГОС среднего общего образования.

Список источников / References

1. Поляков В. А., Чистякова С. Н., Волошин С. А. Профессиональное самоопределение молодежи // Педагогика. 2013. № 5. С. 33–37.
2. Губанова М. И., Ковалева И. В. Методическое обеспечение деятельности школ по организации профильного самоопределения старших школьников // Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. № 4-1(52). С. 125–131.
3. Сафин В. Ф., Нурлыгаянов И. Н. Самоопределение личности: новые данные и перспективы изучения проблемы // Психология самоопределения личности и групп: история, современное состояние и тенденции развития : мат-лы всерос. науч. конф. 2013. С. 23–26.
4. Пряхников Н. С., Молчанов С. В. Психологическое обоснование проектирования методик профессионального самоопределения в подростковом возрасте // Вестник современных исследований. 2018. № 12-13(27). С. 217–222.
5. Селевко Г. К., Соловьева О. Ю. Технология самоопределения школьников (теория и практика) : монография. М., 2007. 288 с.
6. Позднякова О. К. Категориальный анализ понятия «самоопределение личности» в контексте проблемы ориентации обучающихся на нравственное самоопределение // Самарский научный вестник. 2021. Т. 10, № 3. С. 269–273.
7. Дубровина И. В. Актуальные аспекты личностного самоопределения школьников // Педагогика и психология современного детства: вызовы, риски, прогнозы : сб. статей участников V Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 20-летию психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ. Арзамас, 2021. С. 58–63.
8. Климов Е. А. О нелинейности процесса профессионального становления // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 2007. № 3. С. 102–108.
9. Хуторской А. В., Воронцов С. Г., Король А. Д., Андрианова Г. А., Скрипкина Ю. В., Свитова Т. В., Федорова М. А. Публикации научной школы человекообразного образования в 2022 году // Вестник Института образования человека. 2022. № 2. С. 3–4.
10. Леонтович А. В., Аникеев М. В., Ряшина В. В. Развитие идентичности гимназиста на основе проектирования детско-взрослого сообщества в событийной среде // Мир психологии. 2022. № 4(111). С. 102–115.
11. Обухов А. С. Исследование как универсальная грамотность человека в современном мире // Исследователь / Researcher. 2022. № 1-2 (37-38). С. 18–24.
12. Пыхина Н. В. Достижение личностных результатов на основе технологии развития критического мышления // Современные методы и технологии преподавания иностранных языков : сб. науч. статей XVI междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2019. С. 341–346.
13. Поваренков Ю. П. Уточненная классификация деятельностно важных качеств профессионала // Психология способностей и одаренности : сб. статей II всерос. науч.-практ. конф. Ярославль, 2022. С. 64–69.
14. Резапкина Г. В. Две модели сопровождения выбора профессии // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека : сб. науч. статей и мат-лов III междунар. конф. Коломна, 2020. С. 328–333.
15. Чистякова С. Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 1. С. 54–60.
16. Andrews D., & Hooley T. Careers leadership in practice: A study of 27 careers leaders in English secondary schools. *British Journal of Guidance and Counselling*. 2019. No. 4. Pp. 556–568. <https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1600190>.

17. Hearne L., Neary S. Let's talk about career guidance in secondary schools! A consideration of the professional capital of school staff in Ireland and England. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2011. Vol. 21, No. 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09424-5>.
18. Draaisma A., Meijers F., Kuijpers M. Towards a strong career learning environment: results from a Dutch longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*. 2017. Vol. 45, No. 2. Pp. 165–177.
19. Draaisma A., Meijers F., & Kuijpers M. Process description of a dialogue-focused intervention to improve career guidance policy in three schools. *Australian Journal of Career Development*. 2018. No. 27(1). Pp. 40–53. <https://doi.org/10.1177/1038416217744217>.
20. Kuijpers M., Meijers F. Professionalising teachers in career dialogue: an effect study. *British Journal of Guidance & Counselling*. 2017. Vol. 45, No. 2. Pp. 83–96.
21. Guichard J. From career guidance to designing lives acting for fair and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2022. No. 4. Pp. 581–601. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09530-6>.
22. Tsui J. Y. C., Yuen M. Career Guidance for Gifted Students in Hong Kong. In: Yuen M., Beamish W., Solberg V. (eds) *Careers for Students with Special Educational Needs. Advancing Inclusive and Special Education in the Asia-Pacific*. Springer, Singapore, 2020. Pp. 177–187. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4443-9_12.
23. Choy M. W., Yeung A. S. Cognitive and affective academic self-concepts: Which predicts vocational education students' career choice? *International Journal of Educational Research Open*. 2022. Vol. 3. Pp. 189–193. Article ID 100123. 10 p. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100123>. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374022000024> (дата обращения: 22.04.2023).
24. Karlsson P., Noela M. Beliefs influencing students' career choices in Sweden and reasons for not choosing the accounting profession. *Journal of Accounting Education*. 2022. Vol. 58. Pp. Article ID 100756. 17 p. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2021.100756>. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0748575121000439> (дата обращения: 22.04.2023).
25. Использование цифрового учебно-методического комплекса «Школа Skills. Профессии» в работе по профессиональному самоопределению старшеклассников // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2021. № 4(58). С. 95–107.
26. Бушланова Ю. С. Программа образовательных событий как инструмент профессионального самоопределения старшеклассника школы-комплекса // Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации: отечественный и зарубежный опыт : сб. науч. статей по мат-лам II междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 2022. С. 240–244.
27. Бушланова Ю. С. Развитие личностно-направленного (мотивационного) компонента профессионального самоопределения старшеклассника школы-комплекса // Вызовы современного образования в исследованиях молодых ученых : мат-лы VIII всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 2022. С. 14–16.
28. Бушланова Ю. С. Развитие содержательно-когнитивного компонента профессионального самоопределения старшеклассника школы-комплекса // Образование и социализация личности в современном обществе : мат-лы XIII междунар. науч. конф. Красноярск, 2022. С. 227–230.
29. Бушланова Ю. С. Развитие оценочно-рефлексивного компонента самоопределения старшеклассника в выборе профессиональной области // Фундаментальные и прикладные научные исследования: инноватика в современном мире : сб. науч. статей по мат-лам X междунар. науч.-практ. конф. Уфа, 2023. С. 192–196.

Поступила 24.04.2023; одобрена после рецензирования 12.06.2023; принята к публикации 30.08.2023.

Научно-практическая статья

УДК 378.02 © Хуторова М. Н., Блудова И. Н., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-438-446

5.8.7. Методология и технологии профессионального образования

Формирование профессиональных компетенций курсантов образовательных организаций МВД посредством применения методики управляемого самообучения

Марина Николаевна Хуторова¹, магистр педагогических наук, преподаватель кафедры оперативно-розыскной деятельности; teacher-507@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0765-6240>

Инна Николаевна Блудова², старший преподаватель кафедры физической подготовки; inna.bludova@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8950-0778>

¹ Могилёвский институт МВД Республики Беларусь, 212011, Могилёв, ул. Крупской, 67, Беларусь

² Омская академия МВД России, 644092, Омск, пр. Комарова, 7, Россия

Реферат

Введение. Анализируются обязательные компетенции, необходимые сотруднику органов внутренних дел, основанные на применении информационных технологий. Актуальность заключается в разработке методики управляемого самообучения информатике, способствующей развитию компетенций сотрудника органов внутренних дел, реализуемой на основе модели управляемого самообучения. **Материалы и методы.** Проведен теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы. Теоретическую базу составили труды по проблемам индивидуального развития личности. Изучен опыт применения информационных и коммуникационных технологий в обучении сотрудников органов внутренних дел. Применялись педагогическое наблюдение; анкетирование сотрудников, тестирование курсантов. Проведен педагогический эксперимент с применением статистических методов обработки экспериментальных данных. **Результаты и обсуждение.** Выделены основные составляющие профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов. Уточнены умения применять информационные технологии. Выделены принципы управления самостоятельной деятельностью курсанта. Разработана методика управляемого самообучения информатике курсантов учреждений образования МВД. **Выводы.** Внедрение методики управляемого самообучения информатике позволило повысить уровень компетенций, необходимых сотруднику органов внутренних дел, и способствовало росту качества образовательного процесса как непосредственно в вузе, так и в практических подразделениях МВД.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетентность, самообучение, компетенции самообучения, методика управляемого самообучения информатике

Для цитирования: Хуторова М. Н., Блудова И. Н. Формирование профессиональных компетенций курсантов образовательных организаций МВД посредством применения методики управляемого самообучения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 4(95). С. 438–446. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-438-446>

Scientific and Practical Article

UDC 378.02 © Khutorova M. N., Bludova I. N., 2023

doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-438-446

5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education

Formation of Professional Competences of Cadets of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs through Guided Self-Study Methods

Marina N. Khutorova¹, Master of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Chair of Operational Crime Detection; teacher-507@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0765-6240>

Inna N. Bludova², Senior Lecturer at the chair of Physical Training; inna.bludova@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8950-0778>

¹ Mogilev Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus, 67 Krupskaya st., Mogilev, 212011, Republic of Belarus

² the Omsk Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs, 7 Komarov pr., Omsk, 644092, Russia

Abstract

Introduction. The mandatory competences necessary for a law enforcement officer, based on the use of information technology, are analyzed. The relevance lies in the development of a methodology for guided self-study in computer science, promoting the development of competences of a law enforcement officer, implemented on the basis of a model of guided self-study. **Materials and Methods.** The author carry out a theoretical analysis of psychological, pedagogical and methodological literature. A theoretical basis involves works on the problems of individual development of a personality. The experience of using information and communication technologies in training law enforcement officers has been studied. The following methods were used: pedagogical observation, questioning of officers, testing of cadets of the Mogilev Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus. A pedagogical experiment was carried out using statistical methods to process experimental data. **Results and Discussion.** The paper highlights the main components of the professional activity of a law enforcement officer. The skills to use information technology are specified.

The author detail the principles of managing the cadet's independent activities. A methodology for guided self-study in computer science has been developed for cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs. **Conclusions.** The introduction of the method of guided self-studying of informatics increased the level of competences necessary for a law enforcement officer and improved the quality of the educational process both directly at the university and in practical units of the Ministry of Internal Affairs.

Keywords: competence, professional competency, self-study, self-study competences, methods of controlled self-studying of informatics

Citation: Khutorova M. N., Bludova I. N. Formation of Professional Competences of Cadets of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs through Guided Self-Study Methods. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28. No. 4(95). Pp. 438–446 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-438-446>

Основные положения

1. В современном информационном обществе происходит постоянное увеличение объема информации, которую необходимо обрабатывать, в том числе сотрудникам органов внутренних дел, поэтому умение применять информационные технологии представляет собой важный компонент их профессиональной готовности.

2. В системе подготовки курсантов образовательных организаций МВД наблюдается тенденция к сокращению аудиторной работы и увеличению значимости управляемой самостоятельной работы. При этом в процессе обучения особое внимание следует уделить контролю курсанта за собственными действиями, глубокому осмыслению им целей и последствий собственной деятельности.

3. Методика управляемого самообучения информатике курсантов, базирующаяся на дидактических принципах модульности, мотивации, фундаментальности и прикладной направленности, обратной связи, интерактивности на основе информационных и коммуникационных технологий, на принципах нейропедагогики, является эффективным средством повышения уровня профессиональных компетенций у выпускников вуза МВД.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы. В контексте ускоренного развития науки и технологий возникает необходимость в учебных методиках, которые обеспечивали бы постоянное обновление знаний специалистов. Одной из ключевых задач высших учебных заведений является разработка более эффективных методов обучения.

Применение информационных технологий крайне важно для сотрудников правоохранительных органов, поскольку позволяет им более эффективно и оперативно осуществлять свои задачи, быстро обрабатывать большие объемы информации, систематизировать ее и находить связи между различными фактами. Благодаря этому правоохранительные органы могут предотвращать и раскрывать преступления, помогать государству обеспечивать безопасность граждан.

В статье выделены компетенции, которыми должны владеть молодые специалисты и которые связаны с основными идеями, положениями, а также методами информатики, способами формирования алгоритмического мышления и информационной культуры сотрудника правоохранительных органов. При этом под компетенцией понимается набор сведений, в которых субъект легко ориентируется, а именно владеет опытом, знаниями, умениями, навыками и способами деятельности. Продуктивную деятельность индивид может осуществлять, обладая определенными

компетенциями. Набор компетенций составляют компетентность, включающую также и субъективное отношение к предмету деятельности [1].

Цель — разработка и реализация универсальной модели формирования профессиональных компетенций будущих специалистов для органов внутренних дел на основе управляемого самообучения, в которой скоординированы современные информационные и педагогические технологии, обладающие устойчивыми связями между целями, методами, формами, содержанием, средствами и результатами процесса образования.

Теоретические предпосылки, состояние и степень разработанности проблемы. В научной литературе под самостоятельной работой понимается форма совместной, единой деятельности преподавателя и курсанта. В соответствии с конкретной дидактической задачей преподаватель определяет алгоритм действий курсанта. В процессе реализации самостоятельной работы обучающийся активно применяет полученные знания, умения, навыки, развивает творческую, исследовательскую, поисковую деятельность, которую преподаватель предполагает и поднимает на новый этап развития, закрепляя познавательную заинтересованность и самостоятельность [2].

Педагог-исследователь В. И. Андреев подчеркивает, что на определенных ступенях познания обучение переходит в самообучение, если индивид достигает должного уровня самостоятельности. В педагогике самостоятельность определяется как «обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение» [3, с. 14].

С. Л. Рубинштейн подчеркивается, что «самостоятельность субъекта не исчерпывается способностью выполнять задания, она включает еще более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой задания, цели, определять направление своей деятельности. Это требует большой внутренней работы, предполагает способность самостоятельно мыслить, и связано с выработкой цельного мировоззрения» [4, с. 27–28]. В настоящей статье самостоятельность рассматривается как способность личности достигать такого уровня самоуправления учебно-познавательной деятельности, который будет способствовать формированию черт характера и нового мировоззрения.

Известный педагог К. Д. Ушинский указывал, что «самостоятельность — это качество личности, которое состоит в самостоятельности мышления. Для того чтобы сформировать и развивать самостоятельность, необходимо,

во-первых, научиться созерцать и наблюдать, что впоследствии даст возможность сначала самостоятельно думать, а затем выражать эти мысли словами... самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно приобретенных знаний» [5, с. 500]. Самостоятельность развивается во время совершения самостоятельных действий, в процессе освоения курсантом более глубоких форм познания, которые впоследствии выполняются более осознанно, а значит, более автономно, самостоятельно.

Но если мы говорим о самостоятельности при изучении информатики, то данное качество курсанта является не только желательным, но и обязательным условием для качественного изучения дисциплины [6; 7]. Повышение самостоятельности происходит через минимальное воздействие преподавателя на самоуправление учебно-познавательной деятельности курсантов посредством применения информационных и коммуникационных технологий. Абсолютная самостоятельность проявляется при переходе к творческой деятельности, при выполнении персонализированных упражнений. Самостоятельность приводит к повышению результатов учебно-познавательной деятельности, демонстрирует возможность нахождения выхода из кризисных, казалось бы, безвыходных положений. Самостоятельность способствует также привитию навыков подбора необходимой литературы и пользования ею, применения информационных и коммуникационных технологий для поиска необходимой информации [8; 9].

Британский психолог, автор методики запоминания Т. Бьюзен выделяет в отношении к показателю формирования целеполагания и автономии личности четыре уровня процесса самообучения: самоучение, самоуправляемое, самоопределяемое и самоорганизованное учение [10].

Можно построить следующую логическую цепочку: во время учебного процесса формируется компетентность, основой которого является познавательная деятельность, субъектом же последней выступают обучающиеся.

Известным психологом А. Н. Леонтьевым было доказано, что деятельность состоит из следующих структурных компонентов: мотива, цели, действий, операций и результата [11; 12]. Конечный результат деятельности явственно демонстрирует степень развития личности, т. е. качественное изменение деятельности коррелируется с развитием личности обучающегося. Изменения осуществляются в ходе увеличения сложности поставленных целей, задач, предметных действий, операционной и мотивационной сторон деятельности. В итоге совершаются качественные преобразования в личности обучающегося, которые наблюдаются в росте его самостоятельности, повышении результативности деятельности. Основы самообучения образуются при первоначальном учении, обучении. На исходном этапе цель учебно-познавательной деятельности определяется другим индивидом или социумом, в результате успешной учебно-познавательной деятельности образуется познавательная самостоятельность, благодаря которой обучающиеся получают возможность выполнять работу самостоятельно, а далее переходить к самообучению, характерными свойствами которого являются

самостоятельное целеполагание и сильная мотивация обучающегося [13–17].

Материалы и методы

Теоретическую базу исследования составили фундаментальные труды по проблемам индивидуального развития личности в системе дифференцированного обучения (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. Дьюи и др.), по теории управления процессом обучения (В. П. Беспалько, Р. В. Майер, Н. Ф. Талызина и др.), а также работы, в которых содержатся основные идеи нейропедагогики (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, В. А. Москвин, Н. В. Москвина, Дж. Бруер и др.), рассматриваются вопросы информатизации образования и внедрения новых информационных технологий в учебный процесс (В. А. Гайсенко, В. В. Гриншкун, Г. М. Коджаспирова, В. М. Монахов, И. А. Новик, Б. В. Пальчевский, Е. С. Полат и др.).

Использованы теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы, педагогическое наблюдение, анкетирование сотрудников ОВД, тестирование курсантов, методы математической статистики.

Диагностические материалы и методики, адаптированные для данного исследования, применялись в целях измерения уровня сформированности компонентов управляемого самообучения. Опросы проводились с помощью онлайн-сервиса [Simpoll.ru](https://simpoll.ru). Ссылка доступа к анкетам для экспериментальной группы — <https://simpoll.ru/run/survey/8ffee84e>; для контрольной группы — <https://simpoll.ru/surveys/embed/152446>.

Экспериментальная работа проводилась на протяжении 8 лет на базе Могилёвского института МВД с 2013 г. по 2021 г. В эксперименте участвовало 144 человека (142 курсанта и 2 преподавателя).

Результаты и обсуждение

Ключевые компоненты самообучения. Самообучение — это сознательная учебная деятельность индивида, выражающаяся в самостоятельном изучении необходимых знаний, овладении умениями и навыками работы с информацией и развитии качеств личности, обеспечивающих ее саморазвитие.

Так как самообучение основывается на учебно-познавательной деятельности, в структуре самообучения мы выделили пять ключевых компонентов.

Мотивационный компонент. Мотив — естественная потребность курсанта в осуществлении учебной деятельности, осознание им потребности методического увеличения и углубления систематических знаний.

Содержательно-системный компонент включает такие академические компетенции, как уметь использовать фундаментальные научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач; обладать способностью к системному и сравнительному анализу; учитывать междисциплинарный аспект при решении практических задач; обладать навыками, которые связаны с применением технических устройств, обработкой и управлением информацией и работой с компьютером, а также профессиональные компетенции: выявлять, пресекать преступления, а также выявлять и устанавливать лиц, их подготавливающих, совершающих или совершивших; анализировать правоохрани-

менительную и правоохранительную практику, научную информацию, отечественный и зарубежный опыт по профилю профессиональной деятельности.

Деятельностно-процессуальный компонент включает академическую компетенцию — уметь работать самостоятельно.

Волевой компонент содержит умения и навыки курсантов по организации как самоконтроля, так и самооценки результатов учебно-познавательной деятельности и соответствует академической компетенции — уметь работать самостоятельно, а также профессиональной компетенции — анализировать правоприменительную и правоохранительную практику, научную информацию, отечественный и зарубежный опыт по профилю профессиональной деятельности.

Рефлексивный компонент включает академическую компетенцию — уметь работать самостоятельно, а также профессиональную — анализировать правоприменительную и правоохранительную практику, научную информацию, отечественный и зарубежный опыт по профилю профессиональной деятельности.

В исследовании определены этапы и методичность учебно-познавательной деятельности, которые являются составными компонентами компетенции самообучения. Учитывая изложенные выше факты, под компетенцией самообучения мы понимаем «совокупность личностных качеств, обеспечивающих готовность планировать, реализовывать, контролировать, оценивать самостоятельную познавательную деятельность с целью приобретения опыта самостоятельной учебной деятельности, обеспечивающего усвоение содержания обучения» [18, с. 119].

В аспекте исследуемой проблемы под управляемым самообучением мы понимаем комплексность координируемой деятельности курсанта и преподавателя, которые выступают в качестве субъектов образовательного процесса. Причем данные субъекты обладают общей целью: мотивированное включение курсанта в самостоятельную учебно-познавательную деятельность, характеризующуюся собственным целеполаганием, а также формирование условий для создания и развития у курсанта таких личностных характеристик, как готовность к самоорганизации, самоконтролю, саморегуляции и самоактивации.

Организация учебно-познавательной деятельности по информатике курсантов учреждений образования МВД, основываясь на модели управляемого самообучения, заключается в достижении поставленных целей и задач по формированию знаний и умений по информационным технологиям в соответствии с образовательными стандартами высшего образования I ступени Республики Беларусь по специальностям: «Правовое обеспечение общественной безопасности» и «Правовое обеспечение оперативно-розыскной деятельности», а именно:

— формирование и развитие социально-профессиональной, практико-ориентированной компетентности, позволяющей сочетать академические и личностно-социальные, профессиональные компетенции для решения задач в социальной области и профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел;

— формирование профессиональных компетенций для работы в области правоведения, правового обеспечения и осуществления оперативно-розыскной деятельности;

— формирование умений составления юридических документов;

— формирование умений осуществления розыска лиц, скрывающихся от органов уголовного преследования и суда, уклоняющихся от уголовного наказания, ответчиков, должников по гражданским делам, а также без вести пропавших;

— формирование умений ведения оперативно-розыскного производства в рамках дел оперативного учета;

— формирование умений организации самостоятельной работы, самообучения, самоконтроля.

В настоящее время в контексте информатизации все большее значение приобретает использование информационных и коммуникационных технологий в образовании.

Обновленная модульная технология обучения, разработанная на основе положений нейропедагогики и ориентированная на самостоятельную учебно-познавательную деятельность, позволяет более эффективно формировать знания и умения обучающихся. Такая технология включает интерактивное обучение с использованием компьютерной техники и электронных образовательных ресурсов, моделирование ситуаций виртуальными средствами, совместную работу курсантов, а также самостоятельное выполнение заданий и проектов.

Нейропедагогика, основанная на методах исследования работы мозга, позволяет разработать эффективные методы обучения и улучшить усвоение учебного материала. Так, при использовании технологии обучения на основе нейропедагогики акцент делается на персонализации учебной программы в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся, разнообразных методах обучения, включая мультимедийные презентации, игровые приложения, интерактивные возможности и т. д.

Ориентация на самостоятельную учебно-познавательную деятельность позволяет стимулировать курсантов к самостоятельному изучению новых тем, решению проблем и задач, осуществлению проектов и обеспечению самоконтроля. Один из примеров такой технологии — модульная система обучения, предполагающая возможность изучения учебных модулей по мере необходимости, что позволяет отвечать на индивидуальные потребности курсантов и повышать эффективность образования.

Методика управляемого самообучения. Представленная методика включает постановку целей, организацию, планирование, корректирование и оценивание деятельности курсанта, а также диагностику результатов учебно-познавательной деятельности. Процесс управляемого самообучения информатике курсантов можно разделить на два этапа: управление самостоятельной деятельностью при прямой ее реализации (педагогическое руководство) и организация управляемого самообучения (подбор средств и методов для содействия познавательной активности).

