

ПСИХОПЕДАГОГИКА В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ № 2(69) 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

Морально-психологическая, профессиональная подготовка и надежность

Малашенко Л. И. О подготовке офицеров вооруженных сил и органов специального назначения к совместным действиям по разрешению кризисных ситуаций по опыту ОДКБ 5

Психолого-педагогические аспекты становления и развития личности

Кочетков М. В. Педагогические метафакторы становления и развития профессионально-творческих качеств преподавателя. 13

Кожевников В. В., Караваев А. Ф.

Психологическая культура как компонент профессиональной культуры правоприменяющего субъекта правоохранительной сферы 19

Психологические аспекты воспитательной, правовой и профилактической работы

Матвеева О. С., Осипова О. Ю.

Гражданская социальная служба как субъект ресоциализации осужденных 23

Психологические аспекты напряженности и конфликтология

Зверев В. О., Половников О. Г., Соколов А. Б.

Конфликтность в профессии следователя 27

Психокоррекция и регуляция состояний

Тюрин П. Т. Личностные выборы в ситуациях альтернативных решений 33

Дмитриева Н. В., Антилогова Л. Н., Лагунова А. И.

Страх одиночества. Алгоритм и техники психокоррекции 38

Кочетков Н. М. Психологический аспект необходимой обороны и тринитарно-синергетический подход к моделированию правового режима 42

Прокопьева С. А. Проявления социальных мотивов у сотрудников Управления по конвоированию ФСИН России 47

Теория и методика профессионального образования

Базаров Т. Ю. Дистанционное обучение: организация опосредованного общения 51

Соловьёва А. В. Метафора как средство активизации познавательной деятельности обучающихся. 56

Стрюц Е. В. Реализация основных положений педагогической синергетики в образовательных организациях МВД России. 60

Бобровский В. А., Кладов Э. В., Мартыненко А. Н., Бобровский А. В. Методика оценки уровня развития специальной выносливости единоборцев 64

Зарубежный опыт

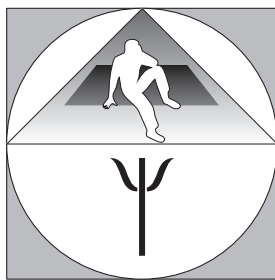
Колесникова Н. Е. Использование зарубежного опыта подготовки кадров служб пробации для обучения специалистов уголовно-исполнительных инспекций ФСИН России 69

Батболд Г. Реализация права осужденных к лишению свободы на образование в Монголии 73

Психодиагностика и познание личности

Фокина И. В. Связь субъективной оценки психологического климата с личностными особенностями курсантов-первокурсников 78

Информация для авторов и подписчиков. 83



PSYCHOPEDAGOGICS IN LAW ENFORCEMENT NO. 2(69) 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

Morally psychological and professional training and reliability

Malashenko L. I. On the training of officers of the armed forces and special agencies for joint actions to resolve crisis situations: Collective Security Treaty Organization experience 5

Psychological and pedagogical aspects of personality formation and development

Kochetkov M. V. Meta-pedagogical factors of formation and development of professional-creative qualities of the university teacher 13

Kozhevnikov V. V., Karavaev A. F. Psychological culture as a component of a law enforcement subject professional culture 19

Educative, legal and preventive work

Matveeva O.S., Osipova O.Yu. Civil social service as the subject of convicts' resocialization 23

Psychological aspects of tension and conflict resolution

Zverev V. O., Polovnikov O. G., Sokolov A. B. Proneness to conflict in the investigator's profession. 27

Psychological correction and regulation of states

Tyurin P. T. Personal choices in situations of alternative decisions 33

Dmitrieva N. V., Antilogova L. N., Lagunova A. I. Fear of loneliness. Algorithm and techniques of psychocorrection. 38

Kochetkov N. M. Psychological aspect of necessary defence and trinitarian-synergetic approach to modelling legal regime 42

Prokopieva S. A. Manifestations of social motives in convoy officers of the Russian Federal Penitentiary Service 47

Theory and methods of professional education

Bazarov T. Yu. Distant learning: organization of indirect communication 51

Solovieva A.V. Metaphor as the means to promote the learner's cognitive activity 56

Stryuts E.V. Implementation of the main provisions of pedagogical synergy at the educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia 60

Bobrovsky V.A., Kladov E.V., Martynenko A.N., Bobrovsky A.V. Methods employed to estimate the level of martial art fighters' special endurance 64

Foreign experience

Kolesnikova N.E. Foreign experience in training probation officers used to prepare specialists for penitentiary inspections of the Federal Penitentiary Service of Russia 69

Galbadrakh B. Enforcement of the right to education in Mongolia for the convicts deprived of liberty. 73

Personality psychodiagnostics and cognition

Fokina I. V. The connection between the subjective assessment of the psychological climate and first-year cadets' personality traits 78

Information for authors and subscribers 83

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 РАО (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

Корректор 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: 30.06.2017. Тираж 300 экз. Уч.-изд. л. 10,4. Усл. печ. л. 9,7. Заказ № 133.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна

© Омская академия МВД России, 2017

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

Editor-in-chief

Karavaev Aleksandr Fedorovich — Honored Worker of Higher School of the Russian Federation (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 Education (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)



МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И НАДЕЖНОСТЬ

УДК 355.359 © Л. И. Малашенко, 2017

О подготовке офицеров вооруженных сил и органов специального назначения к совместным действиям по разрешению кризисных ситуаций по опыту ОДКБ

Леонид Иванович Малашенко,

магистр педагогики, ст. научный сотрудник Военного научно-исследовательского центра Национального университета обороны им. первого Президента Республики Казахстан — лидера Нации. Астана, Республика Казахстан. e-mail: leonid1608@mail.ru

В настоящее время актуальна проблема подготовки специалистов, способных эффективно действовать в кризисных ситуациях, разрешать их нестандартно. Офицер (выпускник военного вуза) должен обладать многими способностями: определять политическую обстановку; выявлять очаги международной напряженности; определять угрозы государственной безопасности; планировать и проводить операции по разрешению кризисных ситуаций. Обучение офицеров взаимодействию целесообразно осуществлять в ходе совместных мероприятий с коалиционными группировками Организации Договора о коллективной безопасности. Переход на культурологическую парадигму образования, введение национально-региональных аспектов влечет учет такого критерия профессиональной подготовки специалиста, как этнокультурная (конфликтологическая) компетентность. В современных условиях есть много возможностей для сохранения мира, развития теории и практики применения и управления коалиционными силами, для взаимодействия на всех уровнях в целях сохранения безопасности.

Ключевые слова: образовательный процесс, система подготовки кадров, офицер высшей квалификации, профессиональная компетентность, этнокультура, управленческие компетенции, кризисная ситуация, взаимодействие, коалиционная группировка.

Для цитирования: Малашенко Л. И. О подготовке офицеров вооруженных сил и органов специального назначения к совместным действиям по разрешению кризисных ситуаций // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(69). С. 5–12.

В современных геополитических условиях, характеризующихся не только обострением обстановки в ряде регионов, но и развитием, а также возникновением новых кризисных ситуаций, возрастает роль силовых структур как стабилизаторов внутреннего и международного паритета, гарантов национальной и коалиционной безопасности. Соответственно, есть заинтересованность в офицерах, особенно высшей квалификации, владеющих современными методами управления войсками и силами специального назначения, обеспечения, разрешения военных конфликтов (как с применением военной силы, так и другими способами). Напряженность современной международной обстановки предъявляет особые требования к уровню профессиональной подготовки военных специалистов.

Современный этап развития общества требует новых подходов к подготовке офицерских кадров как специалистов особого рода, без которых невозможно существование государства. Государство дает офицерам полноценное профессиональное образование в области военного дела

и безопасности, подтверждает его (образование) полноценным государственным дипломом по полученной специальности [1].

Теоретический анализ процесса подготовки офицеров, а также практика деятельности высших военных учебных заведений позволяют выявить противоречия между объективной потребностью формирования у офицеров способности научно, обоснованно и эффективно проводить антикризисные операции и недостаточной подготовкой магистрантов в военных вузах к действиям в кризисных ситуациях.

Процесс подготовки специалистов, способных эффективно действовать в кризисных ситуациях и разрешать их нестандартно, приобретает характер актуальной педагогической проблемы.

Цель работы — изучение организационно-педагогических условий формирования готовности офицеров вооруженных сил к эффективным действиям и сотрудничеству с силами специального назначения в кризисных ситуациях.



Рис. 1. Классификация кризисных ситуаций

Решение названной проблемы сопряжено с рядом факторов политического, экономического, демографического, военного, технического, духовного характера, обусловлено двумя основными и взаимосвязанными принципами обучения: чему и как учить.

Значение рассматриваемой проблемы заключается в прогнозе, предотвращении и эффективном разрешении кризисных ситуаций, в обеспечении национальной безопасности государства. Выпускники военных вузов — офицеры, знающие о тенденциях развития современных способов вооруженной борьбы, о тактических приемах, об особенностях информационного обеспечения военных действий, умеющие не только использовать современные информационные технологии для эффективного планирования и применения войсковых формирований, но и воздействовать на информационную сферу противника. Реализация таких способностей требует высокого уровня профессионального образования офицерских кадров всех профессий, основанного на активных методах обучения, на интеграции целей деятельности с целями образования. Напряженность современной международной обстановки предъявляет особые требования к уровню профессиональной подготовки военных специалистов и к их навыкам и умениям действовать в современных кризисных ситуациях [2].

Понимание природы, сущности, форм проявления, характерных черт и особенностей кризисных ситуаций неразрывно связано с исследованием вопросов деятельности государства и его органов по стабилизации военно-политической и военно-стратегической обстановки.

Из анализа положений нормативных правовых актов о названном явлении общественной жизни следует, что под кризисными ситуациями понимаются, как правило, негативные явления, дестабилизирующие международные отношения, социально-политическую обстановку в стране, угрожающие жизни граждан, конституционному строю и территориальной целостности страны. Данное явление сводится к однородным, но не тождественным

понятиям: «исключительные условия», «экстраординарная ситуация» [3, с. 5].

Термин «кризисная ситуация» понимается как особое состояние политической обстановки в стране или в отношениях между государствами, характеризуется крайним обострением комплекса политических, экономических, социальных и других проблем, усилением на этой почве противоречий между противостоящими группировками и классами, а также иными формами конфликтного взаимодействия.

В зависимости от причин возникновения, сфер проявления, динамики, степени опасности, характера угрозы кризисные ситуации можно классифицировать по различным основаниям (рис. 1).

Исторически сложившиеся приоритеты в обучении (учить офицеров тому, что нужно на войне, учить так, как предписано в уставах и наставлениях) ушли в историю вместе с искусством «красивой войны» [4, с. 93].

Существенное изменение правил войны способствует возрастанию роли невоенных способов в достижении политических и стратегических целей, которые по своей эффективности нередко превосходят силу оружия. Смещение военной силы на второй план освобождает место для политических, экономических, информационных, гуманитарных и других невоенных мер, которые реализуются при задействовании протестного потенциала населения, дополняются мерами скрытого характера (в том числе информационного противоборства).

При этом открытое применение силы в реализации политических целей применяется тогда, когда успех уже достигнут, его остается лишь закрепить, например, под видом миротворческой деятельности и кризисного урегулирования (для достижения окончательного успеха в операции) (рис. 1).

Современная война — это своеобразный гибрид: все средства хороши и применимы. Война может протекать и без боевых действий, но при этом всегда есть жертвы — убитые, раненые, покаленные, — война при отсутствии

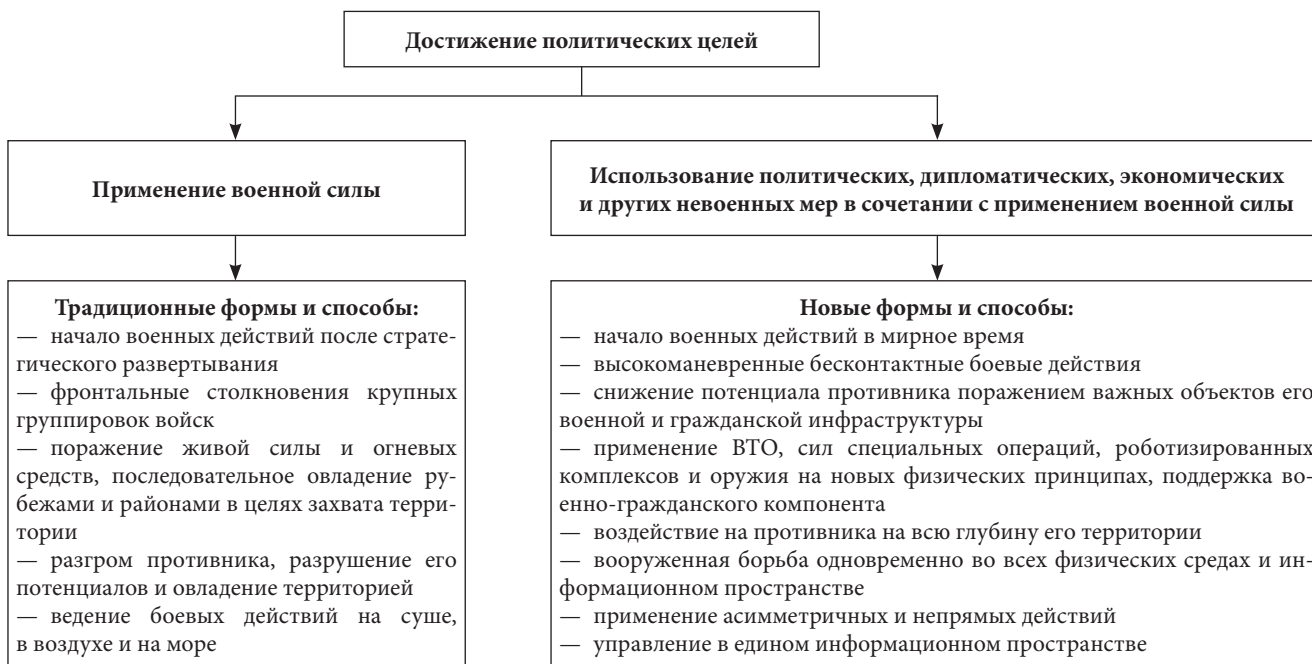


Рис. 2. Изменение характера военных действий в достижении политических целей

войны как таковой [5, с. 44]. Для разрешения военного конфликта применяются традиционные способы и нестандартные приемы (рис. 2). Овладение такими приемами рассматривается в качестве основного подхода к обучению офицерского состава в военном вузе.

Учить офицеров следует тому, что нужно для обеспечения мира и безопасности, а в случае возникновения кризисных ситуаций — искусству их разрешения. Общество должно получить военного специалиста высокого уровня, мыслящего не по уставам, а по ситуации, образованного и способного принимать самостоятельные решения по урегулированию различных ситуаций.

Соответственно, офицер (выпускник военного вуза) должен обладать многими способностями: уметь определять сложности и противоречивости военно-политической обстановки; выявлять очаги международной напряженности; определять угрозы государственной безопасности; планировать и проводить операции по разрешению кризисных ситуаций вне рамок общепринятых форм и способов военных действий; уметь организовать борьбу с терроризмом в различных его проявлениях. Способность грамотно совмещать военные и невоенные методы должна приобретаться офицерами в ходе обучения, а развиваться — в дальнейшей профессиональной деятельности.

В ходе обучения в вузе офицеры:

— совершенствуют свои знания в военной и технической областях, развивают способности к их применению в практической деятельности;

— оттачивают навыки руководства коалиционными войсками (в обстоятельствах стирания различий между состоянием войны и мира) с учетом нешаблонного ведения военных действий, смещения акцента используемых методов противоборства в сторону широкого применения политических, экономических, информационных, гуманитарных и других невоенных мер;

— учатся применять меры скрытого характера, в том числе по реализации мероприятий информационного противоборства;

— получают знания по эффективной организации территориальной обороны и по защите населения, объектов и коммуникаций от действий специальных сил противника в районах применения национальных контингентов коллективных сил.

При теоретической возможности развития кризисных ситуаций следует ожидать, что в ходе их разрешения будут применены совершенные виды вооружений и военной техники, включая оружие массового поражения.

Информационное оружие может использоваться на любых этапах развития конфликта с соблюдением высокой скрытности его воздействия на противоположную сторону (при отсутствии международно-правовой базы, эффективно регламентирующей его применение).

Обычное, химическое и биологическое оружие также может быть применено, в том числе и бесконтрольно.

Не следует забывать о возможности использования ядерного оружия, самого мощного по силе массового поражения, причем его применение не ограничивается странами так называемого ядерного клуба.

Достоинства высокоточного оружия, современных средств разведки, рычагов информационного, психологического, дипломатического и экономического давления нашли свое подтверждение в ходе военных действий в операциях последних лет.

Такой характер вооруженной борьбы в ближайшем будущем может стать неотъемлемой частью противоборства в политическом противостоянии на мировой арене и в ходе разрешения кризисных ситуаций различного масштаба.

Подготовка офицера, знающего тенденции развития современных способов вооруженной борьбы, тактиче-

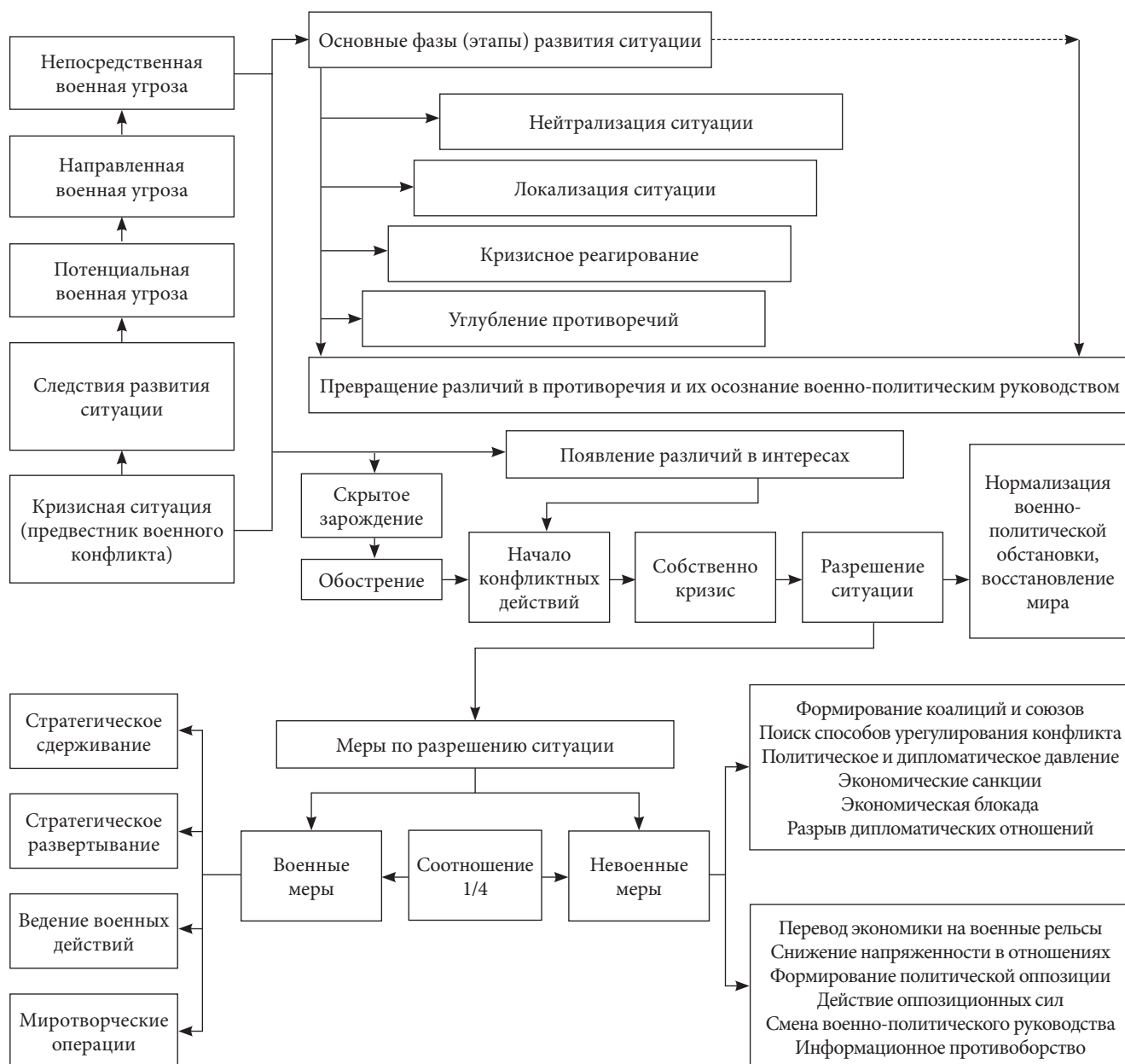


Рис. 3. Роль невоенных методов при разрешении современных кризисных ситуаций

ских приемов, разбирающегося в особенностях информационного обеспечения действий, умеющего применять современные информационные технологии не только для эффективного планирования и применения войск и сил, но и для воздействия на информационную сферу противника — задача непростая, но необходимая (рис. 3).

Исторический опыт ведения войн показывает, какой огромной ценой безвозвратных потерь достигались победа и успех в боевых действиях. С потерями тогда не считались.

Время изменилось. Ресурсы не могут быть безграничны. Армии все больше формируются на профессиональной немногочисленной основе, качество преобладает над количеством. «Забрасывание шапками» и широко-масштабные наступления танковых армий давно ушли в историю [6, с. 3].

Современный военный руководитель мыслит широко, он должен беречь людские, материальные и духовные ресурсы, быть не только дипломатом и командиром, но и рассудительным, требовательным.

Подготовка офицеров высшего звена предполагает развитие научно-исследовательской деятельности постоянного и переменного составов, внедрение новых образовательных технологий, последних достижений в области военной педагогики и психологии [7, с. 88].

Выделим главную задачу этого процесса, которая видится нам в отборе самого нужного и ценного из большого потока современной информации, в определении объема знаний, умений и навыков, приобретаемых офицерами в процессе обучения и применяемых ими в дальнейшей профессиональной деятельности. Научный подход к формированию образовательного процесса становится важным

условием обеспечения качества подготовки офицеров в военных вузах [8, с. 68]. При этом следует вводить корректировку привычных способов ведения боевых действий, применявшихся в войнах двадцатого столетия.

Все большее значение приобретает термин «специальный»: специальные войска, специальные операции, специальные задачи, специальное назначение. Возрастает необходимость во взаимодействии войск регулярной армии с другими войсками и воинскими формированиями, в том числе с силами территориальной обороны. Опровергаются такие устоявшиеся понятия, как признание основными видами боя наступление и оборону. Противник давно поумнел, он не ходит в лобовые атаки и не бросается наперевес танкам с противотанковыми ружьями, он сидит в засаде и ждет, пока танк выйдет на открытое место и превратится из мощного огневого средства в удобную мишень.

Стирается и четкое определение фронта. Фронт теперь везде или его нет вообще, противник повсюду, наступать некуда и не на кого. Его (противника) надо найти и обезвредить. Поэтому наряду с классическими методами разрешения военных конфликтов рассматриваются и нетрадиционные, непрямые, невоенные.

В данном ключе крайне важно взаимодействие войск с силами специального назначения и правоохранительными органами в районе проведения антикризисной операции. Отсутствие должного сотрудничества отрицательно влияет на качество боевых (специальных) действий и может пагубно отразиться на исходе всей кампании. Обучение офицеров силовых структур организации взаимодействия целесообразно осуществлять в ходе совместных мероприятий, проводимых в рамках оперативной и боевой подготовки с коалиционными группировками Организации договора о коллективной безопасности (далее — ОДКБ) (рис. 4).

Хорошей базой являются регулярно проводимые учения «Взаимодействие» с Коллективными силами оперативного реагирования (далее — КСОР) ОДКБ и «Ру-

беж» с Коллективными силами быстрого развертывания Центрально-Азиатского региона коллективной безопасности, в ходе которых командиры соединений и частей воинских формирований и сил специального назначения имеют возможность сотрудничества при планировании и проведении совместных мероприятий.

В контексте рассматриваемой проблемы характерен и состав КСОР, в который включены контингенты вооруженных сил государств-членов и формирования сил специального назначения, состоящие из подразделений органов внутренних дел и органов безопасности, а также органов, уполномоченных в вопросах гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера [9, с. 144].

Первый опыт совместных действий названных структур был получен в августе-сентябре 2009 г. в рамках комплексного командно-штабного учения «Взаимодействие-2009» с участием Республики Армения, Республики Беларусь, Республики Казахстан, Кыргызской Республики, Российской Федерации, Республики Таджикистан. Формат участия государств-членов организации на учениях был различным — от оперативных групп до воинских и специальных контингентов различных силовых ведомств. В роли обучаемых выступали командиры соединений, частей и подразделений, представители государств-участников, офицеры органов управления и штабов.

В ходе выполнения совместных задач контингентами КСОР впервые было опробовано применение войсковых формирований и подразделений специального назначения по линии органов безопасности (подразделений антитеррора), МВД и МЧС по единому замыслу и под руководством созданного командования КСОР. В его состав вошли представители министерств обороны, внутренних дел, по чрезвычайным ситуациям и органов безопасности государств-членов ОДКБ, принимающих участие в учении, а также представители Объединенного штаба ОДКБ [10, с. 36].



Рис. 4. Структура организации взаимодействия в коалиционной группировке войск (сил)

Практическим действиям контингентов КСОР на учении была дана высокая оценка присутствующими главами государств. С учетом полученного полезного опыта было принято решение о проведении ежегодных подобных учений на территориях стран ОДКБ, что нашло отражение в дальнейших планах совместных мероприятий оперативной и боевой подготовки органов управления и формирования сил и средств системы коллективной безопасности организации.

Обучение офицеров силовых структур в разрезе совместных действий в кризисных ситуациях продолжается. Это касается и теоретических знаний по взаимному пересечению государственных границ, соблюдению статуса и нормативного пребывания личного состава национальных контингентов на территориях государств-членов, а также развития практических навыков в организации взаимодействия и обеспечения на всех уровнях. Продолжается и профессионально-ценностное ориентирование офицеров на осмысление своей роли в прогнозе, предотвращении и разрешении кризисных ситуаций как объектов исследования в системе обеспечения внутренней и внешней безопасности государств.

Современные антикризисные операции имеют, как правило, специальный контртеррористический, а также международный характер, в большинстве случаев проводятся воинскими соединениями и силами специального назначения.

Коалиционные группировки ОДКБ для их применения комплектуются соединениями, частями и подразделениями различных ведомств: министерств обороны и внутренних дел, органов безопасности и специального назначения.

Управление контингентами группировки различной государственной, этнической и религиозной принадлежности — сложная задача, которая посильна руководителю квалифицированному, подготовленному профессионально, педагогически и психологически.

Переход на культурологическую парадигму образования, введение национально-региональных аспектов в его структуру влечет выход на первый план такого критерия профессиональной подготовки специалиста, как компетентность, которая определяет объективную готовность к непрерывному самообразованию в условиях быстро меняющейся педагогической реальности.

Профессиональная компетентность любого специалиста (особенно офицера-руководителя) не может быть достаточно полной, если не содержит важный компонент — этнокультурную компетентность. Ее формирование неразрывно связано с развитием этнической толерантности.

Отметим особую черту этнокультурного направления — рассмотрение конкретного предмета отечественной культуры с выявлением общих закономерностей и специфических форм в других региональных вариантах культуры. Это отражает философский аспект содержания этнокультуры, на что обращали внимание многие выдающиеся мыслители.

Л. Н. Толстой, уделяя много внимания сбору и пропаганде северокавказского устного народного творче-

ства, среди приоритетов в образовании поставил этнографию своего и других народов в один ряд с религией и нравственностью [11].

Особенностью фактически всех стран ОДКБ является их многонациональность. Это всегда накладывало отпечаток на социально-экономическую, политическую, культурную и военную сферы. Исторически сложившееся переплетение народов предполагает развитие дружественных, гуманистических и межнациональных отношений [12].

Будущий военный специалист высшего звена должен быть готов не только воспринять, но и реализовать идею многокультурности и уважительного отношения ко всем малым этническим единицам и их культурам, вследствие чего особенностью профессиональной подготовки офицеров является ориентация на культуру народа, язык которого является основным в данном регионе.

Руководитель, получивший право управления многонациональными воинскими коллективами, при урегулировании кризисной ситуации должен учитывать обычаи и культуру народа, населяющего страну, в которой эта ситуация возникла [13, с. 49].

Конечно, офицер приходит в университет (академию) с уже сформированными понятиями межнационального общения. В предшествующей практике он приобрел опыт управления подразделениями многонационального состава. Для него это не ново. Но теперь предстоит управлять личным составом большей численностью, а потому и проблема межнационального общения имеет другой уровень. Офицер становится не только управленцем, но и воспитателем, командиром, педагогом, психологом, осуществляя принцип межнациональной толерантности.

Продуманный и методологически грамотно выстроенный процесс подготовки предполагает и развитие конфликтологической компетентности, что приводит к более глубокому пониманию офицером своей роли управленца. Конфликтологическая компетентность офицера относится к одной из основополагающих компонентов психологической компетентности, входящей в структуру профессиональной компетентности. Обладание офицером необходимым и достаточным уровнем конфликтологической компетентности способно оптимизировать процесс управленческой деятельности, повысить ее эффективность [14, с. 48].

Цели обучения должны быть конкретны и измеримы. Процесс подготовки офицера строится с таким расчетом, чтобы получить специалиста, способного на научной основе выполнять конкретные задачи в области совершенствования военной организации государства и обеспечения национальной безопасности [15].

Эти задачи конкретизируются способностью офицера предотвращать угрозы безопасности путем разрешения возникающих кризисных ситуаций. Он должен уметь использовать нестандартные методы военных и специальных действий, уверенно управлять коалиционными силами.

С учетом современных реалий отмечается профессионально-ценностное ориентирование обучающихся офицеров на осмысление своей роли в будущей профессиональной деятельности [16].

Совершенствование образовательного процесса подготовки офицеров к осуществлению профессиональной деятельности в современных кризисных реалиях достигается внедрением организационно-педагогических методик их подготовки.

Образовательный процесс военного вуза следует направить на решение проблемы путем организации занятий и встреч обучаемых с участниками боевых действий в военных конфликтах последних лет с изучением и использованием международного опыта проведения операций по урегулированию кризисных ситуаций.

Развитие управленческих компетенций офицеров, овладение умениями вести диалог на международном уровне, критически мыслить, анализировать свою и чужие точки зрения (с учетом различной государственной, этнической и религиозной принадлежности) достигается созданием системы педагогической поддержки с углубленным изучением военной дипломатии, искусства побеждать, не сражаясь, с применением современных нетрадиционных методов воздействия на противника.

Дополнительные условия совершенствования учебного процесса подготовки офицеров высшего звена — использование современных технологий обучения и особая позиция профессорско-преподавательского состава.

В условиях политической нестабильности, непредсказуемого уровня международной безопасности, когда механизмы межгосударственного и регионального контроля за происходящими в мире процессами утратили отлаженный характер своей работы, важно сохранять мир, развивать теорию и практику применения коалиционных сил, управления ими и совершенствовать процессы взаимодействия на всех уровнях.

Владеть названными компетенциями, разбираться в особенностях кризисных ситуаций, корректно идентифицировать их сущность и уметь их предотвращать — вот важнейшие качества современного офицера высшего звена, призванного обеспечивать внутреннюю и международную безопасность своей страны. Эти качества офицеры вооруженных сил и органов специального назначения приобретают во время обучения и развивают в дальнейшей профессиональной деятельности в целях применения их в совместных действиях по разрешению современных кризисных ситуаций.

