

ПСИХОПЕДАГОГИКА В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ № 1(68) 2017

Издается с мая 1995 г. Выходит четыре раза в год

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным направлениям (по отраслям наук): психологические науки, педагогические науки, юридические науки

СОДЕРЖАНИЕ

Психолого-педагогические аспекты становления и развития личности

Тетеухина О. В., Поздняков В. М.

Теоретико-методологические ориентиры изучения социально-психологической зрелости осужденных молодежного возраста мужского пола, отбывающих наказание в исправительных колониях 5

Набока А. А. Становление профессиональной позиции психолога органов внутренних дел 11

Ашрапова Р. Р. Личностные особенности осужденных с разным пенитенциарным статусом 14

Басина Т. А. Особенности учебной мотивации курсантов ведомственной образовательной организации 18

Сперанская А. В. Методика определения модели личности специалиста (на примере начальника отряда исправительного учреждения) 21

Психологические аспекты воспитательной, правовой и профилактической работы

Ревягин А. В. Нравственно-психологические стандарты антикоррупционного поведения сотрудника ОВД 24

Сидорова И. В. Оскорбление как разновидность психического насилия 28

Психологические аспекты напряженности и конфликтология

Кононова М. А., Ичитовкина Е. Г., Злоказова М. В., Соловьев А. Г. Эмоциональное выгорание сотрудников, замещающих должности старшего начальствующего состава органов внутренних дел 33

Човдырова Г. С. Психологические проявления агрессивности и склонности личности к насильственным действиям 37

Ражина Н. Ю., Золотова Л. Ю., Хижук А. В., Стороженко В. Ю. Эмоциональные и поведенческие реакции пациентов на приеме у врача-стоматолога (на примере обучающихся в вузе МВД) 41

Психокоррекция и регуляция состояний

Щеголева Т. В. Особенности социально-психологического климата в подразделениях с высоким уровнем нарушений служебной дисциплины 45

Ларин А. Н. Изучение характера личностной направленности и опасного поведения детей, воспитывающихся в условиях детского дома 51

Теория и методика профессионального образования

Цветков В. Л., Хрусталева Т. А., Старостин С. Н. Преподаватель глазами обучаемого: возможные технологии и практика исследования 56

Брызгалова И. В. Бинарная лекция как средство активизации деятельности обучающихся образовательных организаций высшего образования ФСИН России 61

Веретенникова А. Е., Доби Э. Б. Аргументирующее эссе как средство оценки компетенций 65

Дворжец О. С. Развитие учебной автономии студентов в контексте практического курса «Иностранный язык» 68

Еремина Е. И., Вавилова Т. Е. Особенности организации самообучения курсантов вузов МВД России 71

Оськина С. Д. Симуляция как метод интерактивного подхода к обучению английскому языку в неязыковом вузе 75

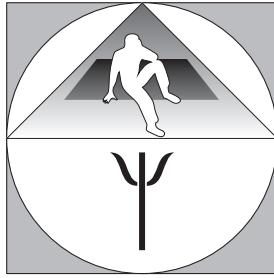
Психодиагностика и познание личности

Линевич В. Л. Психологическая диагностика суицидального риска у лиц, подлежащих государственной защите 79

Паршутин И. А., Булимова А. А. Применение метода репертуарных решеток в исследовании психологических особенностей личности сотрудника органов внутренних дел 83

Забегалина С. В., Чигарькова А. В. Вероятностное прогнозирование как вид прогностической деятельности: подход и стратегии 87

Информация для авторов и подписчиков 92



PSYCHOPEDAGOGICS IN LAW ENFORCEMENT NO. 1(68) 2017

Has been published quarterly since 1995

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

CONTENTS

Psychological and pedagogical aspects of personality formation and development

Teteukhina O. V., Pozdnyakov V. M.

Theory and methodology of studying socio-psychological maturity of youth male convicts serving sentences in penal colonies 5

Naboka A. A. Development of the MIA psychologist professional attitude 11

Ashrapova R. R. Personality peculiarities of convicts with different penitentiary status. 14

Basina T. A. Features of cadets' educational motivation at ministerial learning institutions 18

Speranskaya A. V. Methodics of specialist personality identification (exemplified by the squad commander of the correctional institution) 21

Psychological aspects of educative, legal and preventive work

Revyagin A. V. Ethical anti-corruption standards of conduct for law enforcement officers and employees 24

Sidorova I. V. Insult as a kind of psychic violence. 28

Psychological aspects of tension and conflict resolution

Kononova M. A., Ichtovkina E. G., Zlokazova M. V., Solov'ev A. G. Emotional burnout among the MIA chief police officers 33

Chovdyrova G. S. Psychological manifestations of aggressiveness and an individual's proneness to violence 37

Razhina N. Yu., Zolotova L. Yu., Khizhuk A. V., Storozhenko V. Yu. Patient's emotional and behavioural reactions at the dentist's (exemplified by the MIA higher school students). 41

Psychological correction and regulation of states

Shchegoleva T. V. Features of social and psychological climate in the units with serious disciplinary problems . . 45

Larin A. N. The study of the nature of a personal orientation and dangerous behaviour in children who are brought up in an orphanage 51

Theory and methods used in professional education

Tsvetkov V. L., Khrustaleva T. A., Starostin S. N. Teacher as viewed by the learner: potential technologies and practice of research 56

Bryzgalova I. V. Binary lecture as the means of the learner's cognitive activity enhancement at the higher educational organizations of the Russian Federal Penitentiary system 61

Veretennikova A. Ye., Dobie A. B. Argumentative Essay as the Means of Competency Assessment 65

Dvorghets O. S. Learner autonomy development in the context of English language teaching 68

Eremina E. I., Vavilova T. E. Peculiarities of cadets' self-education management at the MIA educational institutions 71

Oskina S. D. Simulation as the method of interactive approach to teaching the English language in non-linguistic higher school 75

Personality psychodiagnostics and cognition

Linevich V. L. Psychological diagnostics of suicidal risk in persons under state protection 79

Parshutin I. A., Bulimova A. A. Application of repertory grid method in studying psychological characteristics of a law enforcement officer's personality 83

Zabegalina S. V., Chigarkova A. V. Probabilistic forecasting as a prognostic activity: approach and strategies 87

Information for authors and subscribers 92

Учредитель издания:
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Омская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации»

Главный редактор

Караваяев Александр Федорович — Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации (Омск, Россия)

Редакционный совет

Асеев Владимир Григорьевич — Заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор психологических наук, профессор (Иркутск, Россия)

Булатов Борис Борисович — Заслуженный юрист Российской Федерации, доктор юридических наук, профессор (Омск, Россия)

Вяткин Бронислав Александрович — Заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН (Пермь, Россия)

Губин Владимир Алексеевич — Заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор психологических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)

Дерешко Богдан Юльевич — кандидат юридических наук, доцент (Москва, Россия)

Ендржеевский Анатолий Альфредович — начальник Управления морально-психологического обеспечения ДГСК МВД России (Москва, Россия)

Иваницкий Анатолий Тихонович — Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, доктор психологических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)

Крук Владимир Михайлович — доктор психологических наук, профессор — **председатель редакционного совета** (Москва, Россия)

Караяня Александр Григорьевич — Заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия)

Кубышко Владимир Леонидович — кандидат педагогических наук (Москва, Россия)

Лебедев Игорь Борисович — доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

Маклаков Анатолий Геннадьевич — Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, доктор психологических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)

Подлипняк Юрий Филиппович — доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия)

Поздняков Вячеслав Михайлович — доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

Реан Артур Александрович — Заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (Москва, Россия)

Рыбников Виктор Юрьевич — Заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)

Сухов Анатолий Николаевич — Заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор психологических наук, профессор (Рязань, Россия)

Федотов Сергей Николаевич — доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

Шаранов Юрий Александрович — Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, доктор психологических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)

Редакционная коллегия

Антилогова Лариса Николаевна — доктор психологических наук, профессор (Омск, Россия)

Астафьев Николай Вениаминович — доктор педагогических наук, профессор (Тюмень, Россия)

Бабушкин Геннадий Дмитриевич — Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор — **зам. главного редактора** (Омск, Россия)

Векленко Василий Владимирович — Заслуженный юрист Российской Федерации, доктор юридических наук, профессор (Омск, Россия)

Вишняков Игорь Августович — доктор психологических наук, профессор (Омск, Россия)

Кильмашкина Татьяна Николаевна — доктор юридических наук, профессор (Москва, Россия)

Клейменов Михаил Петрович — Заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор юридических наук, профессор (Омск, Россия)

Котенев Игорь Олегович — кандидат психологических наук, профессор (Москва, Россия)

Куликов Владимир Борисович — доктор философских наук, профессор (Екатеринбург, Россия)

Марьин Михаил Иванович — Заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор психологических наук, профессор — **зам. главного редактора** (Москва, Россия)

Мягих Николай Иванович — кандидат психологических наук (Москва, Россия)

Нечепуренко Алексей Алексеевич — доктор юридических наук, профессор (Омск, Россия)

Петров Вячеслав Евгеньевич — кандидат психологических наук, доцент (Москва, Россия)

Синченко Георгий Чонгарович — Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, доктор философских наук, профессор (Омск, Россия)

Сорокотягин Игорь Николаевич — Заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор юридических наук, профессор (Екатеринбург, Россия)

Тюрин Павел Трофимович — доктор психологических наук, профессор (Рига, Латвийская Республика)

Филиппенко Владимир Ильич — кандидат психологических наук, доцент (Омск, Россия)

Цветков Вячеслав Лазаревич — доктор психологических наук, профессор — **зам. главного редактора** (Москва, Россия)

Четверяков Дмитрий Владимирович — доктор психологических наук, кандидат медицинских наук, профессор (Омск, Россия)

Човдырова Гульшат Сулеймановна — доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор (Москва, Россия)

Шаров Анатолий Сергеевич — доктор психологических наук, профессор (Омск, Россия)

Щербаков Евгений Павлович — доктор психологических наук, профессор — **ответственный секретарь** (Омск, Россия)

Главный редактор А. Ф. Караваяев

Редактор Ю. А. Прудникова

Корректоры М. В. Виноградова, Л. И. Замулло

Компьютерная верстка А. В. Евдокимов

Адрес издателя, редакции и отделения полиграфической и оперативной печати:

Россия, 644092, г. Омск, пр-т Комарова, 7, ОМА МВД России.

Тел.: +7-913-971-80-28, факс: 750-560. E-mail: karavaevmvd@mail.ru

Цена свободная.

Свидетельство о регистрации средств массовой информации ПИ № ФС77-36632. Выдано Роскомнадзором 18 июня 2009 г.

Выход в свет: 28.03.2017. Тираж 300 экз. Уч.-изд. л. 10,3. Усл. печ. л. 10,7. Заказ № 47.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна

© Омская академия МВД России, 2017

*The founder of the reviewed scientific periodical:
Omsk Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs*

Editor-in-chief

Karavaev Aleksandr Fedorovich — Honored Worker of Higher School of the Russian Federation, Candidate of Pedagogical sciences, associate-professor (Omsk, Russia)

The Editorial Council

Aseev Vladimir Grigorievich — Honored Science Worker of the Russian Federation, Doctor of Psychology, Professor (Irkutsk, Russia).

Bulatov Boris Borisovich — Honored Lawyer of the Russian Federation, Doctor of Law, Professor (Omsk, Russia)

Vyatkin Bronislav Aleksandrovich — Honored Science Worker of the Russian Federation, Doctor of Psychology, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Sciences (Perm, Russia)

Gubin Vladimir Alekseevich — Honored Science Worker of the Russian Federation, Doctor of Psychology, Professor, (St. Petersburg, Russia)

Dereshko Bogdan Yulievich — Candidate of Sciences (Law), Associate-professor (Moscow, Russia)

Yendrzheyevskiy Anatoly Alfredovich — Chief of the Directorate of moral and psychological support management of the State Service and Personnel Department of the Russian Ministry of Internal Affairs (Moscow, Russia)

Ivanitskiy Anatoly Tikhonovich — Honored Worker of Higher School of the Russian Federation, Doctor of Psychology, Professor (St. Petersburg, Russia)

Kruk Vladimir Mikhaylovich — Doctor of Psychology, Professor — **chairman of the editorial council** (Moscow, Russia)

Karayani Aleksandr Grigoryevich — Honored Science Worker of the Russian Federation, Doctor of Psychology, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Kubysenko Vladimir Leonidovich — Candidate of Pedagogical Sciences (Moscow, Russia)

Lebedev Igor' Borisovich — Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russia)

Maklakov Anatoly Gennadievich — Honored Worker of Higher School of the Russian Federation, Doctor of Psychology, Professor (St. Petersburg, Russia)

Podlipnyak Yuriy Filippovich — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moscow, Russia)

Pozdnyakov Vyacheslav Mikhaylovich — Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russia)

Rean Artur Aleksandrovich — Honored Science Worker of the Russian Federation, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, academician of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Rybnikov Viktor Yurievich — Honored Science Worker of the Russian Federation, Doctor of Psychology, Professor, Doctor of Medical Sciences, Professor (St. Petersburg, Russia)

Sukhov Anatoly Nikolaevich — Honored Science Worker of the Russian Federation, Doctor of Psychology, Professor (Ryazan, Russia)

Fedotov Sergey Nikolaevich — Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russia)

Sharanov Yriy Aleksandrovich — Honored Worker of Higher School of the Russian Federation, Doctor of Psychology, Professor (St. Petersburg, Russia)

The Editorial Board

Antilogova Larisa Nikolaevna — Doctor of Psychology, Professor (Omsk, Russia)

Astafiev Nikolay Veniaminovich — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Tyumen, Russia)

Babushkin Gennady Dmitrievich — Honored Worker of Higher School of the Russian Federation, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor — **Assistant chief editor** — (Omsk, Russia)

Veklenko Vasily Vladimirovich — Honored Lawyer of the Russian Federation, Doctor of Law, Professor (Omsk, Russia)

Vishnyakov Igor' Avgustovich — Doctor of Psychology, Professor (Omsk, Russia)

Kil'mashkina Tatiana Nikolayevna — Doctor of Law, Professor (Moscow, Russia)

Klyemenov Mikhail Petrovich — Honored Science Worker of the Russian Federation, Doctor of Law, Professor (Omsk, Russia)

Kotenev Igor' Olegovich — Professor, Candidate of Psychological Sciences (Moscow, Russia)

Kulikov Vladimir Borisovich — Doctor of Philosophy, Professor (Yekaterinburg, Russia)

Mar'in Mikhail Ivanovich — Honored Science Worker of the Russian Federation, Doctor of Psychology, Professor — Assistant chief editor (Moscow, Russia)

Myagkikh Nikolay Ivanovich — Candidate of Psychological Sciences (Moscow, Russia)

Nechepurenko Aleksey Alekseevich — Doctor of Law, Professor (Omsk, Russia)

Petrov Vyacheslav Yevgenevich — Candidate of Psychological Sciences, Associate-professor (Moscow, Russia)

Sinchenko Georgiy Chongarovich — Honored Worker of Higher School of the Russian Federation, Doctor of Philosophy, Professor (Omsk, Russia)

Sorokotyagin Igor' Nikolaevich — Honored Science Worker of the Russian Federation, Doctor of Law, Professor (Yekaterinburg, Russia)

Tyurin Pavel Trofimovich — Doctor of Psychology, Professor (Riga, the Republic of Latvia)

Filippenko Vladimir Ilyich — Candidate of Psychological Sciences, Associate-professor (Omsk, Russia)

Tsvetkov Vyacheslav Lazarevich — Doctor of Psychology, Professor — **Assistant chief editor** (Moscow, Russia)

Chetveryakov Dmitry Vladimirovich — Doctor of Psychology, Candidate of Medical Sciences, Professor (Omsk, Russia)

Chovdyrova Gulshat Suleymanovna — Doctor of Psychology, Doctor of Medical Sciences, Professor (Moscow, Russia)

Sharov Anatoly Sergeevich — Doctor of Psychology, Professor (Omsk, Russia)

Shcherbakov Yevgeny Pavlovich — Doctor of Psychology, Professor — **Assistant editor** (Omsk, Russia)



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9:343.8 © О. В. Тетеухина, В. М. Поздняков, 2017

Теоретико-методологические ориентиры изучения социально-психологической зрелости осужденных молодежного возраста мужского пола, отбывающих наказание в исправительных колониях

Ольга Владимировна Тетеухина,

адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров Академии ФСИН России.
Рязань, Россия. e-mail: 17077@mail.ru

Вячеслав Михайлович Поздняков,

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры уголовного права, уголовного процесса и криминалистики РУДН.
Москва, Россия. e-mail: pozdnyakov53@mail.ru

В статье анализируются подходы отечественной и зарубежной науки к изучению психологической зрелости личности в целом и социально-психологической зрелости субъектов в частности. В последние годы наблюдается рост численности осужденных молодого возраста, в связи с чем учитываются особенности трансформации их личности в период отбывания наказания в виде лишения свободы, уточняются показатели и критерии оценки социально-психологической зрелости. Обосновывается актуальность не только реализации комплексного исследования данного феномена среди спецконтингента мужского пола в исправительных колониях с разной оперативной обстановкой, но и проведения эксперимента по ее повышению в аспекте модели «соучаствующего обращения с осужденными».

Ключевые слова: осужденные, молодежный возраст, зрелость личности, социально-психологическая зрелость, выученная беспомощность, инфантилизм, исправление, ответственность, ресоциализация, рецидив преступления.

Для цитирования: Тетеухина О. В., Поздняков В. М. Теоретико-методологические ориентиры изучения социально-психологической зрелости осужденных молодежного возраста мужского пола, отбывающих наказание в исправительных колониях // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 5–10.

В последнее время в России почти половина всех преступлений совершена лицами молодого возраста [1, с. 4]. За счет групповой формы деяний (удельный вес превышает 40% от общего объема [2, с. 3]) в исправительных колониях постоянно растет численность данной категории спецконтингента. При этом все больше отбывающих наказания второй (в 2013 г. — 129 024; в 2014 г. — 142 172) и третий раз (в 2013 г. — 185 368; в 2014 г. — 207 860). В связи с этим актуальны исследования, направленные на выявление психологических особенностей личности преступников молодого возраста, а также на обоснование мер профилактики и совершенствования индивидуально-дифференцированного подхода в исправлении осужденных [3, с. 6].

Особенности личностного потенциала лиц молодежного возраста контрастны у представителей возрастных диапазонов 19–24 и 25–30 лет, но при полноценной социализации идет процесс взросления (зрелости) личности, что проявляется в выработке та-

ких характеристик, как ответственность, терпимость, позитивное мышление, стремление к саморазвитию [4]. Отличительный момент психодинамики личности преступников молодежного возраста, отбывающих наказание в виде лишения свободы, как свидетельствуют исследования Д. В. Сочивко, — сохранение криминально-инфантильных проявлений [5]. При этом нахождение в субкультурных условиях колонии способствует развитию у них приспособленческо-изживденческих ориентаций, а также формированию конфликтно-агрессивной манеры поведения [6, с. 11; 7, с. 3; 8, с. 23–24; 9, с. 18]. Другими словами, у осужденных молодого возраста не происходит развития социально-психологической зрелости. Это свидетельствует о недостаточной эффективности исправительной и ресоциализирующей деятельности с данной категорией спецконтингента, так как просоциальная зрелость, согласно А. Л. Журавлеву, выражает социализированность человека (конструктивность отношений

и взаимодействия с другими людьми, группами людей), его индивидуализированность (автономность, самодостаточность, рефлексивность, независимость) [10, с. 44–45].

В настоящее время нет общепризнанной модели социально-психологической зрелости личности, хотя концептуальные идеи по разработке данного конструкта, а также объяснения закономерностей и механизмов повышения зрелости личности неоднократно предлагались в зарубежной и отечественной психологии.

В рамках психодинамического подхода основатель индивидуальной психологии А. Адлер был одним из первых зарубежных психологов, кто с 20-х гг. XX в. стал многопланово изучать проблему зрелости у детей в онтогенезе на основе развития у них социального чувства. Он считал, что именно это является важнейшим условием не только преодоления ребенком возникающих комплексов неполноценности или превосходства, но и выработки конструктивного отношения к другим людям и способности активного сотрудничества с ними. По мнению ученого, незрелость ребенка сохраняется из-за ситуаций, которые соблазняют его отказаться от мужества и способствуют уходу в «мир фикции» (на основе ошибочного мнения о невозможности решить задачу, поставленную перед ним жизнью). Каждое нарушение, приводящее к снижению социального чувства у индивида, несет вред его нормальному просоциальному развитию. Для взрослого человека социальное чувство — это способность интересоваться другими людьми и принимать в них участие [11, с. 10].

К. Г. Юнг считал, что движение человека к зрелости связано с процессом индивидуации (приближение человека к себе, осознание своей сущности) [12, с. 187].

Г. Олпорт доказывал, что поведение зрелого человека отличается автономностью, так как мотивировано осознанными процессами. Поведение же незрелого человека направляется неосознанными мотивами, идущими из переживаний детства. Ученым дано определение зрелой личности — это «человек, который обладает устойчивым единством личностных черт и ценностных ориентаций, способен правильно воспринимать людей и себя, активно владеет своим окружением» [13, с. 64].

Э. Фромм определял зрелость человека через наличие «чувства согласия, единения с миром, которое достигается через спонтанность, свободную деятельность личности, творческую активность, которая может проявляться в эмоциональной, интеллектуальной и чувственной жизни человека, а также в его воле» [14, с. 262].

В. Франкл, разрабатывая логотерапию, говорил, что зрелость личности можно понимать через обретение человеком смысла существования, а динамику личностного роста — через принятие свободы реализации ценностей и ответственности за них [15, с. 114–115].

Представителями гуманистического подхода в зарубежной психологии зрелость личности связывалась с такими ее проявлениями, как самоактуализация

и самореализация. Согласно А. Маслоу, самоактуализированные индивидуумы более зрелые и человеческие люди, а потому их можно называть метамотивированными, так как их жизнь управляема высшими ценностями [16, с. 155–156].

Л. Колберг под моральной зрелостью предлагал понимать приверженность человека универсальному принципу справедливости, обеспечивающему решение проблем самосовершенствования и выход за пределы своей жизни, развитие как своего общества, так и всего человечества. По мнению данного ученого, моральное развитие связано с регуляцией в системе «Я — другой», что должно оцениваться в аспекте социально-психологического критерия [17, с. 78–79].

Дж. Тапп и Ф. Левин, разработавшие когнитивную концепцию правового развития личности, полагают, что успех правовой социализации личности связан с уровнем зрелости правового мышления и собственной активности [18, с. 116–121]. Р. Акерс, обосновавший поведенческую концепцию правового развития, писал, что отношение человека к закону и преступлению есть результат научения, происшедшего при взаимодействии с окружающими людьми [18, с. 122].

Повышенный интерес к изучению феномена социально-психологической зрелости возник после исследований психолога Гарвардского университета Р. Зелмана, проведенных в 70–80-х гг. XX в. Данный ученый, разделяя позицию Дж. Г. Мида, основоположника символического интеракционизма, считал, что важнейшим критерием социализированности человека следует рассматривать развитость рефлексивных процессов и коммуникативных способностей личности. Согласно Р. Зелману, социально-психологическую зрелость необходимо изучать через развитость у человека эмпатии, рефлексивных процессов и способностей личности к децентрации, обеспечивающих возможность смотреть на себя глазами обобщенного «Другого», иметь взаимность видений, взглядов (перспектив) и соотнесенность позиций [17, с. 292].

Анализ зарубежных публикаций свидетельствует, что процесс развития зрелости учеными трактуется через переход человека к взрослому состоянию бытия (на основе осознанного и добровольного следования социальным нормам, в том числе в результате формирования групповой и иных видов идентичности). Многие психологи поддерживают позицию Э. Эриксона, предложившего искать истоки зрелой личности на предшествующих этапах жизни, и взгляды Дж. Марсиа, полагавшего, что зрелость личности формируется через преодоление кризисов, в процессе которых личность формулирует определенную совокупность значимых для нее целей на основе ценностей и убеждений [19, с. 54; 20, с. 159–187]. Анализ накопленного зарубежом значительного материала по феноменологии и психодинамике развития различных видов зрелости человека (психологической, эмоциональной, психосоциальной, мультикультурной, религиозной, карьерной и др.) позволил А. Л. Журавлеву констатировать, что

при различии методологических и теоретических акцентов в изучении и интерпретации разных видов зрелости наблюдается и консолидация мнений о наличии тесной связи психологического и социального развития человека, что в совокупности и порождает зрелость как психосоциальное явление [21, с. 292].

В отечественной психологической науке изучение зрелости человека осуществлялось в рамках проблематики психологии личности. Б. Г. Ананьев считал, что социализация человека является одновременно индивидуализацией интеллекта, характерологических свойств и ценностных ориентаций [22, с. 263–269], а поэтому гражданскую зрелость надо рассматривать как общественную активность, обеспеченную усвоением реакций, адекватных разным ситуациям в жизни (на основе развитого самоконтроля) [23, с. 3–7]. Д. И. Фельдштейном [24] и В. С. Мухиной [25] проводились лонгитюдные исследования становления в онтогенезе взаимоотношений «Я — социальные группы — общество», влияющие на развитие социальной зрелости личности. В. А. Петровский выявил связь зрелости личности с персонализацией субъекта, т. е. полаганием своего бытия в других людях [26, с. 28–116]. А. А. Реан одним из первых заявил о проблеме социальной зрелости личности как о центральной проблеме акмеологии личности. По мнению ученого, социализация не есть антипод индивидуализации, так как социализация не ведет к нивелированию личности, индивидуальности человека. Скорее наоборот, в процессе социализации и социальной адаптации человек обретает индивидуальность, но сложным и противоречивым образом [27, с. 88–95].

К. А. Абульханова-Славская одна из первых отечественных ученых стала рассматривать феномен социально-психологической зрелости как особую активность субъекта [28, с. 209–217]. Е. А. Сергиенко считает, что социально-психологическую зрелость следует изучать через систему субъектных характеристик, развивающихся в процессе взаимодействия линий социального и индивидуального развития, обеспечивающих функционирование личности как субъекта жизни [29, с. 13–28]. М. Ю. Семенов, опираясь на системный подход, определяет зрелую личность как «тип личности, отличающийся личностным ростом и имеющий сформированное устойчивое единство личностных черт и ценностных ориентаций, развитое нравственное сознание, сложившуюся иерархическую мотивационно-потребностную сферу» [30, с. 62].

В настоящее время проблема социально-психологической зрелости в различных аспектах ее проявления углубленно разрабатывается А. А. Гудзовской (формирование социальной зрелости у детей) [31], Г. Г. Александровой (социальная зрелость в условиях трансформируемого социума) [32, с. 8–9], И. Н. Свириденко (конфликтность личности с разными уровнями зрелости) [33], Г. С. Сухобской (зрелость социально-психологического развития человека в контексте андрагогики) [34, с. 17–20], Т. В. Степано-

вой, А. Л. Солдатченко, Р. И. Погоровой (становление социально-психологической зрелости в период студенчества) [35, с. 11–12; 36, с. 62–69; 37, с. 10–11], Э. З. Омаровым (личностная зрелость современных предпринимателей) [38, с. 12–13], А. Н. Ереминой (исследование социально-психологической зрелости групп подростков) [39, с. 10–11].

Наиболее обсуждаемые отечественными учеными вопросы касаются содержания, структуры и критериев просоциальной зрелости различных категорий субъектов.

Многие отечественные психологи поддерживают компонентный подход в раскрытии содержания зрелости личности, который был предложен выдающимся американским психологом Г. Олпортом. В нем выделены следующие базовые критерии:

1) широкие границы своего «Я», активное проявление себя, своей позиции в различных сферах деятельности, межличностных отношениях, объективная оценка и взгляд на себя со стороны;

2) поддержание доброжелательных отношений, проявление сочувствия, уважительного отношения к другим, терпимость к различиям в людях и их взглядах;

3) проявление эмоциональной устойчивости, терпимое отношение к разочаровывающим, раздражающим явлениям, собственным недостаткам, нет озлобления в случае неудачи, старание не мешать своими отрицательными эмоциями окружающим;

4) реалистичность, стремление к достижению лично значимых реальных целей;

5) демонстрация способности к самопознанию, обладание чувством юмора, четкое представление своих сильных и слабых сторон;

6) целостная жизненная философия, выделение наиболее значимого в собственной жизни, своих ценностных ориентаций, которые придают значимость и смысл всему.

Ряд отечественных психологов предлагает выделять лишь ключевые критерии оценки психологической зрелости личности: нравственно-духовную развитость, ответственность и самостоятельность [40, с. 37–41; 41, с. 20–25; 42, с. 11–12]. Более конструктивным, на наш взгляд, выступает предложение Н. И. Леонова и М. М. Главатских, обосновавших две группы критериев зрелости: ориентированных на адаптацию к социуму и на раскрытие ресурсов автономной личности. В итоге более четко просматриваются особенности двух сфер отношений личности: с близким окружением («Я — другие») и с обществом («Я — общество»). В сфере «Я — другие» в качестве критериев зрелости предлагается выделять наличие у человека потребности в заботе о других людях, а также способность к психологической близости с другим человеком. В сфере «Я — общество» существенными характеристиками зрелой личности следует считать сформированную идентичность, оптимизм, ее самостоятельность и ответственность [43, с. 55–56].

Социально-психологическую зрелость ученые предлагают рассматривать как конструкт, выражающий интеграцию социальных и индивидуальных компонентов зрелости. Он описывается через субъектные интегрированные качества в системе отношений к себе, другим и к миру. Наличие целостной трехкомпонентной системы отношений позволяет давать адекватный ответ в определенных жизненных ситуациях (соответствующий собственным убеждениям, нормам группы, общества) как на внешние воздействия, так и на внутренние процессы [43, с. 58–59]. В итоге в структуре социально-психологической зрелости можно выделять компоненты как личностного характера (активность, самостоятельность, ответственность, уважение, оптимизм), так и порождаемые в процессе их интеграции субъектные образования, формирующие наивысший уровень социально-психологической зрелости [44, с. 70–71].

Мы разделяем и позицию А. Л. Журавлева, обосновавшего важность выделения социально-психологической зрелости как самостоятельного феномена, предложившего его ограничить следующими сферами проявления. Во-первых, зрелость личности, проявляемая в отношениях и взаимодействиях с другими людьми, социальными группами и с окружающей социальной средой. Во-вторых, зрелость самих социальных групп, межличностных, внутригрупповых и межгрупповых отношений [21, с. 291]. По мнению ученого, к признакам социально-психологической зрелости следует относить такие характеристики, как автономность (самодостаточность), независимость, социальная ответственность за свои поступки и способность к самостоятельному принятию решений, активная социальная позиция и овладение социальными ролями, социальной средой. Все эти признаки субъекта характеризуются позитивной направленностью по отношению к другим людям, социальным группам и обществу. В качестве специфических критериев социально-психологической зрелости А. Л. Журавлев предлагает рассматривать эмпатические и рефлексивные способности, а также способность субъекта к децентрации [21, с. 298].

В пенитенциарной психологии в последние годы актуальны исследования по явлениям, контрастным по отношению к феномену социально-психологической зрелости осужденных. Н. Е. Колесникова исследовала трудности в ресоциализации осужденных-мужчин в исправительном учреждении на основе авторского понятия «социально-психологическая несостоятельность личности» — многокомпонентного образования, характеризующего уровень ее развития, при котором личности присущи деформированность и (или) деструктивность социальных установок, неадекватность самооценки, а саморегуляция поведения осуществляется на основе общей антиципационной несостоятельности [45, с. 13]. Пенитенциарными психологами выявлено, что при длительном отбывании наказания у осужденных может вырабатываться вы-

ученная беспомощность и иметь место кататимические проявления [46, с. 27–30; 47]. У отбывающих наказание менее развиты позитивные установки, одновременно им присуща виктимизация [48, с. 138–152]. Ограничивать развитие социально-психологической зрелости у лиц, отбывающих уголовное наказание в местах лишения свободы, может их криминализация (под влиянием атрибутов тюремной субкультуры) [49, с. 12–13].

Проведенный анализ по общенаучным и специфическим аспектам социально-психологической зрелости личности ориентирует на реализацию комплексного исследования, в рамках которого ее содержание и психодинамику у осужденных молодежного возраста мужского пола важно изучать на основе разноплановых методов: анкетирования спецконтингента, экспертного опроса сотрудников, комплекса психодиагностических методик (тестов — 16 PF Кэттелла, «Портретные выборы» Сонди, «Я — структурный тест» Г. Амона, опросников «Оценка уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко, «Методика определения индивидуальной меры рефлексивности» А. В. Карпова, В. В. Пономарева, «Методика изучения смысловых ориентаций» Д. Крамбо, Л. Махолика в адаптации Д. А. Леонтьева, «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчека, Г. Келлермана, Г. Конте, «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо). Полученные в исследовании данные по осужденным будут анализироваться и в аспекте объективных проявлений респондентов из спецконтингента на различных этапах отбывания наказания. На основе полученных данных планируется разработать дифференциацию осужденных молодежного возраста по особенностям и развитости социально-психологической зрелости, а также провести эксперимент по ее повышению в ряде исправительных учреждений с разной оперативной обстановкой, разработать рекомендации по оптимизации психологического сопровождения спецконтингента в аспекте модели «соучаствующего обращения с осужденными» [50, с. 52–53].

Отметим, что в условиях реализации скорректированной Концепции реформирования уголовно-исполнительной системы России до 2020 года пенитенциарным психологам предстоит перейти к изучению интегральных характеристик личности различных категорий осужденных (в том числе и входящих в конструкт «личностный потенциал», обоснованный Д. А. Леонтьевым), чтобы в итоге способствовать повышению эффективности функционирования отечественных пенитенциарных учреждений. Обозначенные в статье методологические и теоретические ориентиры изучения социально-психологической зрелости осужденных молодежного возраста мужского пола, отбывающих наказание в исправительных колониях, следует рассматривать как новое направление в проблематике социально-пенитенциарной психологии [51, с. 73–74].

Список литературы

1. Шаталов Е. А., Молдаванов К. В. Молодежная преступность и основные направления противодействия ей : монография. М., 2016.
2. Соколов М. А. Криминологическая характеристика организованной преступной деятельности лиц раннего молодежного возраста : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2015.
3. Бабаев М. М., Крутер М. С. Молодежная преступность. М., 2006.
4. Сапогова Е. Е. Экзистенциальная психология взрослости. М., 2013.
5. Сочивко Д. В. Криминально-правовой инфантилизм. М.-Рязань, 2015.
6. Прокопьева С. А. Особенности соотношения ценностно-мотивационных характеристик и агрессивности личности в юношеский и зрелый период : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2008.
7. Сердюченко И. Н. Пенитенциарная виктимизация и ее предупреждение : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Рязань, 2011.
8. Истомина А. А. Система ценностных ориентаций осужденных к лишению свободы : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Рязань, 2011.
9. Емельянов Н. С. Криминологическое исследование конфликтов с участием осужденных : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Рязань, 2015.
10. Журавлев А. Л. Социально-психологическая зрелость: обоснование понятия // Психологический журнал. 2007. Т. 28, № 2.
11. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995.
12. Юнг К. Г. Воспоминания. Сновидения. Размышления. Киев, 1994.
13. Олпорт Г. Становление личности : избр. тр. / пер. с англ. Л. В. Трубиной и Д. А. Леонтьева. М., 2002.
14. Фромм Э. Бегство от свободы / пер. с англ. Г. Ф. Швейника / под общ. ред. П. С. Гуревича. М., 1989.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / пер. с англ. и нем. / под общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. М., 1990.
16. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А. М. Татлыдаевой. СПб., 1997.
17. Цит. по: Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие. М., 2001.
18. Гулевич О. А. Психологические аспекты юриспруденции. М., 2009.
19. Цит. по: Эриксон Э. Детство и общество. М., 1996.
20. Marsia J. E. Identity in adolescence // Handbook of adolescent psychology. N.-Y. 1980.
21. Журавлев А. Л. Актуальные проблемы социально ориентированных отраслей психологии. М., 2011.
22. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2010.
23. Ананьев Б. Г. Проблемы комплексного изучения развития интеллекта и личности // Человек и общество. Ученые записки. Л., 1973. Вып. 13.
24. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. М., 1999.
25. Мухина В. С. Психология детства и отрочества. М., 1998.
26. Петровский В. А. «Я» в персонологической перспективе. М., 2013.
27. Реан А. А. Акмеология личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 3.
28. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избр. тр. М., 1999.
29. Сергиенко Е. А. Зрелость: молярный или модулярный подход? // Феномен и категория зрелости в психологии. М., 2007.
30. Семенов М. Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2004.
31. Гудзовская А. А. Психология социальной зрелости : монография. Самара, 2014.
32. Александрова Г. Г. Психологические критерии социальной зрелости личности в условиях современного российского общества : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004.
33. Свириденко И. Н. Конфликтность личности с разными уровнями зрелости : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2007.
34. Сухобская Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики // Новые знания. 2002. № 4.
35. Степанова Т. В. Педагогические условия формирования социально-психологической зрелости студентов (на примере технического университета) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 1998.
36. Солдатченко А. Л. Структура и содержание социальной зрелости личности: методологические подходы // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2011. № 3(220).
37. Погорова Р. И. Становление социально-психологической зрелости студентов-психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тюмень, 2015.
38. Омаров Э. З. Особенности личностной зрелости успешных и неуспешных предпринимателей : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тюмень, 2011.
39. Еремина А. Н. Влияние социально-психологической зрелости учебных групп на нравственное самоопределение старшеклассников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2011.
40. Портнова А. Г. Личностная зрелость: подходы к определению // Сибирский психологический журнал. 2008. Вып. 27.
41. Панькина Е. В. Взаимосвязь ответственности, самоактуализации и зрелости личности // Педагогика и психология образования. 2009. Вып. 4.
42. Брантова Ф. С. Представления о психологически зрелой личности в сознании людей разного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011.
43. Леонов Н. И., Главатских М. М. Социально-психологическая зрелость личности: интегративный подход // Известия Саратовского университета. Новая серия. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14, вып. 1.
44. Главатских М. М. Особенности структуры социально-психологической зрелости младших школьников // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология». 2015. Т. 8, № 4.
45. Колесникова Н. Е. Социально-психологическая ресоциализация осужденных-мужчин в исправительном учреждении : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011.
46. Фалькова М. И. Сравнительный анализ проявлений выученной беспомощности и особенностей совладающего поведения у осужденных // Психология, образование, соци-

альная работа: актуальные и приоритетные направления исследований : мат-лы науч.-практ. конф. Тверь, 2013.

47. Соловьева Н. А. Выученная беспомощность и кататимия в механизме преступного поведения женщин. URL: http://rusnauka.com/14_ENXXI_2014/Pravo/5_169896 (дата обращения: 15.11.2015).

48. Левченко П. В., Асеева И. Н. Взаимосвязь виктимного поведения и атрибутивного стиля воспитанников школы-интерната и осужденных // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2012. № 1(11).

49. Анфиногенов В. А. Субкультура осужденных и ее влияние на их поведение в условиях изоляции : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Саратов, 2016.

50. Поздняков В. М. Пенитенциарная психология в России: генезис и перспективы : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2000.

51. Сухов А. Н. Социально-пенитенциарная психология: теоретические и прикладные аспекты // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 2(53).

Theory and methodology of studying socio-psychological maturity of youth male convicts serving sentences in penal colonies

Teteukhina Olga V.,

postgraduate student of the Science and Pedagogy Personnel Training Faculty,
Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia.
Ryazan, Russia. e-mail: 17077@mail.ru

Pozdnyakov Vyacheslav M.,

Doc. Sci. (Psychology), Professor,
professor of the department of Criminal law, Criminal Procedure and Criminalistics,
The People's Friendship University of Russia (RUDN University).
Moscow, Russia. e-mail: pozdnyakov53@mail.ru

This article analyzes the approaches used by domestic and foreign science to explore the psychological maturity of the person in general, and psycho-social maturity of subjects, in particular. There has been an increase of youth convicts, and thus, the focus is made on peculiarities of their personal transformation while serving the sentence of deprivation of liberty. The authors specify the indicators and criteria for assessment of the social and psychological maturity.

It is argued relevant not only to foster a comprehensive study of this phenomenon among male inmates in penal colonies with different operational conditions but also to conduct an experiment aiming to strengthen it in regard to compassionate attitude towards prisoners.

Keywords: convicts, youth age, personal maturity, social and psychological maturity, learned helplessness, infantilism, correction, responsibility, resocialization, recurrence of crimes.

Citation: Teteukhina O. V., Pozdnyakov V. M. Theory and methodology of studying socio-psychological maturity of youth male convicts serving sentences in penal colonies. Psychopedagogics in law enforcement. No. 1(68) 2017. P. 5–10.

Становление профессиональной позиции психолога органов внутренних дел

Алла Александровна Набока,

заместитель начальника Отдела морально-психологического обеспечения Управления по работе с личным составом Управления Министерства внутренних дел России по Белгородской области. Белгород, Россия. e-mail: alla_naboka@mail.ru

В статье раскрыты сущность и содержание профессиональной позиции психолога органов внутренних дел. Представлены результаты исследования особенностей становления самооценочного компонента профессиональной позиции психологов силовых структур в зависимости от этапа профессионального становления.

Ключевые слова: профессиональная позиция, отношение, профессиональное самосознание, профессиональное самоотношение, адаптант, интернал.

Для цитирования: Набока А. А. Становление профессиональной позиции психолога органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 11–14.

Научное осмысление сущности понятия «профессиональная позиция психолога ОВД» имеет междисциплинарный характер, что обусловлено сложностью феномена профессионально-личностного развития специалиста в рамках профессиональной деятельности [1, с. 71–77; 2, с. 113–116]. Анализ данного понятия (с точки зрения различных научных дисциплин) показывает, что, с одной стороны, оно исследуется как внешняя позиция, например, как статус, положение и роль личности в системе общественных отношений, с другой — как внутренняя позиция, т. е. как интегральное внутрличностное образование.

В социологических исследованиях понятием «позиция» определяется место личности в структуре общественных отношений через множество социальных ролей, которые выявляют предрасположенность личности к особому восприятию условий деятельности и к определенному поведению в этих условиях, обусловленных предыдущим социальным опытом. Такое понимание данного понятия мы находим в научных работах Ч. Кули [3, с. 172–179], Р. К. Мертона [4, с. 118–124], Т. Парсонса [5, с. 448–463], Дж. Мида [6, с. 121–122] и др. С этих теоретических позиций раскрыты условия и специфика профессиональной деятельности психолога ОВД, которые оказывают влияние на становление его профессиональной позиции. У психолога ОВД в ходе выполнения различных функциональных обязанностей, реализации различных профессиональных ролей и профессиональных позиций, связанных с ними, часто возникает состояние *ролевой напряженности*, ролевых и Я-ролевых конфликтов, в качестве ведущего источника последних выступает множественность ролевых отношений психолога, в силу чего он сталкивается с широким кругом конфликтующих ролевых обязанностей. Согласно Е. Н. Гузиной [7, с. 113–116], специфически условиями деятельности практического психолога ОВД являются уставные взаимоотношения, а также амбивалентность профессиональной позиции психо-

лога как специалиста и офицера ОВД. А. М. Бричкин, С. И. Савина подчеркивают, что «психолог ОВД включен в жесткую иерархическую систему, его отношения с коллегами обусловлены субординацией; находясь в системных отношениях, психологу крайне сложно удерживать нейтральную позицию и практически невозможно быть в роли эксперта системы, к которой он сам принадлежит» [8, с. 99]. Противоречия между профессиональной ролью психолога и ролью офицера порождают ролевой конфликт, который С. И. Ериной определяется как «ситуация несовместимых ожиданий (требований), которым подвергается личность, выполняющая ту или иную роль» [9, с. 5].

Для понимания сущности профессиональной позиции психолога ОВД необходимо обратиться к психологическим концепциям, определяющим данную дефиницию с точки зрения теории отношений, теории личности, профессионального самосознания специалиста. В психологической науке профессиональная позиция специалиста, как правило, определяется через категорию «отношение», являясь, по мнению В. Н. Мясищева, стержневой характеристикой содержания личности, определяющей степень интереса, степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности [10]. Б. Г. Ананьев считает, что позиция представляет сложную систему отношений, установок и мотивов, а также целей и ценностей деятельности [12]. А. М. Трещевым профессиональная позиция трактуется как интегральная характеристика личности, определяемая устойчивой системой ценностных отношений и установок к профессиональной деятельности [13]. Б. Ф. Ломов вводит понятие «субъективное отношение», подразумевая не только объективную связь личности с ее окружением, но и ее субъективную позицию в этом окружении, включающем оценку и пристрастность личности [14, с. 424]. Субъективная позиция в большей степени отражает эмоционально-чувственное отношение личности к различным сферам жизнедеятельности, например, к сфере профессиональной дея-

тельности, что определяет характер поведения и деятельности человека.

Интерес представляют теоретические воззрения, рассматривающие профессиональную позицию сквозь призму профессионального самосознания специалиста. По мнению И. И. Чесноковой, профессиональная позиция, которая отражается в эмоционально-ценностном отношении к профессии и к себе как профессионалу, является структурным компонентом профессионального самосознания [15]. С точки зрения В. В. Столина, самосознание в его когнитивной и эмоциональной форме может детерминировать отношение с окружающими, а также стиль и характер общения с ними; самосознание в форме самопознания и самоотношения может влиять на развитие тех или иных черт, на развитие личности профессионала в целом [16]. В структуре самосознания, представленной Ю. Б. Гиппенрейтер, наряду с «образом себя» имеет место и «отношение к себе», которое в сфере профессиональной деятельности и в профессиональном самосознании отражает профессиональную позицию личности [17].

Несколько иначе профессиональную позицию в структуре самосознания личности рассматривает И. С. Кон: с когнитивным (знание себя, представление о своих качествах и свойствах) и аффективным компонентами (оценка этих качеств и связанные с ней чувства самолюбия и самоуважения) он выделяет поведенческий компонент, который трактует как «практическое отношение к себе, производное от первых двух компонентов, готовность к действиям в отношении объекта» [18, с. 63]. Итак, профессиональная позиция в структуре профессионального самосознания представляет собой множество переживаний, выражающих определенное отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности и составляющих «глобальное самоотношение», а также множество поведенческих реакций, выражающих способности реализации аффективно-когнитивного отношения к себе как субъекту профессиональной деятельности и составляющих аспект саморегуляции.