В ходе управления самообучением преподаватель активно участвует в организации процесса обучения, осуществляя руководство курсантом, постановкой задач, предъ-

явлением инструкций, контролем и корректированием самостоятельных действий курсанта, а также оцениванием результатов управляемого самообучения. Важно следовать принципам дифференцированного подхода и комплексного увеличения умственных нагрузок, переходя к более неточным инструкциям по осуществлению самостоятельной работы. Реализация принципа «ослабевающей поддержки» позволяет дистанцироваться от прямого руководства и подержать самоконтроль курсанта.

Косвенное руководство самостоятельной учебной деятельностью курсанта помогает сформировать у него субъективный опыт в области методологии организации и координации своей самостоятельной учебно-познавательной деятельности, что стимулирует углубление и продолжение самостоятельной работы во время самоподготовки. Применение методики управляемого самообучения создает возможность конкретного разделения понятий «самостоятельное обучение» и «управляемое самообучение», учитывая активное взаимодействие преподавателя и курсанта в процессе обучения.

В конструкции методики управляемого самообучения выделяются три этапа обучения.

Первый этап охватывает аудиторские занятия, на которых происходит формирование первого (начального) уровня управляемого самообучения информатике.

Данный этап обладает соответствующими конструктивными особенностями. Преподавателем применяются методы мотивации и стимулирования, а курсантами — методы организации управляемого самообучения. Поставленная цель учебно-познавательной деятельности нередко еще не осознается субъектом.

Происходит отбор обязательных для изучения на начальном этапе знаний, усовершенствование вида подачи новых знаний до понятной для изучения и понимания формы, регулирование вида представления учебного материала для углубления понимания дисциплины.

Практические занятия проводятся с использованием электронного учебно-методического комплекса (далее — ЭУМК) в компьютерных классах. Для каждого практического занятия согласно учебной программе разработан промежуточный тест для актуализации знаний, полученных на прошедшем занятии, и предусмотрен блок теоретического и практического материала по теме занятия. В начале практического занятия курсанты решают соответствующий промежуточный тест. В ходе первого этапа самообучения (на лекционных и практических занятиях) формируются общие профессиональные знания, а также умения, обеспечивающие успешность самообучения информатике. Самообучение носит нецеленаправленный, несистематический характер и самим субъектом часто не контролируется.

Для организации контроля качества усвоения знаний в начале учебного года курсантам представляется электронный план учебных действий дисциплины. Результаты учебно-познавательной деятельности оцениваются по 10-балльной шкале.

С помощью текущего контроля определяется уровень усвоения теоретического и практического материала дидактического модуля учебной программы дисциплины

«Информационные технологии в деятельности органов внутренних дел»; положительное прохождение текущего контроля служит допуском к прохождению рубежного контроля. Текущий контроль является пройденным, если обучающийся положительно ответил на вопросы промежуточного теста и решил набор задач. Курсанту необходимо получить не менее 4 баллов в соответствии с 10-балльной системой оценки знаний. Каждому заданию теста присваивается определенное количество баллов в зависимости от сложности.

Качество овладения материалом одного дидактического модуля устанавливается посредством рубежного контроля, который реализуется преподавателем по результатам выполнения курсантом контрольных тестов.

Дидактический модуль обеспечивает равные возможности получения каждым курсантом необходимого количества баллов.

Представляется, что реализация разработанной в ходе исследования системы контроля и оценки знаний будет способствовать:

- объективности итоговой отметки, основанной на учете большего количества видов учебной деятельности;
- повышению уровня соперничества между курсантами, стимулированию учебно-познавательной, учебно-исследовательской деятельности курсантов за счет получения информации об итогах текущего и рубежного контроля;
- интенсификации всех видов самостоятельной работы курсантов, выработке навыков самостоятельного принятия решения;
- увеличению стабильности знаний вследствие наличия ближайших целей (тестирование, контрольные работы и др.) и заинтересованности в регулярных и планомерных занятиях.

Второй этап. Здесь происходит формирование условий для самоорганизации, рассматривается возможность применения предмета обучения в практической деятельности (для этих целей преподавателем вводятся проблемные задачи или задачи с нестандартными условиями, но могут применяться и обычные задания на воспроизведение результата). На данном этапе наблюдается, как правило, формирование среднего уровня управляемого самообучения информатике. Преподавателем используются методы закрепления знаний, умений и навыков; методы текущего, рубежного контроля и коррекции; курсантами — методы осуществления управляемого самообучения.

Этап базируется на следующих ключевых элементах:

- проблемные практические задачи, которые основываются на жизненных примерах;

- контроль и самоконтроль продуктивности учебной деятельности;

- самоанализ эффективности результатов самостоятельного применения новых знаний и умений.

Третий этап управляемого самообучения осуществляется в часы самоподготовки. Он охватывает использование новых знаний, умений и навыков в повседневной деятельности, формирование высокого уровня управляемого самообучения информатике. На указанном этапе преподавателем применяются методы закрепления знаний,

умений и навыков; методы текущего, рубежного контроля и коррекции; методы итогового контроля; курсантами — методы самоконтроля управляемого самообучения.

Этап основывается на следующих элементах:

— производится анализ бытовых ситуаций из жизни с использованием изученных методов;

— осуществляется применение новых знаний для нахождения решений проблемных задач и выполнение полноценных проектов.

Практические задания данного этапа — задания третьего уровня ЭУМК. Для ознакомления с данными заданиями курсанту необходимо решить первых два уровня и пройти тесты самоконтроля, иначе ЭУМК будет возвращать курсанта на исходный теоретический материал. К третьему уровню подходят уже подготовленные курсанты, имеющие необходимые теоретические знания для решения проблемных задач или полноценных проектов. Курсант обладает навыками рационально использовать в своей деятельности различные источники информации. Процесс познания носит творческий характер и отличается умением строить цели самообучения информатике, готовностью добиться их целесообразным образом.

Роль преподавателя на втором и третьем этапах самообучения — опосредованное руководство познавательной деятельностью курсантов. Курсанты самостоятельно решают задачи, выполняют проекты и уже готовые результаты своей деятельности демонстрируют преподавателю на консультациях в персональном порядке; преподаватель фиксирует результаты и вносит их в персональные карты курсантов.

В методике управляемого самообучения информатике нами использована модель модификации поведения «дофаминовая петля». «Дофаминовая петля» (Dopamine loop) — это механизм, который работает в мозге и ответственен за восприятие удовольствия и мотивации. Она состоит из трех основных компонентов: ожидания вознаграждения, получения вознаграждения и ощущения удовлетворения. В обучении «дофаминовая петля» может быть использована для усиления мотивации курсантов к изучению новых материалов, решению задач и достижению успеха в учебе [19–21].

Для реализации данной методики целесообразно соблюдать следующие положения:

1. Применяя стимулы и поощрения, образуем «дофаминовые петли».

2. Стимулируем самостоятельное освоение ЭУМК «Информационные технологии в деятельности органов внутренних дел».

3. В каждое последующее практическое задание вносим новый, неизученный ранее элемент. Заинтересовываем курсантов в нахождении решений проблемных задач.

4. Используем различные поощрения в электронном комплексе для вовлечения курсантов в самостоятельное исследование комплекса с помощью анимационного изображения, интересного вопроса или просто поощрительной фразы.

5. Однозначно демонстрируем необходимые действия для достижения цели и текущий прогресс [22].

На каждом практическом занятии по информационным технологиям курсант начинает цикл самообучения, он приобретает знания, умения и навыки, предусмотренные учебной программой по дисциплине, и в дальнейшем, исходя из собственной мотивации, может продолжить совершенствовать свои знания, умения и навыки по дисциплине и компетенциям самообучения. Таким образом, у каждого курсанта на каждом практическом занятии и после его окончания (в часы самоподготовки) есть возможность пройти минимальный цикл самообучения: репродуктивное выполнение задания (1-й уровень) — продуктивное выполнение задания (2-й уровень) — творческое задание (3-й уровень). При многократном прохождении подобных мини-циклов формируются компетенции самообучения, повышается уровень знаний, умений и навыков по дисциплине.

Опытно-экспериментальная работа. Основная цель педагогического эксперимента заключалась в проверке эффективности разработанной методики управляемого самообучения информатике курсантов в процессе формирования компонентов самообучения.

В 2013–2019 гг. был определен исходный уровень сформированности компонентов управляемого самообучения курсантов на основе средств диагностики — методик и тестов, оценивающих отдельные компоненты управляемого самообучения, разработанных и адаптированных нами к условиям эксперимента.

Курсанты экспериментальной и контрольной групп занимались в одном учреждении.

Перед опытно-экспериментальной работой характеристики исходного состояния подготовленности по указанным дисциплинам в экспериментальной и контрольной группах совпадали с уровнем значимости 0,05% по статистическому критерию Фишера.

Выявлены проблемы в организации форм управляемой самостоятельной работы во время самостоятельной подготовки курсантов.

Были изучены:

— образовательные стандарты высшего образования первой ступени специальности «Правоведение» — квалификация юрист, «Правовое обеспечение общественной безопасности» — квалификация юрист, «Правовое обеспечение оперативно-розыскной деятельности» — квалификация юрист;

— учебные программы базовых и профилирующих дисциплин;

— тестовые задания курсантов, разработанные для определения уровня знаний по дисциплине «Информационные технологии в деятельности органов внутренних дел»;

— результаты диагностики исходного уровня компонентов управляемого самообучения курсантов (табл. 1).

На первоначальном этапе эксперимента:

— выявлены проблемы в сформированности компонентов управляемого самообучения курсантов, выражающиеся в низком уровне теоретических знаний и практических умений в области информатики, слабой мотивированности курсантов к учебно-познавательной деятельности и др.;

Таблица 1. Результаты измерений для показателей компонентов управляемого самообучения в контрольной и экспериментальной группах перед экспериментом, %
(Table 1. Results of measurements for indicators of components of guided self-study in the control and experimental groups before the experiment, %)

Компоненты	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	1-й уровень	2-й уровень	3-й уровень	1-й уровень	2-й уровень	3-й уровень
Мотивационный	50,1	39,0	10,9	58,8	26,7	14,5
Деятельностно-процессуальный	72,0	25,3	2,7	72,8	25,8	1,4
Содержательно-системный	19,2	56,1	24,7	17,4	58,0	24,6
Волевой	50,7	38,3	11,0	47,3	44,0	8,7
Рефлексивный	73,0	24,3	2,7	60,8	37,7	1,5

— спроектирована структурно-содержательная модель управляемого самообучения курсантов на основе технологии модульного обучения, информационных и коммуникационных технологий, положений нейропедагогики;

— разработана методика управляемого самообучения информатике курсантов учреждений образования МВД;

— выдвинута гипотеза об эффективности разработанной методики самообучения информатике будущих сотрудников органов внутренних дел на основе технологии модульного обучения, информационных и коммуникационных технологий, положений нейропедагогики в процессе формирования компонентов самообучения.

Педагогический эксперимент осуществлялся в 2020/2021 учебном году. В его проведении участвовали 144 человека (142 курсанта и 2 преподавателя). Целью эксперимента являлась проверка эффективности предлагаемой методики. Для достижения запланированной цели нами решены следующие задачи:

— проведено сравнение результатов анализа первоначального состояния изученных материалов;

— выявлена динамика результатов формирования управляемого самообучения курсантов;

— проведен дифференцирующий анализ эффективности формирования исследуемого качества статистическими методами;

— сформулированы выводы и рекомендации по дальнейшему использованию разработанной методики.

Для курсантов экспериментальной группы были разработаны ЭУМК и сетевой курс «Информационные технологии в деятельности органов внутренних дел». В контрольной группе применялись традиционные формы и методы обучения; темы учебных программ дисциплин не менялись. Контрольная группа была обеспечена только традиционными носителями информации (методическими пособиями, учебниками и т. п.).

При организации дифференцирующего анализа применялся «бипарадигмальный» подход, предоставляющий возможность комбинировать количественные результаты тестирования с данными анкетирования, исследование результатов учебно-познавательной деятельности курсантов и результатов устных бесед, опросов [23].

Результаты измерений для показателей компонентов управляемого самообучения после эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты измерений для показателей компонентов управляемого самообучения в контрольной и экспериментальной группах после эксперимента, %
(Table 2. Results of measurements for indicators of components of guided self-study in the control and experimental groups after the experiment, %)

Компоненты	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	1-й уровень	2-й уровень	3-й уровень	1-й уровень	2-й уровень	3-й уровень
Мотивационный	6,0	57,0	37,0	4,0	30,0	66,0
Деятельностно-процессуальный	8,4	77,9	13,7	4,0	38,1	57,9
Содержательно-системный	10,1	23,2	66,7	13,7	42,5	43,8
Волевой	5,0	57,0	38,0	3,0	28,0	69,0
Рефлексивный	6,0	72,0	22,0	6,0	30,0	64,0

Результаты исследования явно демонстрируют положительные изменения в уровне показателей компонентов управляемого самообучения курсантов. Они оказались заметно выше в экспериментальной группе, чем в контрольной. Статистическая обработка данных в ранговой шкале производилась с применением критерия Ф Фишера, предназначенного для сопоставления двух выборок по частоте встречающегося эффекта [24].

Динамика формирования *содержательно-системного компонента* управляемого самообучения курсантов проверялась методом сравнения контрольных срезов. В качестве инструмента измерений использовалось среднее значение коэффициента полноты усвоения содержания знаний в области информационных технологий (q^*). Данный коэффициент определялся при каждом промежуточном срезе на основе пооперационного анализа, разработанного А. В. Усовой и адаптированного к информационным технологиям в органах внутренних дел [25; 26].

При проведении контрольных срезов анализировались данные, полученные при выполнении курсантами контрольных и экспериментальных групп практических тестовых заданий. С помощью разработанного программного обеспечения методом случайного выбора осуществлялась выборка из 500 тестовых вопросов 15 для диагностики каждого курсанта. За каждый верный ответ начислялся 1 балл. Курсантам было предложено выполнить два практических задания одинакового уровня сложности. Каждое практическое задание было разделено на две операции. За выполнение одной операции засчитывался один балл. В итоге каждый курсант имел возможность получить 19 баллов.

Определены три уровня сформированности *содержательно-системного компонента*: начальный (число баллов меньше либо равно 5), средний (число баллов строго больше 5, но меньше либо равно 14), высший (число баллов строго больше 14).

Результаты контрольных срезов представлены в таблице 3 с указанием коэффициента усвоения q^* .

Таблица 3. Показатели содержательно-системного компонента в контрольной и экспериментальной группах, %

(Table 3. Indicators of the content-system component in the control and experimental groups, %)

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	До	После	До	После
1-й уровень	17,4	10,1	19,2	13,7
2-й уровень	58,0	23,2	56,1	42,5
3-й уровень	24,6	66,7	24,7	43,8
Коэффициент усвоения q^*	42,1	78,9	42,7	58,7

Приведенные результаты наглядно свидетельствуют о положительных изменениях в уровне показателей содержательно-системного компонента управляемого самообучения курсантов, который в экспериментальных группах значительно выше, чем у курсантов контрольных групп. Статистическая обработка данных производилась с применением критерия ϕ Фишера.

Сравнительный анализ позволяет утверждать, что специальные занятия по разработанной методике в экспериментальной группе позволили достичь более высокого уровня сформированности компонентов управляемого самообучения.

Выводы

1. Проанализированы такие понятия, как профессиональная компетентность; управляемое самообучение информатике курсантов учреждений образования МВД; состав и содержание структурных компонентов (компетенций) управляемого самообучения (мотивационного, содержательно-системного, деятельностно-процессуального, рефлексивного, волевого); потенциальные возможности организации управляемого самообучения информатике учреждений образования МВД на основе кибернетического подхода, положений нейропедагогики в обучении (самообучении) информатике.

2. Разработана модель управляемого самообучения информатике курсантов учреждений образования МВД, учитывающая особенности правоохранительной деятельности, а также информационные технологии, используемые

сотрудниками органов внутренних дел для решения профессиональных задач.

3. Определены принципы управления самостоятельной деятельностью курсанта: дифференцированный подход к обучающимся с соблюдением посильности практических задач; комплексное увеличение умственных нагрузок и логический переход к более неточным и неполным инструкциям по осуществлению самостоятельной работы; принцип «ослабевающей поддержки» через поэтапное дистанцирование преподавателя и принятие им положения пассивного наблюдателя за процессом; контроль преподавателя заменяется самоконтролем курсанта.

4. Разработана методика управляемого самообучения информатике курсантов учреждений образования МВД, основанная на дидактических принципах модульности, мотивации, фундаментальности и прикладной направленности, обратной связи, интерактивности на основе информационных и коммуникационных технологий, принципах нейропедагогики.

5. Проведенное исследование подтвердило эффективность практической реализации в образовательном процессе методики управляемого самообучения информатике курсантов учреждений образования Министерства внутренних дел, что доказано статистической обработкой результатов эксперимента.

6. Внедрение в учебный процесс вузов МВД предложенной методики управляемого самообучения информатике не только позволит повысить уровень компетенций, необходимых сотруднику органов внутренних дел, основанных на применении информационных технологий, но и будет способствовать росту качества образовательного процесса как непосредственно в вузе, так и в практических подразделениях МВД.

Перспективы. Представляются перспективными разработка и внедрение электронного учебно-методического комплекса и сетевого курса по информатике, а также программно-технических, организационных, дидактических и методических средств, обеспечивающих и поддерживающих учебный процесс.

Список источников / References

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 130 с.
2. Есинов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М., 1961. 240 с.
3. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие. Казань, 2013. 500 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1989. 488 с.
5. Ушинский К. Д. Собр. соч. : в 10 т. Т. 10. М., 1950. 668 с.
6. Макарова Н. В. Системно-деятельностный подход при обучении информатике в средней школе // Педагогическое образование в России. 2012. № 5. С. 88–95.
7. Малев В. В. Общая методика преподавания информатики : учеб. пособие. Воронеж, 2005. 271 с.
8. Гришаева А. П. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся в процессе обучения информатике : дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 255 с.
9. Данилов М. А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения // Советская педагогика. 1961. № 8. С. 32–42.
10. Бьюзен Т. Супер-память: как быстро добиться серьезных успехов в развитии памяти. Минск, 2018. 238 с.
11. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. М., 1983. 316 с.
12. Алексанян Г. А. Формирование самостоятельной деятельности студентов СПО в обучении математике с использованием облачных технологий : дис. ... канд. пед. наук. Армавир, 2014. 150 с.

13. Брылева Е. В. Формирование профессиональной самостоятельности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 1999. 19 с.
14. Гершман Е. Д. Использование технологии самоактуализации при организации самостоятельной работы студентов в ходе педагогической практики в образовательном учреждении // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 4. С. 40–43.
15. Шангутов А. О. Организация самостоятельной работы курсантов вузов внутренних войск МВД России с применением информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2015. С. 106–108.
16. Забегалина С. В., Кильмашикина Т. Н. Личностные характеристики офицера и особенности восприятия его образа в представлениях военнослужащих // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 1(92). С. 21–27. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-192-21-27>.
17. Шмачилина-Цибенко С. В., Котлярова Т. С. Организация самостоятельной работы обучающихся в условиях использования дистанционных образовательных технологий // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 1(92). С. 73–82. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-192-73-82>.
18. Шевцова Т. И. Формирование профессиональной самостоятельности будущего инженера-строителя как объект педагогического исследования // Новые педагогические исследования. 2005. № 3. С. 118–119.
19. Pessiglione M. Dopamine-dependent prediction errors underpin reward-seeking behaviour in humans. *Nature*. 2006. No. 442. URL: <https://www.nature.com/articles/nature05051> (дата обращения: 20.02.2023).
20. Schultz W. Neural Substrate of Prediction and Reward. *Science*. 1997. No. 275. URL: <https://science.sciencemag.org/content/275/5306/1593> (дата обращения: 20.02.2023).
21. Schultz W. Neuronal Reward and Decision Signals. *Physiol Rev*. 2015. No. 95(3). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4491543> (дата обращения: 20.02.2023).
22. Хуторова М. Н. Управляемое самообучение информатике курсантов учреждений образования Министерства внутренних дел Республики Беларусь // Вестник Барановичского государственного университета. Серия «Педагогические науки, психологические науки, филологические науки (литературоведение)». 2020. № 8. С. 56–63.
23. Игнатова Е. С. Психодиагностика : учеб. пособие. Пермь, 2018. 94 с.
24. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2002. 349 с.
25. Усова А. В. Естественнонаучное образование в средней школе // Педагогика. 2001. № 9. С. 40–45.
26. Усова А. В. Методологические основы педагогического эксперимента // Наука. Культура. Образование. 2002. № 8. С. 14–17.

Поступила 03.03.2023; одобрена после рецензирования 10.04.2022; принята к публикации 30.08.2023.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-практическая статья

УДК 371.385.3 © Баранов А. М., 2023

doi: 10.24412/1999-6241-2023-495-447-454

5.8.7. Методология и технологии профессионального образования

Организационно-методическое обеспечение профессиональной служебной подготовки сотрудников органов внутренних дел к решению задач в особых условиях как педагогическая структурно-функциональная модель

Алексей Михайлович Баранов¹, начальник кафедры деятельности органов внутренних дел в особых условиях; baranaff@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-4796-2859>

¹ Омская академия МВД России, 644092, Омск, пр. Комарова, 7, Россия

Реферат

Введение. В современных условиях организация подготовки сотрудников органов внутренних дел, привлекаемых к решению оперативно-служебных задач в особых условиях, требует нового организационно-методического обеспечения. Проблема заключается в отсутствии дидактических средств формирования необходимых профессиональных качеств, двигательных навыков и способностей. Цель — анализ и синтез организационно-педагогических условий реализации процесса профессиональной служебной подготовки сотрудников органов внутренних дел, привлекаемых к несению службы (выполнению оперативно-служебных задач) в особых условиях. **Материалы и методы.** Проведен анализ результатов наблюдения по исследуемой проблематике. Изучены организационно-педагогические условия боевой (специальной) подготовки военнослужащих (сотрудников) отечественных и зарубежных силовых структур. Применялись анализ и обобщение результатов, интервьюирование участников специальной военной операции. **Результаты и обсуждение.** Согласованность мнений экспертов позволила конкретизировать элементную базу дидактических средств педагогической деятельности при подготовке представителей силовых структур к несению службы (решению оперативно-служебных задач) в особых условиях. На основании контент-анализа структуры и содержания учебно-методических источников отечественных и зарубежных силовых структур сформирована модель подготовки сотрудников органов внутренних дел, привлекаемых к несению службы (решению оперативно-служебных задач) в особых условиях. **Выводы.** Система дидактических средств (упражнений-нормативов), предназначенных для формирования и развития конкретных двигательных функций (навыков и способностей), организованная на основе логически последовательной структуры дидактических средств, позволила достичь определенного уровня профессиональной служебной подготовки сотрудников органов внутренних дел, привлекаемых к выполнению оперативно-служебных задач в особых условиях.

Ключевые слова: двигательные функции, дидактические средства, особые условия, способности

Для цитирования: Баранов А. М. Организационно-методическое обеспечение профессиональной служебной подготовки сотрудников органов внутренних дел к решению задач в особых условиях как педагогическая структурно-функциональная модель // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 4(95). С. 447–454. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-447-454>

Scientific and Practical Article

UDC 371.385.3 © Baranov A. M., 2023

doi: 10.24412/1999-6241-2023-495-447-454

5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education

Organizational and Methodological Maintenance of Professional Service Training of Law Enforcement Officers to Solve Problems in Special Conditions as a Pedagogical Structural and Functional Model

Alexey M. Baranov¹, chief of the chair of Law Enforcement Activity under Operational Conditions; baranaff@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-4796-2859>

¹ the Omsk Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs, 7 Komarov st., Omsk, 644092, Russia

Abstract

Introduction. In modern conditions, organization of training law enforcement officers involved in performing operational service tasks in special conditions requires new organizational and methodological maintenance for the officers' service training. The problem is lack of didactic means of developing necessary professional qualities, motor skills and abilities. The purpose is to analyze and synthesize the organizational and pedagogical conditions for the implementation of the process of professional service training of police officers involved in service (performing operational tasks) in special conditions. **Materials and Methods.** An analysis of the observation results on the issues under study was carried out. Organizational and pedagogical conditions of combat (special) training of military personnel (servicemen) of domestic and foreign law enforcement agencies are under study. Analysis and generalization

of the results and interviews with participants in the special military operation were used. **Results and Discussion.** The consistency of expert opinions enables the author to specify the element base of didactic means of pedagogical activity in preparing representatives of law enforcement agencies for service (performing operational tasks) in special conditions. Based on a content analysis of the structure and content of educational and methodological sources of domestic and foreign law enforcement agencies, a model for training law enforcement officers involved in service (performing operational tasks) in special conditions in structural and functional terms has been formed. **Conclusions.** A system of didactic means (standard exercises) designed for the formation and development of specific motor functions (skills and abilities), organized on the basis of a logically consistent structure of didactic means, made it possible to achieve a certain level of professional service training of law enforcement officers involved in the performance of operational tasks under special conditions.