Список литературы

1. Рыспаев А. Н. Геополитика и войны нового типа: информационно-справочный сборник по материалам прессы. Астана, 2015. Ч. 1. 489 с.
2. Рыспаев А. Н. Геополитика и войны нового типа: информационно-справочный сборник по материалам прессы. Астана, 2015. Ч. 2. 387 с.
3. Чирков Г. С. К вопросу о понятии кризисных ситуаций // Безопасность бизнеса. М., 2005. № 4. С. 5–11.
4. Керимбаев Б. М. О некоторых вопросах применения силовых структур в социально-политическом конфликте // Вестник Национального университета обороны. Астана. 2014. № 4. С. 93–95.
5. Берг И. С. Бундесвер в Афганистане: война в отсутствие войны // Материалы Университета Бундесвера: исследование проблем терроризма. Мюнхен, 2008. С. 44–45.
6. Мухаметов А. Ф. Демонстрация военной силы как одна из форм ее использования // Ориентир. Астана. 2015. № 2. С. 3–7.
7. Серкпаев М. О. Правовые основы создания и развития Вооруженных Сил Республики Казахстан // Вестник Академии военных наук Республики Казахстан. Астана. 2015. № 1. С. 88–92.
8. Жаксылыков Р. Ф. Совершенствование военного образования в свете современных реалий // Философия образования. 2012. № 4(43). С. 68–72.
9. Чувакин С. А. Анализ совместного комплексного учения с Коллективными силами оперативного реагирования организации Договора о коллективной безопасности «Взаимодействие-2009» // Материалы Объединенного штаба ОДКБ. М., 2010. С. 144–148.
10. Александров В. И., Малашенко Л. И. Некоторые аспекты управления коалиционными группировками войск (сил) в современных операциях // Научный сборник ВУНЦ СВ ОВА ВС РФ. М., 2012. № 2. С. 36–40.
11. Толстой Л. Н. Казаки; Хаджи-Мурат (повести). О воспитании: письмо В. Ф. Булгакову. М., 1981. 304 с.
12. Малашенко Л. И. От пропаганды к психологической войне // Сардар. Астана. 2015. № 2(27). С. 46–56.
13. Кириченко А. И. О некоторых аспектах подготовки научно-педагогических кадров в современных условиях // Ориентир. Астана. 2015. № 2. С. 49–52.
14. Тауланов С. С. Профессионально-ценностное ориентирование будущих офицеров в процессе обучения военной педагогике в условиях информатизации образования : дис. ... д-ра пед. наук. Алматы, 2005. С. 48–49.
15. Смирнов В. С. Педагогические условия формирования опыта конструктивного взаимодействия у курсантов военного вуза в трудных ситуациях жизнедеятельности : дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2006. 134 с.
16. Малашенко Л. И. О подготовке офицеров высшей квалификации в современных кризисных условиях // Военное образование: основные тенденции и направления развития, современные методы разработки, написания и издания учебно-методической литературы по военно-специальным дисциплинам : сб. мат-лов междунар. науч.-теоретич. конф. 27 апреля. Астана, 2016. С. 186–199.

On the training of officers of the armed forces and special agencies for joint actions to resolve crisis situations: Collective Security Treaty Organization experience

Malashenko Leonid I.,

Master of Education, Senior Researcher of the Military Research Center of National Defense University named after the First President of the Republic of Kazakhstan — the Leader of the Nation.
Astana, Republic of Kazakhstan. e-mail: leonid1608@mail.ru

The training of specialists who are able to effectively act in crisis situations and resolve them unconventionally acquires the character of an urgent problem. Accordingly, the officer — a graduate of a military higher school should have proficiency in the following: determination of the political situation; identification of hotbeds of international tension; identification of threats to national security; planning and carrying out operations to resolve crisis situations. It is expedient to teach officers interaction during joint operations and combat training with the coalition groups of the Collective Security Treaty Organization. The transition to the culturological paradigm of education, the introduction of national and regional aspects entails the consideration of such criteria for the professional training of a specialist as ethnocultural and conflictological competence. In modern conditions, there is a wide field of activity for preserving peace, developing the theory and practice of using coalition forces, managing them and interacting at all levels to preserve security.

Keywords: educational process, personnel training system, highly qualified officer, professional competence, ethnoculture, managerial competencies, crisis situation, interaction, coalition grouping.

Citation: *Malashenko L. I.* On the training of officers of the armed forces and special agencies for joint actions to resolve crisis situations: Collective Security Treaty Organization experience. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. No. 2(69) 2017. P. 5–12.



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК: 37.01© М. В. Кочетков, 2017

Педагогические метафакторы становления и развития профессионально-творческих качеств преподавателя

Максим Владимирович Кочетков,

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры современных образовательных технологий
Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета.
Красноярск, Россия. e-mail: m-kochetkov@yandex.ru

Становление и развитие профессионально-творческих качеств преподавателя составляет актуальную проблему образования, решение которой тесно связано с условиями жизни в современных геополитических условиях. Эволюция и трансформация преподавателя исследуются на основании парадигмального метода, так как складывающиеся образовательные парадигмы в совокупности отражают наиболее значимые общемировые и внутрироссийские особенности развития сферы образования. Одна из них заключается в антропоцентричности новаций в обществе. Одноименный метафактор становления и развития преподавателя призван минимизировать влияние на него условий, которые дестабилизируют его социально-психологическое состояние. В статье обосновываются следующие метафакторы становления и развития профессионально-творческих качеств преподавателя — саморазвитие преподавателя, саморазвитие студента, сотворчество субъектов образовательной деятельности на уровне их событийной общности, открытость образовательной среды, синергетическое взаимовлияние ее составляющих, самоорганизация. Особое внимание уделяется инновациям в сфере образования и ее информатизации. Под образовательными инновациями в высшей школе предлагается подразумевать только те из них, которые ориентированы на производственные и социальные нововведения.

Ключевые слова: преподаватель, инновационная парадигма, духовно-творческая парадигма, творчество, социокультурная образовательная среда.

Для цитирования: Кочетков М. В. Педагогические метафакторы становления и развития профессионально-творческих качеств преподавателя вуза // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(69). С. 13–18.

На фоне геополитических интересов других стран, ужесточения конкурентной борьбы в мире эффективное инновационное и социально устойчивое развитие России представляется основным условием ее существования как независимого государства в его современных границах. Высокий творческий потенциал граждан — это важнейший фактор выживания страны. На концептуальном уровне нормативные правовые акты нацелены на формирование профессионально-творческих качеств россиянина, включая культурные, ценностные аспекты, учитывая недопустимость выраженного дестабилизирующего социально-психологического влияния новаций на человека.

Качественное изменение творческого потенциала общества (в результате функционирования системы образования) связано не только и даже не столько с фигурой обучающегося (что чаще всего составляет ракурс внимания психолого-педагогических исследований), сколько педагога. И преподавательский состав ведомственного вуза — не исключение [1; 2; 3]. Возрастание творческого потенциала российского педагога является, на наш

взгляд, первостепенной задачей, главным фактором реализуемости возлагаемых на образование надежд. Ведь творческие качества обучающегося в учебном заведении формируются в результате сотворчества с педагогом.

Творческий педагог не является достаточным фактором развития творческих качеств обучающегося. Непреодолимые препятствия могут создавать обстоятельства, от него не зависящие. Некоторые из них охватывают широкий спектр особенностей изменения не только сферы образования, но и общества в целом.

Эволюция человечества характеризуется нарастающими темпами социокультурных изменений, на которые система образования вынуждена реагировать, существенно меняя свои парадигмальные ориентиры. В качестве способа определения актуальных методологических направлений развития образования, а также для выявления наиболее значимых социокультурных тенденций в их проекции на педагогические факторы исследуемых явлений справедливо рассматривать анализ складывающихся парадигмальных тенденций. Как справедливо отмечает Н. Н. Ярошенко, в ходе исследования педагоги-

ческих парадигм «по мере изменения социокультурной ситуации в стране изменялись стандарты научного изложения педагогического знания, способы видения реальности в науке, стили мышления, которые формируются в контексте культуры» [4, с. 115]. По мнению Н. Г. Агаповой, не существует какой-то единственной, «самой верной» парадигмы образования — одновременное сосуществование ряда парадигм и моделей является характерным признаком современной системы обучения; в рамках одной парадигмы могут существовать (сосуществовать) и развиваться различные модели образования; возможны интеграция и синтез существенно различающихся моделей и парадигм в рамках единого образовательного пространства [5, с. 312]. Выявление, а при необходимости и обоснование образовательных парадигм, наиболее адекватных современным социокультурным переменам, имеет методологическое значение для развития системы образования.

В теории педагогики с 1990-х гг. наблюдается тенденция обоснования множества различных образовательных парадигм, включая прошлое, настоящее и будущее (грядущие образовательные парадигмы), при этом сам парадигмальный подход в образовании остается предметом острых дискуссий. Отмеченное обстоятельство свидетельствует о том, что социокультурная среда с 90-х гг. XX в. все время видоизменялась.

Пятнадцатилетнее реформирование высшей школы в рамках Болонского процесса отразилось в работах некоторых современных отечественных исследователей о новой парадигме образования. Сложно поспорить с тем, что *компетентностный* подход заслуживает отдельного внимания хотя бы в силу того, что для него характерен такой признак «реальных парадигм», как определенное практическое воплощение [5, с. 312]. Профессиональные качества преподавателя раскрываются в компетентностном категориальном ключе в соответствующем профессиональном стандарте¹. Это же справедливо и в отношении качеств студента.

На всем протяжении компетентностно-ориентированного развития теории и практики образования не утихают споры относительно преимуществ и недостатков компетентностной парадигмы.

Приведем некоторые критические замечания, касающиеся компетентностного подхода, которые, на наш взгляд, нуждаются в особом внимании его сторонников:

— многочисленные исследования ориентированы на студенческую аудиторию, а не на выпускников вузов, что снижает объективность соответствующих оценок продуктивности компетентностного подхода [6, с. 48];

— практика принятия компетентностного подхода как некой новой парадигмы не только кардинально не повысила уровень компетенций студентов, но и в ряде случаев справедливо говорить об их существенном снижении [7, с. 32];

— фактически компетенции являются синонимами умений;

— компетенции в работах современных ученых-педагогов отличаются от умений мотивами. Мотивы у обучающихся должны быть одинаковы, что является «...покушением на свободу человека! ...То, что мотивы у американцев (и европейцев) включены в компетенции — вовсе не случайное явление. Оно отражает опасные тенденции развития западной цивилизации...» [8, с. 34.];

— смешение «знаний с личностными качествами и уровнем социализации, а профессиональных навыков и умений — с ценностными установками» в нормативных документах делает «образовательное целенаправление чрезвычайно расплывчатым и даже сумбурным», так как способность что-то сделать и мотивация на это действие формируются совершенно разными способами и разными специалистами [7, с. 33];

— понятие «компетентность» применимо не ко всем ментальным и предметным способностям, которые реализуются в человеческой деятельности [7, с. 32];

— при внедрении компетентностной парадигмы неизбежны затруднения, остаются неизвестными принципиальные пути проектирования тиражируемого учебными программами содержания обучения, технологически не обеспечена ориентация на такие цели-векторы образования, как самоактуализация, самоопределение, саморегуляция [9, с. 98].

Компетентностный подход по отмеченным позициям имеет существенные методологические преимущества (в отношении изменения профессиональных качеств преподавателя). Все представленные критические позиции относятся к обучающемуся и нивелируются при рассмотрении проблематики профессионального становления и развития педагога.

Мотивационная сфера педагога как действующего профессионала должна соответствовать определенным профессионально-личностным качествам. Если речь идет о становлении будущего специалиста, то, в отличие от профессионального становления и развития работающего в вузе преподавателя, отклонение мотивов поведения от «профессионально-мотивированных» границ, несовпадение с ними не только допустимо, но и желательно в силу закономерностей диалектики развития, связанной с осмыслением и сравнительным познанием различных сторон новой сферы деятельности.

Компетентностный подход в контексте проблематики становления и развития преподавателя непосредственно связан с современными требованиями к высшей школе, среди которых по важности (для существования российской государственности) справедливо выделить запрос общества на его *инновационное* развитие. Инновационные тенденции развития высшего образования, которые с 2000 гг. активно обсуждаются на всех уровнях образования, в теоретических исследованиях осмысливаются как в рамках одноименных, т. е. *инновационных* образовательных парадигм [10; 11], так и в пределах компетентностной парадигмы. Действи-

¹ Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

тельно, компетентностная парадигма ориентирована на практическую деятельность, тогда как инновационная нацеленность развития высшей школы может рассматриваться в качестве актуальной грани отмеченной практической деятельности.

Новационность человеческой деятельности, инновационное развитие производства становятся атрибутом времени — эры постиндустриального общества. Концепция такого общества была изложена Д. Беллом в 1973 г., она включала основные признаки постиндустриального социума: создание экономики услуг, преобладание слоя научно-технических специалистов, широкое распространение интеллектуальной техники и главенствующая роль теоретического знания как источника инноваций [12, с. 45–183]. По прошествии сорока лет справедливо отметить еще и такие признаки, как возрастание влияния на человека фрустраторов, стрессы и депрессии, вышедшие в России на первое место среди массовых заболеваний и грозящие стать первой причиной массовой нетрудоспособности и трудопотерь на любом производстве [13]. Поэтому адекватная реакция общественных институтов на постиндустриальные изменения социума — это стремление к антропоцентричности нововведений. Одноименный принцип стоит рассматривать как главный критерий эффективности изменений в обществе в постиндустриальную эпоху. Инновации сами по себе не должны ставиться во главу угла.

Педагогическое сопровождение человеческой деятельности, т. е. создание условий для развития и саморазвития индивида не только в направлении творческой продуктивности, но и в отношении социопсихологической готовности жить в условиях быстро изменяющегося общества — это одно из очевидных направлений сглаживания влияния на индивида социально-психологических фрустраций, предпосылка антропоцентричности инновационных изменений. Поэтому особенно актуальные направления педагогического сопровождения связаны с обучением творчеству, с психологически комфортным погружением в среду инноваций, а также с новым вспомогательным средством профессиональной деятельности (новые возможности связи, интернет-программы и т. д.).

Острая потребность в инновационном производстве и в социальной инноватике (с соблюдением принципа антропоцентричности новаций), а также ряд «тонких» мест компетентностного подхода склоняют нас к тому, чтобы заявлять об актуальности ведущей роли инновационной образовательной парадигмы высшей школы [14] — целостной совокупности принципов и концептуальных положений, определяющих перспективную стратегию изменения высшего образования в контексте инновационного и социально устойчивого развития страны.

Отмеченную целостную совокупность принципов и концептуальных положений инновационной парадигмы образования справедливо рассматривать в качестве *основного метафактора* становления и развития профессионально-творческих качеств преподавателя вуза в современных социокультурных условиях развития российского общества.

Инновационная парадигма высшего образования сохраняет преемственность с компетентностной парадигмой, отличаясь рядом методологических особенностей. Это, во-первых, преимущества, связанные с категорией творчества. Во-вторых, имплицитно присутствующая практикоориентированная установка благоприятствует инновационной образовательной деятельности в соответствии с актуальными социально-экономическими задачами развития общества, исходя из логики развития тех наук, а также проектно-целевых особенностей, которые лежат в основе инноваций, обуславливая соответствующую проектную деятельность (Концепция развития образования на 2016–2020 гг. предусматривает проектно-целевой подход, в отличие от программно-целевого, лежащего в основе развития образования в 2011–2015 гг.). В-третьих, в отношении мотивационной сферы личности развитие инновационной образовательной среды высшего образования преследует задачу формирования творческой направленности личности, что в некоторой степени сохраняет преемственность с компетентностным подходом в мотивационном аспекте. Отмеченная преемственность может еще более расширяться, если в мотивационном плане определить компетентностному подходу основную роль при пролонгированном сопровождении профессиональной деятельности выпускников высшей школы.

Понятие «инновация» в работах ученых, как правило, подразумевает конструктивность нововведений для человека. Вряд ли кто-то из теоретиков инноватики будет спорить с часто цитируемым высказыванием А. Вознесенского: «Все прогрессы — реакционны, если рухнет человек».

Однако противоречия, социально-фрустрационные влияния различных факторов выступают движущей силой развития человека. Конструктивность или деструктивность нововведений, их реакционность или позитивное влияние на индивида не всегда могут быть определены однозначно. Нередко это сложный вопрос, притягивающий в орбиту своего рассмотрения «конфликтные конструкции разрешаемого противоречия» [15], весь сложившийся в обществе спектр взглядов на мироустройство, место человека в природе и обществе, место конкретного сообщества в системе государственной, национальной, религиозной и иной палитры культур и социумов с их особенностями и устремлениями.

При всей сложности определения конструктивности (или деструктивности) влияния на изменение профессионально-творческих качеств преподавателя различных факторов, дестабилизирующих его состояние, мы исходим из необходимости минимизации их выраженного влияния.

Принцип антропоцентричности инновационных изменений — это основной критерий реформирования высшего образования, а также еще один метафактор становления и развития профессионально-творческих качеств российского преподавателя. Ведь перед образовательной системой и российским обществом в целом ставится задача опережающего инновационного развития экономики при обеспечении социальной устойчиво-

сти, что подразумевает гармоничное распределение потенциала человека, его творческих качеств.

Философские концепции творчества видят новизну как критериальную характеристику творчества не только в результате деятельности, но и в процессуальности творчества, раскрываемого с помощью таких понятий, как длительность, междусубъектность, полифоничность, многоплановость, межпарадигмальность и др. В неклассической традиции процесс творчества и его результаты дополняются антропологическими и социальными измерениями [16; 17].

Творческая и инновационная деятельности совпадают по сути, изначально они синонимичны. Со временем понятие «инновация» начало употребляться в связи с комплексно и эффективно реализуемыми нововведениями в той или иной сфере деятельности. Под инновацией стал пониматься сложный процесс управляемого человеком развития, которое используется обществом и его структурами целенаправленно, ориентируясь на прогресс, положительный результат в той или иной сфере жизнедеятельности [18, с. 87–93]. Если обратиться к результатам междисциплинарных исследований категории «инновация», то позиции различных ученых роднит то, что новшества берут свое начало в научной отрасли, находят продолжение в научно-технической сфере и завершаются в потребительской среде, достигая социально значимых эффектов [19, с. 1017].

Понятие «творчество» не исключает его применения по отношению к сложным процессам взаимосвязанных и сознательно инициируемых изменений.

Некоторыми авторами категория «творчество» (как и категория «инновация») используется исключительно в позитивном ключе, что подразумевает достижение социально значимого результата. Однако это, на наш взгляд, не совсем корректно, деятельность преступника вполне может отличаться креативными решениями. Так называемое изобретение велосипеда не способствует сиюминутному прогрессу общества, однако подобное творчество исключительно важно в процессе обучения, поскольку оно выступает фактором появления в будущем творений и новаций, которые не были известны человечеству.

Конструктивность использования человеком творческих потенциалов находит отражение и в педагогических трудах. Например, специальное исследование В. В. Игнатовой посвящено формированию духовно-творческого потенциала личности [20].

Творчество является общим понятием, эта категория лучше подходит для методологического уровня исследования проблем развития человека в социокультурной образовательной среде, чем категория «инновация». В связи с задачами, стоящими перед российским высшим образованием, которые обусловлены стимулированием инновационного развития страны в характерном для постиндустриального общества смысле, инновационность высшего образования мы предлагаем рассматривать в качестве концептуальной целеуказывающей особенности именно в аспекте *производственных* и *социальных* инноваций, а не в контексте педагогиче-

ской инноватики как деятельности по совершенствованию образовательных технологий в любых актуальных смыслах.

Социальная инноватика и наиболее актуальные ее направления находят отражение в национальных проектах. Правоохранительные задачи, обеспечение в обществе правопорядка справедливо рассматривать как своеобразный национальный метапроект. Особое внимание государства уделяется соответствующему профилю подготовки специалиста. Говоря об инновационной парадигме высшего образования в контексте производственных и социальных нововведений, отметим, что в случае с вузами правоохранительных органов специфика подготовки соответствующих кадров детализирует парадигмальный социально ориентированный вектор инновационной направленности. С учетом аналогичных комментариев это справедливо и в отношении всех ведомственных образовательных учреждений.

Если согласиться с представленными доводами в отношении особенностей категорий «творчество» и «инновация», а также с соответствующими парадигмальными акцентами, то необходимы изменения и в практике употребления педагогической аудиторией категориально-терминологического аппарата, а также осмысления парадигмальной иерархии. Соответствующие тезисы обобщим следующим образом.

Во-первых, для всей системы образования основной является духовно-творческая образовательная парадигма [20]. Инновационная парадигма высшего образования детализирует духовно-творческую парадигму в контексте особенностей вузовского образовательного этапа. Нацеленность на решение инновационных задач в вузе приобретает аксиологическую окраску, а школьное образование получает стратегическую установку на инноватику в ее производственном и социальном контекстах в силу развития непрерывного образования от школьного к вузовскому этапу.

Во-вторых, избегая смешения скрываемых за понятием «инновация» смыслов (педагогические инновации в довузовском образовании и производственно ориентированные инновации в высшей школе), полагаем, необходимо во всех смысловых контекстах, не связанных с производственной деятельностью и социальными общественными проектами, употреблять термины «новшество», «новаторство», «новация», «новационная деятельность», «творческая деятельность», «духовно-творческая деятельность (развитие, формирование, становление)»: понятие «инновация» громко заявило о себе как образовательная категория после доклада иностранных ученых в 1978 г., а перевести с английского *innovation* будет одинаково правильно как «инновация», «новаторство», «новация», «новшество» и «творение».

Доклад Римскому клубу в 1978 г. отметился не только образовательным стартапом категории «инновация», но и актуализацией целей образования, адекватных постиндустриальным вызовам времени. Это готовность личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовность к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству и разнообразным

формам мышления, а также за счет способности к сотрудничеству с другими людьми [21, с. 206]. Концептуальное значение инновационной парадигмы высшего образования для обоснования педагогических метафакторов изменения профессионально-творческих качеств преподавателя сохраняют и иные признаки системы образования постиндустриального общества: открытость обучения, способность к предвосхищению на основе постоянной переоценки ценностей, способность к совместным действиям в новых ситуациях [21], что предполагает саморазвитие субъектов образовательной деятельности, их сотворчество на событийном уровне продуктивности данного феномена.

Рассматривая технологические особенности образовательной деятельности в вузе, адекватные вызовам времени, остановимся на тенденциях **информатизации** общества (в контексте развития дистанционных форм обучения). Некоторые теоретики и практики образования обосновывают информационную образовательную парадигму (как и в случае с инновационным ракурсом развития высшего образования) [21]. Другие ученые рассматривают феномен информатизации общества и образования в русле инновационной [10; 11] и компетентностной [9] образовательных парадигм.

Отмеченная полифоничность научных взглядов уходит корнями в многообразие концептуальных представлений о развитии современного общества, а также отражается в практике мирового образования.

Дистанционное обучение стало неотъемлемой частью современной образовательной деятельности. Появился новый тип электронного университета, объединяющий различные учебные заведения и профессорско-преподавательский состав на основе общих стандартов, соглашений и технологий, реализующий электронное обучение (e-learning). Характеризующая западное и европейское образование блочно-модульная образовательная система в контексте логики компетентностного подхода и модульно-рейтинговой системы оценки качества образования благоприятна для развития дистанционного обучения. Так, с 2003 г. реализуется стратегия под названием eBologna (Электронная Болонья). Ее метазадача — внедрение электронного и смешанного обучения, такой виртуальной мобильности, которая благоприятствует комплексным компетенциям, гибкости в непрерывном обучении.

Однако главная задача — это баланс между обучением аудиторным и опосредованным электронной средой, связь с межличностными аспектами когнитивной деятельности человека, а в социокультурном контексте — с аксиологической сферой человека и общества.

Подготовке специалистов, способных к инновационному развитию общества, не благоприятствуют свойственные дистанционному обучению тестирования, формализованные задания, опосредованное сетью Интернет общение, эффективность которого неизбежно падает по мере роста количества обучающихся. Творческий процесс не может быть совместим с большой рутинной нагрузкой на педагога, с решением типовых задач. Соответствующие образовательные технологии стандартизируют

мышление, препятствуют развитию креативного и полидисциплинарного сознания, духовно-творческих качеств, навыков межличностного общения и работы в творческих коллективах.

Тенденции информатизации образования лучше рассматривать не в рамках отдельной образовательной парадигмы, а в контексте инновационной парадигмы высшего образования, нацеленной на научно-технологический прогресс и на удовлетворение принципа антропоцентричности новаций (т. е. сохранение «человеческого» вектора образования — сбалансированное использование дистанционных форм обучения и живого общения, живого педагогического творчества и педагогического сотворчества).

Для выявления метафакторов воздействия на образовательные процессы (в зависимости от социокультурных особенностей среды) нами был использован комплексный анализ образовательных парадигм. Такой парадигмальный способ позволил провести анализ образовательных процессов в соответствии с социокультурными веяниями времени. В связи с этим была аргументирована актуальность антропоцентричности новаций в обществе и в образовании. Обоснован одноименный принцип в качестве критерия эффективности осуществляемых нововведений как один из метафакторов становления и развития профессионально-творческих качеств преподавателя, сущностных принципов инновационной образовательной парадигмы. Инновационная образовательная парадигма представлена в качестве отдельного метафактора профессионального изменения педагога высшей школы.

Выделим следующую совокупность относительно автономных метафакторов становления и развития профессионально-творческих качеств преподавателя вуза в социокультурной образовательной среде. Это саморазвитие преподавателя, саморазвитие студента, сотворчество субъектов образовательной среды на уровне их событийной общности, открытость образовательной среды, синергетическое взаимовлияние ее составляющих.

Список литературы

1. Кочетков М. В. Развитие творческой личности: принципы и направления совершенствования деятельности преподавателя в вузе правоохранительной системы : монография. Красноярск, 2003. С. 34–78.
2. Кочетков М. В. Профессиональное саморазвитие преподавателя в процессе педагогической деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 1(48). С. 26–31.
3. Караваев А. Ф. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел : монография. Омск, 2005. 284 с.
4. Ярошенко Н. Н. Педагогические парадигмы теории социально-культурной деятельности : дис. ... докт. пед. наук. М., 2000. 414 с.
5. Аганова Н. Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): монография. Рязань, 2008. 364 с.
6. Роботова А. С. Неоднозначные процессы в педагогике высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 47–54.

7. Андреев А. Л. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 30–41.
8. Новиков А. М. Основания педагогики. М., 2010. 208 с.
9. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. М., 2005. 216 с.
10. Вольвач В. Г. Инновационная парадигма образования: социологический аспект // Современные научные исследования: теория, методология, практика : сб. науч. тр. Вып. 4 : в 2 т. Омск, 2010. Т. 1. 280 с.
11. Кантрев С. Е., Бугров Р. В. Инновационная парадигма образования в России в условиях глобализации // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2011. № 4. С. 280–286.
12. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество : Опыт социального прогнозирования. М., 1999. 956 с.
13. Дмитриева Т. Б. Психическое здоровье и национальная безопасность — вызовы 21-го века // Экология психического здоровья: взаимодействие образования, науки и практики в современной психиатрии: мат-лы всерос. науч.-практ. конф. Архангельск. URL: http://www.talagi.ru/news_2.htm (дата обращения: 03.10.14).
14. Кочетков М. В. Развитие творчески-инновационной образовательной среды и грядущая парадигма образования // Вестник высшей школы (Alma mater). 2014. № 12. С. 23–31.
15. Федоренко Е. Ю., Хасан Б. И. Conflicts, Negotiations and Risks in Educational Relationships // Журнал Сибирского федерального университета. Серия «Гуманитарные науки». 2014. № 4. Т. 7. С. 619–627.
16. Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества. СПб., 1997. 464 с.
17. Томюк О. Н. The Understanding of Creativity and its Criteria in classical and Non-Classical Philosophy // Журнал Сибирского федерального университета. Серия «Гуманитарные науки». 2014. № 7. Т. 7. С. 1128–1136.
18. Усманов Б. Ф. Социальная инноватика: учеб. пособ. М., 2009. 518 с.
19. Войенкова О. Б., Лячин В. И. Категориальное определение инновационного пространства // Вестник СибГАУ. 2015. Т. 16. № 4. С. 1014–1021.
20. Игнатова В. В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в процессе социализации и условия их реализации: дис. ... докт. пед. наук. Красноярск, 2000. 365 с.
21. Коноплева В. С., Коноплева И. А. Информатизация высшего учебного заведения как парадигма развития современного образования // Современная педагогика. 2016. № 1. С. 17–22.

Meta-pedagogical factors of formation and development of professional-creative qualities of the university teacher

Kochetkov Maksim V.,

Candidate of Technical Sciences, Associate-Professor of the Department of Modern Educational Technologies of the Institute of Education, Psychology and Sociology of the Siberian Federal University. Krasnoyarsk, Russia. e-mail: m-kochetkov@yandex.ru

The formation and development of professional-creative qualities of the university teacher is the actual problem of education closely connected with life conditions in the current geopolitical environment. The changes in the university teacher are investigated on the basis of the paradigmatic method, because the prevailing educational paradigms on the whole reflect the most significant global and domestic relevant features of the development of the education sector. One of the important features is the anthropocentricity of innovations in society. The meta-factor of the same name determining formation and development of the teacher is intended to minimize the influence on the teacher of the conditions that undermine his socio-psychological state. The paper substantiates the following meta-factors of formation and development of professional-creative qualities of the university teacher: educator's self-development, personal development of the student, co-creation of educational activities at the level of their co-existential community, openness of the educational environment, the synergetic interaction of its components and self-organization. Particular attention is paid to innovation in education and its informatization. The educational innovations in the higher school should imply only those which are focused on the industrial and social innovations.

Keywords: university teacher, innovative paradigm, a spiritual-creative paradigm, creativity, socio-cultural educational environment.

Citation: Kochetkov M. V. Meta-pedagogical factors of formation and development of professional-creative qualities of the university teacher. Psychopedagogy in law enforcement. No. 2(69) 2017. P. 6–18.

УДК 159 © В. В. Кожевников, А. Ф. Караваев.

Психологическая культура как компонент профессиональной культуры правоприменяющего субъекта правоохранительной сферы

Владимир Валентинович Кожевников,

доктор юридических наук, профессор, профессор Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского.
Омск, Россия. e-mail: kta6973@rambler.ru

Александр Федорович Караваев,

кандидат педагогических наук, доцент Омской академии МВД России.
Омск, Россия. e-mail: karavaevmvd@mail.ru

В качестве субъективного фактора, влияющего на эффективность правоприменения в правоохранительной сфере, выступает не правосознание должностных лиц, которое может быть деформировано, а профессиональная культура, которая представляет собой сложное образование, состоящее из таких взаимосвязанных и равнозначных частей, как правовая, нравственная, политическая, эстетическая и психологическая культура. Именно последней уделяется большее внимание, доказывается ее значимость и необходимость. Слабая психологическая подготовка выступает изъяном профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов. Недостатки в психологической подготовке часто наталкивают сотрудников на использование силовых методов, насилия, угроз и других незаконных мер. Требуется глубокое понимание того, что специальное юридическое образование без профессионально-психологической подготовки — это скрытый и опасный дефект, который в сложных ситуациях оперативно-служебной деятельности может аннулировать юридическую подготовку сотрудника, привести к срывам и ошибкам. В процессе обучения и в послевузовский период не уделяется должного внимания психологической подготовке сотрудников правоохранительных органов, хотя выработка нужных психологических качеств и свойств (интеллектуальных, эмоциональных, волевых) способствует укреплению законности в органах внутренних дел, поскольку работникам часто приходится действовать в конфликтных, стрессовых ситуациях.

Ключевые слова: профессиональная культура, психологическая культура, правоохранительная сфера, правосознание, правовая культура, психологическая подготовка.

Для цитирования: Кожевников В. В., Караваев А. Ф. Психологическая культура как составляющий компонент профессиональной культуры правоприменяющего субъекта правоохранительной сферы // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(69). С. 19–22.

Актуальность настоящей статьи обусловлена тем обстоятельством, что право реализуется не произвольно, не автоматически, а при активном участии его субъектов, обладающих определенным набором соответствующих качеств, среди которых психологические играют не последнюю роль.

Анализ юридической литературы показывает, что субъективным фактором, влияющим на правоприменение, чаще всего называют правосознание [1–8], которое может быть прогрессивным, передовым, отрицательным и даже деформированным. Так, С. С. Алексеев считал, что в сложном процессе взаимодействия и взаимообогащения права, юридической практики и правосознания, когда в процессе деятельности правоприменительных органов вырабатываются образцы решения типичных юридических дел, последние выступают в виде явлений правосознания [9, с. 146]. Ученые полагают, что «правовое сознание, особенно профессиональное, влияет на процесс реализации права, воздействуя тем самым на правовой порядок социума» [10, с. 161; 11, с. 408]. В. Л. Кулапов и А. В. Малько утверждают, что правосознанию принадлежит значительная роль в различных сферах правовой жизни. Оно составляет внутреннюю идеальную детерминанту любой юридической деятельности [12, с. 180]. На наш взгляд, не правосознание и даже не профессиональная правовая культура правоприменяющих субъектов, а их профессиональная культура отражает личностный аспект правоприменения.

Нередко авторы необоснованно, по нашему мнению, отождествляют два понятия с разным содержанием: «профессиональную культуру юристов» и их «профессионально-правовую культуру». Так, Н. Я. Соколов заявляет, что «поскольку обеспечение слаженного функционирования всех элементов механизма правового регулирования, постоянное поддержание его в рабочем состоянии во многом зависят от уровня профессиональной культуры юристов, становится понятной необходимость всестороннего научного исследования проблем профессионально-правовой культуры» [13, с. 43–45]. Или другой пример: «...мы понимаем термины „правовая культура юристов“, „профессиональная культура юристов“, „профессиональная правовая культура“, а также „профессионально-юридическая культура“ как совпадающие, равнозначные» [13, с. 45].

По мнению А. П. Гладилина, профессиональная культура правоприменяющих субъектов в правоохранительной сфере представляет «своего рода сплав правовых и нравственных ценностей, которым должен располагать каждый сотрудник, а также устойчивую сумму знаний, навыков и качеств, вошедших в постоянный обиход профессии и составляющих системную целостность, нарушение которой означает снижение, а затем исчезновение культуры как таковой» [15, с. 3]. Содержание профессиональной культуры юристов под разными углами зрения исследовалось многими учеными [16, с. 10; 17, с. 30].