Анализ различных теоретических подходов к пониманию понятия «профессиональная позиция психолога ОВД» позволяет заключить следующее:

— профессиональная позиция с точки зрения личности как субъекта общественных отношений определяется как совокупность социальных ролей, ролевых предпос

саний, объективных требований к личности профессионала, с которыми связаны ее права и обязанности, определяющие ее поведение и профессиональную деятельность;

— профессиональная позиция с точки зрения личности как субъекта профессиональной деятельности представляет собой интегральную характеристику личности, которая выражается в системе профессионально значимых мотивов, ценностных ориентаций и установок, отвечающих за отношение специалиста к профессиональным целям и средствам их достижения, за регуляцию поведения и профессиональной деятельности;

— профессиональная позиция с точки зрения профессионального самосознания личности представляет собой эмоционально-ценностное отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности (самоотношение).

В связи с изложенным становится важным исследование закономерностей становления профессиональной позиции психолога на разных этапах профессионального развития. Интересно изучение самооночного компонента профессиональной позиции психолога, который отражает эмоционально-ценностное отношение специалиста к себе как субъекту профессиональной деятельности. Важные этапы профессионального становления специалиста:

— этап адаптанта, на котором происходит вхождение в профессию, освоение профессиональных норм, требований и технологии деятельности [19];

— этап интернала, на котором психолог может самостоятельно и успешно осуществлять основные профессиональные функции.

Исследование профессиональной позиции было проведено среди психологов территориальных органов ОВД, МЧС, ГИБДД Белгородской области.

В ходе исследования были сформированы две группы психологов силовых структур по критерию этапа профессионального становления: первую группу составили психологи на этапе адаптанта со стажем работы в органах от 1 до 3 лет (14 человек), вторую группу — психологи на этапе интернала со стажем работы более 3 лет (24 человека). В качестве методов исследования для оценки характера самооночного компонента профессиональной позиции психолога применялся опросник профессионального самоотношения К. В. Карпинского, А. М. Колышко [20].

Таблица. Самооночный компонент профессиональной позиции психологов силовых структур (в зависимости от этапа профессионального становления)

Показатели	Психологи на этапе адаптанта (стаж от 1 до 3 лет), n = 14	Психологи на этапе интернала (стаж более 3 лет), n = 24	Достоверность различий, U-критерий Манна-Уитни
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения	26,32 ± 8,38	21,13 ± 6,12	< 0,01
Самуверенность в профессии	9,84 ± 3,25	13,53 ± 2,67	< 0,01
Самопривязанность в профессии	10,36 ± 2,98	14,56 ± 3,16	< 0,01
Самообвинение в профессии	14,43 ± 3,14	10,15 ± 2,18	< 0,01
Саморуководство в профессии	20,25 ± 3,56	24,12 ± 3,73	< 0,01
Самооценка личностного роста в профессии	9,12 ± 1,98	9,84 ± 2,12	–

Сравнительный анализ, проведенный с помощью U-критерия Манна-Уитни, позволил выявить статистически значимые различия профессионального самоотношения психологов (в зависимости от этапа профессионального становления) (табл).

Психологи силовых структур на этапе адаптанта (в отличие от психологов на этапе интернала, проработавших в органах более 3 лет) характеризуются статистически значимой высокой конфликтностью профессионального самоотношения ($U = 83$; $p < 0,01$) и самообвинения в профессии ($U = 75$; $p < 0,01$). Когда происходит освоение профессиональных норм, требований и функциональных обязанностей, они часто сталкиваются с объективным рассогласованием профессиональных требований и индивидуальных возможностей как субъекта профессиональной деятельности. На уровне личности специалиста данный конфликт проявляется в острых, субъективно болезненных переживаниях по поводу несовместимости личностных качеств с требованиями профессии и должностными обязанностями. Согласно результатам исследований в группе психологов-адаптантов высокий уровень самообвинения в профессии выявлен у 4 человек (29%), тогда как в группе психологов-интерналов данным качеством обладает только 1 специалист (4%). Эти люди имеют склонность в ситуациях профессионального неуспеха испытывать отрицательные эмоциональные состояния, которые адресованы себе как субъекту профессиональной деятельности, они имеют повышенную чувствительность к критическим замечаниям по поводу своей работы, сомневаются в себе при выполнении ответственных поручений.

У психологов силовых структур, проработавших в органах более 3 лет, напротив, имеет место отношение к себе как надежному, добросовестному и ответственному работнику, что отражает достоверно высокий уровень саморуководства в профессии ($U = 83$; $p < 0,01$). Собственные личностные качества оцениваются ими как соответствующие выполняемой работе, это демонстрирует достоверно высокий уровень самоуверенности в профессии ($U = 74,5$; $p < 0,01$) и самопривязанность в профессии ($U = 80$; $p < 0,01$). Самооценка личностного роста в профессии в процессе профессионального становления психологов силовых структур не претерпела статистически значимых изменений: как у психологов на этапе адаптанта, так и у психологов на этапе интернала данный показатель имеет оптимальный уровень развития.

Результаты исследования показали, что в процессе профессионального становления с этапа адаптанта, когда осваиваются нормы, требования и основные функции профессии, к этапу интернала, когда специалист становится самостоятельным субъектом профессиональной деятельности, основные изменения самооценочного компонента профессиональной позиции психолога идут в направлении развития качеств специалиста, связанных с качествами субъекта труда, их соответствия выполняемой деятельности; в направлении позитивной оценки себя как специалиста, которая отражается в снижении конфликтных переживаний между требованиями профессиональной среды и индивидуальными качествами, в повышении профессионального самоуважения специалиста.

Список литературы

1. Петров В. Е., Левашова Т. Н. Особенности профессионально-личностного становления психологов ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. № 4(43).
2. Федотов С. Н. Проблемы подготовки психологов органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 1(56).
3. Кули Ч. Социальная самость // Американская социологическая мысль : тексты / под ред. В. И. Добренкова. М., 1994.
4. Мертон Р. К. Социальная теория и социальная структура // Социологические исследования. 1992. № 2.
5. Парсонс Т. Система координат и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль : тексты. М., 1994.
6. Мид Дж. Интернализированные другие и самость // Американская социологическая мысль : тексты. М., 1994.
7. Гущина Е. Н. Основные направления деятельности психологической службы // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2003. № 2(20).
8. Бричкин А. М., Савина С. И. Профессиональное сопровождение психологов — будущее или настоящее // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2004. № 2(22).
9. Ерина С. И. Роль конфликт и его диагностика в деятельности руководителя : учеб. пособие. Ярославль, 2000.
10. Мясущев В. Н. Психология отношений. М.-Воронеж, 2011.
11. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. М., 2013.
12. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2010.
13. Трещев А. М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя : дис... д-ра пед. наук. Калуга, 2001.
14. Ломов Б. Ф. Системность в психологии : избранные психологические труды. М.-Воронеж, 2011.
15. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
16. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
17. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию : курс лекций : учеб. пособие для вузов. М., 2005.
18. Кон И. С. Открытие «Я». М., 1978.
19. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 1996.
20. Карпинский К. В., Кольшико А. М. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики : монография. Гродно, 2010.

Development of the MIA psychologist professional attitude

Naboka Alla A.,

deputy-chief of Moral Psychological department, Human Resources Directorate,
MIA Directorate in Belgorod region.
Belgorod, Russia. e-mail: alla_naboka@mail.ru

The author reveals the essence and content of "MIA psychologist professional attitude". The article comprises the results of studying peculiarities of developing self-assessment as a part of military and policing psychologist professional attitude according to the stage of their professional development.

Keywords: professional attitude, attitude, professional self-consciousness, professional self-reference, a psychologist at the stage of adaptation to profession, a psychologist who has achieved the professional stage.

Citation: Naboka A. A. Development of the MIA psychologist professional attitude. *Psychopedagogics in law enforcement*. No. 1(68) 2017. P. 11–14.

УДК 159.923 © Р. Р. Ашрапова, 2017

Личностные особенности осужденных с разным пенитенциарным статусом

Ралина Рифовна Ашрапова,

психолог психологической лаборатории ФКУ ИК-7
УФСИН России по Омской области.
Омск, Россия. e-mail ralina-08@mail.ru

В статье рассматривается проблема сокращения рецидива преступлений, совершенных лицами, отбывшими наказание в виде лишения свободы. Осуществляется поиск личностных ресурсов, способствующих успешной адаптации к обществу после освобождения (на примере изучения осужденных с отрицательным и положительным пенитенциарным статусом).

Ключевые слова: воля, самоконтроль, локус контроля, первичные личностные факторы, личность осужденного, отрицательный пенитенциарный статус, положительный пенитенциарный статус.

Для цитирования: Ашрапова Р. Р. Личностные особенности осужденных с разным пенитенциарным статусом // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 14–18.

Основной целью реформирования уголовно-исполнительной системы является сокращение рецидива преступлений, совершенных лицами, отбывшими наказание в виде лишения свободы, за счет повышения эффективности социальной и психологической работы в местах лишения свободы, проведения мероприятий в целях адаптации в обществе освободившихся осужденных*. Н. Е. Колесникова и А. И. Шипилов используют термин «ресоциализация», описывая «процесс вторичного вхождения индивида в социокультурную среду в результате дефектов социализации» [1, с. 47–50].

Одним из актуальных исследовательских вопросов современной пенитенциарной психологии является поиск психологических предикторов успешной адаптации к жизни в обществе после освобождения [2, с. 73–74; 3, с. 47–50]. С точки зрения Е. Л. Сучковой, «в процессе

отбывания наказания человек должен усвоить позитивные социальные нормы и ценности, социально одобряемые образцы поведения» [4, с. 30].

Во многих отечественных [5, с. 13–20; 6; 7, с. 14–25; 8] и зарубежных [9, р. 219–224; 10, р. 271–324] исследовательских работах в качестве личностного ресурса, позволяющего предсказать успешность процесса адаптации к изменяющимся условиям среды, рассматривается необходимый уровень развития способности к самоконтролю. Л. И. Дементий и В. Е. Купченко отмечают: «... учитывая, что самоконтроль выступает одним из важнейших предикторов способности человека управлять собой и собственной деятельностью, существует необходимость понимания принципов формирования и диагностики данного личностного качества» [5, с. 13–20]. В связи с этим выбранное нами направление в решении проблемы сок-

* О внесении изменений в Концепцию развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года : распоряжение Правительства РФ от 23 сентября 2015 г. № 1877-р. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

Таблица 1. Особенности волевого субъективного контроля, самоконтроля, первичных личностных факторов и локуса контроля у осужденных с отрицательным и положительным пенитенциарным статусом, баллы

Показатели волевого субъективного контроля, самоконтроля, первичных личностных факторов и локуса контроля	Отрицательный пенитенциарный статус	Положительный пенитенциарный статус
Волевой субъективный контроль	14,7	16,1
Настойчивость	10,2	10,8
Самообладание	7,9	8,8
Самоконтроль	117,1	118,7
Аккуратность	11,2	12,3
Ответственность	10,9	12,2
Предусмотрительность	10,4	10
Локус контроля	21,4	22,6

ращения рецидива преступлений заключается в изучении особенностей самоконтроля и волевого субъективного контроля у осужденных.

Известно, что локус контроля выступает одной из характеристик личности, которая взаимосвязана с волей. Он проявляется в склонности человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам либо собственным способностям, усилиям. Интерналы характеризуются наличием более развитых волевых качеств. Согласно пятифакторной модели личности определяют уровень развития способности к волевой регуляции, такие первичные личностные факторы, как аккуратность, настойчивость, ответственность и предусмотрительность.

Таким образом, цель нашего исследования — изучение связей между волевой регуляцией и локусом контроля, первичными личностными факторами у осужденных с отрицательным и положительным пенитенциарным статусом в условиях отбывания наказания. Поставленная цель реализовывалась с помощью решения следующих задач:

- 1) определить уровень волевого субъективного контроля и самоконтроля осужденных с отрицательным и положительным пенитенциарным статусом;
- 2) определить локус контроля осужденных с отрицательным и положительным пенитенциарным статусом;
- 3) изучить особенности первичных личностных факторов осужденных с отрицательным и положительным пенитенциарным статусом;
- 4) выявить взаимосвязь между волевой регуляцией и локусом контроля, первичными личностными факторами осужденных с отрицательным и положительным пенитенциарным статусом.

Для изучения общего уровня волевого субъективного контроля мы использовали тест-опросник волевого самоконтроля Е. В. Эйдмана [11], для исследования самоконтроля — Brief Self-Control Scale Р. Баумайстера [12, р. 351–355].

При обработке полученных данных были применены методы математической обработки: первичная описательная статистика, корреляционный анализ (коэффициент r -Пирсона).

В качестве выборки выступили осужденные с положительным (51 человек) и отрицательным (37 чело-

век) пенитенциарным статусом, отбывающие наказание в ФКУ ИК-7 УФСИН России по Омской области. Первые характеризуются наличием поощрений (два и более) и отсутствием нарушений в поведении, отмечаются стремлением к исправлению, соблюдением порядка в учреждении, бесконфликтным общением, солидарностью к нравственно-правовым нормам. Осужденные второй группы имеют взыскания за нарушение порядка в учреждении, демонстрируют сопротивление нормам и правилам, придерживаются криминальных норм, обладают ярко выраженными отрицательными качествами. Общее количество участников исследования — 88 человек в возрасте от 30 до 45 лет.

В качестве гипотезы выступило предположение, что самоконтроль и волевой субъективный контроль значимо коррелируют со шкалами локуса контроля и первичными личностными факторами (аккуратность, настойчивость, ответственность, предусмотрительность) у осужденных в группах с отрицательным и положительным пенитенциарным статусом.

На первом этапе обработки данных мы определили уровень выраженности волевого субъективного контроля, самоконтроля, первичных личностных факторов, локуса контроля у осужденных с отрицательным и положительным пенитенциарным статусом (табл. 1).

Методика, направленная на изучение волевого субъективного контроля, характеризует уровень развития настойчивости, самообладания и общего уровня волевого субъективного контроля (далее — ВСК). Наиболее высокие показатели выявлены у осужденных с положительным пенитенциарным статусом, что свидетельствует о наличии благоприятного влияния на поведение осужденных в условиях отбывания наказания волевого субъективного контроля, настойчивости и самообладания. Более высокий уровень развития ВСК у осужденных с положительным пенитенциарным статусом подтверждает данные исследований Е. В. Эйдмана о благоприятном влиянии волевого субъективного контроля на конструктивность и стабильность поведения личности.

Таким образом, умение контролировать собственное поведение и эмоции в наибольшей степени свойственно осужденным, характеризующимся положитель-

но. В связи с этим мы можем предположить, что развитая волевая регуляция способствует формированию законопослушного поведения. Способность к саморегуляции у осужденных, нарушающих требования администрации, способна привести к изменению собственной позиции, снижению криминализованности и агрессивности в поведении.

По результатам применения пятифакторного личностного опросника такие черты личности, как аккуратность и ответственность, являются наиболее выраженными в группе осужденных с положительным пенитенциарным статусом.

Уровень выраженности предусмотрительности выше у осужденных, чье поведение характеризуется отрицательно, а самоконтроль и локус контроля менее ярки в данной группе. Наличие более развитой предусмотрительности, на наш взгляд, связано с большей криминализованностью. Стремление нарушить порядок, сопротивление воспитательному процессу приводят к необходимости предвидеть возможное развитие событий, заранее обдумать собственные действия.

Осужденные с положительным пенитенциарным статусом характеризуются большей выраженностью внутреннего локуса контроля — интернальностью, т. е. отличаются уверенностью в том, что силы, влияющие на судьбу человека, находятся внутри него самого.

На следующем этапе исследования корреляционный анализ показал наличие прямой корреляционной взаимосвязи между показателями самоконтроля, волевого субъективного контроля и первичными личностными факторами, шкалами локуса контроля у осужденных с отрицательным пенитенциарным статусом (табл. 2).

Существует положительная корреляционная связь между общим уровнем волевого субъективного контроля, настойчивостью, самообладанием и аккуратностью, ответственностью, предусмотрительностью. Чем более развиты у осужденных с отрицательным пенитенциарным статусом такие показатели, как ответственность, аккуратность и предусмотрительность, тем выше уровень общего волевого субъективного контроля, настойчивости и самообладания. Аккуратность и ответствен-

ность имеют положительную корреляционную связь с самоконтролем. Развитие аккуратности и ответственности у осужденных, характеризующихся отрицательно, позволит достичь более высокого уровня в развитии самоконтроля и волевого субъективного контроля.

Выявлена положительная корреляционная связь между интернальностью в профессиональной деятельности и самообладанием. На наш взгляд, данная тенденция подтверждает тот факт, что привлечение осужденного к трудовой деятельности способствует формированию не только умений подчинять собственные интересы интересам большинства, но и развитию стремления учитывать мнение членов коллектива, подкрепляет интерес к участию в достижении коллективных целей. Интернальность в профессиональной деятельности способствует развитию самообладания путем осознания важности собственного поведения и действий в коллективе. Полученные результаты подтверждают идею Р. Баумайстера о влиянии самоконтроля на эффективность межличностных отношений, на умение контролировать собственное поведение, способствует развитию благоприятных отношений в коллективе.

Положительная корреляционная связь между интернальностью в сфере здоровья и самоконтролем свидетельствует о том, что понимание ответственности за собственное здоровье способствует развитию самоконтроля. Чем выше интернальность в сфере здоровья, тем выше уровень самоконтроля.

В группе осужденных с отрицательным пенитенциарным статусом выявлена взаимосвязь между самоконтролем и показателями волевого субъективного контроля. Корреляционный анализ показал наличие значимой прямой корреляционной взаимосвязи показателей самоконтроля и общего уровня волевого субъективного контроля ($r=0,38$ при $p \leq 0,05$), самоконтроля и настойчивости ($r=0,34$ при $p \leq 0,05$), самоконтроля и самообладания ($r=0,38$ при $p \leq 0,05$). Развитие настойчивости и самообладания в данном случае способствует развитию способности управлять собственным поведением и эмоциями, что повышает вероятность успешной адаптации к изменяющимся условиям среды.

Таблица 2. Взаимосвязь между параметрами самоконтроля, волевого субъективного контроля и первичных личностных факторов, шкалами локуса контроля осужденных с отрицательным пенитенциарным статусом, баллы

Показатели первичных личностных факторов и локуса контроля		Показатели волевого субъективного контроля и самоконтроля			
		Общая ВСК	Настойчивость	Самообладание	Самоконтроль
Первичные личностные факторы	Аккуратность	0,46	0,53	0,43	0,40
	Ответственность	0,58	0,62	0,48	0,33
	Предусмотрительность	0,52	0,62	0,41	–
Локус контроля	Ип (интернальность в профессиональной деятельности)	–	–	0,33	–
	Из (интернальность в сфере здоровья)	–	–	–	0,43
Критические значения коэффициента корреляции		$r = 0,33$ при $p \leq 0,05$ $r = 0,42$ при $p \leq 0,01$			

Корреляционный анализ в группе осужденных с положительным пенитенциарным статусом показал наличие значимой прямой корреляционной взаимосвязи показателей самоконтроля и общего уровня волевого субъективного контроля ($r=0,31$ при $p \leq 0,05$), самоконтроля и настойчивости ($r=0,31$ при $p \leq 0,05$), самоконтроля и самообладания ($r=0,32$ при $p \leq 0,05$), где критическим значением r является $0,27$ для $p \leq 0,05$. Чем выше уровень развития волевого субъективного контроля, настойчивости и самообладания, тем более развитым является самоконтроль.

Взаимосвязь в группе осужденных с положительным пенитенциарным статусом не выявлена между волевой регуляцией и показателями локуса контроля, первичными личностными факторами.

Поставленная нами гипотеза подтвердилась частично, что говорит о существующих различиях в поведении. В группе осужденных с положительным пенитенциарным статусом развитие настойчивости, самообладания и волевого субъективного контроля приведет к повышению уровня самоконтроля. В группе осужденных с отрицательным пенитенциарным статусом — к повышению уровня самоконтроля и волевого субъективного контроля, что способствует развитию аккуратности, ответственности, предусмотрительности, интернальности в профессиональной деятельности и сфере здоровья.

Сформированный самоконтроль влияет на широкий спектр повседневных составляющих жизнедеятельности людей, обеспечивая конструктивное поведение при возникновении проблем. Так как мы выявили, что осужденные с положительным пенитенциарным статусом име-

ют более развитую способность к самоконтролю, можем предположить, что данная категория осужденных способна более успешно адаптироваться к условиям жизнедеятельности после освобождения. Чтобы осужденные, чье поведение характеризуется отрицательно, обладали необходимыми навыками волевой регуляции, способствующими адаптации после освобождения, необходимо развивать те качества, которые (согласно полученным данным) имеют корреляционную взаимосвязь с самоконтролем и волевой регуляцией: аккуратность, ответственность, предусмотрительность, настойчивость и самообладание.

Полученные данные мы можем использовать при составлении коррекционных программ, направленных на развитие таких личностных ресурсов, как самоконтроль и волевой субъективный контроль. Одним из направлений в коррекции предлагаем рассмотреть развитие самоконтроля осужденных с учетом пенитенциарного статуса. Включить в индивидуальную программу участие в занятиях, направленных на формирование волевого субъективного контроля. Развитие способностей управлять собственным поведением и эмоциями наиболее эффективно в трудовой, учебной и коллективной деятельности.

Изучение осужденных после освобождения в период адаптации к обществу позволит оценить эффективность коррекционных программ. На данном этапе в период отбывания наказания изменение поведения осужденного от нарушающего нормы к соблюдающему требования режима может свидетельствовать о благоприятных изменениях под воздействием коррекции.

Список литературы

1. Колесникова Н. Е., Шипилов А. И. Актуальные проблемы ресоциализации осужденных молодежного возраста, отбывающих наказание в виде лишения свободы // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 3(58).
2. Сухов А. Н. Социально-пенитенциарная психология: теоретические и прикладные аспекты // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 2(53).
3. Бабурин С. В., Зауторова Э. В. Работа пенитенциарного педагога-психолога с негативными эмоциональными состояниями осужденных в местах лишения свободы // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 4(67).
4. Сучкова Е. Л. Структура и функции психологии группового правосознания осужденных // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 4(63).
5. Дементий Л. И., Купченко В. Е. Волевой субъективный контроль и самоконтроль старшеклассников в ситуации выбора профильного обучения // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2014. № 2.
6. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1991.
7. Селиванов В. И. Волевая регуляция активности личности // Психологический журнал. 1982. Т. 3, № 4.
8. Эйдман Е. В., Дементий Л. И. В поисках личностных ресурсов копинга: волевой самоконтроль и интернальность как факторы снижения тревоги личности // Ресурсы и антиресурсы личности в современных копинг-исследованиях : мат-лы всерос. науч.-практ. конф. с международным участием / под ред. Л. И. Дементий. Омск, 2012.
9. Ariely D., Wertenbroch K. Procrastination, deadlines and performance self-control by precommitment // Psychological Science. 2002. vol. 13. № 3.
10. Tangney J. P., Baumeister R. F., Boone A. L. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success // Journal of Personality. 2004. vol. 72. № 2.
11. Эйдман Е. В. ВСК. Опросник Волевого Самоконтроля. Техническое Руководство. Версия 3.2. М., 1986.
12. Baumeister R., Vohs K., Tice D. The strength model of self-control // Current Directions in Psychological Science. 2007. vol. 16. № 6.

Personality peculiarities of convicts with different penitentiary status

Ashrapova Ralina R.,

psychologist, psychological laboratory, Correction no. 7,
Russian Federal Penitentiary System in Omsk region.
Omsk, Russia. e-mail: ralina-08@mail.ru.

The article considers the problem of reducing recidivism in crimes committed by the former imprisoned convicts. The author seeks personality resources facilitating to successful adaptation to society after release from prison (exemplified by convicts with a negative and positive penitentiary status).

Keywords: volition, self-control, control locus, primary personality factors, convict's personality, negative penitentiary status, positive penitentiary status.

Citation: Ashrapova R. R. Personality peculiarities of convicts with different penitentiary status. *Psychopedagogics in law enforcement*. No. 1(68) 2017. P. 14–18.

УДК 159.99 © Т. А. Басина, 2017

Особенности учебной мотивации курсантов ведомственной образовательной организации

Татьяна Анатольевна Басина

кандидат психологических наук, преподаватель кафедры общей психологии
Вологодского института права и экономики ФСИН России.
Вологда, Россия. e-mail: tat-basina25@yandex.ru

В статье рассматривается проблема сформированности мотивации на обучение у курсантов ведомственного вуза. Представлены современные результаты исследования учебной мотивации курсантов, обучающихся на разных курсах, дана развернутая характеристика особенностей мотивации учащихся с 1-го по 4-й курс. Результаты могут быть использованы в организации учебно-воспитательного и образовательного процесса курсовым звеном и преподавателями вузов.

Ключевые слова: мотивация, мотивация на обучение, получение диплома, получение знаний, овладение профессией, курсанты, ФСИН России.

Для цитирования: Басина Т. А. Особенности учебной мотивации курсантов ведомственной образовательной организации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 18–20.

Вопросы образования и воспитания курсантов ведомственных учреждений остаются в центре особого внимания государства и правительства. Основная идея заключается в профессионально-нравственном воспитании, формировании профессиональной направленности личности, устойчивых профессиональных мотивов и законопослушного поведения будущих сотрудников. Формирование мотивации и ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности человека. В учебно-профессиональной деятельности курсантов вузов ФСИН России ведущей мотивацией является учебная, ориентированная на усвоение практических знаний, умений и навыков, развитие и саморазвитие личности, формирование социально зрелой личности и высокого уровня профессионализма. Успешность учебной деятельности зависит от многих социальных, организационных, педагогических, информационных, психологических факторов, среди которых важное место занимают внутренние факторы личности курсантов.

Учебная мотивация (как ведущий компонент учебно-профессиональной деятельности курсантов) должна

иметь ряд особенностей и изменяться на различных этапах профессиональной подготовки курсантов в вузах ФСИН России. Негативные проявления такой мотивации выражаются в низкой успеваемости курсантов и в их отчислении из вузов, в нарушениях дисциплины, межличностных и внутриличностных конфликтах, а также в низкой профессиональной подготовленности выпускников, что обуславливает снижение качества их службы в практических подразделениях ведомственных учреждений. Особый интерес представляет исследование мотивов к обучению в ведомственном учебном заведении у курсантов на различных этапах обучения.

При всем разнообразии подходов большинством авторов мотивация понимается как совокупность факторов, определяющих и детерминирующих поведение, либо как процесс, поддерживающий психическую активность [1]. Продуктивным в изучении мотивации (В. Г. Асеев [2], Дж. Атkinson, Б. И. Додонов [3, с. 126–130], А. Маслоу [4], Е. И. Савонько) является представление о ней как о сложной системе, в которую включены определенные иерархизированные структуры [5].

В структуре мотивации Б. И. Додонов выделил четыре компонента:

- удовольствие от самой деятельности;
- значимость для личности результата деятельности;
- мотивирующую силу вознаграждения за деятельность;
- принуждающее давление на личность [3].

Изучением мотивации у курсантов ведомственных вузов занимались Т. С. Вершинина, А. А. Кузнецов, Е. С. Набойченко [6, с. 26–30], И. В. Жданова, Баролик И. А. И. В. Ластовец [7, с. 28–30; 8, с. 20–22] и др.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Исследование учебной мотивации курсантов осуществлялось с использованием методики изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной [9]. В ней имеются три шкалы:

- приобретение знаний;
- овладение профессией;
- получение диплома.

Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и об удовлетворенности ею.

В исследовании приняли участие 28 курсантов 1 курса, 24 курсанта 2 курса, 28 курсантов 3 курса, 23 курсанта 4 курса психологического факультета ВИПЭ ФСИН России. Были получены результаты, представленные в табл.

Таблица. Изучение мотивации обучения в вузе курсантов разных курсов

Шкалы	Количество курсантов, %			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Приобретение знаний	22	25	21	23
Овладение профессией	39	17	11	0
Получение диплома	39	58	68	77

Результаты исследования показали, что мотивация на обучение в вузе курсантов существенно меняется от первого к четвертому курсу. Так, доля первокурсников, имеющих мотивацию на получение диплома, составляет 77%, что почти в два раза превосходит число первокурсников с такой же мотивацией — 39%. Косвенно это может свидетельствовать о неудовлетворенности обучением и желании скорее окончить вуз. Такие испытуемые желают приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремятся к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов. Отметим, что количество обучающихся, ориентированных на получение знаний, на разных этапах обучения существенно не меняется. Среди курсантов 1 курса таких 22%, а среди первокурсников — 23%, т. е. не наблюдается роста данной мотивации среди курсантов. Доля курсантов, имеющих стремление к приобретению знаний, развитую любознательность, сохраняющих интерес к обучению в институте, остается постоянной на протяжении последующих лет обучения.

Для мотивации на овладение профессией характерно уменьшение числа обучающихся. На первом курсе больше трети курсантов имеют данную мотивацию (39%), на втором — каждый шестой, к четвертому курсу

таких курсантов в выборке не оказалось (0%). Данная тенденция не способствует адекватному овладению профессией и формированию профессионально важных качеств личности будущих специалистов-психологов.

Среди обучающихся первого курса было выявлено одинаковое количество курсантов, продемонстрировавших мотивацию на получение диплома и овладение профессией (по 11 человек в каждой группе). Шесть курсантов (22%) ориентированы на получение знаний, у 17 курсантов (61%) преобладает мотивация по первым двум шкалам, что свидетельствует об адекватном выборе курсантами профессии психолога и удовлетворенности ею.

Подавляющее большинство первокурсников (79%) ответили положительно на вопрос о необходимости в настоящее время иметь высшее образование. Возможно, это связано с социальными стандартами и уменьшением престижа среднего образования из-за притока эмигрантов, которые выполняют большинство работ, свойственных людям, имеющим среднее профессиональное образование.

Среди курсантов второго курса наиболее популярной становится мотивация на получение диплома — 14 опрошенных (58%). При этом твердо уверены в правильности выбора профессии только 50% опрошенных курсантов, а 58% респондентов при возможности выбрали бы другое высшее учебное заведение. Лишь 42% считают, что профессия психолога УИС важная и перспективная, а потому вуз менять не хотят.

Примерно такое же количество курсантов (42%) считают, что правильно выбрали профессию и удовлетворены ею. Из них чуть больше половины ориентированы на получение знаний (6 человек), а оставшиеся (4 человека) — на овладение профессией и сформированность профессионально важных качеств психолога.

Для большинства курсантов третьего курса (68%, 19 человек) ведущим мотивом обучения также становится получение диплома, что не свидетельствует об адекватном выборе профессии и удовлетворенности ею. При этом 40% ребят не видят смысла в большинстве работ, выполняемых ими в процессе обучения. До поступления в вуз 43% опрошенных знали о будущей профессии недостаточно, что могло быть основой для неправильного выбора профессии. При этом 89% опрошенных отметили, что они хотят быть такими же хорошими профессионалами, как и их родители.

Лишь немногие курсанты 3 курса (33%) продемонстрировали мотивацию, связанную с получением знаний и профессии (9 человек). Из опрошенных шестеро ориентированы на получение знаний и отличную учебу, а трое — на овладение профессией.

Среди учащихся четвертого курса представлены лишь два типа мотивации на обучение. Преобладает мотивация на получение диплома и формальное усвоение знаний, что не способствует успешности в овладении профессией и в формировании профессионала. Курсантов с данным типом мотивации 77% (18 человек). Лишь пятая часть опрошенных (5 человек) сохраняют мотивацию, свидетельствующую об удовлет-

воренности выбором будущей профессии, адекватным и зрелым отношением к учебной деятельности. По сравнению со вторым курсом увеличилась доля курсантов, твердо уверенных в правильности выбора профессии (69%), что несколько противоречит предыдущим результатам о ведущем типе мотивации в виде получения диплома. Столько же курсантов не считают профессию психолога в УИС важной и перспективной. Большая часть (62%) курсантов 4 курса не стали бы поступать в другой вуз, возможно, в связи с близким сроком окончания данного учебного заведения.

Среди качеств, препятствующих или способствующих обучению, особого разнообразия выявлено не было. К способствующим обучению были отнесены такие личностные особенности курсантов, как упорство, усидчивость, целеустремленность, ответственность, заинтересованность, трудолюбие. К мешающим учебе была причислена лень, а также недостаток времени и неумение его грамотно распределить, неуверенность или самоуверенность, медлительность.

Проведенное исследование показало, что соотношение типов мотивации на обучение среди опрошенных

курсантов меняется в зависимости от курса в сторону внешней стимуляции, связанной с получением диплома. Это происходит за счет уменьшения доли курсантов, настроенных на овладение профессией. Уровень мотивации на получение знаний существенно не варьируется в зависимости от курса обучения. Возможно, данная ситуация связана с особенностями обучения в ведомственном вузе и с необходимостью совмещать учебную и служебную деятельность, нести службу в нарядах, выполнять требования старших по званию. Данные обстоятельства усложняют процесс обучения и требуют больших затрат от курсантов. Неправильно расставленные приоритеты в виде большей значимости служебной деятельности приводят к изменению соотношения типов мотивации в сторону желания получить диплом и выйти из стен учебного заведения. Результаты заставляют задуматься о важности развития внутренней мотивации у курсантов высших учебных заведений, связанной с поддержанием любознательности и интереса к выбранной профессии (за счет правильной расстановки приоритетов, слаженной работы курсового звена и преподавательского состава вуза).

Список литературы

1. Аверин В. А. Психология личности. СПб., 2001.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
3. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 4.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2008.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М., 2009.
6. Вершинина Т. С., Кузнецов А. А., Набойченко Е. С. Ценностно-смысловые мотивации профессионального выбора у курсантов вуза МЧС // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 4(55).
7. Барилляк И. А. Мотивация учебной деятельности курсантов и студентов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2007. № 3(30).
8. Жданова И. В., Ластовец И. В. Особенности личностного развития курсантов МВД и психологические условия его гармонизации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 3(59).
9. Одегов Ю. Г., Руденко Г. Г., Апенько С. Н., Мерко А. И. Мотивация персонала : учеб. пособие. М., 2010.

Features of cadets' educational motivation at ministerial educational organizations

Basina Tatyana A.,

Cand. Sci. (Psychology), lecturer, Department of General Psychology, the Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia. Vologda, Russia. e-mail: tat-basina25@yandex.ru.

The problem of development of cadets' motivation to learning at the ministerial institutions is under study. The article comprises the current results of the research of educational motivation in students of different courses and details characteristic features of motivation of students from the 1-st to the 4-th year of studying. The results can be applied to organization of educational and extracurricular training by the course supervisors and university professors.

Keywords: motivation, learning motivation, getting a diploma, acquisition of knowledge, mastering the profession, cadets, the Federal Penitentiary Service of Russia.

Citation: Basina T. A. Features of cadets' educational motivation at ministerial educational organizations // Psychopedagogics in law enforcement. No. 1(68) 2017. P. 18–20.

Методика определения модели личности специалиста (на примере начальника отряда исправительного учреждения)

Александра Владимировна Сперанская,

кандидат психологических наук, старший преподаватель
кафедры общей психологии Вологодского института права и экономики ФСИН России.
Вологда, Россия. e-mail: bersim@mail.ru

В статье поднимается проблема определения профессионально важных качеств у сотрудников различных учреждений уголовно-исправительной системы с точки зрения установления соответствия содержания профессиональной деятельности и личностных качеств субъекта, а также подбора эффективного психодиагностического инструментария для осуществления профессионального отбора.

Ключевые слова: модель личности специалиста, профессионально важные качества, профессиональный отбор, экспертный опрос, психодиагностический инструментарий.

Для цитирования: Сперанская А. В. Методика определения модели личности специалиста (на примере начальника отряда исправительного учреждения) // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 21–23.

При определении требований, предъявляемых профессией к личности специалиста, многие исследователи устанавливают перечень профессионально важных качеств, но содержательно их не описывают. Если сопоставить перечни профессионально важных качеств у представителей различных профессий, то можно увидеть, что некоторые из них идентичны, хотя по содержанию могут значительно отличаться. В качестве иллюстрации сопоставим проранжированные по значимости перечни профессионально важных качеств (далее — ПВК) у представителей различных учреждений ФСИН России. Перечни были получены путем экспертного опроса с помощью методики экспертной оценки профессий И. Л. Соломина [1] по трем должностям — оператор видеонаблюдения СИЗО [2, с. 236–241], младший инспектор Управления по конвоированию [3, с. 91–93] и начальник отряда исправительного учреждения [4, с. 80–81] (табл.).

Таблица. Перечень профессионально важных качеств по различным должностям (в порядке убывания)

Должности	ПВК
Оператор видеонаблюдения СИЗО	— сенсорные — двигательные — волевые
Младший инспектор Управления по конвоированию	— волевые — интеллектуальные — двигательные — сенсорные
Начальник отряда исправительного учреждения	— коммуникативные — волевые — интеллектуальные — двигательные — сенсорные

Как видно из таблицы, есть много совпадающих ПВК у рассматриваемых должностей: сенсорные, двигательные и волевые качества. Однако в силу специфики профессиональной деятельности содержание этих ПВК будет значительно отличаться.

Цель данной статьи — определение и представление содержания ПВК у начальника отряда, выполняю-

щего ведущую роль в организации воспитательного воздействия на осужденных.

В качестве экспертов в данном исследовании выступили сотрудники, состоящие в должности начальника отряда (8 человек), замещающие должность психолога психологической лаборатории в исправительном учреждении (25 человек). Все сотрудники, принимавшие участие в исследовании, имели высшее образование.

При определении психологических характеристик эксперты оценивали психические процессы и функции, в наибольшей степени задействованные при выполнении работы начальником отряда.

Коммуникативные:

— ориентирование в поведении и отношениях, понимание других людей, умение знакомиться и вступать в контакт (100% экспертов-начальников отрядов и 84% экспертов-психологов). Начальник отряда должен уметь понимать и прогнозировать поведение осужденных, находить подход к каждому;

— воздействие на других, побуждение, убеждение, внушение, требования (87,5% экспертов-начальников отрядов и 88% экспертов-психологов). У начальника отряда должны быть сформированы разнообразные навыки воздействия на осужденных (в целях эффективной реализации воспитательного процесса);

— подчинение, послушание, выполнение указаний, соблюдение дисциплины (100% экспертов-начальников отрядов и 88% экспертов-психологов). Начальник отряда должен выполнять должностные инструкции в полном объеме, а также соблюдать субординацию в отношениях с коллегами;

— предупреждение и разрешение конфликтов (50% экспертов-начальников отрядов и 84% экспертов-психологов). Начальник отряда должен своевременно отслеживать и предупреждать негативные тенденции в межличностных отношениях осужденных, систематически анализировать состояние дисциплины;

— работа в коллективе (62,5% экспертов-начальников отрядов и 80% экспертов-психологов). Начальник

отряда работает с отрядом осужденных, осуществляет профилактику и воспитание во взаимодействии с сотрудниками других служб исправительного учреждения;

— сотрудничество (75% экспертов-начальников отрядов и 68% экспертов-психологов). Начальник отряда сотрудничает с Советом воспитателей отряда, со всеми службами исправительного учреждения.

Волевые:

— сохранение работоспособности в критических ситуациях (62,5% экспертов-начальников отрядов и 84% экспертов-психологов). Деятельность сотрудников ФСИН России отнесена к экстремальным, поэтому при возникновении нештатной ситуации начальник отряда должен быстро сориентироваться и продолжить работу;

— принятие решения, взятие на себя ответственности, проявление инициативы, готовность к риску (75% экспертов-начальников отрядов и 84% экспертов-психологов). Начальник отряда постоянно принимает решения при оказании помощи осужденным, обращающимся по личным вопросам, при определении мер поощрения или наказания;

— исполнение решений, достижение цели, преодоление препятствий, перенесение трудностей, лишения, борьба с усталостью, скукой, страхом, болью, необходимость заставлять себя (50% экспертов-начальников отрядов и 72% экспертов-психологов).

Интеллектуальные:

— концентрация внимания с быстрым переключением (75% экспертов-начальников отрядов и 72% экспертов-психологов), связанная с многоплановым выполнением трудовых задач;

— запоминание, сохранение и воспроизведение информации (50% экспертов-начальников отрядов и 60% экспертов-психологов). Начальник отряда должен удерживать в памяти (и при необходимости воспроизводить) очень большой объем информации о каждом осужденном, находящемся в отряде, о выполненных задачах;

— рассуждение, оперирование отвлеченными понятиями, терминами, символами, языками, правилами, показателями, числами, формулами, таблицами и т. п.; выделение существенных признаков, сравнение, анализ, обобщение, абстрагирование, определение понятий, классификация, умозаключение (37,5% экспертов-начальников отрядов и 56% экспертов-психологов). Данное качество обусловлено умением начальника отряда использовать мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение) для определения приоритетов и последовательности в решении трудовых задач, проблемных ситуаций;

— выражение своих мыслей устно или письменно, развернуто или лаконично, аргументирование, доказательство (50% экспертов-начальников отрядов и 68% экспертов-психологов). При подготовке различных справок, характеристик на осужденных начальник отряда должен аргументированно и грамотно изложить свою точку зрения в письменном и устном виде. Взаимодействуя с осужденными, для разрешения сложных вопросов он должен проявить умение убеждать в правильности своей точки зрения.

Двигательные:

— нахождение в статической позе сидя (50% экспертов-начальников отрядов и 56% экспертов-психологов). Начальнику отряда необходимо много времени уделять заполнению различных документов, проводить прием осужденных по личным вопросам, участвовать в совещаниях. Чаще всего эти виды работ выполняются в положении сидя;

— ходьба (37,5% экспертов-начальников отрядов и 72% экспертов-психологов). Начальник отряда обязан посещать отряд, производственный и учебный сектор, различные виды административных зданий, принимать участие в построении осужденных на утреннюю и вечернюю проверку;

— устная речь (62,5% экспертов-начальников отрядов и 60% экспертов-психологов). Начальник отряда доводит до сведения осужденных и администрации оперативную и планирующую информацию в устном виде, следовательно, он должен обладать культурой речи с элементами ораторского искусства;

— письмо (50% экспертов-начальников отрядов и 56% экспертов-психологов). Начальник отряда заполняет большое количество отчетных и планирующих документов, занимается оформлением справок, характеристик на осужденных, осуществляет подготовку и отправку писем родственникам осужденных, поэтому должен обладать грамотной письменной речью;

— быстрое реагирование на слуховые и зрительные раздражители (37,5% экспертов-начальников отрядов и 64% экспертов-психологов). Начальник отряда должен быстро ориентироваться в оперативной обстановке и адекватно реагировать на ее изменения.

Сенсорные:

— восприятие устной речи (50% экспертов-начальников отрядов и 76% экспертов-психологов). Начальник отряда должен адекватно воспринимать устную информацию, исходящую от осужденных и администрации исправительного учреждения;

— восприятие одновременно большого количества сигналов (12,5% экспертов-начальников отрядов и 32% экспертов-психологов). Выполняя профессиональные обязанности, начальник отряда одновременно наблюдает и за поведением осужденных, своевременно реагируя на негативные проявления.

Полученное содержание ПВК вскрывает проблему подбора адекватных диагностических методик, позволяющих осуществлять эффективный профессиональный отбор на конкретные должности в учреждениях УИС. В некоторой степени эту проблему помогают решить стандартизированные методики: «Тест умственных способностей» (Р. Амтхауэр), тест «Социальный интеллект» (Дж. Гилфорд), методика КОС (В. В. Синаявский, Б. А. Федоришин), методика КСК (Н. П. Фетишкин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов). Данный психодиагностический инструментальный устанавливает уровень развития коммуникативных и организаторских способностей, профессионального мышления, мнемических и атенционных процессов. При первичной диагностике психологам-экспертам ВВК достаточно использо-

вать перечисленные методики, чтобы определить степень соответствия человека требованиям данной должности. Более содержательное изучение личностных особенностей возможно только при прохождении стажировки в указанной должности посредством наблюдения, бесед и опроса непосредственного руководителя и коллег. Вторичную диагностику должны проводить психологи исправительных учреждений в целях окончательного установления степени соответствия человека занимаемой должности, а при необходимости — разрабаты-

вать возможные направления психологического сопровождения молодого сотрудника.

Не менее остро встает проблема повышения квалификации специалистов. На примере анализа образовательной программы будущих юристов В. М. Поздняковым предложено содержание психологического блока для подготовки данной группы специалистов [5, с. 73–74; 6, с. 75–77]. Такой подход позволит наиболее эффективно осуществлять профессиональный отбор и развитие субъекта труда.

Список литературы

1. Соломин И. Л. Современные методы экспресс-диагностики и профессионального консультирования. СПб., 2006.
2. Карпухин Р. С. Характеристика профессионально важных качеств оператора видеонаблюдения // Актуальные проблемы кадровой, социальной и психологической работы в уголовно-исполнительной системе : сб. науч. статей. Вологда, 2015.
3. Сперанская А. В. К вопросу об определении перечня профессионально важных качеств у сотрудников Управления по конвоированию // Вестник института: преступление, наказание, исправление. 2014. № 1(25).
4. Сперанская А. В., Прокотьева С. А. Профессиографический анализ деятельности начальников отряда исправительного учреждения // Международный научно-исследовательский журнал (International research journal). 2015. № 10(41).
5. Сухов А. Н. Социально-пенитенциарная психология: теоретические и прикладные аспекты // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 2(53).
6. Поздняков В. М. Психологическая культура юриста и ее развитие на разных уровнях вузовского образования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 2(53).

Methodics of specialist personality identification (exemplified by the squad commander of the correctional institution)

Speranskaya Alexandra V.,

Cand. Sci. (Psychology), Senior Lecturer of the Department of General Psychology of the Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia. Vologda, Russia. e-mail: bersim@mail.ru

The article raises the problem of determining the professionally important qualities of penitentiary officers from perspective of matching the content of professional performance and the subject's personal qualities and selecting an efficient psycho-diagnostic toolkit to conduct professional selection.

Keywords: model of professional personality, professionally important qualities, professional selection, expert interview, psychodiagnostic toolkit.