Keywords: motor functions, didactic means, special conditions, abilities

Citation: Baranov A. M. Organizational and Methodological Maintenance of Professional Service Training of Law Enforcement Officers to Solve Problems in Special Conditions as a Pedagogical Structural and Functional Model. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28. No. 4(95). Pp. 447–454 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-447-454>

Общие положения

1. Профессиональная служебная подготовка сотрудников органов внутренних дел, привлекаемых к несению службы (выполнению оперативно-служебных задач) в особых условиях, представляет собой оригинальную модель, имеющую целостную систему, структурированную по направлениям развития когнитивного и двигательного компонентов обучающихся.

2. В качестве базовых элементов модели профессиональной служебной подготовки сотрудников органов внутренних дел, привлекаемых к несению службы в особых условиях, предлагаются дидактические средства (упражнения-нормативы), направленные на формирование и развитие когнитивного и двигательного компонентов подготовки.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

С началом специальной военной операции (далее — СВО) Главным управлением по работе с личным составом МВД России (далее — ГУРЛС МВД России) неоднократно инициировалось проведение с сотрудниками территориальных органов, постоянным и переменным составом образовательных организаций МВД России повышения квалификации¹ в целях выработки и совершенствования компетенций, необходимых для эффективного прохождения службы в особых условиях.

С момента начала СВО география, масштабы и содержание специальных мероприятий значительно расширились. Экспертное мнение лиц, непосредственно участвовавших в силовых мероприятиях в данной зоне, показывает, что проблематика педагогической деятельности в системе профессиональной служебной подготовки сотрудников органов внутренних дел (далее — ОВД), привлекаемых к несению службы (выполнению оперативно-служебных задач), нуждается в более детальной методической проработке.

В новых субъектах Федерации требуются присутствие и деятельность органов и подразделений МВД России для обеспечения безопасности населения в соответствии с направлениями, предусмотренными ст. 2 Федерального закона от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции».

В начале 2022 г. ГУРЛС МВД России инициирована подготовка личного состава подразделений и органов внутренних дел к действиям (выполнению оперативно-служебных задач) в особых условиях. В частности, в УМВД России по Омской области, Омской академии МВД России, как и в других российских территориальных органах и образовательных организациях, в системе профессиональной служебной и физической подготовки проводятся комплексные выездные практические занятия на полигонах, стрельбищах и загородных учебных базах. Такие занятия выявили проблему организационно-педагогического характера, связанную с недостатком специальных дидактических средств для полноценного обеспечения оперативно-служебных задач в особых условиях деятельности.

Цель — обосновать структурные и функциональные элементы модели профессиональной служебной подготовки сотрудников органов внутренних дел, привлекаемых к несению службы (выполнению оперативно-служебных задач) в особых условиях.

Теоретические предпосылки, обзор и степень разработанности проблемы. Владение сотрудниками органов внутренних дел тактическими приемами и способами действий в особых условиях, в том числе при выполнении оперативно-служебных задач, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия, является неотъемлемым компонентом их профессиональной готовности. Это предполагает способность выполнять движения или действия, освоенные в результате тренировок, с применением оценочных показателей, соответствующих должным двигательным нормам.

В нашей стране конструктором системы тестирования и измерения физических качеств считается В. М. Зациорский, который с помощью математической статистики и анализа обосновал методику их определения [1].

В профессиональной служебной подготовке ОВД данная система применения не нашла, за исключением физической и огневой подготовки. Порядок организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации, утвержденный приказом МВД России от 5 мая 2018 г. № 275, не предусма-

¹ В соответствии с распоряжением МВД России от 7 апреля 2022 г. № 1/3616, а также с письмом МВД России от 23 сентября 2022 г. № 1/10842 (здесь и далее доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс»).

тривает боевой (оперативно-боевой) подготовки как таковой. Данный аспект на теоретическом уровне прорабатывался С. А. Селиверстовым [2], сформулировавшим и теоретически обосновавшим понятие оперативно-боевой деятельности ОВД как вид деятельности, осуществляемой гласно и негласно в целях защиты жизни, здоровья, прав и свобод человека и гражданина, собственности, обеспечения безопасности общества и государства от особо тяжких преступных посягательств. С. А. Селиверстов подчеркивает, что в ходе задержания вооруженного преступника в условиях проведения специальных мероприятий может возникнуть вооруженный или огневой контакт, что нередко имеет признаки общевоинского боя. Ученый доказывает, что необходимость наличия в ОВД оперативно-боевого устава как нормативного источника очевидна [2, с. 58].

Моделирование на современном этапе является основной методологией многих научных педагогических исследований. В. П. Беспалько [3, с. 73], С. М. Ашкинази [4, с. 24], В. В. Миронова [5, с. 46], Y. Izuohara [6, с. 27] и др. под моделированием понимают процесс построения, исследования и применения моделей. Процесс моделирования подразумевает умозаключения по аналогии, построение абстракций, конструирование различных научных гипотез.

В педагогическом моделировании чаще всего востребованы структурно-функциональные модели, при построении которых объект рассматривается как целостная система, включающая составные части, компоненты, элементы, подсистемы. Части системы связываются структурными отношениями, описывающими подчиненность, логическую и временную последовательность решения отдельных задач.

Моделирование активно используется в прикладных педагогических исследованиях. Процессы проектирования и моделирования связывают с необходимостью изучения педагогических процессов, их совершенствования и модернизации, апробирования тех или иных новых подходов в образовании, активизации инновационных процессов, обеспечивающих развитие системы образования и ее институтов. Например, Н. П. Бакулин исследовал структурно-функциональную модель для разработки частных методик обучения сотрудников ОВД управлению автотранспортом в экстремальных ситуациях [7, с. 104]. А. В. Бакин рассматривал технологическую модель применения боевых приемов борьбы на основе разноуровневых заданий [8, с. 420]. Д. В. Литвин разрабатывал модель прогнозирования и вероятности поведения правонарушителей при их задержании [9, с. 99].

Общим качественным признаком данных исследований выступает то, что модель представляет собой объект в виде конструкций, схем, знаковых форм, формул, который воспроизводит и отображает общую структуру изучаемого явления, объекта или процесса.

Материалы и методы

Исследованы нормативные правовые акты в сфере организации и ведения боевой, профессиональной служебной, пожарно-строевой и тактико-специальной подготовки личного состава Федеральной службы войск национальной гвардии, Федеральной противопожарной службы МЧС России, сухопутных войск Миноборо-

ны России. В целях обоснования разработки подходов организационно-методического обеспечения модели подготовки сотрудников ОВД к несению службы (выполнению оперативно-служебных задач) в особых условиях проведено интервьюирование представителей силовых ведомств Российской Федерации, принимавших участие в специальных мероприятиях в зоне СВО.

Применены дедуктивный метод и метод контент-анализа результатов интервьюирования сотрудников.

Результаты и обсуждение

Практический опыт как основание для методического обеспечения профессиональной служебной подготовки сотрудников ОВД к выполнению оперативно-служебных задач в особых условиях. Во второй половине 2022 г. в системе профессиональной служебной и физической подготовки сотрудников УМВД России по Омской области и Омской академии МВД России на территории загородной учебной базы и войскового стрельбища 242-го учебного центра подготовки младших специалистов воздушно-десантных войск были проведены комплексные практические занятия в целях отработки индивидуальных и групповых тактических действий в различных ситуациях оперативной обстановки элементов взаимодействия в составе нарядов и функциональных групп. Занятия были организованы на учебных местах в малых группах методом упражнений по принципу «от простого к сложному», в последовательности: «рассказ-показ» (демонстрация), тренировка (отработка), повторение (закрепление), подведение итогов.

Однако обучающиеся показали слабые знания материальной части и правил стрельбы из автомата Калашникова, а также неуверенные навыки обращения со средствами индивидуальной защиты, в том числе бронезащиты. Во время занятий вне стрелкового тира (стрельбища) при решении ситуационных задач в условиях естественной обстановки полигона без использования боевых и холостых припасов обучающиеся, действуя с оружием в средствах индивидуальной бронезащиты, демонстрировали низкие двигательные качества в передвижении, переноске, хвате и удержании оружия, изготовке к стрельбе из различных положений, смене магазина. По вводным задачам, направленным на формирование навыков устранения задержек в стрельбе, взаимодействию в условиях огневого контакта, фиксировались ошибки на когнитивном, моторном, координационном и кинестетическом уровнях. Исключением оказались сотрудники, ранее проходившие срочную или контрактную службу в рядах вооруженных сил России, а также привлекавшиеся к проведению контртеррористических операций и иных специальных мероприятий на территории Северо-Кавказского региона РФ.

Автор, непосредственно принимавший участие в проведении данных занятий, считает, что проблема эффективности подготовки сотрудников ОВД к несению службы (выполнению оперативно-служебных задач) в особых условиях имеет организационно-педагогический характер. При этом не ставится вопрос о методической легитимности существующих технологий обучения, а анонсируются разработка и апробирование иного организационного подхода, релевантного требованиям современной обстановки.

Ранее автором уже рассматривалась указанная выше проблематика и представлялись результаты исследования [10–13].

Анализ результатов интервьюирования. В течение 2022 г. и начале 2023 г. в рамках настоящего исследования автором проводилось интервьюирование участников СВО, вернувшихся с линии боевого соприкосновения после успешного выполнения служебных задач. Респондентами выступили 4 сотрудника Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации (далее — ФС ВНГ России), 4 военнослужащих контрактной службы Российской армии. Интервью проводилось с целью:

- сформулировать и обобщить актуальные двигательные функции, выполняемые представителями силовых структур в особых условиях;
- выделить качественные признаки профессионального «Я-образа» представителя силовых структур, находящегося в зоне СВО.

Основой для этого исследования послужили методика использования прикладных статистических программ для определения оценочных (количественных) показателей нормируемых двигательных действий [14, с. 86] и профессионально-качественный «Я-образ» сотрудника ОВД [15, с. 226; 16, с. 193].

В первом случае степень согласованности мнений экспертов (респондентов), оцениваемая по величине коэффициента конкордации Фридмана, при условии ($N=5,0$ $df=10$)= $40,57143$; $P=0,00001$, при среднем рейтинге $0,76$, составила $\approx 0,82$. Это подтверждает предположение, что перечень и тематика двигательных функций, актуальных для сотрудников ОВД, привлекаемых к несению службы (выполнению оперативно-служебных задач) в особых условиях, имеют обоснованное содержание. Примерный перечень составил 12 актуальных двигательных функций, представленных в следующей иерархии:

1. Оперативная экипировка сотрудника служебного наряда средствами защиты и оружием.
2. Индивидуальные и коллективные действия сотрудников группы (подразделения) в пункте временной дислокации (далее — ПВД) по организации и ведению обороны.
3. Посадка сотрудников служебного наряда в транспортное средство перед началом движения.
4. Спешивание сотрудников служебного наряда из транспортного средства и боевое развертывание.
5. Применение средств коммуникации в целях организации взаимодействия.
6. Скрытное передвижение к объекту противника.
7. Досмотр автотранспорта (легкового, пассажирского, грузового).
8. Выбор места оборудования ПВД и организация внутренней службы.
9. Выбор и оборудование одиночной огневой позиции на открытой (закрытой) местности.
10. Составление карточки огня после постановки задачи на оборону позиции путем кругового визирования.
11. Оперативное применение индивидуальных средств защиты.

12. Определение сторон горизонта различными способами в различных условиях местности, времени суток, на месте (в движении).

Во втором случае выделение сущностных доминант модели приведенных экспертами (респондентами) примеров и аргументов по вопросам готовности к несению службы (выполнению оперативно-служебных задач) в особых условиях позволило определить и структурировать качественные признаки профессионального образа сотрудника, привлекаемого к несению службы (выполнению оперативно-служебных задач) в особых условиях (табл. 1).

Таблица 1. Качественные признаки модели профессионального образа сотрудника органов внутренних дел, привлекаемого к несению службы (выполнению оперативно-служебных задач) в особых условиях

(Table 1. Qualitative features of the model of the professional image of a police officer involved in service (performing operational service tasks) in special conditions)

Формируемые компоненты	Качественные признаки модели	Объект педагогической деятельности
Когнитивные качества	Коммуникативная способность, способность запоминать и воспроизводить числа, слова, понятия, специальные термины, позывные, команды, сигналы	Словесно-логическая память
	Способность фиксировать и запоминать информацию, образы, сопоставлять информацию (образы), синтезировать выводы и логически распределять информацию по уровню приоритетности	Зрительная, образная память
Двигательные и физические качества	Психомоторная способность, координационная способность, кинестетическая способность, сила, быстрота, выносливость	Двигательная (моторная) память

Организационные основы и методическое обеспечение профессиональной служебной подготовки сотрудников органов внутренних дел. В педагогической науке навык является формой движения или действия, приобретенной в процессе тренировки, и характеризуется результатом образования, обучения, подготовки, критерием готовности. В одиночных действиях при обращении с оружием приемы и действия должны выполняться на максимально высоком уровне надежности, навыки действий должны быть сформированы до уровня автоматизма, практически условного рефлекса [14, с. 63].

Наставление по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации, утвержденное приказом МВД России от 1 июля 2017 г. № 450, предусматривает нормативы по общей и специальной физической подготовке, боевые приемы борьбы, Наставление по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации, утвержденное приказом МВД России от 23 ноября 2017 г. № 880, — нормативы и упражнения стрельб, которые выполняются в определенных порядке и последовательности, в ограниченное время или без

такового, по командам и сигналам как обучающего, так и обучающихся. Выполнение сотрудниками ОВД комплексных двигательных задач с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия обуславливает необходимость наличия у них специальных и более сложных двигательных навыков. Аналогичные качества действий должны быть сформированы в коллективной форме взаимодействия, т. е. в составе наряда (группы).

Порядок организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации, утвержденный приказом МВД России от 5 мая 2018 г. № 275 (далее — Порядок), не рассматривает проблематику подготовки кадров к несению службы (выполнению оперативно-служебных задач) в особых условиях. Согласно пункту 121.2 Порядка «на занятиях по служебной подготовке изучаются... тактические приемы несения службы, правила пользования и порядок эксплуатации средств индивидуальной бронезащиты, специальных средств, порядок действий сотрудников при возникновении чрезвычайных обстоятельств». Детально содержание педагогической деятельности по формированию вышеуказанных двигательных навыков в данном источнике не приводится.

Учебный программный материал профессионального обучения (повышения квалификации) сотрудников органов внутренних дел, привлекаемых к несению службы (выполнению оперативно-служебных задач) в особых условиях, также не располагает организационно-педагогическими условиями для реализации образовательного процесса на основе двигательных тестов (упражнений-нормативов).

Боевая, профессиональная служебная подготовка ФС ВНГ России, пожарно-строевая и тактико-специальная подготовка Федеральной противопожарной службы МЧС России представляет собой целостную систему, структурированную по содержанию и предмету подготовки. Дидактическим материалом обучения являются упражнения-нормативы, представляющие собой актуальные, простые по структуре и надежные по результату двигательные действия — функциональные задачи, выполнение которых в установленной последовательности и (или) в рамках лимита времени способствует формированию двигательных навыков, релевантных условиям экстремальной оперативной обстановки [14, с. 5].

Сборник нормативов по боевой, профессиональной служебной и физической подготовке ВС ВНГ России, утвержденный приказом начальника Главного управления подготовки войск (сил) Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 21 августа 2020 г. № 7, содержит одиночные и коллективные упражнения-нормативы по разделам (предметам обучения) для всех категорий военнослужащих (сотрудников) ведомства, в том числе коллективные упражнения-нормативы для экипажей, расчетов, войсковых нарядов и подразделений до батальона включительно. Особенностью сборника является наличие раздела общих нормативов на развитие и оценку когнитивного компонента: словесно-логической и зрительной памяти, коммуникативных, психомоторных качеств (способностей), формирующих психофизический потенциал военнослужащего (сотрудника) ФС ВНГ Рос-

сии. В сборнике предусмотрены коэффициенты, увеличивающие (или снижающие) время выполнения норматива в зависимости от срока службы военнослужащего (сотрудника). Помимо данного методического источника, ФС ВНГ России использует ведомственный Курс вождения боевой и специальной техники, где подробно изложены структура, содержание методики подготовки водителей (механиков-водителей) боевой и специальной техники, а также приведены упражнения-нормативы по вождению боевых машин, преодолению препятствий, буксировке, самовытаскиванию и т. п.

Нормативы по пожарно-строевой и тактико-специальной подготовке личного состава федеральной противопожарной службы МЧС России — это временные, количественные и качественные показатели выполнения определенных задач, приемов и действий сотрудниками (работниками), курсантами и слушателями (далее — личный состав) федеральной противопожарной службы, отделениями, дежурными караулами (сменами), подразделениями федеральной противопожарной службы (далее — подразделения ФПС), образовательными учреждениями МЧС России, с соблюдением последовательности (порядка), изложенных в сборнике нормативов, утвержденных Главным военным экспертом Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий 10 мая 2011 г. Нормативы распространяются на личный состав, привлекаемый (допущенный) к организации тушения пожаров и проведению аварийно-спасательных работ, предназначаются для совершенствования приемов и способов действий личного состава в условиях оперативно-тактических действий на пожаре, овладению штатным пожарным и аварийно-спасательным оборудованием, сокращению сроков приведения его в боевую готовность. Данные нормативы позволяют установить объективный и единый подход в определении уровня подготовки личного состава и подразделений ФПС. В документе определен порядок изучения и отработки нормативов, предусмотрены оценочные показатели и конкретные меры безопасности, соблюдение которых необходимо при изучении и формировании двигательных навыков обучающимися. Предусмотрены широкая номенклатура условий выполнения нормативов и строгая иерархия оценочных показателей в зависимости от времени года, суток, возрастной группы, наличия затрудняющих факторов, вплоть до применения суммарных коэффициентов. Нормативы включают и упражнения, способствующие развитию когнитивного и двигательного компонентов.

Организационно-педагогические условия системы боевой подготовки сухопутных войск Советской и Российской армии. Система боевой подготовки сухопутных войск Российской армии имеет структурированный характер и представлена утвержденной единой программой боевой подготовки, учебниками, учебными, учебно-методическими и методическими пособиями, широкой номенклатурой сборников основных и дополнительных дидактических средств (сборниками нормативов, курсами стрельб, курсами вождения, наставлениями к отдельным

видам вооружения, различными справочниками командного состава).

Номенклатура дидактического материала боевой подготовки сухопутных войск Советской Армии с методической точки зрения представлялась системно (табл. 2).

Таблица 2. Библиографическая матрица дидактических материалов, используемых в процессе организации боевой подготовки сухопутных войск Советской Армии²

(Table 2. Bibliographic matrix of didactic materials used in the process of organizing combat training of ground forces of the Soviet Army)

Вид методического источника (дидактического средства)	Направленность («адресность») подготовки	
	Одиночная и групповая подготовка	Командирская (адресная) подготовка
Программа боевой подготовки мотострелковых подразделений. М., 1988. 176 с.		
Учебные пособия, учебники	Меримский В. А. Приемы и способы действий солдата в бою : учебное пособие. М., 1988. 271 с.	Смирнов В. Н. Учебник сержанта мотострелковых войск. М., 1989. 240 с.
Учебно-методические пособия	Методика строевой подготовки. М., 1980. 179 с.	
	Тактическая подготовка солдата, мотострелкового отделения и взвода. М., 1989. 239 с. Тактическая подготовка мотострелковой роты и батальона. М., 1989. 192 с.	Тактическая подготовка курсантов-командиров мотострелковых отделений. М., 2004. 184 с.
Методическое пособие	Система вооруженной борьбы в тактическом звене (военнослужащий, боевая группа, отделение, взвод, рота, батальон). М., 2004. 200 с.	
Специальная литература	Технические описания и инструкции по эксплуатации, ремонту и обслуживанию автомобильной техники, бронетанкового и артиллерийского вооружения (например, ЗИЛ-131, Урал-375; объектов: 219 (Т-80), 184 (Т-72), 432 (Т-64), 675 (БМП-2), 688 (БМП-3), системы 2А18 (Д-30) и т. п.	
Дидактический справочный материал	Сборник нормативов по боевой подготовке сухопутных войск. М., 1991. 256 с.	
	Сборник нормативов по защите от оружия массового поражения и боевой подготовке химических войск : утвержден Главнокомандующим Сухопутными войсками, заместителем Министра обороны СССР 23 мая 1970 г. М., 1971. 256 с.	
	Курс вождения боевых машин (КВБМ-64) : утвержден Главным управлением боевой подготовки Сухопутных войск 17 августа 1964 г. / Министерство обороны СССР. М., 1964. 152 с.	
	Справочник командира, 1983, 1984. Официально не публиковался	

Организация профессиональной подготовки в отдельных зарубежных силовых структурах. Изучив зарубежный опыт педагогической деятельности в системе подготовки представителей силовых структур к несению службы (выполнению оперативно-служебных задач в особых условиях), можно отметить, что ей свойственны следующие качественные характеристики:

1. Целеполагание и направленность подготовки — формирование индивидуальной и коллективной готовности.

2. Номенклатура формируемых компетенций в рамках решения тактических задач, таких как антитеррористическая деятельность; контрдиверсионная борьба и диверсионная деятельность; охрана особо важных объектов; обеспечение целостности государства, охрана государственных границ; обеспечение геополитической безопасности и стратегического паритета блока НАТО.

3. Организационной основой профессиональной подготовки специалистов силовых структур группы европейских, ближневосточных иностранных государств является институт инструкторов. Это силовые структуры стран блока НАТО (за исключением Израиля) [17, с. 155], Индии [18, с. 125], Финляндии [19, с. 165], Швейцарии, Украины (с 2007 г.).

Особое внимание вызвал пример реализации педагогического ресурса инструкторов (спарринг-партнеров — «Бадди») в подразделениях рейнджеров армии США, где данный представитель несет персональную ответственность за воспитание и подготовку своих подопечных. Оригинал данного вопроса реализован в израильских силовых ведомствах, где педагогическая нагрузка в боевой подготовке возложена на младший и средний командный состав, который принимает непосредственное участие в индивидуальных занятиях, групповых тренировках и учениях. При сдаче контрольных тестов и нормативов данный командный состав выполняет их в первую очередь, при этом экзаменуемые командиры обязаны показать результаты не ниже «хорошо».

Форма подготовки имеет практико-ориентированный характер. Освоение программного материала (курса обучения) организовано по блочно-модульному принципу, где методологическими инструментами педагогической деятельности являются тренировка, упражнение, проблемный и ситуативный методы.

Дидактическими средствами и материалами выступают полигоны, центры (в том числе с различной климатической привязкой), отечественное (национальное) и зарубежное вооружение, боевая и специальная техника, нормативно утвержденные упражнения, нормативы (тесты) по индивидуальной и групповой подготовке, фитнес-тесты, измерительное оборудование. Уделяется внимание и когнитивному компоненту: психологической и теоретической подготовке, содержание их консолидировано с практическим компонентом. Активно работает система психологического наблюдения, институт психолога в подразделениях имеет существенный правовой ресурс, позволяющий выявлять и фиксировать качественный некомплект.