По проблемам профессионализма юриста более обоснованную позицию занимала Н. Л. Гранат, определявшая его как результат реализации профессиональной культуры на уровне общества, группы или личности. По ее мнению, основными составляющими профессиональной культуры являются профессионально-правовая (или профессионально-юридическая) и профессионально-нравственная области культуры, которые функционируют во взаимодействии с другими областями культуры (политической, эстетической и т. д.) [18, с. 12]. В более ранней работе Н. Л. Гранат подчеркивала, что «профессиональная культура должна рассматриваться, с одной стороны, как разновидность общей культуры, а с другой — как более высокий уровень, прежде всего, правовой, а также нравственной культуры, которая играет определенную роль в выборе правомерного варианта поведения в юридически значимых ситуациях [19, с. 10–11]¹.

Соглашаясь с данными общетеоретическими положениями, обратим внимание и на профессионально-психологическую составляющую профессиональной культуры юристов, особенно тех, кто занимается правоприменительной деятельностью в правоохранительной сфере. Полагаем, в процессе профессиональной подготовки сотрудников полиции (как во время обучения в высших учебных заведениях, так и в послевузовский период) ей уделяется недостаточное внимание. Психологическая культура предполагает наличие развитой системы психологических знаний, навыков и приемов, которые обеспечивают высокую культуру общения. Работа следователя или иного сотрудника правоохранительных органов предъявляет к ним определенные требования, создает разнообразную систему профессиональных навыков и умений, в том числе умение владеть эмоциональной сферой, управлять (в рамках закона) эмоциями допрашиваемого, обыскиваемого и т. д., установить контакт с допрашиваемым, т. е. создать такую атмосферу, при которой последний проникается уважением к следователю (дознавателю), понимает его задачи и обязанности, исключает всякие личные мотивы в его действиях, осознает необходимость способствовать своими показаниями установлению истины.

Цели правоприменительного процесса и его стадии ориентированы на вынесение законного, обоснованного, целесообразного, мотивированного и справедливого решения, а властные полномочия должностных лиц правоохранительных органов и их познавательная деятельность должны быть направлены на то, чтобы наиболее эффективно использовать возможности участников процесса для достижения названных целей. Поэтому правоприменители, опираясь на свои полномочия, организуют отношения и действия участников процесса, направляют их в форму, предписываемую законом, воздействуя на сознание и волю каждого способами, указанными в законе.

Психологическое своеобразие этой деятельности заключается не только в творческом характере,

имеющем сходство с исследовательской работой, но и в том, что нередко она превращается в арену столкновения многочисленных правовых представлений, чувств и даже идей [20, с. 68]. В этой борьбе психологии, интеллекта, воли, нравственных принципов сотрудников правоохранительных органов и лиц, заинтересованных в негативном исходе дела, успех должен быть на стороне первых. Но для его достижения важно не только знать возможности науки и уметь их использовать, но и понимать право, быть хорошим психологом, применяющим соответствующие тактические приемы.

Выработка нужных психологических качеств и свойств (интеллектуальных, эмоциональных, волевых), по мнению В. С. Афанасьева, способствует укреплению законности в органах внутренних дел, поскольку их работникам часто приходится действовать в конфликтных и стрессовых ситуациях [21, с. 20].

А. Р. Ратинов писал: «...при решении сложных познавательных задач эмпирического опыта бывает недостаточно. Так, без серьезной психологической подготовки невозможно раскрыть и успешно расследовать преступления неочевидного характера» [22, с. 3].

В контексте нашей статьи уместны размышления писателя С. Высоцкого, который обращал внимание: «...главное оружие сыщика — умение говорить с людьми. Даже закоренелому уголовнику, заседевшему с оружием где-нибудь на чердаке, можно доказать, что ему некуда деться. Но только в том случае, если хорошо знаешь его психологию. Работа сотрудника уголовного розыска на восемьдесят процентов состоит из разговоров с потерпевшими, со свидетелем, с экспертами и разного рода специалистами, с бывальыми людьми. И от того, как направить беседу, какие найти слова, от умения слушать часто зависит успех или провал операции» [23, с. 313].

Недостатки в психологической подготовке часто наталкивают сотрудников на использование силовых методов, насилия, угроз и других незаконных мер. В современных условиях требуется глубокое понимание того, что специальное юридическое образование без профессионально-психологической подготовки — скрытый и опасный дефект, который в сложных ситуациях оперативно-служебной деятельности может аннулировать юридическую подготовку сотрудника, привести к срывам и ошибкам. Например, очень часто именно психологическая совместимость, контакт с теми, кто совершил преступление, со свидетелями или потерпевшими, боящимися давать показания по каким-либо причинам, с любым человеком, с которым сотрудник сталкивается в процессе своей деятельности, могут привести к успеху.

Формирование психологического контакта сотрудника органов внутренних дел с участниками уголовного процесса является тактической задачей, разрешаемой особыми тактическими приемами: коммуникабельным поведением следователя (дознава-

¹ Отчет ВЦИОМ о научно исследовательской работе «Изучение общественного мнения об уровне безопасности личности и деятельности ОВД Российской Федерации» / под рук. Ю. М. Баскакова. М., 2011. С. 105–106.

теля), снятием конфликтного настроения у отдельных участников процесса, возбуждением интереса и повышением активности к исполнению процессуального действия у его участников. Наоборот, психологическая неграмотность, слабое владение тактическими приемами даже при хорошем знании закона, как правило, не приводят к желаемым результатам по применению этого закона.

Рассматривая профессиональную культуру юристов, следует, на наш взгляд, сделать следующие оговорки.

Во-первых, все ее компоненты (или области) как части целого (профессиональной культуры) имеют одинаково важное значение с точки зрения эффективности вообще и правоохранительной деятельности в частности, хотя на отдельных стадиях правоприменения проявляются в различном объеме и степени. Вопрос о том, какая составляющая профессиональной культуры занимает доминирующее положение, является дискуссионным.

Во-вторых, профессиональная культура — теоретическая конструкция, включающая в свое содержание лишь положительные структурные компоненты. Идеал — это образ действительности, мысленно освобожденный от ее негативных сторон, доведенный до статуса образца. В идеале воплощается стремление человека к совершенству, стимулирующее его волю, способности, силы, направляющее их на практические действия во имя его реализации. Однако «...никогда по-настоящему не познать и не понять личность, если мы будем уделять внимание только ее подъему, если не научимся учитывать ее теневые стороны, проникать в причины ее падения, распада, деградации, зачастую мы слишком упрощенно судим о формировании личности, создаем идеальные модели личностей, свободных от жизненных противоречий, теневых сторон» [24, с. 7–8]. Исходя из этих философских рассуждений, полагаем, что профессиональную культуру юристов необходимо анализировать критически, опираясь на соотношение должного и сущего.

Изложенные выше общетеоретические положения, касающиеся актуальности профессиональной культуры сотрудников правоохранительных органов вообще и психологической в частности, в определенной степени подтверждаются результатами социологических исследований. Так, опрос населения, проведенный в 2011 г. сотрудниками ВЦИОМ в 83 регионах России (общий объем выборки составил 415 000 респондентов), показал, что наиболее распространенные причины отказа от обращения в полицию — опасения, что процесс отнимет много времени и нервов (42%), а также неуверенность в получении результата (38%). Чаще всего в качестве причины плохой работы ОВД люди называют коррупцию, взяточничество (49%),

а также низкое качество отбора кандидатов на службу и недостаток профессионализма (по 37%)².

Список литературы

1. Дробязко С. Г., Козлов В. С. Общая теория права: учеб. пособие. М., 2005. 464 с.
2. Теория государства и права: учебник / под ред. О. В. Мартышина. М., 2007. 496 с.
3. Морозова Л. А. Теория государства и права : учебник. М., 2007. 448 с.
4. Бошно С. В. Теория государства и права : учеб. пособие. М., 2007. 400 с.
5. Головистикова А. Н., Дмитриев Ю. А. Проблемы теории государства и права: учебник. М., 2005. 832 с.
6. Протасов В. Н., Протасова Н. В. Лекции по общей теории права и теории государства. М., 2010. 752 с.
7. Байниязов Р. С. Правосознание и правоохранительная деятельность // Современное право. 2011. № 6. С. 21–24.
8. Осипов М. Ю. Эффективность правотворчества, реализации права и правоприменения: понятие и соотношение // Правоведение. 2011. № 11. С. 83–92.
9. Алексеев С. С. Общая теория права : учебник. М., 2008. 576 с.
10. Общая теория права и государства : учебник / под ред. В. В. Лазарева. М., 1994. 360 с.
11. Философия права : курс лекций / под ред. М. Н. Марченко: в 2 т. М., 2011. Т. 1. 552 с.
12. Кулапов В. Л., Малько А. В. Теория государства и права : учебник. М., 2009. 384 с.
13. Соколов Н. Я. Профессиональная культура юристов и законность : учеб. пособие. М., 2011. 160 с.
14. Дашков Г. В. Рецензия на учебное пособие Н. Я. Соколова «Профессиональная культура юристов и законность» // Гос-во и право. 2011. № 7. С. 123–125.
15. Гладилин А. П. Профессиональная культура и имидж руководителя органов внутренних дел (философско-культурологический аспект). М., 1998. 220 с.
16. Гранат Н. Л., Макуев Р. Х. Профессиональная культура и правоприменительная деятельность органов внутренних дел. М., 1994. 92 с.
17. Ковалев О. Г., Емельянов С. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной культуры юриста в системе высшего профессионального образования. Владимир, 2004. 70 с.
18. Гранат Н. Л. Профессионализм как принцип организации и деятельности органов внутренних дел // Профессиональные и общественные начала в деятельности органов внутренних дел: (история и современность). М., 1990. 148 с.
19. Гранат Н. Л. Профессиональное сознание и социалистическая законность в деятельности органов внутренних дел. М., 1984. 144 с.
20. Лазарев В. В. Эффективность правоприменительных актов (вопросы теории). Казань, 1975. 207 с.
21. Афанасьева В. С. Обеспечение законности в деятельности органов внутренних дел : учеб. пособие. М., 1984. 30 с.
22. Ратинов А. Р. Судебная психология для следователей. М., 2001. 352 с.
23. Высоцкий С. Среда обитания. М., 1991. 575 с.
24. Милтс А. А. Гармония и дисгармония. М., 1984. 222 с.

² Отчет ВЦИОМ о научно исследовательской работе «Изучение общественного мнения об уровне безопасности личности и деятельности ОВД Российской Федерации» // под рук. Ю. М. Баскакова. М., 2011. С. 105–106.

Psychological culture as a component of a law enforcement subject professional culture

Kozhevnikov Vladimir V.,

Doc. Sci. (Law), Professor, Professor Dostoevsky Omsk State University,
Omsk, Russia. e-mail: kta6973@rambler.ru

Karavaev Aleksandr F.,

Cand. Sci. (Pedagogy), Associate-Professor,
the Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia.
Omsk, Russia. e-mail: karavaevmvd@mail.ru

The subjective factor influencing law enforcement efficiency in law enforcement is not the officials' legal consciousness which might be distorted but professional culture. The latter is a complex formation comprising such interconnected and equal integral parts as legal, moral, political, aesthetic and psychological culture. The emphasis is made on psychological culture, its importance and necessity being proved. An insufficient psychological training is a chronic sore defect of law enforcement officers' professional activity. Drawbacks in psychological training frequently urge the officers to use coercive force, violence, threats and other illegal measures. It is relevant to have comprehensive understanding of the fact that special law education without professional psychological training conceals a dangerous defect which under difficult conditions of operative work can void the officer's law education and cause breakdown and failures. The process of studying and early service lack proper law enforcement officers' psychological training though development of necessary psychological properties (intellectual, emotional, volitional) enhances legality at law enforcement agencies as the officers often have to deal with conflict stressful situations.

Keywords: professional culture, psychological culture, law enforcement, legal consciousness, legal culture, psychological training.

Citation: *Kozhevnikov V. V., Karavaev A. F. Psychological culture as a component of a law enforcement subject professional culture. Psychopedagogy in law enforcement. No. 2(69). 2017. P. 19–22.*



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ, ПРАВОВОЙ И ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

УДК 159.9.072.43 © О. С. Матвеева, О. Ю. Осипова

Гражданская социальная служба как субъект ресоциализации осужденных

Ольга Сергеевна Матвеева,

преподаватель кафедры организации психологической службы в УИС
Вологодского института права и экономики ФСИН России.
Вологда, Россия. e-mail: wiktormatv@gmail

Ольга Юрьевна Осипова,

преподаватель кафедры организации психологической службы в УИС
Вологодского института права и экономики ФСИН России.
Вологда, Россия. e-mail: osipasha5@yandex.ru

Авторами разработана комплексная межведомственная программа по укреплению связей осужденного с семьей. Специалисты группы социальной защиты осужденных и по социальной работе гражданского учреждения активно занимаются информированием осужденного или освобождающегося о том, куда он может обратиться за помощью в оказании ему социальных услуг. Результаты показали целесообразность использования межведомственного взаимодействия в рамках реализации задач постпенитенциарной ресоциализации осужденных и освобождающихся. Необходимо проводить просветительскую работу среди осужденных (тематические беседы, лекции и т. д.), консультации (психологическая поддержка, индивидуальное консультирование), психокоррекцию (тренинги асертивного поведения), социальную работу (сохранение социально полезных связей), профилактика социального сиротства, социальный патронаж, повышение педагогической компетентности родителей и т. д.).

Ключевые слова: ресоциализация, гражданская социальная служба, осужденные, освобождающиеся, пенитенциарный и постпенитенциарный периоды.

Для цитирования: Матвеева О. С., Осипова О. Ю. Гражданская социальная служба как субъект ресоциализации осужденных // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(69). С. 23–26.

Изменения, происходящие в уголовной политике Российской Федерации, а также основные задачи реформирования уголовно-исполнительной системы (далее — УИС) обязывают нас решать вопросы ресоциализации осужденных через взаимодействие с гражданскими социальными службами.

В Концепции развития УИС РФ до 2020 года* уделено большое внимание следующим аспектам:

— развитию социальной, психологической и воспитательной работы с осужденными в направлении обеспечения ресоциализации осужденных, освоения ими основных социальных функций как необходимых условий исправления и успешной адаптации в обществе после освобождения;

— оптимизации социальной, психологической и воспитательной работы с осужденными на основе функционального взаимодействия сотрудников всех служб исправительных учреждений с привлечением к исправительному процессу представителей органов исполнительной власти, а также институтов гражданского общества;

— использованию сотрудничества со структурами гражданского общества, общественными объединениями, деятельность которых может быть полезна не только для гуманитарно-воспитательного воздействия на осужденных, но и активизации взаимодействия с традиционными конфессиями: участие осужденных в религиозных обрядах, реализация совместных с традиционными конфессиями гуманитарных проектов и т. д. [1, с. 56].

Многие осужденные за время отбывания наказания нередко утрачивают социальные полезные связи, подвергаются внешним социально-психологическим воздействиям, влиянию субкультуры, попадая в другой социум. Социальная работа, проводимая в учреждениях УИС, должна способствовать не только исправлению осужденных, но и их адаптации к условиям лишения свободы, создавать условия для ресоциализации в пенитенциарный и постпенитенциарный периоды [2, с. 212]. Поэтому с лицами, отбывающими наказание в учреждениях УИС, должны работать не только сотрудники группы социальной защиты осужденных, сотрудники

* *Собрание законодательства Российской Федерации.* 2010. № 43, ст. 5544.

психологической лаборатории, сотрудники медицинской части, но и специалисты гражданских социальных служб (Центра социальной помощи семье и детям, комплексных центров социального обслуживания населения, реабилитационных центров социального обслуживания, домов ночного пребывания, домов-интернатов для пожилых и инвалидов, лиц освободившихся из мест лишения свободы, религиозных и общественных организаций и др.).

Ресоциализация осужденных — один из сложнейших социальных процессов, направленный на подготовку осужденных к жизни на свободе [3, с. 315]. Он непрерывен и предполагает максимальное использование времени отбывания осужденным наказания для проведения комплекса корректирующих воздействий [4, с. 60]. Ресоциализация — длительный процесс, основанный на сложном комплексе психолого-педагогических, социально-экономических, социально-медицинских, социально-юридических и других организационных мер, направленных на формирование у каждого осужденного способности и готовности к включению после отбывания наказания в обычные условия жизни общества [5, с. 42].

Именно в процессе ресоциализации происходит усвоение осужденным новых норм, ценностей, мировоззрения, моделей и стилей поведения [6, с. 73]. О законопослушном поведении личности можно говорить только в том случае, если человек при помощи общества или без таковой восстановит в себе ценностные ориентации. Это позволит устранить преступные основания внутри самой личности [7, с. 89]. При организации ресоциализационных мероприятий специалисты по социальной работе гражданских социозащитных учреждений помогают осужденным и освобождающимся адаптироваться к новым условиям жизни, решить насущные социальные проблемы, так как одним из условий успешной ресоциализации является наличие социального опыта у осужденного [8, с. 3].

С начала 90-х гг. XX в. практически все функционирующие социальные учреждения Вологодской области в рамках сотрудничества оказывают различные виды социальных услуг осужденным, находящимся в исправительных учреждениях (далее — ИУ) на территории области, и по востребованности — их близким родственникам, а также освобождающимся. Сотрудниками социальных учреждений разработаны и реализуются (на базе исправительных учреждений) различные социальные проекты:

— проект «Вариант», направленный на работу с несовершеннолетними преступниками, находящимися под следствием в ФКУ СИЗО-2 УФСИН России по Вологодской области [9, с. 40];

— проект «Мама», направленный на работу и оказание социальной помощи осужденным женщинам, имеющим детей на свободе, отбывающим наказание в ФКУ ИК-1 УФСИН России по Вологодской области;

— проект «Надежда», ориентированный на сохранение, укрепление и поддержание социальных полезных связей у осужденных мужчин, отбывающих наказание в ФКУ ИК-4 УФСИН России по Вологодской области, и др.

В Вологодской области на базе Бюджетного учреждения социального обслуживания Вологодской области «Шекснинский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Альгаир» был разработан в 2011 г. и реализуется по настоящее время социальный проект «Право на надежду». Данный проект имеет социально-профилактическую направленность, так как социальная работа осуществляется с детьми, отцы которых находятся в ИК-17 УФСИН России по Вологодской области. С 2016 г. проект осуществляется на базе ИК-12 УФСИН России по Вологодской области. Поскольку данное социальное учреждение находится в поселке Шексна, то целевой группой являются осужденные мужчины, проживавшие до осуждения на территории поселка Шексна и имеющие на иждивении несовершеннолетних детей.

В рамках данного проекта целевая группа насчитывает 59 человек, из них 8 человек — осужденные отцы, 12 человек — дети (6 мальчиков и 6 девочек в возрасте от 5 до 14 лет), 8 человек — жены и матери, 31 человек — близкие родственники. С осужденными-мужчинами работают сотрудники группы социальной защиты осужденных, а с детьми и женами — специалисты гражданского социального учреждения.

Общая цель проекта — профилактика воспроизводства детьми криминального образа жизни отца, профилактика социального сиротства.

Проект включает в себя и специфичные цели:

— организацию профилактической работы с осужденными отцами через взаимодействие со специалистами группы социальной защиты осужденных ФКУ ИК-17 УФСИН России по Вологодской области, налаживание детско-родительских и семейных отношений;

— организацию профилактической и коррекционной работы с детьми в целях предотвращения совершения ими правонарушений и преступлений;

— профилактическую и коррекционную работу с женами и родственниками осужденных;

— повышение профессионального уровня членов рабочей группы проекта и т.д.

Ожидаемые результаты:

— снятие с учета 100% семей;

— отсутствие правонарушений у 100% подростков;

— сохранение полной биологической семьи в 50% случаев.

Апробация проекта имеет следующие результаты:

— составлены соглашения о сотрудничестве с группой социальной защиты осужденных ФКУ ИК-17 и ИК-12, с Центром занятости населения, Уголовно-исполнительной инспекцией, сотрудниками Управления министерства внутренних дел России по Шекснинскому району, со службой участковых уполномоченных, паспортно-визовой службой и т. д.;

— разработана комплексная межведомственная программа по укреплению связей осужденного с семьей;

— проведены групповые занятия по программам «Супруг-супруга», «Мать-дочь», «Мать-сын»;

— организованы занятия группы социальной защиты осужденных ФКУ ИК-17 и ИК-12 с отцами, отбывающими наказание;

- организован социальный патронаж восьми семей;
- направлены на лечение от алкогольной зависимости три женщины-матери;
- оказана помощь в трудоустройстве трем женщинам;
- организованы семейные встречи с родственниками осужденных;
- трудоустроены специалистами исправительной колонии трое освободившихся мужчин, которые ранее не работали;
- осуществлен обмен письмами и подарками со стороны отцов и детей.

Специалисты группы социальной защиты осужденных ИУ и специалисты по социальной работе гражданского учреждения активно занимаются информированием осужденного или освобождающегося о том, куда он может обратиться за помощью в оказании ему социальных услуг (подготовлены брошюры с адресами социальных учреждений, перечнем социальных услуг и т. д.).

Каждый освобождающийся, имеющий семью с несовершеннолетними детьми, ставится специалистами данного гражданского социального учреждения на социальный патронаж для оказания ему содействия в решении возникших проблем на свободе после длительной изоляции от общества (прописка, сбор или восстановление необходимых документов, получение полагающихся льгот, пособий, компенсаций, алиментов и других выплат, обеспечение протезами и протезно-ортопедическими изделиями, слуховыми аппаратами, очками, направление на курсы переподготовки, поиск временной (сезонной) работы, работы с сокращенным рабочим днем, работы на дому и т. д.).

В настоящее время специалистами по социальной работе гражданских социальных служб формируется особая стратегия ресоциализационной работы с осужденными или освобождающимися из ИУ, которая предполагает организацию тематических бесед, консультаций, семейных встреч с родственниками, психологическую поддержку, психологическую коррекцию и т. д. [10, с. 25].

В целях ресоциализации освободившихся из ИК-17 и ИК-12 при Центре созданы и работают различные развивающие группы, ориентированные на формирование навыков конструктивного общения, на умение понимать себя и других, снятие эмоционального напряжения. По мнению специалистов Центра, освободившиеся и члены их семей, регулярно посещающие групповые и индивидуальные занятия, отмечают, что значительно изменились за это время, стали более ответственно относиться к труду, окрепли их взаимоотношения в семье.

Реализация задач постпенитенциарной ресоциализации невозможна без межведомственного взаимодействия. Между специалистами по социальной работе Центра «Альтаир» и сотрудниками исправительных учреждений идет постоянный обмен информацией о поведении и образе жизни освободившихся, их стремлении к исправлению, степени ресоциализованности, о текущих проблемах. Отметим, что часто такие партнерские отношения становятся результатом

инициатив со стороны гражданских социальных служб, так как профессиональная компетенция сотрудников групп социальной защиты осужденных ограничивается содействием в ресоциализации отбывающих наказание средствами социальной работы, как правило, в связи с объективными обстоятельствами в границах исправительного учреждения [11, с. 25]. Этим обусловлена необходимость разработки типовых договоров (соглашений) о сотрудничестве (и программ совместных действий) между исправительными учреждениями и муниципальными (областными) учреждениями системы социальной защиты населения в рамках ресоциализации отбывающих наказания и освобождающихся.

Полученные результаты позволяют говорить об эффективном взаимодействии в решении задач ресоциализации и постпенитенциарной адаптации осужденных и освобождающихся из исправительных учреждений. В связи с изложенным можно предположить, что организованные ресоциализационные мероприятия специалистами по социальной работе гражданских социозащитных учреждений и сотрудниками группы социальной защиты осужденных исправительных учреждений помогают осужденным и освобождающимся адаптироваться к новым условиям жизни, решать насущные социальные проблемы, так как одним из условий успешной ресоциализации является наличие социального опыта у осужденного.

Таким образом, считаем целесообразным использование межведомственного взаимодействия в рамках реализации задач постпенитенциарной ресоциализации осужденных и освобождающихся.

Список литературы

1. Юношев А. Ю. Взаимодействие с инструментами гражданского общества при ресоциализации осужденных // Ресоциация осужденных в условиях развития гражданского общества : сб. мат-лов междунар. науч.-практ. конф. Киров, 2014. С. 55–58.
2. Сухов А. Н. Социальная работа в пенитенциарных учреждениях / под ред. А. Н. Сухова. М., 2007. 300 с.
3. Кибардина С. М. Лексикон социальной работы : учеб. пособие. Вологда, 2005. 540 с.
4. Тищенко Е. Я. Попечительский совет и реабилитация осужденных. Екатеринбург, 2000. 158 с.
5. Каирбаева Л. К. Проблемы ресоциализации осужденных. Казахстан, 2012. С. 42–45.
6. Двоглазов А. М. Духовность как предпосылка формирования законопослушного поведения личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 1996. № 1(3). С. 72–74.
7. Поздняков В. М. Психологическое обеспечение ресоциализации несовершеннолетних осужденных в воспитательных центрах с использованием системы общественных воздействий // Вестник РУДН. Юридические науки. 2012. № 1. С. 87–94.
8. Поздняков В. М. Реформа уголовно-исполнительной системы России и новые задачи пенитенциарного психолога // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 2(49). С. 3–6.
9. Карпышева Н. Г. Социальная адаптация несовершеннолетних, совершивших правонарушения и находящихся в следственном изоляторе, и реадaptация их после выхода из следственного изолятора : информационно-метод. мат-лы

науч.-практ. конф. «Социальная работа с семьей». Вологда, 2006. С. 40–43.

10. *Логинов Д. А.* Ресоциализация как стратегический инструмент профилактики преступности // Ресоциация осужденных в условиях развития гражданского общества :

сб. мат-лов междунар. науч.-практ. конф. Киров, 2014. С. 25–27.

11. *Наумов С. А.* Нравственное, правовое и трудовое воспитание осужденных : учеб.-метод. мат-лы / под ред. Е. Г. Багреевой М., 2005. 32 с.

Civil social service as the subject of convicts' resocialization

Matveeva Olga S.,

lecturer at the Department of Organization of Psychological Service at Penal Institutions, the Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia. Vologda, Russia. e-mail: wiktormatv@gmail

Osipova Olga Yu.,

lecturer at the Department of Organization of Psychological Service at Penal Institutions, the Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia. Vologda, Russia. e-mail: osipasha5@yandex.ru

The authors developed a complex interdepartmental programme aiming to promote the convict's relations with the family. Specialists from the group of convicts' social protection and social work of a civil institution are engaged in advising the convicts or the released as to where they can apply to for social service. The results show the relevance of interdepartmental cooperation when tackling the tasks of post-penitentiary resocialization of the convicts and the released. It is necessary to educate the convicts (conduct topical conversations, lectures, etc.), give consultations (psychological support, individual consultations), conduct psychocorrection (assertive behaviour training), carry out social work (retaining socially beneficial contacts, prevention of social orphanhood, social patronage, advancing parents' pedagogical proficiency, etc.).

Keywords: resocialization, civil social service, convicts, the released, penitentiary and post-penitentiary periods.

Citation: *Matveeva O.S., Osipova O.Yu.* Civil social service as the subject of convicts' resocialization. *Psychopedagogy in law enforcement*. No. 2(69) 2017. P. 23–26.



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАПРЯЖЕННОСТИ И КОНФЛИКТОЛОГИЯ

УДК 345.95 © В. О. Зверев, О. Г. Половников, А. Б. Соколов

Конфликтность в профессии следователя

Зверев Вадим Олегович,

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры криминологии, психологии и педагогики
Омской академии МВД России.
Омск, Россия. e-mail: zverevoma@mail.ru

Половников Олег Геннадиевич,

кандидат юридических наук, доцент кафедры оперативно-разыскной деятельности органов внутренних дел
Омской академии МВД России.
Омск, Россия. E-mail: olegpolovnikov@yandex.ru

Соколов Андрей Борисович,

кандидат юридических наук, доцент кафедры криминалистики
Омской академии МВД России.
Омск, Россия. E-mail: andrey.perm@mail.ru

В статье рассматриваются причины и причинные комплексы конфликтности в профессии следователя. Данная проблема вышла за рамки юридической психологии и стала предметом научного исследования уголовно-процессуальной и криминалистической наук. Исследуются существующие позиции ученых относительно определения причин конфликтов в сфере правоохранительных органов. Выявлены наиболее распространенные причины внутриличностных и межличностных противоречий, затрудняющих производство по уголовным делам. Анализируются отдельные аспекты организационно-тактической деятельности следователя при проведении допроса в ситуации конфликтного противодействия (тактические приемы, направленные на разоблачение допрашиваемого, дающего заведомо ложные показания).

Ключевые слова: конфликт, следователь, полиция, психология конфликтности, допрос, конфликтное противодействие, тактический прием, ложь.

Для цитирования: Зверев В. О., Половников О. Г., Соколов А. Б. Конфликтность в профессии следователя // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(69). С. 27–32.

Актуальность выбранной для исследования темы заключается в экстремальном характере профессиональной деятельности следователя, неотъемлемая часть последней — конфликтность. Конфликты возникают в контексте внутриличностных переживаний, межличностных противоречий, внутри- и межгрупповых взаимодействий. Все это создает в следственных коллективах обстановку тревожности, раздражительности и психологической деструкции, что мешает качественно и своевременно выполнять должностные обязанности сотрудникам.

У полицейских, вовлеченных в конфликт, ухудшается самочувствие, возникает ощущение ущемления своей личности, неудовлетворенности службой и коллективом.

Говоря об актуальности и практической значимости обсуждаемой темы, отметим и то обстоятельство, что психология конфликтности в следственной профессии давно вышла за рамки юридической психологии. Эта проблема является самостоятельным предметом научного

исследования, прежде всего уголовно-процессуальной и криминалистической науки [1–4]. Данный факт, свидетельствующий о наличии длительных межпредметных взаимосвязей и взаимозависимостей, позволяет использовать в статье совокупное теоретическое наследие наших предшественников и труды современников.

Руководствуясь познаниями, проверенными временем, и передовыми идеями, проанализируем две научные проблемы: причины конфликтов в следственной деятельности и специфику проведения допроса в ситуации конфликтного противодействия сторон.

За время многолетнего, тщательного и всестороннего знакомства с указанной проблематикой вышли десятки научных сочинений (психологов права, процессуалистов, криминалистов, специалистов в области оперативно-розыскной деятельности) [5–10]. Все они в разной степени освещают те или иные грани заявленных нами проблем.

Особенности поведения в конфликте с различными участниками уголовного судопроизводства были исследованы С. Г. Еремеевым. Особое внимание он уделял

предрасположенности следователей к конфликтному поведению и доминирующим стратегиям их психологической защиты в конфликтных ситуациях [11].

В нашем понимании конфликт — это такое социальное взаимодействие, которое протекает в форме противостояния, столкновения, противоборства личностей или общественных сил, интересов, взглядов, позиций (по меньшей мере двух сторон). Если данное определение рассмотреть в ракурсе правоохранительной (следственной) деятельности, то его суть приобретет новые смыслы и будет звучать примерно так. Конфликт — это психологическое противоборство следователя и другого заинтересованного лица, имеющего цели и интересы, противоречащие (или несовместимые) целям и профессиональным интересам следователя.

Преддверием конфликта в следственной деятельности являются события, факты и ситуации (т. е. причины), которые при определенных обстановочных условиях деятельности субъектов социально-профессионального взаимодействия вызывают его. Посмотрим на причины и причинные комплексы конфликтов, к изучению которых специалисты уже обращались.

По мнению юридических психологов И. Д. Мариновской и В. Л. Цветкова [12], среди множества причин конфликтов в сфере правоохранительных органов чаще всего встречаются две группы.

Первая — *общие причины*. Прежде всего, социально-политические и экономические, связанные с политической и экономической конъюнктурой в стране. Отдельное место отводится социально-демографическим причинам, отражающим различия в установках и мотивах людей (ввиду их половозрастных отличий или разницы в принадлежности к этническим группам). Упоминаются и социально-психологические причины, отражающие социально-психологические явления в служебных группах и коллективах: взаимоотношения, лидерство, групповые мотивы, коллективные мнения, настроения. Наконец, индивидуально-психологические причины, выделенные авторами, отражают индивидуально-психологические особенности человека (способности, темперамент, характер и направленность, самосознание и опыт личности).