Citation: *Speranskaya A. V. Methodics of specialist personality identification (exemplified by the squad commander of the correctional institution). Psychopedagogics in law enforcement. No. 1(68) 2017. P. 21–23.*



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ, ПРАВОВОЙ И ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

УДК 316.6 © А. В. Ревягин, 2017

Нравственно-психологические стандарты антикоррупционного поведения сотрудников и работников органов внутренних дел

Александр Валерьевич Ревягин,

кандидат юридических наук, заместитель начальника
кафедры криминологии, психологии и педагогики Омской академии МВД России.
Омск, Россия. e-mail: rav090@mail.ru

В статье отражены нравственно-психологические и социальные стандарты антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел. Анализируются нормативные правовые акты, регулирующие деятельность по формированию имиджа российского полицейского. Рассматриваются мировоззренческие, интеллектуально-мыслительные и психологические задачи их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: сотрудник органов внутренних дел, нравственно-психологические и социальные стандарты, антикоррупционное поведение, формирование имиджа сотрудника полиции, антикоррупционная устойчивость, стрессоустойчивость, этически ориентированное мировоззрение.

Для цитирования: Ревягин А. В. Нравственно-психологические стандарты антикоррупционного поведения сотрудников и работников органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 24–27.

Деятельность органов внутренних дел в сфере реализации антикоррупционного законодательства — одна из актуальных задач по борьбе с коррупцией в Российской Федерации [1, с. 11–15; 2, с. 3–5; 3, с. 61–64]. Благодаря правильной организации в данной сфере повышается эффективность работы служб и подразделений, обеспечивается защита прав и законных интересов как граждан, так и сотрудников [4, с. 125–128]. Цель данной деятельности — снижение уровня коррупции, повышение престижа службы и недопущение проникновения в органы внутренних дел лиц, склонных к коррупционным правонарушениям.

О серьезности коррупционной угрозы наглядно свидетельствуют статданные Генпрокуратуры РФ. В 2014 г. совокупный размер материального ущерба, причиненного коррупционными преступлениями, составлял 39 млрд руб., а в 2015 г. — 43 млрд руб. В первом полугодии 2016 г. этот показатель достиг 28,5 млрд руб.

По данным ГИАЦ МВД России, в 2015 г. было зарегистрировано более 32,4 тыс. коррупционных преступлений (+0,8% к 2014 г.). Число преступлений, предусмотренных ст. 290 УК РФ «Получение взятки», увеличилось на 8,6% (с 5,9 тыс. до 6,4 тыс.), а по ст. 291 УК РФ «Дача взятки» — на 15,3% (с 5,9 тыс. до 6,8 тыс.). При этом нельзя забывать о высокой латентности таких преступлений, которая может достигать порядка 90%.

Аналогичная тенденция сохранилась и в 2106 г. Уже в первом полугодии выявлено 21,3 тыс. коррупци-

онных преступлений, что на 5% превышает аналогичный показатель 2015 г. Количество фактов получения взяток увеличилось почти на треть (с 3,8 тыс. до 5 тыс.), а дачи взяток — на 4,4% (с 4 тыс. до 4,1 тыс.). Наибольшее число коррупционных преступлений регистрируется в Приволжском, Центральном и Сибирском федеральных округах, а наименьшее — в Крымском и Дальневосточном.

В настоящее время процессы формирования антикоррупционного поведения сотрудников и работников органов внутренних дел представляют собой проблемный механизм, поскольку, с одной стороны, законодатель установил определенные правила антикоррупционного поведения, с другой — отсутствует понимание, как эти правила необходимо соблюдать. В качестве примера можно привести институт уведомления о фактах в целях склонения к совершению коррупционных проступков, который в российских условиях приживается непросто.

Еще в 90-х гг. XX г. под руководством Ю. М. Антоняна было осуществлено криминологическое изучение личности и поведения взяточников, где основное внимание акцентировалось на мотивации их коррупционного поведения [5].

Психологами и криминологами установлено два ведущих мотива коррупции:

— видимый, внешний — корысть, стремление обеспечить себя материальными благами;

— глубинный, смысловой — отношение к коррупции как к опасной и увлекательной игре.

Эти мотивы не только переплетаются, но и взаимосвязаны [6, с. 82–87].

Многолетние исследования позволили сформировать концепцию личностных детерминантов коррупционного поведения, охватывающую широкий круг личностных образований, включающую пять основных структурных элементов:

- уровень смыслов и ценностей;
- когнитивно-нравственный;
- эмоциональный;
- регулятивный;
- поведенческий [7, с. 323–328].

Антикоррупционное поведение является результатом формирования в личности сотрудника и работника ОВД системы правовых качеств, рассматриваемых с позиций задач профессиональной деятельности. Они объединены в следующие группы:

— мировоззренческие — отношение к общепризнанным социальным ценностям, к личности, ее основным правам и свободам; отношение к праву, закону, обществу, власти; гражданственность и патриотизм; этические и моральные нормативы: милосердие, сострадание, чувство верности, чести, собственного достоинства и др.;

— интеллектуально-мыслительные — общие профессиональные знания, способность решения мыслительных задач (типовых и нестандартных), способность к обучению, наблюдательность, способность концентрироваться на предмете познания, воспринимать информацию в процессе коммуникации и др.;

— психологические — развитость волевого начала, соотношение конформности и неконформности, психологическая восприимчивость, правдивость, коммуникабельность, самооценка, терпение, определенная степень мужества как готовность противостоять реальным и мнимым угрозам [8, с. 146].

Некоторые авторы под антикоррупционным поведением сотрудников и работников ОВД понимают набор поведенческих реакций, направленных на четкое соблюдение законности и неприятие коррупции во всех ее многочисленных проявлениях [9, с. 14–17; 10, с. 119–128; 11, с. 71–74]. Социально-психологический механизм формирования личности бывших сотрудников правоохранительных органов, осужденных за преступления коррупционного характера, подробно описан Е. Е. Гавриной [12, с. 64–69]. Он представляет смену следующих циклов: необоснованное желание независимости от руководства и неприятие должностных инструкций в части ограничения возможности применения своих полномочий; тенденция к лидерству при организации межличностных отношений, наличие проблем личного плана (отрицание близких, эмоциональных отношений). Затем цикл возвращается в свое исходное действие независимости от руководства [6, с. 85].

Коррупцирующее поведение (как и коррупционное), детерминируется не только внешними и объектив-

ными условиями, но имеет и ярко выраженные психологические составляющие, и социокультурные корни, т. е. зависит от внутренних субъективных причин (определенные свойства личности, ее правовые установки, ценностные ориентации) [13].

Говоря об антикоррупционном поведении современного российского сотрудника ОВД, нельзя забывать, что многие действия, оцениваемые как коррупционные, производятся без нарушений действующего законодательства, а в рамках предоставленных должностным лицам полномочий. Не всегда имеется возможность юридически доказать личную выгоду указанных лиц, связанную с совершением таких действий. В результате противодействие коррупции с помощью уголовных преследований должностных лиц малоэффективно, соответственно, не приводит к снижению общего уровня коррупции [13].

Основной детерминантой формирования антикоррупционного поведения, по данным исследований психологов, может считаться такое личностное образование, как антикоррупционная устойчивость, сущность которой — системное качество личности, проявляющееся в способности противостоять коррупционному давлению и осуществлять выбор между криминальным и законопослушным поведением в пользу последнего [14, с. 324].

Антикоррупционная устойчивость определяется через совокупность следующих психологических и акмеологических факторов:

- общая стрессоустойчивость к конкретным эпизодам коррупционного давления;
- сбалансированный профиль характера, зрелые, позитивные стратегии совладания;
- этически ориентированное мировоззрение, смыслы, ценности личности;
- непротиворечивая самооценка, Я-концепция;
- профессиональная, гражданская позиция специалиста, руководителя, чувство собственного достоинства, понимание задачи конкретной деятельности и способов ее реализации;

— высокий уровень развития социальных, профессиональных, аутопсихологических компетенций [15, с. 219].

Любая профессия (будь то полицейский, врач, педагог или продавец) требует соблюдения определенных правил поведения — кодекса профессиональной этики, который представляет собой систематизированный перечень этических принципов, выражающих моральные требования общества к нравственной сущности государственного служащего, а также норм и правил, конкретизирующих и поясняющих содержание этих принципов и регулирующих систему взаимоотношений, в которые вступает государственный и муниципальный служащий в процессе исполнения своих должностных обязанностей [16].

Федеральным законом № 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации» в ст. 13 установлены четкие критерии служебного поведения сотрудников полиции*.

* О службе в органах внутренних дел Российской Федерации : федеральный закон от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ.

Профессиональные этические нормы сотрудников и работников органов внутренних дел регулируются Типовым кодексом этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих, одобренным решением президиума Совета при Президенте РФ по противодействию коррупции от 23 декабря 2010 г. (протокол № 21).

Типовой кодекс служит основой для формирования должной морали в сфере государственной и муниципальной службы, уважительного отношения к государственной и муниципальной службе в общественном сознании, а также выступает как институт общественного сознания и нравственности государственных (муниципальных) служащих.

Знание и соблюдение государственным (муниципальными) служащими положений Типового кодекса является одним из критериев оценки качества их профессиональной деятельности и служебного поведения.

Сотрудник ОВД, наделенный организационно-распорядительными полномочиями по отношению к другим сотрудникам, должен быть для них образцом профессионализма, безупречной репутации, способствовать формированию в государственном органе либо его подразделении (органе местного самоуправления либо его подразделении) морально-психологического климата, благоприятного для эффективной работы.

В целях недопущения фактов нарушения профессиональной этики сотрудниками органов внутренних дел Типовым кодексом этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих определены рекомендательные этические правила служебного поведения. В соответствии с ними в служебном поведении необходимо исходить из конституционных положений о том, что человек, его права и свободы являются высшей ценностью и каждый гражданин имеет право на неприкосновенность частной жизни, личную и семейную тайну, защиту чести, достоинства, своего доброго имени [16, с. 1].

В служебном поведении сотрудникам и работникам ОВД необходимо воздерживаться от:

а) любого вида высказываний и действий дискриминационного характера по признакам пола, возраста, расы, национальности, языка, гражданства, социального, имущественного или семейного положения, политических или религиозных предпочтений;

б) грубости, проявлений пренебрежительного тона, заносчивости, предвзятых замечаний, предъявления неправомерных, незаслуженных обвинений;

в) угроз, оскорбительных выражений или реплик, действий, препятствующих нормальному общению или провоцирующих противоправное поведение;

г) курения во время служебных совещаний, бесед, иного служебного общения с гражданами [16, с. 2].

Сотрудники ОВД должны быть вежливы, доброжелательны, корректны, внимательны, проявлять терпимость в общении с гражданами и коллегами.

Внешний вид сотрудника ОВД при исполнении им должностных обязанностей должен способствовать уважительному отношению граждан к государственным органам и органам местного самоуправления, соответствовать общепринятому деловому стилю, который отличают официальность, сдержанность, традиционность, аккуратность [16, с. 3].

Важное значение для профессионального имиджа сотрудника полиции имеет культура мышления и речи, уровень интеллекта, вносящие вклад в имидж конкретного сотрудника и всего профессионального сообщества. Так, сотруднику полиции положено грамотно говорить на русском языке, нельзя пользоваться нецензурной лексикой, жаргонизмами; не вступать в разговор на тему, в которой сотрудник некомпетентен. Культура речи сочетает в себе умение не только говорить, но и слушать. Следует помнить, что недостаток аргументов нельзя восполнять силой голосовых связок. Оружие в споре — это не громкость, а факты, доводы, логика (которые связаны с образованием полицейского). В данном проявлении профессиональной морали сотрудника органов внутренних дел реализуется известный философский принцип диалектического единства формы и содержания. Имидж — единство внешнего вида и внутренней нравственной культуры каждого конкретного представителя и всего профессионального сообщества. В. Г. Белинский писал: «Внешняя чистота и изящество должны быть выражением внутренней чистоты и красоты».

В непростых условиях службы в полиции необходимо принятие нового Кодекса профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации, который позволит более эффективно воздействовать на процесс формирования нравственно-психологических и антикоррупционных стандартов поведения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации.

Список литературы

1. Векленко В. В., Борков В. Н. Уголовно-правовая охрана государственных функций с учетом коррупционных угроз // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 2(49).

2. Индрисова С. Ф. Коррупционность элиты: реальность или модная констатация // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 1(36).

3. Петров В. Е. Психологические детерминанты антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел // Вестник ВИПК МВД России. 2011. № 2(18).

4. Юринова Ю. В. Основные направления психологической работы с сотрудниками Госавтоинспекции в интересах профилактики коррупционного поведения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 1(56).

5. *Антонян Ю. М.* Типология коррупции и коррупционного поведения. URL: <http://antonyanjm.narod.ru/inter3.html> (дата обращения: 05.09.2015).
6. *Хаванова И. С.* Исследование феномена коррупции в рамках психологии // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии.* 2015. № 56/57.
7. *Ванновская О. В.* Личностные детерминанты коррупционного поведения // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена.* 2009. № 102.
8. *Алтухов С. А.* Предупреждение коррупции в органах внутренних дел и формирование антикоррупционного поведения сотрудников и работников органов внутренних дел : учеб. пособие. М., 2014.
9. *Свирина М. В.* Методология противодействия коррупции : монография. М., 2011.
10. *Моран Й.* Реформы по борьбе с коррупцией в полиции: современные стратегии и проблемы : перевод выполнен ВНИИ МВД России. М., 2004.
11. *Сторчилова Н. В.* Коррупция в органах внутренних дел и ее предупреждение : дис. ... канд. юрид. наук. М., 2010.
12. *Гаврина Е. Е.* Специфика проявления коррумпированного поведения сотрудников правоохранительных органов // *Прикладная юридическая психология.* 2010. № 3.
13. URL: <http://www.mk.ru/science/2013/02/24/817180-korrupsioner-eto-alkogolik.html> (дата обращения: 05.09.2015).
14. *Ванновская О. В.* Личностные детерминанты коррупционного поведения // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена,* 2009. № 102.
15. *Манолова О. Н.* Развитие антикоррупционной устойчивости личности в системе госзакупок // *Сб. докладов всерос. практ. конф.-семинара.* М., 2011.
16. *Типовой кодекс этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих* // *Официальные документы в образовании.* 2011. № 36.

Ethical anti-corruption standards of conduct for law enforcement officers and employees

Revyagin Aleksandr V.,

Cand. Sci. (Law), deputy-chief of the department of Criminology, Psychology and Pedagogy, the Omsk Academy of the Russian MIA. Omsk, Russia. e-mail: rav090@mail.ru

The article examines ethical and social standards for anti-corruption behaviour of law enforcement officers. The normative legal acts regulating the formation of the image of the Russian police are under consideration. The author dwells on the worldview, intellectual-cognitive and psychological tasks assumed by their professional activities as well.

Keywords: a law enforcement officer, moral, psychological and social standards, anti-corruption behavior, formation of the image of a police officer, anti-corruption resistance, stress resistance, ethically-oriented worldview.

Citation: *Revyagin A. V.* Ethical anti-corruption standards of conduct for law enforcement officers and employees. *Psychopedagogics in law enforcement.* No. 1(68) 2017. P. 24–27.

Оскорбление как разновидность психического насилия

Ирина Владимировна Сидорова,

кандидат юридических наук, заместитель начальника
научно-исследовательского отдела Омской академии МВД России.
Омск, Россия. e-mail: sidorova.81@mail.ru

Целью работы являлось изучение вопросов общего состава оскорбления как разновидности психического насилия. Последнее есть выраженная в обценной лексике или иной неприличной форме умышленная отрицательная оценка другого человека, причиняющая ему эмоциональный вред в виде унижения достоинства. Основу объективной стороны оскорбления составляет действие в виде унижения достоинства человека (его отрицательная оценка), совершаемое в одной из трех возможных форм: физическое воздействие на потерпевшего, слово, жест. Оскорбление как материальный состав правонарушения следует признавать оконченным с момента наступления общественно опасного последствия, т. е. эмоционального вреда в виде унижения достоинства потерпевшего. С психологической точки зрения вред, наносимый оскорблением, воспринимается потерпевшим в форме переживания отрицательного эмоционального состояния (обида), нанося ущерб психическому здоровью, он имеет свойства, присущие психологическому состоянию личности, тесно пересекается в процессе оскорбления с моральным вредом. Нецензурная лексика как способ унижения достоинства человека должна признаваться достаточным основанием для вывода о неприличной форме оскорбления и расцениваться как административное правонарушение. Судебно-лингвистическая и судебно-психологическая экспертизы оскорбления, построенные на научных основах, позволяя существенно сократить судебные ошибки.

Ключевые слова: оскорбление, унижение чести и достоинства, обида, психическое насилие, эмоциональный и моральный вред, судебная лингвистическая и психологическая экспертизы.

Для цитирования: Сидорова И. В. Оскорбление как разновидность психического насилия // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 28–32.

Оскорбление по российскому законодательству до декабря 2011 г. являлось уголовно наказуемым правонарушением, нами ранее уголовно-правовые аспекты данного деяния рассматривались [1, с. 6–9; 2]. Федеральным законом от 7 декабря 2011 г. № 420-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации» данное преступление было декриминализовано*.

В Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях (далее — КоАП РФ) была введена ст. 5.61, предусматривающая соответствующее наказание за нанесение оскорбления. Это обусловлено тем, что данные правонарушения достаточно распространены [3, с. 70]. В соответствии с ч. 1 ст. 5.61 КоАП РФ оскорбление есть унижение чести и достоинства другого лица, выраженное в неприличной форме. Квалифицированные виды оскорбления предусмотрены чч. 2 и 3 ст. 5.61 КоАП РФ.

Оскорбление представляет собой выраженную в неприличной форме отрицательную характеристику личности потерпевшего, имеющую обобщенный характер и унижающую его честь и достоинство. Оскорбление представляет собой разновидность психического насилия, которое выражается в отрицательной оценке виновным личности гражданина, подрывает репутацию последнего в глазах окружающих и наносит ущерб его самоуважению.

Под *достоинством* понимается положительная оценка человеком собственных свойств, качеств и социальной значимости, а также естественно-правовое благо каждого человека, предопределяющее необходимость гуманного и уважительного к нему отношения (общечеловеческое достоинство).

Честь — объективная оценка личности, определяющая отношение общества к гражданину, положительная социально-нравственная оценка качеств и значения человека.

Неприличная форма как способ оскорбления означает унижение человеческого достоинства в степени, резко противоречащей общепринятым правилам общения между людьми, требованиям общечеловеческой морали.

Обценная лексика как способ унижения человеческого достоинства должна признаваться достаточным основанием для вывода о неприличной форме оскорбления.

Используемый законодателем в ст. 5.61 КоАП РФ термин *унижение* понимается в двух значениях:

- 1) как процесс причинения вреда чести и достоинству личности;
- 2) как результат такого поведения виновного, т. е. негативные последствия.

По своей правовой природе и сущности *оскорбление* — посягательство на человеческое достоинство, ибо оно всегда направлено на уничтожение личности конкретного человека, причинение ему таким образом глубокой психической травмы.

Обезличенная нецензурная брань в общественных местах, оскорбительное приставание к гражданам, не связанное с прямым унижением их достоинства в неприличной форме, образуют состав мелкого хулиганства по ст. 20.1 КоАП РФ.

При разграничении мелкого хулиганства в виде нецензурной брани в общественных местах или оскорбительного приставания к гражданам от административно наказуемого оскорбления следует иметь в виду, что

* Рос. газета. 2011. 9 дек.

нецензурная брань в общественных местах, адресованная конкретному потерпевшему, либо оскорбительное приставание к гражданину, унижающее его достоинство в неприличной форме, не могут квалифицироваться как мелкое хулиганство и образуют состав оскорбления по ст. 5.61 КоАП РФ.

В правовой науке существует обоснованное мнение, что разновидностью психического насилия являются «оскорбления, издевательства, травля и другие подобные действия, оказывающие отрицательное воздействие на психику человека» [4, с. 29; 5, с. 20; 6, с. 5]. Психическое насилие представляет собой использование информации, причинившей потерпевшему психическую травму, унизившей его человеческое достоинство [7, с. 24].

Оскорбление может быть невербальным и выражаться в действиях, к которым относят определенные жесты, плевки, пощечины и др. [8, с. 48]. Оскорбление всегда выражается в неприличной форме [9, с. 60].

При квалификации неприличной формы оскорбления следует опираться на два критерия: субъективный и объективный.

Основу объективной стороны оскорбления составляет действие в виде унижения чести и достоинства определенного человека в неприличной форме. Его отрицательная оценка заключается в цинизме, оно противоречит установленным правилам поведения, требованиям общечеловеческой морали, совершается в одной из трех возможных форм: физическое воздействие на потерпевшего, слово, жест. Признаки оскорбления явны только в тех случаях, когда действия лица направлены против определенного человека.

Объективный критерий признания унижения как совершенного в неприличной форме состоит в том, что соответствующие действия объективно и явно противоречат общепринятым правилам общения между людьми, сложившимся и почитаемым в обществе требованиям общечеловеческой морали.

Субъективная сторона оскорбления характеризуется умышленной виной: виновный осознает, что наносит оскорбление другому лицу и желает совершить соответствующее деяние. Субъективный критерий признания унижения как совершенного в неприличной форме состоит в том, что таковым унижение должен посчитать для себя сам потерпевший, когда потерпевший воспринял высказывания, имевшие место, жесты или иные действия как посягательство на его достоинство. Отметим, что наличие унижения чести и достоинства, его степень (глубину) оценивает сам потерпевший.

Признание за человеком права на честь и достоинство, соблюдение и защита этого права — основная обязанность государства.

Сказанное свидетельствует о том, что квалификация оскорбления — сложный процесс, включающий в себя анализ содержательной части данного деяния, выявление всех субъектов оскорбления.

Оскорбление в виде физического воздействия (так называемое оскорбление действием) подразделяется на два вида:

1) совершение в отношении потерпевшего физических насильственных действий (пощечина, плевков, забрасывание нечистотами, одергивание ушей или носа, щелчок пальцем по лбу и т. п.);

2) символическая обида (различные неприличные телодвижения, срывание или задирание одежды, сбивание головного убора или его натягивание на голову и т. п.).

Оскорбление словом состоит в унижении потерпевшего употреблением в его адрес словесных выражений, унижающих достоинство человека (применение инвективной лексики, т. е. лексики, противоречащей нормам, принятым в обществе, в котором совершается деяние).

Оскорбление в виде жеста представляет собой унижение человеческого достоинства путем совершения неприличных коммуникативных телодвижений. Подобного рода телодвижения являются визуальным способом отражения обценной лексики. Оскорбительные жесты часто имеют фаллическую символику, например, поднятый вверх указательный или средний палец руки, локоть руки со сжатым кулаком. Важным условием признания жеста оскорбительным является понятность его смысла потерпевшему.

Оскорбление как материальный состав насильственного правонарушения следует признавать оконченным с момента наступления общественно опасного последствия — эмоционального вреда — в виде унижения достоинства человека. С психологической точки зрения вред, наносимый оскорблением, субъективно воспринимается потерпевшим в форме переживания отрицательного эмоционального состояния (обиды).

По определению Е. П. Ильина, обида — это состояние огорчения, оскорбленности [10, с. 152–153, 333]. Он пишет, что обида как негативная эмоциональная реакция появляется в ответ на несправедливое отношение к лицу со стороны кого-либо, когда задевается чувство собственного достоинства человека, когда он осознает, что его незаслуженно унижают. Это происходит в случае оскорбления человека, неоправданных упреков, обвинений в его адрес.

Обида ощущается человеком как сильная душевная боль. Нередко обида сопровождается возникновением более выраженных эмоциональных состояний: гнева, отчаяния, стыда, страха [11, с. 64]. Причем эти психологические реакции могут отличаться по своей глубине и достигать степени аффекта.

Причиненный оскорблением вред (в соответствии с ч. 1 ст. 25.2 КоАП РФ) может быть физическим, имущественным и моральным. Возмещению имущественного ущерба и морального вреда, причиненного административным правонарушением, посвящена ст. 4.7 КоАП РФ. Более развернутый и полный перечень видов причиняемого вреда личности приведен в Декларации основных принципов правосудия для жертв преступления и злоупотребления властью, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 29 ноября 1985 г. № 40/34*. В соответствии

* Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

с п. 1 раздела «А» жертвам преступления может быть причинен вред, включая «телесные повреждения или моральный ущерб, эмоциональные страдания, материальный ущерб или существенное ущемление их основных прав в результате действия или бездействия, нарушающего действующие национальные уголовные законы государств».

В этом документе перечислены следующие виды вреда: физический, моральный, эмоциональный, иное существенное нарушение основных прав и свобод человека и имущественный вред (материальный ущерб).

Административное право, охраняя право личности, предусматривает ответственность за нанесение человеку эмоционального вреда. Этот вред, в отличие от нарушения физических благ, имеет нематериальный характер. Он представляет собой негативное изменение в эмоциональной сфере человека.

Рассматриваемый вред традиционно называют психическим вредом [12, с. 30–31]. С этим следует согласиться, так как любой эмоциональный вред отражается на психике человека и выступает одновременно психическим вредом. Но не любой психический вред можно отнести к эмоциональному. Например, вред здоровью в форме психического расстройства, по нашему мнению, должен включаться в группу физического вреда. В современной литературе по психологии и медицине проводится различие между понятиями «психическое здоровье» и «психологическое благополучие» личности. Исследование психических явлений (в частности, психического здоровья, психических расстройств и методов их лечения) относится к сфере психиатрии. Психологическое благополучие и помощь человеку при переживании им негативных эмоциональных состояний (тревога, страх, обида, фрустрация и т. д.), которые находятся в пределах физиологической нормы, — это предмет изучения психологии [12, с. 3, 31–35].

Так называемый эмоциональный вред является неоднородным. Представляя в целом разновидность психического вреда, нанося ущерб психическому здоровью, он имеет отличия, присущие психологическому состоянию личности, тесно пересекается в процессе оскорбления с моральным вредом.

Эмоциональный вред следует отличать и от гражданско-правового понятия «моральный вред». В статье 151 ГК РФ моральный вред определен как физические или нравственные страдания. Из данной дефиниции следует, что понятие морального вреда шире по своему объему. Оно объединяет несколько видов: физический вред (физические страдания) и эмоциональный (нравственные страдания). Это значит, что термин «моральный вред» выступает синонимом вреда неимущественного. Как институт гражданского права моральный вред характеризует особенности и способы компенсации правонарушителем вреда, причиненного неимущественным благам. Здесь следует отметить, что фактически любое правонарушение против личности причиняет последствия в виде морального вреда, но не любое такое последствие является частью состава конкретного правонарушения. При оскорблении (ст. 5.61 КоАП РФ) необходимо учитывать мораль-

ный вред, а именно его разновидность, т. е. вред эмоциональный. В силу того, что честь и достоинство являются морально-нравственными, этическими категориями, то вред, причиняемый оскорблением, в данном случае будет причиняться именно нравственным, моральным или духовным составляющим личности. Действительно, содержанием такого вреда является комплекс негативных нравственно-психологических изменений [13, с. 5–6].

К сожалению, при разбирательстве в суде по делам об оскорблении оценка эмоционального вреда производится без сбора серьезной доказательственной базы, на основании одних лишь показаний самого потерпевшего, руководствуясь при этом собственными представлениями о том, что такое моральный (эмоциональный) вред и каковы его признаки. Таким образом, в административном судопроизводстве применяется принцип презумпции морального вреда, фактически оформившийся в гражданском процессе и означающий, что любое физическое лицо, в отношении которого совершено неправомерное деяние (действие или бездействие), признается потерпевшим моральный вред, если совершивший деяние не докажет обратное.

Установив факт совершения неправомерного действия, в порядке гражданского судопроизводства суды предполагают моральный вред причиненным (прямое доказательство — объяснение самого истца о том, что он претерпел физические или нравственные страдания), а далее рассматривают вопрос о размере его компенсации [14, с. 15–16].

В научной дискуссии относительно компенсации морального вреда отмечено, что «пострадавший либо полностью освобождается от обязанности доказывания, либо эта обязанность значительно ослабляется» [15, с. 29–30]. Моральный (эмоциональный) вред как общественно опасное последствие оскорбления должен быть доказан. При этом одного лишь заявления потерпевшего о том, что он испытал, например, чувство обиды в результате унижения его достоинства, на наш взгляд, недостаточно. Следует установить объективные основания, которые подтверждают наличие у потерпевшего отрицательных эмоциональных переживаний путем экспертизы.

Важную роль в этом способна сыграть судебно-психологическая экспертиза эмоциональных состояний, нашедшая в последние годы новые направления своего использования в судебной практике. Суды обращаются к экспертам-психологам за оценкой психологической травмы по делам о компенсации морального вреда и защите чести, достоинства и деловой репутации граждан [16, с. 329, 331; 17, с. 15–17]. Данный вид судебно-психологических экспертиз способен оказать неоценимую помощь в установлении общественно опасных эмоциональных последствий оскорбления. Полагаем, что такое заключение экспертов будет являться объективным и наиболее убедительным доказательством причинения общественно опасного последствия оскорбления.

Не меньшее значение имеет проведение судебной лингвистической экспертизы оскорбления как негативной характеристики отдельной личности. Данный вид

экспертизы назначается для определения того, какую отрицательную синергетику оказывают лексические средства на лицо как носителя общественных ценностей. Наиболее существенным признаком, отображающим оскорбление (его мерилом), является социальная оценка. Как отмечает Г. В. Кусов, судебно-лингвистическая экспертиза оскорбления, построенная на научных основах, позволяет существенно сократить судебные ошибки [17, с. 15–19].

Возможна реализация предложения, сделанного И. Н. Сорокотягиным, который рекомендует при рассмотрении дел об оскорблениях проводить комплексную психолого-лингвистическую экспертизу [11, с. 65]. В рамках данного исследования в задачу лингвистов входит определение вопроса, является ли информация порочащей честь и достоинство лица, подрывающей его репутацию либо оскорбительной для потерпевшего. Компетенцию психологов составляют установление особенностей влияния высказанной информации на конкретного человека и диагностика психологического состояния потерпевшего в момент и после восприятия им этой информации.

Таким образом, изучение вопросов общего состава оскорбления как разновидности психического насилия позволило сформулировать определенные выводы :

1. Социальная обусловленность административно-правового запрета оскорбления следует из того, что данное правонарушение является одной из разновидностей общественно опасного психического насилия, обладая всеми признаками последнего (противоправное умышленное посягательство на психическую безопасность человека, причиняющее психический вред).

2. Оскорбление как вид психического насилия есть выраженная в обценной лексике или иной неприличной форме умышленная отрицательная оценка другого человека, причиняющая ему эмоциональный вред в виде унижения достоинства.

3. Основу объективной стороны оскорбления составляет действие в виде унижения достоинства человека (его отрицательная оценка), совершаемое в одной из

трех возможных форм: физическое воздействие на потерпевшего, слово, жест.

4. Оскорбление как материальный состав правонарушения следует признавать оконченным с момента наступления общественно опасного последствия — эмоционального вреда в виде унижения достоинства потерпевшего. С психологической точки зрения вред, наносимый оскорблением, претерпевается потерпевшим в форме переживания отрицательного эмоционального состояния — обиды.

5. Эмоциональный вред является неоднородным. Представляя в целом разновидность психического вреда, нанося ущерб психическому здоровью, он имеет свойства, присущие психологическому состоянию личности, тесно пересекается в процессе оскорбления с моральным вредом.

6. Обценная лексика как способ унижения человеческого достоинства должна признаваться достаточным основанием для вывода о неприличной форме оскорбления. Задача судебно-психологической и судебной лингвистической экспертиз оскорбления состоит в том, чтобы ответить на вопрос, относится ли слово или выражение, адресованные потерпевшему, к разряду обценной лексики.

В более широком аспекте в процессе проведения экспертиз необходимо определить: является ли информация, порочащая честь и достоинство лица, подрывающая его репутацию, оскорбительной для потерпевшего, а также установить особенности влияния высказанной информации на конкретного человека, диагностировать психологическое состояние потерпевшего в момент и после восприятия им данной информации.

В дальнейшем будут проанализированы и более детально изучены вопросы субъективного восприятия потерпевшим оскорбления, установления особенностей влияния высказанной негативной информации на психическое здоровье конкретного человека и оценки психологической травмы по делам о компенсации морального вреда и защите чести, достоинства и деловой репутации граждан.

Список литературы

1. Сидорова И. В. Уголовно-правовая характеристика оскорбления : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Тюмень, 2010.
2. Сидорова И. В. Актуальные направления дифференциации уголовной ответственности за оскорбление // Юридическая наука и правоохранительная практика. 2010. № 2(12).
3. Симонова И. С. О некоторых особенностях обеспечения законности при привлечении граждан к административной ответственности за оскорбление // Административное право и процесс. 2015. № 8.
4. Панов Н. И. Квалификация насильственных преступлений. Харьков, 1986.

5. Козаченко И. Я., Сабиров Р. Д. Уголовно-правовое понятие насилия // Уголовный закон и совершенствование мер борьбы с преступностью. Свердловск, 1981.
6. Костров Г. К. Уголовно-правовое значение угрозы : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 1970.
7. Шаранов Р. Д. Уголовно-правовая характеристика психического насилия. Тюмень, 2005.
8. Мещерякова Т. Р. Административная ответственность за оскорбление // Административное право и процесс. 2014. № 2.
9. Аратова А. А. Квалификация оскорбления // Административное право и процесс. 2012. № 11.
10. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. СПб., 2005.

11. Сорокотягин И. Н. Комплексная психологическая экспертиза в уголовном процессе // Уголовный процесс. 2005. № 10.
12. Демина Л. Д., Ральникова И. А. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности. Барнаул, 2000.
13. Дизер О. А. Общественная нравственность как объект полицейской защиты // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 4(67).
14. Эрделевский А. М. Моральный вред и компенсация за страдания. М., 1997.
15. Калиновский К. Б. Компенсация потерпевшему морального вреда, причиненного преступлением против собственности // Уголовный процесс. 2016. № 9.
16. Нагаев В. В. Основы судебно-психологической экспертизы. М., 2003.
17. Кусов Г. В. Судебная лингвистическая экспертиза «оскорбления»: развитие современной теории и практики // Рос. судья. 2011. № 9.

Insult as a kind of psychic violence

Sidorova Irina V.,

Cand. Sci. (Law), deputy-chief of Science Research department,
the Omsk Academy of the Russian MIA.
Omsk, Russia. e-mail: sidorova.81@mail.ru

The basis of objective element of an insult is an act of disparagement (his negative assessment) in one of three possible forms: physical influence on the victim, a word, a gesture. An insult as the physical element of an offence should be regarded completed from the onset of a socially dangerous consequence, that is of emotional harm caused to a victim by disparagement. From psychological perspective harm caused by an insult is sustained by the victim as a negative emotional state (resentment). Being harmful for a psychic health it has some nuances peculiar for a psychological state of a person and is intimately connected in the process of an insult with a moral injury. Obscene words as a means of disparagement must be considered an administrative offence and a sufficient ground to estimate obscene character of an insult. Science-based forensic linguistic examination and psychological assessment of an insult are likely to reduce miscarriages of justice.

Keywords: insult, disparagement, resentment, psychic violence, emotional and moral injury, forensic linguistic examination, psychological assessment.

Citation: Sidorova I. V. Insult as a kind of psychic violence. Psychopedagogics in law enforcement. No. 1(68) 2017. P. 28–32.



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАПРЯЖЕННОСТИ И КОНФЛИКТОЛОГИЯ

УДК 159 © М. А. Кононова, Е. Г. Ичитовкина, М. В. Злоказова, А. Г. Соловьев, 2017

Эмоциональное выгорание сотрудников, замещающих должности старшего начальствующего состава органов внутренних дел

Мария Александровна Кононова,
медицинский психолог Центра психофизиологической диагностики
медико-санитарной части МВД России по Кировской области.
Киров, Россия. e-mail: mashakononova@mail.ru

Елена Геннадьевна Ичитовкина,
кандидат медицинских наук, начальник Центра психофизиологической диагностики
медико-санитарной части МВД России по Кировской области».
Киров, Россия. e-mail: elena.ichitovckina@yandex.ru

Марина Владимировна Злоказова,
доктор медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой
психиатрии Кировской государственной медицинской академии.
Киров, Россия. e-mail: marinavz@mail.ru

Андрей Горгоньевич Соловьев,
доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой психиатрии и клинической
психологии Северного государственного медицинского университета, г. Архангельск.
Архангельск, Россия. e-mail: ASoloviev1@yandex.ru

Проанализированы итоговые данные клинического и экспериментально-психологического обследования ежегодных диспансерных психопрофилактических осмотров 58 сотрудников УМВД России по Кировской области. Особенностью синдрома эмоционального выгорания старшего начальствующего состава полиции является формирование фаз напряжения и резистенции с симптомами переживания психотравмирующих обстоятельств и расширения сферы экономии энергии. Им свойственна замкнутость или агрессивность вне профессиональной деятельности, т. е. в отношении родных и близких. Служебные обязанности и проблемы находятся у них в центре внимания, а семья уходит на второстепенный план, что приводит к конфликтам, разводам, проблемам на службе и психической дезадаптации, снижает их профессиональную и личностную надежность. На наш взгляд, сотрудникам старшего начальствующего состава полиции целесообразно оказывать комплексную полипрофессиональную помощь с участием психотерапевтов, клинических и социальных психологов в центрах психического здоровья Министерства внутренних дел России с использованием семейной психотерапии и релаксационных тренингов для профилактики разводов и для предотвращения пограничных психических расстройств.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, медико-психологическое сопровождение, начальствующий состав полиции.

Для цитирования: Кононова М. А., Ичитовкина Е. Г., Злоказова М. В., Соловьев А. Г. Эмоциональное выгорание сотрудников, замещающих должности старшего начальствующего состава органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 33–36.

Профессиональная деятельность сотрудников полиции старшего начальствующего состава, замещающих в органах внутренних дел должности со специальными званиями «майор, подполковник и полковник полиции», предполагает эмоциональную насыщенность и высокий процент факторов, вызывающих стресс: ответственность за личный состав и результаты служебной деятельности, ненормированный рабочий день, командировки в зоны с особыми условия-

ми службы [1, с. 15–17; 2, с. 46–48]. Высокие требования истощают ресурсы личности, нарушается душевное равновесие, что приводит к хронической усталости [3, с. 93–97]. Стойкие симптомы эмоционального выгорания ухудшают психическое и физическое здоровье: появляются вялость, астения, снижение эффективности профессиональной деятельности, возрастает уровень тревоги, нарушается система межличностных отношений [4, с. 42–47].

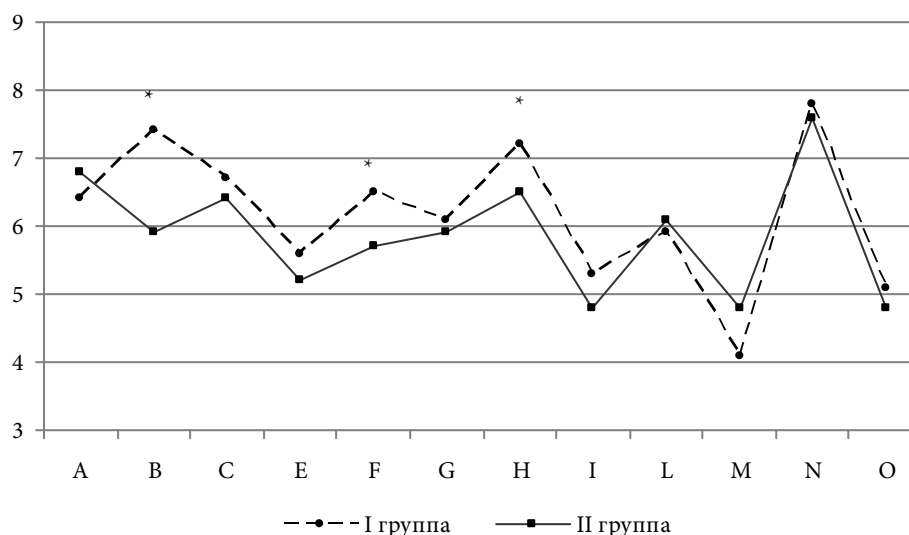


Рис. 1. Графическое представление данных теста Р. Кеттелла, проведенного среди сотрудников начальствующего и рядового состава полиции, баллы

Примечание: * — обозначает статистически значимые различия при $p < 0,05$.

А — «замкнутость — общительность»; В — «интеллект»; С — «эмоциональная нестабильность — стабильность»; Е — «подчиненность — доминантность»; F — «сдержанность — экспрессивность»; G — «низкая нормативность поведения — высокая нормативность поведения»; Н — «робость — смелость»; I — «жесткость — чувствительность»; L — «доверчивость — подозрительность»; M — «практичность — мечтательность»; N — «прямолинейность — дипломатичность»; O — «спокойствие — тревожность».

В современных условиях нестабильной политической обстановки в мире многократно возрастают нагрузки на сотрудников силовых структур, особенно на командиров и руководителей [5]. Это ставит перед ведомственными психологами задачу не только по изучению особенностей формирования данного состояния, но и по разработке научно обоснованных программ профилактики и коррекции для сохранения соматического и психического благополучия сотрудников полиции, замещающих должности старшего начальствующего состава [6, с. 66–70; 7, с. 88–89].

Нами были проанализированы результаты психопрофилактических осмотров 58 сотрудников УМВД России по Кировской области, у которых выявлены симптомы эмоционального выгорания. Сотрудники были разделены на две группы:

— I группа (30 чел.) — замещающие должности старшего начальствующего состава МВД России со специальными званиями «майор, подполковник и полковник полиции», средний возраст 38,8 года \pm 2,4 года;

— II группа (28 чел.) — замещающие должности рядового состава полиции со специальными званиями от младшего сержанта до прапорщика полиции, средний возраст 37,7 года \pm 2,1 года.

Применялся экспериментально-психологический метод, включающий тесты, регламентированные к использованию в МВД России при проведении плановых психопрофилактических обследований личного состава (16-факторный личностный опросник Кеттелла, 16 ФЛО-187-А для определения личностных особенностей и выявления признаков дезадаптации, методика эмоционального выгорания личности В. В. Бойко [8]), для выявления ведущих симптомов «выгорания» и фазы

формирования стресса [9]. Проведен анализ частоты встречаемости пограничных психических расстройств (по данным амбулаторных карт), взысканий по службе и разводов у двух групп полицейских.

Статистическая обработка результатов исследования осуществлялась с использованием программы SPSS 22.0, применялся критерий Стьюдента для независимых выборок.

По данным экспериментально-психологического обследования по тесту Р. Кеттелла показатели были значительно выше ($p < 0,05$) у лиц I группы по факторам «В» — интеллект ($7,4 \pm 1,2$ и $5,9 \pm 1,1$ балла соответственно), «F» — экспрессивность ($6,5 \pm 0,9$ и $5,7 \pm 1,2$ балла), «Н» — смелость ($7,2 \pm 1,4$ и $6,1 \pm 1,2$ балла), что отражает у респондентов хорошие интеллектуальные способности, повышенную импульсивность, энергичность, значимость социальных контактов, ответственность, динамичность в общении, лидерские и организаторские качества, социальную смелость. У членов II группы данные черты в структуре личности были выражены значительно меньше (рис. 1). По остальным факторам теста В. Кеттелла достоверных различий между двумя группами респондентов выявлено не было.

По методике В. В. Бойко было выявлено, что у старшего начальствующего состава полиции (в сравнении с сотрудниками рядового состава) достоверно выше ($p < 0,001$) были показатели фазы напряжения за счет симптома переживания психотравмирующих обстоятельств. Это связано с характером служебной деятельности, с большими психологическими стрессами, вызванными ответственностью за подчиненных. Значимо ($p < 0,001$) ниже у респондентов I группы был выражен симптом «загнанности в клетку», что свидетельствует

о поиске рационального выхода в разрешении сложившейся ситуации и обусловлено личностными особенностями (высокий интеллект, организаторские качества, активность, социальная смелость) (табл.).

Показатели фазы резистенции были существенно выше ($p < 0,001$) у сотрудников I группы с формированием симптома расширения сферы экономии энергии, что говорит о включении механизма психологической защиты и об особенностях интрапсихической переработки психотравмирующих событий служебного характера.

Итоговый показатель фазы истощения, все симптомы (эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, личностная отстраненность), а также психосоматические нарушения достоверных различий у лиц, замещающих должности старшего начальствующего и рядового состава полиции, не имели. В обеих группах респондентов симптомы эмоционального дефицита и эмоциональной отстраненности находились на стадии формирования, что свидетельствует о наличии неудовлетворенности собой и своей профессиональной деятельностью в обеих группах. Наличие высоких показателей в данной фазе негативно влияет на взаимоотношения с коллегами, родными и близкими, повышает риск возникновения апатии, хронической усталости и тревоги (табл.).

Полицейские I группы чаще были разведены и имели взыскания по службе. Причиной разводов они называли конфликты в семье из-за ненормированного рабочего дня, отсутствия времени для занятия повседневными домашними делами, недостаточного участия в воспитании детей, измен (рис. 2).

Особенностью синдрома эмоционального выгорания у старшего начальствующего состава полиции является формирование фаз напряжения и резистенции с симптомами переживания психотравмирующих обстоятельств и расширения сферы экономии энергии. За счет

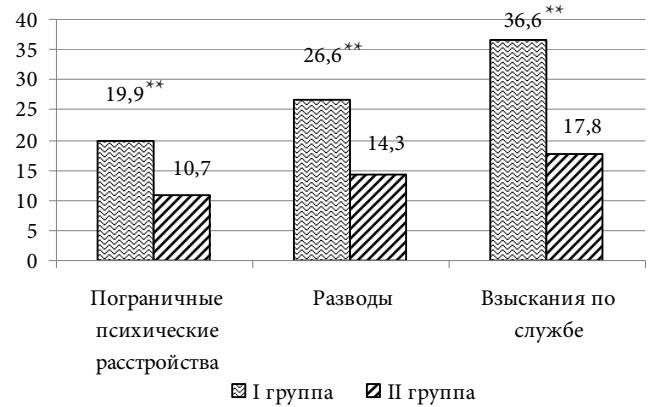


Рис. 2. Частота встречаемости пограничных психических расстройств, взысканий по службе и разводов у старшего начальствующего и рядового состава полиции, %

Примечание: ** — статистически значимые различия при $p < 0,001$.