Структурные и функциональные элементы модели профессиональной служебной подготовки сотрудников органов внутренних дел РФ, привлекаемых к не-

² В связи с тем что современные действующие нормативные правовые акты и методические источники Российской армии в подавляющей массе являются документами ограниченного доступа, полный их перечень и ссылки на них в настоящей статье не приводятся, рассматривается литература, вышедшая из обращения или не имеющая ограниченного распространения.



Рис. Схема структурно-логической модели профессиональной служебной подготовки
(Fig. The scheme of the structural and logical model of professional service training)

сению службы (выполнению оперативно-служебных задач) в особых условиях. В научно-исследовательской деятельности структурно-функциональная модель, с одной стороны, выступает как структура, имитирующая внутреннюю организацию исследуемого объекта (структуру оригинала), а с другой — система, в которой отдельные элементы обеспечивают ее функционирование [20, с. 50].

Предлагаем структурное содержание модели профессиональной служебной подготовки в особых условиях в виде схемы (рис.).

Выводы

Идея и суть настоящего исследования, построенного на концептуальном моделировании, позволили сформировать образ идеальной модели профессиональной служебной подготовки сотрудников ОВД, привлекаемых к несению службы (выполнению оперативно-служебных задач) в особых условиях. Изучение содержания оригинальных моделей (систем подготовки российских и зарубежных силовых структур) доказало уникальность и практическую значимость исследования.

1. Организационно-методическое обеспечение профессиональной служебной подготовки сотрудников ОВД, привлекаемых к несению службы (выполнению оперативно-служебных задач) в особых условиях, может быть реали-

зовано как педагогическая структурно-функциональная модель.

2. Структурными элементами модели являются нормативный, целевой, содержательный, оценочно-аттестационный и коммутационный компоненты.

3. В качестве функциональных элементов предлагаются дидактические средства (упражнения-нормативы), обеспечивающие формирование и развитие когнитивного и двигательного компонентов «Я-образа» сотрудника ОВД, привлекаемого к несению службы (выполнению оперативно-служебных задач) в особых условиях, а также их аттестация.

4. Организация данной модели на таких принципах, как практико-ориентированность, ситуационная вариативность и цикличность, обеспечит ее адресность, целостность и непрерывность функционирования.

Перспективой в процессе моделирования системы профессиональной служебной подготовки сотрудников ОВД, привлекаемых к несению службы (выполнению оперативно-служебных задач) в особых условиях, будет являться научно-прикладная исследовательская деятельность по разработке дидактических средств (упражнений-нормативов), направленных на формирование и развитие когнитивного и двигательного компонентов подготовки, содержательно консолидированных между собой.

Список источников / References

1. *Зацюрский В. М.* Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания. 4-е изд. М., 2019. 200 с.
2. *Селиверстов С. А.* Оперативно-боевая деятельность органов внутренних дел Российской Федерации : монография. М., 2013. 196 с.
3. *Беспалько В. П.* Инструменты диагностики качества знаний учащихся // Образовательные технологии. 2007. № 3. С. 73–93.
4. *Аикинази С. М.* Военно-педагогические основы обучения военнослужащих рукопашному бою : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1994. 45 с.
5. *Миронов В. В.* Сравнительный анализ основных понятий, категорий и принципов в теории физической культуры и в теории служебно-прикладной физической подготовки // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2022. № 2. С. 46–50.
6. *Izuhara Yoshio.* Koordinative Fähigkeiten bei Schülern der ersten Klasse — Eine vergleichende Studie in Japan und Deutschland. The Nursing Page. URL: <http://www.https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A11395/attachment/ATT-0/index.html>. 2011. 06 Dezember (дата обращения: 11.02.2023).
7. *Бакулин Н. П.* Методика обучения сотрудников органов внутренних дел управлению автотранспортом в экстремальных ситуациях : дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 232 с.
8. *Бакин А. В., Чигорьев Е. А., Силкин Н. Н., Литвин Д. В.* Технология разработки разноуровневых учебных заданий по оцениванию навыков применения боевых приемов борьбы // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. Т. 25, № 4(83). С. 415–422.
9. *Литвин Д. В.* Прогнозирование вероятности оказания сопротивления со стороны правонарушителей при их задержании // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 1(88). С. 95–101.
10. *Баранов А. М., Астафьев Н. В., Чичин С. В.* Программно-нормативное обеспечение оперативно-боевой подготовки сотрудников ОВД к несению службы в особых условиях // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Т. 24. № 4(79). С. 404–409.
11. *Баранов А. М.* Индивидуальные и коллективные тактические двигательные действия, актуальные для сотрудников органов внутренних дел, привлекаемых к проведению контртеррористических операций и иных специальных мероприятий // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2020. № 4. С. 117–123.
12. *Баранов А. М.* Историко-теоретический анализ актуальности тактических двигательных действий сотрудников правоохранительных органов при проведении контртеррористических операций и иных специальных мероприятий // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2021. № 3. С. 11–18.
13. *Баранов А. М.* Корректировка оценочных показателей нормативов по тактико-специальной подготовке для сотрудников органов внутренних дел: обеспечение пригодности норм // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2022. № 4. С. 130–136.
14. *Астафьев Н. В.* Нормирование способов действий сотрудников органов внутренних дел с применением средств физического принуждения : монография. Тюмень, 2020. 176 с.
15. *Караваев А. Ф.* Основы профессионального становления специалистов — сотрудников органов внутренних дел : монография. Омск, 2004. 296 с.
16. *Каранкевич А. И.* Экспериментальное обоснование методики формирования профессионально важных качеств курсантов средствами профессионально-прикладной физической подготовки // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2020. № 5(183). С. 191.
17. *Зыков А. В., Трапезников С. А., Щеголев В. А., Паишута В. Л.* Профессиональная подготовка рейнджеров в армии США // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2021. № 1. С. 153–155.
18. *Боцман О. С., Щеголев В. А., Дмитриев Г. Г.* Силы специальных операций Индии // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2021. № 1. С. 124–126.
19. *Политов А. В., Першин Ю. Ю., Зеленин А. В.* Оценка физической подготовленности военнослужащих сил обороны Финляндии // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2021. № 1. С. 164–172.
20. *Лопатина С. С.* Структурно-функциональная модель развития компетенций межличностного и делового общения в процессе подготовки студентов // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 12-4(54). С. 48–52.

Поступила 20.03.2023; одобрена после рецензирования 15.05.2023; принята к публикации 30.08.2023.



Теория и методика спорта, профессиональной физической подготовки и оздоровительной физической культуры

Theory and methods of sports, professional physical training and health improving physical culture

Научно-практическая статья
УДК 796.799 © Бабушкин Г. Д., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-455-460
5.8.5. Теория и методика спорта

Стратегия внедрения интегральной подготовки в тренировочный процесс спортивного резерва

Геннадий Дмитриевич Бабушкин¹, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта; gena41@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-6748-6368>

¹ Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 644009, Омск, ул. Масленникова, 144, Россия

Реферат

Введение. Проблема реализации интегральной подготовки в тренировочном процессе подготовки спортивного резерва недостаточно разработана, что является сдерживающим фактором дальнейшего спортивного совершенствования. Значимость проблемы заключается во влиянии интегральной подготовки на овладение спортсменами соревновательной деятельностью и ее результативность. Цель — разработать стратегию внедрения интегральной подготовки в тренировочный процесс спортивного резерва. Объект исследования — содержание интегральной подготовки спортсменов в системе спортивного совершенствования. **Материалы и методы.** Методологическую основу исследования составили положения теории и методики спортивной тренировки, отражающие техническое и физическое совершенствование спортсменов в системе многолетней спортивной тренировки. **Результаты и обсуждение.** Определено содержание интегральной подготовки спортсменов для тренировочного этапа и этапа спортивного совершенствования. Разработана стратегия внедрения интегральной подготовки в тренировочный процесс спортивного резерва. Интегральная подготовка направлена на объединение и комплексную реализацию составных компонентов подготовленности спортсмена: технической, физической, тактической, психологической, интеллектуальной в соревновательной деятельности. **Выводы.** Внедрение интегральной подготовки в тренировочный процесс спортивного резерва позволит создать предпосылки для дальнейшего спортивного совершенствования спортсменов на этапе высшего спортивного мастерства.

Ключевые слова: подготовка, спортсмены, спортивный резерв, взаимосвязь, виды подготовки, готовность, соревновательная деятельность

Для цитирования: Бабушкин Г. Д. Стратегия внедрения интегральной подготовки в тренировочный процесс спортивного резерва // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 4(95). С. 455–460. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-455-460>

Scientific and Practical Article
UDC 796.799 © Babushkin G. D., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-455-460
5.8.5. Theory and Methods of Sport

Strategy of Introducing Integral Training into the Training Process of a Sports Reserve

Gennady D. Babushkin¹, Doctor of Science (in Pedagogy), Professor at the Chair of Theory and Methods of Physical Culture and Sports; gena41@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-6748-6368>

¹ Siberian State University of Physical Culture and Sports, 144 Maslennikov st., Omsk, 644009, Russia

Abstract

Introduction. The problems of implementing integral training in the training process of preparing a sports reserve are not sufficiently developed, which is a limiting factor for further sports improvement. The significance of the problem lies in the influence of integral training on athletes' mastery of competitive activity and its effectiveness. The purpose of the study is to develop a strategy for introducing integral training into the training process of the sports reserve. The object is the content of athletes' integral training

in the system of sports improvement. **Materials and Methods.** The methodological basis of the study includes the provisions of the theory and methodology of sports training reflecting the technical and physical improvement of athletes in the system of the long-term sports training. **Results and Discussion.** The content of integral training of athletes for the initial, training stage and the stage of sports improvement is defined. A strategy for introducing integral training into the training process of the sports reserve has been developed. Integral training is aimed at combining and comprehensive implementing the constituent components of an athlete's preparedness for competitive activity: technical, physical, tactical, psychological, intellectual. **Conclusions.** The introduction of integral training in the training process of the sports reserve will create the prerequisites for further sports improvement of athletes at the stage of mastering higher sports skills.

Keywords: training, athletes, sports reserve, interconnection, types of training, readiness, competitive activity

Citation: Babushkin G. D. Strategy of Introducing Integral Training into the Training Process of a Sports Reserve. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28. No. 4(95). Pp. 455–460 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-455-460>

Основные положения

1. Интегральная подготовка в спорте представляет собой систему тренировочных воздействий, призванную максимально реализовать тренировочные эффекты отдельных сторон подготовки в целостный процесс соревновательной деятельности спортсменов, направлена на объединение технической, физической, тактической, психологической, интеллектуальной сторон подготовленности спортсмена в процессе тренировочной и соревновательной деятельности.

2. Внедрение интегральной подготовки в тренировочный процесс решает задачи в пределах каждого вида подготовки (физической, технической, тактической, психологической).

Введение

Актуальность, значимость, сущность проблемы.

Актуальность настоящего исследования определяется высокой значимостью интегральной подготовки в системе тренировочного процесса спортивного резерва и недостаточной разработанностью проблемы ее реализации в системе многолетней спортивной тренировки, что является сдерживающим фактором дальнейшего спортивного совершенствования. Значимость проблемы заключается во влиянии интегральной подготовки спортивного резерва на овладение спортсменами соревновательной деятельностью и дальнейшее спортивное совершенствование. Своевременное решение данной проблемы будет служить предпосылкой для достижения высоких результатов на этапе высшего спортивного мастерства. Сущность проблемы состоит в разработке стратегии внедрения интегральной подготовки в систему тренировочного процесса спортивного резерва, что будет способствовать дальнейшему спортивному совершенствованию.

Гипотеза исследования: предполагается, что анализ содержания и задач спортивной подготовки в системе многолетнего тренировочного процесса позволит разработать стратегию внедрения интегральной подготовки в тренировочный процесс спортивного резерва.

Цель — разработать стратегию внедрения интегральной подготовки в тренировочный процесс спортивного резерва.

Задачи исследования

1. Обобщить результаты научных исследований по проблеме интегральной подготовки в спорте.

2. Создать структурно-функциональную модель стратегии внедрения интегральной подготовки в тренировочный процесс спортивного резерва.

Материалы и методы

Исследование базировалось на положениях теории и методики спортивной тренировки (Л. П. Матвеев, В. Н. Платонов, В. П. Филин и др.); теоретических основ спортивной психологии (П. А. Рудик, А. Ц. Пуни и др.); теории деятельности (А. Н. Леонтьев); теории функциональных систем (П. К. Анохин). Для нашего исследования мы выбрали личностно-деятельностный подход, который соответствует требованиям времени, становлению спортивного совершенствования юных спортсменов. Использовались такие методы исследования, как анализ, обобщение, интерпретация научных трудов.

Теоретические предпосылки и степень разработанности проблемы. Появление научной категории «интегральная подготовка» в спорте обусловлено спецификой соревновательной деятельности в спорте, ее сложностью, эмоциональной напряженностью спортсменов, экстремальностью соревновательной деятельности. Вопросам подготовки спортивного резерва в последнее время стало уделяться особое внимание, обусловленное необходимостью качественной подготовки спортсменов для высшего спортивного мастерства. При этом исследования по внедрению интегральной подготовки в систему многолетней спортивной тренировки не уделяется должного внимания. На сегодняшний день очень мало концептуальных исследований научной категории «интегральная подготовка» в спорте. Как правило, исследователи интегральной подготовки ограничиваются видом спорта, этапом подготовки спортсменов. Между тем качество подготовки спортивного резерва во многом определяет дальнейшее его спортивное совершенствование на последующем этапе. Отсутствие внимания тренеров при подготовке спортивного резерва к большому спорту приводит к тому, что некоторые спортсмены сходят с «дистанции», не справляются с новыми нагрузками, ограничиваются в приросте результатов. Это обусловлено рядом причин, в основном из-за системы подготовки спортивного резерва: отсутствия внимания тренеров к интегральной подготовке спортсменов; стремительной подготовки спортсменов; погони за спортивными результатами.

Интегральная подготовка в спорте направлена на объединение и комплексную реализацию составных компо-

нентов подготовленности спортсмена: технической, физической, тактической, психологической, интеллектуальной в процессе тренировочной и соревновательной деятельности. На практике сложилась тенденция к тому, что каждая из сторон подготовленности спортсмена формируется узконаправленными средствами и методами. Именно поэтому отдельные качества, способности и умения, развиваемые на тренировочных занятиях, часто не могут проявиться в соревновательных условиях. В связи с этим необходим особый раздел подготовки, обеспечивающий согласованность и эффективность комплексного проявления всех сторон подготовленности в соревновательной деятельности, который называется интегральной подготовкой.

К разработке проблемы интегральной подготовки в спорте исследователи приступили сравнительно недавно. Интегральная подготовка в спорте направлена на обеспечение комплексного проявления всех сторон подготовленности спортсмена к соревнованиям: физической, технической, тактической, психологической [1–9].

Так, тренер сборной Советского Союза Л. Я. Аркаев одним из первых показал значение интегральной подготовки гимнастов высокой квалификации и представил ее содержание. Внедрение интегральной подготовки в тренировочный процесс сборной команды страны по спортивной гимнастике способствовало занятию лидерских позиций советскими гимнастами на международной арене [10]. В подготовке к соревнованиям олимпийского чемпиона Бориса Шахлина доля интегральной подготовки в тренировочном процессе достигала 95%. Вероятно, такой подход при подготовке способствовал его стабильным выступлениям на соревнованиях.

В дальнейшем Ю. Д. Железняк с соавторами на примере спортивных игр раскрыл структуру интегральной подготовки, обозначил цели, задачи, предложил комплексы упражнений для формирования связей между видами подготовки [6].

Свое понимание интегральной подготовки в художественной гимнастике представила И. А. Винер-Усманова [11]. Система интегральной подготовки гимнасток сборной команды России (по И. А. Винер) включает такие компоненты, как перспективные модели соревновательной деятельности, спрогнозированные с учетом опережения требований правил соревнований; система отбора в сборную команду; совершенствование технического мастерства гимнасток; контроль за уровнем подготовленности; совершенствование организационно-управленческого аспекта; организация научно-методического обеспечения (медико-биологического, психологического, педагогического). Автором сформулированы принципы интегральной подготовки, включающие мультимодальность, индивидуализацию, комплексность, системность, долгосрочность, прогрессивность и методы; представлены задачи интегральной подготовки на этапе спортивной специализации и спортивного совершенствования. Внедрение интегральной подготовки в систему тренировочного процесса сборной страны по художественной гимнастике позволило сохранить достигнутое лидерство на международной арене.

Анализ литературы показал, что в основном исследование интегральной подготовки проводилось на конкретном виде спорта и для конкретного этапа подготовки (Л. Я. Аркаев — спортивная гимнастика [10]; А. А. Карелин — борьба [12], Г. Д. Бабушкин — спортивная гимнастика [4]; Ю. Д. Железняк с соавторами — спортивные игры [6–7]; В. А. Иванов — регби [13]; А. В. Антохин — фехтование [14]; В. П. Губа — футбол [15]; М. Н. Умаров, А. К. Эштаев — спортивная гимнастика [16]), что ограничивало понимание интегральной подготовки в тренировочном процессе и ее значение в соревнованиях.

Так, А. А. Карелин [12], рассматривая содержание интегральной подготовки борцов, провел структурирование системы подготовки борцов высшей квалификации, концептуально раскрыл систему развития сторон подготовки борцов: 1) педагогической, 2) психологической, 3) физической, 4) тактической, 5) технической. Автором определены ведущие компоненты выделенных сторон подготовки, оказывающие наибольшее влияние на достижение спортивного результата. В структуре сторон подготовки борца исследователем обозначены три уровня подготовленности: 1) учебный уровень, являющийся показателем обучаемости и определяющий ее результативность, обеспечивающий комплекс знаний, умений и первичных навыков, используемых в последующей спортивной деятельности; 2) тренировочный уровень, состоящий из тренировочных, соревновательных режимов спортивной деятельности; 3) соревновательный уровень, включающий интегральные составляющие всех сторон подготовки борца, входящих в структуру спортивной деятельности, обеспечивающих успешность выступления на соревнованиях.

В анализируемых научных публикациях представлены понимание, значение, задачи, средства, методы интегральной подготовки в том или ином виде спорта. Однако в литературе не рассматриваются содержание и реализация интегральной подготовки в системе многолетней спортивной тренировки. Уделяется внимание интегральной подготовки и в зарубежных изданиях, в которых решаются отдельные вопросы того или иного вида подготовки спортсменов [17–22], однако в них отсутствуют концептуальные исследования интегральной подготовки.

Результаты и обсуждение

В процессе настоящего исследования нами были изучены научные работы (отечественные и зарубежные), в которых рассматриваются вопросы интегральной подготовки в спорте. При разработке стратегии внедрения интегральной подготовки в многолетний тренировочный процесс мы исходили из Федерального государственного стандарта по видам спорта. В системе подготовки спортивного резерва нами было изучено содержание интегральной подготовки на следующих этапах: 1) начальной подготовки; 2) тренировочном; 3) спортивного совершенствования. На рисунке представлена концептуальная модель стратегии внедрения интегральной подготовки в систему тренировочного процесса спортивного резерва.

Содержание интегральной подготовки на начальном этапе. Цель интегральной подготовки на данном этапе — формирование внутривидовых связей между состав-

ляющими конкретного вида подготовки. К интегральной подготовке приступают после решения специфических задач каждого вида подготовки. Интегральной подготовке предшествуют развитие необходимого уровня физических качеств; овладение базовыми спортивными упражнениями конкретного вида спорта.



Рис. Концептуальная модель стратегии внедрения интегральной подготовки в систему тренировочного процесса спортивного резерва
(Fig. Conceptual model of the strategy for introducing integral training into the sports reserve training process system)

В разделе физической подготовки должна достигаться взаимосвязь физических качеств: развитие одного физического качества способствует развитию другого качества; с развитием силы развиваются силовая выносливость, скоростно-силовые способности; с развитием быстроты — скоростно-силовые способности. Основное средство интегральной подготовки — общеподготовительные упражнения умеренной интенсивности.

В разделе технической подготовки движения объединяются в целостное техническое действие, достигается взаимосвязь технических приемов. Овладение основными техническими действиями способствует освоению более сложных упражнений. Основное средство — соревновательные упражнения.

В разделе тактической подготовки формируется взаимосвязь тактических действий. Овладение индивидуальными тактическими приемами (например, в футболе) с постепенным усложнением способствует освоению групповых тактических действий.

В разделе психологической подготовки основное внимание уделяется формированию мотивации к избранному виду спорта. Проявление положительных эмоций на за-

нятиях помогает воспитанию интереса к занятиям спортом и повышает спортивную мотивацию. Удовлетворение актуальных потребностей юных спортсменов, успешное овладение техническими действиями укрепляют спортивную мотивацию.

Критерии интегральной подготовленности: сформированность внутривидовых взаимосвязей. Успешное решение задач интегральной подготовки на данном этапе является предпосылкой для решения задач интегральной подготовки на последующем тренировочном этапе.

Доля интегральной подготовки в системе общей тренировки составляет до 10%, в разных видах спорта она может увеличиваться. Например, в гимнастике, акробатике, фигурном катании и пр. основную часть занимает аналитическая работа, связанная с овладением большим количеством упражнений.

Содержание интегральной подготовки на тренировочном этапе. Целью интегральной подготовки является формирование связей между видами подготовки. Достижение спортивного результата на данном этапе происходит в две ступени: на первой — уровень развития физических качеств и морфофункциональных показателей обуславливают эффективность двигательных действий; на второй — реализация физических способностей и их развитие осуществляются через технику конкретных движений.

Взаимосвязь между физической и технической подготовкой достигается: 1) при развитии физических качеств для выполнения конкретного упражнения; 2) при развитии физических качеств в рамках структуры соревновательных упражнений; 3) при развитии специальных физических способностей применительно к конкретным приемам в процессе многократного их повторения с интенсивностью, превышающей соревновательную интенсивность. В последнем случае необходима силовая выносливость. Для этого рекомендуются определенные методические приемы и организация проведения упражнений: 1) чередование упражнений для развития физических качеств; 2) чередование упражнений для развития физических качеств с упражнениями по технике; 3) соединение качеств и способностей с приемом игры (например, периферическое зрение и передача мяча, шайбы), быстрота перемещения и удары мяча, броски по воротам; 4) чередование упражнений для развития скоростно-силовых способностей с различными перемещениями (например, в парах с набивными мячами); 5) прыгивание с высоты 30–40 см и прыжок вверх с выполнением нападающего удара или блока (в волейболе).

Взаимосвязь между технической и тактической подготовкой достигается путем совершенствования технических приемов в рамках тактических действий и многократного повторения тактических действий с повышенной интенсивностью, что способствует совершенствованию техники движений. Совершенствование технических приемов (например, в футболе, волейболе и т. п.) с помощью тактических действий и многократного повторения технических действий с повышенной интенсивностью содействует совершенствованию техники и тактики.

Взаимосвязь между психологической и технической подготовкой. Использование идеомоторной тренировки

перед выполнением упражнений способствует овладению техническими действиями. Психологическая подготовка направлена на создание состояния мобилизационной готовности спортсмена к выполнению упражнений (используется психорегуляция), к максимальному проявлению физических качеств, к достижению наивысшего результата, потому как уровень проявления необходимых качеств и сложно-координированных упражнений находится в прямой зависимости от состояния психической готовности.

Взаимосвязь между психологической и тактической подготовкой. Развитие психомоторных качеств (реакции, внимания, мышления, рефлексии, ориентировки в пространстве и др.) способствует формированию индивидуальных тактических умений и взаимодействий с партнерами по команде.