Вторую группу причин, возникающих в деятельности ОВД, именуют *частными*. Они непосредственно связаны с конкретным видом конфликта, хотя и не нацелены на провокацию его. К наиболее очевидным из них (классификация частных причин, предложенная И. Д. Мариновской и В. Л. Цветковым, приводится с дополнениями авторов данной статьи, которые провели опрос следователей и руководителей следственных подразделений) можно отнести следующие:

1) нарушения служебной этики, проявляющиеся как во взаимоотношениях между начальниками и подчиненными, так и в повседневной работе сотрудников ОВД с гражданами (на данное обстоятельство указали 62% опрошенных респондентов);

2) неудовлетворенность условиями профессиональной деятельности (например, ненормированный рабочий день, работа в выходные и праздничные дни, экстремальный характер несения службы в полиции. Это отметили

89% респондентов), что связано с серьезной психологической нагрузкой на сотрудников следственных подразделений и их невысокой заработной платой;

3) поведенческие факторы. Эмоциональная несдержанность, хамство, грубость и равнодушие (т. е. проявления профессиональной деформации) некоторых следователей нередко порождают и соответствующее негативное отношение людей к следственным органам [13, с. 12]. Так считают 11% опрошенных следователей и руководителей следственных подразделений;

4) различия в целях, ценностных ориентациях, средствах достижения целей. В последнее время наблюдается определенный отток кадров, а те, кто приходит на службу в следственные аппараты, нередко имеют совершенно иную мотивацию и другие цели. Кроме того, можно говорить и о неудовлетворительной воспитательной работе, проводимой среди сотрудников полиции, в том числе и по формированию ценностных скреп (данную причину указали 19% респондентов);

5) неудовлетворительные коммуникации. Неумение позитивно общаться, устанавливая с различными категориями граждан (а также внутри служебных коллективов) психологический контакт порождает межличностные конфликты. В немалой степени это касается молодых следователей (с этим согласны 34% сотрудников, привлеченных к опросу);

6) необоснованное распределение служебных обязанностей. Одна из самых распространенных в системе правоохранительных органов причин возникновения конфликтов в подразделениях, когда на сотрудника неофициально возлагаются дополнительные поручения, не соответствующие требованиям его должностных инструкций. Лишняя нагрузка, которая нигде не учитывается и, соответственно, не оплачивается, может вызвать у следователя только негативные эмоции и выразиться во внутриличностном протесте. Принуждение к неофициальному исполнению дополнительных служебных обязанностей приводит к эскалации конфликта и снижению неофициального рейтинга руководителя (данную причину выделили 25% опрошенных);

7) несоответствие требований руководителя следственного подразделения ожиданиям коллектива следователей, что приводит к противопоставлению сотрудников подразделения и его начальника. В основном, к возникновению таких конфликтов приводит авторитарный стиль управления, когда мнения сотрудников относительно улучшения работы коллектива не учитываются. Отрицательные действия руководителя вызывают у подчиненных ощущение ущемления их прав и чувства собственного достоинства, что приводит к формированию нездоровой психологической атмосферы в коллективе, закулисного обсуждения проблем и к конфликту по схеме: «сотрудники подразделения — руководитель» (18% респондентов);

8) нарушение служебной дисциплины; низкое качество работы следователя; ошибки в подборе и расстановке кадров; просчеты в организации контроля; сбой в планировании; неправильные оценки, суждения о действиях других субъектов социального взаимодействия; ошибки

в выводах относительно конкретных ситуаций; нарушение принятых в коллективе ОВД правил взаимоотношений (37% опрошенных);

9) несовпадение официального и неофициального статусов в коллективе сотрудников. Это может привести к конфликту между руководителем и сотрудником, имеющим наибольшую меру личного влияния на коллег. Но конфликт по данной причине может произойти только в том случае, если неформальный лидер противопоставляет себя начальнику подразделения либо сам руководитель провоцирует неформального лидера на противостояние, подталкивая к противоборству. Как правило, в этой ситуации проигрывает начальник подразделения, так как большинство сотрудников, несомненно, поддержат неформального лидера. От умения руководителя правильно определить неформального лидера в коллективе сотрудников и от его способности наладить нормальные взаимоотношения зависит успех профессиональной деятельности всего подразделения (такого вывода придерживается 12% респондентов);

10) нарушение взаимных ожиданий — одна из самых распространенных причин возникновения конфликтов по службе. Невыполнение обязательств по отношению к другому лицу вызывает состояние фрустрации, что порождает чувство обиды, опустошения. В этой ситуации, по мнению 4% участников опроса, вполне возможно возникновение скрытого или явного противоборства;

11) целенаправленно-конфликтная личность, т. е. человек, который постоянно создает вокруг себя конфликты и конфликтные ситуации, вовлекает в них окружающих. В качестве примера можно привести личность с ярко выраженной доминанцией холерического темперамента. В силу определенных свойств личности этот человек может быть постоянным генератором конфликтов в подразделении, единственное средство нейтрализовать холерика — не обращать внимания на его нападки, т. е. не вступать в противоборство. В некоторых случаях лица, находящиеся в состоянии стресса, аффекта, утомленности, могут являться потенциальными источниками конфликта (следователь, завершивший несение службы в ходе сложного суточного дежурства). Данную причину отметили 6% следователей и руководителей следственных подразделений;

12) конфликты следователя с гражданами. Они происходят из-за того, что сотрудник в силу исполняемых им профессиональных задач в соответствии с требованиями нормативных документов, регламентирующих эту деятельность, вынужден вмешиваться в личную жизнь граждан. Обыватель не в полном объеме владеет знанием нормативных актов, регламентирующих статус следователя. Поэтому часто его законные требования воспринимаются гражданами как неправомерные действия, превышение служебных полномочий и, соответственно, вызывают негативную реакцию, перерастающую в некоторых случаях в противодействие (с этой причиной согласились 39% опрошенных) [7].

Классификацию причин конфликтов можно дополнить и другими причинами, расширяющими наше представление о специфике профессионально-конфликтного

противоборства следователя и участников уголовного судопроизводства. В ходе расследования конфликтные отношения у следователя чаще всего складываются с недобросовестным и заинтересованным в деле свидетелем или потерпевшим, подозреваемым или обвиняемым.

В следственной практике к наиболее распространенным причинам внутриличностных и межличностных противоречий, затрудняющих производство по конкретным уголовным делам, следует отнести следующие:

— преступник-рецидивист, владеющий всей информацией по факту содеянного им уголовно наказуемого деяния. Он осознанно занимает выжидательную позицию, прибегает к сотрудничеству со следователем дискретно, по мере предъявления им изобличающих вину доказательств (87% случаев);

— оборонительная линия поведения человека, ошибочно попавшего под подозрение в совершении инкриминируемого ему преступного деяния. Такой участник уголовного судопроизводства, как правило, вводит следователя в заблуждение, затрудняя процесс расследования преступления (28% случаев);

— неосознанное дезинформирование следователя лицом, подозреваемым в совершении преступления впервые (в том числе по неосторожности), ввиду его пребывания в состоянии длительного и глубокого стресса (17% случаев);

— осознанное отрицание своей вины лицом, подозреваемым в совершении преступления впервые, ввиду его боязни быть заключенным под стражу и со временем лишиться положения в обществе, статусов, регалий и пр. (39% случаев);

— преднамеренное введение в заблуждение следователя участником уголовного процесса, подвергнутым неправомерному интенсивному психологическому давлению (7% случаев);

— необоснованные указания контролирующих субъектов, касающиеся выполнения дополнительных процессуальных действий (прокурора, руководителя следственного органа и др.), противоречащие не только требованиям закона и морали, но и избранному следователем направлению расследования преступления (61% случаев);

— ситуация острого дефицита времени, связанная с определением оптимальной линии поведения следователя в ходе расследования очередного преступления (34% случаев);

— тактика, взятая за основу участником уголовного судопроизводства, согласно которой им даются ложные показания с элементами правды или правдивые показания с элементами лжи (9% случаев);

— отсутствие у следователя достаточной доказательной базы, нежелание подозреваемого (обвиняемого) давать признательные показания (например, отказ свидетельствовать против себя или своих близких) (46% случаев) [8].

Существует множество причин конфликтов в профессии следователя, а их последствия — столкновение интересов и взглядов оппонентов, в основе которых лежит обострение субъективных противоречий, что возникает в

процессе служебной деятельности. Этот тезис нашел подтверждение в результатах проведенного опроса следователей. Они же стали свидетельством того, что выявленные к 2002 г. практическими психологами причины служебных конфликтов не потеряли своей актуальности.

Перейдем к анализу следующей научной проблемы, заявленной в начале данной статьи в качестве предмета исследовательского интереса.

Предваряя изложение основных положений (и авторской позиции), касающихся специфики проведения допроса в ситуации конфликтного противодействия сторон, подчеркнем, наш взгляд будет обращен лишь на тактические приемы воздействия следователя на подозреваемого (обвиняемого).

В научной литературе накоплен значительный массив знаний по данной теме: теоретическое наследие эпохи советского времени и публикации российских ученых.

Очевидное практическое значение имеет работа Н. И. Кулагина и Н. И. Порубова. Одни из первых они предложили следователю во время допроса умалчивать об отдельных, уже известных ему, обстоятельствах; создавать условия, при которых у допрашиваемого возникает преувеличенное представление относительно собранных доказательств; оставлять в неведении допрашиваемого о поведении на следствии других участников преступной группы [14, с. 43–44]. К заслугам этих же специалистов отнесем появление такого тактического приема, призванного изобличить ложные показания, как их детализация [14, с. 44].

Говоря о детализации в ходе допроса, современные авторы предлагают использовать нейтральные вопросы, вопросы прямого внушения, вопросы ложного содержания (вопросы-ловушки), косвенные вопросы (т. е. маскирующие главный вопрос), отвлекающие вопросы [15, с. 118]. Актуальность данного тактического приема отметили практически все опрошенные нами сотрудники следственных подразделений.

Проведенное нами исследование показало, что к основным задачам следователя в ходе детализирующей стадии допроса относится визуальная диагностика причин, препятствующих допрашиваемому лицу раскрыть суть припоминаемого события преступления. Важно оказание мнемической помощи в ходе поэтапной (поэпизодной) реконструкции преступления. Следователь должен помочь восстановить в памяти собеседника детали. Особенность детализации — обнаружение и изобличение ложных показаний.

Традиционно рекомендуется прибегать к допущению легенды. Напомним, этот прием выражается в предоставлении возможности допрашиваемому лицу излагать свои ложные показания, при этом фиксируя их. Затем постепенно, по каждому отдельному факту, следователь изобличает его во лжи.

Кроме разрушения легенды существенную роль играет такой психологический прием, как девальвация алиби. Выстроенное в спешном порядке после задержания подозреваемого лица (в момент доставления в орган полиции), оно отличается противоречивостью, эмоциональностью, гипертрофированностью. Защита, основанная не

столько на ясных и убедительных аргументах, сколько на эмоциональной (порой, конфликтной) риторике, очень непрочна. Ее основания можно поколебать посредством контратакующей тактики, которая предполагает использование встречных доводов (при наличии таковых), а также внимательного наблюдения за невербальными реакциями подозреваемого. Неречевыми сигналами, свидетельствующими о его ситуативно-повышенном волнении (и возможной даче допрашиваемым ложных показаний), являются интенсивное потоотделение, расширение (сужение) зрачков, неуместные мимические и жестовые проявления. Оперативное выявление и правильная идентификация их совокупности позволят следователю своевременно и поступательно формировать верное и всестороннее представление о процессе расследования.

Дополнительно следователь в целях достижения максимально эффективного результата может применять следующие тактические приемы, направленные на разоблачение допрашиваемого, дающего заведомо ложные показания [16; 17, с. 32–59, 78–94; 18, с. 137–154; 19; 20; 21, с. 146–148].

1. Предъявление доказательств, опровергающих показания допрашиваемого. Данный тактический прием может быть реализован различными способами:

— в их совокупности, т. е. следователь демонстрирует все имеющиеся у него доказательства по уголовному делу, указывающие на причастность к совершенному преступлению допрашиваемого;

— с нарастающей силой, т. е. следователь путем анализа совокупности доказательств выстраивает их в логическую цепочку и предъявляет допрашиваемому.

Эффективно предъявлять доказательства, требующие от допрашиваемого детализации его показаний, что в последующем приведет к противоречиям с имеющимися в уголовном деле показаниями (потерпевшего, свидетеля, самого подозреваемого).

2. Использование фактора внезапности путем постановки неожиданных и психологически болезненных вопросов.

3. Максимальная детализация показаний с их последующим сопоставлением с материалами, имеющимися в уголовном деле.

4. Использование следователем проговорок, допущенных подозреваемым.

5. Сопроотивление, заключающееся в устранении следователем противоречий в показаниях путем сопоставления их с иными доказательствами, имеющимися в уголовном деле.

6. Постановка контрольных вопросов.

7. Форсированный либо замедленный темп допроса.

8. Производство повторного допроса, цель которого состоит в выявлении противоречий и существенных неточностей в показаниях допрашиваемого лица (по сравнению с первоначальным вариантом его показаний).

9. Демонстрация допрашиваемому некоторых современных возможностей установления каких-либо скрытых обстоятельств, независимо от его показаний. Например, научных методов исследования доказательств при производстве различных судебных экспертиз.

10. Одновременный допрос (очная ставка) подозреваемого с потерпевшим и (или) свидетелем, дающими правдивые показания.

Если преступление было совершено группой лиц, то в дополнение к указанному нами перечню можно предложить следующие тактические приемы:

— использование противоречий в показаниях соучастников. Допустимо частичное или полное ознакомление допрашиваемого с их показаниями;

— демонстрация следователем своей осведомленности о скрытых конфликтах в преступной группе (наличие среди участников межличностной неприязни), использование правдивых показаний соучастника совершения преступления;

– одновременный допрос (очная ставка) подозреваемого с соучастником группового преступления, дающего правдивые показания.

Перечисленные тактические приемы могут быть использованы как отдельно, так и в совокупности (в зависимости от тактики, выбранной самим следователем).

Обратим внимание, что следователю в рамках исполнения служебных обязанностей, в том числе при расследовании преступлений, не избежать конфликтности. Но он должен быть готов к стрессовой ситуации, знать способы ее предупреждения и пути выхода из нее. Следователю необходимо помнить, что наиболее оптимальное средство преодоления ложных показаний — одной из первопричин конфликтности — применение соответствующих тактических приемов. Правильное определение и использование следственных хитростей, направленных на изобличение допрашиваемого в даче заведомо ложных показаний, — наиболее короткий путь достижения целей и решения задач организационно-тактической деятельности следователя.

В следственной профессии конфликтный тип коммуникации встречается часто. Конфликты сопровождают внутриколлективную деятельность, взаимоотношения начальников и подчиненных. Конфликтность является традиционной составляющей взаимоотношений следователя и преступной среды.

Во всех случаях конфликтного взаимодействия или противоборства необходимо понимать, что конфликтная ситуация неминуемо приводит к разрушающему воздействию на психику следователя. Формирующаяся стрессорная доминанта дезорганизует его внимание (оно рассеивается) и память (ее объем и продуктивность резко сокращаются). Стресс-факторы способны подавлять волю, вносить коррективы в личностную характеристику следователя, пагубно влиять на психосоматическое состояние его здоровья.

Для экономии жизненных сил и профессиональных ресурсов следователю необходимо разбираться в природе служебного конфликта. Важно понимать его внутренние силы и механизмы, условия и причинные комплексы, быть готовым к действиям в любой ситуации. Когда речь идет о практике следственного конфликта (примеры конфликтного противодействия сторон), целесообразно руководствоваться не только научным подходом

и практическим опытом в их разрешении, но и профессиональной интуицией.

Список литературы

1. Кулагин Н. И., Порубов Н. И. Организация и тактика допроса в условиях конфликтной ситуации: учеб. пособие / под ред. М. И. Зырина. Минск, 1977. 53 с.
2. Хайдуков Н. П. Тактико-психологические основы воздействия следователя на участвующих в деле лиц / науч. ред. В. В. Козлов. Саратов, 1984. 124 с.
3. Образцов В. А. Выявление и изобличение преступника: учеб. пособие. М., 1997. 334 с.
4. Тетюев С. В. Процессуальные особенности допроса несовершеннолетнего обвиняемого / под ред. А. В. Кудрявцевой. М., 2006. 172 с.
5. Комиссарова Я. В., Семенов В. В. Особенности невербальной коммуникации в ходе расследования преступлений. М., 2004. 224 с.
6. Четчин А. Е., Луговик В. Ф. Психологические особенности опроса заподозренных в совершении преступлений: лекция. М., 2003. 25 с.
7. Кузнецова С. В., Кобцова Т. С. Тактика допроса несовершеннолетних. М., 2004. 94 с.
8. Боева М. В. Тактико-коммуникативная компетентность следователя. М., 2010. 150 с.
9. Токарев Н. А., Шаранов Ю. А. Управление конфликтом в служебном коллективе: (управленческо-развивающий подход) // Психопедагогика в правоохранительных органах. 1999. № 1(9). С. 52–56.
10. Вахмянина В. Н. Разрешение конфликтных ситуаций в процессе расследования преступлений, совершенных несовершеннолетними // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006. № 3(27). С. 119–120.
11. Еремеев С. Г. Правомерность и допустимость психологического воздействия следователя на участников уголовного судопроизводства: монография. Омск, 2013. 268 с.
12. Мариновская И. Д., Цветков В. Л. Конфликтология: учеб. пособие. М., 2001. 238 с.
13. Тимко С. А., Тимко В. П. Общественное мнение о деятельности органов внутренних дел (региональный аспект) // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 4(59). С. 12–15.
14. Кулагин Н. И., Порубов Н. И. Организация и тактика допроса в условиях конфликтной ситуации: учеб. пособие / под ред. М. И. Зырина. Минск, 1977. 63 с.
15. Боева М. В. Тактико-коммуникативная компетентность следователя. М., 2010. 152 с.
16. Богинский В. Е. Система тактических приемов допроса подозреваемого: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Харьков, 1980. 17 с.
17. Замылин Е. И. Тактико-психологические основы допроса в конфликтной ситуации: дис. ... канд. юрид. наук. Волгоград, 1996. 219 с.
18. Мазунин Я. М. Установление участников организованного преступного формирования и тактические основы допроса на стадии предварительного расследования: монография / под науч. ред. проф. В. К. Гавло. Омск, 2003. 227 с.
19. Зорин Г. А. Многовариантные программы допросов: технология построения и применения. М., 2005. 335 с.
20. Кузнецова С. В., Кобцова Т. С. Тактика допроса несовершеннолетних. М., 2004. 94 с.
21. Соколов А. Б., Кузнецов А. А. Расследование краж имущества граждан, совершаемых группами несовершеннолетних: монография. М., 2013. 240 с.

Proneness to conflict in the investigator's profession

Zverev Vadim O.,

Cand. Sci. (History), Associate-Professor, Associate-Professor at the Department of Criminology, Psychology and Pedagogy, the Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Omsk, Russia. e-mail: zverevoma@mail.ru.

Polovnikov Oleg G.,

Cand. Sci. (Law), Associate-Professor of the Department of Crime Detection the Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Omsk, Russia. e-mail: olegpolovnikov@yandex.ru.

Sokolov Andrey B.,

Cand. Sci. (Law), Associate-Professor of the Department of Criminalistics, the Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Omsk, Russia. e-mail: andrey.perm@mail.ru

The article handles the causes and causal complexes which raise conflicts in the investigator's profession. The problem has gone beyond juridical psychology and become the subject of scientific research in criminal procedure and forensic sciences. The current views of identifying the causes of conflict in the field of law enforcement given by the scientists are under study. The most common causes of intrapersonal and interpersonal conflicts that obstruct the criminal proceedings are revealed. The authors examine certain aspects of the investigator's organizational and tactical activities during interrogation in a situation of conflict confrontation (tactical means used to reveal the interrogatee who gives false evidence).

Keywords: conflict, investigator, the police, psychology of conflict, interrogation, conflict confrontation, a tactic, lie.

Citation: Zverev V. O., Polovnikov O. G., Sokolov A. B. Proneness to conflict in the investigator's profession. Psychopedagogy in law enforcement. No. 2(69) 2017. P. 27–32.



ПСИХОКОРРЕКЦИЯ И РЕГУЛЯЦИЯ СОСТОЯНИЙ

УДК 159.9:7.01 © П. Т. Тюрин, 2017

Личностные выборы в ситуациях альтернативных решений

Павел Трофимович Тюрин,

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии
Балтийской международной академии.
Рига, Латвия. e-mail: pavels.tjurins@e-teliamtc.lv

В статье обсуждаются мотивации человека при выборе решения в ситуациях двойного требования: когда одновременно действуют нормативные и ситуативные требования. Проблема выполнимости норм и их целесообразность, вопрос принятия за критерий адекватность выбора поведения в нестандартных ситуациях остаются трудноразрешимыми задачами. Как безоговорочное следование нормативным стереотипам и игнорирование требований, рождающихся спонтанно в жизненной ситуации, так и склонность человека без достаточных на то причин пренебрегать действующими в обществе нормами поведения не соответствуют критериям адекватного взаимодействия людей. Поскольку поведение человека реализуется в широком диапазоне — от правила «ни в коем случае нарушать нельзя» до правила «ни в коем случае придерживаться нельзя», то действующие правила (чтобы они не вступали в противоречие с их целевой функцией и поддерживали оптимальное взаимодействие) должны оперативно корректироваться в зависимости от конкретно происходящих событий.

Ключевые слова: социальные нормы, обстоятельства двойного требования — нормативные и ситуативные требования, схематизм поведения, личностный выбор в принятии решений, ситуативная корректировка законов.

Для цитирования: Тюрин П. Т. Личностные выборы в ситуациях альтернативных решений // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(69). С. 33–38.

Лучше быть мышкой в когтях кошки, чем человеком в руках законника.

(Итальянская поговорка)

С момента рождения индивидуальная жизнь каждого из нас вплетена в жизнь многих людей, а потому любую ситуацию человек должен рассматривать не только со своей (частной, субъективной), но и с общей (сторонней, чужой) точки зрения. В обществе интересы других наиболее явно представлены в виде различных нормативов — законов, правил, традиций, обычаев и т. п. Поскольку человек живет в непрерывно меняющемся мире, социальные нормы обеспечивают устойчивость функционирования социальной системы. Они выступают как средства сохранения и передачи коллективного опыта людей, представляют мир *должного*, т. е. требуемого, ожидаемого, одобряемого или осуждаемого, отражая исторические условия развития общества и придавая качественное своеобразие его этапам.

Социальные нормы в обществах любого типа и любой культуры регулируют взаимодействие людей во всех сферах жизни, в основе которых общественные идеалы, ценности и установки; они формируют огромное число производных от них более частных и специальных норм, регламентируют разнообразные

отношения членов общества и его групп, определяя разрешенное, поощряемое, нежелаемое и запретное поведение [1, с. 65–74]. Социальные нормы выполняют жизненно важные функции:

1) обеспечивают *предсказуемость* поведения окружающих; зная нормы и правила, а также то, что человек принадлежит к данному обществу или группе, можно предвидеть его поведение в различных ситуациях;

2) позволяют *стандартно реагировать*, не задумываясь, не рискуя попасть в неприятную ситуацию либо создать ее для других. С этой точки зрения нормы оказываются фактором стабилизации отношений, порождают в человеке ощущение уверенности и неизменности, прочности окружающей среды;

3) способствуют *эффективному осуществлению любого вида совместной деятельности*. Социальные нормы — это общий язык, с помощью которого происходит согласование частных восприятий и оценок людей;

4) создают «лицо» общества, по которому о нем судят и получают представление не только посторонние, но и люди, принадлежащие этому обществу. Иными сло-

вами, функционирование социальных норм формирует определенные типовые особенности людей.

Отсутствие общих норм поведения в обществе порождает в человеке состояние беспокойства и неуверенности, так как он не знает, чего ждать от окружающих и какую линию поведения выбрать, чтобы не навлечь на себя осуждение [2].

Всегда ли, в какой мере и при каких условиях индивид может быть заинтересован в строгом соблюдении социальных норм? Так или иначе, но проблема выполнимости норм, их целесообразности и приемлемости в конкретных ситуациях остается трудноразрешимой, что именно принимать за критерий адекватности выбора поведения в нестандартных ситуациях — этот момент до сих пор вызывает ожесточенные споры.

Многие жизненные ситуации, с которыми сталкивается человек, с большей или меньшей степенью детализации отражены в различных социальных нормах и в предписаниях о том, как должно вести себя в том или ином случае. Выработанные обществом правила следуют из требований жизни, ее конкретных условий и обстоятельств: нельзя обманывать, убивать, наносить ущерб человеку без веских на то причин и т. д. Но мы понимаем, что убить врага в условиях войны может быть не только оправданным, но и необходимым. Знаем, что переходить улицу на красный свет светофора нельзя, мы убеждаемся в целесообразности этого, когда видим поток мчащихся машин. Но когда замечаем, что ребенок выбежал на проезжую часть, то возникают новая ситуация и новые требования, существующее правило автоматически отменяется и должно быть нарушено. Это означает, что наличие социальных шаблонов не исключает и даже предполагает импровизации — любое социальное действие индивида располагается на континууме жестко регламентированных и самостоятельных инициативных действий человека. Таким образом, все поведение человека реализуется в широком диапазоне — от правила «ни в коем случае нарушать нельзя» до правила «ни в коем случае придержываться нельзя» [3].

В зависимости от реальных условий правила и нормы могут отменяться вовсе или заменяться иными, подобными новым условиям жизни. Однако далеко не все социальные нормы (как и случаи их необходимой отмены) носят законодательно оформленный характер: многие существуют как неписанные правила или законы здравого смысла, а потому поведение человека нередко реализуется *между буквой и духом закона*. Социальный психолог Р. Харре подчеркивает необходимость осмысленности и целесообразности социального поведения,

которое важно верно интерпретировать. Социально компетентный человек, по его мнению, — это тот, который *знает и умеет себя вести*¹ в разнообразных ситуациях взаимодействия, поскольку обладает необходимыми когнитивными ресурсами, умеет читать значения высказывания или жеста [4].

Человек живет в постоянно меняющемся мире, поэтому правила (тем более, если они писанные, формальные) вносят в изменчивый мир стабильность и порядок. Реальная действительность многообразна, а у каждого человека могут найтись особые причины, отклоняющие его от действий, согласованных с интересами большинства. Социальные же нормы и правила сравнительно немногочисленны и однозначны, именно поэтому в них заложена существенная доля определенности и стабильности, что сказывается на взаимоотношениях людей, это помогает им согласовывать совместные действия, приводить их к общему знаменателю.

Мы ожидаем от других выполнения обещаний, часто не считаясь с тем, какие причины могли этому помешать. У каждого могут быть особые обстоятельства, подталкивающие отойти от усредненной общей выгоды в сторону своей (ситуативной). Отклонения от формальных индексов требуемого *обычно осуждаются*, особенно, если достигнутое преимущество в результате несоблюдения требуемого не является очевидным и бесспорным для других, если это отступление не было вызвано стремлением принести пользу другому — некорыстное отклонение. Поэтому, если не видна бескорытность нарушения правил, то их несоблюдение осуждается и наказывается. Соблюдение правил обычно рассматривается как нормальное поведение человека, считается естественным, за него человек не получает специального вознаграждения, в то время как нарушение правил влечет специально организованную систему наказаний. Но награда за законопослушное поведение все-таки есть — это безопасность и спокойствие нашей жизни. К тому же это значительно упрощает организацию повседневной деятельности.

Иногда мы занимаем выжидательную позицию, когда хотим понять причины, побуждающие (или вынуждающие) человека не соблюдать правила, пытаемся найти этому оправдание, ведь довольно часто нарушителями оказываются люди, находящиеся в расстроенных чувствах, или психически больные. Кроме того, могут быть случаи нарушений, которые обусловлены незнанием (или частичной осведомленностью) правил и обычаев, действующих в данной среде.

Правильное поведение предсказуемо, а потому во многом обеспечивает определенность существования.

¹ Это означает, что социально компетентное действие следует понимать как умелое действие в ситуации общения, поскольку, желая сохранить уважение окружающих, человек постоянно стремится доказать им уместность своих поступков. Социальные умения — это интеллектуальные навыки, используемые для решения различных проблем, которые возникают благодаря присутствию других людей, что предполагает выяснение, какими реальными ресурсами располагает человек. Слово «уместность» в русском языке может быть сопряжено со словом «уметь», которое, в свою очередь, есть производное от «ум». Ум — это умение считаться с другими, умение сдерживаться, не проявлять своего отношения, своих чувств и мыслей в случаях, когда это неуместно. Ум — это способность быть у места своего мышления, а «место» — это, конечно же, объект моего мышления, в общении — это конкретное состояние другого человека, с которым стремишься взаимодействовать. Следовательно, одно из свойств ума — быть в контакте с объектом мышления, доставлять себе или другому возможность взаимодействовать с другим или собой.

Действия не по правилам трудно предсказуемы, т. е. жизнь человека в какой-то степени ставится в зависимость от непредсказуемости других людей. Поведение человека, действующего не по правилам, может восприниматься окружающими как угроза их собственному спокойствию — как *опасное* поведение. Другими словами, оно не дает возможности другим прогнозировать его поведение. Люди начинают воспринимать «неправильного другого» как опасное или неразумное существо: его опасность (неразумность) находится в несогласованности с интересами других, так как наша жизнь может оказаться непредсказуемо зависимой от его ненормативности. Намеренно человек нарушает правила или по неразумению? В любом случае он, в силу несогласованности с другими, воспринимается как ненадежный.

Законы общества — это категория священная, так как в хаосе мнений, оценок и интересов разных людей они *устанавливают общий масштаб для действий всех*. Правила имеют инвариантное значение, у них почти всегда есть преимущество перед ситуативными требованиями, поскольку они являются носителями *надситуативного смысла*. Это означает, что для оправданного нарушения правил человек должен иметь особые, веские причины, понятные и признаваемые другими.

Нарушение правил может и не наносить видимого материального, т. е. реального ущерба, но оно может противоречить представлениям человека о должном и недолжном, недостойном. Кроме того, *ущерб от нарушения правил может быть отсроченным по времени*.

Правила всегда выше ситуативных обстоятельств, так как они являются носителями неиндивидуального, «нечеловеческого» значения. Игнорирование ситуативного (исполнение формальных требований даже в ущерб благоприятному развитию конкретной ситуации) ненаказуемо и проще. Нарушителю формальных требований всегда можно поставить в вину: вы улучшили состояние данного момента реальности, но, возможно, ухудшили более широкий контекст этой ситуации, так как нельзя учесть всех последствий нарушенного правила. В любом нарушении при придирчивом исследовании последствий, к которым оно может привести, *всегда можно найти ту или иную степень ущерба более общей реальности*.

Пример следования *ситуативным* требованиям:

«Водитель троллейбуса задержался на остановке, чтобы человек, бежавший к ней издалека, успел войти в троллейбус».

Претензия к ситуативному поведению водителя с позиций нормативности: водитель поступил как «добрый» человек по отношению к одному (опаздавшему) и как «недобрый» по отношению к другим (пассажиры в троллейбусе и ожидающие на других остановках). Многие люди дорожат каждой дорожной минутой, особенно, если им предстоит сделать несколько пересадок.

Действительно, если учесть, что ущерб от нарушений правил может быть отсроченным по времени и выражается не только материально, то в любом на-

рушении правила можно найти его отрицательные последствия. Это значит, что любой человек, нарушающий правило (если он не имеет веских и очевидных объективных, вынуждающих к этому причин), в лучшем случае может рассчитывать лишь на снисхождение окружающих.

Нередко возникают ситуации, когда имеющиеся правила уже не обеспечиваются реальной необходимостью их исполнения. Это случаи, когда применительно к данным обстоятельствам оно стало бессмысленным, даже абсурдным, его исполнение дискредитировало бы изначальную ценность правил, подчеркивая чрезмерно абстрактный характер, не учитывающий нужды конкретных людей. Следовательно, исполнение правила должно отменяться, когда оно приносит не положительный результат, а вред.

Актуальность указанной проблематики становится особенно очевидной, если учесть, что огромное множество житейских обстоятельств — это **ситуации двойного требования**, когда одновременно действуют и конкурируют требования момента и требования правила.

Если некто продолжает соблюдать правило, ставшее в данное время неуместным, то он и становится подлинным нарушителем объективных требований реальности. И человек, не соблюдающий правило, ставшее бессмысленным, оказывается нарушителем другой реальности — формально не отмененного и действующего правила. Таким образом, в ситуациях, где необходимость следовать предписаниям правила стала неуместной, появляются два возможных «нарушителя» (или два типа нарушений):

- требований реальной ситуации,
- предписаний реально существующего правила.

Два нарушителя — один нарушает одно, другой — другое, но каждый имеет аргументы в защиту своей позиции.

Два нарушения, но они неравноценны:

1) в первом случае (*игнорируя актуальные интересы человека в пользу требований социальной нормы*) «нарушитель» имеет преимущество, поскольку стоит на стороне интересов большинства (отклонение от правил есть нарушение санкционированных для **всех** форм однообразного поведения), а потому заведомо может рассчитывать на их поддержку и одобрение;

2) во втором случае (*игнорируя правило в пользу требований реальной ситуации*, отзываясь на конкретные запросы людей) нарушитель обращает внимание на интересы отдельного человека, т. е. лишь малой части общества. В этом случае допустимые, а иногда и необходимые к исполнению требования ситуации, идущие вразрез с требованиями правил, не могут быть фиксированы и предсказаны, они возникают спонтанно, часто носят субъективный характер. За то, что человек должен был нарушить правило, но не сделал этого, обычно никто не несет ответственности, хотя, возможно, человек будет упрекать себя всю жизнь.