стеничных личностных особенностей и хорошего уровня интеллекта у них не происходит рост симптома «загнанности в клетку», так как они находят рациональный выход в разрешении сложившейся служебной ситуации. Служебные обязанности и проблемы находятся у них в центре внимания, а семья уходит на второстепенный план, что приводит к конфликтам, разводам, проблемам на службе и психической дезадаптации, снижает их профессиональную и личностную надежность.

Целесообразно рассмотреть вопрос об оказании комплексной полипрофессиональной помощи сотрудникам старшего начальствующего состава полиции с участием психотерапевтов, клинических и социальных психологов в центрах психического здоровья МВД России с использованием семейной психотерапии и релаксационных тренингов для профилактики разводов и для предотвращения пограничных психических расстройств.

Таблица. Показатели эмоционального выгорания по тесту В. Бойко у сотрудников старшего начальствующего и рядового состава УМВД России по Кировской области, $M \pm m$, баллы

Фазы		Группы	
		I группа n = 30	II группа n = 28
Симптомы	НАПРЯЖЕНИЕ	24,3 ± 2,6*	22,6 ± 3,9
	Переживание психотравмирующих обстоятельств	9,6 ± 1,6**	6,3 ± 1,2
	Неудовлетворенность собой	6,3 ± 0,9	6,6 ± 1,1
	«Загнанность в клетку»	3,8 ± 1,2**	5,6 ± 1,1
	Тревога и депрессия	4,6 ± 1,5	4,1 ± 0,6
	РЕЗИСТЕНЦИЯ	43,5 ± 4,6**	40,4 ± 0,8
	Неадекватное эмоциональное реагирование	12,1 ± 1,6	13,6 ± 3,1
	Эмоционально-нравственная дезориентация	10,8 ± 1,4	9,7 ± 2,6
	Расширение сферы экономии энергии	7,1 ± 1,1**	4,7 ± 2,6
	Редукция профессиональных обязанностей	12,8 ± 1,4	12,4 ± 2,6
	ИСТОЩЕНИЕ	29,7 ± 3,6	28,7 ± 2,6
	Эмоциональный дефицит	9,5 ± 1,8	9,3 ± 1,7
	Эмоциональная отстраненность	10,0 ± 2,1	10,6 ± 1,1
	Личностная отстраненность	6,1 ± 2,6	5,1 ± 1,3
Психосоматические нарушения	4,1 ± 2,6	3,6 ± 0,6	

Примечание: ** — обозначает статистически значимые различия при $p < 0,001$.

Список литературы

1. Вахов В. П., Колос И. В., Лопушинская Н. А. Профилактика состояний психоэмоционального напряжения у сотрудников правоохранительных органов // Современная психиатрия. 2008. № 1.
2. Михеева А. А., Черникова Т. В. Эмоциональное выгорание и ценностные ориентации сотрудников УИС Казахстана с различным стажем служебной деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 3(66).
3. Жовнерчук И. Ю., Еремицкий Е. В., Жовнерчук И. В. Особенности психического здоровья военнослужащих, несущих боевое дежурство // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2014. № 1.
4. Леванова Е. А., Цибульникова В. Е. Профессиональная деформация учителя и руководителя общеобразовательной организации: от профессионального стресса к синдрому эмоционального выгорания // Перспективы науки. 2016. № 5(80).
5. Соловьев А. Г., Злоказова М. В., Ичитовкина Е. Г. Особенности формирования комбатантных акцентуаций после перенесенного посттравматического стрессового расстройства // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. 2015. № 4.
6. Корехова М. В., Соловьев А. Г., Новикова И. А. Профилактика психологической дезадаптации сотрудников ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 1(48).
7. Човдырова Г. С., Осипова М. И., Клименко Т. С. Психологические свойства, препятствующие эмоциональному выгоранию личности как синдрому развития хронического стресса // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 3(58).
8. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999.
9. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб., 2002.

Emotional burnout among the MIA chief police officers

Kononova Maria A.,

medical psychologist, Centre for psychological diagnosis, Health Service of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the Kirov region.
Kirov, Russia. e-mail: mashakononova@mail.ru

Ichitovkina Elena G.,

PhD in Psychology, Head of the Centre for psychological diagnosis, Health Service of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the Kirov region.
Kirov, Russia. e-mail: elena.ichitovckina@yandex.ru

Zlokazova Marina V.,

Doc. Sci. (Medicine), Professor, Head of the Department of Psychiatry, Kirov State Medical Academy.
Kirov, Russia. e-mail: marinavz@mail.ru

Solov'ev Andrei G.,

Doc. Sci. (Medicine), Professor, Head of the Department of Psychiatry and Clinical Psychology, Northern State Medical University.
Arkhangelsk, Russia. e-mail: ASoloviev@nsmu.ru

The estimate is given to the final data of the clinical and experimental psychological examination of annual medical psycho-prevention check-ups conducted for the Russian Interior Ministry officers in the Kirov region. The peculiar feature of the syndrome of emotional burnout among chief police officers is the formation of tension and resistance phases with symptoms of sustaining psycho-traumatic circumstances and expansion of energy saving sphere. They are characterized by the isolation or aggressiveness outside professional activities, that is in relation to family members. Professional duties and problems are in their focus, and the family fades into the background, which leads to conflicts, divorces, problems in the service and mental distress, and reduces their professional and personal reliability. The authors suggest that chief police officers should be rendered an integrated multiprofessional assistance by psychotherapists, clinical and social psychologists at mental health centres, using family psychotherapy and relaxation trainings to prevent divorces and borderline mental disorders.

Keywords: emotional burnout, medical and psychological support, senior chief police officers.

Citation: Kononova M. A., Ichitovkina E. G., Zlokazova M. V., Solov'ev A. G. Emotional burnout among the MIA chief police officers. Psychopedagogics in law enforcement. No. 1(68) 2017. P. 33–36.

Психологические проявления агрессивности и склонности личности к насильственным действиям

Гульшат Сулеймановна Човдырова,

доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии Московского университета МВД России им. В. Я. Кикотя. Москва, Россия. e-mail: Gulchat 1944@yandex.ru

В статье анализируются причины агрессивного поведения сотрудников органов внутренних дел, связанные с применением насильственных мер борьбы с правонарушителями, предлагаются меры профилактики, рассматриваются психологические корни агрессивности личности полицейских.

Ключевые слова: агрессия, гетероагрессивное поведение, насилие, накопление усталости, условия труда, мотивационная агрессия, вербальная агрессия, негатив, профилактика.

Для цитирования: Човдырова Г. С. Психологические проявления агрессивности и склонности личности к насильственным действиям // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 37–40.

Одна из важнейших проблем современной психологии и внутриведомственной в том числе — это агрессивно-разрушительное поведение личности [1, с. 3–18; 2, с. 72–74; 3, с. 53–56; 4, с. 3–6]. В психологии различают аутоагрессию и гетероагрессию, последняя делится по направленности на:

- внутривидовую (межличностную);
- межвидовую (межнациональную, межконфессиональную);
- субъектно-субъектную;
- субъектно-объектную и т. д.

В последние годы проблема гетероагрессивного поведения сотрудников МВД (по сравнению с аутоагрессивным) стала выходить на первый план, потому что затрагивает окружающих людей и социум в большей степени, чем суицид.

С конца 1992 г. возросло количество жалоб, поступающих в правозащитные организации от граждан, подвергшихся пыткам, истязаниям, избиениям в отделениях милиции, следственных отделах и изоляторах временного содержания. Большинство привлеченных к уголовной ответственности сотрудников органов внутренних дел совершили должностные преступления и преступления против правосудия. Вызывает тревогу рост числа злоупотреблений должностными полномочиями, фактов взяточничества, должностного подлога.

В Москве в 2014 г. за нарушения законности и преступления за 8 месяцев возбуждено 134 уголовных дела в отношении сотрудников правоохранительных органов. В общественную организацию «Комитет против пыток» продолжают поступать обращения из регионов [5].

В 1994 г. в России была издана книга К. Лоренца «Агрессия». Автор подробно рассматривает возникновение агрессии в филогенезе и утверждает, что агрессивность является врожденным, инстинктивно обусловленным свойством всех высших животных, доказывает это на множестве примеров и приходит к выводу: «Есть веские основания считать внутривидовую агрессию наиболее серьезной опасностью, которая грозит человечеству в современных условиях культурно-исторического

и технического развития» [6, с. 69]. Ныне его прогноз подтверждается повышением террористической угрозы в мире.

Путем многочисленных наблюдений К. Лоренц доказывает, что агрессия претерпевает эволюцию через изменчивость и отбор. Но человек, как представитель высшего вида животных, к счастью, через свое сознание, разум может перевести агрессию в другие формы реагирования [6]. Однако изучение трудов К. Лоренца наводит на мысль: когда у человека каким-либо путем включается контроль сознания (например, при употреблении алкоголя или наркотиков), его нереализованная агрессивность превращает индивида в оружие убийства. Пока контроль сознания присутствует, агрессивность как таковая не делает субъект опасным. С одной стороны, существующая связь между агрессивностью и агрессией не является жесткой, с другой — сам акт агрессии не всегда принимает сознательно опасные формы поведения в обществе. В поверхностном житейском сознании населения, средств массовой информации агрессивность является синонимом злых деяний. Однако в психологии не всякое агрессивное поведение является злым умыслом, таковым его делает *мотив деятельности*, т. е. те ценности, ради достижения и обладания которыми деяние совершается. Внешние практические действия могут быть сходны, но их мотивационные компоненты прямо противоположны как в случаях с насильственными действиями сотрудников ОВД в отношении подозреваемых (задержание, надевание наручников, обыск и др.), так и в случаях агрессии правонарушителей в отношении граждан.

Каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности в качестве проявления инстинкта самосохранения. Известно, что низкий уровень агрессивности приводит к пассивности, ведомости, конформности и т. д.

Сотрудник органов внутренних дел (далее — ОВД) обязан обладать определенной степенью агрессивности, иначе он не сможет противостоять правонарушителям (например, даже надевание наручников чаще всего со-

провождается той или иной формой протеста), мотив сопротивления при этом всегда имеет деструктивную направленность. Чрезмерное развитие агрессивности определяет весь облик личности, человек может стать конфликтным, неспособным на определение разумных границ преодоления сопротивления.

Анализ деятельности оперативных сотрудников показывает, что у полицейского определенная доля агрессивности предусмотрена требованиями профессии: задержание, надевание наручников, обыск и др. Оперативно-розыскные мероприятия, предусмотренные законом, производятся, как правило, против желания лиц, к которым они применяются. Эти действия СМИ и обыватели ошибочно рассматривают как насилие. Сотрудники ОВД сталкиваются не только с оказанием физического сопротивления, но и с вербальными оскорблениями и угрозами, выдержать подобное может только опытный человек.

Существует разделение проявления агрессии на два типа:

- 1) мотивационная агрессия как самооценочность;
- 2) инструментальная — как средство.

Оба вида могут проявляться как под контролем сознания, так и вне его, будучи сопряженными с эмоциональными переживаниями: гнев, враждебность, напряженность и др.

Существует несколько видов агрессивных реакций:

— применение физической силы (прямой или косвенной), раздражение в виде грубости, обида, зависть, ненависть;

— негативизм — оппозиционная манера поведения;

— подозрительность — недоверие, ожидание вреда;

— вербальная агрессия — нецензурная брань, проклятия, угрозы.

Все они взаимосвязаны и могут быть направлены как на человека, так и на другие объекты (примеры вандализма). Это можно рассматривать как виды агрессивных реакций человека в зависимости от мотивов и личностного наследственного уровня агрессивности. Нас в большей степени должна интересовать мотивационная агрессия как прямое проявление реализации деструктивных тенденций, заведомо присущих личности. Определив уровень таких деструктивных тенденций, можно с большой степенью вероятности прогнозировать возможность проявления открытой мотивационной агрессии.

Наш анализ наблюдения, опроса, анонимного анкетирования и тестирования оперативных сотрудников и следователей показывает, что много объективных и субъективных причин для роста насильственных преступлений среди полицейских. Нередко эти причины не зависят от сотрудников полиции, ниже приведены основные из них:

1. Население и СМИ рост преступности в стране расценивают как вину системы МВД России и других правоохранительных органов, не учитывая влияния системного кризиса в России и за рубежом, ухудшающего криминальную обстановку. Не только экономический кризис, но и психологическое давление в виде санкций и инфляции раздражает и вызывает у населе-

ния реакции враждебности, негатива и агрессии. Нередко люди выплескивают свое раздражение на сотрудников полиции, которые предупреждают возможные столкновения и ликвидируют кризисные последствия социально-политических явлений. Поэтому действия сотрудников вынужденно направлены на увеличение в том числе и агрессивных высказываний и силовых приемов усмирения правонарушающей части населения. Граждане относятся к полиции односторонне потребительски, так думают 87% опрошенных сотрудников полиции.

2. СМИ считают, что применение пыток стало привычным и легким путем раскрытия преступлений, что полицейские «выбивают» признательные показания. Это якобы привело к тому, что уровень криминализации сотрудников МВД достиг «ужасающих размеров» [7].

3. При анонимном опросе только 15% сотрудников признались, что «замахивались с угрозой», 10% — «намекнули устно», при этом разъясняли, что признание — это еще не доказательство вины человека, поэтому «выбивать» признания нет смысла. Нужны не словесные, а объективные доказательства вины. О пытках говорят обыватели, которые не знают, что такое система доказательств вины; 25% сотрудников признались, что выражаются нецензурно, 35% отметили, что им приходится применять приемы самообороны, которые расцениваются СМИ и населением как акт насилия, при этом полицейским не дается право на самооборону. Почему?

4. При опросе и анкетировании оперативных сотрудников выяснилось, что в настоящее время пыток не существует, они устарели как явление. Найти улики гораздо легче (есть аудио- и видеоустройства), чем тратить время на пытки, — так считают 93% сотрудников. Ухудшение качества работы личного состава и психологического отбора связано с тяжестью требований, предъявляемых к полицейским, не соответствующих материальной оценке данного труда, а также с интенсификацией труда, связанной с сокращениями численности после реформирования. Уменьшилось количество лиц, имеющих соответствующее высшее образование и стаж работы более трех лет, не говоря о личных психологических качествах отбираемых (склонность к агрессивным действиям, садистские наклонности), аналогичным образом меняется качественный состав и других структур. Действительно, психодиагностические центры вынуждены смотреть сквозь пальцы на выявленные отрицательные качества претендентов из-за текучести кадров и неуккомплектованности многих подразделений. Люди не выдерживают длительных психофизиологических нагрузок, несмотря на недавнее (2012–2013 гг.) повышение окладов, которые нивелируются инфляцией.

5. Накопление усталости вследствие постоянного участия в экстремальных и повседневных напряженных условиях службы. Ненормированный рабочий день делает сотрудников безразличными и равнодушными к лицам, чьи права они охраняют, или же они сами становятся преступниками. Даже после повышения окладов некомплект личного состава (в Москве) составляет от 21 до 41%, так как после сокращения штат-

ной численности сотрудникам часто приходится работать без выходных. С этим связано и повышение количества дорожно-транспортных нарушений, совершаемых сотрудниками, которые часто засыпают за рулем после суточных нагрузок. Несоблюдение физиологической потребности человека в отдыхе чревато различными острыми нервно-психическими нарушениями, в том числе внезапными приступами раздражения и насилия в отношении окружающих.

6. Рост числа лиц, прошедших «горячие точки». У таких сотрудников вырабатывается агрессивный стереотип поведения в сочетании с развитием посттравматического стрессового расстройства (среди тех, кто пребывал в экстремальных условиях несколько раз и длительное время, — 6 месяцев и более). По нашим данным, 17% бойцов, вернувшихся из Чечни, обнаруживали «расстройство приспособительных реакций» различных видов. Среди этой группы сотрудников при тестировании преобладали лица с пиком профиля по второй и девятой шкале СМИЛ [7]. Эта симптоматика, не включенная ранее в синдромологию посттравматического стрессового расстройства, характеризуется не раздражительностью и не вспышками гнева, а высокой агрессивностью со стремлением к разрушительным действиям. Это случаи, приводящие к трагическим последствиям, когда сотрудник ОВД совершает уголовно наказуемое деяние в кратковременно измененном состоянии сознания (нашумевшая история полковника Буданова). Эти лица относятся к группе риска и находятся под наблюдением психолога.

7. На фоне таких изменений профиля личности злоупотребление спиртными напитками является фактором, утяжеляющим формирование агрессивного поведения, вследствие постепенного растормаживания в человеке низменных чувств и интересов. Злоупотребление алкоголем способствует быстрому развитию у личности интеллектуально-мнестических нарушений, способствующих подавлению духовности и разрушению положительных цельных качеств личности каждого сотрудника. Результаты анализа нашего анонимного опросника показали, что эпизодически употребляют алкоголь вне службы 75% ($\pm 0,9$) сотрудников, 2 раза в неделю вне службы употребляют спиртное 50% ($\pm 1,2$), по разным поводам употребляют во время несения службы 7% ($\pm 0,8$). Цель употребления — расслабиться, снять постоянное напряжение, — такие причины назвали 70% опрошенных, остальные 30% указали различные поводы. Этот фактор наиболее часто способствует не только таким правонарушениям, как взяточничество, поборы, хулиганские действия, но и гиперболизированным формам агрессии с разрушительными последствиями (история майора Евсюкова).

Наш анализ агрессивных форм поведения после алкоголизации показал, что они не были непосредственно связаны с процессом расследования преступлений, а с выключением сознания вследствие употребления больших доз алкоголя на фоне усталости и напряженной работы.

8. Снижение уровня материального положения личного состава МВД (после реформы) способствует совершению таких преступлений, как взяточничество,

вымогательство. Такую причину указали 85% полицейских. Эта разновидность преступлений (с психологической точки зрения) может быть приравнена к насильственным должностным преступлениям наряду с убийством и умышленным причинением вреда здоровью, так как во всех случаях оказывается психологическое давление на личность со стороны полицейского.

Сотрудники ОВД возвращают в казну государства сотни миллионов долларов, а сами получают оклады, не выдерживающие инфляции. Материальная неудовлетворенность и постоянное участие в стрессогенных ситуациях частично подталкивают полицейских к агрессии, способствуя формированию у них морально-нравственной деформации, провоцируя молодых неопытных сотрудников к совершению безнравственных поступков. При анализе материального положения сотрудников 45% отметили, что они, имея двоих детей, не могут содержать семью на должном уровне; 35% указали, что «еле сводят концы с концами»; 15% не имеют своей семьи из-за материальной несостоятельности; только 5% не испытывают сложностей, живя с родителями.

Как ни парадоксально, но разумных пределов агрессивности требует от полицейских профессия. Агрессия и насилие в органах внутренних дел, действительно, признак бессилия. Это бессилие обусловлено отставанием не только технических сил и средств, но и недостаточностью морально-психологической подготовки.

В настоящее время необходимо:

- обеспечить социальную защиту личного состава;
- отказаться от валовых показателей работы ОВД, способствующих только накоплению усталости;
- ужесточить специальный отбор и психологическое тестирование кандидатов на работу в ОВД, проводить дополнительное тестирование психологом и обследование психиатром лиц, склонных к агрессивному поведению и злоупотреблению алкоголем;
- разработать методы психотренинга сознательного подавления агрессивных желаний;
- обеспечить соблюдение института адвокатов и использование услуг правозащитников;
- разработать принципы усиления духовно-психологической подготовки личного состава, направленного не только на борьбу с преступностью, на защиту населения от преступных посягательств и злоупотреблений властью, но и на укрепление стрессоустойчивости самих сотрудников ОВД.

При проведении морально-психологической подготовки и тренингов личного состава на практике психологи должны знать и подчеркивать, что насилие — это не только физическая боль, это психологическое потрясение, унижающее и разрушающее человека, это глобальная опасность для общества и генофонда нации. Наукой установлено, что последующие изменения в психике лиц, подвергнутых агрессивным выпадам, передаются следующим поколениям через мутацию генов, контролирующих психические процессы. Не зря в русской культуре существуют такие нравственные законы: не бить лежачего, беспомощного, не имеющего возможности защититься. Зная условия деятельности сотрудни-

ков полиции и психологические корни их агрессивности, можно сделать научные предположения и выводы, которые позволят наметить и разработать эффективные пути профилактики должностных правонарушений.

Данный анализ причин агрессивности полицейских показывает, что для их профилактики необходимы меры как психологического, так и социально-правового и антикризисного характера.

Список литературы

1. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. № 5.
2. Бабушкин Г. Д., Караваяев А. Ф. Агрессия и самоактуализация личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2002. № 1(17).
3. Богданчиков С. А., Иванов Л. Н. Агрессия в среде переменного состава // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2007. № 1(28).
4. Вяткин Б. А., Денисенко А. Г. Взаимосвязь агрессивности младших командиров и их подчиненных // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2011. № 2(45).
5. Башарова С. Полицейские менты (уровень преступности среди сотрудников МВД) // Новые известия. 2014. 10 авг.
6. Лоренц К. Агрессия / пер. с нем. Г. Ф. Швейника. М., 1994.
7. Човдырова Г. С. Психопрофилактика расстройств, связанных со стрессом, и проблемы повышения стрессоустойчивости личного состава МВД России в экстремальных условиях: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. М., 2000.

Psychological manifestations of aggressiveness and an individual's proneness to violence

Chovdyrova Gulshat S.,

Doc. Sci. (Psychology), Doc. Sci. (Medicine), Professor, professor at the department of Legal Psychology, V. Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Moscow, Russia. e-mail: Gulchat 1944@yandex.ru

The article analyzes the reasons of police officers' aggressiveness when using coercive measures to counteract offenders. The author suggests some preventive measures and examines psychological origin of policemen's aggressiveness.

Keywords: aggression, heterogeneous aggression, violence, accumulation of fatigue, working conditions, motivational aggression, verbal aggression, negativity, prevention.

Citation: Chovdyrova G. S. Psychological manifestations of aggressiveness and an individual's proneness to violence. Psychopedagogics in law enforcement. No. 1(68) 2017. P. 37–40.

УДК 159.9 © Н. Ю. Ражина, Л. Ю. Золотова, А. В. Хижук, В. Ю. Стороженко, 2017

Эмоциональные и поведенческие реакции пациентов на приеме у врача-стоматолога (на примере обучающихся в вузе МВД России)

Наталья Юрьевна Ражина,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Омского медицинского университета. Омск, Россия. e-mail: n.yu.ra@mail.ru

Людмила Юрьевна Золотова,

кандидат медицинских наук, доцент кафедры терапевтической стоматологии Омского медицинского университета. Омск, Россия. e-mail: lzolot@mail.ru

Александр Владимирович Хижук,

ассистент кафедры ортопедической стоматологии Омского медицинского университета. Омск, Россия. e-mail: khizhukomgmu@mail.ru

Виктор Юрьевич Стороженко,

студент 5 курса стоматологического факультета Омского государственного медицинского университета. Омск, Россия. e-mail: crazuz@mail.ru

Предмет исследования, изложенный в настоящей статье, — характер проявления эмоциональных и поведенческих реакций пациентов, изучение преобладающих эмоций у пациентов-курсантов на стоматологическом приеме, определение критериев и типичных для пациентов вегетативных и поведенческих реакций, выяснение моделей поведения врача.

Ключевые слова: пациенты-курсанты, страх, тревога, собственно эмоции, поведенческие реакции, вегетативные реакции, модели поведения.

Для цитирования: Ражина Н. Ю., Золотова Л. Ю., Хижук А. В. и др. Эмоциональные и поведенческие реакции пациентов на приеме у врача-стоматолога (на примере обучающихся в вузе МВД) // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 41–44.

В сознании многих людей существует стереотип, что визит к врачу-стоматологу непременно будет сопровождаться негативными эмоциями. Заведомо произвольно или непроизвольно люди передают друг другу свое отрицательное отношение к данному событию [1]. Часто человек, еще не побывавший в статусе пациента, но уже испытывающий эмоциональное напряжение, не способен адекватно оценить необходимость лечения, откладывая его на более поздний срок [2].

Со временем у болезни появляются осложнения, а манипуляции врача в таком случае неминуемо сопровождаются, как правило, более интенсивными болевыми ощущениями [3].

Страх перед стоматологом ярче выражен у старшего поколения, заставшего времена лечения без применения анестезии, у тех, кто на собственном опыте испытал болезненность процедуры удаления или пломбирования зубов. Подобные дискомфортные ощущения прочно закрепились в подсознании, достигнув у некоторых людей наивысшей степени страха, перейдя в тревожно-фобическое расстройство.

Боязнь стоматологов разной степени выраженности наблюдается у 30% населения планеты, т. е. у каждого третьего жителя, 22% пациентов испытывают тревогу перед визитом к стоматологу и признаются, что есть страх перед возможным удалением зубов.

Отметим, что боязнь стоматолога чаще всего основана на личном опыте человека, полученном в предыдущие посещения врача, если эти визиты были связаны с болезненным лечением или удалением зубов [4, с. 24–27].

Незначительный страх перед стоматологами испытывает большинство людей, что совершенно естественно. Прием у дантиста способен доставить неприятные ощущения и боль, естественно, лечение тоже сопровождается некоторым «вторжением» врача в личное пространство пациента.

Актуальность проблемы несвоевременного посещения стоматолога из-за страха пациента обусловлена, с одной стороны, тем, что нездоровые зубы препятствуют социальной успешности человека, а с другой — возникновением более серьезных негативных последствий для всего организма. В научной литературе все чаще появляются статьи, раскрывающие влияние стоматологического состояния на другие системы организма: патогенные микроорганизмы из полости рта беспрепятственно попадают в легкие, что подтверждают исследования, проведенные в Йельской Школе Медицины в 2012 г., результаты которых показали увеличение темпов развития пневмонии у лиц с нездоровыми зубами [5].

Современная стоматология как область медицины находится на высоком уровне развития. Наличие конкуренции в этом секторе медицинских услуг усилило заинтересованность врачей в повышении качества стоматологической помощи в соответствии с требованиями эстетики и безболезненности совершаемых манипуляций. Однако посещение стоматолога продолжает быть ситуацией, вызывающей у человека разные эмоциональные реакции. Это временные эмоциональные переживания, отражающие отношение человека к текущим, вероятным или воспоминаемым событиям, которые обобща-

Таблица 1. Причины обращения к стоматологу

Варианты ответов	Девушки		Юноши		Итого	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
По какой причине Вы обращаетесь к стоматологу?						
Раз в год (в полгода) в целях профилактики	21	32,8	19	19,4	40	24,7
в связи с медкомиссией	10	15,6	7	7,1	17	10,5
При видимом дефекте или при ощущении дискомфорта, вызванного состоянием зубов	16	25,0	46	47,0	62	38,2
При сильной боли	17	26,5	26	26,5	43	26,5

ют оценку ситуации, связаны с удовлетворением его потребностей и возникают как биологические малоосознаваемые (инстинктивные) реакции на воздействующий раздражитель. К ним относятся радость, удивление, страдание, гнев, отвращение, презрение, интерес, страх [6].

На приеме у стоматолога пациент, как правило, испытывает страх, неприязнь и гнев. Возникает вопрос: каким образом эмоции пациента могут затруднить оказание стоматологической помощи? Ответ заключается в наличии тесной взаимосвязи психической и функциональной деятельности организма человека. Интенсивные эмоции активизируют определенные нервные центры и стимулируют выработку биологически активных веществ. Это может, например, повысить артериальное давление, т. е. усилить кровотечение или спровоцировать тремор конечностей, мышечные спазмы, что существенно усложнит оказание медицинской помощи. Вегетативные проявления сильных эмоций — покраснение или побледнение кожи лица, избыточное потоотделение, изменение частоты дыхания или сердцебиения [7, с. 50–51].

Исследование ориентировалось на изучение проявления эмоций на вегетативном и поведенческом уровнях, результаты которого позволят стоматологу снизить эмоциональное напряжение у пациента и обеспечить более комфортное лечение. Врач во время стоматологического приема может наблюдать и фиксировать вегетативные и поведенческие реакции пациента.

Выбор участников исследования обусловлен тем, что большинство обучающихся находятся на стадии завершающего физического и психического развития [8, р. 87]. Они более ориентированы на достижения и успех в личной, в профессиональной сферах жизни, что проявляется в повышенном внимании к своему внешнему виду. Поэтому испытуемых обозначенной возрастной категории можно считать постоянными пациентами, следящими за своим здоровьем.

Авторами была разработана анкета, направленная на изучение типичных признаков эмоциональных переживаний пациентов. Определена исследуемая совокупность проявления эмоций: вегетативные (повышение температуры тела, усиленное потоотделение, бледность или покраснение кожных покровов) и поведенческие реакции (чрезмерная двигательная активность или пассивность, дрожание голоса). Последний вопрос анкеты был направлен на выявление оптимальной, с точки зрения пациентов, модели поведения врача на стоматологическом приеме.

В анкетировании, которое проводилось в 2016 г. на базе Омской академии МВД России, приняли участие 162 чело-

века (98 мужчин и 64 женщины). Курсантам и слушателям академии МВД России, имеющим опыт посещения стоматолога, была предложена соответствующая анкета.

Результаты исследования причин обращения к стоматологу пациентов-курсантов вуза МВД показали, что треть опрошенных женщин (32,8%) в силу природных психологических особенностей (бессознательное стремление к красоте, забота о внешнем виде) регулярно проходят профилактические стоматологические осмотры, не доводя ситуацию до заметных изменений во внешности. Большая часть мужчин исследуемой возрастной категории (47%) обращаются к стоматологу, когда проблема уже очевидна и требует устранения, что объясняется особенностями мужской психологии (внешности отводится роль второстепенная). Только 26,5% от числа всех обследуемых обращаются к врачу при сильной боли (табл. 1.). Более 70% обследуемых, по-видимому, не испытывают пороговой боли.

Исследование наличия эмоционального напряжения перед визитом к врачу-стоматологу показало, что респонденты распределились примерно одинаково: 53% испытывают и 47% не испытывают определенного беспокойства перед посещением стоматолога (табл. 2).

Результаты исследования видов эмоциональных состояний пациентов во время стоматологического приема показали, что 41% заявляет о спокойствии во время приема у стоматолога, однако 59% курсантов отмечают и другие различные состояния (тревога, беспокойство, страх, отвращение) (рис.).

Проявление отвращения может возникнуть во время пребывания у стоматолога, предположительно, из-за ошибки врача в общении или в связи с самим лечением.

В ходе исследования причин возникновения отрицательных эмоций у пациентов в кресле стоматолога было выявлено, что в 37% случаев эмоции пациентов были вызваны ожидаемыми болевыми ощущениями, причем они более выражены у юношей (табл. 3).

Таблица 2. Показатели эмоционального напряжения перед визитом к врачу

Варианты ответов	Девушки		Юноши		Итого	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Обеспокоены ли Вы предварительно предстоящим визитом к стоматологу?						
Да	56	57,1	30	46,8	86	53,0
Нет	42	42,8	34	53,1	76	47,0

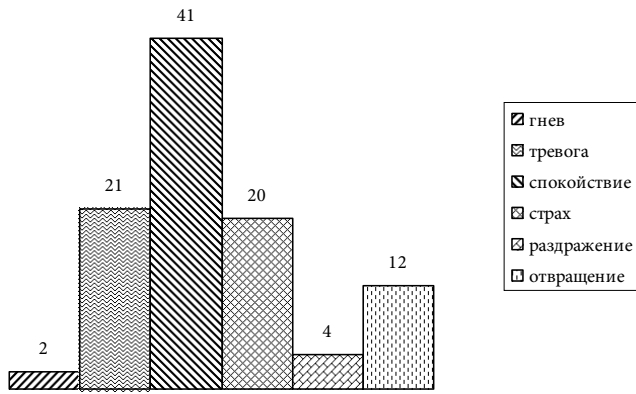


Рис. Результаты исследования видов эмоций пациентов во время стоматологического приема, %

Различие в результатах можно объяснить тем, что совершенствование и широкое применение обезболивающих средств способствует вытеснению страха боли на второй план. По результатам опроса пациентов беспокоят звук бормашины, запах медикаментов и отсутствие информации об уровне профессионализма врача. Однако 19,7% (32 человека) респондентов ничего не беспокоит (табл. 3).

Анализ результатов исследования вегетативных и поведенческих реакций у пациентов показал, что больше половины опрошенных (54,3% (88 участников из 162)) отрицают наличие вегетативных изменений, что указывает на их отсутствие, это на 34% больше тех, кто сообщил о своем спокойствии во время стоматологического приема (табл. 4).

Треть опрошенных пациентов (34,5%) ожидают на приеме со стоматологом сотрудничества, т. е. надеются на предоставление возможности участия в своем лечении и готовы этому содействовать. Значительное количество респондентов (48,1%) во время приема желает общаться с врачом не только по поводу лечения, но и на другие темы, так как подобное общение способствует снижению эмоционального напряжения (табл. 5).

Проведенное исследование позволило показать значимость и актуальность проблемы, выявить преобладающие виды эмоций у пациентов-курсантов, определить их типичные вегетативные и поведенческие реакции, разработать некоторые рекомендации для оптимизации эмоциональных переживаний и неблагоприятных психических состояний перед визитом к врачу-стоматологу. Учет выявленных аспектов позволит значительно опти-

Таблица 3. Причины возникновения отрицательных эмоций у пациентов во время стоматологического приема

Варианты ответов	Девушки		Юноши		Итого	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Причины отрицательных эмоций						
Болевые ощущения	19	29,7	41	41,8	60	37,0
Неизвестность хода лечения (манипуляции врача)	14	21,8	17	17,3	31	19,1
Запах медикаментов	13	20,3	13	13,2	26	34,5
Звук бормашины	17	26,5	23	13,2	40	24,6
Отсутствие информации о профессионализме врача	11	17,2	15	15,3	26	16,0
Нарушение личного пространства	–	–	5	0,5	5	0,3
Ничего не беспокоит	13	20,3	19	19,3	32	19,7

Таблица 4. Вегетативные и поведенческие реакции пациентов

Варианты ответов	Девушки		Юноши		Итого	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
На приеме у стоматолога у Вас						
Усиленное потоотделение	14	21,0	16	16,3	30	18,50
Тремор рук	8	12,5	13	13,2	21	13,00
Прерывается речь (дрожащий голос)	6	0,9	8	0,8	14	0,86
Слезы в глазах	3	0,4	4	0,4	7	0,43
Зуд кожи	2	0,3	–	–	2	0,12
Побледнение кожных покровов	2	0,3	1	0,1	3	0,20
Покраснение кожи лица или повышение температуры тела	3	0,4	9	0,9	12	0,70
Перечисленные изменения отсутствуют	31	48,0	57	58,1	88	54,30

Таблица 5. Предпочитаемые модели поведения врача во время приема

Варианты ответов	Девушки		Юноши		Итого	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Какой модели поведения Вы ожидаете от стоматолога?						
Руководство	11	17,0	14	14,2	25	15,4
Сотрудничество	24	3,7	32	32,6	56	34,5
Общительность	28	4,3	50	51,0	78	48,1
Сдержанность	5	0,7	13	13,2	18	11,1

мизировать эмоциональное напряжение у пациентов и обеспечить более комфортное лечение.

Посещение стоматолога для большинства респондентов является существенной стрессовой ситуацией. Около половины опрошенных (53%) пациентов-курсантов (слушателей) МВД России испытывает эмоциональное напряжение и тревогу еще до прихода к врачу, что подтверждает актуальность проблемы исследования и обнаруживает необходимость психологического воздействия на пациентов в целях снижения интенсивности отрицательных эмоций. Большая часть мужчин исследуемой возрастной категории (46%) обращается к стоматологу, когда проблема уже очевидна и требует устранения. Преобладающие эмоции у пациентов на приеме у стоматолога — тревога, страх и отвращение.

Типичные вегетативные и поведенческие реакции пациентов-курсантов — усиленное потоотделение, тремор рук и прерывистая речь, что свидетельствует о реактивной тревожности и переживании скрытого страха. Одни находятся в беспокойном и нервном состоянии, другие идут к дантисту только с крайне запущенной формой заболева-

ния, но есть те, кто боится лечить зубы настолько, что впадает в панику при одной лишь мысли о стоматологе. Выявлено, что половина из числа опрошенных (54%) отрицают наличие вегетативных изменений. Это объясняется тем, что некоторые вегетативные реакции не всегда доступны для самонаблюдения.

Предпочитаемыми для пациентов моделями поведения врача (как мужчин, так и женщин), способствующими снижению излишнего эмоционального переживания на стоматологическом приеме, названы общительность (44%) и сотрудничество (32%), которые предполагают информированность о предстоящих манипуляциях и возможность обсуждения плана лечения, что позволяет создать благоприятный психологический климат и психотерапевтический фон лечения.

Современные клиники используют индивидуальный подход с применением когнитивно-поведенческой терапии, что меняет отношение пациентов к процедуре лечения зубов. Комплекс всех этих новшеств позволяет проводить лечение безболезненно, а боязнь стоматолога становится неоправданной.

Список литературы

1. Демина Н. А. Эмоционально-личностные особенности пациентов при амбулаторном лечении стоматологических заболеваний : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
2. Айер У. Психология в стоматологической практике / пер. с англ. Т. Н. Макаровой / под ред. В. В. Бойко. СПб., 2008.
3. Московец О. Н. Зависимость болевого восприятия от эмоционального состояния у пациентов на амбулаторном стоматологическом приеме : автореф. дис. ... д-ра биол. наук. М., 2003.
4. Берлов А. В. Психологические особенности сегодняшнего пациента // Врач. 2003. № 9.
5. Волконская К. Чем опасна боязнь стоматолога. URL: <http://med-info.ru/content/view/2861> (дата обращения: 10.02.2015).
6. Изард К. Э. (Izard) Психология эмоций. СПб., 2007.
7. Баркан И. Ю., Струев И. В., Усов Г. М., Семенюк В. М. Сравнительная оценка эффективности коррекции проявлений тревожных расстройств у больных пожилого и старческого возраста на амбулаторном стоматологическом приеме // Институт стоматологии. 2009. Т. 1, № 42.
8. Erikson E. H. Identity. Youth and crisis. N.-Y., 1968.

Patient's emotional and behavioural reactions at the dentist's (exemplified by the MIA higher school students)

Razhina N. Yu.,

Cand. Sci. (Pedagogy), associate-professor of the department of Pedagogy and Psychology, Omsk Medical University. Omsk, Russia. e-mail: n.yu.ra@mail.ru

Zolotova L. Yu.,

Cand. Sci. (Medicine), associate-professor of the department of Operative Dentistry, Omsk Medical University. Omsk, Russia. e-mail: lzolot@mail.ru

Khizhuk A. V.,

assistant lecturer of the department of Operative Dentistry, Omsk Medical University. Omsk, Russia. e-mail: khizhukomgmu@mail.ru

Storozhenko V. Yu.,

5-year student of the Dentistry Faculty, Omsk Medical University. Omsk, Russia. e-mail: crazuz@mail.ru

The subject of the research is the character of the patients' emotional and behavioural reactions, study of cadet patients' dominant emotions at the dentist's, revealing criteria and involuntary and behavioural reactions typical for patients, as well as a dentist's behavioural patterns.

Keywords: cadet patients, fear, anxiety, emotions themselves, behavioural reactions, involuntary reactions, patterns of behaviour.

Citation: Razhina N. Yu., Zolotova L. Yu., Khizhuk A. V., Storozhenko V. Yu. Patient's emotional and behavioural reactions at the dentist's (exemplified by the MIA higher school students). Psychopedagogics in law enforcement. No. 1(68) 2017. P. 41–44.



ПСИХОКОРРЕКЦИЯ И РЕГУЛЯЦИЯ СОСТОЯНИЙ

УДК 159.9.07; 316.6; 316.454.5 © Т. В. Щеголева, 2017

Особенности социально-психологического климата в подразделениях с высоким уровнем нарушений служебной дисциплины

Татьяна Викторовна Щеголева,

начальник отделения психологической работы отдела морально-психологического обеспечения
Управления по работе с личным составом УМВД России по Калининградской области
(ОПР ОМПО УРЛС УМВД России по Калининградской области).
Калининград, Россия. e-mail: 17077@mail.ru

В статье показаны факторы, провоцирующие негативные тенденции и процессы социально-психологического климата: авторитарно-жесткий стиль руководства, низкий авторитет руководителя у значительной части подчиненных, завышенные требования к ним при отсутствии поощрений, превышение служебных полномочий, игнорирование профессиональных и социально-психологических проблем подчиненных, преследование за критику, фаворитизм и т. д.

Ключевые слова: социально-психологический климат группы, нарушения служебного поведения.

Для цитирования: Щеголева Т. В. Особенности социально-психологического климата в подразделениях с высоким уровнем нарушений служебной дисциплины // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 45–50.

Проблема соблюдения служебной дисциплины и законности сотрудниками органов внутренних дел в настоящее время стоит особенно остро [1, с. 80–85]. Реформирование и становление новой структуры МВД России происходит в условиях экономической нестабильности, миграционного кризиса в странах Европы и угрозы распространения терроризма.

Решение профессиональных задач сотрудниками ОВД по защите жизни и здоровья, прав и свобод граждан, поддержанию общественного спокойствия, законности и правопорядка в данной социально-экономической ситуации может быть успешным только при условии позитивного отношения населения, которое обеспечивается соблюдением в профессиональной деятельности требований и норм гражданского и служебного долга.

При тщательном психологическом подборе кандидатов на службу в полицию [2, с. 106–112], при детально разработанных предписаниях общего поведения и правил поведения при выполнении задач оперативно-служебной деятельности, при целенаправленном контроле за профессиональной нравственной деформацией, принимаемыми мерами по профилактике нарушений служебной дисциплины и законности среди личного состава количе-

ство сотрудников, ежегодно привлекаемых к дисциплинарной ответственности, практически не снижается*.

Статистика указывает, что бюрократические механизмы руководства при всей их адресности и детализации не способны полностью урегулировать работу полиции, существуют пробелы в научной организации профессиональной деятельности полицейских. Мы полагаем, что в работе с личным составом необходимо шире использовать междисциплинарный подход, опираясь на возможности не только юридической, но и социальной, а также организационной психологии [3, с. 123–127].

Важнейшую роль в обеспечении эффективности организации играют человеческие ресурсы и условия их профессиональной деятельности, например, социально-психологический климат (далее — СПК), стили руководства в отдельных подразделениях, уровень доверия к непосредственному и высшему руководству, степень лояльности организации в целом и т. д.

Теоретико-методологическое обоснование и широкое освещение практических исследований данная тематика получила в социальной и организационной психологии, в публикациях, посвященных производственным, образовательным, торговым, военным и многим другим

* О мерах по укреплению служебной дисциплины и законности в органах внутренних дел Российской Федерации : директива МВД России от 27 февраля 2015 г. № 1 дсп.

организациям [4, с. 137–263; 5; 6; 7, с. 75–80; 8, с. 230–234; 9, с. 70–71; 10, с. 31–51; 11, с. 127–139].

Огромный пласт практических исследований взаимосвязи нарушений служебной дисциплины и характеристик социально-психологического климата в подразделениях ОВД освещен слабо. Неполно раскрыты и методологические механизмы взаимосвязи указанных внутриорганизационных факторов эффективного служебного поведения сотрудников органов внутренних дел.

На исследования подразделений органов внутренних дел нельзя экстраполировать напрямую социальную психологию групп, в основе которой лежит самоорганизация [4, с. 137–263], поскольку УМВД — уставная организация, представляющая формальную группу с жесткой регламентацией.

Теории коллективных действий и их предикторов, созданные за рубежом, не могут в их оригинальной трактовке использоваться для интерпретации нарушений служебного поведения в ОВД. Они рассматривают коллективное поведение широко: как любое действие, совершенное группой людей и направленное на определенные социальные изменения, при этом выделяя три предиктора (социальная идентичность, воспринимаемая несправедливость и связанные с ней эмоции, представления об эффективности группы) [12, с. 42–50].

Модель коллективных действий, построенная в ракурсе влияния указанных предикторов, может привести к некоторому пониманию и предсказанию коллективного поведения, поскольку идентификация с профессиональной группой подскажет каждому члену коллектива, какие ситуации являются справедливыми и легитимными, какой эффективностью обладает подразделение в тех или иных вопросах [12, с. 42–50; 13, р. 5–43].

Следуя этой модели, полицейским, считающим себя эффективными в решении профессиональных задач по защите жизни и здоровья, прав и свобод граждан, поддержанию общественного спокойствия, законности и правопорядка, будет свойственно нормативное поведение и позитивный настрой в работе. Если совместные действия подразделения неэффективны, группа оценивает служебную ситуацию как несправедливую, то групповые эмоции меняются в сторону негативного эмоционального настроения (неудовлетворенность, гнев, агрессия), тогда группа или ее отдельные члены могут совершать ненормативные (нарушение служебной дисциплины) или даже противоправные действия.

Данная теоретическая модель основана на практических изысканиях в больших социальных группах с широкой социальной категорией (женщины, иммигранты, бывшие заключенные, диссиденты и т. д.), в политизированных общественно-политических движениях, которые существенно отличаются по структуре и организации от формальных групп с уставной регламентацией поведения.

Поэтому требуются дополнительные исследования для подтверждения (опровержения) возможности применения описанных теорий и моделей для интерпретации нарушений служебного поведения в подразделениях ОВД.

Методологической основой для исследования подразделений ОВД (как трудовых коллективов) может стать стратометрическая концепция коллектива А. В. Петровского и его единомышленников [14], разработанные на основе принципа деятельности. Утверждается, что коллективы имеют более дифференцированные взаимоотношения, чем диффузные группы. В основе дифференциации страт коллектива лежит групповая деятельность, смысл которой определяется ее содержательными и общественно-экономическими аспектами. По мнению автора концепции, первая мотивационная страта коллектива образована отношениями членов группы к целям, задачам, ценностям совместной деятельности, вторая — взаимоотношениями, возникающими по поводу содержания совместной деятельности. Третья страта взаимоотношений, оцененная автором как поверхностная, формируется за счет эмоциональных отношений, в которых не отражаются показатели достижения целей группой. А. В. Петровский полагал, что об эффективности групп свидетельствуют показатели развития отношений первой и второй страт, тем самым он умалял роль эмоциональной составляющей взаимодействия в коллективе. Дискуссионно и положение о том, что достижение коллективом показателей не влияет на эмоциональную окраску взаимоотношений. В целом теория коллектива, созданная в 70–80-е гг. XX в., выглядит неким идеальным конструктом, не достижимым для коллективов подразделений современной полиции.