Взаимосвязь между психологической и физической подготовкой заключается в проявлении волевых качеств, создании мобилизационной готовности при развитии физических качеств (используются внушение, психорегуляция). Настойчивость и упорство при беге на средние и длинные дистанции способствуют развитию физического качества выносливости. Решительность и смелость при работе с большими и околопредельными весами влияет на развитие физического качества силы. Овладение спортсменом психорегуляцией положительно воздействует на создание состояния мобилизационной готовности к выполнению спортивных упражнений при развитии физических качеств (силы, выносливости) в зоне максимальной и субмаксимальной мощности.

Важной особенностью тренировочного процесса, построенного по принципу интегральности, являются адекватные психологические установки: при выполнении технических упражнений, развитии физических качеств — установка на быстроту, мощность производимой работы. Тем самым развиваются физические качества и совершенствуются технические действия.

Основные средства: общеподготовительные и соревновательные упражнения, сопровождающиеся большой и максимальной интенсивностью; работа с околопредельными весами; участие в соревнованиях. *Критерии интегральной подготовленности:* сформированы связи между видами подготовки. Решение задач интегральной подготовки на данном этапе будет служить предпосылкой для решения задач интегральной подготовки на этапе спортивного совершенствования.

Доля интегральной подготовки в системе общей тренировки составляет 10–20%, в разных видах спорта и периодах подготовки спортсменов она может увеличиваться. Так, в спортивных играх она может составлять 50–60%.

Содержание интегральной подготовки на этапе спортивного совершенствования. Цель интегральной подготовки — обеспечение слаженности и эффективности комплексного проявления всех сторон подготовки, определяющих успех в соревновательной деятельности.

На данном этапе реализация технических действий осуществляется через тактические действия, что отражается на результатах. Наблюдается целостный характер ступеней и факторов: чем шире арсенал техники и она совершеннее,

тем больше у спортсмена возможностей максимально использовать свой физический (двигательный) потенциал. Чем разнообразнее и совершеннее тактика, тем больше возможностей максимально реализовать в соревновательной деятельности свой физико-технический потенциал.

Взаимосвязь между технической и тактической подготовкой осуществляется через интеграцию технических приемов в тактические действия и достигается при выполнении следующих упражнений (например, в спортивных играх): 1) выполнение приемов игры в рамках тактических действий (индивидуальных, групповых, командных в защите, нападении); 2) последовательное выполнение тактических действий с совершенствованием технических приемов игры; 3) переключение тактических действий на прочной основе технических действий [6; 7].

Для полноценной интегральной подготовки выделяются следующие преимущественные направления: 1) совершенствование индивидуальных технико-тактических действий; 2) совершенствование способности к предельной мобилизации функциональных возможностей; 3) совершенствование способности к переключению максимальной двигательной активности на относительное расслабление для обеспечения высокой работоспособности. Для осуществления работы в этих направлениях могут использоваться такие методические приемы, как облегчение условий выполнения упражнений за счет применения различных моделирующих устройств; усложнение условий за счет применения отягощений, проведения занятий в неблагоприятных условиях; интенсификация соревновательной деятельности (например, за счет увеличения игрового поля в футболе, хоккее).

На данном этапе подготовки спортсменов важное значение придается совершенствованию связей *психологической подготовки с другими видами подготовки*. Психологическая подготовка в системе интегральной подготовки должна быть направлена на создание надежных предпосылок для реализации физической, технической и тактической подготовленности в соревновательных условиях. Применение слова и образа, психорегулирующей тренировки должно сочетаться с регуляцией психического состояния и моторными действиями [9]. Основные средства: специально-подготовительные упражнения, приближенные по структуре и характеру проявляемых способностей к соревновательным упражнениям; соревновательные упражнения; соревнование.

Критерии интегральной подготовленности: сформированность взаимосвязи между видами подготовки, реализация спортсменом подготовленности на соревнованиях. Решение задач интегральной подготовки на данном этапе будет являться предпосылкой для решения задач спортивной подготовки на следующем этапе — высшего спортивного мастерства.

Доля интегральной подготовки в системе общей тренировки составляет 25–40%, в некоторых видах спорта (игровые) она может значительно увеличиваться. Объем средств интегральной подготовки в многолетнем плане должен повышаться по мере приближения к ответственным соревнованиям в годичном цикле тренировки. Это позволит

плановмерно увязывать возрастающий функциональный потенциал спортсмена с реальными требованиями, диктуемыми необходимостью успешного обеспечения соревновательной деятельности.

Выводы

1. Проведенный анализ показал наличие незначительного количества работ по интегральной подготовке спортсменов, в которых она рассматривается на конкретном этапе подготовки спортсменов в конкретном виде спорта, а также ее содержание в многолетнем тренировочном процессе.

2. Разработана стратегия внедрения интегральной подготовки в тренировочный процесс спортивного резерва, которая может быть применена к любому виду спорта. Обоснована концептуальная модель стратегии внедрения

интегральной подготовки в тренировочный процесс спортивного резерва. Определены критерии интегральной подготовленности для каждого этапа подготовки. Сформулированы задачи, средства, методы.

Перспективы исследования. Результаты проведенного исследования открывают возможности для обоснования средств и методов интегральной подготовки для конкретного вида спорта в системе многолетней спортивной тренировки. Целесообразность дальнейших исследований интегральной подготовки спортсменов определяется ее значимостью в спортивном совершенствовании, в выступлениях на соревнованиях и необходимостью обоснования содержания интегральной подготовки в системе многолетней спортивной тренировки.

Список источников / References

1. Матвеев Л. П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты : учебник. М., 2010. 340 с.
2. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. Киев, 2004. 808 с.
3. Бабушкин Г. Д. Интеграция психологических средств и методов в систему подготовки спортивного резерва // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 2(93). С. 217–223. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-293-217-222>.
4. Бабушкин Г. Д. Интегральная подготовка юных гимнастов на начальном этапе // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 1. С. 288–293.
5. Бабушкин Г. Д. Интегральная подготовка спортсменов. Саратов, 2021. 100 с.
6. Железняк Ю. Д. Совершенствование подготовки спортивных резервов в игровых видах спорта : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1981. 48 с.
7. Железняк Ю. Д., Портнов Ю. М., Савин В. П., Лексаков А. В. Спортивные игры: техника, тактика, методика обучения : учеб. пособие. М., 2001. 520 с.
8. Теория и методика физической культуры : учебник для физкультурных вузов / под ред. Ю. Ф. Курамшина. М., 2010. 450 с.
9. Родионова И. А., Уляева Л. Г. Организация психологической подготовки в системе интегральной подготовки спортсменов, выполняющих диспетчерские функции в игре // Спортивный психолог. 2011. № 1. С. 15–20.
10. Аркаев Л. Я. Интегральная подготовка гимнастов (на примере сборной страны) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1994. 43 с.
11. Винер-Усманова И. А. Интегральная подготовка в художественной гимнастике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2013. 47 с.
12. Карелин А. А. Система интегральной подготовки высококвалифицированных борцов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003. 46 с.
13. Иванов В. А. Интегральная подготовка в структуре тренировочного процесса квалифицированных регбистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 23 с.
14. Антохин А. В. Построение интегральной подготовки фехтовальщиков-рапиристов 15–16 лет : дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 203 с.
15. Губа В. П., Лексаков А. В., Антипов А. В. Интегральная подготовка спортсменов. М., 2010. 208 с.
16. Умаров М. Н., Эштаев А. К. Интегральный подход в подготовке высококвалифицированных гимнастов // Фан-спорта. 2009. № 3. С. 45–47.
17. Джинджарадзе Н. Г. Інформаційна культура. Киев, 1999. 148 с.
18. Жордочко Р. В., Поліщук В. Д. Легка атлетика : навч. посібник. Киев, 1994. 159 с.
19. Clow A., Hucklebridge F. The impact of psychological stress on immune function in the athletic population. *Exercise Immunology Review*. 2011. No. 7. Pp. 5–17.
20. Birrer D., Morgan G. Psychological skills training as a way to enhance an athlete's performance in highintensity sports. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. 2010. Vol. 20. Pp. 78–87.
21. Wulf G. Attentional focus and motor learning: a review of 15 year. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. 2016. No. 6. Pp. 77–104.
22. Савченко В. Г. Основи психологічної підготовки спортсменів високої кваліфікації (на матеріалі боксу) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1997. 48 с.

Поступила 16.06.2023; одобрена после рецензирования 19.08.2023; принята к публикации 30.09.2023.

Научно-практическая статья

УДК 796.01:159.9 © Фацевич-Слинченко А. В., 2023

doi: 10.24412/1999-6241-2023-495-461-465

5.8.5. Теория и методика спорта

Психологически важные качества и умения специалистов в сфере физической культуры и спорта

Александра Владимировна Фацевич-Слинченко¹, преподаватель кафедры психологии им. А. Ц. Пуни;

a.fasievich@lesgaft.spb.ru; <https://orcid.org/0009-0005-7103-224X>

¹ Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта, 190121, Санкт-Петербург, ул. Декабристов, 35, Россия

Реферат

Введение. Рассмотрены результаты опроса экспертов о ключевых психологических качествах и умениях специалистов в сфере физической культуры и спорта. Цель — выявление психологически важных качеств и умений специалистов физической культуры и спорта в контексте «мягких» навыков (soft skills) как основы для дифференцированного подхода при разработке программы для студентов-спортсменов. **Материалы и методы.** Исследование проведено в 2022 г. Основные методы исследования: анализ литературных источников, анкетирование, методы математической обработки. Опрошено 129 высококвалифицированных специалистов в сфере физической культуры и спорта. **Результаты и обсуждение.** Выявлены ключевые психологически важные качества и умения для специалистов в сфере физической культуры и спорта: стрессоустойчивость, эмоциональный и социальный интеллект, мотивация, самоорганизация, лидерские качества, креативность, эмпатия. Наиболее приоритетные качества и умения включены в проект рабочей программы дисциплины «Психологически важные качества и умения специалиста в сфере физической культуры и спорта». **Выводы.** Программа целенаправленного развития психологически важных качеств и формирования умений специалистов в сфере физической культуры и спорта отражает современные тенденции педагогической и психологической науки и ориентирована на повышение конкурентоспособности выпускников вуза на рынке труда.

Ключевые слова: психологически важные качества и умения, soft skills, развитие компетенций, физическая культура, спорт, тренер-преподаватель, руководитель в сфере физической культуры и спорта

Для цитирования: Фацевич-Слинченко А. В. Психологически важные качества и умения специалистов в сфере физической культуры и спорта // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 4(95). С. 461–465. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-461-465>

Scientific and Practical Article

UDC 796.01:159.9 © Fatsievich-Slinchenko A. V., 2023

doi: 10.24412/1999-6241-2023-495-461-465

5.8.5. Theory and Methods of Sport

Psychologically Important Qualities and their Manifestation in Specialists of Physical Culture and Sports

Aleksandra V. Fatsievich-Slinchenko¹, Lecturer at the Chair of Psychology named after A. Ts. Puni;

a.fasievich@lesgaft.spb.ru; <https://orcid.org/0009-0005-7103-224X>

¹ Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, 35 Dekabristov st., Saint Petersburg, 190121, Russia

Abstract

Introduction. The author considers the results of an expert survey of key psychological qualities and skills of specialists in the field of physical culture and sports. The objective is to reveal psychologically important qualities and skills of physical education and sports specialists in the context of “soft” skills as the basis for a differentiated approach when developing a program for athlete students. **Materials and Methods.** The study was conducted in 2022. The main research methods employed include analysis of literature, questionnaires, methods of mathematical processing of materials. The sample consisted of 129 highly qualified specialists in the field of physical culture and sports. **Results and Discussion.** The key psychologically important qualities and skills for specialists in the field of physical culture and sports are identified: stress resistance, emotional and social intelligence, motivation, self-organization, leadership qualities, creativity, empathy. The most prioritized qualities and skills are included in the draft work program of the discipline «Psychologically Important Qualities and Skills of a Specialist in the Field of Physical Culture and Sports». **Conclusions.** The program of purposeful development of psychologically important qualities and formation of skills of specialists in the field of physical culture and sports reflects the current trends of pedagogical and psychological science and is focused on increasing the competitiveness of university graduates in the labor market.

Keywords: psychologically important qualities and skills, soft skills, competence development, physical culture, sport, coach instructor, manager in the field of physical culture and sports

Citation: Fatsievich-Slinchenko A. V. Psychologically Important Qualities and their Manifestation in Specialists of Physical Culture and Sports. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28, No. 4(95). Pp. 461–465 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-461-465>

Основные положения

1. В образовательных программах в сфере физической культуры и спорта психологическим компетенциям не уделено достаточного внимания, тогда как работодатели на этапах профессионального отбора и трудоустройства придают им ключевое значение. Программы необходимо переориентировать на развитие «мягких» навыков в целях подготовки выпускников к современным требованиям на рынке труда.

2. В основу учебной программы дисциплины «Психологически важные качества и умения специалиста в сфере физической культуры и спорта» положен дифференцированный подход к обучающимся через выявление предпочтений и склонностей студентов для административной или тренерско-преподавательской деятельности, что отражает современный запрос работодателей к выпускникам в сфере физической культуры и спорта.

Введение

Актуальность, значимость, сущность проблемы.

В современном профессиональном сообществе к высшему профессиональному образованию в сфере физической культуры и спорта предъявляются требования самого высокого порядка. Практически каждый выпускник учебного заведения встречается со сложностями адаптации к работе и аккомодацией теоретических представлений о трудовой деятельности с реальностью, с которой он сталкивается. Неумение молодого специалиста своевременно реагировать на потребности рынка труда является показателем некачественной профессиональной подготовки. Ядро проблемы — его неумение применять полученные профессиональные компетенции в реальных условиях [1, с. 222].

Проблемная ситуация заключается в том, что в настоящее время образовательные программы высшего профессионального образования в сфере физической культуры и спорта отводят психологическим компетенциям вторые роли, тогда как работодатели придают им ключевое значение на этапах профессионального отбора и трудоустройства. Программы подготовки специалистов в области физической культуры и спорта необходимо переориентировать на развитие «мягких» навыков в целях подготовки выпускников к современным требованиям на рынке труда. Ряд передовых стран (Япония, Китай и Турция) уже внедрили психологически важные качества и умения в программу подготовки педагогов [2, с. 55].

Цель исследования — выявление психологически важных качеств и умений специалистов физической культуры и спорта в контексте «мягких» навыков (soft skills) как основы для дифференцированного подхода при разработке программы их формирования и развития у студентов с учетом административного и тренерско-преподавательского направления профессиональной деятельности.

Степень разработанности проблемы. Современная организационная психология выделяет два типа профессиональных навыков: «твердые» (hard skills) и «мягкие» навыки (soft skills). «Твердые» навыки включают профессиональные компетенции и узконаправленные знания. «Мягкие» навыки содержат психологически важные качества и модели

успешного поведения [2, с. 53]. Теоретико-методологические разработки в области изучения «мягких» навыков описаны в широком ряде работ [3, с. 187; 4, с. 87; 5, с. 12; 6, с. 453; 7, с. 96; 8, с. 3; 9, с. 38; 10, с. 58].

И. К. Цаликовой и С. В. Пахотиной был впервые проведен ретроспективный анализ публикаций о soft skills на основе метода контент-анализа и сопоставительного анализа содержания документов, статей и материалов статистических отчетов международных баз данных Scopus и Web of Science с 1975 г. по март 2019 г. [3, с. 188]. Были выявлены сходные проблемы в разных странах: отсутствие первостепенного внимания к формированию soft skills при составлении учебных программ; недостаточное привлечение работодателей к этому процессу.

Предлагаются различные пути развития «мягких» навыков: организация специальных, преподающихся вне предметного контекста курсов; освоение soft skills параллельно с процессом предметного обучения или посредством потенциала отдельных дисциплин. Но международное научное сообщество солидарно в том, что образовательные программы в любом случае необходимо переориентировать на формирование «мягких» навыков.

Т. А. Яркова выделяет два подхода к формированию soft skills: «обучать непосредственно, вводя отдельные курсы в рамках вариативного компонента учебного плана (как, например, в ряде зарубежных университетов (Harvard University, Stanford Research Institute и др.))» и «использовать потенциал изучаемых дисциплин в сочетании с неформальным образованием, внеучебной воспитательной работой. Такой подход чаще распространен в российских университетах» [1, с. 233].

Действенным инструментом эффективной подготовки студентов в вузе становится формирование soft skills как неотъемлемой и обязательной части программы. Во-первых, владение soft skills является показателем успешности, оно помогает личности эффективно функционировать в условиях современной педагогической и других видах деятельности. Во-вторых, гибкие навыки способны обеспечить подготовку будущих учителей физической культуры и других специалистов в сфере физической культуры и спорта (далее — ФКиС), нацеленную не только на преподавание, но и на самообучение в процессе профессионального саморазвития. В-третьих, soft skills эффективны в межличностном общении [7, с. 109].

В. Cimatti отмечает, что soft skills являются стратегическими умениями для конкурентоспособности в профессиональной жизни и имеют важное значение для кандидата при поиске работы. Организации нанимают новых сотрудников, уделяя все больше внимания наличию soft skills, так как компания, чтобы быть конкурентной, должна создавать эффективные команды и атмосферу совместной работы [8, с. 128].

Материалы и методы

Исследование проведено в конце 2022 г. на базе Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта (Санкт-Петербург) в рамках реализации государственного задания по НИР Министерства спорта Российской Федерации

по теме «Совершенствование психолого-педагогического сопровождения спортивной карьеры» (2021–2023 гг.).

Изучая переход от спортивной карьеры к иной профессиональной деятельности в области ФКиС, мы поставили следующие задачи: определить актуальные психологически важные качества по специальностям «руководитель в области физической культуры и спорта» и «тренер-преподаватель»; научно обосновать и разработать проект рабочей программы дисциплины «Психологически важные качества и умения специалиста в сфере физической культуры и спорта» для студентов различных факультетов.

Для определения ведущих психологически важных качеств были созданы анкеты «Психологически важные качества и умения руководителя в сфере физической культуры и спорта» и «Психологически важные качества и умения тренера-преподавателя». В экспертном опросе приняли участие 51 руководитель в сфере физической культуры и спорта (24 женщины и 27 мужчин) и 78 тренеров (44 женщины и 34 мужчины).

При отборе экспертов учитывались следующие характеристики: стаж работы руководителем в сфере ФКиС от 5 лет, опыт построения спортивной карьеры, наличие поощрений Комитета по физической культуре и спорту и Министерства спорта Российской Федерации, а также государственных наград; высокий результат в смотревых конкурсах учреждений по физической культуре и спорту г. Санкт-Петербурга. Для тренера: стаж работы по специальности от 5 лет; наличие воспитанников, имеющих звание мастера спорта, победителей международных соревнований; количество спортсменов, переданных в училище олимпийского резерва, входящих в состав сборной команды Санкт-Петербурга или Российской Федерации по виду спорта.

Путем анализа литературных источников [9, с. 102; 10, с. 148; 11, с. 507; 12, с. 320; 13, с. 14; 14, с. 30; 15, с. 56; 16, с. 30; 17, с. 768; 18, с. 11; 19, с. 16; 20, с. 34] было выявлено 6 групп психологически важных качеств (далее — ПсВК). В свою очередь ПсВК включают ряд умений и поведенческих проявлений. Поведенческие проявления (индикаторы) — наблюдаемые элементы поведения человека, указывающие на наличие у него определенных психологически важных качеств. Экспертам было предложено оценить по 10-балльной шкале качества руководителя в сфере ФКиС и тренера-преподавателя.

На основании выявленных общих и специальных психологически важных качеств по направлениям деятельности была разработана программа развития психологически важных качеств и умений специалистов в сфере физической культуры и спорта (далее — Программа), построенная на основе дифференцированного подхода в обучении.

Анализ результатов опроса проходил путем вычисления среднего арифметического значения. Чтобы оценить, насколько выборочное среднее арифметическое отличается от генерального среднего, была рассчитана ошибка репрезентативности.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов экспертного опроса позволил определить ключевые психологически важные ка-

чества по обоим направлениям. Были выделены также общие и специальные психологически важные качества (рис. 1).



Рис. 1. Общие и специальные психологически важные качества и умения специалиста в сфере физической культуры и спорта

(Fig. 1. General and special psychologically important qualities and skills of a specialist in the field of physical culture and sports)

Выраженность психологически важных качеств у руководителей в сфере физической культуры и спорта и тренеров-преподавателей представлена в таблице 1.

Таблица 1. Выраженность психологически важных качеств и умений у руководителей в сфере физической культуры и спорта (n=51) и тренеров-преподавателей (n=78), баллы (Table 1. Intensity of psychologically important qualities and skills among managers in the field of physical culture and sports (n=51) and coach instructors (n=78), points)

Качества и умения	Руководители	Тренеры-преподаватели
	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$
Стрессоустойчивость	8,4±0,23	9,4±0,08
Эмоциональный интеллект (EQ)	8,3±0,20	9,3±0,08
Социальный интеллект (SQ)	8,1±0,18	7,1±0,20
Самоорганизация	9,4±0,14	8,4±0,23
Мотивация	8,8±0,14	8,6±0,15

Психологически важные качества и умения конкретизированы в описании их поведенческих проявлений, что позволяет повысить объективность их оценивания. Поведенческие проявления и их рейтинги представлены в таблицах 2–3.

Ранжирование позволило определить приоритетность психологически важных качеств, на основании чего можно проектировать процесс их целенаправленного формирования и развития, включая модели поведения. На рисунках 2 и 3 изображен рейтинг поведенческих проявлений у руководителей и тренеров-преподавателей. Данные рейтинги легли в основу дифференцированного подхода при составлении учебной рабочей Программы.

Разработка проекта программы дисциплины «Психологически важные качества и умения специалиста в сфере физической культуры и спорта». Ее целью является дифференцированное формирование и развитие у студентов-спортсменов ПсВК (стрессоустойчивости, эмоционального и социального интеллекта, мотивации, самоорганизации, лидерских качеств, креативности, эмпатии)

и умений (моделей поведения) с учетом административной или тренерско-преподавательской направленности на субъект-субъектной основе. Программа подразумевает возможность и индивидуального подхода при ее реализации.

Таблица 2. **Выраженность поведенческих проявлений у руководителя (n=51, баллы)**

(Table 2. **The intensity of behavioral manifestations in the manager (n=51, points)**)

Поведенческие проявления	$\bar{X} \pm \sigma$
Постановка задач	9,3±0,12
Повышение квалификации	8,9±0,14
Коммуникабельность	8,8±0,17
Расстановка приоритетов	8,7±0,13
Уверенность	8,7±0,13
Способность вдохновить	8,7±0,14
Проактивность	8,7±0,15
Принятие точки зрения других	7,4±0,14
Статус должности	7,4±0,16
Баланс работы и личной жизни	7,3±0,14
Минимальное вовлечение руководства	7,2±0,16

Таблица 3. **Выраженность поведенческих проявлений у тренера-преподавателя (n=78, баллы)**

(Table 3. **The intensity of behavioral manifestations in coach instructors, points (n=78, point)**)

Поведенческие проявления	$\bar{X} \pm \sigma$
Способность мыслить нестандартно, продуцировать как можно больше идей	9,2±0,12
В сложных ситуациях учет как возможностей, так и рисков	9,0±0,09
При столкновении с трудностями настойчивое достижение поставленных целей	9,0±0,09
Управление эмоциями	8,9±0,09
Применение навыков организации самостоятельной творческой деятельности	6,9±0,10
Стремление к участию в творческой деятельности, самовыражению посредством создания творческого продукта	6,8±0,11
Умение понимать точку зрения других людей	6,3±0,14
Умение подключаться к чувствам другого человека и воспринимать их как свои собственные	6,3±0,13

Изучение дисциплины направлено на формирование таких компетенций, предусмотренных программой бакалавриата по направлению подготовки 49.03.04 Спорт, как **контроль и анализ**: ОПК-12. Способен осуществлять контроль технической, физической, тактической, психологической, интеллектуальной и интегральной подготовленности спортсменов, физического развития спортсменов и обучающихся, в том числе с использованием методик измерения и оценки; ОПК-13. Способен использовать результаты педагогического, психологического и медико-биологического контроля для коррекции тренировочного процесса в избранном виде спорта, осуществлять контроль за формированием общей культуры, воспитания личностных качеств у лиц, занимающихся физической культурой и спортом; **профессиональное взаимодействие**: ОПК-14. Способен организовывать совместную деятельность и взаимодействие участников деятельности в сфере физической культуры и спорта и в сфере образования с соблюдением профессиональной этики.