Преимущества безусловного следования нормативному поведению проявляются в случаях, когда результатом жалобы клиента руководству на бездушные действия

служащего оказывается не наказание сотрудника, а благодарность начальства работнику, формально исполняющему свои обязанности, который таким отношением к работе якобы подтверждает свою надежность.

По-видимому, психологическая ориентация человека на игнорирование требований ситуации (за что никто не имеет формальных оснований его обвинить) делает его «внешне ответственным», но «внутренне безответственным» человеком [5]. За игнорирование требований ситуации с него не спросят, потому что *упрекнуть или обвинить могут только за нарушение того, на что можно указать как на неисполнение фиксированных требований*. Исключения из правил возможны и даже допускаются, но желательно, чтобы они были перечислены. Если выясняется, что в подобном перечне есть пропуски, то совершившееся отклонение может произойти только по исключительным причинам, а оценка степени исключительности ситуации и необходимости нарушения правила в этот момент оказывается в сфере субъективных представлений человека о должном. Это свое решение он, возможно, вынужден будет обосновывать как необходимое и единственно верное (на фоне общих требований установленной нормы поведения). В тех случаях, когда человек ориентируется в своем поведении на ситуативные требования, он в той или иной степени пытается реализовать свои права индивида, которые являются только выражением интересов, часто побуждающих его преодолевать ограничения общей социальной нормы. Другими словами, соотношение нормативного и ситуативного в поведении человека прямо или косвенно связано с проблемой соотношения прав индивида и прав общества в отношении его членов.

Именно разномасштабностью общего в законе и частного в жизни обусловлено то, что судья при вынесении приговора принимает решение не только в соответствии с законом, но и согласно своим внутренним убеждениям о степени правомерности действий человека и о необходимом в его случае наказании.

Известный юридический принцип «разрешено все, что не запрещено» обеспечивает человеку большую свободу, чем противоположный принцип — «запрещено все, что не разрешено». Поэтому значительное число юридических установлений носит запретительный характер не только в силу указанного обстоятельства, но и в силу того, что перечислить все возможные «разрешительные» ситуации, предусмотреть все действия, регламентируя любые жизненные обстоятельства, невозможно. Эта невозможность проявляется и в том, что в обществе установлена не только законодательная власть, но и судебная, осуществляющая правосудие, разрешающая споры между конкретными лицами, рассматривающая дела об оспаривании правовых предписаний. В трудах знаменитого юриста А. Ф. Кони большое внимание уделяется проблеме внутреннего убеждения. По его мнению, судья должен напрягать все свои душевные силы для отыскания истины в деле при вынесении приговора, он не должен находиться в плену мимолетного мнения, вынужденного порывом чувства

или предвзятым взглядом, он не вправе решать дела по принципу «я так хочу». Его девизом должно быть «я не могу иначе». Но еще более недопустимым и опасным является автоматическое применение закона по его буквальному смыслу, когда судья не утруждает себя проникновением в его внутренний смысл, обличающий намерение законодателя, а находит бездушное успокоение в словах *dura lex, sed lex*. Это недостойно судьи, хотя во многих практических случаях такой подход может оказаться для него не только удобным, но даже и выгодным. Для понимания и толкования закона, утверждал А. Ф. Кони, необходима самостоятельность судьи и вдумчивая работа над осмыслением сути той или иной правовой нормы, без чего невозможно проникновение в мысль законодателя. Поэтому, «если он хочет быть действительно судьей, а не представителем произвола в ту или другую сторону, он должен основывать свое решение на том, что в данное время ему представляется логически неизбежным и нравственно обязательным» [6, с. 39, 34].

Созвучна высказыванию выдающегося юриста и позиция психолога Т. Шибутани, который считает, что индивид, похожий на идеальную модель рационального человека (никогда не обнаруживающий свои склонности и поступающий всегда так, как нужно), — это крайность. «Хотя рациональность давно превозносится философами (и вслед за ними и профанами), такие люди если и могут быть обнаружены, то лишь среди тех, кто считается психически ненормальным. Но судья, который настаивает на соблюдении буквы закона и отказывается принять в расчет смягчающие обстоятельства, кажется бесчеловечным» [7, с. 305–306].

Поскольку формальные требования упрощают и схематизируют разнообразие жизненных ситуаций, применение на практике действующих в обществе норм должно корректироваться с учетом реальных жизненных обстоятельств, так как установка на исключительное следование нормативным требованиям обесценивает значимость ситуативных требований, что неизбежно оборачивается игнорированием актуальных потребностей человека.

Очевидно, что как безоговорочное следование нормативным стереотипам и игнорирование требований, рождающихся спонтанно в жизненной ситуации, так и склонность человека без достаточных на то причин пренебрегать действующими в обществе нормами поведения не соответствует критериям адекватного взаимодействия.

Выражая свое отношение к сложным ситуациям, в которых выбор альтернатив поведения вызывает у человека ту или иную степень когнитивного диссонанса, он предоставляет психологу важную информацию об особенностях своей личности.

С особой остротой проблемность и трудность принятия решения возникает тогда, когда вес ее нормативных и ситуативных компонентов оказывается примерно одинаковым и эквивалентным. Тогда выбор тех или иных действий определяется установками и личностными особенностями человека или группы лиц, ответственных за принятие решений.

В психологических исследованиях было замечено, что человек, для которого характерно нежелание действовать без опоры на правила, — это человек, у которого отсутствует внутренняя уверенность в своем нынешнем благополучии и в перспективах в данном социальном окружении. Кто готов безоглядно отстаивать приоритетное значение правил и не допускает их замену неформализованной альтернативой, тот бессознательно избегает выполнения таких действий, которые ему пришлось бы обеспечивать исключительно своими личными силами, не дожидаясь формального подтверждения их целесообразности. Для него важнее оказывается номинальная связь с декларируемыми ценностями, чем действительная к ним причастность. Избавляясь от бремени действовать по внутренней необходимости, человек лишается ощущения полноты жизни, что подтверждают психологические исследования природы конформизма. Было обнаружено, что одной из стратегий, используемых людьми для избавления от одиночества и отчуждения, является полное подчинение социальным нормам, регулирующим их поведение. Э. Фромм считал, что такая форма потери индивидуальности — «конформность автомата» — прочно укоренилась у большинства современных людей [8].

Э. Берн характеризовал людей такого типа как латентных социопатов, считая, что они руководствуются не обычными соображениями приличия и человечности, а всего лишь повинуются принятому ими истолкованию того, что написано в книге. Такие люди, говорит Э. Берн, ссылаются в своем поведении на закон, но вовсе не для направления своей совести, а *вместо совести* [9, с. 236].

По-видимому, установка человека на следование формально необходимому проистекает из:

- общего недоразвития его чувственной сферы;
- боязни остаться в одиночестве;
- нежелания рисковать достигнутым уровнем комфортности и устойчивости существования;
- страха остаться незащищенным высшими инстанциями.

Для него непосредственно данное, очевидно, имеет меньший вес и смысл, чем **должное**, более значимым оказывается то, что соответствует жесткой и прямолинейной последовательности действий. Не воспринимаемая реально происходящее как что-то безусловно значимое, он держится за схемы, пусть и отклонившиеся от реальности, цепляется за них, пока не утвердятся другие («правильные» и санкционированные).

И наоборот. Допуская или одобряя нарушение правил, человек откликается (т. е. опирается в принятии решения) на *непосредственно данное* состояние происходящего, а не на *условно данные* требования (не на необходимость «вообще», а на возникшие непосредственно перед ним). Нарушая букву закона, он утверждает необходимость его осмысленного применения. Для него какая-либо норма является носителем ценности только до тех пор, пока она не стала нечувствительной к живой реальности. Правила для него —

это не некая довлеющая и независимая категория, не самоцель и самооценочность, а социальный инструмент для регулирования социальных отношений для *сейчас* существующих, а не *условных* (подразумеваемых, воображаемых) людей. Можно предположить, что у такого человека имеется способность действовать не просто законосообразно, а с учетом текущего развития событий. Полагаем, уместно напомнить о мнении А. Р. Лурии: говоря о способности человека к пониманию происходящего с ним и вокруг него, он подчеркивал, что это не зависит от широты знаний или степени образования человека: можно встретить людей, с большой полнотой и ясностью понимающих логическую структуру внешнего текста, но почти не воспринимающих его смысла. Способность воспринимать и оценивать смыслы сказанного «...представляет собой совершенно особую сторону психической деятельности, которая может совершенно не коррелировать со способностью к логическому мышлению», но в большей степени зависит от эмоциональной тонкости человека [10, с. 246–247]. К. С. Льюис писал: «Бог обращается к человеку шепотом Любви. Если он не услышит его, то голосом Совести. Если не слышит и голоса Совести, то обращается к нему грохотом страданий, болезней, катастроф» [11].

Резюмируя обсуждение дилеммы «между буквой и духом закона», можно с уверенностью сказать, что в человеческих взаимоотношениях сколько ни считай — все равно просчитаешься, если это входит в противоречие с сочувственным отношением к другим людям. Нам остается лишь уповать на то, что когда-нибудь до такого результата «досчитаются» и те, кто сегодня этой аксиомой пренебрегает.

Список литературы

1. Кудрявцев Ю. В. Действие социальной нормы // Юридическая психология : хрестоматия. СПб., 2001. 476 с.
2. Тюрин П. Т. Поведенческие альтернативы в условиях нормативных и ситуативных требований (ПАУНСТ). М., 2010. 264 с.
3. Тюрин П. Т. Поведенческие альтернативы в условиях нормативных и ситуативных требований // Психопедагогика в правоохранительных органах. 1997. № 1(5). С. 96–102.
4. Harre R. The ethogenic approach: Theory and practice // *Advances in experimental social psychology*. 1977. V. 10. P. 284–314.
5. Муздыбаев К. Психология ответственности. М., 1983. 240 с.
6. Кони А. Ф. Нравственные начала в уголовном процессе. Избранные произведения : в 2 т. Статьи и заметки. Судебные речи. М., 1959. Т. 1. 627 с.
7. Шибутани. Т. Социальная психология. М., 1969. 535 с.
8. Фромм Э. Бегство от свободы. URL: http://rumagic.com/ru_zar/sci_philosophy/fromm/9/j9.html (дата обращения: 16.04.2016).
9. Берн Э. Л. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. Ч. 2. Ненормальное развитие. Глава VII. Что такое социопат. СПб., 1991. С. 236.
10. Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1998. 336 с.
11. Льюис К. С. Цитаты. URL: <http://citaty.socratify.net/klaiivsteiplz-liuis> (дата обращения: 16.04.2016).

Personal choices in situations of alternative decisions

Tyurin Pavel T.,

Doc. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of Psychology,
the Baltic International Academy.
Riga, Latvia. e-mail: pavel.tjurins@e-teliamtc.lv

The article discusses the human motivation in choosing solutions in situations of «double requirement»: when there are both «normative» and situational demands. The problem of fulfilling the standards and their relevance, and the issue of considering the criterion of adequacy of behavior in non-standard situations remain intractable. Both the unconditional adherence to regulatory stereotypes, ignoring requirements arising spontaneously in a life situation and the unreasonable human tendency to disregard the existing social norms of behavior do not meet the criteria of adequate human interaction. Since human behavior is implemented in a large scope: from the rule “in no case one may violate it” to the rule “in no case one may observe it” the existing rules must be promptly corrected according to certain events so that they do not conflict with their objective function and maintain optimal interaction between people.

Keywords: social norms, the circumstances of the «double» requirements — normative and situational requirements, simplicity of behavior, personal choice in decision-making, situational law adjustment.

Citation: Tyurin P. T. Personal choices in situations of alternative decisions. Psychopedagogy in law enforcement. No. 2(69) 2017. P. 33–38.

УДК 159.9 © Н.В. Дмитриева, Л.Н. Антилогова, А.И. Лагунова, 2017

Страх одиночества. Алгоритм и техники психокоррекции

Наталья Витальевна Дмитриева,

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии девиантного поведения
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы.
Санкт-Петербург, Россия. e-mail: dnv2@mail.ru

Лариса Николаевна Антилогова,

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии
Омского государственного педагогического университета.
Омск, Россия. e-mail: Antilogova@yandex.ru

Анна Игоревна Лагунова,

аспирант Восточно-Европейского института психоанализа.
Санкт-Петербург, Россия. e-mail: yunnis@yandex.ru

Данная статья ориентирована на раскрытие причин возникновения страха одиночества и на оказание психотерапевтической помощи лицам, испытывающим это чувство. В современную эпоху страх может возникать в отношении объектов и ситуаций, не представляющих реальной опасности для жизни. Нередко страх сопровождается депрессивным состоянием, что еще больше усиливает переживание страха одиночества. Следовательно, возникает необходимость оказания психотерапевтической помощи таким людям посредством коррекционных методов, к числу которых относятся ассоциативные карты и специальные техники, одна из них — техника Е. Абрамовой «Дом моего страха». Эта техника выявляет, какие страхи есть у обратившегося за помощью, затем происходит их проработка и вытеснение. У человека, испытывающего страх одиночества, происходит формирование позитивного образа «Я», отказ от позиции жертвы, постепенное налаживание отношений с близкими людьми.

Ключевые слова: ассоциативные карты, внутренний мир, депрессия, жизненный сценарий, информационные технологии, незащищенность, страх одиночества, психокоррекция, обособление, общение, отчужденность, суицидальное поведение, виртуальная реальность.

Для цитирования: Дмитриева Н. В., Антилогова Л. Н., Лагунова А. И. Страх одиночества. Алгоритм и техники психокоррекции // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(69). С. 38–41.

«Один идет к ближнему, потому что он ищет себя, а другой — потому что он хотел бы потерять себя. Ваша дурная любовь к самим себе делает для вас из одиночества тюрьму».

Фридрих Ницше

Чувство страха знакомо каждому человеку. Оно такое же неотъемлемое проявление эмоциональной жизни, как радость, удивление, восхищение. Боязнь того, чего действительно стоит бояться, на протяжении миллионов лет помогала нашим предкам выживать. Однако в современном мире, когда угрозы не подстерегают нас на каж-

дом шагу, страх может возникать в отношении объектов и ситуаций, не представляющих реальной опасности для жизни, но в то же время это мешает полноценной жизни. Страхов, которые испытывает человек, достаточно много. У каждого возраста свои страхи. В раннем детстве дети боятся темноты, боятся потеряться. У младших

школьников появляется страх наказаний за плохое поведение и плохие отметки. Подростковые страхи связаны с боязнью оказаться изолированными, не принятыми сверстниками. Старшеклассники испытывают страх перед неизвестным будущим. Взрослые люди боятся потерять работу, заболеть неизлечимой болезнью, боятся предательства близкого человека. Однако все возрастные группы объединяет единый страх — страх одиночества. Под ним может скрываться страх незащищенности, боязнь не справиться с проблемами, страх того, что мир большой и опасный, страх неизвестности, старости, боязнь стать никому не нужным и т. д.

Эпоха информационных технологий и постоянное давление, которое оказывают масс-медиа на личность, делают ее пассивным наблюдателем, а не активным субъектом деятельности. Ежедневный контакт с телевидением, СМИ, Интернетом, концентрация внимания на контактах в социальных сетях подменяют реальное общение виртуальным. Увеличивающееся число взаимодействий в Интернете ослабляет связи с конкретными людьми. Утрата навыков общения приводит к трудностям в поддержании контактов, к ощущению отчуждения, к обособленности. Происходит эскалация чувства одиночества. Страх одиночества становится распространенной проблемой, с которой все чаще обращаются за помощью.

Изучение и понимание психологических особенностей переживания одиночества позволит определять пути и способы психологической помощи людям, испытывающим это чувство, поможет выбрать наиболее эффективные средства коррекционной и психопрофилактической работы психолога.

Отметим, что трактовка феномена одиночества расплывчата. До сих пор данная категория понимается как лишение человека окружения и общения, в то время как доказано и подтверждено многими исследованиями, что чувство одиночества человек может испытывать и в окружении людьми, а также находясь в тесных коммуникационных контактах. В последнее время проблему одиночества стали связывать с психологическими особенностями личности. Так, И. М. Слободчиков считает, что переживание одиночества существует в течение всей жизни человека и является сущностной характеристикой личности, имеет собственное содержание, структуру и закономерности развития [1]. С. В. Бакалдин полагает, что в основе чувства одиночества лежат четыре группы эмоций: беззащитность и страх; внешнее отчуждение; внутреннее отчуждение; тоска по конкретному человеку. Он установил, что «одинокие» лица хуже себя чувствуют и испытывают плохое настроение, проявляют более низкую активность, чем «неодинокие» [2].

А. С. Криворотко пишет: «...реальные субъективные состояния одиночества обычно сопровождаются симптомами психических расстройств, которые имеют форму с явно негативной эмоциональной окраской, причем у разных людей аффективные реакции на одиночество различны. Выделяют широкий спектр типичных эмоциональных состояний, которые время от времени охватывают хронически одинокого человека, среди них: отчаяние, тоска,

ощущение собственной непривлекательности, беспомощность, панический страх, подавленность, внутренняя опустошенность, потеря надежды, раздражительность, незащищенность, отчужденность и другие» [3, с. 72].

Анализ научной литературы показывает, что страх одиночества коррелирует с заниженной самооценкой, когда человек стремится к общению и взаимодействию с людьми, но собственные комплексы и неуверенность в себе препятствуют расширению контактов, вызывают стремление уйти в себя, усугубляют чувство одиночества. Неумение с этим справиться нередко приводит к суициду.

Любой страх, в том числе и одиночества, основан на одном из самых мощных и жизненно необходимых инстинктов — инстинкте самосохранения, а потому имеет защитный характер, который способствует выживанию. При этом страх является мощнейшим ресурсом, преодолев который, человек может открыть для себя новые возможности.

Страх — это неотъемлемая часть нашей повседневной жизни, равно как и другие эмоции, следовательно, пытаться избавиться от страха бесполезно, он никуда не уйдет. Но вместо того, чтобы смириться, можно изменить свое отношение к страху, ведь страх — эмоция, которую можно научиться контролировать, чтобы использовать как свое преимущество, вместо того, чтобы позволять такой сильной эмоции оказывать негативное воздействие. На самом деле страх — мощное оружие, помогающее человеку выжить в экстремальной ситуации, если для этого будут приложены определенные усилия (чтобы овладеть им и научиться направлять его энергию в позитивное русло).

Возникает вопрос: как противостоять своим страхам и, в частности, страху одиночества?

Первым шагом является честность с самим собой. Нужно заглянуть внутрь себя и решить, каковы причины этого страха, откуда он возник. Признавая свой страх, человек делает главный шаг в правильном направлении борьбы с ним.

Многие люди часто говорят себе, что это не то, чего они боятся. Это то, что не хочется или неприятно делать. Если человек будет честен с самим собой, то быстро поймет, что это лишь отговорка, чтобы избежать каких-либо действий для управления энергией страха и приобретения контроля над ней.

Среди других видов страха страх одиночества является одним из остро переживаемых человеком. Тяжесть его последствий в виде панических атак, актов самоповреждающего или суицидального поведения делают особенно актуальным использование в его коррекции эффективных методов, к числу которых относятся ассоциативные карты и специальные техники.

Ассоциативно-метафорические карты играют роль безопасного входа во внутреннее пространство человека. Безопасность заключается в возможности человека контролировать, насколько он готов продвинуться в этом пространстве.

Ассоциативно-метафорические карты позволяют вывести наружу внутреннюю проблему, помочь челове-

ку посмотреть на нее с другой стороны, с другого ракурса, что позволяет найти внутренние ресурсы и открыть новые возможности.

Работа со страхом при помощи ассоциативно-метафорических карт помогает выявить причины страха, исследовать внутренние процессы, связанные со страхами.

В работе со страхом одиночества мы используем ассоциативные карты и технику Е. Абрамовой «Дом моего страха», модифицированную нами [4]. Согласно данной методике, человеку, обратившемуся за помощью к психологу, предлагается построить дом его страха из пяти уровней.

Первый (снизу вверх) — фундамент, состоит из пяти карт, анализ которых выявляет скрытые в бессознательном причины страха. Следующий над ним уровень — подвал (из четырех карт), позволяет обнаружить реальные события, ставшие причиной страха. Выше располагается третий уровень, включающий три карты. Это комнаты — отражение внутренних процессов, спровоцированных внешними обстоятельствами. Далее идет четвертый уровень — окна, где располагаются две карты (выявление причин страха и его внешних проявлений). Самый верхний уровень пятый — вершина дома — крыша, включающая одну карту (выявление ресурса, взгляд на ситуацию с другого ракурса). Карты, составляющие этажи, — уровни дома, выбираются вслепую и кладутся рубашками вверх, начиная с нижнего уровня. Карты открываются по одной, начиная с фундамента.

Работа с клиентом, испытывающим чувство одиночества, начинается с выявления причин данного страха, а также с выяснения того, чем сопровождается данный страх.

Приведем фрагменты терапии клиентки, обратившейся с жалобой на страх одиночества, возникший после измены мужа.

Женщина рассказала, что три года назад ее муж ушел из семьи. Потом попросил прощения и вернулся. Причина обращения клиентки — страх остаться одной. Из беседы выяснилось, что она воспитывалась мягким, добрым, но слабым как личность отцом и эмоционально холодной и безразличной матерью. После рождения дочери мать долго не могла выбраться из депрессии, потом вышла на работу, но ее постоянные болезни и сниженный фон настроения раздражали начальника, она уволилась. Больше нигде не работала, раз в год лечилась в стационарах «то от депрессии, то от невроза». Клиентка считает, что воспроизводит модель поведения матери. Она жалуется на плохое настроение, постоянную тоску и грусть. Она сосредоточена на работе, карьере и своих интересах, близость с мужем утеряна. Ведет себя по отношению к нему сдержанно, порой безразлично. Выяснилось, что именно по этой причине муж замкнулся и ушел из семьи. Когда он вернулся назад, стиль отношений почти не изменился. Глубокие, личные отношения между супругами отсутствуют.

Поскольку клиентка сформулировала два запроса: простить мужа и избавиться от страха одиночества, мы предположили, что одной из причин нарушенных отно-

шений с мужем является непроработанная травма измены. Поэтому мы использовали техники «Дом моего страха» и «Работа с изменой» [5], направленные на трансформацию состояний клиентки от позиции «*Что было не так?*» к позиции «*Я — человек с принципами*».

Мы предложили клиентке с помощью карт, извлекаемых вслепую, построить дом ее страха, состоящий из пяти этажей. Каждый уровень описывался в контексте ответов на один вопрос.

Инструкция для клиента выглядела так:

1) открывайте последовательно по одной каждую из пяти карт самого нижнего уровня дома (фундамент), с их помощью отвечайте на вопрос: «Что я не так делала или сделала, каково мне сейчас?»;

2) открывайте четыре карты второго снизу уровня дома (подвал — «моя реакция на событие — это сопротивление ему»), с их помощью отвечайте на вопрос: «Какие ценности попорчены? Что важного предано и утеряно?»;

3) открывайте три карты третьего снизу уровня дома (комнаты), с их помощью вспомните эпизод(ы) из Вашей жизни, в которых эта ценность Вами проявлялась и поддерживалась. Какие карты отображают ваши чувства?

4) открывайте две карты четвертого снизу уровня дома (окна), с их помощью отвечайте на вопрос: «Есть ли люди, которые бы не удивились, скажи им, что Вы — носитель таких принципов. Что они могли бы рассказать о Вас? В каких ситуациях они Вас видели, чтобы подтвердить, что эти принципы, действительно, важны для Вас?»;

5) откройте карту самого верхнего уровня дома (крыша) и ответьте на вопрос: «Как именно Вы собираетесь воплощать свою ценность в жизни? Какой будете Вы и Ваша жизнь, если в ней будет то, что для Вас важно?»;

6) «войдите» в эту карту и взгляните с этой позиции (крыша дома) на нижний ряд карт (фундамент). Что поменялось?

Далее клиентка выбрала втемную и выложила перед собой, согласно инструкции, 15 карт из набора М. Травковой «Проститься, чтобы жить» [5], начав отвечать на поставленные психологом вопросы. В ходе психотерапии с использованием техник «Дом моего страха» и «Работа с изменой» было выявлено у клиентки два вида конфликта:

1) между двумя субличностями (сильным доминирующим внутренним родителем-матерью и слабым внутренним ребенком) [6–10];

2) между вынужденной и желаемой стратегиями поведения. С одной стороны, клиентка приняла вынужденное решение простить измену мужа из-за страха остаться одной и, неосознанно следуя модели поведения своей матери, использовала психологическую выгоду от депрессии, в которую она периодически погружалась с целью контролировать поведение мужа, получать заботу и внимание с его стороны. С другой стороны, желаемое поведение состояло в стремлении наладить отношения с мужем, проработать травму, вызванную изменой, избавиться от страха. Причинами проблемы клиентки явились деструктивный жизненный сценарий [10], негативные материнские предписания [6] и ком-

плекс «мертвой матери» с ощущением бессилия выйти из конфликтной ситуации [11, с. 137]. Согласно А. Грин, женщины с таким комплексом переживают разочарование, потерю любви и смысла. В детстве они хорошо учились, но не для себя, а для получения похвалы от матери. Отца считали никчемным и слабым. Во взрослой жизни они находятся в поиске чувственного удовольствия, без нежности, без проявления чувств по отношению к другому человеку [11, с. 231].

Парадоксально, но испытываемый клиенткой страх одиночества препятствовал эмоциональному сближению не только с мужем, но и с сыном, и с матерью.

К концу терапии у клиентки сформировался позитивный образ «Я», наполненный ресурсами. Отказ от позиции жертвы и организованный нами диалог субличностей нейтрализовал внутриличностный конфликт, привел к интеграции и целостности ее личности. Женщина осознала опасность для отношений доминантной позиции и вторичную выгоду от депрессивности (возможность в ситуации бездействия реализовать свои потребности), обнаружила ресурсы (любовь к мужу и надежду на возможность стать счастливой, опираясь только на себя), составила план поведения, нацеленный на решение ситуации. Понимание главной ценности (охрана интимности семейного пространства) помогло в оздоровлении отношений с мужем (а в дальнейшем с матерью и сыном).

С помощью модифицированной нами техники «Дом моего страха» удалось создать образ страха в виде пирамиды, выявить не только неосознаваемые причины страха, но и формы его проявления. Клиентка перестала бояться одиночества, скорректировала цели и действия по изменению отношений с близкими людьми.

Данная методика может применяться в преодолении страха одиночества, страха неизвестности, безысходности, страха потери (смерти) близкого человека и др. Во всех этих случаях акцент делается на поиск внутренних ресурсов человека для преобразования страха в позитивное русло.

Список литературы

1. Слободчиков И. М. Теоретико-экспериментальное исследование феномена одиночества личности: (на материале подросткового возраста) : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2006. 330 с.
2. Бакалдин С. В. Одиночество и некоторые особенности развития и функционирования «Я» // Культурная жизнь Юга России. 2008. № 3. С. 38–41.
3. Криворотыко А. С. Психологические особенности переживания одиночества моряками дальнего плавания // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 3(54). С. 71–75.
4. Абрамова Е. Техника «Дом моего страха» с применением МАК. URL: <https://www.b17.ru/blog/34897/> (дата обращения: 14.12.2016).
5. Травкова М. Метафорические карты «Проститься, чтобы жить». Метафора переживания горя и утраты. М., 2017. 40 с.
6. Гулдинг М., Гулдинг Р. Психотерапия нового решения. Теория и практика. М., 1997. 288 с.
7. Дмитриева Н. В., Буравцова Н. В. Ассоциативные карты в работе с трудным случаем : учеб.-практ. рук.-во. СПб., 2016. 242 с.
8. Дмитриева Н. В., Лагунова А. И., Козырева Т. С. Ассоциативные карты в коррекции травматических отношений дочери и отца // Смальта. 2017. № 1. С. 40–45.
9. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Богачек И. С. Малоизученные психические состояния и нарушения и их коррекция с помощью ассоциативных карт. СПб., 2017. 296 с.
10. Макаров В. В., Макарова Г. А. Сценарии персонального будущего. М., 2008. 383 с.
11. Грин А. Мертвая мать // Французская психоаналитическая школа / под ред. А. Жибо, А. В. Россохина. СПб., 2005. 576 с.

Fear of Loneliness. Algorithm and techniques of psychocorrection

Dmitrieva Natalia V.,

Doc. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of Psychology of Deviant behavior, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work. St. Petersburg, Russia. e-mail: dnv2@mail.ru

Antilogova Larisa N.,

Doc. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of General and Pedagogical Psychology, Omsk State Pedagogical University. Omsk, Russia. e-mail: Antilogova@yandex.ru

Lagunova Anna I.,

post-graduate student, East-European Institute of Psychoanalysis. St. Petersburg, Russia. e-mail: yunnis@yandex.ru

The article aims to reveal the causes of fear of loneliness and render psychological assistance to the people suffering from it. Today in the current century a person can experience fear towards objects and situations which are actually safe. Not infrequently fear is accompanied by depression enhancing the anxiety from fear of loneliness. Hence, it is urgent to render psychotherapy assistance to such people through correctional methods. Among these methods there are associative maps and special techniques including a technique «The house of my fear» developed by Abramova E. This technique identifies, processes and represses the fears sustained by the patient. A person experiencing the fear of loneliness builds a positive self-image, rejects to take the position of a victim and gradually establishes relations with close people.

Keywords: associative maps, inner world, depression, life scenario, information technology, vulnerability, fear of loneliness, psychocorrection, isolation, communication, desolation, suicidal behavior, virtual reality.

Citation: Dmitrieva N. V., Antilogova L. N., Lagunova A. I. Fear of Loneliness. Algorithm and techniques of psychocorrection. Psychopedagogy in law enforcement. No. 2(69) 2017. P. 38–41.

Психологический аспект необходимой обороны и тринитарно-синергетический подход к моделированию правового режима

Никита Максимович Кочетков,

стажер-исследователь кафедры теории государства и права Юридического института
Сибирского федерального университета.
Красноярск, Россия. e-mail: ni-koch@yandex.ru

Нормы права о необходимой обороне и о превышении ее пределов активно используются в процессе правоприменительной практики. Около 50% россиян опасаются использовать право на необходимую оборону, поскольку боятся уголовной ответственности за превышение ее пределов. Превышение ее пределов отличается существенным влиянием психологического фактора. Предлагается авторская тринитарно-синергетическая модель правового режима, мега- макро- микроуровни которой описывают правовой режим с позиции таких концептуальных подходов, как нормативный, ненормативный, реалистический, что отвечает принципу дополнительности синергетических систем. Возможности модели правового режима раскрываются на примере описания правовой атмосферы общественных отношений. Критерий допустимости необходимой обороны (вне зависимости от возможности избежать общественно опасного посягательства) выступает весомым фактором конструктивного решения проблемы так называемого запаса прочности на уровнях тринитарно-синергетической модели. Для формирования общественного мнения следует использовать критерий допустимости необходимой обороны, что благоприятно повлияет на правоприменительную практику.

Ключевые слова: необходимая оборона, превышение пределов необходимой обороны, психологический фактор, состояние аффекта, синергетика, тринитаризм, тринитарно-синергетический подход, правовой режим.

Для цитирования: Кочетков Н. М. Психологический аспект необходимой обороны (превышение пределов необходимой обороны) и тринитарно-синергетический подход к моделированию правового режима // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(69). С. 42–47.

Одной из важнейших правоприменительных проблем в современном обществе является квалификация необходимой обороны, поскольку потребность защищать себя и своих близких может возникнуть у любого гражданина. Правовой режим необходимой обороны — это случай реализации права на защиту. Нормы права о необходимой обороне и о превышении ее пределов активно используются в процессе правоприменения. С этими нормами часто сталкиваются сотрудники силовых структур, судьи, адвокаты и др. Нередко квалификация оборонительных действий безосновательно признается преступлением. Следовательно, к уголовной ответственности привлекаются невиновные лица. Около 50% россиян опасаются использовать право на необходимую оборону, поскольку боятся уголовной ответственности за превышение ее пределов [1]. Изучая судебную практику, мы нашли множество дел, связанных с проблематикой необходимой обороны, значит, эти нормы являются, как говорят юристы, живыми.

Исследуем психологический аспект ситуации необходимой обороны с применением авторского *тринитарно-синергетического* подхода к моделированию правового режима. Тринитарность проявляется в микро-, макро-, мегауровневом описании.

На *мегауровне* правовой режим рассматривается в его ненормативном понимании — это направленность, преобладающие тенденции развития правового регулирования, обусловленные определенной совокупностью ожиданий общества, сложившимися установками развития общественных отношений в сфере необходимой обороны, включая морально-нравственные ориентиры, традиции, политические предпосылки, юридические средства.

На *макроуровне* правовой режим раскрывается в его нормативном срезе — как особый порядок правового регулирования общественных отношений в сфере необходимой обороны, состоящий из совокупности юридических средств и отличающийся их определенным сочетанием.

На *микроуровне* правовой режим описывается на основе реалистического подхода к пониманию правовых режимов — это отражение действительного состояния, положения и значения нормативно установленных комплексов правовых средств, их реального действия, использования или неиспользования в той или иной степени в правовой деятельности субъектов права при регулировании общественных отношений в связи с необходимой обороной [2].