Анализ современных отечественных и зарубежных исследований влияния социально-психологического климата на эффективность поведения в различных коллективах указывает на существенный вклад эмоциональных отношений в достижение групповых и индивидуальных результатов. Отечественные психологи, несмотря на некоторые разночтения во взглядах на природу психологического климата, рассматривают его как психологическое состояние группы, возникающее в системе межличностных отношений, интегрирующее социальное и психологическое самочувствие членов группы, проявляющееся в поведении [3; 5; 8].

В зарубежной психологии более распространен термин «организационный климат» — устойчивая характеристика организации со стороны неофициальных отношений между сотрудниками, принятых группой моральных норм. Во множестве психологических исследований показано, что благоприятный организационный климат является важным субъективным фактором, повышающим эффективность функционирования организации [8, с. 230–234; 11, с. 127–139].

Особенности социально-психологического климата в связи с неоднократными нарушениями служебного поведения в различных подразделениях органов внутренних дел освещены слабо. Нет ответа на вопросы, какие чувства и настроения сотрудников ОВД сопутствуют их служебному поведению, отклоняющемуся от требований и норм, почему нарушения дисциплины совершаются одними сотрудниками и не совершаются другими.

Поиску ответов на эти вопросы посвящено наше исследование динамики социально-психологического климата в подразделениях УМВД по Калининградской области, которое длилось в течение 9 лет (с 2007 по 2016 гг.). Ежегодно проводилось более 250 исследований в десятках подразделений, в них регулярно принимали участие более тысячи респондентов. На первом этапе исследования стояли задачи оценить влияние стиля руководства на самочувствие и настроение сотрудников разных подразделений, сплоченность коллективов и выявление причин неудовлетворенности сотрудников полиции условиями профессиональной деятельности.

Для диагностики социально-психологического климата использовалась автоматизированная программа «Мониторинг» М. И. Марьина, она дает возможность достоверно и релевантно выявить динамику социально-психологических процессов, происходящих в служебных коллективах путем изучения следующих показателей:

- уровня сплоченности сотрудников, их удовлетворенности своей профессиональной деятельностью;
- уровня психологической напряженности и конфликтности между сотрудниками, взаимности и экспансии между существующими группами;
- наличия в коллективе скрытно противоборствующих группировок, их лидеров и лиц, состоящих в них;
- оценки деловых и эмоциональных отношений сотрудников к руководителю и между собой;
- состояния социально-психологического климата в целом;
- выделения сотрудников, составляющих ядро коллектива, к которым руководитель может относиться с доверием;
- определения лиц, которые могут оказаться ненадежными в сложных ситуациях;

- выявления профессиональных, личностных и интегральных статусов сотрудников;
- построения рейтингов руководителей и специалистов по их управленческому потенциалу;
- выявления оптимальных и неоптимальных сочетаний пар и групп сотрудников для выполнения оперативно-служебных задач.

Математическая обработка полученных результатов позволила получить следующую обобщенную картину социально-психологического климата (рис 1).

Отметим, что подразделений с неблагоприятным СПК в УМВД и органах внутренних дел по Калининградской области выявлено не было. Анализ результатов исследования СПК показал, что в коллективе УМВД России по Калининградской области наблюдается средний уровень сплоченности (56%) и удовлетворенности (52%), а также низкий уровень психологической напряженности (25%) и конфликтности (19%), что в целом свидетельствует о благоприятном психологическом климате и об оптимальности стиля руководства.

Дифференцированный анализ СПК в отдельных подразделениях установил: при положительной динамике СПК существуют подразделения, СПК которых является неустойчиво благоприятным. Другими словами, периодически ухудшается и восстанавливается только под влиянием специальной психологической работы (групповой и индивидуальной), а через некоторое время снова уходит в минус по ряду показателей. Определены и факторы, провоцирующие описанные процессы: авторитарно-жесткий стиль руководства, низкий авторитет руководителя у значительной части подчиненных, завышенные требования к ним при отсутствии поощрений, превышение служебных полномочий, игнорирование профессиональных и социально-психологических

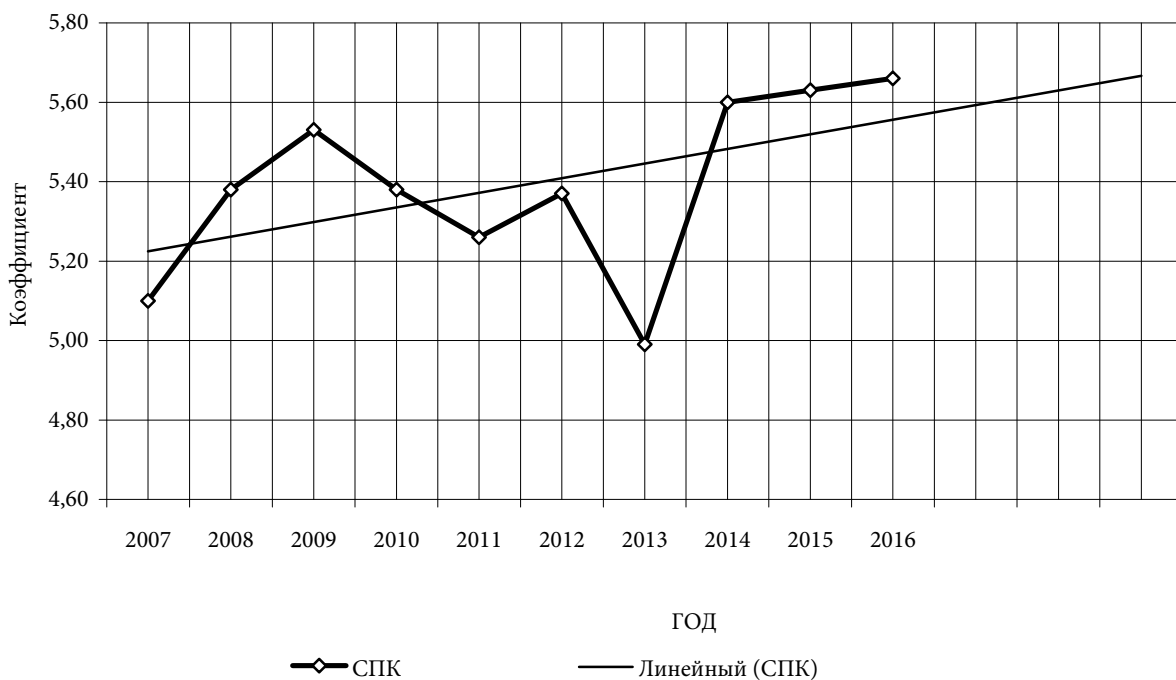


Рис. 1. Динамика социально-психологического климата в подразделениях УМВД России по Калининградской области с 2007 по 2016 гг.

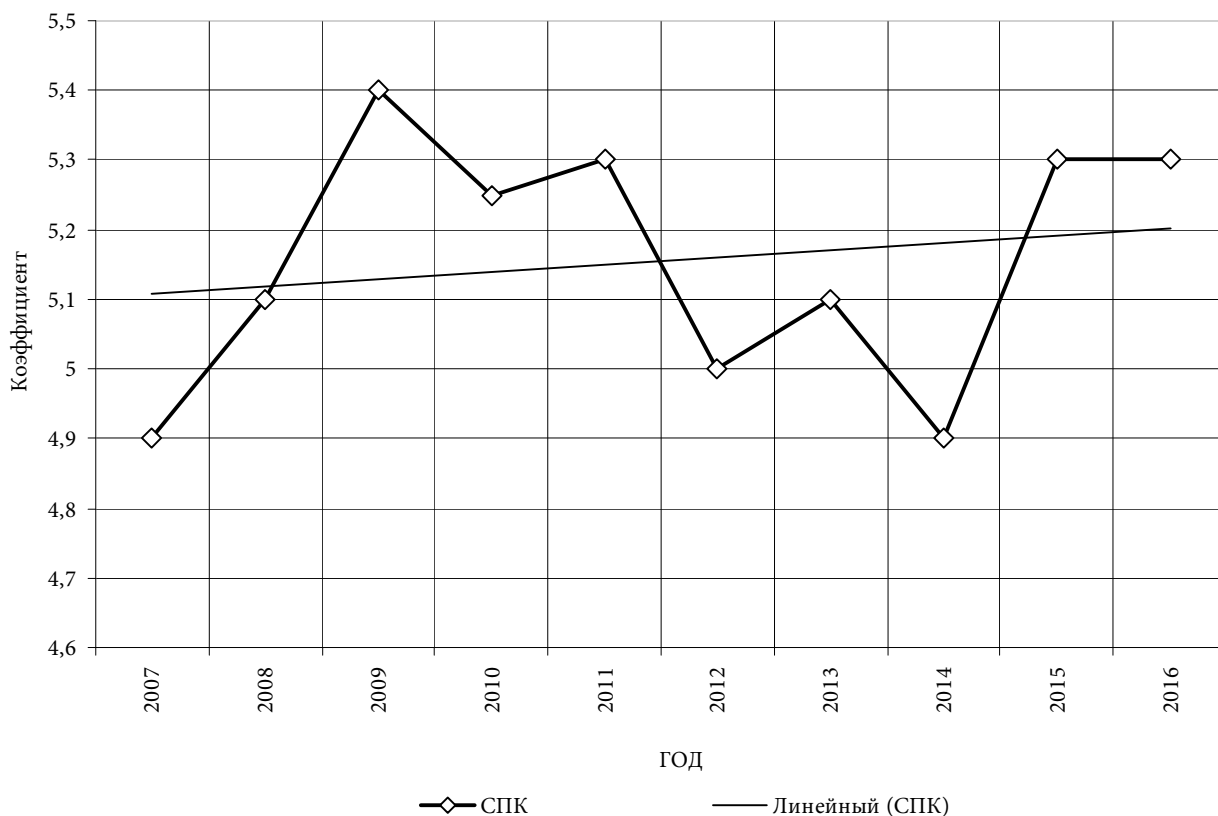


Рис. 2. Динамика социально-психологического климата в территориальном органе по N-скому району Калининградской области с 2007 по 2016 гг.

проблем подчиненных, преследование за критику, фаворитизм и т. д.

Так, динамика СПК в ОМВД N-ского района с *высоким* уровнем нарушений служебной дисциплины и законности и *низким* рейтингом среди территориальных органов по общей эффективности работы ОВД выглядит следующим образом (рис. 2).

Динамика СПК в ОМВД N-ского района с *низким* уровнем нарушений служебной дисциплины и законности и *высоким* рейтингом среди территориальных органов по общей эффективности работы ОВД выглядит следующим образом (рис. 3).

Сопоставление перечисленных показателей СПК с данными нарушениями служебной дисциплины и нарушениями законности позволило говорить о том, что теория коллективных действий вполне выполняет прогностическую функцию для служебных коллективов полиции. В первом примере количество ежегодных нарушений дисциплины втрое превышает количество сотрудников, а количество нарушений законности в отдельные годы — в 10–13 раз. Приведенные результаты подтверждаются данными исследования с помощью АППДК «Мультипсихометра»: в подразделении с многократными нарушениями дисциплины и правопорядка зафиксированы высокие психологические и физические нагрузки во время службы и недостаток времени для отдыха после службы (77%); тяжелая морально-психологическая обстановка в коллективе (76%); несправедливость при распределении обязанностей между сотруд-

никами (65%); несправедливость поощрений и взысканий (63%); равнодушие к личности сотрудников со стороны должностных лиц (44%).

Отдельного внимания заслуживают следующие явления, имеющие место в данном подразделении: психологическое давление, грубость и оскорбления со стороны руководства, принуждение руководителем подчиненных к нарушению законности и использование руководителем служебного положения для получения дополнительных доходов. Исходя из теории коллективных действий, подобное поведение руководителя создает феномен так называемого идиосинкразического кредита, когда допущение нарушений руководителем дает определенный кредит девиаций служебного поведения для подчиненных, последствием которого становятся нарушения дисциплины и правопорядка.

Реализованная психологической службой система мероприятий несколько смягчила ситуацию, однако взаимоотношения между руководством подразделения и сотрудниками остаются напряженными, более трети сотрудников готовы перейти в другие подразделения, а количество нарушений снизилось незначительно.

Обобщая результаты исследования, подведем итог. Подразделению с высоким уровнем нарушений служебного поведения свойственны следующие особенности СПК:

- низкий уровень сплоченности;
- полная или частичная неудовлетворенность своей профессиональной деятельностью и оценками своего труда со стороны руководства (более 50% сотрудников);

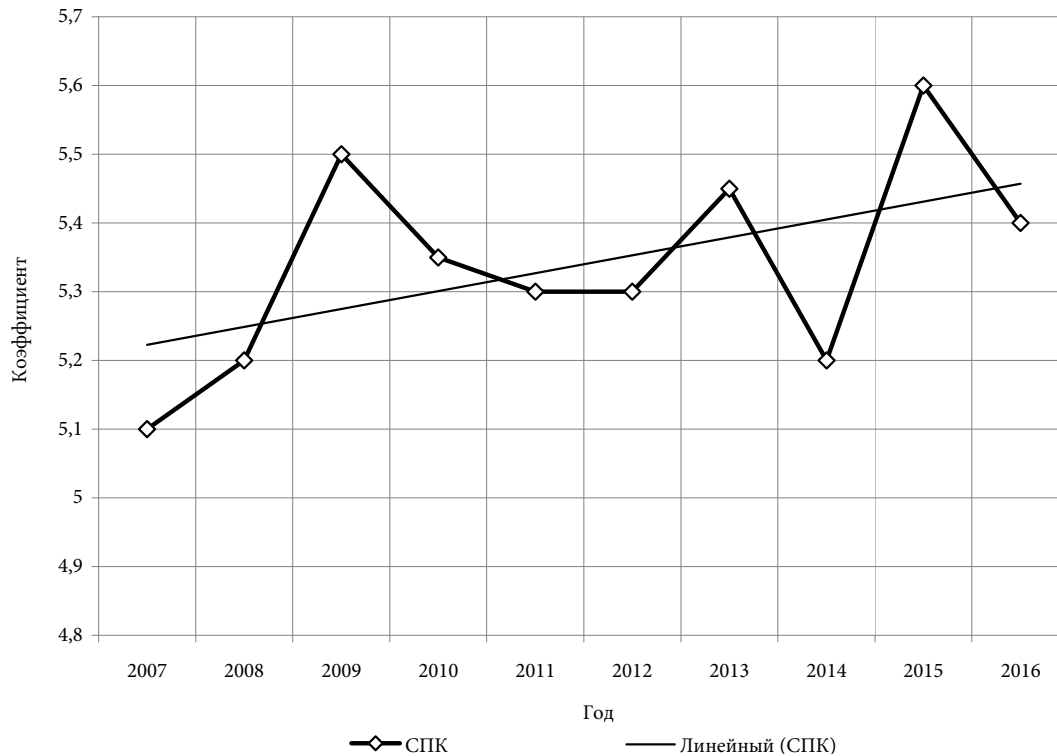


Рис. 3. Динамика социально-психологического климата в территориальном органе по N-скому району Калининградской области с 2007 по 2016 гг.

— чувство несправедливости и бесперспективности дальнейшей службы (более 45% сотрудников);

— обоснованные претензии к фаворитизму руководителя и его коммуникативной компетентности (около 40% сотрудников).

Психоэмоциональные негативные процессы (в том числе доминирующие чувства несправедливости, недооцененности и феномен идиосинкразического кредита во взаимоотношении подчиненных и руководителя) провоцируют девиации служебного поведения.

Подразделение ОВД как социальная группа имеет размытую неформальную структуру, нескольких неформальных лидеров с примерно одинаковым статусом, объединяющих вокруг себя отдельные подгруппы.

Данные показатели можно назвать критичными по отношению к служебной группе и расценивать как сигнальные для срочного принятия мер. Подразделение

функционирует, СПК в целом оценивается как средне-благоприятный, но результаты служебной деятельности имеют явные девиации. Иными словами, подразделения с такими показателями СПК не достигли уровня развития коллектива и требуются системные меры по организации служебной деятельности. Оптимизация психологического климата — это не самоцель, а условие и одновременно признак эффективной работы подразделения полиции.

Интерпретация результатов показала очевидную связь между количеством и видами нарушений служебной дисциплины, нарушениями законности и социально-психологическим климатом в коллективе подразделений. Полученные данные могут быть использованы психологами, руководством УМВД и органов внутренних дел для прогнозирования нарушений служебного поведения и законности в подразделениях с неустойчивым и неблагоприятным социально-психологическим климатом.

Список литературы

1. Марьин М. И. Научно-практические проблемы повышения эффективности психологической работы в ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 1(56).
2. Караваев А. Ф., Крук В. М., Носс И. Н., Виноградов М. В. Проблемы личностно-профессиональной диагностики в профотборе кандидатов на службу в органы внутренних дел и оценки надежности сотрудника // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 3(62).
3. Марьин М. И., Бочкова А. А. Аксиологические детерминанты противоправного поведения сотрудников органов внутренних дел // Труды Академии управления МВД России. 2015. № 1(33).
4. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений. М., 1998.
5. Антонова Н. В. Социально-психологический климат в организациях с различным типом корпоративной культуры. URL: <http://www.sovman.ru> (дата обращения: 12.10.2016).

6. Гибсон Дж. Л., Иванцевич Д. М., Доннелли Д. Л. Организация: поведение, структура, процесс / пер. с англ. М. З. Штернгарц, М., 2000.
7. Гурьев М. Е. Анализ особенностей социально-психологического климата коллектива сотрудников органов внутренних дел // Сборник статей по материалам межведомственного круглого стола (Васильевские чтения, Санкт-Петербург, 24 марта 2016). СПб., 2016.
8. Карпов В. В. Стиль руководства в малых группах и его связь с мотивацией и социально-психологическим климатом // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2008. № 3(39).
9. Забалуева Н. Г., Волкова С. В., Ешков Е. П. Изучение и формирование социально-психологического климата коллективов УВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 1996. № 2(4).
10. Ньютом Д., Девис К. Организационное поведение. СПб., 2000.
11. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология : учеб. пособие. СПб., 2002.
12. Агадуллина Е. Р. Коллективные действия: предикторы и модели // Социальная психология и общество. 2013. № 3.
13. Duncan L. E. The psychology of collective action / The Oxford handbook of personality and social psychology / Eds K. Deaux. N.-Y., 2012.
14. Психологическая теория коллектива / под ред. А. В. Петровского. М., 1979.

Features of social and psychological climate in the units with serious disciplinary problems

Shchegoleva Tatiana V.,

Head of the Psychology Office at the Department of Moral and Psychological Support of the Human Resources Directorate of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation in the Kaliningrad region.
Kaliningrad, Russia. e-mail: 17077@mail.ru

The article reveals the factors instigating negative tendencies and processes of a social and psychological climate: authoritarian harsh management, most subordinates' disrespect to their chief, overestimated requirements to the subordinates lacking encouragement, exceeding official powers, disregarding subordinates' professional and socially-psychological problems, pursuing for criticism, favouritism etc.

Keywords: socially-psychological group climate, official conduct violations.

Citation: Shchegoleva T. V. Features of social and psychological climate in the units with serious disciplinary problems. *Psychopedagogics in law enforcement*. No. 1(68) 2017. P. 45–50.

Изучение характера личностной направленности и опасного поведения детей, воспитывающихся в условиях детского дома

Александр Николаевич Ларин,

аспирант кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии
Московского государственного психолого-педагогического университета.
Москва, Россия. e-mail: aaall999@rambler.ru

В статье приводятся результаты исследования негативных тенденций у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в условиях детского дома. Автор предполагает, что у данной категории детей уровень развития неблагоприятных установок, препятствующих формированию активной жизненной позиции, как фактора социальной адаптации выше, чем у детей, воспитывающихся в условиях семьи. Для проведения исследования была разработана специальная анкета, направленная на изучение опасных тенденций и негативных установок поведения. Испытуемые были разделены на две группы: контрольную (дети, воспитывающиеся в семье) и экспериментальную (дети, воспитывающиеся в детском доме). Исследование показало, что в экспериментальной группе уровень опасных тенденций и негативных установок поведения значительно превосходит результаты контрольной группы. После выпуска из детского дома и вступления в самостоятельную жизнь данная категория детей может находиться в группе риска, а потому требует качественного изучения и диагностики.

Ключевые слова: опасные тенденции, детский дом, семья, поведение, депривация.

Для цитирования: Ларин А. Н. Изучение характера личностной направленности и опасного поведения детей, воспитывающихся в условиях детского дома // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 51–55.

Главной задачей институциональных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является формирование психологически зрелой и подготовленной к самостоятельной жизни личности, с адекватно сформированной активной жизненной позицией и набором знаний, умений и навыков, необходимых для успешной социализации и адаптации в социуме после выпуска из детского дома.

По данным Министерства образования и науки Российской Федерации, в 2015 г. в нашей стране было зарегистрировано 58 168 детей, воспитывающихся в детских домах [1].

По статистическим данным официальных российских источников, к условиям самостоятельной жизни в обществе адаптируются около 10% детей-выпускников детских домов, остальные 90% криминализируются, становятся жертвами различных пагубных зависимостей либо заканчивают жизнь самоубийством [2]. Это приблизительные цифры, но тенденция такова.

Еще в детском доме многие подростки начинают употреблять табачные изделия, алкоголь и наркотические средства, что в дальнейшем может привести к губительной зависимости [3, с. 107–119]. Вступление в ранние половые контакты негативно влияет на дальнейшее устройство их жизни [4, с. 125–135].

М. Г. Бочило считает, что нарушения в их эмоционально-волевой и коммуникативной сферах проявляются в стрессовых и трудных жизненных ситуациях, что характеризуется повышенной тревожностью, фобиями, раздражительностью, вспыльчивостью, депрессивным состоянием, склонностью к конфронтации и т. д. [5, с. 101–104].

Воспитание ребенка в учреждении закрытого типа обуславливает возникновение у него негативных качеств

(инфантильность, неспособность к сознательной саморегуляции, позиция иждивенчества, склонность к асоциальным формам поведения, повышенный уровень виктимности и т. д.) [6, с. 64–68].

Частые рецидивы социально-дезадаптивных проявлений способствуют закреплению асоциальных поведенческих стереотипов, что может привести к формированию устойчивого антисоциального типа поведения [7, с. 46–48].

И. Ф. Дементьева пишет: «Будучи объектом воздействия со стороны целого ряда социальных институтов, сирота в то же время оказывается в положении „у семи нянек...”. В связи с тем, что педагог детского дома формально выполняет свои обязанности, из-за безответственности собственных родителей, жесткого взаимодействия со сверстниками, сирота зачастую становится жертвой такой воспитательной системы. Специфические взаимодействия с социальным окружением вырабатывают в нем конформность, безынициативность, уход от решения насущных проблем, отсутствие значимых жизненных целей, которые затрудняют процесс адаптации» [8, с. 62–70].

По мнению В. М. Сапогова, «уровень криминализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, остается на довольно высоком уровне» [9, с. 126].

Подросткам, вследствие неумелой самоидентификации и незнания способов социальной адаптации, часто не удается соответствовать требованиям общества, хотя они того и желают [10, с. 79–82].

Таким образом, у воспитанников детских домов одной из наиболее острых проблем является успешное вливание в современное общество и самостоятельное обустройство своей жизни [11].

В целях выявления негативных тенденций у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, было проведено исследование, направленное на изучение опасных тенденций и наклонностей, формирующихся у детей, воспитывающихся в детском доме.

Выборка состояла из 91 человека, которые были разделены на 2 группы: экспериментальную (в нее входили дети, воспитывающиеся в детском доме, — 32 человека) и контрольную (дети, воспитывающиеся в семье, — 59 человек).

Экспериментальная группа состояла из воспитанников Лухтоновского и Покровского детских домов Владимирской области: 18 мальчиков и 14 девочек в возрасте от 12 до 17 лет.

В контрольную группу входили учащиеся 6–9 классов Покровской средней школы № 1 Владимирской области: 35 мальчиков и 24 девочки в возрасте от 12 до 16 лет.

Предполагается, что воспитанники детских домов имеют большую склонность к делинквентному, суицидальному поведению, различным аддикциям, а также более подвержены негативному воздействию внешней среды, что препятствует формированию активной жизненной позиции как фактора социальной адаптации при вступлении в самостоятельную жизнь (в отличие от детей, воспитывающихся в семье).

Исследование проводилось с помощью специально разработанной анкеты, направленной на выявление негативных и социально опасных тенденций у детей. Данная анкета имеет 2 варианта:

- 1) для детей, воспитывающихся в детском доме;
- 2) для детей, воспитывающихся в семье.

Варианты анкеты имеют одинаковую направленность, но различаются в некоторых утверждениях.

Всего анкета содержит 84 утверждения, сформулированных в форме, наиболее понятной для детей данного возраста.

Испытуемым предлагалось выбрать те фразы, с которыми они согласны. Все ответы подразделялись на 3 группы:

1) социально значимые тенденции выявляют положительные характеристики и стремления детей. Они адаптивно направлены, раскрывают мечты и стремления ребенка, позволяют ему показать себя в лучшем свете. В анкете они носят общестатистический характер — в целях расслабления, формирования позитивного отношения испытуемого к исследованию — для получения максимально правдивых ответов на утверждения негативной направленности;

2) условно опасные тенденции характеризуются двояким пониманием в зависимости от конкретной ситуации и самовосприятия ребенка относительно своего места в обществе. Например, утверждение «Я могу делать то, что считаю нужным, несмотря ни на что, даже если окружающие говорят, что я делаю это зря» может рассматриваться как подростковое упрямство или как излишняя самоуверенность. Поэтому глубина или опасность ответов анализируются в совокупности с общей картиной ответов или с ответами, носящими негативные тенденции;

3) опасные тенденции носят негативную и общественно опасную направленность. Характеризуются несформированностью жизненной позиции испытуемого и отрицательным влиянием на его адаптивные качества. Данная группа утверждений является основной и включает ответы, касающиеся аддиктивного поведения, суицидальной предрасположенности, негативного влияния окружающей среды (наличие общения с делинквентными и преступными лицами), прошлого и настоящего опыта общения в обществе и семье, а также характеристики общей негативной направленности личности. Большое количество ответов в этой группе (особенно в совокупности с положительными ответами из второй группы) может говорить об опасной предрасположенности испытуемого к различного рода зависимостям, о склонности к криминальному или суицидальному поведению.

Из опасных тенденций были выявлены поведенческие особенности: суицидальные, криминальные, аддиктивные, депривационные.

Для получения статистических значений был вычислен общий процент выраженности показателей, для анализа взаимосвязей показателей использовался корреляционный анализ по Пирсону, для оценки достоверности полученных результатов был взят U-критерий Манна-Уитни.

На первом этапе исследования были выявлены общие показатели направленности личности в группах (табл. 1).

Таблица 1. Соотношение социальной направленности у детей, воспитывающихся в детском доме, и детей, воспитывающихся в семье, %

Тенденции	Группа	
	экспериментальная	контрольная
Социально значимые	66,6	59,1
Условно опасные	33,4	30,4
Опасные	10,1	3,4

Социально значимые тенденции в двух группах приблизительно равны, достоверных различий между группами не выявлено, что позволяет говорить о положительной личностной направленности, о стремлении испытуемых давать социально предпочитаемые ответы для представления себя с лучшей стороны.

В данном случае эти ответы не несут значимой ценности, а служат средством отвлечения, расслабления и снижения напряжения испытуемых при ответе на утверждения негативной направленности.

У условно опасных тенденций также получены сходные результаты, не имеющие достоверных различий в группах, но они могут иметь двоякий характер, по своему интерпретироваться испытуемыми, они учитывались при анализе результатов опасных тенденций в целях выявления единой негативной направленности.

Различия в группе опасных тенденций находятся в зоне значимости ($p \leq 0,05$) при $U_{\text{эмп}} = 204,5$ и $U_{\text{кр}} = (U_{0,01} = 210; U_{0,05} = 247)$. Это может свидетельствовать о том, что возникновение неблагоприятных послед-

Таблица 2. Соотношение опасных тенденций у детей, воспитывающихся в детском доме, и детей, воспитывающихся в семье

Экспериментальная группа	Контрольная группа
Мне негде жить — 9,4	Моей семье негде жить — 0
Я сбежал из детского дома — 12,5	Я сбежал из дома — 5,1
Я не хочу жить — 6,2	Я не хочу жить — 1,7
Я курю — 12,5	Я курю — 0
Я часто думаю о смерти — 12,5	Я часто думаю о смерти — 10,2
У меня есть приводы в полицию — 15,6	У меня есть приводы в полицию — 5,1
Я курю «травку» — 3,1	Я курю «травку» — 3,4
Я хочу стать наркоторговцем — 3,1	Я хочу стать наркоторговцем — 3,4
Иногда мне хочется покончить жизнь самоубийством — 3,1	Иногда мне хочется покончить жизнь самоубийством — 5,1
Я считаю, что многого можно добиться, если жить нечестно — 6,2	Я считаю, что многого можно добиться, если жить нечестно — 6,8
Меня били родители — 25	Меня били родители — 6,8
Я состою на учете в полиции — 6,2	Я состою на учете в полиции — 0
Мне нравятся алкогольные напитки — 0	Мне нравятся алкогольные напитки — 1,7
Меня бьют (били) в детском доме — 0	Меня бьют (били) в школе — 5,1
Я ворую — 3,1	Я ворую — 0
Я играю в азартные игры на деньги — 12,5	Я играю в азартные игры на деньги — 3,4
У меня есть друзья, которые сидят в тюрьме — 9,4	У меня есть друзья, которые сидят в тюрьме — 1,7
Я хочу стать криминальным авторитетом — 3,1	Я хочу стать криминальным авторитетом — 3,4
Я воровал — 46,9	Я воровал — 0
Мне нравится мучить животных — 3,1	Мне нравится мучить животных — 1,7
Я употребляю(ял) наркотики — 0	Я употребляю(ял) наркотики — 0
У меня есть друзья, состоящие на учете в полиции — 21,9	У меня есть друзья, состоящие на учете в полиции — 15,2
Я люблю унижать и бить тех, кто слабее меня — 0	Я люблю унижать и бить тех, кто слабее меня — 1,7
Я люблю играть в игровые автоматы — 37,5	Я люблю играть в игровые автоматы — 6,8
У меня есть друзья, употребляющие наркотики — 9,4	У меня есть друзья, употребляющие наркотики — 0
Я издеваюсь над животными — 0	Я издеваюсь над животными — 0
56,6% — полная семья	96,6% — полная семья
37,5% — один родитель (мать)	3,4% — один родитель (мать)
6,3% — сироты	

ствий при вступлении в самостоятельную жизнь значительно выше у воспитанников детских домов, чем у детей, воспитывающихся в семье.

Для более углубленного изучения были соотнесены все утверждения, входящие в группу опасных тенденций (табл. 2).

В ходе анализа полученных результатов в группе экспериментальной была выявлена значительная разница в ответах по сравнению с контрольной.

Наибольшие различия обнаружены в утверждениях: «у меня есть друзья, употребляющие наркотики», «я люблю играть в игровые автоматы», «у меня есть друзья, состоящие на учете в полиции», «я воровал», «у меня есть друзья, которые сидят в тюрьме», «я ворую», «я играю в азартные игры на деньги», «меня били родители», «я состою на учете в полиции», «я курю», «у меня есть приводы в полицию», «мне негде жить», «я сбежал из детского дома», «я не хочу жить».

Из полученных результатов видно, что 46,9% испытуемых экспериментальной группы участвовали в воровстве (0% в контрольной группе), 37,5 и 12,5% участников экспериментальной группы увлекаются игровыми автоматами и азартными играми на деньги (6,8 и 3,4% — в контрольной группе), 6,2% детей, воспитывающихся в детском доме, состоят на учете в органах внутренних дел

(0% — в контрольной группе), 25% подростков экспериментальной группы подвергались насилию со стороны родителей (6,8% — в контрольной группе).

В контрольной группе опасные тенденции выражены слабее и носят единичный характер. Максимальные показатели не превышают 15,2% («у меня есть друзья, состоящие на учете в полиции»), а также 10,2% («я часто думаю о смерти»), небольшой перевес обнаружен только в утверждениях «я люблю унижать и бить тех, кто слабее меня» — 1,7% (0% — экспериментальная группа), «меня бьют (били) в школе» — 5,1% (0% — экспериментальная группа), «мне нравятся алкогольные напитки» — 1,7% (0% — экспериментальная группа), «иногда мне хочется покончить жизнь самоубийством» — 5,1% (3,1% — экспериментальная группа).

В остальных утверждениях результаты сходны с экспериментальной группой (достоверных различий нет).

В целях структуризации результатов опасные тенденции были распределены на виды опасного поведения (табл. 3), которое создает сложности в социальной адаптации при выпуске из детского дома, формирует неустойчивую жизненную позицию, а также указывает на реальные предпосылки угрозы жизни и здоровья подростка (суицидальное, аддиктивное и криминальное поведение, депривация).

Таблица 3. Соотношение выраженности опасного поведения детей, воспитывающихся в детском доме? и детей, воспитывающихся в семье

Опасное поведение	Группа	
	экспериментальная	контрольная
Суицидальное поведение	7,3	5,7
Криминальное поведение	9,9	3,2
Аддиктивное поведение	10,7	2,2
Депривация	11,7	4,2

Полученные результаты находятся в зоне незначимости $p \geq 0,05$, но показатели экспериментальной группы превосходят контрольную по всем видам опасного поведения, что указывает на неблагоприятное развитие структуры личности детей, воспитывающихся в детском доме, а также на недостаточную сформированность их жизненной позиции по сравнению со сверстниками, воспитывающимися в семье. Обратим внимание, что у детей всех групп высок уровень суицидального поведения: между группами различий не выявлено ($U_{\text{эмп}} = 3$; $p \geq 0,05$), это может быть связано с личностными трудностями, с переживаниями, гипертрофированными особенностями подросткового возраста, а также с социальным окружением, влияющим на жизненное мировоззрение ребенка.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что воспитание в условиях детского дома накладывает существенный отпечаток на формирование активной жизненной позиции, способствующей успешной социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Подростки, находящиеся в институциональных условиях, более склонны к различным видам отклоняющегося поведения и депривации. Недостаток родительского воспитания сильно сказывается на жизненном восприятии ребенка, его моральных установках.

В связи с желанием улучшить свое материальное положение они увлекаются азартными играми, воруют и т. д. Остро стоит проблема алкоголизации и наркотизации выпускников детского дома. Данные виды аддиктивного поведения приводят к виктимизации и социальной деградации личности подростков, наносят существенный урон их здоровью и ведут к преждевременной гибели. Часто они подвергаются мошенническим действиям со стороны криминальных структур и впоследствии теряют свое имущество.

Как показывают исследования, у старших подростков наблюдается недостаточно высокий уровень психологической адаптации к жизни, а их социально-психологическая адаптивность может быть оптимизирована путем организации специально разработанного комплекса психологических условий деятельности и общения учащихся в школе, основанных не только на возрастном, но и на индивидуальном подходе к пониманию внутреннего мира подростка, мира его переживаний [12].

Для минимизации негативных последствий у выпускников детских домов необходима своевременная диагностика и коррекция девиантных и делинквентных проявлений у детей посредством применения специальных психологических средств и методов.

Список литературы

1. Усыновление в России. Численность детей, оставшихся без попечения родителей, выявленных в течение отчетного года. URL: <http://www.usynovite.ru/statistics/2015/1/> (дата обращения: 10.07.2016).
2. Брынцева Г. Неотчий дом. Только 10 процентам бывших детдомовцев удастся наладить нормальную жизнь. URL: <http://www.rg.ru/2011/12/16/detdom.html> (дата обращения: 05.08.2016).
3. Ларин А. Н. Личностные особенности детей, воспитывающихся в условиях детского дома, как критерий формирования активной жизненной позиции и успешной социальной адаптации // Психология и право. 2016. № 2(6).
4. Ларин А. Н., Коноплева И. Н. Социальная адаптация детей, воспитывающихся в условиях детского дома // Психологическая наука и образование. 2014. № 3.
5. Бочило М. Г. Изучение копинг-поведения у подростков «группы риска»: теоретические основы и условия коррекции // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 2(49).
6. Гребенникова Е. А., Медведев Д. А. Характеристика внутреннего мира подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 2(49).
7. Еремеев С. Г. Правосознание и особенности формирования делинквентного поведения подростка // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 2(57).
8. Дементьева И. Ф. Социальная адаптация детей-сирот: проблемы и перспективы в условиях рынка // Социологические исследования. 1992. № 10.
9. Сапогов В. М. Правосознание и правовая социализация несовершеннолетних осужденных из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : монография. Псков, 2010.
10. Яковлев Б. П., Бабушкин Г. Д., Коваленко Л. А., Бабушкин Е. Г. Мотивации и эмоции в системе психической регуляции делинквентного поведения маргинальных подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 1(60).
11. Милова О. Н. Решение проблемы социальной адаптации воспитанников детского дома. URL: <http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/1431/1/3048-3053.pdf> (дата обращения: 10.07.2016).
12. Дубровин Д. Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. URL: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-07/dissertaciya-psihologicheskaya-adaptatsiya-kak-faktor-lichnostnogo-samoopredeleniya> (дата обращения: 07.07.2016).

The study of the nature of a personal orientation and dangerous behaviour in children who are brought up in an orphanage

Larin Aleksandr N.,

postgraduate student of the Department of Clinical and Forensic Psychology, Faculty of Legal Psychology at Moscow State Psychological and Pedagogical University.
Moscow, Russia. e-mail: aaall999@rambler.ru

The article presents the results of the study of negative tendencies in children-orphans and children left without parental care who are brought up in an orphanage. It is assumed that this category of children has a higher level of development of unfavorable attitudes hindering formation of active life position as a factor of social adaptation in comparison with children who are brought up in a family.

To conduct the research a special questionnaire was developed to study dangerous tendencies and negative behavioural attitudes. The respondents were divided into two groups – control (children who are brought up in a family) and experimental (children who are brought up in an orphanage). The study showed that in the experimental group the level of dangerous tendencies and negative behavioural attitudes significantly exceeds the results of the control group. After leaving an orphanage and starting their own life these children can fall into a risk group, thus requiring proper examination and diagnostics.

Keywords: dangerous tendencies, orphanage, family, behavior, deprivation.

Citation: *Larin A. N. The study of the nature of a personal orientation and dangerous behaviour in children who are brought up in an orphanage. Psychopedagogics in law enforcement. No. 1(68) 2017. P. 51–55.*



ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147 © В. Л. Цветков, Т. А. Хрусталева, С. Н. Старостин, 2017

Преподаватель глазами обучаемого: возможные технологии и практика исследования

Вячеслав Лазаревич Цветков,

доктор психологических наук, профессор, начальник кафедры юридической психологии
Московского университета МВД России им. В. Я. Кикотя.
Москва, Россия. e-mail: romashka1957@inbox.ru

Татьяна Александровна Хрусталева,

кандидат психологических наук, доцент, заместитель начальника кафедры юридической психологии
Московского университета МВД России им. В. Я. Кикотя.
Москва, Россия. e-mail: khrustalev100@mail.ru

Сергей Николаевич Старостин,

кандидат психологических наук, начальник линейного управления «Домодедово» МВД России.
Москва, Россия. e-mail: starostin_sn@mail.ru

В статье на основании практического исследования освещены проблемы изучения восприятия и оценки преподавателя курсантами в ходе образовательного процесса. Представлены результаты исследования педагогического мастерства в контексте педагогической культуры преподавателя вуза. Рассматриваются компоненты педагогического мастерства и их содержательные аспекты.

Ключевые слова: анкета, критерии и оцениваемые качества преподавателя, шкалы оценки.

Для цитирования: Цветков В. Л., Хрусталева Т. А., Старостин С. Н. Преподаватель глазами обучаемого: возможные технологии и практика исследования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 56–61.

Все мы являемся свидетелями бурного развития информационных и образовательных технологий. Однако роль преподавателя только повышается. Приоритетной задачей является оценка качества его деятельности в целях повышения ее эффективности. Так, Е. Г. Васильева и Т. В. Юдина считают, что «качественное изменение высшего образования в XXI в. влияет на социокультурную трансформацию системы „учитель — ученик“, определяя ряд новых тенденций в развитии представлений о целевом предназначении и функциональных требованиях к деятельности преподавателя и студента. Традиционный тип взаимодействия участников учебного процесса, предполагающий субъект-объектное отношение, видоизменяется в соответствии с требованием интерактивного диалога» [1, с. 95].

В последние годы опубликовано значительное число работ, посвященных осуществлению контроля за качеством обучения [2, с. 91–93; 3, с. 60–63]. Составляются различные анкеты, разрабатываются оценки рейтингов учебной и научной деятельности преподавателя [4;5, с. 62–68].

Нами была разработана специальная анкета «Преподаватель глазами курсанта», в которой постарались свести к минимуму субъективизм. В ходе широкой дискуссии с коллегами мы попытались сформировать критерии оценки преподавателя, которые потенциально могут входить в компетенцию курсанта, при этом не выражая личностного отношения.

Анкета содержит 10 блоков-характеристик, отражающих культуру внешнего вида профессорско-преподавательского состава, коммуникабельность, культуру речи, широту эрудиции, глубину знаний по дисциплине, уровень педагогического творчества, возможность применения на практике полученных знаний, владение современными технологиями активного обучения и презентации материала, а также умение управлять аудиторией в ходе занятия.

Предполагалось, что сам процесс сбора информации должен проходить анонимно в масштабе учебного взвода с последующей статистической обработкой результатов. Планировалось проведение предварительного короткого инструктажа по работе с анкетой.

Таблица 1. Сводная таблица интегральных и обобщенных оценок качеств преподавателей

Рейтинг преподавателя	ФИО преподавателя	Культура внешнего вида	Коммуникабельность	Культура речи	Широта эрудиции	Глубина знаний по дисциплине	Уровень педагогического творчества	Практикоориентированность знаний	Владение технологиями активного обучения	Владение современными технологиями презентации материала	Умение управлять аудиторией в ходе занятия	Средний балл
1		10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0
2		9,7	9,8	9,8	9,6	9,7	9,3	9,9	9,5	9,8	9,9	9,9
3		9,6	9,9	9,8	9,8	9,6	9,5	9,8	9,6	9,6	9,8	9,9
4		9,9	10,0	9,6	9,8	9,9	9,9	9,9	9,9	9,9	9,8	9,8
5		9,5	9,7	9,7	9,6	9,6	9,1	9,7	9,6	9,7	9,8	9,7
6		9,0	9,8	10,0	10,0	9,3	9,3	9,5	9,3	9,5	9,3	9,6
7		9,5	9,5	9,4	9,3	9,6	9,1	9,3	9,5	9,5	9,5	9,5
8		9,9	9,0	9,2	9,3	9,5	9,0	9,3	10,0	9,6	8,4	9,4
9		9,2	9,5	9,9	9,4	9,5	8,8	8,9	8,4	8,3	9,5	9,3
10		9,3	9,4	9,4	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	8,9	9,1
11		9,4	9,5	9,5	9,1	9,3	8,5	9,1	8,8	8,9	8,7	9,1
12		9,5	9,5	9,4	8,7	9,1	8,6	9,3	8,9	8,8	9,2	9,1
13		9,1	9,3	9,2	9,0	9,1	8,4	8,7	8,1	8,1	9,1	9,1
14		9,8	9,3	9,4	8,0	8,5	7,9	8,6	8,3	8,9	9,1	8,9
15		9,1	9,4	9,2	9,1	9,2	7,9	9,2	8,2	8,4	9,3	8,8
16		9,5	8,6	9,3	8,6	9,2	6,3	8,9	6,9	8,8	8,4	8,5
17		8,5	9,4	8,9	8,5	8,4	8,1	8,8	7,6	8,5	8,3	8,5
18		8,3	8,5	9,2	8,9	8,9	7,7	9,1	7,3	8,6	8,0	8,4
19		8,3	8,4	8,4	7,8	8,4	7,6	8,5	8,1	8,7	8,5	8,3
20		9,1	8,9	8,4	7,7	8,1	7,3	8,7	7,6	9,4	8,1	8,3
Среднее значение		9,3	9,3	9,3	9,2	9,1	9,1	9,1	9,1	8,73	8,5	9,1

Обучающиеся оценивали качества преподавателей, проводивших занятия в последнем семестре, по десятибалльной системе. Шкала оценок была содержательно интерпретирована следующим образом:

- 1) 10–9 баллов — качества проявляются практически всегда;
- 2) 8–7 баллов — качества проявляются часто;
- 3) 6–5 баллов — качества проявляются на уровне 50%;
- 4) 4–3 балла — качества проявляются редко;
- 5) 2–1 балл — качества практически отсутствуют.

Для подсчета полученных данных использовались статистические функции MS Excel. При обработке результатов анкетирования для всех преподавателей получались среднеарифметические оценки каждого из 10 изучаемых качеств. Средние оценки определялись только с учетом мнения респондентов, ответивших на вопрос.

Полученное среднее отклонение от среднеарифметических оценок, оказывающееся в рамках допустимых значений, может быть интерпретировано как солидарность во мнении респондентов при оценке качеств преподавателей.

В шкале оценок были определены высокие, средние и низкие баллы, а потому предложена следующая градация распределения среднеарифметических оценок:

- 1) высокие оценки — диапазон 10,0 — 7,0 баллов;
- 2) средние оценки — диапазон 6,99 — 4,0 баллов;
- 3) низкие оценки — диапазон 3,99 — 1.

В анкетах обучающихся встречались оценки от 4 до 10. Подавляющее большинство баллов укладывалось в короткий интервал от 7 до 10, что соответствует распределению высоких оценок.

В качестве примера из многочисленных исследований мы выберем результаты двух последних.

В ходе первого оценивались 20 преподавателей. Общее количество участников опроса — 383 человека, что составляет более 75% от общего числа обучающихся во взводах, где проходило анкетирование. Это позволяет констатировать, что полученные результаты надежны, достоверны и, действительно, отражают состояние изучаемых параметров.

Обобщенные и интегральные оценки качеств преподавателей представлены в табл. 1.