Программа рассчитана на 16 академических часов (8 практических занятий в формате психологического тренинга) и включает две темы: «Общие психологически важные качества и умения специалиста в сфере физической культуры и спорта» и «Специальные психологически важные качества и умения специалиста в сфере физической культуры и спорта». При реализации 2-й темы студенты дифференцируются в подгруппы по профильности — «административную» и «тренерско-преподавательскую» — на основе данных психодиагностического обследования обучающихся и их личных предпочтений.



Рис. 2. Рейтинг поведенческих проявлений и психологически важных качеств у руководителя в сфере физической культуры и спорта

(Fig. 2. Rating of behavioral manifestations and psychologically important qualities in a manager in the field of physical culture and sports)



Рис. 3. Рейтинг поведенческих проявлений и психологически важных качеств у тренера-преподавателя

(Fig. 3. Rating of behavioral manifestations and psychologically important qualities in a manager in the field of physical culture and sports))

В итоге прохождения учебного курса студенты будут знать определение понятий «компетенция» и «компетентность»; основы менеджмента; управления персоналом; основы эффективных коммуникаций; методы убеждения, аргументации своей позиции; методы консультирования, проведения мастер-классов, круглых столов; определение стрессоустойчивости и мотивации как важных ПсВК для специалистов в сфере ФКиС, поведенческие проявления ПсВК и их применение в практической работе; способы преодоления стресса; способы развития стрессоустойчивости; понятие «копинг-стратегия»; способы самомотивации; способы мотивации подчиненных и команды; нормы человеческих взаимоотношений; теоретические основы работы с эмпатией; способы постановки задач и основы целеполагания; новые методы и техники для улучшения организации рабочего процесса.

Студенты будут уметь устанавливать контакт с обучающимися разных возрастов, родителями (законными

представителями) несовершеннолетних обучающихся, коллегам по работе; управлять своим временем; расставлять приоритеты в своей работе; эффективно решать нетипичные задачи; управлять своими эмоциями; понимать оппонента путем анализа его поступков; мыслить нестандартно, продуцировать как можно больше идей; активизировать свой творческий потенциал; применять навыки самоорганизации, самостоятельной творческой деятельности; рефлексировать, проводить самоанализ; формулировать перечень взаимосвязанных задач, обеспечивающих достижение поставленной цели; устанавливать педагогически целесообразные отношения с участниками процесса физкультурно-спортивной деятельности.

Иметь опыт адаптации в социальных ситуациях; предоставления обратной связи; выполнения задач для достижения целей в отведенное время с имеющимися ресурсами; принятия ответственности за результаты работы других (сотрудников); элементами консультирования; основами эффективного общения, включая приемы профилактики и конструктивного разрешения конфликтов в группе.

Выводы

1. Выявлены ключевые психологически важные качества и их поведенческие проявления для специалистов в сфере ФКиС с учетом профессиональной направленности. К общим относятся стрессоустойчивость, эмоциональ-

ный и социальный интеллект, мотивация. Для руководителя — самоорганизация, лидерские качества, для тренера-преподавателя — креативность, эмпатия.

2. На основе дифференцированного подхода к выявленным общим и специальным психологически важным качествам у руководителей в сфере физической культуры и спорта и тренеров-преподавателей, с учетом предпочтения и склонности обучающихся разработан проект программы по развитию психологически важных качеств и умений будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта.

Перспективы исследования связаны, прежде всего, с апробацией и внедрением учебной программы «Психологически важные качества и умения специалиста в сфере физической культуры и спорта» в учебный процесс Национального государственного университета им. П. Ф. Лесгафта (Санкт-Петербург) как дисциплины по выбору по направлению подготовки 49.03.04 Спорт в 2024/2025 учебном году. В план дальнейшего исследования входит анализ Программы по четырехуровневой модели эффективности обучения Д. Кирпатрика-Филипса. Предполагается разработка диагностического аппарата для дифференцирования обучающихся по направлениям «руководитель в сфере физической культуры и спорта» и «тренер-преподаватель».

Список источников / References

1. Яркова Т. А. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2, № 4. С. 222–234.
2. Чуланова О. Л. Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2017. № 1(28). С. 53–58.
3. Цаликова И. К., Пахотина С. В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах scopus, web of science) // Образование и наука. 2019. № 8(21). С. 187–207.
4. Базаров Т. Ю., Ефремов А. К., Шмелев А. Г. Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 2014. № 1. С. 87–102.
5. Спенсер Л., Спенсер С. Компетенции: модели максимальной эффективности работы. М., 2005. 384 с.
6. Robles M. M. Executive Perceptions of the Top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*. 2012. No. 75(4). Pp. 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>.
7. Salama Ambark Saleh Integrating Soft Skills in EFL Teacher Education. *International Journal of Multidisciplinary Sciences and Advanced Technology*. 2020. Vol. 1, No 9. С. 95–110. https://www.researchgate.net/publication/344079524_Integrating_Soft_Skills_in_EFL_Teacher_Education (дата обращения: 11.02.2023).
8. Zhabakov V., Zhabakova T., Kravtsova L. Transdisciplinary methods of the future physical culture teacher's soft skills competencies formation. *BIO Web of Conferences*. 2020. No. 26. <https://doi.org/10.1051/bioconf/20202600021>.
9. Cimatti B. Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*. 2016. No. 10(1). Pp. 97–130.
10. Березовская Р. А. Психология профессиональной карьеры. СПб., 2012. 150 с.
11. Фацевич-Слинченко А. В. Психологически важные качества специалистов в сфере физической культуры и спорта // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. СПб., 2022. № 8(210). С. 507–510.
12. Вудраф Ч. Центры развития и оценки / пер. с англ. М., 2005. 384 с.
13. Вяткина З. Н. Индивидуальный стиль деятельности учителя физического воспитания на уроке и его формирование у студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1977. 19 с.
14. Дергач А. А., Исаев А. А. Педагогическое мастерство тренера. М., 1981. 324 с.
15. Николаев А. Н. Психологические компоненты тренерской деятельности // Психология и педагогика — новый синтез : мат-лы 24-й науч. конф. ГАФК им. П. Ф. Лесгафта ; под ред. А. Н. Николаева. СПб., 1998. С. 56–60.
16. Николаев А. Н. Успешность деятельности тренера // Теория и практика физической культуры. 2003. № 12. С. 29–32.
17. Озолин Н. Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать. М., 2003. 863 с.
18. Пурахин Н. Ф. Педагогическая диагностика профессиональных качеств тренера по спортивным единоборствам : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 21 с.
19. Станиславская И. Г. Психологический портрет преуспевающего тренера // Психологические основы воспитания и обучения : мат-лы 23-й науч. конф. ГАФК им. П. Ф. Лесгафта / под ред. А. Н. Николаева. СПб., 1997. С. 15–16.
20. Станиславская И. Г., Иванов И. Б. Трудности завершения спортивной карьеры // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2009. № 2. С. 31–35.

Поступила 03.03.2023; одобрена после рецензирования 02.08.2023; принята к публикации 30.08.2023.



Общетеоретические и отраслевые проблемы юридической науки и практики

General theoretical and branch-related issues of juridical science and practice

Научно-практическая статья
УДК 343.43 © Лапин А. А., Ревягин А. В., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-466-470
5.1.4. Уголовно-правовые науки

Профилактика преступности как парадигма обеспечения криминологической безопасности

Алексей Алексеевич Лапин¹, кандидат юридических наук, доцент, профессор кафедры уголовного права;
lapinalex111@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4523-5890>

Александр Валерьевич Ревягин², кандидат юридических наук, доцент, начальник кафедры криминологии и профилактики преступлений; rav090@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-4523-5890>

¹ Российский государственный университет правосудия, 350020, Краснодар, ул. Красных партизан, 234, Россия

² Омская академия МВД России, Омск, 644092, пр. Комарова, 7, Россия

Реферат

Введение. Цель — выявить проблемные аспекты в обеспечении криминологической безопасности и определить его новые направления. **Материалы, результаты и обсуждение.** Более 54% граждан нашей страны испытывают боязнь стать жертвами пьяных водителей, уличных хулиганов, наркоманов, воров и пр. Проведенный нами в 2022 г. мониторинг криминологической безопасности на территории Краснодарского края и Омской области показал, что более 67% граждан опасаются стать жертвами интернет-мошенничества, терроризма, экстремистских проявлений, а также бытовой коррупции. 49% из них выразили сомнения в том, что правоохранительные органы способны защитить их от криминальных воздействий. **Выводы.** Правоохранительная система активно противостоит криминальным проявлениям в отношении государства, общества, но в то же время не обеспечивает должного уровня защиты самих граждан. Необходимы новые подходы к обеспечению криминологической безопасности в нашей стране.

Ключевые слова: обеспечение криминологической безопасности, профилактика преступности, противодействие преступности

Для цитирования: Лапин А. А., Ревягин А. В. Профилактика преступности как парадигма обеспечения криминологической безопасности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 4(95). С. 466–470. <https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-495-466-470>

Scientific and Theoretical Article
UDC 343.43 © Lapin A. A., Revyagin A. V., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-495-466-470
5.1.4. Criminal Law Sciences

Crime Prevention as a Paradigm for Ensuring Criminological Security

Alexey A. Lapin¹, Candidate of Science (in Law), Associate-Professor, Professor at the Chair of Criminal Law;
lapinalex111@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4523-5890>

Alexandr V. Revyagin², Candidate of Science (in Law), Associate-Professor, Head of the Chair of Criminology and Crime Prevention;
rav090@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-4523-5890>

¹ Russian State University of Justice, 234 Krasnykh Partizan st., Krasnodar, 350020, Russia

² the Omsk Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs, 7 Komarov pr., Omsk, 644092, Russia

Abstract

Introduction. The purpose is to identify the problem areas in providing criminological security and outline new directions for ensuring criminological security. **Materials, Results and Discussion.** It is revealed that more than 54% of citizens of our country are afraid of becoming victims of drunk drivers, street hooligans, drug addicts, thieves, etc. The monitoring of criminological security in Krasnodar Krai and Omsk Region conducted in 2022 showed that more than 67% of citizens are afraid of becoming victims of Internet

scammers, terrorists, extremist manifestations, as well as petty (everyday) corruption. 49% of them expressed doubts that law enforcement agencies are able to protect them from criminal influences targeting them and their property. **Conclusions.** The law enforcement system actively combats criminal manifestations against the state and society, but at the same time does not provide the proper level of protection for the citizens themselves. It is necessary to find new approaches to ensuring criminological security in our country.

Keywords: ensuring criminological security, crime prevention, combatting crime, areas of providing criminological security, threats of criminological security

Citation: Lapin A. A., Revyagin A. V. Crime Prevention as a Paradigm for Ensuring Criminological Security. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28. No. 4(95). Pp. 466–470 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-466-470>

Основные положения

1. Профилактика преступности является основой в деятельности государственных органов по обеспечению криминологической безопасности путем разработки и реализации мер и механизмов, способствующих стимулированию, формированию в общественном сознании наших граждан стереотипов правоупотребительного поведения.

2. Для повышения эффективности обеспечения криминологической безопасности необходимо создание самостоятельной единой системы органов исполнительной власти, осуществляющих предупреждение и профилактику преступности в нашей стране.

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

Проблема обеспечения криминологической безопасности, ее роль и место в системе обеспечения национальной безопасности являются объектом пристального внимания криминологов нашей страны.

Можно отметить ряд ученых, работы которых посвящены исследованиям различных аспектов национальной безопасности (И. Я. Богданов, С. С. Босхолов, А. П. Калинин и Ю. Н. Родионов, В. А. Богомолов, А. В. Возженников, Л. П. Гончаренко и Ф. В. Акулинина, М. Ю. Зеленков, С. Г. Кара-Мурза, В. А. Литвинов, А. Б. Логунов, С. В. Максимов, А. Ю. Мамычев и П. П. Баранов, Н. А. Нартов, А. И. Овчинников, В. К. Сенчагов, Е. Н. Хазов и Н. Д. Эриашвили, А. В. Шободоева и др.).

Ежегодно регистрируется около 2 млн преступлений. Это оказывает негативное воздействие на общественное сознание и на ощущение защищенности граждан со стороны государства, которое должно являться гарантом обеспечения безопасности каждого человека.

В связи с этим разработка мер, способствующих формированию правоупотребительного поведения, и мероприятий по созданию системы органов исполнительной власти, осуществляющих предупреждение и профилактику преступности в нашей стране, представляется актуальной проблемой.

Цель — выявить проблемные аспекты в обеспечении криминологической безопасности и определить его новые направления.

Материалы, результаты и обсуждение

Теоретические предпосылки и степень изученности проблемы. Введению в научный оборот термина «криминологическая безопасность» способствовали такие известные российские ученые, как М. М. Бабаев, В. А. Плешаков, М. П. Клейменов, С. Я. Лебедев и др. [1–8].

Идейным основам криминологической безопасности посвящена работа С. С. Босхолова [2].

Профессор В. А. Плешаков определяет криминологическую безопасность как «объективное состояние защищенности жизненно важных и иных существенных интересов личности, общества и государства от преступных посягательств и угроз таких посягательств, порождаемых различного рода криминогенными факторами (явлениями и процессами), а также осознание людьми такой своей защищенности» [3, с. 33]. Им дается непосредственное толкование термина «обеспечение криминологической безопасности» как «основанная на принципах комплексного программирования и планирования деятельность государства, общества в целом и их институтов, имеющая целью достижение и поддержание социально приемлемого уровня защищенности жизненно важных и иных существенных интересов личности, общества и государства от преступных посягательств» [3, с. 34].

Л. М. Прокументов и А. В. Шеслер предлагают рассматривать криминологическую безопасность как часть национальной общественной безопасности, обеспечивающей состояние защищенности личности, общества и государства от криминальных угроз [9].

А. А. Лапин отмечает, что криминологическую безопасность следует рассматривать как один из видов общественной безопасности [10], которая признается приоритетным направлением государственной политики в системе обеспечения национальной безопасности РФ.

По мнению Б. Б. Бидовой, криминологическую безопасность следует рассматривать как один из видов общественной безопасности [11], приоритетное направление государственной политики в системе обеспечения национальной безопасности РФ. Так, Б. Б. Бидова представляет криминологическую безопасность как одно из ведущих направлений в системе общественной безопасности, обращая внимание на то, что сегодня мы сталкиваемся с небывалым ростом преступности и усилением общественной опасности преступных проявлений [11]. Той же позиции придерживается Т. И. Губарева: криминологическая безопасность является одной из составляющих общественной безопасности и выступает одним из обязательных атрибутов, обеспечивающих нормальное функционирование демократического государства [12].

И. А. Дамм предлагает рассматривать антикоррупционную криминологическую безопасность как новое направление научных исследований [13]. Отсюда вытекает, что криминологическая безопасность имеет свои типологические особенности.

Стратегия национальной безопасности Российской Федерации определяет национальную безопасность как

состояние защищенности национальных интересов Российской Федерации от внешних и внутренних угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод граждан, достойные качество и уровень их жизни, гражданский мир и согласие в стране, охрана суверенитета Российской Федерации, ее независимости и государственной целостности, социально-экономическое развитие страны*.

Вполне понятно, почему учеными криминологическая безопасность рассматривается как составная часть национальной безопасности: в данном контексте следует вести речь о состоянии защищенности прежде всего от внутренних криминальных угроз для самих граждан, проживающих на территории нашей страны.

Немного ранее мы констатировали наличие парадоксальной ситуации некой разбалансированности процессов по обеспечению той самой криминологической безопасности и реальных результатов этой деятельности в итоге. Очевидно, если в сознании наших граждан имеются ощущения той или иной степени страха, опасений и тревог, значит, в процессе обеспечения общественной безопасности происходит что-то неверно либо мы идем изначально по неправильному пути. Можно ли поставить знак тождества между понятиями «криминологическая безопасность» и «ощущение гражданами защищенности от криминальных угроз»? Вполне логично — да, поскольку последнее выступает непосредственным результатом деятельности комплекса мер в конкретном направлении.

Нисколько не умаляя авторитетных мнений известных ученых, предлагающих подходы к определению самого понятия криминологической безопасности, следует отметить, что в них отсутствует конкретизация самого процесса, а именно посредством чего будет достигаться ощущение защищенности самих граждан. В. А. Плешаков, раскрывая понятие «криминологическая безопасность», на наш взгляд, наиболее точно трактует истинный ее смысл: как реальное состояние защищенности жизненно важных и иных существенных интересов личности, общества и государства от преступных посягательств и угроз таких посягательств, при этом должна быть в обязательном порядке обратная связь в виде осознания людьми такой своей защищенности [3, с. 68]. Следовательно, о том, насколько эффективен процесс обеспечения криминологической безопасности, мы можем судить исходя из результатов мониторинга состояния защищенности наших граждан.

Материалы, результаты и обсуждение

Обеспечение криминологической безопасности. Анализ криминологической ситуации за последние 10 лет свидетельствует о перманентном присутствии определенной доли криминала. Ежегодно в статистическую «копилку» добавляется около 2 млн преступлений к уже имеющемуся криминальному массиву нераскрытых преступных деяний, зарегистрированных в прошлые годы. Эта ситуация оказывает негативное воздействие на общественное сознание наших граждан и на их ощущение защищенности со сторо-

ны государства, которое в свою очередь должно являться гарантом обеспечения безопасности каждого человека (ст. 2 Конституции Российской Федерации).

Данные различных криминологических исследований доказывают это суждение [14]. Например, еще в 2016 г. более 54% граждан нашей страны боялись стать жертвами пьяных водителей, уличных хулиганов, наркоманов, воров и пр. По результатам проведенного нами в 2022 г. мониторинга состояния криминологической безопасности на территории Краснодарского края и Омской области установлено, что более 67% граждан опасаются стать жертвами интернет-мошенничества, терроризма, экстремистских проявлений, а также бытовой коррупции, 49% из них выразили сомнения в том, что правоохранительные органы способны защитить их от криминальных воздействий. Исходя из этого, получается некий криминологический парадокс — правоохранительная система, пытаясь противостоять криминальным проявлениям в отношении государства, общества, в то же время не обеспечивает должного уровня защиты самих граждан. С определенной долей вероятности можно предположить необходимость новых подходов к обеспечению криминологической безопасности в нашей стране.

Анализ преступности за последние 30 лет свидетельствует о том, что преступность существует не только в виде зарегистрированных и совершенных криминальных фактов, но и в виде нераскрытых преступлений прошлых лет, соответственно, и жертвам этих преступлений причиненный вред никаким образом не компенсирован [15]. Это не может не оказывать негативного воздействия на состояние и осознание ими своей защищенности. Если к этому добавить ежегодный материальный ущерб, наносимый преступностью обществу и государству (более 800 млрд рублей) в целом, можно констатировать актуальную необходимость поиска новых (вероятнее всего, давно забытых старых) путей решения данной ситуации.

Процесс противодействия преступности. Как известно, в криминологии процесс противодействия преступности должен начинаться с главного — с ее предупреждения и профилактики (в том числе ранней индивидуальной). Сегодня противодействие преступности представляет собой следующую схему действия — зарегистрированный либо известный факт совершения преступления определяет дальнейшие уголовно-правовые, уголовно-процессуальные и иные правоотношения, выраженные в установлении конкретного лица, его уголовном преследовании и наказании. Как видно из представленной схемы, в ней нет места мерам профилактики и предупреждения, поскольку факт совершения общественно опасного деяния уже существует, а значит, сдерживающие механизмы не работают в должной мере. В данном случае мы имеем дело с конкретным фактом совершенного преступления и в лучшем случае с конкретными лицами, его совершившими. К сожалению, это осознают и наши граждане.

Предупреждение и профилактика преступности являются сложными и многоуровневыми процессами. Эф-

* О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации : указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

фективность процесса обеспечения криминологической безопасности напрямую зависит от того, насколько эффективны меры предупреждения и профилактики. Развитие преступности как социальной болезни лучше предотвращать и предугадывать ее распространение, прогнозировать ее тенденции и постоянно видоизменяющиеся закономерности. Более того, эффективная ранняя индивидуальная профилактика лиц, чье поведение свидетельствует о возможности совершения ими в будущем противоправных деяний, в качестве первостепенной цели послужит сдерживающим механизмом для конкретных лиц, а в дальнейшем будет иметь пролонгированный эффект, выраженный в добровольном и бескорыстном участии граждан в наведении правопорядка в месте их проживания.

В качестве иллюстрации необходимости совершенствования механизмов профилактики преступности приведем конкретный пример из нашего передового опыта. В 2001 г. сотрудники Омской академии МВД России совместно с сотрудниками УМВД России по Омской области разработали и начали реализовывать криминологический проект «Квартирные кражи» в г. Омске. Суть эксперимента заключалась в создании на территории мегаполиса центров по профилактике преступлений и правонарушений, в частности квартирных краж. Помимо прочего, были разработаны специализированные методики, направленные на предупреждение квартирных краж: специальная маркировка имущества граждан, размещение на входных дверях квартир табличек, предупреждающих, что помещение находится под специальной охраной, и др. Работа центров строилась на основе взаимодействия с гражданами, проживающими на территории обслуживания центров, и результат не заставил себя долго ждать. За год действия эксперимента были достигнуты серьезные результаты: более 67% граждан трех административных округов города проявили гражданскую позицию и стали участниками проекта (проведение собраний в многоквартирных домах совместно с участковыми уполномоченными, распространение средств маркировки и предупреждающих знаков, воздействие на неблагополучные семьи и т. д.). Более того, динамика квартирных краж по сравнению с предыдущими аналогичными показателями снизилась на 19%, а это уже реальные достижения. Наконец, один из главных результатов — это формирование в сознании самих граждан самого ощущения защищенности, несмотря на то что они сами были вовлечены в непосредственный процесс профилактики квартирных краж.

Этот пример доказывает, что предупреждение преступности является основой, так называемым базисом в деле обеспечения криминологической безопасности на территории нашей страны.

В рамках одной статьи невозможно рассмотреть, что необходимо предпринять для совершенствования предупредительной системы. Тем не менее предлагаем определить наиболее уязвимые направления в процессе предупреждения и профилактики преступности.

Предупреждение преступности в обязательном порядке должно являться приоритетным направлением деятельности правоохранительной системы, с этого все должно начинаться. Доказательством актуальности указанных про-

блем является принятие приказа МВД России 24 августа 2023 г. № 619 о некоторых организационных вопросах деятельности органов внутренних дел Российской Федерации, где установлено, что профилактика преступлений и административных правонарушений — одно из приоритетных направлений деятельности полиции. Осталось реализовать конкретные меры и направления профилактики. Убеждены, что от участковых уполномоченных полиции и подразделений по делам несовершеннолетних нельзя требовать раскрытия преступлений и правонарушений, вектор их профессионального внимания должен быть направлен на профилактику (в том числе раннюю индивидуальную), в процессе которой они так или иначе будут раскрывать преступления.