В получившейся тринитарной модели правового режима его динамические характеристики определяются логикой микро-, макро- и мегауровневого функционирования синергетических систем: в точке бифуркации системы коллективные переменные, параметры порядка макроуровня возвращают свои степени свободы в хаос микроуровня, растворяясь в нем. Затем в непосредственном процессе взаимодействия мега- и микроуровневой рождаются новые параметры порядка обновленного макроуровня [3]. Изменение законодательства как макроуровневое событие реализуется воздействием на правовой режим на мегауровне (исходя из особенностей правоприменительной практики, т. е. микроуровня модели правового режима). Воздействие может состоять во влиянии на общественное мнение и законодателей через СМИ, политические партии, особенно в период выборов, а также после событий, имеющих резонансное воздействие в обществе.

Недавний пример такой ситуации, способной при определенных условиях стать катализатором изменения правового режима, — конфликт между цыганами и русскими, возникший на межнациональной основе в Екатеринбурге. Мужчина, по версии его жены, защищал детей и супругу от цыган. Последние, вооружившись, напали на их дом, движимые желанием отомстить за оскорбление. Супруга участника трагических событий следующим образом комментирует случившееся: «У нас в России, если ты защищаешь свою семью, то тебя и сажают...»¹.

Представленная характеристика лаконично отражает так называемую проблему запаса прочности, иллюстрирует устоявшееся общественное мнение, т. е. *мегауровень модели* правового режима обеспечения прав граждан на самозащиту, частным случаем которого является право на необходимую оборону.

Правовой режим на мегауровне его модели зависит от факторов, имеющих выраженную социально-психологическую, психолого-физиологическую, культурологическую природу (в дальнейшем для краткости будем говорить только о психологическом аспекте). Это как раз те факторы, которые больше всего субъективируют правовую оценку.

Психологическая сторона мегауровня правового режима необходимой обороны обусловлена тем, что «право необходимой обороны лежит в личных, естественных неотъемлемых правах, принадлежащих любому человеку от рождения. Причинение смерти нападающему — одна из самых ранних форм дозволенного причинения смерти» [4].

Стремление к тому, что называют необходимой обороной, свойственно природе человека, его инстинкту самосохранения, естественным позывам сохранить жизнь свою и близких, личное имущество, а также имущество и нематериальные ценности значимого для него социума. Другими словами, природе человека естественно защищать себя и все, что ему близко при наступлении соответствующей опасности.

На *макроуровне модели* правового режима исследование психологического аспекта обусловлено пониманием концептуальных подходов к рассмотрению проблемы запаса прочности. Такие подходы раскрыты в статье Т. У. Каримова, из которой следует, что в России реализуется концепция, основанная на взаимном сочетании принципов соразмерности и необходимости [5]. Если провести анализ иных концептуальных базисов, то справедливо утверждение, что для реализуемой в России идеи свойственно выраженное влияние психологического фактора, так как критерии чрезмерности и необходимости причинения вреда обусловлены личностным восприятием индивида обстоятельств происходящего. В данном случае особенно актуальны черты, свойственные для ситуаций необходимой обороны: выраженный стрессовый для потерпевшей стороны характер (вплоть до физиологического аффекта), непредсказуемость дей-

ствий нападающей стороны (включая мотивы нападения, его окончание), неочевидность как объекта покушения для пострадавшей стороны, так и намерений нападающего по нанесению ущерба, количество нападающих и их вооруженность.

Правовая оценка аффективности состояния индивида тесным образом связана с проблематикой необходимой обороны, поскольку для правоприменителя (в соответствии с действующим законодательством) принципиальное значение имеют следующие вопросы: контролировал человек свои действия, отдавал отчет своим поступкам, направлены были действия субъекта ситуации необходимой обороны на оборону или на возмездие? В состоянии аффекта действия происходят инстинктивно, т. е. необдуманно, неумышленно, что является основанием для смягчения наказания вплоть до освобождения от ответственности.

В исследовании А. Н. Классена и М. А. Якунькова утверждается: в любом состоянии необходимой обороны присутствуют медико-психологические признаки аффекта, а любое состояние аффекта инстинктивно направлено на отпор агрессора. Для необходимой обороны и для превышения пределов необходимой обороны могут быть характерны эмоции гнева, чувство несправедливости. Критерий допустимой обороны, по мнению отмеченных ученых, лежит в зыбкой плоскости морально-этической картины рассматриваемых состояний, которые в каждом случае индивидуальны. Признаками, исключающими квалификацию действий обороняющегося в качестве необходимой обороны, выступают месть и обостренное стремление к восстановлению попорченной справедливости [6, с. 45]. Юридическая оценка необходимой обороны обусловлена исследованием многих признаков субъективного и объективного характера в контексте всегда принципиально различающихся особенностей обстоятельств конкретного дела. Состояние аффекта сложно диагностируется, а потому его правовая оценка затруднена.

Когда возникает проблема отграничения преступлений, совершенных при превышении пределов необходимой обороны, от преступлений, совершенных в состоянии аффекта, актуально рассмотрение психологического фактора обособленно от личностного восприятия ситуации необходимой обороны ее субъектами. Здесь уместна аналогия с оружием. Применение оружия — этоотягчающее обстоятельство при совершении многих правонарушений. Часто фактор применения оружия рассматривается обособленно от того, как субъективно воспринимается оружие стороной, понесшей какой-либо ущерб. Далеко не всегда (в силу психофизиологического состояния потерпевшего и его возраста) объективная оценка восприятия потерпевшим тех или иных обстоятельств случившегося, включая факт угрозы или применения оружия, может быть дана в принципе.

¹ На Урале бывший спецназовец защитил семью и детей от толпы озверевших вооруженных цыган и бандитов. URL: <http://zergulio.livejournal.com/4094705.html> (дата обращения: 25.09.2016); Пушкирѳв И. У нас в стране человек защищает семью, а потом сидит. URL: https://www.znak.com/2016-09-04/zhena_specnazovca_ustroivshhego_boynyu_v_cyganskom_poselke_rasskazala_o_sluchivshemsya (дата обращения: 25.09.2016).

Выделим следующую совокупность психологических факторов, потенциально создающих условия для измененного восприятия пострадавшей стороной обстоятельств нападения: освещенность (часто события происходят в сумерках или ночью); время года и суток; количество моментов, отвлекающих внимание, их потенциально раздражающее воздействие на психику человека; количество участников события, особенно то их число, которое могло восприниматься как поддержка стороны нападения; возрастные и гендерные характеристики участников происшествия; психолого-физиологические данные, физические возможности и особенности участников ситуации необходимой обороны; личностно значимые аспекты происшествия (родственные связи, дети, имущество, имеющее ценность для потерпевшего).

Наша позиция состоит в том, что в ситуациях необходимой обороны совокупность психологических факторов должна оцениваться относительно обособленно от фактического восприятия ситуации необходимой обороны ее субъектами.

Приведем пример. Гр-ка Ц. была осуждена по ч. 1 ст. 108 УК РФ за убийство при превышении пределов необходимой обороны. Из материалов дела следует: между Ц. и К., состоявшими в фактических брачных отношениях, произошла ссора. Находясь в состоянии алкогольного опьянения, К. схватил Ц. за халат и ударил о печь, затем дважды ударил по лицу, пригрозив убийством, на ее уговоры не реагировал. От очередного удара Ц. упала, стукнувшись о подоконник и табурет. Согласно заключению судебно-медицинского эксперта, ее здоровью был причинен вред средней тяжести. Несмотря на просьбы Ц. не подходить к ней, К. продолжал высказывать угрозы, размахивал руками, пытаясь ударить. Испугавшись за свою жизнь, Ц. кухонным ножом нанесла один удар в грудь К., причинив проникающее колото-резаное ранение груди с повреждением мягких тканей грудной клетки, сердечной сорочки, отчего К. скончался на месте².

В приговоре суда указано, что действия осужденной, направленные на оборону, явно не соответствовали характеру и степени опасности посягательства, поскольку К. надвигался на Ц., не имея в руках никакого предмета³.

Судебная коллегия по уголовным делам Верховного Суда РФ отменила прежние судебные решения, прекратила производство по делу за отсутствием состава преступления и признала за Ц. право на реабилитацию. Обоснование отмены обусловлено тем, что на момент нанесения К. ножевого ранения им уже были причинены Ц. телесные повреждения средней тяжести; имело место агрессивное поведение К., который, хотя и не имел при себе никаких предметов, но размахивал руками, угрожал убийством и пытался ударить Ц. по голове⁴.

Квалификация деяний Ц. как убийство при превышении пределов необходимой обороны была бы исклю-

чена в случае применения тринитарно-синергетической модели правового режима, на мегауровне которой психологические особенности происшествия квалифицировались в качестве применения нападающей стороной оружия. Тогда Ц., вооруженной ножом, противодействовал бы по факту безоружный К., действиям которого при квалификации деяний Ц. давалась бы правовая оценка как действиям вооруженного лица.

Критерии квалификации действий фактически безоружного К. в качестве действий вооруженного лица следующие: состояние алкогольного опьянения, агрессивные поведенческие реакции, гендерные особенности участников ситуации необходимой обороны, превосходство в силе нападающей стороны, словесные угрозы нападающей стороны.

Цель настоящего исследования — разработка универсального перечня минимально необходимых сочетаний критериев квалификации психологических факторов ситуации необходимой обороны при применении стороной нападения оружия, включая показатели, детализирующие данные критерии. Отметим, что такое направление исследований актуально для всех аспектов реализации права граждан на защиту.

С точки зрения тринитарно-синергетического подхода к моделированию правовых режимов, правовой режим общественных отношений, связанный с необходимой обороной, и правовой режим, обусловленный применением оружия, пересекаются. Причем максимальное количество точек соприкосновений наблюдается на мегауровне: существенное сходство политических и морально-этических факторов, которые определяют преобладающие тенденции развития правового регулирования, а также совокупность ожиданий развития общественных отношений в рассматриваемых аспектах. Вопросы применения оружия и необходимой обороны сходны по резонансности воздействия на общественное мнение, они тесно связаны с реализацией права на самозащиту.

На микроуровне модели пересечение правовых режимов необходимой обороны и применения оружия обусловлено распространенностью применения оружия субъектами ситуации необходимой обороны.

Федеральным законом от 13 декабря 1996 г. № 150-ФЗ «Об оружии»⁵ кроме изделий, традиционно воспринимаемых как оружие (пистолет, автомат, винтовка, нож, клинок и т. д.), к оружию отнесены предметы, поражающее действие которых основано на использовании электромагнитного, светового, теплового, инфразвукового или ультразвукового излучения. Они оказывают выраженное негативное воздействие на психику человека. Иными словами, современная трактовка оружия способствует тому, чтобы рассматривать совокупность психологических факторов, сопровождающих ситуацию необходимой обороны, в качестве оружия. Основное отличие между перечисленными видами оружия и действием психоло-

² Обзор надзорной практики Судебной коллегии по уголовным делам Верховного Суда РФ за 2006 г. // Бюллетень Верховного Суда РФ. 2007. № 12. С. 18.

³ Там же.

⁴ Там же. № 1. С. 10.

⁵ Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

гических факторов заключается в том, что источником первых являются устройства и предметы, а второго — человек и все окружающее человека пространство.

Еще раз обратим внимание, что речь идет о мегауровне модели правового режима необходимой обороны. Это ненормативный уровень. Здесь квалификация психологических факторов в качестве оружия вполне обоснована и легитимна, если она поддержана общественным мнением. Однако такая квалификация на нормативном макроуровне вызывает уже больше критических замечаний в связи с трактовкой понятия оружия. Если обратиться к микроуровню, т. е. к сложившейся правоприменительной практике, то предложение квалифицировать совокупность психологических факторов, сопровождающих ситуацию необходимой обороны, вызовет неприятие. Рассчитывать на конструктивные подвижки в решении проблемы запаса прочности, ориентируясь на квалификацию психологической составляющей рассматриваемого процесса в соизмерении с применением оружия, не приходится. Скорее наоборот. Однако в будущем ситуация может измениться, если на мегауровне произойдут подвижки в общественном мнении, которые повлияют и на профессиональное юридическое сообщество, что повлечет корректировку норм права.

Отмеченная дуальность свойственна анализу правовых явлений с применением тринитарно-синергетической модели правового режима. В ряде случаев одни и те же факторы могут способствовать на одном уровне тринитарной модели правового режима конструктивному решению проблемы (в нашем случае необходимой обороны), а на другом уровне характеризоваться деструктивными проявлениями.

Если источник эффекта дуальности находится на макроуровне (в нашем случае трактовка понятия оружия), а противоречие проявляется между микроуровнем и мегауровнем, то это актуализирует совершенствование макроуровня (т. е. законодательства) как результат разрешения противоречия мега- и микроуровней. С точки зрения синергетической терминологии, речь идет об условиях возникновения макроуровневых бифуркационно-флуктуационных событий — качественных изменений всей системы.

Приведем некоторые примеры, связанные с психологической стороной ситуации необходимой обороны. В первом случае отмеченная дуальность будет отсутствовать, но она появится во втором примере.

Пример первый. Необходимая оборона в соответствии с законодательством РФ является одним из видов обстоятельств, исключающих преступность деяния. Под обстоятельствами, исключающими преступность деяния, понимаются условия, при которых деяние, внешне напоминающее преступление, в действительности таковым не является.

Не все обстоятельства, исключающие преступность деяния, оцениваются законодателем как общественно полезные. Их только два: необходимая оборона и причинение вреда при задержании лица, совершившего преступление [7, с. 89]. Сложившаяся ситуация, на наш взгляд, связана

с тем, что институт необходимой обороны имеет ярко выраженную гуманистическую направленность, он призван служить защите прав потерпевших. Для формирования общественного мнения важен следующий тезис: защита от общественно опасных посягательств общественно полезна и способствует пресечению таких посягательств, выполняет превентивную функцию, поскольку возможный преступник может отказаться от совершения преступления, зная, что жертва имеет право на защиту.

Необходимая оборона является субъективным правом, а не обязанностью лица, подвергшегося посягательству, поскольку связана с определенным риском для него, что следует из ст. 45 Конституции Российской Федерации, в которой провозглашается право каждого защищать свои права и свободы всеми способами, не запрещенными законом. Это положение указывает на правовой признак необходимой обороны — ее законность (правомерность). Социальный смысл необходимой обороны состоит в отсутствии общественной опасности деяния, противопоставляемого посягательству нападающего [8, с. 312]. Если для большинства граждан осуществление необходимой обороны является именно правом, а не обязанностью, то для военнослужащих, сотрудников правоохранительных органов при некоторых условиях (выполнение определенных профессиональных функций, наличие соответствующего служебного положения) — это обязанность, закрепленная законом (например, Федеральным законом от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции»⁶), воинскими уставами и должностными инструкциями [9, с. 116].

Правомерность защиты личности и прав обороняющегося, других лиц, интересов общества или государства, охраняемых законом от общественно опасного посягательства в результате необходимой обороны, основана и на ст. 37 УК РФ. Сущность и характер действий при необходимой обороне состоят в:

- активной форме поведения (действиях) по пресечению или отражению нападения;
- причинении вреда посягающему.

Право на необходимую оборону, согласно ч. 3 ст. 37 УК РФ, существует вне зависимости от возможности избежать общественно опасного посягательства, например, путем бегства или уклонения от посягательства, либо возможности обратиться за помощью к другим лицам или органам власти. Данное положение важно, так как в противном случае осложнилась бы защита прав обороняющегося практически во всех ситуациях необходимой обороны. Однако в судебном производстве сторона защиты нередко апеллирует (прямо или косвенно) именно к тому, что пострадавший мог, например, уклониться от нападения и каким-либо образом устранить контакт со стороной нападения. Решение судей, как известно, субъективно. Нельзя однозначно утверждать, насколько такие доводы оказывают реальное воздействие на вынесенное решение. Судя по правоприменительной практике, такое влияние имеется и оно существенно (сложно сказать точнее, так как решение судей основывается на анализе всего комплекса обстоятельств).

⁶ Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

Таким образом, критерий допустимости необходимой обороны, вне зависимости от возможности или невозможности избежать общественно опасного посягательства (ч. 3 ст. 37 УК РФ) выступает весомым фактором конструктивного решения проблемы запаса прочности на мега- и микроуровнях тринитарно-синергетической модели правового режима необходимой обороны. Это свидетельствует о том, что на макроуровне, т. е. в плане законодательного регулирования в соответствии с данной нормой права, существенные проблемы отсутствуют, во всяком случае при относительно обособленном рассмотрении указанной нормы права. Следует активно использовать критерий допустимости необходимой обороны для формирования общественного мнения, что благоприятно повлияет на правоприменительную практику.

Пример второй. Пункт 1 ч. 2. ст. 37 УК РФ гласит: «не являются превышением пределов необходимой обороны действия обороняющегося лица, если это лицо вследствие неожиданности посягательства не могло объективно оценить степень и характер опасности нападения». На мегауровне данное положение в психологическом плане имеет выраженный конструктивный аспект влияния на общественное мнение, благоприятствуя отстаиванию гражданином своих чести и достоинства, сохранению неприкосновенности жилища, частной собственности, предотвращению угроз своей жизни, жизни своих близких и т. д.

Однако на микроуровне данная норма права, имея выраженную психологическую составляющую, является основным камнем преткновения. Объективно оценить, насколько для конкретного индивида посягательство было неожиданным, имелась ли у него возможность и способность адекватно воспринимать степень и опасность посягательства нередко затруднительно, что и усложняет правоприменительную практику.

Как и в случае с квалификацией оружия, источник эффекта дуальности находится на макроуровне (п. 1 ч. 2. ст. 37 УК РФ). Противоречие проявляется между микроуровнем и мегауровнем, актуализируя совершенствование макроуровня, т. е. законодательства.

Третий пример связан с критерием соразмерности защиты тяжести посягательства. Это тоже один из ведущих критериев законодательного регулирования необходимой обороны. В психологическом плане он неоднозначен, как следствие, имеются проблемы в сфере правоприменения (микроуровень модели). Иными словами, для данного критерия характерно то, что его роль в квалификации необходимой обороны, с одной стороны, носит фундаментальный характер, с другой — на всех микро-, макро-, мегауровнях, включая законодательный (макроуровень), есть сложность с применением критерия для обеспечения эффективной реализации права граждан на защиту: права на необходимую оборону.

Такая ситуация, с точки зрения тринитарно-синергетической модели правового режима необходимой обороны, является признаком недостатков концептуального подхода [5], лежащего в основе модели, которые присущи любому концептуальному базису.

Нами раскрыты возможности авторского тринитарно-синергетического подхода к моделированию правового режима, исследован психологический аспект необходимой обороны и превышения пределов необходимой обороны. Принцип целостности моделирования позволил охватить вниманием (кроме законодательного и правоприменительного) социально-психологический, культурологический и политический срезы правового режима рассматриваемой сферы общественных отношений. Обозначены принципиальные возможности тринитарно-синергетической модели по определению закономерностей влияния психологического фактора на процесс квалификации необходимой обороны (превышение пределов необходимой обороны): в контексте концептуальных оснований правового режима необходимой обороны, логики взаимодействия уровней модели, противоречий, обуславливающих развитие системы. Перспективы исследования детерминированы совершенствованием законодательного плана правового режима, рассмотрением психологической стороны ситуаций необходимой обороны обособленно от субъективного восприятия обстоятельств правонарушения его участниками.

Список литературы

1. Дядюн К. В. Право на необходимую оборону: проблемы реализации. URL: <http://7universum.com/ru/economy/archive/item/1281> (дата обращения: 21.03.2016).
2. Панченко В. Ю., Пикулева И. В. Реалистическое понимание правовых режимов: к постановке проблемы // Актуальные проблемы российского права. 2015. № 7. С. 15–20.
3. Буданов В. Г. Методология и принципы синергетики // Філософія освіти. 2006. № 1. С. 143–172.
4. Берестовой А. Н. Реализация права граждан на необходимую оборону (историко-правовой и психолого-юридический аспекты) // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 2(65). С. 10–14.
5. Каримов Т. У. Пределы необходимой обороны: основные научные концепции // Вестник Тюменского государственного университета. 2012. № 3. С. 174–178.
6. Класен А. Н., Якунцов М. А. Отграничение преступлений, совершенных при превышении пределов необходимой обороны, от преступлений, совершенных в состоянии аффекта // Вестник ЮУрГУ. № 9. 2007. С. 44–46.
7. Белокобыльский Н. Н., Богуш Г. И., Борзенков Г. Н. [и др.]. Уголовное право Российской Федерации. Общая часть: учебник для вузов / под ред. В. С. Комиссарова, Н. Е. Крыловой, И. М. Тяжковой. М., 2012. 879 с.
8. Аминов Д. И., Беляева Л. И., Боровиков В. Б. [и др.]. Уголовное право России. Общая часть: учебник / под ред. В. П. Ревина. М., 2010. 392 с.
9. Балеев С. А., Волков Б. С., Сидоров Б. В. [и др.]. Уголовное право России. Общая часть: учебник / под ред. Ф. Р. Сундурова, И. А. Тарханова. М., 2009. 751 с.

The psychological aspect of self-defense (exceeding the limits of justifiable defence) and trinitarian-synergetic approach to the modelling of the legal regime

Kochetkov Nikita M.,

trainee-researcher of the Department of State and Law Theory,
the Law Institute of the Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russia. e-mail: ni-koch@yandex.ru

Legal norms concerning necessary defence and exceeding its limits are widely used in law enforcement. Approximately 50% of the Russian citizens are afraid of using the right to necessary defense because of the fear of criminal responsibility for exceeding its limits. Exceeding its limits is distinguished by a significant influence of the psychological factor. The author suggests his trinitarian-synergetic model of the legal regime, whose mega- and macro-levels describe the legal regime from such conceptual approaches as normative, non-normative and realistic ones, which conforms to the principle of complementary character of synergetic systems. The potential of the model are revealed through the description of the legal atmosphere of social relations. The criterion of admissibility of necessary defence (regardless of the possibility to escape a socially dangerous encroachment) is a significant factor for constructive solution to the problem of so-called sustainability on the levels of trinitarian-synergetic model. To form the public opinion it is necessary to use the criterion of admissibility of necessary defence, which will favourably influence law enforcement.

Keywords: necessary defence, exceeding the limits of justifiable defence, psychological factor, heat of passion, synergy, trinitarianism, trinitarian-synergetic approach, legal regime.

Citation: Kochetkov N. M. Psychological aspect of necessary defence (exceeding the limits of justifiable defence) and trinitarian-synergetic approach to modelling legal regime. *Psychopedagogy in law enforcement*. No. 2(69) 2017. P.42–47.

УДК: 159.9.072 © С.А. Прокопьева, 2017

Проявления социальных мотивов у сотрудников Управления по конвоированию ФСИН России

Светлана Александровна Прокопьева,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
Вологодского института права и экономики ФСИН России.
Вологда, Россия. e-mail: svprok@list.ru

У сотрудников, выполняющих задачи, связанные с конвоированием осужденных, нередко проявляется страх отвержения, что свидетельствует о наличии у них внутреннего дискомфорта, напряженности. Следовательно, идет блокирование многих порывов, удовлетворения своих потребностей в общении с другими людьми. Наблюдается тенденция доминирования мотива избегания неудач, они ставят перед собой легкие цели, которые просто достигать. У сотрудников, не взаимодействующих с осужденными, доминирует мотив стремления к принятию; они стремятся к успеху и к налаживанию добрых, эмоционально положительных взаимоотношений, они последовательны и упорны, не боятся соревнований, после достижения поставленной цели намечают еще более трудные. У сотрудников, выполняющих различный круг задач, выявлены существенные изменения в проявлении социальных мотивов, этим обусловлены разработка и эффективное применение программы адаптации и профилактики «выгорания», профессиональной деформации.

Ключевые слова: мотивация, социальные мотивы, мотив достижения, мотив аффилиации, сотрудники.

Для цитирования: Прокопьева С. А. Проявления социальных мотивов у сотрудников отдела по конвоированию ФСИН России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(69). С. 47–50.

Мотивационная сфера личности считается наиболее разработанной областью в психологии личности, является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии [1]. Сложностью и многоаспектностью проблемы изучения мотивации обусловлена множественность понимания ее сущности, природы, структуры, а также функций мотивов. Широко изучается мотивация отдельных видов деятельности, интересны исследования о роли положительной моти-

вации для эффективности и успешности трудовой деятельности [2, с. 124; 3; 4, с. 23].

Отечественные и зарубежные ученые занимаются разносторонним изучением мотивационной сферы личности, особый интерес вызывают труды, касающиеся мотивационной составляющей профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов и уголовно-исполнительной системы России. Значительная часть работ в интересующей нас области науки посвящена мотиваци-

онной сфере и профессиональной пригодности к будущей правоохранительной деятельности [5, с. 23].

Отметим, что основной составляющей внутреннего мотивационного процесса человека являются потребности и их оценка по степени удовлетворенности и реализованности в профессиональной деятельности. Осознание собственных потребностей акцентирует интересы и мотивы, которые непосредственно побуждают человека к тем или иным действиям. Во-первых, эффективность труда сотрудника определяется системой стимулов труда, которую предлагает учреждение, и уровнем собственной мотивационной направленности ее исполнителей. Состав и уровень средств, стимулирующих определенные воздействия на сотрудника, должны соответствовать структуре его мотивов. И чем больше степень такого соответствия, тем выше внутренняя социальная мотивация каждого работника, следовательно, и результативность его деятельности.

Во-вторых, мотивация (как процесс непосредственного побуждения людей или социальных групп к определенным действиям) основывается на мотивах, которые формируются на базе потребностей и оценки возможности их удовлетворения. Проблема социальной мотивации труда — это проблема выявления потребностей людей и факторов, определяющих их динамику. Главная проблема стимулирования заключается в объективной оценке результатов деятельности сотрудников и тех ресурсов, которыми он располагал для достижения полученного результата [6, с. 201].

Анализ литературы по проблеме социальной мотивации показывает, что это высшая мотивация, возникающая под влиянием социальных факторов. В качестве рабочего понятия социальной мотивации мы будем понимать высшую (или вторичную) мотивацию, которая строится на основе врожденных биологических мотиваций путем общения индивида с социальной средой и формируется в процессе общественного воспитания [2, с. 27].

При многообразии характеристик мотивационной сферы в различных концепциях и в исследованиях профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов [7; 8; 9] слабо изучены, по нашему мнению, структурные компоненты социальной мотивации.

Наша работа нацелена на изучение особенностей социальной мотивации сотрудников Управления по конвоированию ФСИН России по Вологодской области. Перед началом исследования мы ставим следующие задачи:

- 1) выяснить особенности социальной мотивации сотрудников Управления по конвоированию;
- 2) провести сравнительный анализ особенностей социальной мотивации сотрудников Управления по конвоированию, осуществляющих различные виды служебной деятельности.

Выборка включала две группы сотрудников (по 40 человек в каждой) с различными видами трудовой деятельности:

- 1) сотрудники отделов, непосредственно выполняющие задачи, связанные с конвоированием осужденных;
- 2) сотрудники комендантской и продовольственной служб, сотрудники отделения организации службы, отделения кадров и воспитательной работы.

Для экспериментального исследования нами использовались следующие методики:

- тест-опросник для измерения мотивации аффилиации А. Мехрабиана;
- опросник для измерения результирующей тенденции мотивации достижения А. Мехрабиана;
- математические методы обработки данных по критерию φ^* — угловое преобразование Р. Фишера.

Начнем рассмотрение данных с описания результатов проведенного теста А. Мехрабиана (табл. 1).

Таблица 1. Интенсивность проявления мотивов стремления к принятию и страха отвержения у сотрудников Управления по конвоированию, %

Мотивы и их интенсивность	Сотрудники, непосредственно выполняющие задачи, связанные с конвоированием осужденных	Сотрудники, чья служба не связана с осужденными
Интенсивность обоих мотивов высокая	19,3	30,4
Доминирование СП	30,4	30,4
Доминирование СО	30,4	19,3
Интенсивность обоих мотивов низкая	19,9	19,9

Примечание. СП — стремление к принятию, СО — страх отвержения.

Высокая интенсивность обоих мотивов наблюдается у 19,3% сотрудников, непосредственно выполняющих задачи, связанные с конвоированием осужденных, а в группе сотрудников Управления, чья служба не связана с осужденными — у 30,4%. Процентные показатели по шкале доминирования стремления к принятию равны в обеих группах (30,4 %). Интересен, на наш взгляд, факт, полученный при изучении доминирования мотива страха отвержения. Количество сотрудников, непосредственно выполняющих задачи, связанные с конвоированием осужденных, у которых доминирует мотив страха отвержения, выше в два раза, чем количество сотрудников второй группы. Доминирование мотива страха отвержения отмечено у 30,4% сотрудников, непосредственно выполняющих задачи, связанные с конвоированием осужденных, у сотрудников другой группы — 19,3%. Низкая интенсивность обоих мотивов одинакова во всех группах испытуемых (19,9%).

Таким образом, для сотрудников, непосредственно выполняющих задачи, связанные с конвоированием осужденных, характерно преобладание мотива страха отвержения (30,4%), что может свидетельствовать о наличии у них внутреннего дискомфорта, напряженности. Данные позволяют говорить, что эти сотрудники живут в страхе, боясь быть отвергнутыми, изначально чувствуют раздражение и злость, опасаясь возможного отвержения. Этот страх может блокировать многие порывы, например, удовлетворение своих потребностей. Сотрудники отделов по конвоированию испытывают трудности при коммуникации, не умеют выражать своего мнения, выступать перед группой. Страх быть отверг-

Таблица 2. Показатели обобщенных устойчивых мотивов личности, входящих в структуру мотивации аффилиации

Сотрудники	Мотивы в структуре аффилиации					
	стремление к принятию			страх отвержения		
	Абс.	%	φ^*	Абс.	%	φ^*
Сотрудники, непосредственно выполняющие задачи, связанные с конвоированием осужденных	12	30,4	1,61	12	30,4	1,3
Сотрудники Управления, чья служба не связана с осужденными	10	28,7	1,12	7	19,3	1,86

нутым может быть настолько велик, что они делают все, чтобы его избежать, а потому демонстрируют ожидаемые от них паттерны поведения.

В выборке сотрудников управления, чья служба не связана с осужденными, равное количество сотрудников (30,4%) вошло в группы с высокой интенсивностью обоих мотивов из структуры мотивации аффилиации и с доминированием мотива стремления к принятию. А сотрудников с мотивом страха отвержения меньше — 19,3%. Таким образом, у сотрудников доминирующим является мотив стремления к принятию, который проявляется как стремление личности наладить добрые, эмоционально положительные взаимоотношения с людьми.

При сопоставлении данных по выборкам для выявления значимых различий нами был использован критерий φ^* — угловое преобразование Р. Фишера. Значения данного критерия при сопоставлении двух обобщенных устойчивых мотивов личности, входящих в структуру мотивации аффилиации — стремление к принятию и страх отвержения — между двумя выборками представлены в табл. 2.

Установлено, что различия по индексу страха отвержения между выборками существует, но на статистическом уровне они незначимы.

В соответствии с правилами обработки и интерпретации данных из 80 человек были выделены две категории испытуемых:

- группа с мотивацией стремления к успеху — 22 человека;
- группа с мотивацией избегания неудач — 22 человека.

По-разному распределились в данных группах сотрудники, выполняющие разные служебные функции (табл. 3).

Мотивация на достижение успеха преобладает в группе сотрудников управления, чья служба не связана с осужденными (75%). Мотивация на избегание неудач преобладает у сотрудников, непосредственно выполняющих задачи, связанные с конвоированием осужденных (70,8%).

В выборке сотрудников, непосредственно выполняющих задачи, связанные с конвоированием осужденных, большинство (70,8%) характеризуется высоким уровнем

Таблица 3. Показатели потребности в мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач

Сотрудники	Количество сотрудников, ориентированных:					
	на достижение успеха			на избегание неудач		
	Абс.	%	φ^*	Абс.	%	φ^*
Сотрудники, непосредственно выполняющие задачи, связанные с конвоированием осужденных	7	29,2	2,08*	17	70,8	3,1**
Сотрудники управления, чья служба не связана с осужденными	15	75,0	1,83	5	25,0	1,24

Примечание. * обозначены различия на уровне $p < 0,05$, ** — различия на уровне $p < 0,01$.

выражения мотива избегания неудач. Мотив стремления к успеху проявляется у 29,2%.

У сотрудников Управления, чья служба не связана с осужденными, большее количество (75%) характеризуется высоким уровнем выраженности потребности в достижении. Другая часть этой группы (25%) характеризуется низким уровнем выраженности потребности в достижении, т. е. данным сотрудникам не свойственен мотив избегания неудачи.

При сопоставлении данных по выборкам и для выявления значимых различий нами был использован критерий φ^* — угловое преобразование Р. Фишера. Полученные результаты представлены в табл. 3.