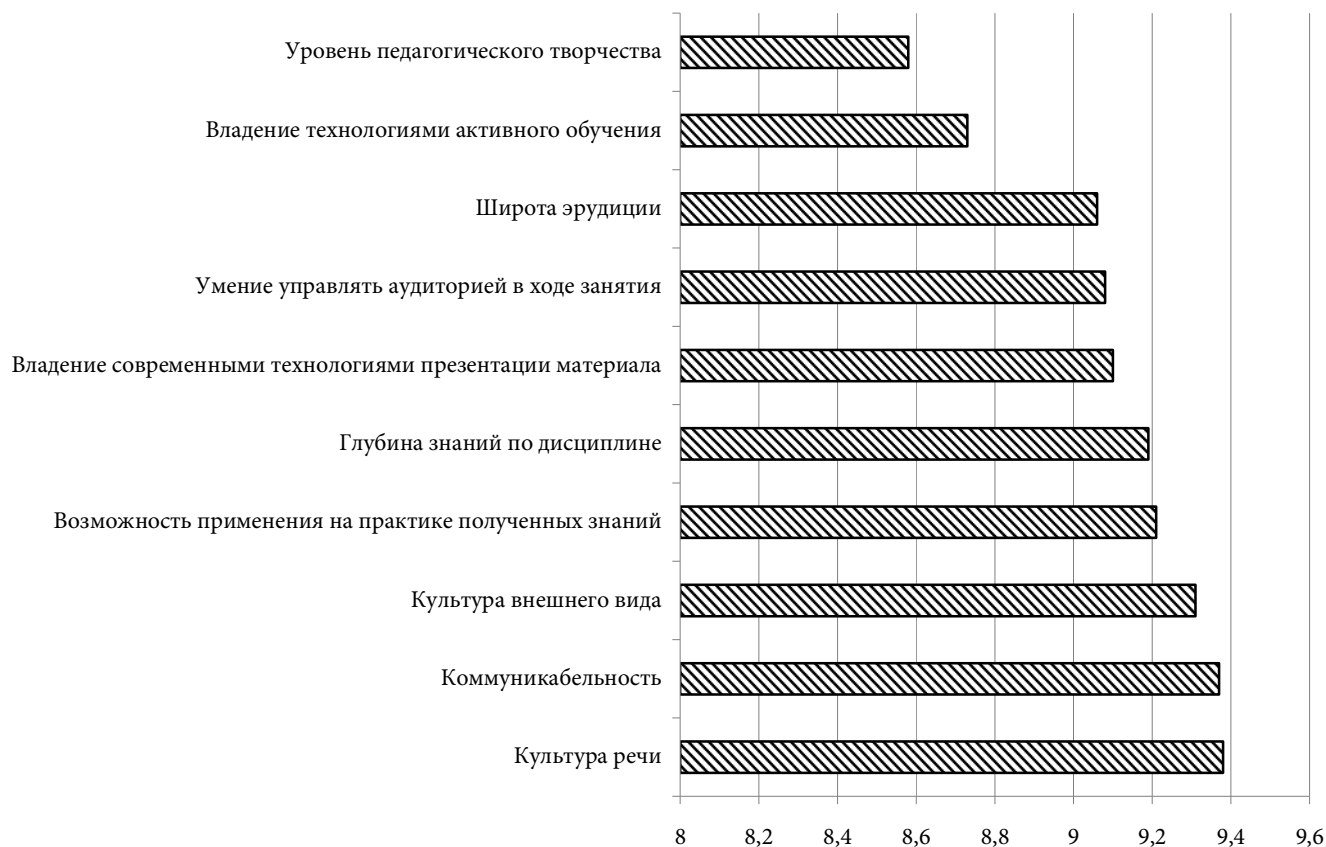


Рис. 1. Обобщенные оценки качества преподавателей

Из полученных данных видно, что обобщенная оценка преподавателей находится на высоком уровне (9,1), что свидетельствует о позитивной оценке среди опрошенных.

Анализ интегральных параметров показывает: наивысшие оценки получили такие качества, как культура речи, коммуникабельность, культура внешнего вида. Участники опроса полагают, что преподаватели обладают богатым лексическим арсеналом, не употребляют слов-паразитов, обладают выразительностью речи, темпоритм их речи соответствует состоянию аудитории; они заинтересованно общаются с обучаемыми; соблюдают такт в общении, владеют приемами самоконтроля; выглядят опрятно, современно, соблюдают педагогический дресс-код.

Высоко оценены (9,0–9,3) такие качества, как возможность применения на практике полученных знаний, глубина знаний по дисциплине, владение современными технологиями презентации материала, умение управлять аудиторией в ходе занятия, широта эрудиции.

По мнению обучающихся, преподаватели грамотно увязывают теоретический материал с практикой, осведомлены о новых тенденциях в деятельности; ориентируются в мельчайших элементах содержания дисциплины, знают историю становления отрасли, биографию персоналий; владеют компьютером, технологией разработки презентационных материалов; привлекают внимание аудитории к важным положениям темы; активно используют и примеры из смежных отраслей наук.

Наиболее низко (6,3–7,8) обучающимися оценены такие параметры, как владение технологиями активного обучения и уровень педагогического творчества. Можно предположить, что преподавателям следует больше внимания уделять использованию элементов ролевых, деловых игр, тренингов, применению современных средств контроля знаний обучающихся; активнее вовлекать обучаемых в научную работу.

На рис. 1 наглядно представлены обобщенные оценки качества преподавателей.

Результаты свидетельствуют о позитивном восприятии обучающимися преподавателей, средний балл по итогам анкетирования находится на довольно высоком уровне (9,1).

К ожидаемым результатам следует отнести более высокие оценки тех педагогов, которые доброжелательно относятся к обучающимся, демонстрируют глубокие знания по преподаваемым дисциплинам, уделяют должное внимание личностным особенностям курсантов и слушателей, поддерживают интерес к предмету дополнительными активными методами работы, владеют современными технологиями презентации материала.

Высокие оценки обучающихся во многом определяются не только подготовленностью преподавателей, степенью владения ими предметом, умением заинтересовать курсантов и стимулировать их образовательные усилия, но и заинтересованностью преподавателей в успехах курсантов и объективностью в оценке знаний.

Таблица 2. Сводная таблица интегральных и обобщенных оценок качеств преподавателей

Рейтинг преподавателя	ФИО преподавателя	Культура внешнего вида	Коммуникабельность	Культура речи	Широта эрудиции	Глубина знаний по дисциплине	Уровень педагогического творчества	Практикоориентированность знаний	Владение технологиями активного обучения	Владение современными технологиями презентации материала	Умение управлять аудиторией в ходе занятия	Средний балл
1		9,2	9,9	9,9	9,8	9,8	9,7	9,8	9,8	9,6	9,8	9,7
2		9,2	9,8	9,8	9,4	9,6	9,0	9,5	9,7	9,3	9,7	9,6
3		8,5	8,7	9,4	8,8	9,5	8,9	8,5	8,8	9,5	9,3	9,0
4		8,1	9,2	9,2	9,0	9,4	8,4	8,9	8,8	7,6	9,0	8,8
5		8,3	8,7	9,0	8,4	9,0	8,4	8,5	9,0	8,4	8,4	8,6
6		9,5	9,5	9,4	9,3	9,6	9,1	9,3	9,5	9,5	9,5	9,5
7		9,6	9,9	9,8	9,8	9,6	9,5	9,8	9,6	9,6	9,8	9,9
8		9,9	10,0	9,6	9,8	9,9	9,9	9,9	9,9	9,9	9,8	9,8
9		9,9	9,0	9,2	9,3	9,5	9,0	9,3	10,0	9,6	8,4	9,4
10		9,2	9,5	9,9	9,4	9,5	8,8	8,9	8,4	8,3	9,5	9,3
11		9,6	9,9	9,8	9,8	9,6	9,5	9,8	9,6	9,6	9,8	9,9
Среднее значение		8,7	9,3	9,5	9,1	9,5	8,9	9,0	9,2	8,8	9,2	9,1

Относительно низкие оценки получили качества, относящиеся к методам и технологиям обучения, к развитию творческих способностей обучающихся.

В соответствии с данными выводами преподавателям можно рекомендовать освоение новых методических приемов, активных форм проведения занятий, использование компьютерных технологий, в том числе интернет-технологий, более активно вовлекать обучаемых в научную работу, развивать такие личностные качества, как внимание, гибкость поведенческих реакций.

В ходе второго исследования оценивалось 11 преподавателей. Общее количество участников опроса — 274 человека, что составляет более 78% от общего числа обучающихся во взводах, где проходило анкетирование. Это позволяет констатировать, что полученные результаты надежны, достоверны и, действительно, отражают состояние изучаемых параметров.

Обобщенные и интегральные оценки качеств преподавателей представлены в табл. 2. Обобщенные баллы преподавателей второго подразделения также высоки (9,1), что свидетельствует о позитивной оценке среди опрошенных.

Анализ интегральных параметров показывает, что наивысшие оценки получили такие качества преподавателей, как культура речи, глубина знаний по дисциплине, коммуникабельность. Высоко оценены (9,0–9,2) такие качества, как владение технологиями активного обучения, умение управлять аудиторией в ходе занятия, широта эрудиции, возможность применения на практике полученных знаний.

По мнению обучающихся, преподаватели умело увязывают материал с практической деятельностью в органах внутренних дел, знают новые тенденции в деятельности органов внутренних дел; привлекают внимание аудитории к важным положениям темы; используют элементы ролевых и деловых игр, тренингов, применяют современные средства контроля знаний обучающихся, активно приводят примеры из смежных отраслей наук.

Выше среднего (8,7–8,9) обучающимися оценены такие параметры, как уровень педагогического творчества, владение современными технологиями презентации материала, культура внешнего вида. Можно предположить, что преподавателям следует больше внимания уделять разработке презентационных материалов; активнее вовлекать обучаемых в научную работу, соблюдать педагогический дресс-код.

На рис. 2 наглядно представлены обобщенные оценки качеств преподавателей второго исследованного подразделения.

Полученные данные свидетельствуют о позитивном восприятии обучающимися преподавателей кафедры русского языка, средний балл по итогам анкетирования находится на высоком уровне (9,1).

К ожидаемым результатам анкетирования следует отнести повышенные оценки тех педагогов, которые доброжелательно относятся к обучающимся, демонстрируют глубокие знания по преподаваемым дисциплинам, уделяют должное внимание личностным особенностям курсантов и слушателей, поддерживают ин-

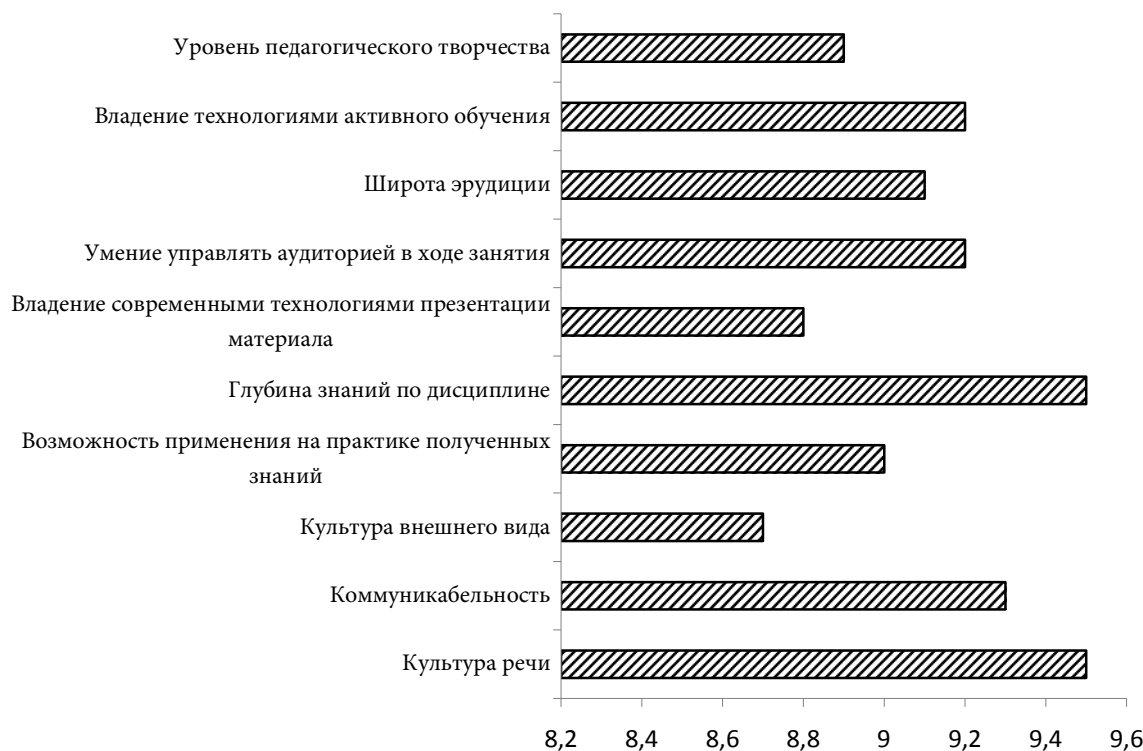


Рис.2. Обобщенные оценки качеств преподавателей

терес к предмету дополнительными активными методами работы, владеют современными технологиями презентации материала.

Высокие оценки, данные обучающимися, во многом обусловлены подготовленностью преподавателей, степенью владения ими предметом, умением заинтересовать курсантов и стимулировать их образовательные усилия, а также заинтересованностью преподавателей в успехах курсантов и объективностью в оценке знаний.

Относительно низкие оценки получили качества, относящиеся к методам (технологиям) обучения и развития творческих способностей обучающихся.

В соответствии с данными выводами (как и в первом исследовании) можно рекомендовать преподавателям осваивать новые методические приемы, активные

формы проведения занятий, использовать компьютерные технологии, в том числе интернет-технологии, вовлекать обучаемых в научную работу.

Преподаватель должен быть разносторонней личностью, главными качествами которой являются коммуникабельность, эрудиция, профессионализм, красноречие (свободное владение словом, логика, дикция, чувство юмора и т. д.) и постоянная работа над собой. Тогда и к его предмету курсанты будут проявлять неподдельный интерес.

Кроме того, используя предложенный подход, можно получить объективную картину при условии проведения систематического мониторинга деятельности преподавателя, учитывая мнение коллег, экспертов, неформальное общение с родителями и курсантами.

Список литературы

1. Васильева Е. Г., Юдина Т. В. Преподаватель глазами студента, студент глазами преподавателя (об итогах социологических исследований) // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6. Университетское образование. 2000.
2. Любан В. Г. Усиление практической направленности обучения в образовательных организациях системы МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 1(60).

3. Пономаренко И. В. Контроль деятельности преподавателей вуза при организационных изменениях // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 2(37).
4. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя : учеб. пособие для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК. М., 1995.
5. Рындак В. Г., Мотвиевская Е. Г. Современные ориентиры формирования культуры оценки деятельности педагога // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 1(36).

Teacher as viewed by the learner: potential technologies and practice of research

Tsvetkov Vyacheslav L.,

Doc. Sci. (Psychology), Professor, Chief of the Department of Legal Psychology,
V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia.
Moscow, Russia. e-mail: romashka1957@inbox.ru

Khrustaleva Tatyana A.,

Cand. Sci. (Psychology), associate-professor, deputy-chief of the department of Legal Psychology,
V. Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia.
Moscow, Russia. e-mail: khrustalev100@mail.ru

Starostin Sergey N.,

Cand. Sci. (Psychology), chief of the Russian MIA Transport Directorate "Domodedovo".
Moscow, Russia. e-mail: starostin_sn@mail.ru

Basing on the practical research the authors reveal the problems of studying cadets' perception and assessment of a teacher during their studies. The article comprises the results of examining teacher's proficiency from perspective of higher school teacher's pedagogical culture. The components of pedagogical proficiency and their content aspects are under study.

Keywords: questionnaire, criteria and estimated teacher's qualities, assessment scale.

Citation: *Tsvetkov V. L., Khrustaleva T. A., Starostin S. N.* Teacher as viewed by the learner: potential technologies and practice of research. *Psychopedagogics in law enforcement*. No. 1(68) 2017. P. 56–61.

УДК 378 © И. В. Брызгалова, 2017

Бинарная лекция как средство активизации деятельности обучающихся образовательных организаций высшего образования ФСИИ России

Ирина Викторовна Брызгалова,

преподаватель кафедры государственно-правовых дисциплин Вологодского института права
и экономики ФСИИ России, соискатель Академии права и управления ФСИИ России.
Вологда, Россия. e-mail: pingvin1977@mail.ru

В статье рассматривается инновационный подход к проведению учебных занятий — бинарная лекция, способствующая активному включению курсантов образовательных организаций высшего образования ФСИИ России в мыслительный процесс, что способствует повышению качества усвоения учебного материала и активизации познавательной лекции. Представлена структура бинарной лекции, рассмотрены требования к личности преподавателя, приведены примеры внедрения и применения бинарных лекций в практической деятельности преподавателей вуза.

Ключевые слова: бинарная лекция, межпредметная бинарная лекция, структура бинарной лекции, познавательная деятельность, активизация познавательной деятельности курсантов, требования к личности преподавателя вуза.

Для цитирования: *Брызгалова И. В.* Бинарная лекция как средство активизации деятельности обучающихся образовательных организаций высшего образования ФСИИ России // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2017. № 1(68). С. 61–64.

Профессиональная компетенция современного выпускника образовательной организации высшего образования ФСИИ России невозможна без специальных знаний и умений, связанных с результативной речью,

а также без опыта коммуникативной деятельности. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВПО 3, ФГОС ВО 3+) по специальности «Правоохранительная деятельность»*

* Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 031001 Правоохранительная деятельность (квалификация (степень) «специалист»): приказ Минобрнауки России от 14 января 2011 г. № 20 // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 2011. № 23.

и направлению подготовки «Юриспруденция»^{*} устанавливают: выпускник ведомственного вуза должен стать специалистом, умеющим анализировать, оперативно решать возникающие проблемы и задачи, активно включаться в процессы общественного развития, обладать способностью успешно и продуктивно сотрудничать с коллегами, устанавливать целесообразные взаимоотношения, сохраняя при этом выдержку и самообладание, быть мобильным в любых жизненных ситуациях. Следовательно, одна из задач формирования компетенций будущего сотрудника уголовно-исполнительной системы заключается в том, чтобы курсант, обучаясь в ведомственном учебном заведении, находился в ситуации выбора, поиска ответов, умел принять правильное решение и мог нести ответственность за него. Данные умения в большей степени формируются в ходе организации проблемного обучения в вузе, т. е. при использовании преподавателем диалогического режима проведения занятий, а также во время поисковой и самостоятельной исследовательской работы курсантов. Это и способствует активизации их познавательной деятельности в учебном процессе.

Познавательная деятельность в учебном процессе учеными рассматривается с различных научных позиций. Так, Ю. А. Мишина считает, что «...познавательная деятельность в процессе обучения — это последовательное движение от восприятия нового материала, через его осмысление и осознание к применению этих знаний на практике. С одной стороны, в процессе обучения студенты не делают новых открытий в науке, не создают новых методов исследований и изобретений. Они воспроизводят то, что уже сложилось. С другой стороны, они субъективно приобретают знания и овладевают методами познавательной деятельности, которыми ранее не владели» [1, с. 18–19]. Е. С. Афанасьева и С. И. Лобанов выделяют важную особенность познавательной деятельности в обучении — это ее спиралеобразное развитие, так как на этапе самооценки и самоконтроля познавательный интерес мотивирует новые цели и способы познавательной деятельности, цикл познания повторяется каждый раз на новом (более сложном) материале и на качественно ином (высоком) уровне. Степень познавательной спирали характеризует опыт умственной деятельности, который зависит от количества знаний, приобретенных в процессе познавательной деятельности, что способствует новому познанию [2, с. 7–8; 3, с. 20].

Из изложенного можно сделать вывод: познавательная деятельность в процессе обучения — это скоординированный единством мотивов и целей умственный процесс, ведущий под руководством преподавателя к восприятию и усвоению новых образов, понятий, знаний, практических навыков и умений.

Чтобы познавательная деятельность в учебном процессе приносила положительные результаты, курсанту необходимо постоянно повышать уровень своих зна-

ний, не терять интерес к учебному процессу. Преподаватель должен находить новые способы и методы активизации познавательной деятельности курсантов, поддерживать и развивать устойчивый познавательный интерес к учебе.

В данной статье уделим внимание такой форме учебного занятия, как лекция. Покажем, как с помощью инновационных (интерактивных) форм и методов преподаватели активизируют познавательную деятельность курсантов образовательных организаций высшего образования ФСИН России.

В современном высшем образовании при значительных изменениях информационной среды, развитии интернет-технологий, предоставляющих возможность получить любую информацию, лекция как главная дидактическая единица сохраняет свое значение. Она обеспечивает высокий научный уровень подготовки обучающихся, системность и равномерность их работы в течение обучения, в связи с чем остается основной формой организации учебного процесса в вузе. Именно лекция должна дать слушателю творческий заряд, путеводную нить в потоке информации, помочь обрести ориентиры, отобрать наиболее полезное и необходимое [4, с. 88].

Самыми распространенными видами, используемыми в процессе обучения, остаются традиционные формы: лекция информационно-объяснительная, проблемная, лекция-беседа, лекция-дискуссия и др., где сочетаются проблемные и информационные составляющие. Наряду с традиционной лекцией используются и ее интерактивные (нетрадиционные) формы, к которым можно отнести лекцию-визуализацию, слайд-лекцию, бинарную лекцию, лекцию с заранее запланированными ошибками, лекцию-конференцию, лекцию-пресс-конференцию, лекцию-консилиум, лекцию с элементами фокусированного списка основных проблем, лекцию-викторину, лекцию при помощи «вкрапленных» заданий [5, с. 8] и др.

Из большого количества видов нетрадиционных лекций остановимся на бинарной лекции. Это одна из форм инновационного обучения курсантов образовательных организаций высшего образования ФСИН России, относится к интерактивным методам обучения, или «teamteaching» — командное обучение.

Бинарная лекция — особая технология проблемного изложения учебного материала в живом диалогическом общении двух преподавателей. В процессе лекции моделируются реальные ситуации обсуждения проблемных вопросов двумя специалистами, например, теоретиком и практиком, сторонником и противником той или иной точки зрения и т. п. При этом нужно стремиться, чтобы диалог преподавателей демонстрировал культуру совместного поиска решения проблемной ситуации, разыгрываемой перед обучающимися, с привлечением к общению курсантов, которые задают вопросы, выска-

^{*} Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»): приказ Минобрнауки России от 4 мая 2010 г. № 464 // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 2010. № 26.

зывают свою позицию, формируют свое отношение к обсуждаемому материалу лекции, демонстрируют свой эмоциональный отклик на происходящее [6, с. 26].

Преимущество бинарной лекции заключается в актуализации имеющихся у курсантов знаний, необходимых для понимания диалога и участия в нем. В процессе бинарной лекции, как правило, создается одна проблемная ситуация или несколько, выдвигаются гипотезы по их разрешению, развертывается система доказательств или опровержений, обосновывается конечный вариант совместного решения [7, с. 35].

Специальная задача этого вида лекции — демонстрация отношения преподавателей к объекту высказываний. Здесь ярче и глубже проявляются личностные качества преподавателя как профессионала в своей предметной области и как педагога. Курсанты получают наглядное представление о культуре дискуссии, о способах ведения диалога, совместного поиска и принятия решений.

Структура бинарной лекции должна включать несколько этапов.

Первый этап — подготовка к проведению лекции:

- определение преподавателями темы лекции и примерных изучаемых вопросов учебного занятия. Тему необходимо подбирать таким образом, чтобы она затрагивала наиболее интересные, проблемные, дискуссионные вопросы по нескольким учебным дисциплинам;

- обозначение цели и задачи лекции, решение которых необходимо для создания стройной системы знаний в данной предметной области;

- распределение бюджета времени на лекции. Данное условие является обязательным и особенно важным. Необходимо, чтобы во время учебного занятия все поставленные вопросы лекции были рассмотрены полностью, но не оставалось лишнего времени;

- определение методов, приемов и средств стимулирования творческой и мыслительной активности курсантов. Среди методических приемов в ходе бинарной лекции важно установление контакта с аудиторией, контроль за грамотностью своей речи и др.;

- подбор наглядного материала и технического сопровождения. Если бинарная лекция проходит у курсантов младших курсов, то процесс рекомендуется разнообразить мультимедийными презентациями, которые помогут обучающимся в освоении материала. При проведении подобных лекций у старшекурсников техническое сопровождение можно исключить и ограничиться вербальным общением;

- разработка сценария проведения лекции с моделированием ситуации, где предусматривается профессиональный диалог, выражающийся в поляризации мнений на одну и ту же проблему, оппонирование одного преподавателя другим, решение конкретной проблемы с позиции междисциплинарных знаний. Курсантов можно ознакомить с разработанным сценарием. Обучающиеся должны ориентироваться в материале учебной дисциплины, опираясь на предыдущий опыт ее изучения.

Вторым этапом бинарной лекции является само проведение занятия. Структура проведения такой лекции близка к традиционной и включает вводную, основ-

ную и заключительную части, однако основная часть лекции строится как дискуссия представителей полярных точек зрения на одну проблему. В заключительной части курсантам предлагается принять самостоятельное решение, осуществить выбор между предложенными точками зрения, высказать собственную точку зрения на поставленную проблему.

Бинарная лекция может читаться как преподавателями одной учебной дисциплины, так и двух различных (межпредметная бинарная лекция) [8, с. 109]. В последнем случае учебные дисциплины должны быть тесно связаны между собой (например, «История государства и права России» и «История государства и права зарубежных стран») либо необходимо обеспечить междисциплинарную связь на занятии, если дисциплины касаются различных сфер.

Подготовка и чтение лекции вдвоем предъявляет повышенные требования к подбору преподавателей. Они должны быть интеллектуально и личностно совместимы, иметь продолжительный стаж преподавания, креативность мышления, обладать развитыми коммуникативными умениями, способностями к импровизации, быстрым темпом реакции, иметь высокий уровень владения предметным материалом (помимо содержания рассматриваемой темы). Кроме того, результат от проведения данной лекции будет более эффективным, если ее проводят преподаватели, регулярно работающие вместе в рамках одной дисциплины (например, один преподаватель читает лекции, а другой проводит семинарские и практические занятия), либо в рамках двух смежных учебных дисциплин. Если эти требования при проведении бинарной лекции будут соблюдены, у обучающихся сформируется доверительное отношение к подобной форме работы.

Одна из трудностей проведения бинарной лекции — непривычная для обучающихся ситуация, когда лекцию проводит не один преподаватель и информация поступает не от одного источника. Две позиции, предлагаемые лекторами, иногда вызывают неприятие самой формы обучения, так как требуют от обучающихся самостоятельного решения, какой точки зрения придерживаться и обосновать свою позицию. В учебном процессе бинарные лекции преподаватели используют нечасто, в большинстве случаев педагоги предпочитают проведение семинарских или практических занятий в такой форме.

На кафедре государственно-правовых дисциплин ВИПЭ ФСИН России данная методика была опробована на практическом занятии в рамках одной учебной дисциплины — «История государства и права России», а также на межкафедральном семинарском занятии по учебным дисциплинам «Международное право» и «Частное международное право». Наблюдение показало высокую заинтересованность и активность курсантов на занятии. Необычность подачи материала способствовала повышению уровня знаний по изучаемым дисциплинам. В связи с этим в настоящее время планируется проведение бинарной лекции по дисциплинам «История отечественного государства и права» и «История государства и права зарубежных стран».

Применение бинарной лекции эффективно для формирования теоретического мышления, воспитания убеждений обучающихся, развивает умение вести диалог, обучает курсантов культуре ведения дискуссии. Кроме того, бинарная лекция заставляет обучающихся активно включаться в мыслительный процесс, что способствует повышению качества усвоения учебного материала, активизирует их познавательную деятельность. Такая форма лекции соответствует инновационным подходам, поскольку создает условия для актуализации

знаний, имеющихся у курсантов, необходимых для диалога, что позволяет более глубоко и всесторонне понять не только изучаемые проблемы, но и их связь с практикой. Бинарная лекция создает преграды догматизму и конформизму, опасность которых существует при преобладании информационных лекций, предоставляет пространство для развития самих лекторов, которые имеют возможность продемонстрировать высокий профессионализм и получить удовлетворение, уйдя от традиционных форм и методов преподавания.

Список литературы

1. Мишина Ю. А. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2010.
2. Лобанов С. И. Активизация познавательной деятельности курсантов учебных частей внутренних войск МВД России : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1996.
3. Афанасьева Е. С. Педагогические пути повышения эффективности познавательной деятельности курсантов военных вузов в ходе изучения гуманитарных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.
4. Павлов А. В. Выбор методов обучения на разных этапах образовательного процесса // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 3(62).
5. Шмачилина-Цибенко С. В. Методы интерактивного обучения в преподавании педагогических дисциплин в вузах МВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 4(59).
6. Ивашкин Е. Г., Жукова Л. П. Организация аудиторной работы в образовательных организациях высшего образования : учеб. пособие. Н. Новгород, 2014.
7. Мухина Т. Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие. Н. Новгород, 2013.
8. Виленский М. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учеб. пособие. М., 2004.

Binary lecture as the means of learner's cognitive activity enhancement at the higher educational organizations of the Russian Federal Penitentiary system

Bryzgalova Irina V.,

lecturer at the department of State and Law, Vologda Law and Economics Institute of the Russian Federal Penitentiary system, postgraduate student of the Academy of Law and Administration of the Russian Federal Penitentiary system.
Vologda, Russia. e-mail: pingvin1977@mail.ru

The article is devoted to an innovative approach to conducting lessons – the binary lecture fostering active engagement of cadets of higher educational organizations of Federal Penitentiary Service of Russia in the thinking process, which increases effectiveness of acquiring the learning material and promotes a cognitive lecture. The article presents the structure of a binary lecture, considers requirements to the teacher's personality, contains examples of introduction and application of binary lectures in the teaching practice of higher educational institution.

Keywords: binary lecture, intersubject binary lecture, structure of a binary lecture, cognitive activity, cadets' cognitive activity promotion, requirements to the teacher of higher educational institution.

Citation: Bryzgalova I. V. Binary lecture as the means of the learner's cognitive activity enhancement at the higher educational organizations of the Russian Federal Penitentiary system. *Psychopedagogics in law enforcement*. No. 1(68) 2017. P. 61–64.

Аргументирующее эссе как средство оценки компетенций

Анна Евгеньевна Веретенникова,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент Омской академии МВД России.
Омск, Россия. e-mail: newannver@gmail.com

Энн Брюстер Доби,

доктор педагогических наук, профессор Университета штата Луизианы.
Лафайетт, США. e-mail: abdobie@gmail.com

Статья содержит описание теоретических подходов к развитию письменной речи в процессе зарубежного вузовского обучения. Приводятся результаты исследования степени включения письменных видов работ в учебные курсы. Предлагаются алгоритм написания учебного эссе и критерии его оценивания.

Ключевые слова: аргументирующее эссе, компетенция, письменная речь, критерии оценивания.

Для цитирования: Веретенникова А. Е., Доби Э. Б. Аргументирующее эссе как средство оценки компетенций // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 65–68.

Среди современных подходов, на которые в настоящее время опирается отечественное образование, компетентностный занимает ведущее место [1, с. 53–55; 2, с. 55–57]. В связи с этим уместно рассмотреть вопрос о приобретении способности осуществлять эффективную письменную коммуникацию. Данная компетенция может быть результатом целенаправленной работы как в курсе изучения определенных дисциплин по развитию письменной речи, так и при применении методов совершенствования письменной речи при изучении большинства учебных дисциплин, включая специальные. Пример последнего можно найти в британской и северо-американской системах высшего образования. В Великобритании акцент на развитие языка в процессе изучения всех учебных предметов был сделан в 1965–1975 гг. Этот проект назывался Language Across the Curriculum (далее — LAC), осуществлялся при поддержке правительства. Британский подход заключался в развитии всех аспектов языка в процессе изучения дисциплин, включенных в учебные планы, основывался на научных исследованиях, свидетельствующих о взаимосвязи применения устной и письменной форм языка с ростом когнитивных и социальных способностей обучаемых.

Американский вариант *развития письменной речи в курсе изучения всех дисциплин учебного плана* оформился как педагогическое направление в конце 1970-х гг. в ответ на демократические требования общества о доступности высшего образования для афроамериканцев и тех граждан, для которых английский язык не являлся родным. Данное направление было обозначено термином *Writing across the curriculum* (далее — WAC) [3]. Его отличие от британского LAC заключалось в развитии письменной речи, а не всех аспектов языка.

Первая стадия этой работы была представлена научными и учебно-методическими разработками по обучению грамотному письму, т. е. по формированию орфографических, пунктуационных, синтаксических навыков. Вторая стадия связана с опубликованием статьи Дж. Эмиг «Письмо как способ обучения» (*Writing as a Mode of Learning*) [4, с. 122–128], в которой приводились сведе-

ния о росте интеллектуальных и социальных навыков обучаемых при условии включения письменных видов работ в большинство изучаемых учебных дисциплин. На данном этапе методический акцент был смещен в сторону влияния письменной речи на весь процесс обучения. Если ключевым словосочетанием первого этапа являлось «учиться писать» (*learning to write*), то на втором — «писать, чтобы учиться» (*writing to learn*).

Данное направление учебно-методической работы в высшей школе США оказалось настолько востребованным, что WAC стал нормой американских вузов. Под термином *writing across the curriculum* подразумевается процесс, в течение которого студент (вне зависимости от изучаемой специальности) продвигается от неформальной письменной речи, например, ведения дневника, к основам академического письма и к профессиональной письменной коммуникации [5].

В подтверждение широты охвата проектом WAC учебной работы современной высшей североамериканской школы можно привести следующие данные, полученные в результате нашего исследования:

- 1) учебные планы всех специальностей предполагают от 1 до 4 дисциплин по развитию письменной речи;
- 2) современные учебные пособия по гуманитарным и естественным дисциплинам предполагают письменные задания, например, написание эссе; короткой речи; меморандума, небольшой статьи и т. д.;
- 3) 80 % студентов вузов изучают письменную речь в качестве обязательных курсов или курсов по выбору, поскольку считают, что успех их настоящей студенческой и будущей профессиональной карьеры невозможен без компетенции в этой области [6, с. 64–73].

В связи с широким распространением WAC уместно рассмотреть основополагающую теорию этого образовательного подхода. Это теория процесса письменной речи [4], в соответствии с которой письмо рассматривается не как сумма лексических, синтаксических и семантических структур, а как проявление сложных и взаимосвязанных когнитивных, социальных и культурных процессов, отражающих точку зрения автора. За послед-

ние десятилетия возникло несколько теорий, объясняющих процесс письменной речи, но чаще всего подразумеваются теории когнитивного процесса, возникшие в 70-е и 80-е гг. XX в. Они основаны на структуралистском подходе, он подчеркивает значение мыслительных стратегий в процессе письма. В соответствии с данными теориями письменная речь соотносится с мыслительными стратегиями, причем их анализ может объяснить, что и как пишет автор в определенной ситуации. Более поздние взгляды, объясняющие процесс письменной речи, отражают постструктуралистскую точку зрения о социальном и культурном влиянии на мышление автора, а также его ответное влияние на более широкие социальные и культурные слои.

Авторами наиболее значимой когнитивной теории процесса письма считаются Л. Флауэр и Д. Хейс [7, р. 365–387]. Основополагающие положения их теории:

1. Процесс письменной речи можно понять, если рассматривать его как набор отдельных мыслительных процессов, которыми управляет автор во время письма. Эти процессы соотносятся с такими этапами построения письменной речи, как планирование, преобразование, пересмотр. Планирование включает поиск идей, постановку целей, структурирование текста. Преобразование подразумевает обращение идей в речевое выражение. Пересмотр — оценивание, а также анализ поставленных целей и написанного текста. Данный трехчастный процесс находится под влиянием задачи автора и его долговременной памяти, сохраняющей знания о теме, аудитории, планах. Авторскую задачу составляет риторическая проблема, на которую пытается ответить автор. Причем риторическая проблема включает конкретную тему, целевую аудиторию, риторическую неотложность или актуальность.

1. Письменная речь не является линейным процессом, предполагающим безвозвратный переход от одной стадии процесса к другой. Напротив, автор постоянно возвращается к предыдущим этапам, например, к планированию. В поиске идеи его мыслительные операции охватывают все предыдущие стратегии. Автор одновременно оценивает и пересматривает разнообразные идеи. В результате существует вероятность возникновения нового риторического плана, который может быть подвергнут оценке и пересмотру в любой момент процесса письма.

2. Процесс письменной речи является целенаправленным. Авторы ставят многоуровневые цели, однако корректируют их, основываясь на новых знаниях, полученных в процессе самого письма.

Данная теория процесса письменной речи объясняет мыслительные стратегии авторов и дает модель их анализа при оценке письменных работ. Она заложена в основу преподавания академических курсов по развитию письменной речи. Методы обучения написанию эссе, статьи, доклада опираются на перечисленные положения.

Считается, что эссе является средством оценки компетенций. Обычно его предлагают написать в конце изучения темы или курса по специальности, но алгоритм создания этого вида письменной работы осваивают на занятиях по языку.

Оно должно показать способность обучающегося применить полученные знания, основывающиеся на доказательствах, для рассуждения на определенную тему с представлением аргументов. Именно по этим критериям оценивается аргументирующее эссе.

Выпускники российских вузов, получившие диплом о высшем образовании в России и продолжившие процесс обучения в вузах Европы и Северной Америки, считают, что на первоначальном этапе обучения в зарубежном вузе у них отсутствовали умения развитой письменной речи: писать качественные исследовательские работы, статьи, аннотации, эссе, мотивационные письма; составлять так называемые *position papers* [8, с. 74–76].

Остановимся на рекомендациях для написания эссе, опираясь на опыт зарубежной школы [9].

Для начала, автору предлагается обдумать вопрос, на который требуется ответить в эссе. Для этого необходимо выявить и проанализировать ключевые слова. Они дают понимание того, что именно следует рассматривать в работе. Задача автора эссе заключается в том, чтобы аргументированно ответить на поставленный вопрос, т. е. надо уметь отбирать материал, относящийся к сути вопроса.

Поскольку в эссе требуется показать, что его автор глубоко изучил поставленный вопрос, важно вспомнить изученный материал или обратиться к новым источникам. Для более успешной работы ее целесообразно спланировать.

Анализ указанных зарубежных учебно-методических материалов показал, что обучению планирования эссе уделяется большое внимание. Данный процесс состоит из пяти этапов:

- 1) анализ вопроса, поставленного заданием;
- 2) деление всей (уже имеющейся) информации по теме на подтемы. Часто это делается методом *clustering*. Данные подтемы будут представлять содержание абзацев текста;
- 3) выстраивание подтем в логической последовательности изложения;
- 4) составление плана до поиска дополнительного материала. Данный пункт важен, поскольку структура, полученная в результате разбивки на подтемы, покажет, по каким аспектам имеются знания, а какие надо дополнительно исследовать а потому сосредоточить поиск и чтение материалов в данном направлении;
- 5) организация всей собранной информации по стопкам записей. Просмотрев записи по теме, следует выявить и сформулировать основную идею абзаца, понять, что из имеющихся данных является аргументами, подтверждающими ее. Для удобства рекомендуется выписывать всю информацию, касающуюся одной подтемы, на карточки одного цвета.

Структура эссе обычно включает четыре части:

- вступление;
- основная часть;
- заключение;
- библиографический список использованных источников.

Во вступлении автор представляет свой подход и свое понимание вопроса, а также объясняет, на основании каких материалов он собирается найти ответ. Эта часть работы занимает, как правило, одну десятую объема всего текста.

Цель вступления в эссе — представление идей, которые будут рассматриваться в основной части. Например, если в заголовке содержатся термины, то во введении необходимо привести их определение, а в основной части дать их детальный анализ. Если же заголовки отражает устоявшееся мнение, то его краткая интерпретация во вступлении логично предполагает последующее рассмотрение аргументов. Вступление может быть посвящено и объяснению причины рассмотрения в основном содержании тех или иных положений.

В основном содержании демонстрируются навыки отбора, организации, интерпретации и анализа материала, отвечающего теме эссе. Если проведена тщательная и кропотливая работа по структурированию идей на этапе планирования, то процесс логичного и последовательного письменного изложения будет значительно облегчен. Логика и последовательность являются одними из критериев оценки эссе.

Целесообразно рассмотреть все идеи, относящиеся к теме, даже если они противоречивы. Некоторые вопросы, безусловно, требуют выражения личного суждения, однако они будут недостаточны для выводов и потребуют доказательств, основанных на данных определенных исследований.

Именно на основании того, способен ли автор эссе тщательно обдумать, рассмотреть, взвесить разные точки зрения (на основе доступных доказательств), оценить источники данных, выявить слабые стороны аргументов, и дается оценка эссе.

Особое внимание обращается на структуру построения основного содержания. Предполагается, что первый абзац охватывает первое положение для рассмотрения, упомянутое во вступлении, причем оно является ключевым, т. е. передает основную идею абзаца. Следующие предложения развивают тему на основе доказательств, деталей, цитат и ссылок. Заключительное предложение связывает данный абзац со следующим.

В последующих абзацах в первых предложениях должна быть отражена логическая связь с предыдущим абзацем, а также представлено ключевое предложение данного абзаца. Последующие предложения развивают идею по описанной схеме.

Структура доказательства должна логично подводить к выводу, при этом быть последовательной и согласованной.

Таким образом, в основном содержании каждый абзац включает идею, раскрытую с помощью подтверждающих данных и их критического анализа. Приветствуется упоминание взглядов других авторов, однако в этом случае необходимо правильно оформлять ссылки на источники. Основная задача этой части эссе — представить анализ материала и высказать свою точку зрения.

Заключительные абзацы основной части должны обосновывать заключение, в котором обобщаются идеи, анализируемые предыдущей частью. Если заголовок эссе предполагает ответ автора на некий вопрос, то наиболее полно он может быть представлен в заключительной части, объем которой, как правило, составляет десятую часть всего текста.

После текста следует список цитируемых работ, а также библиографический список источников, которые послужили материалом для написания эссе, даже если на эти данные нет ссылок в тексте.

В материалах, посвященных методам обучения написания эссе, большое внимание уделяется пересмотру и анализу (самоанализ или взаимонаблюдение) завершённой работы. Это входит в шесть этапов письменной речи и детально изучено нами [10, с. 26–31].

Рекомендуется использовать деловой стиль написания академических работ: быть объективным и точным в передаче идей, избегать лишних слов, не употреблять эмоционально окрашенную лексику и разговорные выражения, исключить сокращения и личные местоимения.

Написание аргументирующего эссе не может быть спонтанным, а требует достаточной подготовки и тренировки.

Список литературы

1. Дежнева В. В. Иностраный язык как средство коммуникации будущих сотрудников органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 1(32).
2. Варлакова Т. В. Юридическая терминология как объект изучения и основа профессионально-речевой компетентности выпускников вузов МВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 1(32).
3. Russel D. Writing in the Academic Disciplines: a Curricular History. Carbondale, IL., 2002.
4. Emig J. Writing as a Mode of Learning // College Composition and Communication. 1977. № 28.
5. Anderson P. V. Technical Writing. Harcourt Brace College Publishers. N.-Y., 2000.
6. Веретенникова А. Е. Современное высшее профессиональное образование: развитие и соответствие международным требованиям // Проблемы качества подготовки специалистов в системе высшего педагогического образования : сб. науч. тр. Омск, 2008.
7. Flower L., Hayes J. R. A Cognitive Process Theory of Writing // College Composition and Communication. 1981. № 32.
8. Веретенникова А. Е. Коммуникативная культура сотрудников ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006. № 3(27).
9. Wilson M. Writing for Business. Longman, 2005.
10. Веретенникова А. Е. Развитие иноязычной письменной коммуникативной компетентности у студентов в соответствии с Болонским процессом // Высшее образование сегодня. 2008. № 5.

Argumentative Essay as the Means of Competency Assessment

Veretennikova Anna Ye.

Cand. Sci. (Pedagogy), Associate-professor, the Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Omsk, Russia. e-mail: newannver@gmail.com

Dobie A. B.,

Ed. D., Professor, University of Louisiana at Lafayette. Lafayette, USA. e-mail: abdobie@gmail.com

The article describes theoretical approaches to development of essay writing used in foreign systems of higher education. The authors present the results of the survey concerning the frequency of writing activities in the curriculum. The algorithm of writing an academic essay and criteria for assessment are given.

Keywords: argumentative essay, competency, writing, assessment criteria.

Citation: Veretennikova A. Ye., Dobie A. B. Argumentative Essay as the Means of Competency Assessment. Psychopedagogics in law enforcement. No. 1(68) 2017. P. 65–68.

УДК 37.016:811 © О. С. Дворжец, 2017

Развитие учебной автономии студентов в контексте практического курса «Иностранный язык»

Ольга Соломоновна Дворжец,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского. Омск, Россия. e-mail: osdvor@rambler.ru

Статья посвящена вопросу развития учебной автономии студентов в рамках учебного процесса по иностранному языку в вузе. Рассматриваются проблемы, связанные с разработкой технологии работы преподавателя иностранного языка в целях развития учебной автономии студентов, а также учебных стратегий при создании методического сопровождения для реализации данной технологии. Автор обращается к идее использования англоязычных средств массовой информации для достижения поставленной цели.

Ключевые слова: англоязычные средства массовой информации, выстраивание траектории обучения, метод «наложения» информации, стратегии развития учебной автономии.

Для цитирования: Дворжец О. С. Развитие учебной автономии студентов в контексте практического курса «Иностранный язык» // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 68–70.

В отечественной педагогической теории постановка проблемы развития учебной автономии (далее — УА) студентов в образовательном процессе определяется общей тенденцией к демократизации и гуманизации образования. Современные требования к уровню и качеству образования предполагают обращение к иным средствам обучения для развития у студента новых стратегий [1, с. 57–58; 2, с. 53–55; 3, с. 34–37]. Среди них — формирование УА студентов.

Из многообразия существующих определений термина учебной автономии отечественных и зарубежных методистов (Н. Ф. Коряковцева, Е. Н. Соловова, Н. Нолес, D. Little) [4, с. 9–14; 5, с. 11–17; 6; 7] воспользуемся данным Е. А. Насоновой: «желание и способность личности выступать в качестве ответственного субъекта

процесса учения, осуществлять самостоятельную учебную деятельность и саморазвиваться в образовательном и профессиональном аспектах» [8, с. 318].