Меры и основные направления профилактики правонарушений. Главное предназначение правоохранительной системы — оказывать гражданам государственные услуги, направленные на их охрану от различных криминальных угроз. Следовательно, именно качество этих услуг должно являться приоритетной задачей. Несмотря на уже эффективно действующие механизмы повышения качества правоохранительной деятельности, телефон доверия, возможность проинформировать полицию о происшествии посредством интернета, граждане не очень охотно принимают участие в процессе наведения правопорядка. Решению данной проблемы препятствуют правовая лень и социальная anomia населения. Исправлять ситуацию следует посредством постоянно действующих мероприятий, направленных на правовое просвещение самих граждан. Чтобы достичь наиболее быстрых результатов, следует начать с подрастающего поколения. Кстати, сотрудники Омской академии МВД России осуществляют на плановой основе такую работу с 2017 г.: в образовательных организациях проводят профилактические беседы о том, как не стать жертвой преступления.

Пожалуй, главная макропроблема профилактики преступлений, которая требует своего скорейшего разрешения, — это отсутствие сдерживающих механизмов асоциального поведения и институтов стимулирования правопослушного поведения. Криминологическая природа данной проблемы, безусловно, находится в социальной плоскости, а именно в сформированном мнении части граждан о вседозволенности. Погружаясь в информационное поле, большинство наших людей подвергается в первую очередь негативному информационному контенту, он их как бы поглощает всецело, и места для объективной оценки происходящего практически не остается. Под объективной оценкой понимается действие социальных ограничений и запретов, которые должны быть сформированы в сознании каждого человека. Речь идет о правопослушном поведении.

При анализе материалов одного из уголовных дел об убийстве поразило следующее. В ходе комментирования поста в социальной сети между двумя пользователями на странице ресурса возник спор, впоследствии перешедший в открытый конфликт. Участники криминальной драмы организовали реальную встречу с применением огнестрельного оружия, завершившуюся совершением убийства.

Данный пример служит доказательством того, что ограничительные и запретительные рамки в сознании многих людей перестали существовать. К сожалению, сегодня чаще, чем раньше, слышна нецензурная брань в общественных местах, особенно от несовершеннолетних и детей, на улицах распивают алкогольные напитки компании молодых людей и подростков, водители нарушают (порой демонстративно) правила дорожного движения, в результате чего ежегодно погибает более 17 тыс. человек в нашей стране. Все это прямо указывает на необходимость внедрения новых (хорошо забытых старых) технологий, которые, безусловно, будут способствовать формированию идеологии правопослушного поведения.

Выводы

1. Необходимо воздействие на главный социальный институт как субъект профилактики — семью. Прежде всего, это реализация мер государственной поддержки, в том числе финансовой, при условии активного участия членов семьи в жизни района, города и области. Нередко на практике мы имеем дело с реализацией административных мер государственного принуждения в отношении родителей, допустивших неблагополучие в своих семьях.

2. Особое внимание следует уделить механизму формирования в сознании наших граждан, особенно подрастающего поколения, социальных ориентиров, так называемых маяков, которыми могут быть национальные герои, а также

конкретные люди, внесшие значительный вклад в развитие нашей страны и общества. Если проводить такую работу планомерно и в отношении граждан с раннего возраста, положительный результат не заставит себя долго ждать.

3. Коль скоро профилактика преступности является парадигмой в обеспечении криминологической безопасности, необходимо создание самостоятельной единой системы органов исполнительной власти, осуществляющих предупреждение и профилактику преступности в нашей стране. Обязательное условие и одновременно залог успеха — это выполнение ими функций по обеспечению криминологической безопасности. Спектр субъектов здесь может быть представлен специализированными и неспециализированными участниками, от председателя правительства до участкового уполномоченного полиции и конкретного гражданина. Главная задача — реализация комплекса мероприятий по выявлению и нейтрализации причин и условий, способствующих совершению административных правонарушений и преступлений.

Перспективы. Продолжить исследование комплексного подхода к совершенствованию механизмов обеспечения криминологической безопасности, который позволит не только снизить масштабы преступности и минимизировать ее социальные последствия, но и привлечь наших граждан в качестве главных помощников правоохранительной системы Российской Федерации.

Список источников / References

1. Бабаев М. М., Пудовочкин Ю. П. Проблемы российской уголовной политики. М., 2017. С. 145–148.
2. Босхолов С. С. Криминологическая безопасность как идейная основа теории и практики противодействия преступности // Вестник Байкальского государственного университета. 2021. № 30(23). С. 37–39.
3. Плеваков В. А. Криминологическая безопасность и ее обеспечение в сфере взаимовлияния организованной преступности и преступности несовершеннолетних : дис. ... д-ра юрид. наук. М., 1998. С. 67–69.
4. Клейменов М. П. Прогнозирование криминологической безопасности // Закономерности преступности, стратегия борьбы и закон. М., 2001. С. 89–91.
5. Бабаев М. М., Рахманова Е. Н. Права человека и криминологическая безопасность. М., 2004. 79 с.
6. Бабаев М. М., Плеваков В. А. Криминологическая безопасность в системе национальной безопасности (опыт структурного анализа) // Криминологический журнал. 2005. № 7. С. 57–56.
7. Лебедев С. Я. Криминологическая безопасность в системе национальной безопасности России // Российский криминологический взгляд. 2006. № 3. С. 112–114.
8. Лебедев С. Я. О развитии теории и практики криминологической безопасности как основного ориентира правоохранительной деятельности // Актуальные проблемы формирования профессиональной компетентности и культуры сотрудников правоохранительных органов : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (6 октября 2006 г.). Брянск, 2006. С. 34–35.
9. Прохоренков Л. М., Шеслер А. В. Криминологическая безопасность региона // Вестник Югорского государственного университета. 2019. № 3(54). С. 57–61.
10. Лапин А. А. Криминологическая безопасность в Стратегии национальной безопасности России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Юридические науки». 2015. № 1. С. 45–46.
11. Бидова Б. Б. Обеспечение криминологической безопасности России // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. 2014. № 2. С. 54–58.
12. Губарева Т. И. Криминологическая безопасность в системе национальной безопасности Российской Федерации: к постановке проблемы // Общество и право. 2012. № 3. С. 172–174.
13. Дамм И. А. Объект антикоррупционной криминологической безопасности: основные направления исследования // Всероссийский криминологический журнал. 2021. Т. 15, № 6. С. 434–736.
14. Акимов Н. В. Уголовная политика и ее роль в механизме противодействия криминальной сфере // Вестник Российской правовой академии. 2016. № 4. С. 38–39.
15. Ревягин А. В., Алафьев М. К. Цена нераскрытой преступности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. № 4(91). С. 476–478. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-491-473-479>.

Поступила 25.08.2023; одобрена после рецензирования 30.08.2023; принята к публикации 30.08.2023.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-теоретическая статья
УДК 343.1; 343.2 © Ларин Е. Г., 2023
doi: 10.24412/1999-6241-2023-495-471-475
5.1.4. Уголовно-правовые науки

Конфискация денежных средств (иного имущества) взамен конфискации транспортного средства

Евгений Геннадьевич Ларин¹, кандидат юридических наук, доцент, ученый секретарь ученого совета;
larin_eg79@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-2323-1429>

¹Омская академия МВД России, 644092, Омск, пр. Комарова, 7, Россия

Реферат

Введение. Рассматриваются нормативные (уголовно-правовые и уголовно-процессуальные) и практические аспекты применения конфискации денежных средств (иного имущества) (ст. 104² УК РФ) взамен конфискации транспортного средства (п. «д» ч. 1 ст. 104¹ УК РФ), принадлежащего обвиняемому при совершении им преступлений, связанных с нарушением правил дорожного движения. Цель — выявление на основе изучения уголовного законодательства, судебной практики особенностей применения конфискации денежных средств (иного имущества) взамен конфискации транспортного средства, разработка рекомендаций по правильному применению закона. **Материалы, результаты и обсуждение.** Рассматривается влияние деятельности дознавателя по созданию условий для принятия решения о конфискации транспортного средства как предпосылки применения ст. 104² УК РФ. Представлены особенности применения конфискации денежных средств (иного имущества) взамен конфискации транспортного средства. Дана оценка судебной практики применения ст. 104² УК РФ с учетом п. «д» ч. 1 ст. 104¹ УК РФ. Предложены некоторые рекомендации по правильному применению закона. **Выводы.** Применение конфискации денежных средств (иного имущества) взамен конфискации транспортного средства (п. «д» ч. 1 ст. 104¹ УК РФ) напрямую зависит от надлежащей процессуальной и организационной деятельности дознавателя по обеспечению сохранности транспортного средства до принятия судом итогового решения по уголовному делу. На основе анализа проблем, связанных с применением п. «д» ч. 1 ст. 104¹, ст. 104² УК РФ, делается вывод о прямой взаимосвязи указанных норм (невозможность применения первой нормы предполагает разрешение вопроса о необходимости применения второй нормы), о необходимости дополнительных разъяснений по наиболее острым вопросам применения конфискации транспортного средства в целях обеспечения правильного применения закона и единообразной судебной практики.

Ключевые слова: конфискация, транспортное средство, нарушение правил дорожного движения, наложение ареста на имущество, замена конфискации, денежные средства (иное имущество)

Для цитирования: Ларин Е. Г. Конфискация денежных средств (иного имущества) взамен конфискации транспортного средства // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 4(95). С. 471–475. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-471-475>

Scientific and Theoretical Article
UDC 343.1; 343.2 © Larin E. G., 2023
doi: 10.24412/1999-6241-2023-495-471-475
5.1.4. Criminal Law Sciences

Confiscation of Money (other Property) substituting Confiscation of a Vehicle

Evgeny G. Larin¹, Candidate of Science (in Law), Associate-Professor, Scientific Secretary of the Academic Council;
larin_eg79@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-2323-1429>

¹the Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 7 Komarov pr., Omsk, 644092, Russia

Abstract

Introduction. Under consideration are normative (Criminal Law and Criminal Procedural) and practical aspects of application of confiscation of money (other property) (Article 104² of the Criminal Code of the Russian Federation) instead of confiscation of a vehicle (cl. "e", part 1 of Article 104¹ of the Criminal Code of the Russian Federation) belonging to the accused in committing crimes related to violation of traffic rules. The purpose is, on the basis of the study of criminal legislation and judicial practice, to identify the peculiarities of application of confiscation of money (other property) instead of vehicle confiscation, to develop recommendations for the correct application of the law. **Materials, Results and Discussion.** The author estimates the influence of the investigator's activity on the creation of conditions for making a decision on confiscation of a vehicle as a prerequisite for application of Art. 104² of the Criminal Code of the Russian Federation. Peculiarities of application of confiscation of money (other property) instead of confiscation of a vehicle are proposed. The assessment of judicial practice of application of Art. 104² of the Criminal Code of the Russian Federation is given with regard to cl. "d", part 1 of Article 104¹ of the Criminal Code of the Russian Federation. Some recommendations for the correct application of the law are offered. **Conclusions.** The application of confiscation of money (other property) instead of confiscation of a vehicle (cl. "e" of part 1 of Article 104¹ of the Criminal Code of the Russian Federation) directly depends on the proper procedural and organizational activities of the investigator to ensure the safety of the vehicle before the court makes a final decision on the criminal case. On the basis of the analysis of the problems associated with the application of cl. "e" part 1 of Article 104¹, Article 104² of the Criminal Code of the Russian Federation the conclusion is made about the direct interrelation of these norms

(the impossibility of application of the first norm implies the resolution of the question related to the necessity of applying the second norm), the need for additional clarifications on the most acute issues of application of vehicle confiscation in order to ensure the correct application of the law and uniform judicial practice.

Keywords: confiscation, vehicle, traffic violation, imposing arrest of property, substitution of confiscation, money (other property)

Citation: Larin E. G. Confiscation of Money (other Property) substituting Confiscation of a Vehicle. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28, No. 4(95). Pp. 471–475 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-471-475>

Основные положения

1. В соответствии с п. «д» ч. 1 ст. 104¹ УК РФ с июля 2022 г.¹ предусмотрена конфискация транспортного средства, принадлежащего обвиняемому и использованного им при совершении преступлений, предусмотренных ст. ст. 264¹, 264², 264³ УК РФ. Конфискация транспортного средства, выступая в качестве иной меры уголовно-правового характера, направлена на сохранение жизни и здоровья участников дорожного движения, предупреждение совершения новых преступлений и административных правонарушений, связанных с нарушением правил дорожного движения. Анализ практики применения конфискации транспортных средств (п. «д» ч. 1 ст. 104¹ УК РФ) позволяет выделить некоторые проблемы: нормативную неопределенность относительно обязательности (необязательности) применения конфискации транспортного средства, возможности применения конфискации транспортного средства, которое является совместной собственностью супругов, возможности конфискации транспортного средства при прекращении уголовного дела (уголовного преследования) по нереабилитирующим основаниям; принятие обвиняемым мер по уклонению от конфискации транспортного средства; непринятие органами предварительного расследования необходимых процессуальных и организационных мер по обеспечению конфискации транспортного средства и др. [1–4].

2. При объективной невозможности конфискации транспортного средства, принадлежащего обвиняемому, в качестве компенсационной меры выступает конфискация денежных средств либо иного имущества, которые соответствуют стоимости транспортного средства, подлежащего конфискации (ст. 104² УК РФ).

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

В ходе расследования преступлений, предусмотренных ст. ст. 264¹, 264², 264³ УК РФ, дознавателю органов внутренних дел Российской Федерации в целях обеспечения принятия решения судом о конфискации транспортного средства необходимо своевременно возбуждать ходатайство перед судом о наложении ареста на транспортное средство и незамедлительно информировать подразделения ГИБДД МВД России в целях исключения совершения регистрационных действий с данным транспортным средством. Изъятие у подозреваемого транспортного средства и передача его на ответственное хранение до решения суда позволят предотвра-

тить действия, направленные на его отчуждение, а также совершение с его использованием новых преступлений и административных правонарушений.

Изучение практики расследования данной категории дел свидетельствует о том, что дознаватели не всегда обращаются в суд с ходатайством о наложении ареста на транспортное средство. Часто транспортное средство, которое по уголовному делу признается в качестве вещественного доказательства, возвращается его собственнику — подозреваемому под сохранную расписку. При таких обстоятельствах не всегда возможно обеспечить сохранность транспортного средства до принятия судом итогового решения по уголовному делу. Поскольку арест на транспортное средство не применялся, также нельзя использовать в качестве упреждающей меры принудительный потенциал ст. 312 УК РФ, предусматривающей уголовную ответственность за незаконные действия в отношении имущества, подвергнутого аресту.

Осознавая наступление возможных неблагоприятных последствий в виде конфискации транспортного средства, достаточно часто подозреваемые используют различные способы, направленные на отчуждение имущества (например, оформляют задним числом договоры купли-продажи транспортных средств другим лицам, перерегистрируют транспортное средство на родственников) [1, с. 13–14]. Нередко подозреваемый, получив от дознавателя под сохранную расписку транспортное средство, принимает меры к его продаже до рассмотрения уголовного дела судом.

Так, Рыбинским городским судом Ярославской области Т. признан виновным в совершении преступления, предусмотренного ч. 1 ст. 264¹ УК РФ. В приговоре указано, что Т. 19 сентября 2022 г. при совершении преступления использовал принадлежащий ему автомобиль, который подлежит конфискации. Однако из материалов уголовного дела следует, что на основании договора купли-продажи транспортного средства от 7 ноября 2022 г. Т. продал принадлежащий ему автомобиль третьему лицу за 100 тыс. рублей, что делает невозможным конфискацию указанного автомобиля у Т.²

Полагаем, что такая ситуация стала возможной вследствие непринятия дознавателем необходимых мер по обеспечению сохранности транспортного средства.

Изучение судебной практики показало, что нередко в приговорах суды лишь констатируют факт продажи

¹ О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и статьи 31 и 150 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации : федеральный закон от 14 июля 2022 г. № 258-ФЗ. Здесь и далее, если не указанное иное, доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

² Приговор Рыбинского городского суда Ярославской области от 15 декабря 2022 г. по ч. 1 ст. 264¹ УК РФ по делу № 1-667/2022. URL: https://rybinskygor-jrs.sudrf.ru/modules.php?name=sud_delo&srv_num=1&name_op=doc&number=96203002&dello_id=15400-06&new=0&text_number=1 (дата обращения: 25.07.2023).

транспортного средства и указывают на невозможность применения п. «д» ч. 1 ст. 104¹ УК РФ³. При этом в ходе рассмотрения уголовного дела судом не обсуждается вопрос о применении ст. 104² УК РФ, предусматривающей возможность конфискации денежных средств либо иного имущества взамен конфискации транспортного средства, подлежащего конфискации.

Таким образом, в случаях, когда имеются объективные препятствия для конфискации транспортного средства «в натуре», необходимо ставить вопрос о применении ст. 104² УК РФ.

Цель — выявление на основе изучения уголовного законодательства, судебной практики особенностей применения конфискации денежных средств (иного имущества) взамен конфискации транспортного средства, разработка рекомендаций по правильному применению закона.

Материалы, результаты и обсуждение

В соответствии с первой редакцией ст. 104² УК РФ была предусмотрена конфискация только денежной суммы взамен имущества, подлежащего конфискации. Федеральным законом от 10 июля 2012 г. № 107-ФЗ ст. 104² УК РФ была представлена в новой редакции: изменено наименование статьи, появилась часть 2, которая закрепляет возможность принятия решения о конфискации иного имущества взамен имущества, подлежащего конфискации.

Указанное изменение законодательства обусловлено тем, что в некоторых случаях обвиняемый не имеет достаточных для конфискации денежных средств, но обладает иным ликвидным имуществом, например недвижимостью, ценными бумагами, драгоценными металлами⁴.

Конфискация денежных средств взамен конфискации транспортного средства. Согласно ч. 1 ст. 104² УК РФ, если конфискация транспортного средства на момент принятия судом решения о его конфискации невозможна вследствие его продажи или по иной причине (закон не определяет, по каким иным причинам невозможно осуществить конфискацию. К ним могут быть отнесены дарение, уничтожение, утрата иным способом), суд выносит решение о конфискации денежной суммы, которая соответствует его стоимости.

В данном случае при отсутствии транспортного средства конфискация превращается во взыскание денежного эквивалента его стоимости. При конфискации в рамках

исполнительного производства на осужденного возлагается обязанность осуществить выплату денежной суммы за счет либо имеющихся средств, либо тех средств, которые могут быть им получены в будущем [5, с. 20–21]. Важно отметить, что в ст. 101 Федерального закона от 2 октября 2007 г. № 229-ФЗ «Об исполнительном производстве» определены виды доходов, на которые не может быть обращено взыскание. К ним могут быть отнесены, например, компенсационные выплаты, алименты, пенсии по случаю потери кормильца и др.

Обратимся к судебной практике применения ч. 1 ст. 104² УК РФ:

— приговором Полтавского районного суда Омской области от 10 апреля 2023 г. Ш. признан виновным в совершении преступления, предусмотренного ч. 2 ст. 264¹ УК РФ. Судом установлено, что в момент совершения преступления Ш. управлял принадлежащим ему автомобилем ГАЗ-3307. Вместе с тем Ш. продал указанный автомобиль Г. на основании договора купли-продажи за 60 тыс. рублей. При таких обстоятельствах подлежат конфискации вырученные Ш. денежные средства, полученные от продажи автомобиля ГАЗ-3307, в сумме 60 тыс. рублей с взысканием их в пользу Российской Федерации⁵;

— приговором Рыбинского городского суда Ярославской области Т. признан виновным в совершении преступления, предусмотренного ч. 1 ст. 264¹ УК РФ. Судом установлено, что на основании договора купли-продажи транспортного средства Т. продал принадлежащий ему автомобиль третьему лицу за 100 тыс. рублей. Стоимость автомобиля определена условиями договора купли-продажи транспортного средства. На основании ст. ст. 104¹, 104² УК РФ подлежат конфискации у Т. в доход государства денежные средства в размере 100 тыс. рублей в счет подлежавшего конфискации автомобиля⁶;

— приговором Кировского районного суда г. Омска К. признан виновным в совершении преступления, предусмотренного ч. 1 ст. 264³ УК РФ. В приговоре указано, что согласно свидетельству о регистрации транспортного средства подсудимому принадлежит автомобиль, который использовался при совершении преступления. Согласно п. «д» ч. 1 ст. 104¹ УК РФ указанный автомобиль подлежит конфискации. Однако после совершения преступления подсудимый продал автомобиль за 42 тыс.

³ Приговор Болотнинского районного суда Новосибирской области от 9 декабря 2022 г. по ч. 1 ст. 264¹ УК РФ по делу № 1-222/2022. URL: https://bolotninsky--nsk.sudrf.ru/modules.php?name=sud_delo&srv_num=1&name_op=doc&number=35185-0095&dello_id=1540006&new=0&text_number=1; Приговор Завьяловского районного суда Удмуртской Республики от 15 ноября 2022 г. по ч. 1 ст. 264¹ УК РФ по делу 1-345/2022. URL: https://zavyalovskiy--udm.sudrf.ru/modules.php?name=sud_delo&srv_num=1&name_op=doc&number=236963288&dello_id=1540006&new=0&text_number=1 (дата обращения: 25.07.2023).

⁴ Пояснительная записка к проекту Федерального закона № 33010-6 «О внесении изменения в статью 104² Уголовного кодекса Российской Федерации».

⁵ Приговор Полтавского районного суда Омской области от 10 апреля 2023 г. по ч. 2 ст. 264¹ УК РФ по делу № 1-15/2023. URL: https://poltavcourt--oms.sudrf.ru/modules.php?name=sud_delo&srv_num=1&name_op=doc&number=232266981&dello_id=154000-6&new=0&text_number=1 (дата обращения: 25.07.2023).

⁶ Приговор Рыбинского городского суда Ярославской области от 15 декабря 2022 г. по ч. 1 ст. 264¹ УК РФ по делу № 1-667/2022. URL: https://rybinskygor--jrs.sudrf.ru/modules.php?name=sud_delo&srv_num=1&name_op=doc&number=96203002&dello_id=1540-006&new=0&text_number=1 (дата обращения: 25.07.2023).

рублей. Поэтому, исходя из ст. 104² УК РФ, подлежит конфискации денежная сумма, соответствующая стоимости автомобиля⁷.

В тех случаях, когда вопрос о применении ст. 104² УК РФ не разрешен в приговоре судом первой инстанции, нередко на это обстоятельство указывается государственным обвинителем в апелляционном представлении.

Так, приговором Октябрьского районного суда г. Омска К. признан виновным в совершении преступления, предусмотренного ч. 1 ст. 264³ УК РФ. В судебном заседании вопрос о применении п. «д» ч. 1 ст. 104¹, ч. 1 ст. 104² УК РФ не обсуждался⁸.

В апелляционном представлении прокурора сказано, что у осужденного К. в собственности находился автомобиль, который использовался им при совершении преступления. Данный автомобиль К. продал на основании договора купли-продажи за 30 тыс. рублей. В связи с этим конфискации подлежат 30 тыс. рублей. Суд апелляционной инстанции признал заслуживающими внимания доводы апелляционного представления государственного обвинителя о конфискации денежной суммы, соответствующей стоимости автомобиля.

Как следует из материалов уголовного дела, автомобиль Mitsubishi Galant принадлежал К. на праве собственности и использовался им при совершении преступления 29 декабря 2022 г. Согласно договору купли-продажи от 10 января 2023 г. К. продал автомобиль Mitsubishi Galant за 30 тыс. рублей.

В нарушение ч. 1 ст. 104² УК РФ суд первой инстанции не разрешил вопрос о необходимости конфискации денежной суммы, которая соответствует стоимости автомобиля Mitsubishi Galant, проданного К. В связи с этим в данной части приговор суда подлежит изменению, стоимость автомобиля Mitsubishi Galant, проданного К., подлежит конфискации в доход государства⁹.