По имеющимся показателям можно сделать вывод, что при сравнении двух групп сотрудников были выявлены статистически значимые различия (на уровне значимости при $p < 0,01$) по выраженности потребности мотивации избегания неудач и различия по выраженности потребности в мотивации достижения успеха (на уровне значимости при $p < 0,05$). Следовательно, можно предположить, что сотрудникам, непосредственно выполняющим задачи, связанные с конвоированием осужденных, свойственно любыми средствами избегать возможной неудачи. Они ставят перед собой легкие цели, которые просто достичь, непоследовательны и склонны к поиску помощи, имеют неустойчивую завышенную или заниженную самооценку.

Сотрудники управления, чья служба не связана с осужденными, стремятся любыми средствами добиться успеха. Они последовательны и упорны, не боятся соревнований, после успеха в достижении цели ставят еще более трудные, имеют адекватную и устойчивую самооценку. Претенденты с высокими показателями стремления к достижению успеха чаще назначаются на должности, где требуются инициативность и лидерские качества.

Итак, мы можем сделать вывод, что в группах сотрудников, выполняющих различные профессиональные обязанности, выявлены существенные изменения в проявлении социальных мотивов.

Так, для группы сотрудников, непосредственно выполняющих задачи, связанные с конвоированием осужденных, характерны следующие особенности социальной мотивации: преобладание мотива страха отвержения, что может свидетельствовать о наличии внутреннего дискомфорта, напряженности. Данный мотив может проявляться в язвительных или саркастичных выражениях, колких замечаниях. Страх отвержения часто блокирует многие порывы и удовлетворение своих потребностей в общении с другими людьми. Наблюдается тенденция доминирования мотива избегания неудач. Следовательно, они ставят перед собой легкие цели, которые просто достичь, непоследовательны и склонны к поиску помощи.

Группе сотрудников, которые в профессиональной деятельности не взаимодействуют с осужденными, характерно доминирование мотива стремления к принятию, который проявляется как стремление личности наладить добрые, эмоционально положительные взаимоотношения с людьми, а также мотивация на достижение успеха. Сотрудники стремятся любыми средствами стать успешнее, в этом они последовательны и упорны, не боятся соревнований, после успеха в достижении одной цели ставят еще более трудные.

Профессиональная деятельность в уголовно-исполнительной системе сложна, связана с постоянным стрессом и предъявляет высокие требования к субъекту труда, что может приводить к существенному изменению отношения к ней. Сохранение психического здоровья сотрудников УИС и их работоспособности, эффективности профессио-

нальной деятельности требует продолжения изучения социальной мотивации трудовой деятельности. Полученные знания позволят разработать и эффективно применять адекватные целям программы адаптации, профилактики «выгорания» и профессиональной деформации, направленные на повышение эффективности деятельности сотрудников правоохранительных органов.

Список литературы

1. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб., 2003. 860 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.-М.-Харьков, 2000. 512 с.
3. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. М., 1976. 158 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 312 с.
5. Караваев А. Ф., Марьин М. И., Петров В. Е. Основы психопрофилактики профессиональной деформации личности сотрудников органов внутренних дел: учеб. пособие. Омск, 2007. 168 с.
6. Пряжников Н. С. Мотивация трудовой деятельности: учеб. пособие. М., 2008. 368 с.
7. 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). С. 26–30.
8. Барияк И. А. Мотивация учебной деятельности курсантов и студентов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2007. № 3(30). С. 28–30.
9. Цветков В. Л., Старостин Д. Н. Факторы профессиональной мотивации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 4(51). С. 29–33.

Manifestation of social motives in convoy officers of the Federal Penitentiary Service of Russia

Prokopyeva Svetlana A.,

Cand. Sci. (Psychology), Associate-Professor of General Psychology Department, the Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia. Vologda, Russia. e-mail: svprok@list.ru

The officers who perform the tasks related to convicts' convoy not infrequently feel fear of rejection, which proves their inner discomfort and tension. Therefore, many intentions and completion of their own demands in communication with other people are blocked. The motive of avoiding failure prevails, and the officers set easy achievable goals. The officers who do not interact with the prisoners have the motive of striving for acceptance as the dominant one, they seek for success and good emotionally positive relations, they are logical and persistent, not afraid of competition, and after achieving the goal set more challenging ones. The officers performing different professional tasks revealed significant changes in the expression of social motives, which determines development and efficiency of the programme of adaptation and prevention of burnout and professional deformation.

Keywords: motivation, social motives, motive of achievement, motivation of affiliation, officers.

Citation: Prokopyeva S. A. Manifestations of social motives in convoy officers of the Russian Federal Penitentiary Service. Psychopedagogy in law enforcement. No. 2(69) 2017. P. 47–50.



ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159 © Т. Ю. Базаров, 2017

Дистанционное обучение: организация опосредованного общения

Тахир Юсупович Базаров,

доктор психологических наук, профессор Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова.
Москва, Россия. e-mail: tbazarov@mail.ru

Технологии виртуальной коммуникации представляют собой соединение гуманитарных знаний с технической инфраструктурой интернет-коммуникации. Наличие интернет-инфраструктуры не способно вызвать к жизни развитие виртуальной коммуникации. Это означает, что, во-первых, процессы конструирования и применения виртуальной коммуникации слиты. Во-вторых, виртуальная коммуникация не исчерпывается наличием всемирной сети. В статье внимание сосредоточено на рассмотрении препятствий и возможностей повышения эффективности обучения с использованием дистанционных средств интерактивного взаимодействия.

Ключевые слова: дистанционное обучение, общение, групповая динамика, организационный, содержательный и эмоциональный аспекты группового взаимодействия.

Для цитирования: Базаров Т. Ю. Дистанционное обучение: организация опосредованного общения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(69). С. 51–56.

Неконтролируемое увеличение количества информации и развитие коммуникационных сетей — характерная черта XXI в. В наблюдаемых изменениях можно выделить две стороны: объективную и субъективную. Объективная представлена достижениями научно-технического прогресса. Субъективная — нашими внутренними средствами, позволяющими осваивать данные достижения. Мы понимаем, что недостаточно иметь доступ к некоторому предмету, нужно научиться его использовать. В последние 20 лет владение компьютерными программами стало одной из базовых компетенций офисного работника.

За существованием объективной и субъективной сторон скрывается логика производства и потребления. Большинство пользователей домашней техники не нуждаются в знании того, благодаря каким механизмам работает телевизор или кондиционер. В сфере производства физических предметов данное разделение повлекло социальное расслоение тех, кто создает продукты, и тех, кто их потребляет. Проблема заключается в том, что подобное разделение, на наш взгляд, принципиально невозможно для знания, объектом которого является человек. Пример такой сферы гуманитарного знания — большинство технологий управления персоналом. Вопрос состоит в том, можем ли мы разделить сферу управления персоналом на процесс производства технологий и их отдельное использование?

На уровне конкретных методик эта проблема раскрывается в вопросе влияния личности пользователя на результат использования некоего продукта. Может ли,

например, технология оценки персонала быть описана таким образом, что, будучи отчужденной от своего создателя, она приведет к запланированному результату? Большая часть усилий социальной психологии направлена на попытку положительно ответить на данный вопрос, обозначив некоторые закономерности (устойчивые и существенные связи явлений и процессов).

Но есть основания сомневаться в возможности создания такого объективного вневременного знания, когда заходит речь о человеке. На наш взгляд, процессы производства и потребления, разделенные в создании физического объекта, в сфере гуманитарного знания слиты воедино. Объекты, на которые направлены действия, являются идеальными: общественное мнение в компании, атмосфера в группе, отношения в коллективе. Это не значит, что они не могут быть объективированы. Мы видим их проявления в результатах практической деятельности, но непосредственно они нам не даны. Гуманитарную технологию невозможно передать как инструмент, так как процесс ее создания является уже ее применением. Производство гуманитарных технологий — не фабрика, где происходит массовый выпуск продукции, это больше напоминает работу врача или учителя, творящих «здесь и сейчас».

Технологии виртуальной коммуникации представляют собой соединение гуманитарных знаний с технической инфраструктурой интернет-коммуникации. Наивно было бы полагать, что одно наличие интернет-инфраструктуры способно вызвать к жизни развитие виртуальной коммуникации. Скелет, который хоть и

является основой человеческого организма, не является причиной его перемещения в пространстве, он, скорее, обеспечивает протекание данного процесса. Компании могут потратить бюджетные средства на создание внутреннего программного обеспечения, но одно их наличие не обеспечит достижения поставленных целей развития горизонтальной коммуникации.

Это означает, что, во-первых, процессы конструирования и применения виртуальной коммуникации слиты воедино. Во-вторых, виртуальная коммуникация не исчерпывается наличием глобальной сети. Мы сосредоточимся на рассмотрении направления обучения с использованием интерактивного взаимодействия. При растущей популярности дистанционного образования, на наш взгляд, в российской литературе отсутствуют полноценные теоретические описания данного феномена. Необходимость развития данного знания обусловлена изменением общения в рамках нового вида деятельности, особенности которого мы и рассмотрим.

Под виртуальностью общения понимается его опосредованность сетью Интернет, позволяющей одновременно передавать и сохранять информацию в виде продуктов деятельности. На эту особенность часто указывают исследователи, говоря о возрождении эпистолярного жанра с развитием электронной переписки. Г. М. Андреева разделяет процесс общения на три взаимосвязанных аспекта: коммуникативный, интерактивный и перцептивный [1].

Рассмотрим отдельно обмен информацией, взаимодействие и межличностное восприятие в Интернете. Именно в виртуальной среде формируется новый тип коммуникации, который отличается от межличностной и массовой коммуникации. Его можно назвать масштабной коммуникацией. Он характеризуется возможностью межличностного (диадического) общения с большим числом партнеров. При этом отметим большое увеличение скорости получения и обработки информации (растет ее объем при уменьшении времени). Это, на наш взгляд, приводит к избирательности субъекта, к изменению способа обработки информации. Происходит упрощение, редуцирование языковых средств, что может вызвать проблему адекватного понимания.

Виртуальная среда дает возможности для организации совместной деятельности в различных ее проявлениях. Следуя разделению Л. И. Уманского [2], добавлениям П. В. Малиновского [3] и Т. Ю. Базарова, можно выделить совместно взаимодействующий, совместно-последовательный, совместно-индивидуальный и совместно-творческий тип взаимодействия [4]. Их сочетание создает уникальный характер рисунка взаимодействия. На наш взгляд, указанного разделения уже недостаточно, чтобы описать и понять специфику интернет-взаимодействия. Первое, что требует пересмотра, — это понятие кооперации [5]. Причина — изменение содержания двух основных критериев, по которым выделялся данный феномен: наличие совместного субъекта деятельности и контактность малой группы. В интернет-среде данные критерии проявляются ситуативно, а в большинстве случаев они опосредованны. Отсутствие межличностного контакта

и совместной цели не исключает возможности для кооперации. Полагаем, данный феномен связан с появлением новых типов групп и идентичности (например, пользователи одной социальной сети).

Образ партнера по виртуальному общению формируется в ограниченных условиях [6]. Исследователей заинтересовал вопрос: на основании каких признаков происходит формирование образа другого? Так, было показано, что количество сообщений прямо пропорционально величине воспринимаемого статуса члена группы. Причем содержание сообщения не влияет на эту связь. В условиях масштабного распространения социальных сетей интересно исследование связи между характеристиками информации о пользователе, размещаемой в открытом доступе, и его образе, который формируется у других участников. Наличие неограниченного количества потенциальных партнеров для общения может привести, как отмечают некоторые исследователи, к снижению относительной ценности для субъекта его партнеров по общению [7]. Для виртуального общения актуальна проблема толерантности. Допустить справедливость другого мнения — признать другого равным себе. Это требует формирования у самого субъекта таких качеств, как толерантность к неопределенности, гибкость мышления.

Понимая все многообразие подходов к обучению, мы остановимся на экспериментальном обучении, или обучении, основанном на опыте. Некоторые ученые отделяют данный подход от компетенциарного обучения, сфокусированного на компетенциях [8]. Их различие заключается в расстановке акцентов. Компетенциарный подход сосредоточен на предмете тренинга, описании и на оценке того, что подлежит формированию, совершенствованию и развитию. Экспериментальное обучение отвечает на вопрос: как учить и учиться? Мы не исключаем возможности одновременно развивать несколько разных подходов к обучению, но хотим упомянуть о возможности применения циклической модели Д. Колба [9], модифицированной нами [10]. Применительно к обучению в виртуальной среде мы обозначили этапы данной модели (практика, анализ, теория, рекомендации).

Под «практикой» мы понимаем целесообразную и целенаправленную деятельность. Внешним критерием практики выступает преобразование действительности, воплощенное в результате. Получение объективированного результата, по мнению ряда исследователей, является той основой, на которой строится последующий анализ. Каким образом осуществляется практика в виртуальной среде? Можно ли в виртуальном формате взаимодействия получить объективированный результат и впоследствии его проанализировать? Если да, то, какие действия участников ведут к нему, какую роль в этом играет ведущий?

На наш взгляд, основной особенностью практики в условиях проведения вебинара выступает постоянная интерпретативная деятельность. Объектом интерпретации является текст, понимаемый как вся система значений языка, используемая для коммуникации. Можно возразить, что подобная деятельность происходит и в реальном общении. Безусловно, это так, если все

поведение человека мы понимаем как текст. В виртуальной среде мы сталкиваемся со своеобразной редукцией человека, т. е. некоему сведению его к тексту. Только то, что написано, придает человеку существование, так как называет его. Подобного рода редукция порождает ряд проблем, одна из которых — создание общего смыслового поля в ходе постоянной интерпретации. Роль ведущего на данном этапе состоит в предъявлении предмета практики и постановки целей по отношению к нему. В качестве предмета могут выступать задания, описания ситуаций, проблемы. Результатом интерпретации становится внесение новых смыслов в понимание предмета обсуждения. Изменение темы — это объективированный результат, который может быть зафиксирован имеющимися методами (например, в чате). Оставим в стороне вопрос о причине происхождения подобных изменений. Данное выяснение служит основанием для проведения последующего анализа, который подразумевает наличие у участников определенных субъективных представлений, повлиявших на их поведение.

В отличие от практики, направленной на внешний предмет, объектом «анализа» являются средства, применявшиеся на предыдущем этапе. Осознание данных средств требует их оформления в языке для предъявления вовне. Сказанное для других становится сказанным и для себя. Как мы можем обеспечить процесс рефлексии в виртуальной среде? На наш взгляд, методом рефлексии является акт формулирования вопроса и получения ответа. Роль преподавателя-модератора в данном случае напоминает действия Сократа, который путем вопрошания доходил до истинного знания. Нам нужно не понимание вечных истин, а осознание, вербализация тех средств, которыми пользовались участники на этапе практики. Под внутренними средствами понимаются знания, умения, навыки, установки. Результатом данного этапа становится набор гипотез, позволяющих объяснить функционирование явления или процесса.

Цель этапа «теории» — достижение участниками согласованного концептуального понимания того содержания, которое и является фокусом педагогического общения. Это уверенность в точности восприятия или интерпретации какого-либо события, явления и факта, возможность увидеть причинно-следственные связи. Объектом понимания становится то содержание, которое организаторы обучения хотят передать участникам. Если бы речь шла о содержании в виде технических знаний, то можно воспользоваться классическими дидактическими методами аргументации и убеждения, описание которых есть в соответствующей литературе. Однако передача и достижение понимания в сфере гуманитарного знания имеют ряд особенностей. Так, в отличие от технического, гуманитарное знание относится к некоторому социальному объекту, поэтому допускает массу различных интерпретаций. Например, определение понятия «организация» предполагает несколько вполне равноправных трактовок. Как сделать незнакомое, необычное для участников знание понятным и принимаемым? Одной из разработанных теорий познания социальных объектов является теория социальных представлений С. Москови-

чи [11], положения которой мы считаем справедливыми для процесса освоения новой информации.

Процесс возникновения социального представления проходит через три этапа:

1) зацепление: всякий новый объект нужно как-то «зацепить», сконцентрировать на нем внимание, зафиксировать в нем что-то такое, что позволит его вписать в ранее существующую в группе рамку понятий;

2) объектификация: раскрытие в туманной идее или сущности знакомого качества или перевод понятия в образ. Объектификация часто осуществляется в виде персонализации, т. е. попытки привязать понятие к какой-нибудь личности (более или менее знакомой). Существует и другая форма — фигурация, когда содержание понятия привязывается к некоторой формуле (например, стандарты красоты хранятся в нашей памяти в виде формулы 90/60/90).

3) натурализация — принятие полученного знания как некоторой объективной реальности.

Данная последовательность означает, что процесс освоения новых знаний является процессом конструирования личностного смысла знания каждым участником. И чем больше собственная активность, тем быстрее и качественнее происходит освоение новой информации. Творчество на уровне создания методик при должном уровне знакомства с культурным контекстом участников позволяет на этапе зацепления привлечь внимание через использование знакомых и популярных символов и значений. Этап объектификации наполняется живыми примерами, иллюстрациями, короткими и ясными формулами, историями из жизни известных людей. Что же касается натурализации, то любое новое введенное понятие нуждается в его дальнейшем практическом использовании. Как утверждают практики, необходимо не менее трех раз употребить в разговоре новое слово, чтобы оно имело шанс войти в ваш личный словарь.

Этапом «рекомендаций» он назван условно, поскольку один из способов завершения цикла может быть в виде формулирования рекомендаций (как себе, так и другим). Цель его состоит в том, чтобы сформировать установку на поведение в будущем. По нашему мнению, основными характеристиками данного типа установки выступают уверенность и готовность, которые отражают инструментальную и мотивационную основу формирования действия. Это такое состояние субъекта, когда невозможно невыполнение деятельности. Отметим проблему, которая обнаруживается здесь и имеет давнюю историю обсуждения в социальной психологии — вопрос о соотношении установки и поведения.

В отечественной науке данный вопрос разрешался в рамках разработки уровневой системы диспозиций личности. Установки, или диспозиции, в оригинальной терминологии, по мнению В. А. Ядова, организованы иерархически [12]. Мы лишь предполагаем, что представление о том, на каком уровне человек организует свой жизненный опыт (формулируя для себя результаты обучения), может быть основанием для прогноза о его дальнейшем поведении. С этой точки зрения получают объяснения различные противоречия в поведении человека. Например, отноше-

Таблица 1. Уровни диспозиций

Диспозиция	Проявление	Сфера реализации	Условия реализации	Пример формулировки диспозиции
Элементарные фиксированные установки	Поведенческий акт	Ближайшее семейное окружение	Предметные ситуации, быстро изменяющиеся, относительно кратковременные	Перед выходом из дома необходимо проверить, выключен ли утюг
Социальные фиксированные установки (аттитюды)	Поступок (первичное действие)	Контактная малая группа	Ситуации группового общения, характерные для деятельности в малой группе	Надевать защитную маску необязательно, так как она мешает работе
Базовые социальные установки	Серия поступков	Широкая сфера деятельности (труд, досуг, быт)	Деятельность в сферах труда, досуга, быта	Необходимо следить за выполнением техники безопасности в силу ответственности за подчиненных
Ценностные ориентации личности	Деятельность	Социально-классовая структура общества	Деятельность в рамках определенного типа общества, широкой экономической, политической и идеологической структуры	Быть в будущем пенсионером — значит быть социально незащищенным

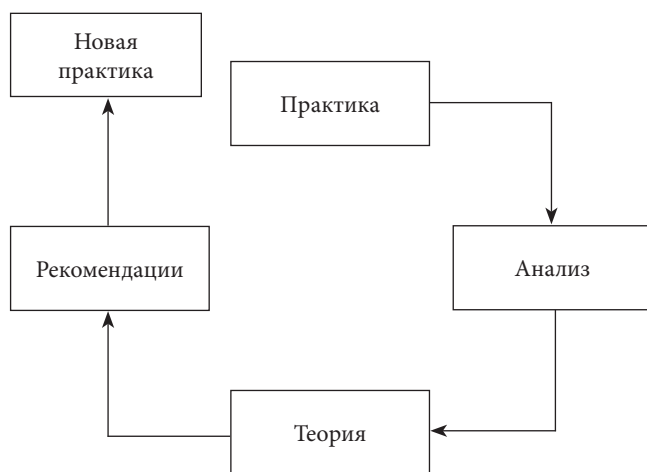


Рис. Цикл научения

Таблица 2. Этапы цикла научения

Этап	Цель	Процесс
Практика	Объективированный практический результат	Экспериментирование и интерпретация
Рефлексия	Набор гипотез	Вербализация и осознание
Теория	Понимание	Объективизация и концептуализация
Рекомендации	Уверенность и готовность	Прогнозирование будущего

Таблица 3. Аспекты групповой динамики

Аспект	Предмет воздействия	Метод воздействия
Организационный	Схема	Создание норм и правил взаимодействия
Содержательный	Тема	Визуализация, проблематизация, обобщение
Эмоциональный	Личность	Работа с эмоциональными состояниями

ние гипотетического человека к безопасности может изменяться на различных уровнях (табл. 1).

Уровень формирования установки связан со сферой ее реализации. Установить, в чем именно состоит эта связь, — задача экспериментальных исследований. Мы на данный момент можем лишь гипотетически разделить эти две сферы.

Общая схема цикла научения представлена на рис. и в табл. 2.

Анализируя процесс взаимодействия с группой в ходе вебинара, мы можем выделить различные стороны групповой динамики. Под групповой динамикой понимается весь комплекс социально-психологических процессов, феноменов, явлений, эффектов, раскрывающий психологическую природу функционирования и развития малой группы. В зависимости от того, что является предметом нашего воздействия, выделяют организационный, содержательный и эмоциональный аспект групповой динамики (табл. 3).

На основании опыта проведения вебинаров целесообразно выделить задачи ведущего, решение которых позволяет повысить эффективность занятия.

Задачи организационного плана:

- 1) предварительная подготовка и проверка технического обеспечения;
- 2) составление плана вебинара и контроль над временем в процессе;
- 3) информирование участников о правилах совместной работы (как технического, так и организационного характера);
- 4) распределение ролей между участниками (если это необходимо);
- 5) организация предварительного взаимодействия между участниками для установления контакта (например, упражнение-разминка в виде совместного рисунка на общей доске);
- 6) использование различных каналов коммуникации в процессе вебинара (но желательно использовать только один канал коммуникации, чтобы не рассеивать внимание участников);
- 7) проведение перерывов (перерыв можно заполнить аудио- или видеорядом).

Задачи содержательного плана:

- 1) подготовка;
- 2) проверка материала на соответствие теме;
- 3) указание авторства;
- 4) структурирование материала:
 - четкое определение понятий;
 - разделение информации по пунктам;
- 5) подбор иллюстраций в виде визуальных образов: картинок, схем, графиков, диаграмм (желательно расположить иллюстрации на каждом слайде);
- 6) подбор содержательных иллюстраций: метафор, историй, любопытных фактов, уникальных случаев и т. п.;
- 7) передача информации;
- 8) распределение времени и расстановка акцентов: наиболее важным частям материала необходимо уделить больше внимания и времени;
- 9) пояснение информации, данной на слайдах (не просто читать то, что отображено на слайде, а давать дополнительные комментарии):
 - использование курсора как указки;
 - выделение во время презентации наиболее значимых слов другим цветом;
 - комментирование информации, которая появляется в чате (вопросы и высказывания участников);
- 10) использование жизненных примеров (желательно соблюдать грань между простотой и доступностью примера, его оригинальностью, красочностью);
- 11) закрепление информации;
- 12) отображение ключевых моментов;
- 13) формулирование выводов (самостоятельно или совместно с участниками);
- 14) постановка заданий, требующих активности участников и применения полученной информации (пройти голосование, найти решение проблемной ситуации, участвовать в дискуссии и др.);
- 15) активизация обсуждения:
 - проведение голосования и демонстрация результатов с просьбой дать комментарии;
 - создание проблемных ситуаций для участников;
 - ограничение времени обсуждения вопроса;
- 16) обобщение высказанных участниками идей и мнений;
- 17) проблематизация: нахождение противоречий и формулирование вопросов к участникам с переходом к предоставлению новой информации.

Задачи эмоционального плана:

- 1) подготовка;
 - подбор музыкального сопровождения для перерыва;
 - подбор иллюстраций юмористического характера;
 - нейтрализация помех, которые могут отвлечь участников (проблемы со звуком, мобильные телефоны и др.);
- 2) поддержание активности участников;
 - предупреждение о сложности материала перед его демонстрацией;
 - вопросы;
 - инициация общения участников между собой;
 - выражение благодарности за ответы;
 - проявление интереса к состоянию участников;
 - отслеживание пассивных участников — обращение к ним по имени, формулирование индивидуального задания;

3) комментирование сложившейся ситуации в случае возникновения эмоционального спада.

Обобщая наш опыт, сформулируем следующие общие рекомендации по подготовке и проведению вебинаров:

1. *Дистанционные технологии — это лишь средство.* Технология должна служить педагогической цели, а не наоборот.

2. *Обучение — это прежде всего управление вниманием.* Участие в виртуальных синхронных мероприятиях, когда там не происходят интересные события, — утомительный процесс. Управляя событиями в виртуальной среде, можно управлять вниманием.

3. *Позитивная обратная связь — лучший путь обойтись без наказания.* Отрицательная мотивация для участия в онлайн-встрече приводит к пассивности участника.

4. *Соблюдение принципа открытости и конфиденциальности.* Участников всегда интересует, кто находится рядом с ними. Многих волнует конфиденциальность информации, которой они делятся с другими. Открытие доступа к ней без согласия участников может привести к негативным реакциям.

5. *Создание комфортных условий.* Ощущение комфорта и безопасности — основа продуктивного взаимодействия. Выходя в Интернет, многие люди чувствуют себя в зоне риска. Первые несколько дружелюбных и безопасных действий в онлайн-встрече (представление, знакомство и т. д.) устанавливают необходимую дистанцию между участниками и создают положительный настрой.

6. *Предельная последовательность.* Нарушенное обещание, обман ожиданий ведет к снижению вашего авторитета в глазах участников.

7. *Максимальная предупредительность.* Быстрые изменения, если они не согласованы с участниками, обычно приводят к различным формам сопротивления и негативным реакциям с их стороны.

Подводя итог, сформулируем наиболее значимые выводы:

1. Дистанционное обучение представляет собой гуманитарную технологию.

2. Опосредованный характер интернет-пространства накладывает отпечаток на специфичность виртуального общения. В нем можно выделить особенности обмена информацией, взаимодействия и межличностного восприятия.

3. Дистанционное обучение может быть построено с использованием циклической модели, основными этапами которой являются практика, анализ, теория, рекомендации.

4. Для анализа феноменов группового взаимодействия необходимо выделять организационный, содержательный и эмоциональный аспекты.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2004. 366 с.
2. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. М., 1980. 160 с.
3. Малиновский П. В. Идеино-теоретические и методологические основы организационно-управленческих игр // Управленческие нововведения и игропрактика. М., 1990. С. 75–102.

4. Базаров Т. Ю. Психологические грани изменяющейся организации. М., 2007. 277 с.

5. Шмелев А. Г. Коммуникация, кооперация и конкуренция в самоорганизующихся профессиональных интернет-сообществах // Образовательная политика. 2010. № 9(47). С. 27–46.

6. Базаров Т. Ю., Шевченко Ю. С. Особенности изменения индивидуальных решений в ходе групповой дискуссии в виртуальных группах // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. № 1. 2012. С. 106–114.

7. Чучкова Г. С. Интернет-коммуникация как фактор личностного развития: на примере общения в чатах: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 239 с.

8. Ерофеев А. К., Липатов С. А. Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг: учеб. пособие для вузов / под ред. Ю. М. Жукова. М., 2004. 256 с.

9. Колб Д. А. Экспериментальное обучение: опыт как источник учения и развития. Нью-Йорк, 1984. 156 с.

10. Базаров Т., Пронин Р., Турсунова Ю. Основы коммуникации на факультете психологии филиала МГУ им. М. В. Ломоносова в г. Ташкенте: опыт разработки и проведения // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2015. № 1. С. 78–93.

11. Московичи С. Методологические и теоретические проблемы психологии // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 2. С. 3–14.

12. Ядов В. А., Семенов А. А., Водзинская В. В. [и др.]. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. М., 2013. 376 с.

Distant learning: organization of indirect communication

Bazarov Takhir Yu.,

Doc. Sci. (Psychology), Professor, Lomonosov Moscow State University.
Moscow, Russia. e-mail: tbazarov@mail.ru

Virtual communication technologies are the combination of humanitarian knowledge with technical infrastructure of internet communications. It would be naive to think that the internet infrastructure itself is sufficient for virtual communication development. It means that, firstly, the processes of constructing and using virtual communication are united. Secondly, virtual communication is far more than the world web. The article focuses on the obstacles and possibilities for raising effectiveness of learning via distant interaction means.

Keywords: distant learning, communication, group dynamics, organizational, content and emotional aspects of group interaction.

Citation: Bazarov T. Yu. Distant learning: organization of indirect communication. Psychopedagogy in law enforcement. No. 2(69) 2017. P. 51–56.

УДК 159.99 + 378.147 © А. В. Соловьева, 2017

Метафора как средство активизации познавательной деятельности обучающихся

Анна Владимировна Соловьева,

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

Метафора, как один из методов активного обучения, направлена на развитие способности квалифицированно (с высокой степенью самостоятельности) решать разнообразные профессиональные задачи. Это идеальный метод ненавязчивого воздействия, ориентированный прямо на бессознательное, поскольку обладает таким важным свойством, как способность снимать сопротивление. Психологический механизм действия метафоры — перенос на предмет, образ или на ситуацию, отключающий возможные стереотипы мышления, поведения и реагирования, типичные для данной ситуации. Выделяют экстраполяцию скрытых смыслов, пробуждение творческих ресурсов воображения, семантическое опосредование, актуализацию архетипов, фасилитацию. Метафора отстраняет человека от проблемы, обходя его инстинктивные защитные механизмы, переводит фокус внимания с видения преград на видение возможностей и готовых алгоритмов действий, что и делает ее важным инструментом повышения уровня вовлеченности обучаемых в процесс постижения и усвоения знаний и навыков. Яркость, сюжетность и образность метафоры представляет собой важный инструмент повышения уровня вовлеченности обучаемых в процесс постижения и усвоения знаний и навыков.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, методы активного обучения, метафора, поучительная метафора, экстраполяция, архетип, фасилитация, метафорический тренинг.

Для цитирования: Соловьева А. В. Метафора как средство активизации познавательной деятельности обучающихся // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(69). С. 56–59.

Сказка ложь, да в ней намек!

Добрым молодцам урок.

А. С. Пушкин «Сказка о золотом петушке»

Изменения, происходящие в обществе, неизбежным образом сказываются на организации профессионального образования, порождая новые требования к его

качеству. Модернизация российского образования в современных условиях (осуществляемая на основе компетентностного подхода) требует от обучающихся форми-

рования и развития способности эффективно разрешать проблемы в избранном ими виде профессиональной деятельности [1]. Речь идет о формировании и развитии надлежащей компетентности специалиста. Подготовка квалифицированных специалистов, востребованных современным обществом, порождает объективную необходимость в поиске конкретных путей эффективной реализации образовательных задач. Такое состояние проблемы и побудило нас обратиться к рассмотрению преимуществ использования метафоры при организации учебного процесса, направленного на развитие компетентности обучающихся.

Понятие «компетентность» происходит от слова *competentia* — «принадлежность по праву», отображает деловые и личностные качества специалиста, уровень его знаний, умений, опыта, чтобы достичь цели в определенном виде профессиональной деятельности, а также отражает моральную позицию специалиста [2, с. 156]. В таком случае специалиста можно называть компетентным, если он является знающим и сведущим в определенной области; если имеет право по своим знаниям и полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо [3, с. 6]. Компетентным является такой специалист, который способен самостоятельно искать, находить источники новых знаний либо генерировать их. В связи с этим проблема формирования и развития компетентности как ключевого свойства профессионала — один из важнейших предметов обсуждения современной психолого-педагогической науки.

В контексте принятого за основу компетентностного подхода к обучению обучающиеся должны не просто усвоить предельно возможное количество знаний, но и приобрести навыки их творческого применения на практике. Если рассматривать в качестве ведущего приоритета профессионального образования компетентность обучающегося, предполагающую такое изменение человека, которое приводит к наращиванию его возможностей в профессиональной деятельности, то очевидна целесообразность опоры на три основные направления в деятельности преподавателя. Речь идет о:

- расширении запаса знаний обучающегося, что связано с профессиональной деятельностью;
- пополнении профессионального поведенческого репертуара обучающегося;
- обогащении отношений с миром в целом.

Нацеленность преподавателя на следование данным направлениям оказывает видимое содействие по замене пассивной позиции обучающихся, направленной на заурядное впитывание учебного материала, на позицию активного пользователя информацией, ориентированного на умение практически реализовать знания, успешно и с высокой степенью самостоятельности решать профессиональные задачи. На развитие у обучающихся такой способности (квалифицированно и с высокой степенью самостоятельности решать разнообразные профессиональные задачи) направлены и методы активного обучения [4].