В качестве средства развития УА предлагаем использовать англоязычные средства массовой информации в мультимедийной форме.

При разработке технологии работы с мультимедийными СМИ в рамках нашего исследования будем исходить из максимального учета их обучающих возможностей, специфики их лингводидактического потенциала. Рассмотрим основные функции мультимедийных СМИ, которые определяют их эффективность не только с точки зрения повышения эффективности обучения иностранному языку (далее — ИЯ), но и развития УА студентов.

Мотивационный потенциал СМИ, на наш взгляд, представляет особую ценность (исходя из задачи данного исследования). Очевидно, что аутентичные СМИ привлекательны для изучающих ИЯ (особенно на продвинутом этапе обучения). Их информативность, отмеченная исследователями как одна из основных функций СМИ, исходит из отображения англоязычной действительности. Для студента это верный канал получения информации, которую видят и слышат носители изучаемого языка. Использование мультимедийных СМИ в учебной аудитории позволяет интерпретировать моделирование ситуаций естественного общения.

Интегративная роль СМИ заключается в том, что в качестве носителя информации они могут объединять в себе учебный материал, содержащийся в других учебных пособиях, печатных текстах, отражать явления и процессы англоязычного мира. Иллюстративная роль состоит в демонстрации студентам примеров реализации на практике изученного языкового материала. Работа со СМИ обеспечивает постижение другой культуры, способствуя интеграции социумов, активному диалогу культур.

В связи с введением ФГОС и пересмотром рабочих программ в ОмГУ им. Ф. М. Достоевского в учебном процессе в рамках практического курса «Иностранный язык» студентам исторического факультета («регионоведение», «международные отношения»), а также факультета международного бизнеса предлагается модуль «Анализ и интерпретация мультимедийных СМИ». Его введение позволяет в процессе обучения ИЯ выходить на задачу развития УА студентов, что является предметом рассмотрения данной статьи.

Организация учебного процесса в рамках «Анализа и интерпретации англоязычных СМИ» предполагает модульную структуру, которая позволяет на основе блочной подачи учебного материала рассматривать фрагменты программы в качестве автономных мини-курсов. Каждый модуль является независимым в рамках курса, а их комплекс представляет единое целое, направлен на достижение целей и задач практического курса «Иностранный язык», способствует развитию УА студентов. Основа каждого из них — освоение студентами различных жанров и программ англоязычного телевидения, их критическое осмысление, работа над определенной темой, освещаемой в различных программах телевидения Великобритании, США, России.

В рамках начального модуля (блока) обсуждаются и обобщаются вопросы, связанные с представлением студентов об англоязычных СМИ как составной части культуры, менталитета англоязычных стран. Студентам предоставляется возможность критически оценить разножанровые программы в конкретной учебной ситуации, наметить развитие стратегий дальнейшей самостоятельной работы с ними.

Выбор СМИ для работы в последующих модулях обусловлен проблематикой материала, выходом на обсуждение широкого спектра освещаемых вопросов. В контексте дальнейшего самостоятельного непрерывного изучения языка при отборе материала чрезвычай-

но важна его представленность с полярных позиций в разнообразных программах на телевизионных каналах (или YouTube).

Приведем в качестве примера аудиторную работу по одной из выбранных тем: освещение предвыборной президентской гонки 2016 г. в США Х. Клинтон. Студентам для анализа и интерпретации предлагается работа со следующими фрагментами: видеоролик, знаменующий официальный старт кампании Х. Клинтон; студенческие новости (Student News) на канале CNN о политических династиях Америки; совместное интервью Б. Обамы и Х. Клинтон на канале CNN; предвыборные дебаты Х. Клинтон и Б. Сандерс в Нью-Гемпшире; Х. Клинтон в программе Дж. Маблз и в юмористической программе телевидения Австралии «Хэмиш и Энди»; интервью с Х. Клинтон в программе В. Познера на Первом канале российского телевидения.

Отметим, что возможность выходить на эффективное решение задач, связанных с развитием УА студентов, предоставляется при условии задействования обширного арсенала учебных заданий. Выполнение таких заданий нацелено не только на восприятие студентами лингвистической информации и культурологического содержания просмотренного материала. Разработка методического сопровождения для работы со СМИ в учебной аудитории по ИЯ в целях реализации УА базируется на развитии учебных стратегий при самостоятельном обращении студентов к СМИ, на самостоятельном решении поставленных проблем, а также на психологической подготовке студентов к самоорганизации и критической оценке медийного материала [9, с. 37–42]. Одним из эффективных приемов, по нашему мнению, является метод наложения информации, представленной в СМИ англоязычного телевидения, на информацию/оценку событий отечественного телевидения. В приведенном примере такой метод реализуется посредством сюжетов с участием Х. Клинтон на каналах CNN, BBC, телевидения Австралии, на Первом канале телевидения России и др. Метод наложения информации является ключевым при подготовке и проведении студентами ролевой игры «In my view» и в других видах работы.

Анализ ответов студентов в финале курса (студенческие презентации «It's my way») позволяет установить положительную динамику по всем показателям в связи с информационными умениями (умение ориентироваться в многообразии мультимедийных форм СМИ):

- интеллектуальные умения (интерпретация и анализ англоязычных СМИ);
- организационные, коммуникативные умения (подготовка устных докладов, организация выступлений, расстановка акцентов на важное и второстепенное, умение правильно подать материал в аудитории).

Описанная нами технология использования мультимедийных форм СМИ англоязычных стран и разработанный комплекс заданий оказывает положительное влияние на развитие УА студентов, перед которыми поставлена задача выстраивания собственной траектории обучения [5, с. 11–17].

Перспективность разработки предлагаемой нами технологии развития УА студентов заключается в возможности ее применения при создании программ обуче-

ния учебной дисциплины «Иностранный язык», элективных курсах по ИЯ в неязыковых и языковых вузах, а также в системе повышения квалификации учителей ИЯ.

Список литературы

1. *Пластун К. Я., Зикратова М. А., Юткина Т. А.* Анализ эксперимента технологии интенсивного преподавания немецкого языка // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 1(32).
2. *Дежнева В. В.* Иностранный язык как средство коммуникации будущих сотрудников органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 1(32).
3. *Веретенникова А. Е.* Коррекция учебно-воспитательного процесса с учетом потребности в развитии коммуникативной культуры курсантов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 2(37).
4. *Коряковцева Н. Ф.* Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // Иностранные языки в школе. 2001. № 1.
5. *Соловова Е. Н.* Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности // Иностранные языки в школе. 2004. № 2.
6. *Holec H.* *Autonomy in Foreign Language Learning.* Oxford, 1981.
7. *Little D.* *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems.* Dublin, 1991.
8. *Насонова Е. А.* Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. 2009. № 4.
9. *Рудских Н. В., Дворжец О. С.* Развитие учебной автономии студентов в процессе работы с аутентичными видеоматериалами на английском языке (языковой вуз) // Новые технологии в обучении иностранным языкам : сб. ст. региональной науч.-практ. конф. Омск, 2011.

Learner autonomy development in the context of English language teaching

Dvorghets Olga S.

Ph.D., Associate-Professor Dostoevsky Omsk State University.
Omsk, Russia. e-mail: osdvor@rambler.ru

The article centers around the idea of developing learner autonomy in the English Language Teaching Classroom. Learner autonomy technology development in the context of teaching English and learning strategies for designing resources items to promote this technology are considered. To achieve the goal, British and American mass media are used by the author.

Keywords: British and American mass media, building one's own way of learning, "superimposing" information method, learner autonomy development strategies.

Citation: *Dvorghets O. S.* Learner autonomy development in the context of English language teaching. Psychopedagogics in law enforcement. No. 1(68) 2017. P. 68–70.

УДК 378.147 © Е. И. Еремина, Т. Е. Вавилова, 2017

Особенности организации самообучения курсантов вузов МВД России

Елена Ивановна Еремина,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков
Центрального филиала Российского государственного университета правосудия.
Воронеж, Россия. e-mail: jerjomina56@yandex.ru

Татьяна Евгеньевна Вавилова,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков
Воронежского института МВД России.
Воронеж, Россия. e-mail: tatyanaavavilov@yandex.ru

В статье рассматривается специфика организации комплексной работы по формированию готовности к самообучению курсантов образовательных учреждений МВД России. Описаны основные принципы организации самообучения. Обозначены главные направления этой работы. Особое внимание уделяется мотивации к самообучению и самомотивации.

Ключевые слова: самообучение, личностное саморазвитие, активный познавательный интерес, учебно-познавательная деятельность, мотивация, самоорганизация, познавательная самостоятельность.

Для цитирования: Еремина Е. И., Вавилова Т. Е. Особенности организации самообучения курсантов вузов МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 71–74.

В современных условиях каждому специалисту необходимо постоянно совершенствовать комплекс своих профессиональных компетенций и личностных качеств. Это умение он должен приобрести еще в студенческие годы, освоив деятельность самообучения, которая выступает основой профессионального и личностного саморазвития.

Процесс обучения представляет систему двух относительно самостоятельных видов деятельности: обучающая деятельность преподавателя посредством использования средств и методов (в рамках применяемых технологий обучения) и учебная деятельность курсантов по приобретению знаний и умений в рамках изучаемой дисциплины по формированию способностей к самообучению [1; 2, с. 102–105].

Способность к самообучению, которое является высшим уровнем самостоятельности в познании, возникает и развивается в процессе целенаправленного обучения. При этом речь идет не просто об освоении способов самостоятельного приобретения знаний и навыков, а прежде всего о развитии самостоятельности как базовой черты личности, обеспечивающей овладение всеми компонентами самообучения.

Формирование способности и готовности к самообучению происходит в условиях самостоятельной творческой познавательной деятельности обучающихся. Мы рассматриваем познавательную самостоятельность курсантов как качество личности, которое включает единство целеустремленности, способностей и умений обучающегося своими силами осуществлять познавательную деятельность, т. е. самостоятельно овладевать фундаментальными и специальными знаниями, умениями и навыками для решения задач, необходимых для сотрудников правоохранительных органов [3, с. 56–60].

Принципы организации самообучения не зависят от профиля учебного заведения и изучаемой дисциплины, однако их реализация в каждом конкретном случае имеет свои особенности. Есть они и в вузах МВД России, курсанты которых получают высшее профессиональное образование

в обстоятельствах, существенно отличающихся от условий обучения их сверстников в гражданских вузах.

Курсанты, будучи сотрудниками органов внутренних дел, наряду с учебными выполняют и служебные обязанности, участвуя в несении службы в суточном наряде, в обеспечении охраны общественного порядка и т. п. На личность курсантов накладывает отпечаток определенная закрытость ведомственного образовательного учреждения, связанная со спецификой его деятельности. К личностным качествам курсантов предъявляются повышенные требования: они должны обладать дисциплинированностью, ответственностью, активностью, самостоятельностью, умением оперативно реагировать и принимать правильные решения в сложной обстановке. Образовательный процесс, взаимоотношения преподавателей и курсантов в вузе строго регламентированы. Распорядок дня четко определяет время, отводимое на учебу и самоподготовку. Специфика любого неязыкового вуза, ведомственного в том числе, требует особых форм и методов для формирования и развития у курсантов интереса к изучению иностранного языка применительно к их будущей профессии [4, с. 29–33].

Эти особенности проявляются в ходе формирования готовности курсантов к самообучению. Исходя из концептуального анализа деятельности самообучения [5, с. 42–47], основные направления этой комплексной работы можно обозначить следующим образом:

- развитие мотивации к самообучению у курсантов;
- интенсификация процессов саморазвития личности и индивидуализация обучения на этой основе;
- постепенное расширение сферы самостоятельности обучающихся;
- обучение рациональным способам самостоятельного приобретения знаний;
- ведущая ориентация на творчество в учении и познании;
- активизация совместной деятельности курсантов.

Рассмотрим эти направления подробнее на примере изучения курсантами иностранного языка.

Для развития мотивации к самообучению необходимо педагогическое стимулирование, направленное на формирование активного познавательного интереса до уровня, который обеспечивает переход человека к самообучению. Эта задача не проста, поскольку связана с воздействием, затрагивающим глубинную суть личности обучающегося. Именно в интеграции педагогического и ответного действия, обусловленного особенностями конкретной личности, формируется исключительно индивидуальный результат. Поэтому итоги работы по развитию самомотивации у курсантов в условиях коллективного обучения в значительной мере непредсказуемы и не всегда проявляются в период, ограниченный педагогическим экспериментом.

Основной мотивации к самообучению является активный познавательный интерес, вызванный стремлением к новому уровню познания. Осознание противоречия между наличием активного познавательного интереса и отсутствием средств для самостоятельного решения возникшей задачи ставит человека перед необходимостью проявить творческую активность и самостоятельность за рамками обучения, т. е. перейти к самообучению. Возникающий уровень активного познавательного интереса преподаватель должен закрепить, повышая степень интенсивности самостоятельной работы обучающихся, ставя их в такие условия, в которых им необходимо творчески использовать свои новые возможности в достижении поставленных целей [6, с. 46–49].

Изучению различных аспектов учебной мотивации курсантов вузов МВД России уделяется большое внимание [7, с. 28–30]. В контексте нашего обсуждения проблемы интересны выводы Д. А. Волохова [8], который установил, что у курсантов первого года обучения преобладают профессиональные мотивы, а также мотивы личного престижа и развития (познавательные). Изучение данного вопроса путем анкетирования курсантов, бесед с ними, наблюдения за их учебно-познавательной деятельностью показывает, что в палитре разнообразных мотивов у первокурсников отмечается доминирование мотивов, связанных с овладением избранной профессией и развитием профессионально значимых качеств личности. Причем приобретение этих знаний, умений и качеств многие курсанты понимают как неотъемлемую часть процесса саморазвития. Таким образом, наличие в мотивационной структуре личности курсантов осознаваемых ими актуальных познавательных мотивов и мотивов достижения выступает необходимой предпосылкой развития активного познавательного интереса.

Первые результаты изучения мотивации курсантов сначала «очаровывают» преподавателя. Их высказывания, свидетельствующие о понимании значения активной самостоятельной работы для формирования себя как профессионала, невольно принимаются за достаточный уровень мотивационной готовности к самообучению. Однако практические занятия быстро рассеивают эти иллюзии. На деле оказывается, что многие подобные высказы-

вания обусловлены выработанным в школе умением идти навстречу ожиданиям педагогов. Выявляется, что к непрофильным дисциплинам, в том числе и к иностранному языку, у курсантов имеется лишь пассивный познавательный интерес, который, как известно, формируется усилиями преподавателя. Возникающий активный познавательный интерес, как правило, ситуативен и неустойчив. Именно слабостью активного познавательного интереса объясняются неудачи первых решительных попыток преподавателя инициировать самостоятельную интеллектуальную деятельность курсантов в рамках проблемного обучения в различных формах интерактивного обучения. Разумеется, негативную роль играет и низкий уровень сформированности умений самоорганизации и знания иностранного языка.

Чтобы подготовить курсантов к самообучению, преподаватель должен добиваться оптимального сочетания познавательной мотивации, мотивации достижения и стремления к саморазвитию, ориентируясь на развитие профессиональной мотивации. Профессиональная мотивация актуальна в мотивационной структуре личности курсанта как сотрудника органов внутренних дел, при этом у первокурсников гражданского вуза она условна. Включение изучения непрофильных дисциплин (в том числе иностранного языка) в учебно-профессиональную деятельность в ведомственном вузе дает более сильный стимулирующий эффект, чем в гражданском.

Достижение успеха на пути к самообучению во многом зависит от правильно организованного взаимодействия преподавателя и курсантов. По сути речь идет об актуализации субъектной позиции обучающихся, которая определяет возможности выхода личности за пределы нормативной заданности [9]. Педагогическое воздействие должно соотноситься с уровнями самообучения, зависящими от степени актуализации механизмов саморазвития личности [5, с. 42–47]. Самопознание на основе саморефлексии приводит к появлению адекватной самооценки и позволяет курсанту выработать реальные цели, а также программу самосовершенствования, включающую самообучение. Овладение способами самообучения опосредовано процессами самоорганизации и саморегуляции. Именно эти механизмы обеспечивают взаимосвязь педагогических воздействий и собственной познавательной деятельности обучающихся. Интенсификация процессов саморазвития является внутренней стороной обучения, непосредственной предпосылкой самообучения. Отсюда следует необходимость индивидуализации обучения, его личностной направленности.

Изучение конкретной дисциплины организуется во взаимосвязи с освоением теоретических и практических основ самообучения. Курсанты должны быть ориентированы на аналитическое наблюдение за своей деятельностью. Осваивая, например, умения иноязычного чтения, они тренируются в постановке целей и реализации планов на основе постоянного самоанализа, самоконтроля и самокоррекции. Требуемое единство внешних действий и процессов саморазвития достигается благодаря постоянной саморефлексии.

Педагогические средства активизации процессов саморазвития и индивидуализации обучения хорошо известны и широко применяются в практике преподавания. Остановимся на некоторых особенностях этой работы в ведомственном вузе. Анализ нашего педагогического опыта позволяет отметить следующие моменты. Среди курсантов обнаруживается больше молодых людей (чем в студенческой среде), умеющих ставить и достигать цели. Курсанты отчетливее понимают важность владения умениями самоорганизации и активнее их осваивают, осознавая соответствие требований преподавателя общим требованиям жизненного уклада своего вуза. Очевиден и тот факт, что в условиях строгой иерархичности отношений и замкнутой внутренней жизни вуза курсанты больше ценят неформальное общение с преподавателем, охотнее идут навстречу его интересным предложениям, положительно воспринимают индивидуализацию своего учебного труда.

Чтобы курсанты смогли добиться максимально возможной самостоятельности в формировании личностных качеств и в овладении компетенцией самообучения, преподаватель уменьшает долю своего руководства, постепенно передавая им свои функции по всем направлениям самостоятельной деятельности. При этом важно правильно определить, насколько курсанты готовы воспользоваться данной степенью свободы, почувствовать, в какой момент необходимо эту степень увеличить, не тормозя их инициативу излишней опекой.

Познавательная самостоятельность невозможна без овладения рациональными способами приобретения знаний и умений. Так, для успешного изучения иностранного языка необходимо освоить систему специальных учебных приемов. Чтобы у курсантов появилось стремление их использовать, они должны увидеть, как эти приемы работают при решении конкретной проблемной задачи, повышая результативность деятельности, независимость курсантов от преподавателя. Диапазон таких приемов при изучении иностранного языка широк: от алгоритма перевода предложения до инструкции по выполнению реферативного перевода, организации проектной деятельности и т. п. Отработанные на занятиях приемы формирования познавательных и организационных умений используются во время самоподготовки. Самостоятельная практика обязательно анализируется во время проведения учебных занятий и консультаций. Осваивая последовательность операций и образ действий в соответствии с подробной инструкцией, курсанты незаметно для себя создают индивидуальную методику самообучения. При этом система работы в целом должна быть направлена на овладение ими общим приемом в каждом виде речевой деятельности.

Курсанты охотнее, чем студенты гражданских вузов, осваивают рациональные способы самостоятельного познания: в условиях ограниченности времени, отводимого для самоподготовки, умение рационально учиться особенно актуально.

Возникающий активный познавательный интерес необходимо поддерживать адекватной ему творческой деятельностью. Процесс овладения профессионально ори-

ентированной иноязычной компетенцией должен быть представлен системой предметных и личностных творческих задач, которая обеспечивает постоянную нацеленность на творчество. Если решение предметных творческих задач направлено на освоение способов творческой познавательной деятельности, то решение личностных творческих задач стимулирует выход за пределы учебных требований [10]. Это выражается в стремлении обучающихся расширить и углубить свои языковые знания, развить речевые умения вне учебной сферы, а также использовать иностранный язык для приобретения профессиональных знаний.

Практическая работа в данном направлении не выявила значительных различий между курсантами и студентами. Имеются объективные и субъективные причины того, что лишь немногие обучающиеся показывают высокие творческие результаты. Объективные факторы порождаются не только недостатками существующего процесса обучения, но и особенностями образовательного пространства конкретного учебного заведения. Субъективные причины заключаются в том, что в условиях, стимулирующих раскрытие способностей, актуализируются возможности, различные для каждого человека.

Иными словами, творческий потенциал сможет реализовать только тот, кто его имеет. По нашим данным, в условиях благоприятных для развития способности к самообучению, практически все обучающиеся в той или иной степени улучшают свои показатели, однако на высокий уровень творческой активности и самообучаемости выходит не более 15% студентов и курсантов.

Недостаточный уровень развития творческих и коммуникативных способностей сказывается на результатах совместной работы обучающихся. Преимущества коллективной учебно-познавательной деятельности выявлены, пожалуй, с исчерпывающей полнотой. Хорошо известны и трудности ее практической организации, которые вынужден преодолевать каждый преподаватель (в особенности преподаватель иностранного языка). Выполнение коллективных творческих заданий можно отнести к самообучению, так как при этом обучающимся приходится самим планировать, осуществлять и контролировать свою деятельность, еще не в полной мере владея нужными для этого умениями.

В процессе организации групповой деятельности для освоения умений самостоятельного иноязычного чтения был найден оптимальный, на наш взгляд, вариант. После взаимобучения и взаимоконтроля в динамических парах, проведенных по модифицированной нами методике А. С. Границкой [11] (на базе лексических единиц и отдельных предложений), а затем и на уровне текстов осуществлялся переход к самообучению в триадах и более многочисленных коллективах. При этом малые группы формировали сами обучающиеся, учитывая свой опыт взаимоотношений в динамических парах. Так были образованы совместимые в личностном плане группы, которые сотрудничали в период изучения одной темы, постепенно повышая свою результативность и самостоятельность. Сравнивая поведение курсантов и студентов, отме-

тим, что студенты характеризуются более заметным проявлением индивидуализма. Даже в условиях совместного труда они часто стремятся поставить на первый план свои личные достижения, а не успех коллектива. Курсантов отличает ярко выраженный корпоративный дух, что в целом помогает им добиться общего успеха.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что специфика ведомственного вуза не является определяющей при формировании готовности курсантов к самообучению, но она должна обязательно учитываться при организации освоения конкретных форм самообучающей деятельности.

Список литературы

1. Мещерякова Е. И. О формировании культуры самостоятельной деятельности курсантов в креативно-акцентных системах обучения. Воронеж, 2003.
2. Кочетков М. В. Дидактические возможности самостоятельной подготовки и семинарского занятия при нетрадиционной последовательности проведения занятий // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2001. № 2(16).
3. Вавилова Т. Е., Мещерякова Е. И., Сакоренко И. В. Модульно-рейтинговая система как средство активизации познавательной самостоятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. № 3(42).
4. Вавилова Т. Е. Самостоятельная работа как форма активизации познавательной деятельности // Функционирование языка для специальных целей в профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Челябинск, 2007.
5. Трофимова Н. М., Еремина Е. И. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста // Педагогика. 2003. № 2.
6. Еремина Е. И. Развитие мотивации к самообучению у студентов // Культура физическая и здоровье. 2014. № 4(51).
7. Барилляк И. А. Мотивация учебной деятельности курсантов и студентов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2007. № 3(30).
8. Волохов Д. А. Психологические особенности мотивации учения курсантов вузов МВД России : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006.
9. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2007.
10. Тряпицына А. П. Педагогические основы творческой учебно-познавательной деятельности школьников : дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1991.
11. Границкая А. С. Научить думать и действовать. М., 1991.

Eculiarities of cadets' self-education management at the MIA educational institutions

Eremina Elena I.,

Cand. Sci. (Pedagogy), associate-professor, head of Foreign Languages department, Central Branch of the Russian State University of Justice, Voronezh, Russia. e-mail: jerjomina56@yandex.ru

Vavilova Tatiana E.,

Cand. Sci. (Pedagogy), associate-professor, associate-professor, Foreign Languages department, Voronezh Institute of the Russian Ministry of Internal Affairs. Voronezh, Russia. e-mail: tatyana.vavilov@yandex.ru

The article deals with the specific organization of comprehensive work on preparing cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia for self-education. The authors characterize the main principles of managing self-education. The main directions of this work are outlined. Special attention is paid to learning motivation and self-motivation.

Keywords: self-education, personality self-development, active cognitive interest, learning cognitive activity, motivation, self-management, cognitive autonomy.

Citation: Eremina E. I., Vavilova T. E. Peculiarities of cadets' self-education management at the MIA educational institutions. Psychopedagogics in law enforcement. No. 1(68) 2017. P. 71–74.

Симуляция как метод интерактивного подхода к обучению английскому языку в неязыковом вузе

Светлана Дмитриевна Оськина,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского. Омск, Россия. e-mail: Oskina2005@rambler.ru

В статье рассматривается интерактивный подход к обучению английскому языку, который заключается в обучении через взаимодействие между студентами и преподавателем. В качестве одного из методов интерактивного подхода выделяют симуляцию. Симуляция определяется как воспроизведение на английском языке реальной жизненной ситуации в условиях учебной аудитории. Автор подчеркивает мотивационную значимость метода симуляции в развитии коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: интерактивный подход, взаимодействие, методы обучения, симуляция, воспроизведение, мотивация.

Для цитирования: Оськина С. Д. Симуляция как метод интерактивного подхода к обучению английскому языку в неязыковом вузе // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 75–78.

Когда общество выходит на новый виток своего развития, происходят значительные изменения во всех сферах жизнедеятельности. Образовательная не является исключением. Переход на двухуровневую систему в соответствии с европейскими стандартами подготовки бакалавров и магистров; акцент на личностно ориентированное обучение; введение инновационных технологий — все это требует от преподавателей поиска новых подходов к использованию образовательных технологий, следовательно, новых форм и методов для повышения качества обучения, формирования у студентов новых компетенций [1, с. 53–55; 2, с. 55–57].

В настоящее время существуют разные подходы к обучению: проблемный, коммуникативный, информационно-коммуникативный, интерактивный, компетентностный, интегративный и другие [3; 4, с. 68–70]. Безусловно, все современные подходы к организации процесса обучения имеют свою ценность и в некоторой степени взаимосвязаны. Особое внимание уделим интерактивному подходу и рассмотрим интерактивное обучение английскому языку в неязыковых вузах.

Интерактивным подход к обучению был назван западными методистами [5, с. 10–15]. Отечественные ученые именуют его коммуникативно-интерактивным, поскольку данный подход считают разновидностью коммуникативного. В научной методике еще не выработано однозначного понимания термина «интерактивный подход». Одни специалисты отождествляют его с коммуникативным подходом, считая, что «интерактивная модель овладения языком предполагает, что обучение происходит во время и в процессе участия в языковых актах (speech events)» [6]. Другие определяют его как модифицированный прямой метод, включающий ряд других [7, с. 17–21]

В чем же суть интерактивного подхода? Он заключается в том, чтобы обучать через взаимодействие всех обучающихся, включая педагога. Во время учебного процесса все участники вовлекаются в процесс познания, имеют возможность понимать и рефлексировать относительно

того, что они знают и думают. Интерактивный подход применительно к обучению английскому языку подразумевает активное взаимодействие всех участников учебного процесса, при котором происходит взаимообмен информацией, взятой из аутентичных источников на английском языке, приобретение умений межличностного общения. Важно не только и не столько научиться обмениваться информацией на английском языке, но и овладеть навыками самого процесса общения (слушать и слышать партнера по общению, логично и аргументированно оформлять свои мысли в устном или письменном виде, общаться с различными типами людей и т. д.).

Рассматривая интерактивный подход к обучению английскому языку, упомянем его основные методические принципы [8, с. 87].

Ученые выделяют следующие принципы:

— взаимное общение на иностранном языке в целях принятия и продуцирования аутентичной информации, одинаково интересной для всех участников, в ситуации, важной для всех;

— совместная деятельность, характеризующаяся взаимосвязью трех объектов: производителя информации, получателя информации и ситуативного контекста;

— изменение традиционной роли преподавателя в учебном процессе, переход к демократическому стилю общения;

— рефлексивность обучения, сознательное и критическое осмысление действия, его мотивов, качества и результатов со стороны как преподавателя, так и учащихся.

Интерактивное обучение английскому языку необходимо организовать таким образом, чтобы учитывались следующие принципы преподавания иностранного языка:

- мотивация на изучение иностранного языка;
- осуществление межпредметных связей;
- максимально простое и технологическое изложение материала;
- активизация самостоятельной познавательной деятельности.

В настоящее время в русле интерактивного подхода к обучению английскому языку существуют различные технологии. Стали широко использоваться такие методы, как кейс-метод; обучающие, ролевые и деловые игры; симуляции; конкурсы; метод проектов; дискуссия, дебаты; мозговой штурм.

Интерактивные методы обучения, применяемые на занятиях английского языка в неязыковом вузе, нацелены на то, чтобы способствовать активизации учебно-познавательной деятельности студентов, повышать их мотивацию к изучению иностранного языка, соответственно, повышать качество обучения. Из перечисленных выше методов особый интерес вызывает симуляция. Применительно к языку это воображаемое, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованных вокруг проблемной ситуации: изучение какого-либо случая, разрешение проблемы, принятие решения и т. д. Иными словами, симуляция — это деятельность по принятию решений в определенной ситуации, где участники (от своего имени или выступая в различных социальных ролях) обсуждают проблему или серию взаимосвязанных проблем в определенных заданных условиях. Студенты симулируют реальную жизненную ситуацию в условиях учебной аудитории.

Метод симуляции нередко используется на занятиях английского языка со студентами юридического факультета ОмГУ. Примером может служить «a moot trial» — симулятивная игра, разыгрываемая студентами в специально оборудованной аудитории, напоминающей зал судебного заседания, где студенты исполняют роли участников судебного процесса. Проведение данной симулятивной игры предполагает большую подготовительную работу, включающую не только аудиторные занятия, но и самостоятельную работу студентов.

Для проведения экспериментального обучения была взята группа студентов 2 курса юридического факультета ОмГУ.

Экспериментальное обучение включало три этапа:

- 1) подготовительный;
- 2) этап экспериментального обучения;
- 3) этап обработки и интерпретации полученных данных.

В ходе экспериментального обучения были сформулированы его цель и задачи, определены способы проверки эффективности: тестирование, устный опрос, анкетирование, беседа. Цель экспериментального обучения — оценка эффективности обучения английскому языку (далее — АЯ) с использованием симуляции в группе с пороговым уровнем владения АЯ. Сформулированная цель определила круг конкретных задач, решаемых нами в ходе экспериментального обучения:

- проверить эффективность обучения с использованием симуляций;
- повысить уровень навыков говорения студентов на занятиях АЯ;
- определить роль и место обучения АЯ с использованием симуляций.

В процессе подготовительного этапа экспериментального обучения были использованы следующие методы исследования: анкетирование, беседа, опрос, методико-педагогическое наблюдение, изучение и обобщение методико-педагогического опыта, методы математической статистики и обработки данных.

Анкетирование проводилось перед началом экспериментального обучения для диагностики отношения студентов к симуляции как одной из творческих форм работы. Результаты показали, что большинство студентов считают, что такие симуляции (симулятивные ролевые игры) могут быть им интересны, во время ролевых игр можно справляться с заданиями и усваивать материал занятия более эффективно. Данная оценка указанного вида работы вполне объяснима: студентам было разъяснено преимущество симулятивной ролевой игры, хотя на занятиях АЯ она используется довольно редко. Беседа со студентами показала, что обучение АЯ с помощью ролевых игр проводится не так часто, а с термином «симуляция» они даже не знакомы.

Со студентами была проведена беседа, ориентированная на правила поведения во время симулятивной ролевой игры. В ходе наблюдения было установлено, что не вся группа работает активно, но большинство студентов проявляют инициативу, отвечать пытаются не только сильные студенты, но и более слабые.

Во время экспериментального обучения сравнение полученных результатов осуществлялось с начальным уровнем сформированности проверяемых навыков и умений: лексических и грамматических навыков и умений составлять связное высказывание по обсуждаемым вопросам, исходя из полученной новой информации. Оценка начального уровня сформированности выше названных навыков и умений была проведена до введения нового вида деятельности в учебный процесс. Эффективность симуляции определялась на основе анализа сформированных навыков и умений у одних и тех же студентов в начале и конце экспериментального обучения. Динамика формирования соответствующих навыков и умений отслеживалась в процессе текущих срезов (тестирование, опросы, дискуссии, аудирование, контрольные работы). При оценивании навыков говорения в ходе симуляции акцент был сделан на следующие критерии:

— уровень сформированности лексико-грамматических навыков;

— уровень способности выражать свои мысли в устной форме при получении и обработке информации.

Определение уровня сформированности языковых умений и навыков, речевых умений говорения проводилось на основе результатов, полученных по окончании симуляции. Показателями оценки в данном случае выступили:

— адекватность выбора грамматического явления (лексической единицы);

— правильное звуковое и графическое оформление выбранной грамматической/лексической единицы.

При определении исходного уровня владения речевыми навыками учитывались названные критерии.

Таблица. Исходные и итоговые уровни лексико-грамматических навыков и навыков говорения, %

Критерии	До экспериментального обучения			После экспериментального обучения		
	отлично	хорошо	удовлетворительно	отлично	хорошо	удовлетворительно
Уровень сформированности лексико-грамматических навыков	13	27	60	27	53	20
Уровень сформированности навыков говорения	13	47	40	22	50	28

Каждый студент был оценен по пятибалльной системе в начале и в конце экспериментального обучения. Результаты исходного уровня речевой способности показали оценку «хорошо».

Начальный уровень сформированности лексико-грамматических навыков студентов был определен при помощи наблюдения во время проведения предварительной ролевой игры и с помощью лексико-грамматических тестов, в ходе которых был оценен каждый студент и выведен средний уровень с пометкой «удовлетворительно». Проводились и промежуточные срезы для наблюдения динамики развития указанных навыков.

На подготовительных занятиях, предшествующих симуляции, студенты работали с текстовым материалом, предложенным преподавателем, а также работали самостоятельно с веб-сайтами для поиска соответствующей информации по изучаемым темам. Затем следовали дискуссии по проблемным вопросам в группе и в командах, на которые были разделены студенты. После чего студенты составляли небольшие связанные высказывания по пройденному тематическому материалу. Чтобы успешно составить устное сообщение, студентам нужно было ознакомиться с новой лексикой и грамматическими структурами, повторить пройденный лексико-грамматический материал и закрепить его с помощью тренировочных упражнений.

После контрольного среза следовал второй этап экспериментального обучения — реализация разработанной симуляции — проведение симулятивной ролевой игры. В игре принимали участие все студенты группы, причем каждый должен был произнести речь согласно своей роли. Помимо заучивания ими же составленного текста, студенты могли вносить в свои выступления изменения, следуя игровому сюжету.

Заключительный этап экспериментального обучения — подведение итогов, сравнение результатов, полученных в ходе экспериментального обучения с показателями исходного среза. Полученные данные представлены в приведенной таблице.

Представляя собой обучение в действии, симуляция является в высшей степени мотивирующим методом, поскольку содержит элемент игры и непредсказуемость развязки. Студенты видят возможность применения ситуации, разыгрываемой в симулятивной ролевой игре, в реальной жизни, чего не может дать механическая тренировка в употреблении лексических единиц и грамматических структур. Принимая участие в симуляции, студенты не только воспроизводят отношения в тех или иных обстоятельствах, но и при помощи преподавателя меняют ситуацию самого занятия. Данное понимание симуляции соответствует определению К. Jones: «Симуляция — это реальность функции в смоделированной и структурированной среде» [9, р. 145–148]. Реальность функции означает, что участники симуляции должны психологически вжиться в свою функцию (роль), чтобы выполнять обязанности в соответствии с ситуацией. В процессе симуляции они должны забыть, что они студенты, решая все возникающие проблемы самостоятельно и без помощи преподавателя. Смоделированная среда — это создаваемая преподавателем и студентами среда, которая является схематичным изображением реальной среды общения, достаточным для осуществления коммуникации; участники должны вести себя так, как будто эта искусственная среда и есть настоящая, окружающая их действительность.

В ходе проведения симуляций у студентов возникает больше возможностей применить полученные знания на практике. Симуляции делают курс обучения более захватывающим, погружают студентов в интерактивную среду, в которой они должны думать, взаимодействовать и принимать решения; обеспечивают более свободную атмосферу в аудитории, что способствует более свободному общению студентов на английском языке.

Применяя метод симуляции при обучении английскому языку, мы полагаем, что у студентов повышается мотивация к изучению иностранного языка и развивается коммуникативная компетенция, столь важная в современном мире.

Список литературы

1. *Дежнева В. В.* Иностранный язык как средство коммуникации будущих сотрудников органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 1(32).
2. *Варлакова Т. В.* Юридическая терминология как объект изучения и основа профессионально-речевой компетентности выпускников вузов МВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 1(32).
3. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М., 2005. Т. 1.
4. *Розенберг О. Ф.* Психологические принципы лично-ориентированного подхода // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 2(33).
5. *Добрынина Т. Н.* Интерактивное обучение в системе высшего образования : монография. Новосибирск, 2008.
6. URL: http://www.phil.pu.ru/depts/02/anglistikaXXI_01/0.htm (дата обращения: 24.02.2016).
7. *Баграмова Н. В.* Коммуникативно-интерактивный подход как способ повышения эффективности овладения иностранным языком // Лингвистика и методика обучения иностранным языкам : сб. науч. тр. СПб., 2005. Вып. 2.
8. *Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Коростелев В. С.* Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. Общая методика обучения иностранным языкам : хрест. / под ред. А. А. Леонтьева. М., 1991.
9. *Jones K.* Simulation in language teaching The Internet TESL Journal. 2002.

Simulation as the method of interactive approach to teaching the English language in non-linguistic higher school

Oskina Svetlana D.,

Cand. Sci. (Philology), associate-professor, associate-professor of foreign languages department of Dostoevsky Omsk State University. Omsk, Russia. e-mail: Oskina2005@rambler.ru

The present article is devoted to the interactive approach to teaching the English language, which means the teaching interaction between students and a teacher. Simulation is specified as one of the interactive methods. Simulation is defined as the way of reproducing real-life situations in English in the artificially created conditions. The author underlines a motivation value of simulation in developing a communicative competence.

Keywords: interactive approach, interaction, methods of teaching, simulation, reproduction, motivation.

Citation: *Oskina S. D.* Simulation as the method of interactive approach to teaching the English language in non-linguistic higher school. Psychopedagogics in law enforcement. No. 1(68) 2017. P. 75–78.



УДК 159.96 © В. Л. Линевич, 2017

Психологическая диагностика суицидального риска у лиц, подлежащих государственной защите

Владимир Леонтьевич Линевич,

кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры педагогики и психологии в деятельности сотрудников ОВД Уфимского юридического института МВД России.
Уфа, Россия. e-mail: linevich100266@mail.ru

Статья посвящена динамике суицидов в регионе и важности психологической диагностики суицидального риска у лиц, подлежащих государственной защите. Рассматривается прогностическая эффективность используемых психологических методик диагностики суицидального риска.

Ключевые слова: диагностика суицидального риска; лица, подлежащие государственной защите.

Для цитирования: Линевич В. Л. Психологическая диагностика суицидального риска у лиц, подлежащих государственной защите // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 79–82.

Проблема изучения самоубийств как причин смерти, а также факторов, приводящих в современном обществе к формированию суицидального поведения, остается многогранной и актуальной [1, С. 7-8], а потому недостаточно изученной. Динамика суицидов в регионах Российской Федерации вызывает озабоченность психиатров, психологов и сотрудников правоохранительных органов [2]. Рассмотрим пример Республики Башкортостан. По численности населения Республика Башкортостан (далее — РБ), входящая в состав Приволжского федерального округа, занимает VII место по стране: 61,7% жителей РБ проживают в городах, 38,3% — сельское население.

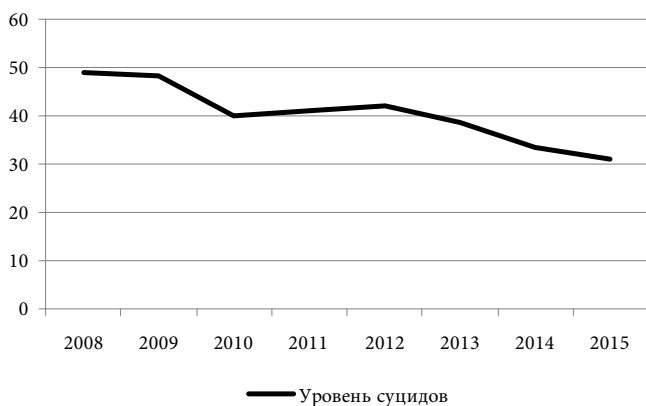


Рис. 1. Динамика суицидов в Республике Башкортостан в период 2008–2015 гг.

Таблица 1. Половозрастные и социальные характеристики суицидентов (завершенный суицид) в 2015 г. в Республике Башкортостан, %

Характеристики суицидента	Мужчины	Женщины
Половое соотношение лиц, совершивших суицид	83	17
Критичный возраст лиц, совершивших суицид (18–40 лет)	54	48
Суициды, совершенные в состоянии алкогольного или наркотического опьянения	25	16
Первичные суициды	83	84
Типичный социальный статус, образование суицидента (безработные, среднее образование)	70	76

Показатели уровня суицидов в Республике Башкортостан за период с 2008 по 2015 г. снизились с 48,3 до 30,9. Отметим, что в 2015 г. суицид как причина смерти составлял 2,5% от общего числа умерших в регионе. Этот показатель занимал 7-е место среди основных групп причин смерти в республике. В 2014 г. очередной суицид регистрировался каждые 7 часов.

Данные, представленные в табл. 1, свидетельствуют, что характеристики лиц, покончивших жизнь самоубийством, практически совпадают по всем перечисленным показателям. Существенным различием является только соотношение числа мужчин и женщин — 5/1. В 2015 г. в регионе было зарегистрировано 2144 попытки самоубийства и 1259 завершенных суицидов. Анализ мотивов вы-

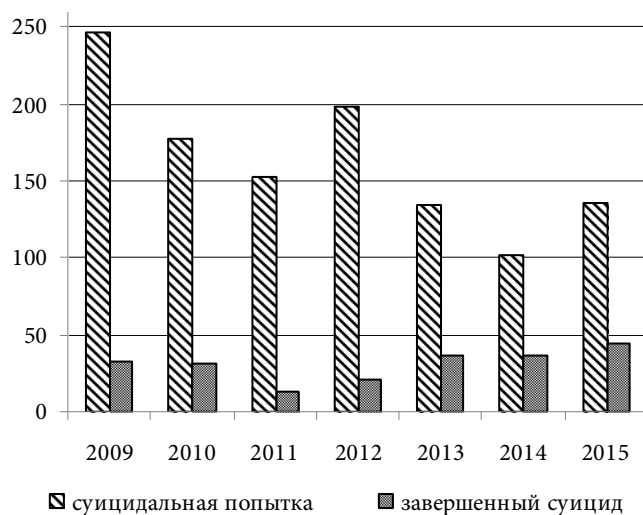


Рис. 2. Динамика подростковых суицидов в Республике Башкортостан в период 2009–2015 гг.

явил, что 24% суицидов вызвано внутрисемейными конфликтами, 16% — внутриличностными проблемами, еще у 16% респондентов причина не установлена, у 12% повод для самоубийства — социально-бытовые проблемы, у 7% — одиночество. У 10% лиц, совершивших суицидальную попытку, были диагностированы пограничные психические расстройства. Суицидальная ситуация в республике в детско-подростковой среде еще более драматична.

Показатели суицидальных попыток детей и подростков в регионе за указанный период волнообразны с тенденцией к снижению (246 в 2009 г. и 136 в 2015 г.). В 2015 г. в РБ было зарегистрировано 44 завершённых подростковых суицида. При этом показатель с 2009 по 2015 гг. вырос на треть. По данным СУ СК России по РБ, в 2015 г. суицидальные попытки и завершённые самоубийства подростков распределились следующим образом. Из 136 суицидальных попыток 111 были совершены девочками, 24 — мальчиками. По одной попытке было совершено несовершеннолетними в возрасте 10, 11 и 12 лет, 9 попыток — подростками 13 лет, 17 фактов суицида — 14 лет, 29 — 15 лет, 23 — 16 лет, 55 попыток было совершено подростками в возрасте 17 лет. Из 44 завершённых суицидов 17 были осуществлены девочками, 27 — мальчиками. Возрастная градация суицидентов распределилась следующим образом: по одному суициду было совершено несовершеннолетними в возрасте 11, 12 и 13 лет, 7 самоубийств — подростками 14 лет, 10 завершённых суицидов — 15 лет, 4 — 16 лет и 20 самоубийств было совершено подростками в возрасте 17 лет [5, с. 74].

Таким образом, завершение подросткового периода совпадает с максимальным риском совершения суицидальной попытки и смерти в результате самоубийства, что подтверждают данные, приведенные в табл. 2.

Учитывая изложенное, отметим, что лица, подлежащие государственной защите в качестве свидетелей, находясь в вынужденной изоляции, повышают риск возникновения кризисных состояний, пограничных нарушений психики и суицидальных тенденций. Все это отражает актуальность диагностики суицидального риска у данной категории лиц. Попытки разработать и внедрить эффектив-

Таблица 2. Половозрастные и социальные характеристики суицидентов (завершённый суицид) подростков в 2015 г. в Республике Башкортостан, %

Характеристики подростка-суицидента	Мальчики	Девочки
Половое соотношение подростков, совершивших суицид	55	45
Критичный возраст подростков, совершивших суицид (15-17 лет)	60	60
Подростковые суициды, совершённые в состоянии алкогольного или наркотического опьянения	10	5
первичные суициды у подростков	82	43
Типичный социальный статус, образование подростка-суицидента (полная, благополучная семья)	66	76
Преимущественный способ совершения самоубийства (повешение)	60	60

ные диагностические методики, позволяющие заблаговременно выявить социально-психологические, личностные особенности, свидетельствующие о высоком уровне суицидального риска, своевременно распознать формирование суицидальной активности у респондентов в ходе осуществления профессиональной деятельности сотрудников полиции, активно предпринимаются как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Подобные исследования осуществляются и в отношении специфических категорий лиц, например, подлежащих государственной защите.

Для оценки знания диагностических признаков суицидального риска у лиц, подлежащих государственной защите, и для соответствующей корректировки программ обучения психологической подготовки нами было проведено анкетирование сотрудников полиции, осуществляющих меры по защите лиц, подлежащих государственной защите, обучающихся на курсах повышения квалификации на базе Уфимского юридического института МВД России.