Таким образом, для правильного применения ч. 1 ст. 104² УК РФ (вероятность применения данной нормы возрастает, если в ходе дознания арест на транспортное средство не накладывался, а само транспортное средство возвращено подозреваемому под расписку) следует установить причину невозможности применения конфискации транспортного средства (как показывает практика, наиболее распространенной причиной является продажа), приобщить документы, которые подтверждают его отчуждение, а также стоимость.

Конфискация иного имущества взамен конфискации транспортного средства. Согласно ч. 2 ст. 104² УК РФ в случае отсутствия либо недостаточности денежных средств, подлежащих конфискации¹⁰ взамен транспортного средства, суд выносит решение о конфискации иного имущества, стоимость которого соответствует стоимости транспортного средства, подлежащего конфискации, либо сопоставима с его стоимостью.

Исключением является имущество, на которое в соответствии с гражданским процессуальным законодательством Российской Федерации не может быть обращено взыскание (ст. 446 ГПК РФ).

Основная правовая и организационная сложность применения ч. 2 ст. 104² УК РФ состоит в необходимости установления иного имущества, конфискуемого взамен транспортного средства, определения его стоимости, а также соответствия (сопоставимости) стоимости транспортного средства.

Оценка имущества может осуществляться с учетом рыночных цен, при необходимости применения положений ст. 424 ГК РФ [6, с. 105], а также путем назначения и производства судебной экспертизы¹¹.

Таким образом, в рамках производства по уголовному делу о преступлениях, предусмотренных ст. ст. 264¹, 264², 264³ УК РФ, может возникнуть необходимость разрешения вопроса не только о конфискации транспортного средства обвиняемого, но и о ее замене на конфискацию денежных средств, в том числе находящихся на счетах, во вкладах, на хранении в банках и иных кредитных организациях, а также иного имущества.

В связи с этим в ходе предварительного расследования дознавателю необходимо путем производства следственных и иных процессуальных действий устанавливать наличие у обвиняемого денежных средств и иного имущества, на которое может быть обращено взыскание в рамках ст. 104² УК РФ, и принимать соответствующие меры обеспечительного характера [1, с. 14].

Исполнение решения о конфискации денежных средств (иного имущества) осуществляется в порядке, предусмотренном ст. 104 Федерального закона от 2 октября 2007 г. № 229-ФЗ «Об исполнительном производстве».

Выводы

1. Конфискация денежных средств (иного имущества) взамен конфискации транспортного средства (ст. 104² УК РФ) выступает важной мерой уголовно-правового ха-

⁷ Приговор Кировского районного суда г. Омска от 3 апреля 2023 г. по ч. 1 ст. 264³ УК РФ по делу № 1-263/2023. URL: https://kirovcourt--oms.sudrf.ru/modules.php?name=sud_delo&srv_num=2&name_op=doc&number=231593542&delo_id=1540006&new=0&text_number=1 (дата обращения: 25.07.2023).

⁸ Приговор Октябрьского районного суда г. Омска от 13 марта 2023 г. по ч. 1 ст. 264³ УК РФ по делу № 1-154/2023. URL: https://octobercourt--oms.sudrf.ru/modules.php?name=sud_delo&srv_num=1&name_op=doc&number=236163111&delo_id=1540006&new=0&text_number=1 (дата обращения: 25.07.2023).

⁹ Апелляционное постановление Омского областного суда от 23 мая 2023 г. по ч. 1 ст. 264³ УК РФ по делу № 22-1600/2023. URL: https://oblsud--oms.sudrf.ru/modules.php?name=sud_delo&srv_num=1&name_op=doc&number=23472607&delo_id=4&new=4&text_number=1 (дата обращения: 25.07.2023).

¹⁰ Достаточно часто к моменту принятия судом итогового решения денежные средства, полученные обвиняемым при продаже транспортного средства, могут быть уже потрачены или преобразованы в иное имущество.

¹¹ О некоторых вопросах, связанных с применением конфискации имущества в уголовном судопроизводстве: постановление Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 14 июня 2018 г. № 17.

рактера, применяемой в случаях, когда по объективным причинам невозможно применить положения п. «д» ч. 1 ст. 104¹ УК РФ.

2. Применение ст. 104² УК РФ с учетом появления в УК РФ в 2022 г. п. «д» ч. 1 ст. 104¹ УК РФ имеет некоторую специфику, обусловленную предметом конфискации (транспортное средство).

3. Применение конфискации денежных средств (иного имущества) взамен конфискации транспортного средства во многом зависит от надлежащей процессуальной и организационной деятельности дознавателя по сохранности

транспортного средства до принятия судом итогового решения по уголовному делу в целях создания условий для применения п. «д» ч. 1 ст. 104¹ УК РФ.

Перспективы. Практика применения п. «д» ч. 1 ст. 104¹, ст. 104² УК РФ нуждается в дальнейшем изучении, выявлении необходимых предпосылок для изменения законодательства. В настоящее время требуются дополнительные разъяснения по наиболее острым вопросам применения конфискации транспортного средства в целях обеспечения правильного применения действующих положений закона и формирования единообразной судебной практики.

Список источников / References

1. *Торговченков В. И.* Актуальные вопросы назначения конфискации автотранспорта как меры уголовно-правового характера // *Законность*. 2023. № 2. С. 12–14.
2. *Ларин Е. Г.* Конфискация транспортного средства: новое в уголовном законодательстве, судебная практика // *Вестник Сибирского юридического института МВД России*. 2023. № 2(51). С. 41–49.
3. *Васильков С. А.* Некоторые проблемы применения новелл уголовного законодательства о конфискации транспортного средства // *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. 2023. № 3. С. 74–78.
4. *Черненко Т. Г.* Проблемные вопросы конфискации транспортного средства // *Борьба с преступностью: теория и практика : тезисы докладов XI междунар. науч.-практ. конф. (г. Могилев, 7 апреля 2023 г.)*. Могилев, 2023. С. 119–121.
5. *Вакутин А. А., Карпова О. В.* Проблемы исполнения конфискации имущества // *Вестник Белгородского юридического института МВД России имени И. Д. Путилина*. 2022. № 3. С. 19–23.
6. *Ефимова Д. П.* Возможность замены предметов, подлежащих конфискации, и возмещение вреда, причиненного законному владельцу // *Союз криминалистов и криминологов*. 2021. № 3. С. 104–107.

Поступила 20.09.2023; одобрена после рецензирования 25.09.2023; принята к публикации 30.09.2023.



Летопись Омской школы милиции в лицах

The chronicle of Omsk militia school in personalities

Краткое сообщение

УДК 342.9 © Бекетов О. И., Гусев В. А., 2023

doi: 10.24412/1999-6241-2023-495-476-479

5.1.2. Публично-правовые (государственно-правовые) науки

Роль личности С. И. Котюргина в создании Омской научной школы административного права

Олег Иванович Бекетов¹, Заслуженный юрист Российской Федерации, доктор юридических наук, профессор, профессор кафедры административного права и административной деятельности органов внутренних дел; ol_beketov@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3965-9219>

Гусев Владимир Александрович¹, Заслуженный сотрудник органов внутренних дел Российской Федерации, доктор юридических наук, профессор, заместитель начальника Омской академии МВД России (по научной работе); GusevVA@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3185-532X>

¹ Омская академия МВД России, 644092, Омск, пр. Комарова, 7, Россия

Реферат

Публикация подготовлена к 90-летию со дня рождения известного российского ученого-административиста, доцента Станислава Ильича Котюргина (1933–1997). Представлена роль ученого С. И. Котюргина в становлении кафедры административного права Омской высшей школы милиции МВД СССР, развитии административно-правовых исследований в вузе, в формировании первоосновы Омской научной школы административистов. Отдельное внимание уделяется научным идеям ученого, связанным с административным процессом, а также функциями и ролью в нем органов внутренних дел.

Ключевые слова: Омская высшая школа милиции МВД СССР, кафедра административного права, административный процесс, милиция, функции

Для цитирования: Бекетов О. И., Гусев В. А. Роль личности С. И. Котюргина в создании Омской научной школы административного права // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 4(95). С. 476–479. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-476-479>

Brief Report

UDC 342.9 © Beketov O. I., Gusev V. A., 2023

doi: 10.24412/1999-6241-2023-495-476-479

5.1.2. Public Law (State Law) Sciences

The Role of S. I. Kotyurgin Personality in the Creation of the Omsk Scientific School of Administrative Law

Oleg I. Beketov¹, Honoured Lawyer of the Russian Federation, Doctor of Science (in Law), Professor, Professor at the Chair of Administrative Law and Administrative Activities of Internal Affairs Bodies; ol_beketov@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3965-9219>

Vladimir A. Gusev¹, Honoured Worker of the Internal Affairs bodies of the Russian Federation, Doctor of Science (in Law), Professor, Deputy-Chief of the Omsk Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs (in Research Activities); GusevVA@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3185-532X>

¹ the Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 7 Komarov pr., Omsk, 644092, Russia

Abstract

The article is devoted to the 90th birthday anniversary of the famous Russian scientist, specialist in administrative law, Associate-Professor Stanislav Ilyich Kotyurgin (1933–1997). The article presents the role of scientist S. I. Kotyurgin in the formation of the Chair of Administrative Law of the Omsk Higher Militia School of the Ministry of Internal Affairs of the USSR, in the development of administrative and legal research at the university, in the formation of the original basis of the Omsk scientific school of specialists in administrative law. Special attention is paid to the scholar's scientific ideas related to the administrative procedure, as well as the functions and role of Internal Affairs bodies in it.

Keywords: Omsk Higher Militia School of the USSR Ministry of Internal Affairs, chair of administrative law, administrative procedure, militia, functions

Citation: Beketov O. I., Gusev V. A. The Role of S. I. Kotyurgin Personality in the Creation of the Omsk Scientific School of Administrative Law. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28. No. 4(95). Pp. 476–479 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-495-476-479>

Основные положения

1. Научная деятельность справедливо считается одним из показателей эффективности деятельности кафедры, определяя ее место в научном сообществе, формируя имидж. Авторы анализируют становление научной школы административистов в Омской школе милиции МВД СССР, знакомят с основными направлениями данной работы и достигнутыми результатами.

2. Анализируется процесс становления и формирования коллектива кафедры и интеграции ее в систему юридического образования, выделяются факторы, повлиявшие на особенности становления и развития милицейского (полицейского) образования в России, определяются место и роль кафедры в Омской высшей школе милиции МВД СССР в формировании системы высшего юридического образования в МВД России.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

Становление и развитие милицейской (полицейской) школы — процесс сложный и неоднозначный, пик его пришелся на советский период истории России. Он разворачивался на фоне масштабных общественно-политических, экономических и социальных преобразований. Взаимодействие народных масс и политических лидеров, выбор той или иной линии в решении общегосударственных задач, противостояние интересов различных социальных групп — все эти проблемы имели самое непосредственное отношение к функциям и обязанностям милиции. Способность к выполнению этих функций всецело зависела от профессионального качества ее сотрудников.

Преподавательская среда в высших учебных заведениях России богата личностями неординарными, разносторонними, оригинально мыслящими, энергичными, обладающими незаурядными организаторскими способностями. Такие личности возглавляют успешно работающие вузовские коллективы, основывают образовательные учреждения, кафедры, факультеты, научные школы. Именно таким человеком был Станислав Ильич Котюргин, который в коллективе единомышленников, ученых и руководителей внес значительный вклад в развитие и становление кафедры административного права. Все общающиеся с ним по службе и в быту знали его как образцового офицера, талантливого ученого, преданного своему делу педагога, исключительно порядочного и скромного человека.

Материалы и обсуждение

Историографический экскурс в биографию ученого.

Котюргин Станислав Ильич родился 26 марта 1933 г. в городе Горьком (ныне — Нижний Новгород) в семье служащих. В 1954 г. он с отличием окончил Саратовскую специальную среднюю школу милиции. Несколько лет проработал следователем в органах внутренних дел. После окончания Высшей школы милиции МВД СССР (ныне — Академия

управления МВД России) продолжил обучение в адъюнктуре, завершением которого стала успешная защита кандидатской диссертации по теме «Административный процесс в деятельности советской милиции».

Деятельность С. И. Котюргина как ученого на кафедре административного права. С 1967 г. по 1989 г. Станислав Ильич работал на кафедре административного права Омской высшей школы милиции МВД СССР в должностях преподавателя, старшего преподавателя, а в 1976 г. был назначен начальником кафедры. В этот период наиболее ярко проявился талант С. И. Котюргина как ученого, организатора, педагога и наставника.

Постоянное стремление к обогащению знаниями — характерная черта его как человека, посвятившего себя науке. Выписывал и читал все основные юридические журналы, издаваемые в стране, того же требовал от преподавателей. Практиковал управление личным примером. Очень быстро и грамотно печатал на пишущей машинке, и все сотрудники кафедры должны были это уметь, в том числе приобрести такие машинки в личную собственность. Не на всех кафедрах такое практиковалось! Где-то преподаватели «прятались» за неумение отпечатать тот или иной текст. На кафедре административного права такие отговорки не принимались. Стабильно метко стрелял в тире. Блестяще проводил собственные открытые занятия, всегда приглашал на свои занятия преподавателей.

Исключительно полезной была практика обсуждения научных статей и методических разработок на заседании кафедры. Разбирались все статьи всех преподавателей. Назначались обычно два рецензента, которые реально выступали, давали развернутую оценку, формулировали замечания. Но статью должны были читать все! Выступали в определенном порядке — от «юнга» (самого молодого преподавателя) до «капитана» (начальника кафедры). Иначе авторитет руководителя мог бы повлиять на объективность обсуждения. Порой не раз и не два статья направлялась на доработку. Оказалось, что не только написать, но и корректно оценить научную статью, выступить с рецензией тоже надо уметь! Станислав Ильич учил и этому.

С. И. Котюргин проживал в кооперативной квартире. Свой домашний рабочий кабинет и лоджию в квартире он оборудовал под библиотеку, стеллажи соорудил сам из обычных досок. В кабинетах, дома и на работе, всегда находилось место для спортивного уголка, в качестве спортивных снарядов использовались штанга, гири, гантели. Сочетание интеллектуальных и физических нагрузок лишней раз подтверждало крылатое выражение «В здоровом теле — здоровый дух!», поэтому Станислав Ильич к медицинским работникам практически не обращался.

На рабочем месте широко и весьма содержательно общался с преподавателями, начальниками других кафедр, гостями Омской высшей школы милиции, практически-

ми работниками. В кабинете не замолкала «фырчалка» — металлический электрический чайник, всегда были пирожки из столовой. Собеседники любого статуса, уровня, пола и должностного положения угощались одинаково. В общении и в быту был простым, однако тонко чувствовал характер отношений. Проявляемые порой с чьей-либо стороны попытки «панибратства» в общении пресекались им на корню.

Был неравнодушен к своим коллегам, проявлял большой интерес к их жизни, предшествующей профессиональной деятельности, отношениям в семье, поведению в быту. Анатолий Иванович Вихров вспоминает, когда он молодым преподавателем пришел на кафедру, Станислав Ильич в беседе с ним коснулся родного для А. И. Вихрова Выборга. Преподавателя поразили обширные познания начальника кафедры об этом городе, которые намного превосходили его собственную информированность. Тот необычный факт, что Станислав Ильич несколько позже лично посетил этот город, общался с ближайшими родственниками преподавателя, ярко характеризует его неординарную личность.

Все сотрудники кафедры бывали у него дома. Станислав Ильич по складу характера и мировоззрения был очень семейным человеком. Он всегда тепло и с большой любовью относился к жене и дочери, а впоследствии и к зятю. Жена Мария Григорьевна работала учительницей в школе рабочей молодежи № 2 в Омске, преподавала математику. Дочь Александра Станиславовна в 1981 г. окончила математический факультет Омского государственного университета и пошла по стопам родителей, выбрав путь педагога. После обучения в аспирантуре математического факультета Томского государственного университета по специальности «Математическая кибернетика» продолжила заниматься научно-педагогической деятельностью. Сейчас трудится в Омском государственном техническом университете, является кандидатом физико-математических наук, доцентом. Необходимо подчеркнуть, что своим отношением к семейным ценностям Станислав Ильич также оказывал воспитательное воздействие на подчиненных, искренне демонстрируя правильную модель семейных взаимоотношений.

С. И. Котюргин систематически посещал по месту жительства своих коллег по кафедре и подчиненных по службе, что часто связывалось с днями их рождения. Поздравительные речи его отличались оригинальностью: после «хвалебной» части всегда была часть остро критическая, и имениннику перед членами своей семьи приходилось выслушивать порой весьма нелестные оценки своей публикационной активности, диссертационной и учебно-методической работы.

Станислав Ильич был балагуром. Например, убеждая преподавателей, шутил: «Ну что вы боитесь учебной нагрузки? Как хорошо с ними (обучающимися) поговорить, потрепаться!» Но на самом деле он всегда тщательно готовился к лекциям, семинарским и практическим занятиям и успешно проводил их на высоком содержательном, теоретическом и методическом уровне, чего требовал и от своих коллег. Всегда имея презентабельный внешний вид, мог проводить занятия в расстегнутом пиджаке, держать

руки в карманах, и это не воспринималось как недисциплинированность, скорее способствовало в положительном смысле сокращению дистанции с аудиторией и полету творческой мысли лектора. В лекционном зале он обычно отдалялся от трибуны, оставляя на ней конспекты и книги, проходил между рядами до самого конца аудитории. При этом, блестяще владея предметом, последовательно излагал учебный и научный материал, предлагал слушателям под запись отточенные формулировки.

Любил самостоятельно мыслящих студентов. Увидев кого-либо из них читающим во время лекции художественную литературу, брал в руки книгу и, если она была действительно интересной, заслуживающей внимания, поднимал ее вверх, давал краткую оценку ее содержанию, а слушателю говорил: «Уважаю!» и в дальнейшем не упускал его из виду, привлекал к научно-исследовательской или учебно-методической работе, активному участию в заседаниях научного кружка, конкурсах. Активно коммуницировал с обучающимися, в том числе и неформально. Помнятся импровизированные соревнования со слушателями-заочниками, которые он устроил перед клубом, сразу после лекции, в виде прыжков в длину с места толчком двумя ногами.

Охрана общественного порядка. На протяжении всего периода службы в Омской высшей школе милиции МВД СССР С. И. Котюргин вел большую общественную работу: читал лекции по административно-правовой тематике в вечернем университете правовых знаний, в Доме политического просвещения, в областном институте усовершенствования учителей, был членом общественного совета редакции газеты «Омская правда» по правовым вопросам, постоянным членом Омского городского штаба добровольных народных дружин по охране общественного порядка.

Поддерживал дружеские отношения с практически всеми работниками, среди них выделял фронтовиков. Его близким другом был один из них — «вечный» заместитель начальника отдела охраны общественного порядка УВД Омского облисполкома Иван Степанович Игнатов. С ним Станислав Ильич вечерами посещал общественные пункты охраны порядка, беседовал с участковыми, милиционерами патрульно-постовой службы, многими другими сотрудниками. Был вхож в архивы Омского УВД, где изучал материалы уголовных дел, личных дел осужденных, отражавших дух предшествующей эпохи. Восхищался высокой квалификацией сотрудников, которые раскрывали и расследовали преступления прошлых лет. Именно из материалов правоприменительной практики черпал он свое научное вдохновение. На основе анализа и обобщения результатов борьбы с преступностью и административными правонарушениями Станислав Ильич вносил научно обоснованные предложения по совершенствованию законодательства и развитию теории административного процесса.

Научные исследования С. И. Котюргина. Наиболее значительные научные исследования С. И. Котюргина посвящены особенностям административного производства, принципам и формам административно-процессуальной

деятельности милиции, специальному надзору милиции, функциям органов внутренних дел, функциям советской милиции.

Профессор Ю. П. Соловей, являясь одним из наиболее талантливых и любимых его учеников, писал о значимой роли ученого для науки административного права, отмечая неординарность и остроту мысли С. И. Котюргина [1, с. 62–66]. Избрав в качестве объекта исследования малоизученный административный процесс, С. И. Котюргин внес в развитие науки ряд фундаментальных теоретических положений, отличающихся новизной и имеющих прикладное значение [2].

Интересны его положения о наличии в отрасли права норм, имеющих как материальное, так и процессуальное содержание [3, с. 18]. С. И. Котюргин исследовал понятийный аппарат административного процессуального права. На основе сравнительно-правового анализа сделал умозаключение о том, что «процесс есть система процедурных правил высокой степени разработанности, получившая законодательное выражение в отдельных нормативных актах... Производство — это составная часть процесса, характерная для однотипных общественных отношений» [3, с. 22–23].

Концепция административного процесса [3, с. 24], разработанная С. И. Котюргиним, и сегодня представляет немалый интерес в современной научной административно-правовой литературе. Конституция Российской Федерации, содержащая нормы об административном, административно-процессуальном законодательстве (п. «к» ч. 1 ст. 72), подтвердила истинность суждения ученого об административно-процессуальном праве как самостоятельной отрасли права [2, с. 6–7].

Станислав Ильич, глубоко исследуя административно-процессуальную деятельность милиции, предложил выделить административное расследование в качестве самостоятельной стадии административного процесса [4], что в дальнейшем было использовано в административно-процессуальной работе органов внутренних дел.

Новаторскими являлись предложения С. И. Котюргина о введении в закон систематизированных обстоятельств, смягчающих и отягчающих ответственность за административные правонарушения [4, с. 110–112], что позднее было закреплено в нормах Кодекса РСФСР об административных правонарушениях.

С. И. Котюргин — ученый, глубоко исследовавший деятельность советской милиции, специфику ее полномочий [5, с. 5], возможности применения мер принуждения, а также профилактики в предупреждении преступлений и административных правонарушений [5, с. 100]. В ходе дальнейшей разработки систематизации функций милиции, их детализации ученый сформулировал ряд важных для административно-правовой теории и практики положений. Именно С. И. Котюргин предложил рассматривать надзор в качестве функции милиции, что, на наш взгляд, в большей мере соответствует современным представлениям о правовом государстве. Его работа и сегодня остается одной из заметных в числе источников, посвященных данной проблеме [6]. В целом исследование С. И. Котюргина стали тем фундаментом, на котором сформировалась Омская научная школа административного права [1, с. 66].

Станислав Ильич много внимания уделял профессиональному формированию возглавляемой им кафедры. В их числе были Ю. П. Соловей, В. Е. Севрюгин, И. Ш. Килясханов, Н. М. Жданов, В. В. Головкин, О. И. Бекетов, Ю. П. Шевченко, А. И. Сахно, которые позже стали известными учеными и внесли собственный вклад в науку административного права.

Выводы

Большой заслугой Станислава Ильича Котюргина как Учителя и Ученого является то, что его ученики продолжили педагогическую, научную деятельность на кафедре административного права и административной деятельности органов внутренних дел Омской академии МВД России, преумножая традиции вузовского преподавания, заложенные Станиславом Ильичом, и его достижения в сфере административно-правовой науки.

Список источников / References

1. Омская высшая школа милиции и развитие юридической науки : монография. Омск, 1995. 140 с.
2. Котюргин С. И. Административный процесс в деятельности советской милиции : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 1968. 16 с.
3. Котюргин С. И. Понятие, принципы и формы административно-процессуальной деятельности милиции. Омск, 1973. 73 с.
4. Котюргин С. И. Административное расследование как первая стадия процесса // Научные труды Омской высшей школы милиции МВД СССР. Омск, 1969. Вып. 5. С. 102–121.
5. Котюргин С. И. Функции советской милиции. Омск, 1975. Ч. 1.
6. Котюргин С. И. Специальный надзор милиции: (Проблемы, задачи, функции). Омск, 1973. 114 с.

Поступила 16.08.2023; одобрена после рецензирования 19.08.2023; принята к публикации 30.08.2023.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

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**. 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.

Подписные индексы 41979 в объединенном каталоге «Пресса России». **Интернет-подписка** **<http://www.ppressa-rf.ru>**; **<http://www.akc.ru>**.

Редакция приглашает Вас к сотрудничеству!