Исследование включало анкетирование двух групп испытуемых и последующий анализ результатов. Первую группу респондентов (18 человек) составляли сотрудники оперативного состава центров (групп) по обеспечению безопасности лиц, подлежащих государственной защите МВД ГУ (У) МВД России по субъектам Российской Федерации, УТ МВД России по ФО. Вторая группа испытуемых (16 человек) включала сотрудников подразделений физической защиты МВД по республикам, ГУ (У) МВД России по иным субъектам Российской Федерации. Анкета, предлагаемая респондентам обеих групп, содержала 9 вопросов, позволяющих оценить уровень знаний по психологической диагностике и профилактике суицидов у лиц, подлежащих государственной защите.

Респонденты первой группы продемонстрировали знание статистики суицидов в своем регионе — 83%, затруднились ответить — 17%. При этом 72% опрошенных верно перечислили причины суицидального поведения, в том числе и у лиц, подлежащих государственной защите, а также порядок оказания им психологической помощи, тогда как 28% респондентов затруднились ответить.

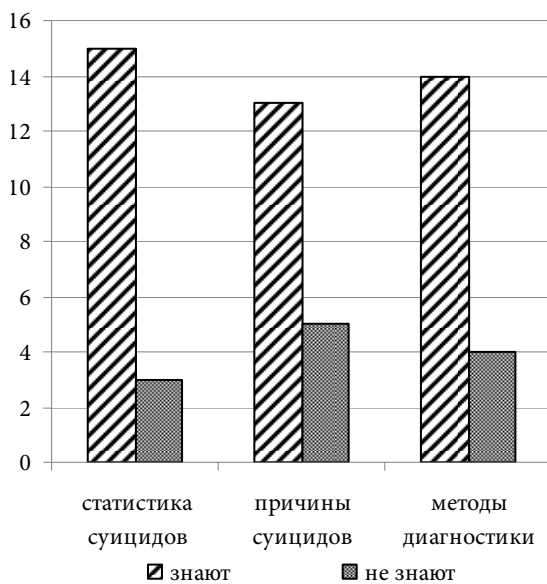


Рис. 3. Уровень знания причин и методов диагностики риска суицида у защищаемых лиц сотрудниками подразделения государственной защиты

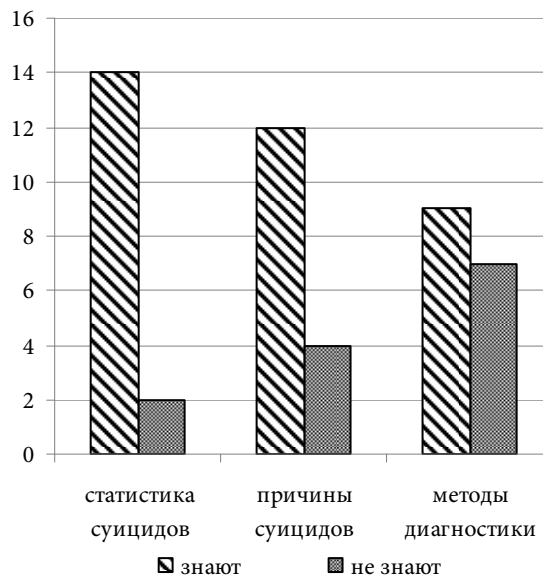


Рис. 4. Уровень знания причин и методов диагностики риска суицида у защищаемых лиц сотрудниками подразделения физической защиты

Сотрудники, входящие в первую группу, при анкетировании указали две и более методики психологической диагностики суицидального риска, включая признаки депрессивного состояния — 78 %, 12 % затруднились ответить.

Во второй группе 87,5% респондентов, знающих статистику суицидов в своем регионе, 12,5% затруднились ответить. При этом 75% опрошенных смогли указать причины суицидального поведения, в том числе и у лиц, подлежащих государственной защите, а также порядок оказания им психологической помощи, 25% не ответили на этот вопрос. Участники данной группы указали две и более методики психологической диагностики суицидаль-

ного риска, включая признаки депрессивного состояния, что составило 56 %, затруднились с ответом 44 %.

Ситуативные, поведенческие и вербальные индикаторы (признаки) потенциального самоубийства приведены в табл. 3.

Характерные поведенческие признаки риска самоубийства: уход в себя; капризность, депрессия; агрессивность; нарушение аппетита; раздача подарков окружающим; психологическая травма; перемены в поведении; угроза; активная предварительная подготовка; настойчивые просьбы об изменении места жительства или о госпитализации; художественное оформление суицидаль-

Таблица 3. Признаки риска самоубийства

Факторы риска самоубийства	Причины и типичные формы поведения
Ситуационные (внешние) факторы суицидального риска	<ul style="list-style-type: none"> — смерть близкого, любимого человека — развод (у подростков — несчастная любовь) — вынужденное увольнение (потеря работы) — выход на пенсию — вынужденная социальная изоляция, особенно от семьи или друзей (эмиграция, вынужденная смена жительства, тюремное заключение) — сексуальное насилие (особенно перенесенное в детском и подростковом возрасте) — нежелательная беременность (у подростков) — утрата высокого социального статуса, «потеря лица» (у подростков — позор, унижение со стороны сверстников)
Поведенческие индикаторы суицидального риска	<ul style="list-style-type: none"> — злоупотребление психоактивными веществами, алкоголем — эскейп-реакции (уход из дома и т. п.) — самоизоляция от других людей и жизни — резкое снижение повседневной активности — изменение привычек, например несоблюдение правил личной гигиены, ухода за внешностью — предпочтение тем разговора и чтения, связанных со смертью и самоубийствами — частое прослушивание траурной или печальной музыки — «приведение дел в порядок» (оформление завещания, урегулирование конфликтов, письма к родственникам и друзьям, раздавание личных вещей)
Коммуникативные сигналы суицидального риска	<ul style="list-style-type: none"> — прямые или косвенные сообщения о суицидальных намерениях («хочу умереть» — прямое сообщение, «скоро все это закончится» — косвенное) — шутки, иронические высказывания о желании умереть, бессмысленности жизни

ных намерений (в записной книжке, на листках изображаются рисунки, иллюстрирующие депрессивное состояние, например, гробы, кресты, виселицы и т. д.). В подобном случае рекомендуется серьезная и откровенная беседа с суицидентом для выяснения его истинных намерений.

Для лиц с выраженным суицидальным риском, вызванным аффективным состоянием, характерны следующие невротические реакции:

- крики, стелания (истерика);
- неконтролируемые поступки и слова (отсутствие контроля над собой);
- неспособность воспринимать слова окружающих;
- дрожание (тремор) век, губ, рук;
- дрожащий или пропадающий голос, появление заикания, осиплость;
- лицо, искаженное гримасой (горя, страдания, гнева);
- болезненный (нездоровый) блеск глаз;
- появление сыпи или красных пятен на белом фоне (красный дермографизм): на лице, шее, руках (белые пятна на красном фоне – белый дермографизм).

Проведенные исследования позволяют сделать определенные заключения:

1. Достаточный уровень профессиональной психологической подготовки сотрудников подразделений го-

сударственной (физической) защиты для оказания психологической диагностики и помощи лицам с признаками суицидального риска, подлежащим государственной защите.

2. Диагностика суицидального риска является сложным видом оценки лица, подлежащего государственной защите. Оценка суицидального риска затрагивает личностные проблемы человека, включая определение причин суицидального поведения.

3. Оценку суицидального риска у лиц, подлежащих государственной защите, следует проводить на нескольких уровнях: личностном, семейном, социальном. Оценка риска самоубийства должна включать суицидальное намерение, суицидальное поведение в прошлом, психические расстройства, наличие суицидальной модели поведения (самоубийства в семье, среди знакомых), вербальные и невербальные признаки суицидальной угрозы.

4. Риск суицида является феноменом, для которого характерно постепенное нарастание гнетущие состояния от спорадических мыслей о смерти к частым суицидальным желаниям, от размытых планов самоубийства к детальным схемам с выбором метода, места и времени. Выявление подобных тенденций развития суицидального процесса является основанием для принятия экстренных мер.

Список литературы

1. *Профилактика самоубийств в органах и подразделениях внутренних дел : метод. пособие / под общ. ред. В. М. Бурькина. М., 2004.*
2. *Човдырова Г. С. Особенности суицидального поведения сотрудников органов внутренних дел и его профилактика // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2003. № 1(19).*
3. *Евтушенко Е. М. Особенности суицидальной ситуации в Республике Башкортостан: этиология, проблемы и пути их решения // Общественное психическое здоровье: настоящее и будущее : мат-лы VI нац. конгресса по социальной психиатрии и наркологии. 18–20 мая. Уфа, 2016.*
4. *Яковлев Б. П., Бабушкин Г. Д., Усаева Н. Р. Проблема аутоагрессивного поведения человека // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 4(59).*
5. *Петров В. Е. Проблемы осуществления мер безопасности в отношении защищаемых лиц, имеющих социально-личностные и психические расстройства (психологический аспект) : метод. пособие. Домодедово, 2014.*
6. *Таганова А. А. Вопросы психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности подразделений государственной защиты. Краснодар, 2012.*
7. *Линевиц В. Л., Асмандиярова Н. Р. Неадекватные стратегии разрешения стрессовых ситуаций как предиктор суицидальной уязвимости личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 4(59).*

Psychological diagnostics of suicidal risk in persons under state protection

Linevich Vladimir L.,
Cand. Sci. (Psychology), associate-professor, chief of the department of Pedagogy and Psychology in Law Enforcement, Ufa Law Institute of the MIA.
Ufa, Russia. e-mail: linevich100266@mail.ru

The article examines the dynamics of suicide in the region and the importance of psychodiagnostics of suicidal risk in people under the state protection. The prognostic efficiency of the psychological methods employed to identify suicidal risk is under consideration.

Keywords: diagnostics of suicidal risk, persons under the state protection.

Citation: *Linevich V. L. Psychological diagnostics of suicidal risk in persons under state protection. Psychopedagogics in law enforcement. No. 1(68) 2017. P. 79–82.*

Применение метода репертуарных решеток в исследовании психологических особенностей личности сотрудника органов внутренних дел

Игорь Александрович Паршутин,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности Московского университета МВД России им. В. Я. Кикотя. Москва, Россия. e-mail: pari.76@mail.ru

Анастасия Александровна Булимова,

психолог 1 СП ДПС ГИБДД на спецтрассе ГУ МВД по г. Москве. Москва, Россия. e-mail: soninme@yandex.ru

В статье представлены результаты психосемантического исследования образа сотрудника полиции. При помощи сравнительного анализа выявлены отличительные психологические особенности личности сотрудника полиции, наделяемые гражданскими лицами и курсантами-психологами Московского университета МВД России им. В. Я. Кикотя.

Ключевые слова: репертуарный тест ролевого конструкта, факторный анализ, профессионализм, позитивность, сотрудник полиции, психологические особенности, личность.

Для цитирования: Паршутин И. А., Булимова А. А. Применение метода репертуарных решеток в исследовании психологических особенностей личности сотрудника органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 83–86.

Повышение уровня профессионализма сотрудников органов внутренних дел, являясь важным направлением кадровой политики МВД России, во многом зависит от психологических качеств личности, обеспечивающих успешность служебно-профессиональной деятельности [1, с. 3–7].

В ходе реформирования органов внутренних дел вопрос о профессионально важных качествах сотрудника полиции и о критериях профессионального отбора сотрудников на службу был и остается одним из ключевых [2, с. 113–116].

Согласно постановлению Правительства Российской Федерации от 6 декабря 2012 г. № 1259 профессиональный психологический отбор граждан на службу осуществляется для определения способности гражданина по своим личным и деловым качествам выполнять служебные обязанности сотрудника ОВД*. Обследованию должны подлежать следующие психологические особенности личности гражданина, поступающего на службу в органы внутренних дел [3]:

- уровень интеллектуального развития, мышления;
- эмоциональная зрелость, эмоциональная устойчивость;
- уровень волевого ресурса личности, целеустремленность, работоспособность;
- уровень ответственности, нравственной и этической культуры;
- уровень общей зрелости личности, самооценка, уровень притязаний и мотивационная сфера личности.

Служба в органах внутренних дел подразумевает выполнение большого количества различных социально-профессиональных функций, а потому характеристики личностных психологических особенностей необхо-

димо учитывать при психологическом отборе и дальнейшем сопровождении сотрудников во время прохождения службы [4, с. 100–104].

В соответствии с законодательством Российской Федерации деятельность органов внутренних дел является открытой и публичной. Поэтому выбранный нами метод исследования позволяет анализировать общее и типичное, а также единичное и уникальное в личности сотрудников полиции [5, с. 3–6].

Теоретико-методологической основой проведенного исследования послужила теория личностных конструктов Дж. Келли [6]. Она очень лаконична, так как основана на постулате, который гласит: «Процессы личности — это проложенные в психике каналы, в русле которых человек прогнозирует события» [6]. Процессы личности — это организм, находящийся в развитии, «проложенные каналы» означает, что поведение человека относительно стабильно во времени и ситуациях, а «прогнозирует события» — отражение прогностических и мотивационных черт, характерных для когнитивной теории [7, с. 32].

Из этого постулата исходят два положения: все происходящие ситуации человек оценивает, используя фильтр системы конструктов. Эти конструкты имеют два противоположных полюса и составляют систему личностных конструктов человека, которую он проектирует на мир.

Таким образом, личностный конструкт — это идея или мысль, которую человек использует, чтобы осознать или интерпретировать, объяснить или предсказать свой опыт [8]. Он представляет собой устойчивый способ, которым человек осмысливает какие-то аспекты действительности в терминах схожести и контраста [9]. Примерами личностных конструктов могут быть «взволнованный — спокойный», «умный — глупый», «мужской — женский», «религиозный — нерелигиозный», «хороший — плохой» и т. п.

* Об утверждении Правил профессионального психологического отбора на службу в органы внутренних дел Российской Федерации : постановление Правительства Российской Федерации от 6 декабря 2012 г. № 1259. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

Цель проведенного исследования — выявить психологические особенности личности сотрудника ОВД, сформулировать актуальные психологические характеристики сотрудника в соответствии с социально-профессиональной направленностью деятельности на примере оценок, данных курсантами Московского университета МВД России им В.Я. Кикотя и гражданами лицами.

В исследовании приняли участие 50 человек: 25 курсантов факультета подготовки психологов Московского университета МВД России им. В. Я. Кикотя и 25 гражданских лиц, студентов московских вузов. Все в возрасте от 18 лет до 21 года.

Помимо целенаправленного наблюдения за жизнедеятельностью реальных контактных учебных групп, анализа документального материала, консультаций с компетентными лицами, в исследовании использовались следующие методы и методики: опрос, метод психосемантического дифференциала, репертуарный тест ролевого конструкта, тест незаконченного предложения. Обработка результатов исследования проводилась при помощи компьютерных программ Excel и Statistica 6.0.

На первом этапе исследования нами была сформирована репертуарная решетка, в которую вошли 18 ролей, которые мы посчитали важными для изучения образа сотрудника ОВД. Были выбраны следующие роли:

- 1) я в настоящем;
- 2) я в будущем;
- 3) мама;
- 4) отец;
- 5) брат;
- 6) сестра;
- 7) возлюбленный(ая);
- 8) друг;
- 9) сосед;
- 10) учитель в школе;
- 11) преподаватель в университете;
- 12) удачливый человек;
- 13) счастливый человек;
- 14) высоконравственный человек;
- 15) актер;
- 16) ученый;
- 17) спортсмен;
- 18) сотрудник полиции.

Затем были составлены триады оцениваемых ролей, т. е. группы, содержащие по три роли в каждой. Значимые для исследования триады:

- ученый — спортсмен — сотрудник полиции;
- я в будущем — друг — сотрудник полиции;
- сосед-спортсмен — сотрудник полиции.

Первые результаты этапа представлены в таблице.

Испытуемых просят написать имя лично знакомому ему человека, который больше всего подходит для каждой роли.

После заполнения ролевого поля бланка испытуемому необходимо установить, что объединяет две роли, но отличает их от третьей в каждой из представленных триад. Общий компонент и есть выявляемый нами конструкт.

После проведенного анализа заполненных бланков нами были выделены наиболее часто встречающиеся позитивные конструкты: активный, авторитетный, веселый, внимательный, образованный, инициативный, изобретательный, логичный, мудрый, оптимистичный, открытый, ответственный, отзывчивый, общительный, профессиональный, серьезный, требовательный, творческий, трудолюбивый, терпеливый, целеустремленный, честный, эмоциональный.

После обработки результатов репертуарного теста ролевого конструкта был создан бланк психосемантического дифференциала на основе наиболее часто встречающихся конструктов, которые были соотнесены с четырьмя выделенными профессиональными сферами: сотрудник полиции, ученый, спортсмен, актер.

Необходимо пояснить, что семантический дифференциал (в широком смысле) — это метод построения индивидуальных или групповых семантических пространств. Мы использовали его в узком контексте (как биполярную градуированную оценочную шкалу) [10].

На втором этапе исследования испытуемые заполняли бланки психосемантического дифференциала. Проанализировав заполненные бланки, мы подготовили так называемую матрицу сходств, в которой были объединены все полученные оценки для каждого из четырех видов профессиональной занятости.

Эта матрица была подвергнута процедуре факторного анализа для связи полученных переменных в группы (факторы).

Первая группа (фактор) была условно названа нами «профессионализм», в которую вошли такие характеристики, как внимательный, логичный, мудрый, ответственный, трудолюбивый, терпеливый, честный. Вторую группу (фактор) мы определили «позитивность»: веселый, открытый, общительный, творческий, эмоциональный. Последним шагом анализа данных психосемантического дифференциала стало построение структуры семантического пространства на основании математического анализа полученной матрицы сходства. Полученные в результате факторного анализа данные были отображены на смысловом поле четырех типов профессиональной занятости (рис.).

Имеющиеся результаты на данном этапе являются завершающими, на их основе мы сформулировали выводы экспериментального исследования психологических особенностей личности сотрудников органов внутренних дел с применением репертуарного теста ролевого конструкта личности, разработанного Дж. Келли:

1) сотрудник полиции в представлениях курсантов и гражданских лиц ближе всего соответствует образу спортсмена;

2) в сформированном образе сотрудника полиции, равно как и ученого, отмечаются низкие проявления эмоционально-личностной сферы (по сравнению с другими видами профессиональной занятости);

3) по обоим факторам («профессионализм» и «позитивность») сотрудник полиции оценивается более критично гражданскими лицами, нежели курсантами вуза МВД.

Таблица. Бланк репертуарного теста ролевого конструкта

Ролевое поле (фамилии и имена людей, выбранных для сравнения)															Дата обследования			
Я в настоящем	Я в будущем	Мама	Отец	Брат	Сестра	Возлюбленный/ая	Друг	Сосед	Учитель в школе	Преподаватель в университете	Удачливый человек	Счастливейший человек	Высокотравматичный человек	Актер	Ученый	Спортсмен	Сотрудник полиции	Конструкт / контраст
О							О						О					1
		О	О							О								2
	О			О								О						3
					О			О	О									4
						О					О			О				5
		О						О				О			О	О	О	6
												О						7
О					О								О					8
	О					О											О	9
			О	О		О												10
									О	О					О			11
											О			О		О		12
О			О			О												13
	О								О		О							14
		О		О									О					15
					О		О							О				16
								О								О	О	17
									О		О				О			18

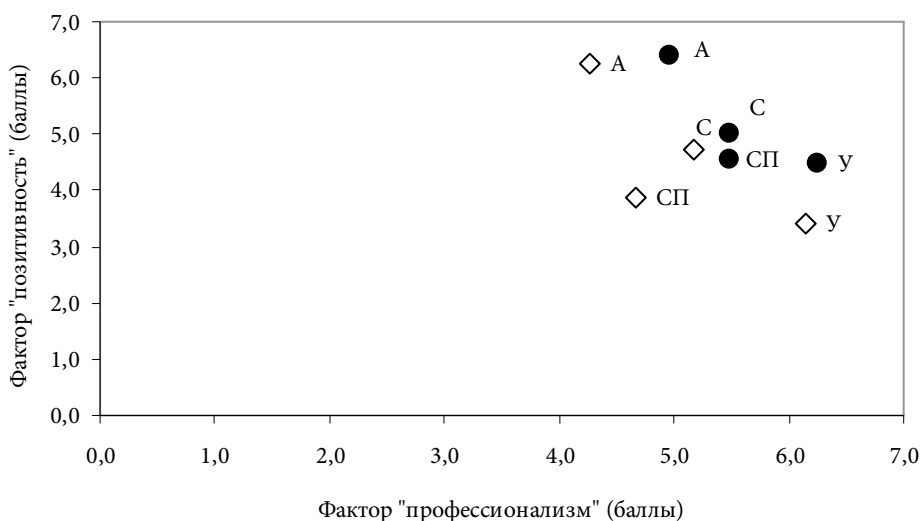


Рис. Семантическое пространство

Условные обозначения:

◇ — гражданские лица; ● — курсанты ФПП.

СП — сотрудник полиции; С — спортсмен; У — ученый; А — актер.

Были получены и промежуточные результаты исследования:

— курсанты оценивают себя в будущем как сотрудника полиции при помощи следующих конструктов: честный, дисциплинированный, профессионализм и однообразии профессиональной деятельности;

— из трех возможных триад, используемых для получения характеристики сотрудника полиции (учебный — спортсмен — сотрудник полиции, я в будущем — друг — сотрудник полиции, сосед — спортсмен — сотруд-

ник полиции), наибольшее количество конструктов было обнаружено в последней триаде: сотрудник полиции — спортсмен — сосед.

С помощью репертуарного теста ролевого конструкта личности мы исследовали, как воспринимают полицейского сами сотрудники ОВД (в лице курсантов МВД) и гражданские лица (в лице студентов московских вузов). Мы выделили основные особенности личности, по которым курсанты и студенты оценивают сотрудников ОВД.

Список литературы

1. Федотов С. Н., Еременко Т. Е. Влияние психологических факторов на успешность служебной деятельности курсантов образовательных организаций МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 1(64).
2. Котенев И. О. Концептуальные основы развития ведомственного профессионального психологического отбора // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 1(56).
3. Марьин М. И., Караваев А. Ф., Смирнова М. В. Психологическое изучение личности сотрудников органов внутренних дел при аттестации : учеб.-метод. пособие. М., 2007.
4. Крук В. М. Актуальные проблемы обеспечения надежности профессиональной деятельности личного состава ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 1(56).
5. Федотов А. Ю. Системно-ситуативный подход в профессиональной подготовке сотрудников ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 1(60).
6. См. об этом: Фрейдджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты. М., 2006.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: основные положения, исследования и применение. СПб., 2003.
8. Носс И. Н. Психодиагностика. М., 2014.
9. Носс И. Н. Качественные и количественные методы исследований в психологии : учебник для бакалавриата и магистратуры. М., 2014.
10. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику. М., 1983.

Application of repertory grid method in studying psychological characteristics of a law enforcement officer's personality

Parshutin Igor A.,

Cand. Sci. (Psychology), associate-professor, associate-professor of Psychology Department of Training Science Centre, V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Moscow, Russia. e-mail: pari.76@mail.ru

Bulimova Anastasia A.,

psychologist of Special Regiment no. 1 of Traffic Police on special track of the MIA Headquarters in Moscow. Moscow, Russia. e-mail: soninme@yandex.ru

The article presents the results of psychosemantic research of the police officer's image. Comparative analysis allowed the authors to reveal distinctive psychological characteristics of a police officer's personality given by civilians and psychology cadets of V. Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Keywords: repertory test of the role construct, factor analysis, professionalism, positiveness, police officer, psychological characteristics, personality.

Citation: Parshutin I. A., Bulimova A. A. Application of repertory grid method in studying psychological characteristics of a law enforcement officer's personality. Psychopedagogics in law enforcement. No. 1(68) 2017. P. 83–86.

Вероятностное прогнозирование как вид прогностической деятельности: подход и стратегии

Светлана Викторовна Забегалина,

кандидат психологических наук, ст. преподаватель кафедры психологии Ульяновского государственного университета. Ульяновск, Россия. e-mail: svetlanviktorn@mail.ru

Анна Владимировна Чигарькова,

психолог войсковой части 45097-2. Саратов, Россия. E-mail: AnyutkaC@rambler.ru

В статье рассматриваются феномен прогнозирования и подходы к его пониманию. Анализируются родственные для прогнозирования понятия: предвидение, антиципационная состоятельность. Особое внимание уделяется стратегиям вероятностного прогнозирования (рефлекторно-бессознательное, интеллектуально-логическое, интуитивное, прогнозирование в особых состояниях сознания).

Ключевые слова: прогнозирование, предвидение, вероятностное прогнозирование, антиципационная состоятельность, способность к прогнозированию; прогнозирование рефлекторно-бессознательное, интеллектуально-логическое, интуитивное; прогнозирование в особых состояниях сознания; деятельность.

Для цитирования: Забегалина С. В., Чигарькова А. В. Вероятностное прогнозирование как вид прогностической деятельности: подход и стратегии // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 1(68). С. 87–91.

Прогнозирование — разработка прогноза, вероятного суждения о состоянии какого-либо явления в будущем. В узком значении — специальное научное исследование перспектив развития какого-либо явления, как правило, с количественными оценками и с указанием более или менее определенных сроков изменения этого явления.

В науке существует еще несколько трактовок понятия «прогнозирование». Так, И. В. Бестужев-Лада, представляя развернутую классификацию процессов научного предвидения, выделяет прогнозирование как одну из форм предсказания (наравне с предчувствием и предугадыванием). При таком подходе прогнозирование означает «специальное научное исследование, предметом которого выступают перспективы развития явления» [1, с. 8]. Ф. И. Кевля рассматривает прогнозирование как высшую ступень предвидения, познавательный процесс целенаправленного осознания будущего, теоретическое обоснование прогноза, т. е. как прогностическую способность и как прогностическую деятельность.

Научное предвидение как родовое понятие по отношению к прогнозированию выделял В. А. Лисичкин. Он отмечал: «научное предвидение — форма конструктивной деятельности мозга, направленной на воссоздание картины эмпирически ненаблюдаемого явления; имеет в качестве своего содержания информационную модель будущих событий и может выступать как способ научного познания» [2, с. 87]. Понятия «предсказание» и «прогноз» следует разделять по наличию способа верификации прогностического высказывания и априорной оценки вероятности появления прогнозируемого события, а также рассматривать ряд условий, при которых высказывание о будущем может называться прогнозом. Итак, в определении прогнозирования и научного предвидения можно выделить признаки, составляющие их сущность, которые будут характерны и для познавательной психической деятельности.

Прогнозирование понимается исследователями, во-первых, в качестве процесса исследования и стороны познавательной деятельности, т. е. как познавательная деятельность человека.

Во-вторых, как познавательная деятельность, которая приводит к знанию будущего при определенных условиях. К ним относятся:

а) создание оснований прогнозирования (знание закономерностей, научной теории, систематическое исследование);

б) преобразование оснований и соотнесение их с конкретными данными о прогнозируемом объекте (учет текущей информации, условий проявления закономерностей);

в) форма получения знаний о будущем (понятие, образ, предложение, дедукция высказывания).

В-третьих, прогнозирование определяется как познавательная прогностическая деятельность, результат которой имеет специфику: отражение будущего с учетом вероятности его наступления и различной временной перспективы [3, с. 63].

Прогностическую деятельность следует понимать как вид познавательной деятельности по разработке прогноза. Она включает интеллектуальный, волевой и эмоциональный компоненты, специальное научное исследование перспектив развития какого-либо явления. Результат деятельности — прогноз, т. е. знание, отражающее специфику будущего, имеющее вероятностный характер. Как и всякий прогноз, цель, будучи направленной на будущее, обусловлена прошлым. Цель всегда основана уже достигнутым в прошлом уровнем овладения деятельностью. Поэтому одна из характеристик цели — достаточность информации для ее определения. Человеческой деятельности присуща цель, она всегда прогноз, значит в процессе целенаправленной и сознательной деятельности осуществляется прогнозирование.

Большинством теоретиков в области научного предвидения понятие «прогнозирование» употребляется в узком значении, т. е. как специально организованное исследование, направленное на воссоздание перспектив развития какого-либо процесса или явления. При этом указывается, что прогнозируемый объект не выступает эмпирически наблюдаемым явлением, а процесс прогнозирования основан на знании прогнозируемого объективных закономерностей развития изучаемого процесса в прошлом и настоящем [4]. Точность прогноза обусловлена более глубоким проникновением в сущность процесса или явления, не зависит от личного опыта и наблюдательности субъекта прогнозирования, может распространяться не только на ближние, но и на далекие перспективы развития.

Более корректным (применительно к эмпирическим прогностическим процессам) будет употребление термина «предвидение». Понятие предвидения является более общим по отношению к прогнозированию, включает в себя как прогнозы, основанные на житейском опыте (эмпирические прогнозы), так и организованные научные исследования перспектив развития (прогнозирование).

Наиболее отчетливо процессы эмпирического предвидения можно проследить на основе анализа такой сферы человеческой деятельности, как «человек-человек», деятельности, строящейся на основе общения.

Л. Хьелл и Д. Зиглер писали, что представитель когнитивистского направления **G. Kelly рассматривает** прогнозирование будущих событий как основу всего поведения личности в «теории личностных конструктов», согласно которой поведение определяется тем, как люди прогнозируют будущие события. Процессы конкретного человека (в психологическом плане) направляются по тем каналам, в русле которых он интерпретирует события. Прогнозирование происходит на основе истолкования, особенно это касается повторяющихся явлений окружающего мира. Каждый человек выстраивает свою систему конструктов. Они помогают интерпретировать мир и остаются те конструкты, которые помогают правильно прогнозировать изменения, иначе конструкт пересматривается или даже исключается вовсе [5]. Вот как говорит о конструктах и их значении в жизни человека **G. Kelly: «Человек судит о своем мире с помощью понятных систем или моделей, которые он создает и затем пытается приспособить к объективной действительности. Это приспособление не всегда является удачным. Все же без таких систем мир будет представлять собой нечто настолько недифференцированное и гомогенное, что человек не сможет осмыслить его»** [6, р. 8–9].

Процесс прогнозирования, согласно теории личностных конструктов, строится по циклу «ориентировка — выбор — исполнение». Если следовать данной теории, то первоначально человек, ориентируясь в ситуации, рассматривает несколько конструктов, которые он может использовать для интерпретации наблюдаемого. Затем, ограничивая количество альтернативных гипотез, он делает выбор в пользу необходимых для данной

ситуации конструктов. Во время фазы исполнения происходит осуществление действий и контроль поведения. Так получается, что личность прогнозирует все события внешнего мира, в том числе и поведение других людей, опираясь на выстроенную ею самой систему репрезентативных схем.

Философы А. Бауэр, Г. Кребер, В. Эйхгорн и др. [7] утверждают, что для человека сознание не только является отражением окружающего мира, но и одновременно поднимается до предвидения будущего. Применительно к нашей проблеме, чтобы разумно относиться к окружающему миру, человеку необходимо теоретически спрогнозировать точные или возможные результаты своих действий, а также их последствий, представить концепцию (план), которая станет руководящей идеей практической деятельности. Из этого следует, что поведение личности постоянно детерминировано не только окружающим миром и его изменением, но и предвосхищением изменений, прогнозом.

Сознание выполняет антиципирующую роль, которая характеризует уровень развития свободы человека, антиципация служит и развитию продуктивных потенциальных возможностей [8, с. 14–17].

Принцип единства сознания и деятельности в приложении к аспектам прогнозирования предполагает, что человеческая деятельность обязательно включает прогнозирование как способность, которая зарождается, проявляется, формируется в ней, определяя ее успешность, что выражается в единстве способности и деятельности.

Прогнозирование — специальное научное исследование, предметом которого выступают перспективы развития явления. В отличие от других форм опережающего отражения, прогнозирование имеет целенаправленный характер, при этом сознательно ставится цель получения прогноза, исследуются или подбираются основания для его построения, иногда определяется форма, в которой должен быть получен прогноз. Это может быть прогностическое умозаключение, образ будущего в виде модели, план будущего, гипотеза и т. п.

Существенные признаки прогнозирования:

- родовые — познавательная деятельность;
- видовые — знания о прошлом, преобразование знаний;
- результат деятельности — прогноз, т. е. знание, отражающее специфику будущего, имеющее вероятностный характер.

Способность к прогнозированию может выступать как общая и как специальная способность. Общей она является как компонент любой деятельности, поскольку построение прогноза — составная часть любой деятельности, а в качестве специальной прогностическая способность выступает тогда, когда построение прогноза — цель деятельности личности.

Прошлый опыт и наличествующая ситуация дают основание для создания гипотез о предстоящем будущем, причем каждой из них приписывается определенная вероятность. В соответствии с таким прогнозом осу-

ществляется преднастройка — подготовка к действиям в предстоящей ситуации, что с наибольшей вероятностью приводит к достижению некоторой цели [9].

В деятельности человека практически нет ситуаций, в которых вероятностное прогнозирование не играло бы существенной роли.

Основная необходимость в прогностических способностях — адаптация к окружающей среде, а также возможность менять эту среду в соответствии с поставленной целью.

Выделяют четыре стратегии вероятностного прогнозирования, которые будут рассмотрены ниже:

- 1) рефлексивно-бессознательная;
- 2) интеллектуально-логическая;
- 3) интуитивная;
- 4) прогнозирование в особых состояниях сознания.

Вероятностное прогнозирование входит в систему проблем, разработка которых была начата Н. А. Бернштейном [10, с. 121–124], П. К. Анохиным [11], Б. Ф. Ломовым [12, с. 73–81] и другими учеными.

Характеризуя вероятностное прогнозирование, Г. Д. Бабушкин описывает основные положения данного подхода, в их числе: охват прогнозированием событий, на которые субъект может влиять, а также результатов собственных действий; прогнозирование действий соперников и партнеров; учет вероятности достижения планируемого результата; соотнесение при прогнозировании вероятности и значимости результатов, а также величины собственных затрат для реализации действий [13, с. 49–52]. Само понятие «вероятностное прогнозирование» он определяет как «предвосхищение будущего, основанное на прошлом опыте человека и характере наличествующей ситуации» [13, с. 49]. Другими словами, основой вероятностного прогнозирования выступает прошлый опыт в виде знаний, умений, навыков и особенностей настоящего.

Способность к вероятностному прогнозированию можно отнести к результатам биологической эволюции в вероятностно организованной среде. Прогнозы живого существа призваны оптимизировать результаты его действий, способствовать адаптации, поэтому они адекватны именно тем переменным, тем изменяющимся характеристикам среды, от которых зависит успешность действия. Прогнозирование развития событий и планирование собственных действий для достижения желаемых результатов являются неотъемлемыми моментами всей деятельности человека, входят во многие концептуальные системы науки о поведении, по-разному преломляясь в различных теориях [11; 10, с. 121–124; 14; 15; 16; 17; 18]. Понятие вероятности оказалось важным для многих наук, а теория вероятности стала инструментом для исследования различных повторяющихся явлений, с которыми приходится сталкиваться довольно часто. Теория вероятности призвана показать, как устанавливается закономерность даже в тех вещах, которые кажутся нам обязанными случаю; обнаруживаются скрытые, но постоянные причины, обуславливающие эту закономерность. Использование теории вероятности оказалось плодотворным и в психологии.

Прогнозирование на надсознательном уровне (как и рефлексивно-бессознательное прогнозирование собственных действий в изменяющейся среде) отличается от обычного действия, основанного на принципе «стимул — реакция». С опытом приобретаются новые рефлексивно-бессознательные способности к прогнозированию в новых ситуациях.

Стратегия рефлексивно-бессознательного прогнозирования действует без участия воли, интеллекта и сознания, основываясь исключительно на личном опыте и приобретенных установках и навыках, а надсознательное прогнозирование задействует и высшие психические функции, велика роль интуиции [19, с. 11–15].

Особенностями интеллектуально-логического прогнозирования являются три основных фактора:

- 1) активное использование сознания, мышления, воли и интеллектуального аппарата;
- 2) информацией для логического оперирования служат не только данные собственного опыта, но и опыт других людей, известные законы, теории, утверждения авторитетных лиц и причинно-следственные связи;
- 3) ориентированность сознания на конкретную цель.

Существует прогнозирование и в особых состояниях сознания с использованием интуиции, но, в отличие от работы мышления на надсознательном уровне, сознание индивида находится в весьма пассивном состоянии и не вмешивается в интерпретацию полученной информации.

Вероятностно-прогностические способности в изменяющихся условиях являются одной из важнейших психических функций. Они способствуют адаптации к окружающей среде, помогают адаптировать эту среду под свои потребности. Выбирая стиль поведения в повседневной жизни, человек должен учитывать изменчивость ситуации, прогнозировать не только свои действия, но и действия других участников событий. Высокая степень изменчивости условий деятельности требует выделения в системе деятельности такой подсистемы, как деятельность ожидания, экстраполяции со своей собственной системой действий и операций.

Антиципационная состоятельность — это определенное состояние и характеристика системы внутренних ресурсов личности, обеспечивающих успешность прогностической деятельности в целом. К ним относятся конституционально обусловленные свойства (особенность нервной системы и темперамента), когнитивные ресурсы (познавательные процессы, формально-логический и социальный интеллект), аффективный, волевой и поведенческий потенциалы личности [20, с. 107–114].

Несмотря на наличие множества определений прогностической способности человека, указывающих на ее когнитивную природу, в психологической науке остается вопрос о характере связей антиципационной состоятельности и интеллектуальных функций. Под антиципационной состоятельностью (прогностической компетентностью) понимается способность личности с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственные реакции на них, действовать с временно-пространственным упреждением [20, с. 108].

В настоящее время исследования антиципации и прогнозирования сконцентрированы в следующих областях. Интенсивно ведутся научные изыскания в аспекте онтогенетического развития антиципации [21], в клиническом направлении, в контексте профессиональной педагогической деятельности [22], продолжают интересоваться исследователи психофизиологические основы антиципационной деятельности [23, с. 47–50].

Остается неразрешенным вопрос: является ли прогностическая способность компонентом интеллекта, или же она существует и функционирует как автономное образование, имеющее когнитивную природу, но отличное от интеллекта и мышления?

Известным является подход Л. А. Регуш [24]. Оценивая прогностические способности, она обосновывает их как совокупность шести качеств мышления: глубины, аналитичности, осознанности, гибкости, перспективности, доказательности. При таком подходе есть опасность свести прогнозирование к дискурсивному мышлению, а прогностические способности — к особенностям (развитости) такого типа мышления. Ее методика — одна из немногих существующих в данной области.

В реальных ситуациях субъект прогнозирования часто сталкивается с жесткими объективными условиями, с лимитом времени, высокой ответственностью за принятое и реализованное решение. Дискурсивное мышление в этом случае оказывается медленным, что ведет к неудачам. Логично предположить, что прогностические способности связаны не только с дискурсивным мышлением и его качественными особенностями,

но и с интуитивным. Развитое интуитивное мышление имеет существенные преимущества для деятельности в особых условиях, хотя во многом зависит от индивидуального опыта, апперцепции [25, с. 123–128].

Все более очевидна перспективность изучения прогнозирования в системе свойств личности будущего профессионала, а также уже действующих специалистов. Этот ракурс позволит лучше понять сущность прогностических способностей, их взаимосвязь с другими индивидуально-психологическими особенностями, возможности развития прогностических способностей. Отметим и необходимость прогнозирования развития будущих специалистов, в частности, осуществляющих деятельность в особых условиях, что необходимо делать уже на этапе профессионального отбора. Однако прогноз в этом плане не является влияющим фактором в полной мере: число абитуриентов, зачисленных в вузы МВД России из нереконмендованных групп, составляет от 45 до 50% [26, с. 3–10].

В настоящее время проблема прогнозирования нашла свое отражение в рассмотрении развития личности в ходе образовательного процесса. В работах Н. И. Калакова в центре внимания остаются вопросы прогностических способностей и прогностического потенциала представителей различных сфер профессиональной деятельности, соотношение потенциального и актуального в достижении профессионализма, например, применительно к специалистам, осуществляющим свою деятельность в особых условиях, при повышенной напряженности, лимите времени, соревновании и т. д. [22].

Список литературы

1. Бестужев-Лада И. В. Рабочая книга по прогнозированию. М., 2002.
2. Лисичкин В. А. Теория и практика прогностики. М., 1972.
3. Психология и педагогика. Военная психология : учеб. пособие / под ред. А. Г. Маклакова. СПб., 2005.
4. Колодич Е. Н. Формирование прогнозирования в процессе решения учащимися практических задач : дис. ... канд. психол. наук. Минск, 1992.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб., 1997.
6. Kelly G. A. The psychology of personal constructs (Vol. 1 and 2). N.-Y., 1955.
7. Философия и прогностика. М., 1971.
8. Сумина Н. Е. Взаимосвязи антиципационной состоятельности с личностными свойствами и их влияние на семейные взаимоотношения // Психология. 2007. № 14.
9. Краева М. Ю. Динамика прогностических способностей у студентов-психологов в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук, Астрахань, 1999.
10. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. Новые линии развития в физиологии и биологии активности : хрест. по психологии / сост. В. В. Мироненко ; ред. А. В. Петровский. М., 1977.
11. Анохин П. К. Кибернетика функциональных систем : избр. тр. / под ред. К. В. Судакова. М., 1998.
12. Ломов Б. Ф. Память и антиципация // Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М., 1991.
13. Бабушкин Г. Д. Вероятностное прогнозирование в экстремальных ситуациях // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 4(39).
14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005.
15. Прибрам К. Языки мозга: экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии / пер. с англ. Я. Н. Даниловой и Е. Д. Хомской ; под ред. А. Р. Лурия. М., 1975.
16. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
17. Соколов Е. Н. Очерки по психофизиологии сознания. М., 2010.
18. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб., 2001.
19. Забегалина С. В. Интуитивное мышление и прогностические способности, выявленные в ходе подготовки к деятельности в особых условиях // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. № 2(41).
20. Менделевич В. Д. Антиципационные механизмы невротогенеза // Психологический журнал. 1996. № 4.

21. *Брушлинский А. В.* Психологический анализ мышления как прогнозирование : дис. ... д-ра психол. наук. М., 1977.

22. *Калаков Н. И.* Концепция комплексного прогнозирования в стратегии развития образования в России : монография : в 5 т. Ульяновск-М., 2006. Т. 4.

23. *Ничипоренко Н. П., Менделевич В. Д.* Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения личности // *Неврологический вестник.* 2010. № 3.

24. *Регуш Л. А.* Психология прогнозирования: успехи в познании будущего, СПб., 2003.

25. *Забегалина С. В.* Специфика обработки информации в процессе интуитивного мышления и прогнозирования // *Вестник Череповецкого государственного университета.* 2011. № 4.

26. *Караваев А. Ф., Бабушкин Г. Д., Солдатов И. В.* Концептуальные аспекты профессиональной ориентации школьников на специальности в системе МВД России // *Психопедагогика в правоохранительных органах.* 2001. № 2(16).

Probabilistic forecasting as a prognostic activity: approach and strategies

Zabegalina Svetlana V.,

Cand. Sci. (Psychology), senior lecturer of the department of Psychology, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia. e-mail: svetlanviktorovna@mail.ru

Chigarkova Anna V.,

psychologist, military unit no. 45097-2 Saratov, Russia. e-mail: AnyutkaC@rambler.ru

The article deals with the phenomenon of forecasting, as well as approaches to its understanding. Under examination are forecast-related concepts: prediction and anticipation viability. Special attention is paid to the strategies of probabilistic forecasting (reflex and unconscious forecasting, intellectually-logical forecasting, intuitive forecasting, forecasting in special states of consciousness).

Keywords: forecasting, prediction, probabilistic forecasting, anticipation viability, ability to forecast, reflex and unconscious forecasting, intellectually-logical, intuitive, forecasting in special states of consciousness, activity.

Citation: *Zabegalina S. V., Chigarkova A. V.* Probabilistic forecasting as a prognostic activity: approach and strategies. *Psychopedagogics in law enforcement.* No. 1(68) 2017. P. 87–91.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ПОДПИСЧИКОВ

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 Закон об охране авторского права, иные законодательные нормы, принимает на себя ответственность за точность и информативность излагаемых сведений. Публикация материалов в рецензируемых журналах является способом научных коммуникаций и вносит значительный вклад в развитие соответствующей области научного знания. Редакция поддерживает указанные коммуникации и соблюдает издательские этические требования. Публикации в журнале бесплатные.

2. Авторы представляют в редакцию:

— статью, оформленную в соответствии с требованиями (название статьи, от 4 до 12 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;

— сведения об авторе (Ф. И. О. (полностью), ученые степени, звания, должности);

— 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. При написании адреса на английском языке необходимо следовать англоязычным правилам и указывать данные в следующей последовательности (учитывая знаки препинания): номер дома, улица, город, почтовый индекс, страна;

— аннотацию (abstract). Она должна быть информативной, оригинальной, содержательной, структурированной в соответствии с логикой изложения материала, компактной (от 100 до 150 слов);

— ключевые слова (key words) (6–8 речевых единиц) из текста статьи.

Для размещения на англоязычной версии сайта журнала и в системе РИНЦ перевод метаданных на английский язык осуществляется силами редакционной коллегии.

3. Требования к представляемым материалам:

— статьи принимаются в формате doc, docx, rtf. Шрифт — Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5;

— объем рукописи — 20–25 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 7.12-1993);

— в списке литературы авторы упоминаются в порядке цитирования. 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-т Комарова, 7. Омская академия МВД России, журнал «Психопедагогика в правоохранительных органах» (с пометкой «Караваеву А. Ф.»).

Электронные архивы выпусков журнала находятся в открытом доступе на сайте журнала <http://omamvd.ru> и на сайтах научных электронных библиотек по адресу: <http://www.elibrary.ru>; <http://www.cyberleninka.ru>. Номера размечаются в РИНЦ (Science Index), электронные архивы выпусков журнала находятся в открытом доступе в НЭБ (Научной электронной библиотеке).

С подробными требованиями к оформлению статьи можно также ознакомиться в разделе «Информация для авторов» на сайте журнала <http://omamvd.ru>.

Подписные индексы:

41979; 41980 — по объединенному каталогу «Пресса России»;

11310 — по каталогу «Почта России».

Редакция приглашает Вас к сотрудничеству!