Особенности применения в учебном процессе методов активного обучения:

- опора на сущность изучаемого феномена;
- формирование условий, способствующих повышению мотивации и эмоциональной вовлеченности обучающихся в учебную ситуацию, что активизирует мыслительную деятельность;
- управление процессом поисковой активности обучающихся за счет провоцирования ситуации неопределенности в их деятельности;
- формирование навыков самостоятельной творческой выработки решений в условиях моделирования, характеризующихся повышенной мотивацией и эмоциональностью обучающихся;
- взаимная активность обучающихся и преподавателей, развивающая рефлексивные способности обеих сторон.

Наиболее распространенными и признаваемыми методами активного обучения являются диспут, тренинг, деловая игра, прием анализа конкретных ситуаций, называемый также кейс-стадии, методы интеллектуальной разминки, мозговой штурм и др.

Среди подходов, позволяющих совершить прорыв в сознании и понимании профессиональной ситуации, важное место занимает обучение, организованное посредством использования метафоры [5]. Р. Майер (R. Mayer) назвал такие метафоры «поучительными» и указал, что «студенты, в процессе обучения которых использовались поучительные метафоры, решали в два раза более задач и запоминали теоретический материал на 30 % лучше, чем студенты, лишённые метафорической информации» [6, р. 57].

Метафора — это образное выражение понятия или ситуации в переносном смысле¹. Она всегда прямо или косвенно соотносена с действительным миром, углубляет понимание реальности и свойства последней. Само слово «метафора» происходит от греческого *metaphora*, что обозначает сосуд для переноса чего-то, амфору. Базовый механизм работы метафоры — перенос свойств одного предмета или явления на другой, осуществляемый на основании такого признака, который является общим или сходным для обоих сопоставляемых феноменов.

Область применения метафорической составляющей (как средства психологического воздействия) чрезвычайно широка. Не вдаваясь в подробности, можно утверждать, что без опоры на метафору по-настоящему продуктивное научное творчество едва ли возможно. С. Дак пишет: «Мы все используем язык для проведения исследований, и этот язык структурирует исследование, расширяя и ограничивая процесс размышлений об исследовании, структуры мышления исследователя пронизаны метафорами, которые они выбирают для описания феномена» [7, с. 11].

Метафоричность пронизывает все, поэтому метафора — это идеальный метод ненавязчивого воздействия, ориентированный прямо на бессознательное. «В том-то и сила метафоры, что ее действие, как вино, в первые ми-

¹ Русский язык: энциклопедия. М., 1997. С. 233.

нугу восприятия туманит взор разума и блокирует нашу привычную склонность к критической аналитике» [8, с. 140]. Иными словами, метафора обладает бесценным свойством — способностью снимать сопротивление. Так, слушая красивую сказку, человек без какого-либо напряжения и абсолютно естественно представляет себя на месте главного героя. Ассоциируясь с ним, он переживает за него. Проявляя эмпатию, испытывая сочувствие, он таким образом совершенно непринужденно воспринимает тот опыт и внушения, которые в своей содержательной части предназначаются главному герою. Более того, с использованием метафоры у человека появляется возможность без опаски (например, от лица сказочного героя) высказать свое мнение по какому-либо вопросу. Происходит это потому, что перенос на предмет, образ или на ситуацию отключает возможные стереотипы мышления, поведения и реагирования, традиционно характерные данной ситуации. В результате человек (ранее излишне эмоционально включенный в ситуацию и заблокированный фиксацией внимания на преградах) дистанцируется от заданной проблемы. Отвлечение от проблемы делает человека более свободным в своих мыслях, решениях и поступках, высвобождая огромный потенциал творческих сил. Возможность опосредованного сообщения своих чувств, переживаний, сомнений, мыслей позволяет не просто освободиться от них, но и открывает дорогу к решению сложившейся ситуации.

В общих чертах скажем так: действие метафор основано на работе нескольких психологических механизмов. К числу наиболее значительных И. В. Вачков относит следующие [7, с. 17–18]:

1) *экстраполяция скрытых смыслов*. Аристотель считал, что искусство метафоры — это искусство находить сходство между разными, порой очень непохожими вещами [7, с. 6]. Метафора не может быть ясной и логичной. В по-настоящему качественной метафоре огромное количество скрытых смыслов, бросающих своеобразный вызов бессознательному. И поскольку метафорический образ обладает свойством преломления, то у субъекта возникает возможность обнаружить в обычных вещах совершенно новое содержание, например, за счет выноса этих смыслов за пределы области, их породившей. Субъект довольно легко находит в метафоре требуемое содержание, потому что оно соотносится с его миропониманием и жизненным текстом². Так, минуя собственное сопротивление, обходя преграды рационального познания, человек постигает сущность изучаемых явлений;

2) *пробуждение творческих ресурсов воображения*. Прямолинейность логического мышления, опираясь на малоэффективное механическое запоминание, часто лишь запутывает человека на пути решения проблемы. Фиксируя его внимание на преградах и препятствиях (как действительных, так и воображаемых), рациональное осмысление действительности существенно затрудняет преодоление трудностей. Метафорическое видение действительности не вызывает сопротивления сознания, поскольку связано

с деятельностью правого полушария, в результате чего возникает возможность непосредственного обращения к подсознанию. Использование метафорических моделей снижает имеющуюся излишнюю конфронтацию и помогает избежать преждевременной критики и рационализации. У человека появляется возможность рассматривать свою деятельность из другой плоскости, приводя в действие внутренние, творческие ресурсы личности, мягко и ненавязчиво находя неочевидные и нестандартные возможности по решению таких проблем, которые при классическом (т. е. рациональном) подходе выглядят неразрешимыми. Погружение обучающихся в детство, использование метафоры пробуждает у них новый запас энергии. Напряжение и иные негативные переживания с использованием метафоры высвобождаются более спокойно. Все это придает особую легкость и процессу обучения;

3) *семантическое опосредование*. Метафоры являются эффективным средством взаимоотражения семантических пространств преподавателя и обучающегося, на основе чего создается их общее семантическое пространство. Происходит это за счет блокировки склонности человека к критической аналитике. Преподаватель и обучающийся становятся более свободными в своих мыслях и поступках на фоне принятия и сопереживания друг другу. Таким образом, возникает возможность не просто понимания изучаемой информации (в ее когнитивном аспекте), но и глубокого взаимопроникновения в ее систему смыслов и значений за счет чувственной составляющей;

4) *актуализация архетипов*. К. Г. Юнг писал: «Все самые яркие и мощные идеи восходят исторически к архетипам» [9, с. 46]. Архетипы — это универсальные врожденные психические структуры, которые несут в себе свойства всего человечества как некоторого целого. К. Г. Юнг описывал их в виде первичных образов, свойственных всему человечеству, тождественных по своей форме для всех представителей данного биологического вида. Это и становится основой общности жизненных текстов преподавателя и обучающегося, фундаментом для глубокого взаимоотражения. Основная область проявления архетипов — мифы, верования, анекдоты, сказки и иные художественные произведения, сны и в том числе метафоры, преимущество которых, по мнению К. Г. Юнга, заключается в том, что «...они гораздо в большей степени объективизируют конкретику и, соответственно, делают возможной персонификацию ее...» [10, с. 184];

5) *фасилитация* (т. е. помощь, облегчение). Транслируемые обществом стереотипы поведения и реагирования существенно ограничивают свободу человека, делают его зажатым и закрытым, что заметно осложняет процесс психологического воздействия. Метафоры же облегчают осознание получаемой информации, поскольку снижают воздействие негативных эмоций, сопровождающих ее. «Смысл рассказанного „попадает в точку“, но каким-то удивительно отстраненным путем.

² И. В. Вачков понимал жизненный текст как совокупность поведенческих паттернов и представлений участника о себе и мире, о его отношении к себе и миру, которые все вместе пишут человеческую жизнь.

Проблема хоть и высвечивается, но предстает спокойно-расплывчатой; повествование хоть и пробуждает скрытые возможности и способности, но неким обобщенным и отнюдь не напористым образом» [11, с. 57]. Метафоры действуют несколько мягче и деликатнее, нежели какие-либо иные средства психологического воздействия. Получается, что нужного результата человек достигает сравнительно легко: метафора как бы отстраняет человека от проблемы и, обходя таким образом его инстинктивные защитные механизмы, переводит фокус внимания с видения преград на видение возможностей и даже готовых алгоритмов действий.

Метафора — это идеальный метод ненавязчивого воздействия, ориентированный на бессознательное.

Метафора обладает важным свойством: способностью снимать сопротивление. Происходит это потому, что перенос на предмет, образ или на ситуацию отключает возможные стереотипы мышления, поведения и реагирования, традиционно характерные для данной ситуации. Отвлечение от проблемы делает человека более свободным в своих мыслях, решениях и поступках, обнаруживая огромный потенциал творческих сил, что открывает дорогу к решению сложившейся ситуации.

Метафора представляет собой важный инструмент повышения уровня вовлеченности обучаемых в процесс постижения и усвоения знаний и навыков. В процессе метафоризирования обучения следует соблюдать меру, руководствуясь декларируемой целью ее использования и необходимым эффектом от ее применения.

Отметим, что метафора является одним из наиболее доступных средств воздействия на человека, красивый и тонкий инструмент для работы с психикой. А. Эйнштейн писал: «Рациональный разум — это преданный слуга, интуитивный разум — это священный подарок» [7, с. 7]. Использование метафор — привычная практика любого человека с самого рождения. Метафоры в виде иносказаний, притч, сказок, легенд, анекдотов, отражающих ту или иную проблематику отношений героев, объясняющих эмоциональное состояние человека, нормы морали, этические нормы, демонстрирующие и формирующие новые формы

поведения, сопровождают человека всю жизнь. С этой точки зрения ему нет необходимости знакомиться с каким-то новым процессом. «Владение метафорой, включающее умение видеть и создавать ее, дарует человеку способность воспринимать яркие и неожиданные связи между предметами и явлениями мира — даже самыми непохожими, а значит, расширяет его знания» [7, с. 16]

Яркость, сюжетность и образность метафоры представляет собой важный инструмент повышения уровня вовлеченности обучаемых в процесс постижения и усвоения знаний и навыков. Это справедливо для изучения любой дисциплины. Разумеется, как и во всем, в процессе метафоризирования обучения следует соблюдать золотую середину. Соблюдение таких требований позволит в мягкой и ненавязчивой форме предлагать обучающимся новые знания и модели поведения.

Список литературы

1. Мальцева Т. В., Сепиашвили Е. Н. Портфолио-процесс и метод проектов в образовательной среде ведомственного вуза МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 3(62). С. 83–87.
2. Митина Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учеб. пособие. М., 2005. 320 с.
3. Боллигер Л. В., Варыханова К. В., Марчукова С. Ф. Психология профессиональной деятельности. Иркутск, 2012. 102 с.
4. Павлов А. В. Выбор методов обучения на разных этапах образовательного процесса // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 3(62). С. 87–92.
5. Taylor W. Metaphors of Education. Oxford, 1984. 140 p.
6. Mayer R. The instructive metaphor: Metaphorical aids to students' understanding of science. Metaphor and Thought / ed. A. Ortony. Cambridge, 1993. 350 p.
7. Цит. по: Вачков И. В. Метафорический тренинг. М., 2006. 144 с.
8. Таранов П. Секреты поведения людей. М., 2007. 177 с.
9. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации. М., 1996. 269 с.
10. Юнг К. Г. Воспоминания, сновидения, размышления. Минск, 2003. 495 с.
11. Миллс Дж., Кроули Р. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка» / пер. с англ. Т. К. Кругловой. М., 2000. 144 с.

Metaphor as the means to promote the learner's cognitive activity

Solovieva Anna V.,

Cand. Sci. (Psychology), Associate-Professor, Associate-Professor at the Department of Psychology, V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Moscow, Russia. e-mail: scorpioshenkalap@list.ru

Metaphor as one of the active learning methods aims at developing the ability to solve various professional tasks proficiently (with a high degree of independence). This is a perfect method of unobtrusive influence targeting directly the unconscious as it has the capacity to ease the resistance. The psychological mechanism of metaphor's effect is the transference on the object, image or situation which removes possible stereotypes of thinking, behaviour and reaction typical for this situation. There is extrapolation of implications, revival of creative resources of imagination, semantic mediation, archetypes' realization and facilitation. A metaphor makes a person detach from the problem avoiding his instinctive protection mechanisms, shifts the focus from the obstacles to the possibilities and ready action algorithms, metaphors are always picturesque and connected with the situation, which makes them an important tool of raising learners' involvement into the process of getting knowledge and skills.

Keywords: competency, competency-based approach, active learning methods, metaphor, instructive metaphor, extrapolation, archetype, facilitation, metaphorical training.

Citation: Solovieva A.V. Metaphor as the means to promote the learner's cognitive activity. Psychopedagogy in law enforcement. No. 2(69) 2017. P. 56–59.

Реализация основных положений педагогической синергетики в образовательных организациях МВД России

Евгений Викторович Стрюц

старший инженер-программист отдела информационно-технического обеспечения учебного процесса
Барнаульского юридического института МВД России.
Барнаул, Россия. e-mail: sevbarناول@yandex.ru

Одно из направлений в развитии высшего образования — внедрение педагогических технологий, реализующих возможности синергетического подхода. Положения педагогической синергетики открывают новые возможности в самореализации личности в образовательном процессе. Значимые категории синергетического подхода: аттрактор, фрактал, точка бифуркации, флуктуации, неспецифическое резонансное воздействие, а также определение механизмов, режимов и условий, которым должна соответствовать педагогическая система для осуществления процессов самоорганизации в образовательных организациях МВД России. Реализация синергетического подхода позволяет использовать его при разработке новых активных форм и методов обучения и воспитания, при организации самостоятельной работы и производственных практик будущих сотрудников полиции. Синергетическая концепция дополняет классическую теорию управления тем положением, что в сложных системах результат управленческих воздействий не является однозначным и не пропорционален приложенным усилиям. Обосновываются требования к педагогическому воздействию и рекомендации, определяющие ответственность педагога при внедрении положений синергетического подхода в образовательный процесс вузов МВД России.

Ключевые слова: синергетический подход, самоорганизация, педагогический процесс, категории синергетики, нелинейность, открытость, флуктуации, педагогическое воздействие.

Для цитирования: Стрюц Е. В. Реализация основных положений педагогической синергетики в образовательных организациях МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(69). С. 60–63.

Теория самоорганизации в современных условиях рассматривается как одно из перспективных междисциплинарных направлений, применение которого объективно востребовано в педагогическом процессе. Все больше исследований свидетельствует, что сфера образовательной деятельности и педагогические процессы, связанные с ней, не являются исключением из общей сферы жизнедеятельности, а попадают под действие общих принципов и закономерностей синергетики.

Правоохранительная деятельность отличается высокой социальной ответственностью и сложностью, требует высокого напряжения моральных, психических и физических сил, что вызывает потребность в специализированной многопрофильной и интенсивной профессиональной подготовке. Этот процесс должен не только строиться с учетом современных теорий, определяющих развитие социума, но и обеспечивать формирование внутренней мотивации личности на профессиональную деятельность (в том числе на основе синергетического подхода для самоорганизации личностных структур будущих сотрудников полиции). Данные положения определяют актуальность рассматриваемой темы. Целью настоящей работы являлись изучение и анализ основных категорий синергетики (применительно к педагогическому процессу), определение возможности для их реализации в системе образования МВД России.

Одно из направлений в развитии высшего образования в России — внедрение новых педагогических технологий, реализующих возможности синергетического подхода, который может сыграть существенную роль в модернизации всей системы профессионального образования [1]. Указанное требование обусловлено и внедрением компетентностного подхода, предвещающего

новые повышенные требования к организации педагогической деятельности и к решению сложных задач, связанных с формированием компетентности специалистов как самоорганизованных субъектов в различных областях деятельности [2]. Существенное значение реализация положений педагогической синергетики имеет для процессов самовоспитания и самообразования, обеспечивающих развитие социально значимых качеств сотрудников полиции [3]. Анализ различных исследований показывает, что сфера образования по своим внешним признакам и по внутренней структуре соответствует критериям самоорганизующихся систем [4, с. 22].

Существенное значение данных положений состоит в том, что их реализация позволяет не только объяснять ход эволюции живой природы и социальных процессов, но и применять законы самоорганизации в сфере образования. Основные категории синергетического подхода, которые при уточнении их специфики применимы в педагогическом процессе: *фрактал, аттрактор, точка бифуркации, флуктуации, неспецифическое резонансное воздействие*. Рассмотрим их детально.

Фрактал представляет собой объект, которому присуще свойство самоподобия, т. е. определенный элемент структуры системы подобен другим, в том числе более крупным фрагментам или даже всей структуре.

В педагогическом процессе харизма личности педагога, авторитет и профессионализм (как субъективные качества) также могут выступать в качестве идеала личности, достойной подражания. Педагог является значимым субъектом, актуализирующим то или иное социальное направление в образовательной сфере. Последнее должно стать центром притяжения для обучае-

мых. Вокруг этих центров возникает движение различных компонентов педагогической системы, порождая поступательный импульс, который придает всей системе реальное направление развития.

Аттрактор — точка притяжения для направления самоорганизации. В синергетическом подходе выделяется множество точек в пространственно-временном разрезе, к которым возможен переход различных траекторий развития или деградации из какой-либо области. К аттракторам можно отнести идеологические установки, устойчивые стереотипы поведения, направления моды, господствующие в обществе.

Точка бифуркации определяется как состояние, характеризующее факт выхода в зону неустойчивости и момент возникновения критического состояния системы. В педагогической сфере названными точками следует считать естественные возрастные кризисы и случайно возникающие, а также создаваемые искусственно педагогические ситуации. В данной точке определяющее значение имеют неспецифические возмущения — *флуктуации*, представляющие временные отклонения от равновесного положения, за счет которых осуществляется переход системы в новое состояние. В системе при попадании в область притяжения одного из аттракторов происходит скачок в ее структуре и качестве, приводящий к появлению новообразований. Педагогическая деятельность является благоприятной сферой для применения синергетики, поскольку именно в педагогике незначительные воздействия (новая информация, отношения, общение) могут приводить к изменению в структуре личности и расширению ее сознания.

Педагогическое воздействие является эффективным средством, способным определять тенденцию в развитии личности в том случае, если оно обеспечивает перевод ценностно-смыслового состояния обучаемого в область одного из существующих аттракторов. Чем сильнее притяжение системы к одному из аттракторов, тем труднее переориентировать ее для принятия другого аттрактора. Скачкообразность этого процесса играет решающее значение, так как ранее действующий аттрактор удерживает систему, необходимо приложить неспецифические, но целенаправленные усилия для преодоления существующих тенденций и выйти за его области.

С точки зрения синергетики, педагогическую систему следует рассматривать как сверхсложную, открытую, нелинейную, самоорганизующуюся и отвечающую принципам синергетического развития. Основная роль в педагогическом процессе должна отводиться учету всех самоорганизующихся механизмов, обеспечивающих системе выход на аттракторы, способствующие ее развитию. В таком случае педагогическую деятельность можно рассматривать как руководство (в целях воздействия социума на изменение внешних и внутренних условий для развития личности). В идеале эта деятельность сводится к поиску резонансных зон, где формируется личность, способная на социально значимую и общественно полезную деятельность. Величина пе-

дагогического результата будет определяться не силой воздействия, а согласованностью внутренних свойств и потребностей личности с потребностями социума. Наиболее существенное значение имеет активизация внутренних источников самоорганизации, личность как система в этом случае получит возможность приобрести новообразования, необходимые для развития в своей структуре.

Синергетический подход определяет, что в основе самоорганизации педагогического процесса должен быть реализован механизм, обеспечивающий резонансные направляющие воздействия на нелинейные процессы, происходящие в системе, в которых проявляется чувствительность даже к малым воздействиям, но согласованным с внутренними свойствами системы.

Отметим особенность *резонансного воздействия*, которое заключается в том, что имеет значение не только величина и сила управляющего воздействия, а его оптимальная пространственно-временная организация, обеспечивающая согласованность с внутренними свойствами и качествами данной системы. Этот факт является основой для устойчивого развития системы в направлении поставленной педагогической цели, в чем и заключается ведущий способ воздействия и развития педагогических систем на основе синергетического подхода.

Практическая реализация рассмотренного подхода требует различать аттракторы по степени полярности. Следует учитывать, что система имеет возможности переключаться как к позитиву (что будет способствовать ее развитию), так и к негативу (что приведет к ее разрушению, попадая в притяжение отрицательного аттрактора). Основная задача в этом случае заключается в том, чтобы управлять, не управляя в традиционном смысле, а малыми резонансными воздействиями направить систему на один из собственных и положительных путей развития, обеспечивая самоподдерживаемое и самоуправляемое развитие. В этот момент незначительное воздействие может быть чревато различными вариантами событий, любое воздействие управляющей системы в точке бифуркации становится определяющим и вызывает притяжение к положительному либо отрицательному аттрактору.

Образовательный процесс необходимо организовывать так, чтобы выводить педагогические процессы на индивидуальные линии развития, при этом более адекватными понятиями, характеризующими данный процесс, будут корректирующее направляющее и фасилитационное воздействие.

В образовании важен учет резонансных реакций, происходящих в других сферах общественной жизни, так как кризис в одной из них сказывается на других, а без учета этого и без смены стратегии самоорганизации может привести к деградации системы.

Для оптимизации педагогического воздействия на ситуацию в образовательном процессе вузов МВД России (в области точки бифуркации) оно должно соответствовать ряду требований:

1) отбор и построение организованы так, чтобы резонировать, апеллировать к аттрактору, который реализует социально значимые и общественно полезные ценности и потребности правоохранительной деятельности;

2) своевременность воздействия: что возможно сейчас, то не будет таковым в другой момент времени. Процессы, происходящие при несвоевременном воздействии, выходят из-под контроля, в них возникают необратимые изменения. Сложность реализации этого положения на практике заключается в том, что процесс подготовки полицейских осуществляется в ограниченные сроки и при высокой интенсивности;

3) при организации воздействия на педагогическую ситуацию опора идет на эффективные методы и средства, отвечающие требованиям индивидуализации и дифференциации, которые способствуют переходу на прогрессивный аттрактор (в большинстве случаев они играют роль основного звена). Существенное значение в организации педагогических воздействий в вузах МВД играют референтные группы, в качестве которых выступает профессорско-преподавательский состав, кураторы и наставники.

Следовательно, синергетическая концепция дополняет классическую теорию управления тем положением, что в сложных системах результат управленческих воздействий не является однозначным, а потому не пропорционален приложенным усилиям. Педагог авторитарными указаниями и распоряжениями, которые возможны в условиях четкой субординации и единоначалия, может навязать свою волю на определенное время, но изменить мнение и принять позицию педагога не так просто, изначально эта воля не должна противоречить внутренним свойствам личности.

Педагогическая синергетика реализует целостную картину мира, поэтому и определяет управление по гуманистическим правилам. Следует учитывать, что существуют и резонансные воздействия, обращенные к неблагоприятным (с точки зрения социума) изменениям, внутренне они присущи свойствам системы, могут вести к деформации или к разрушению личности. Это обстоятельство накладывает огромную ответственность на педагога, являющегося субъектом образовательного процесса.

Для педагогической деятельности в образовательных организациях МВД России учет идей синергетического подхода заключается в следующих положениях:

1) всякое развитие имеет многовариантные направления, человек способен выбирать оптимальные для себя пути, а также вычислять их и управлять ими, но в сфере правоохранительной деятельности необходимо учитывать границы, обеспечивающие законность и правопорядок;

2) путей развития множество, но для процессов самоорганизации в педагогической деятельности их необходимо определять с учетом объективных ограничений для конкретных систем, для правоохранительной сферы ими служат требования, заданные Госстандартом;

3) педагогические системы способны использовать оптимальные пути для развития личности только в том случае, если они реализуют конкретный профессиональный идеал и имеющиеся возможности для воплощения в деятельности социально значимых идей.

Рассмотренные особенности реализации синергетического подхода показали достаточную эффективность его учета при разработке различных методических материалов по обучению и воспитанию российской молодежи общенациональных ценностях, по их внедрению в практическую деятельность различных социально-культурных институтов, в том числе в образовательных организациях МВД России [5, с. 94–95].

Синергетический подход предполагает:

1) комплексную реализацию различных профессиональных ролей, с которыми сотрудник полиции сталкивается в практической деятельности (сотрудник-гражданин, профессионал-офицер, командир-начальник, руководитель-воспитатель) [6, с. 31];

2) отношение к образованию как к важнейшему социально значимому фактору и к большой динамической силе, «оказывающей благотворное влияние на становление личности, развитие ее идейных и нравственных устоев, формирование морально-нравственного и научного мировоззрения, общего сознания, высокого культурного уровня человека» [7, с. 251];

3) личностно-профессиональное развитие сотрудника полиции, которое осуществляется по следующим основным направлениям: сотрудник-профессионал, офицер-патриот, командир-руководитель, начальник-воспитатель [8];

4) разработку профессионально-специальных компетенций на основе информационных технологий, а также адаптированных для каждой области и дисциплины активных методов [9;10].

Рассмотренные основы реализации синергетического подхода для образовательных организаций МВД России позволяют их использовать при разработке новых активных форм и методов обучения и воспитания, при организации самостоятельной работы и производственных практик будущих сотрудников полиции. Для педагогики (как синтетической науки) синергетика открывает новые возможности в процессах самоактуализации и самореализации личности в образовательном процессе. Нелинейность воздействий, неадекватность откликов на них, пространственно-временные и психолого-социальные состояния обучаемых, неоднозначные проявления внутренних и внешних источников мотивации и стимулов в развитии личности требуют дальнейшего изучения и реализации.

Список литературы

1. Крайник В. Л. Общие тенденции развития высшего образования в России // Модернизация профессионального образования в России и мире: новое качество роста. Барнаул, 2012. С. 82–85.
2. Dibacanaka A., Hiranburana K. Developing an e-Learning Competency-based English Course Module for Chief Flight Attendants. International Journal of Scientific and Research Publications. 2012. Vol. 2. Issue 8. P. 8–12.
3. Калинин С. В. Особенности самовоспитания социально значимых качеств сотрудников полиции // Психопедагогика в правоохранительных органах. Омск. 2015. № 1(60). С. 64–67.
4. Короблева В. В. Синергетический подход к анализу и управлению социальными системами : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Саратов, 2005. 22 с.

5. *Гриневиц Л. А., Федулов Б. А.* Воспитание российской молодежи на общероссийских ценностях средствами социально-культурной деятельности: монография. Барнаул, 2013. 199 с.

6. *Башков А. В., Федулов Б. А.* Самовоспитание профессионально значимых качеств курсанта вуза МВД России : монография. Барнаул, 2011. 176 с.

7. *Мальченкова В. В., Федулов Б. А.* Особенности профилактики делинквентности девушек-подростков социально-педагогическими и правовыми средствами // *Современные проблемы науки и образования*. Пенза, 2012. № 4. 324 с.

8. *Калинин С. В., Федулов Б. А., Чернов Ю. Н.* Применение ролевых игр в воспитательной работе с будущими сотрудниками полиции // *Вестник Барнаульского юридического института МВД России*. 2014. № 1(26). С. 94–96.

9. *Tompkins P. K.* Role Playing/Simulation. URL: <http://iteslj.org/Techniques/Tompkins-RolePlaying.html> (дата обращения: 14.10.2016).

10. *Морозов В. А., Федулов Б. А.* Формирование управленческой компетентности будущего сотрудника полиции в процессе профессиональной подготовки // *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. Барнаул, 2014. № 12. Ч. 2. С. 128–130.

Implementation of the main provisions of pedagogical synergy at the educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Stryuts Evgeny V.,

senior part-programming engineer of the Information and Technology Department,
the Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia.
Barnaul, Russia. e-mail: sevbarناول@yandex.ru

One of the areas of higher education development is implementation of pedagogical technologies enforcing synergetic approach potential. The provisions of pedagogical synergy discover new opportunities for personal self-fulfillment in education. The main categories of synergetic approach are: attractor, fractal, bifurcation point, fluctuations, non-specific resonance impact, as well as identification of mechanisms, regimes and conditions which pedagogical system should conform to for self-management of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The enforcement of synergetic approach allows using it to develop new active forms and methods of learning and education, to manage self-study and field training of future police officers. The synergetic framework complements the classical theory of management by the provision that in sophisticated systems the result of the management is not unambiguous and proportional to the efforts made. The author gives proof of the requirements to the pedagogical influence and recommendations determining the teacher's responsibility when implementing synergetic approach provisions into the learning process at the educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Keywords: synergetic approach, self-management, pedagogical process, synergy categories, nonlinearity, openness, fluctuations, pedagogical influence.

Citation: *Stryuts E.V.* Implementation of the main provisions of pedagogical synergy at the educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Psychopedagogy in law enforcement*. No. 2(69). 2017. P. 60–63.

Методика оценки уровня развития специальной выносливости единоборцев

Владислав Александрович Бобровский,

кандидат педагогических наук, доцент, профессор Омского государственного технического университета.
Омск, Россия. e-mail: bobrovskiy.av@mail.ru

Эдуард Владимирович Кладов,

кандидат педагогических наук, доцент Омского государственного университета путей сообщения.
Омск, Россия. e-mail: edboxing@mail.ru

Антон Николаевич Мартыненко,

кандидат педагогических наук, доцент Сибирского государственного университета физической культуры и спорта.
Омск, Россия. e-mail: edboxing@mail.ru

Андрей Владиславович Бобровский,

кандидат педагогических наук, доцент Омской академии МВД России.
Омск, Россия. e-mail: bobrovskiy.av@mail.ru

В настоящее время в практике единоборств и рукопашной подготовки используются различные методы контроля отдельных сторон подготовленности и специальной выносливости. Выбор этих методов часто научно не обоснован и приводит к малой информативности получаемых данных о состоянии спортсменов. Разработаны три теста для оценки компонентов скоростной, силовой, комплексной выносливости. Анализ соревновательной деятельности единоборцев выделил наиболее важные и информативные показатели, а также расчетные индексы, используемые для оценки соревновательной деятельности. Методика дает возможность оценить уровень специальной выносливости при проведении этапного и текущего контроля, своевременно вносить коррекцию в тренировочный процесс, осуществлять прогноз результативности ближайшей соревновательной деятельности. Эффективность методики подтверждается повышением результативности соревновательной деятельности спортсменов.

Ключевые слова: педагогический контроль, соревновательная и тренировочная деятельность, специальная выносливость, единоборства, кикбоксинг.

Для цитирования: Бобровский В. А., Кладов Э. В., Мартыненко А. Н., Бобровский А. В. Методика оценки уровня развития специальной выносливости единоборцев // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(68). С. 64–68.

В процессе подготовки спортивного резерва важное значение имеет грамотно организованная система контроля, которая решает задачи отбора перспективных спортсменов, объективной оценки их состояния и подготовленности, своевременной коррекции тренировочного процесса.

Для успешной реализации технико-тактических действий в поединке единоборцев и для достижения победы необходим высокий уровень специальной выносливости [1; 2]. Выносливость позволяет успешно справляться с большим объемом тренировочной и соревновательной работы, препятствует утомлению, способствует более длительному сохранению работоспособности [3; 4; 5].

Кикбоксинг, в силу высокой эффективности используемых в нем методов тренировки и технических приемов, разработанных в боксе и других видах единоборств [6], является важнейшим средством физической и специальной выносливости в Вооруженных силах и правоохранительных органах России. При правильно построенных занятиях кикбоксингом, помимо совершенствования быстроты, силы, выносливости, гибкости, координационных способностей, уменьшается бытовая агрессивность, проявляется значительный оздоравливающий и тренирующий эффект [7].

В образовательной системе МВД России формированию прикладных навыков единоборств курсантов и слушателей уделяется особое внимание. Единоборства входят в программу учебных занятий, а также проводятся соревнования по кикбоксингу, рукопашному бою, дзюдо и другим видам спорта. Занятия спортивными видами единоборств способствуют развитию профессионально важных физических и личностных качеств, работоспособности, формированию волевого характера, психологической устойчивости в жизненных ситуациях, воспитанию уверенности, независимости, целеустремленности, умения оказать помощь в трудных ситуациях другому человеку [8].

Изложим позицию известных специалистов в теории спорта об определении и значении специальной выносливости. М. Я. Набатникова считает, что под специальной выносливостью следует понимать способность спортсмена эффективно выполнять специфичную нагрузку в течение времени, обусловленного требованиями его специализации [9]. По мнению Л. П. Матвеева, термин «специальная выносливость спортсмена» означает его способность противостоять утомлению в условиях специфических нагрузок, особенно при максимальной мобилизации функциональных возможностей организма для достижения поставленной цели в избранном виде спорта [10, с. 23].

Определение специальной выносливости кикбоксеров дает В. Н. Клещёв: «...под выносливостью следует понимать качество кикбоккера, позволяющее ему достаточно долго поддерживать необходимые характеристики деятельности, противостоять наступающему утомлению» [7, с. 45]. А. Л. Иванов отмечает: «...выносливость кикбоккера — это активность спортсмена от начала и до конца боя с сохранением частоты эффективности действий: быстроты, точности как в нанесении ударов, так и в применении защит, в маневренности и качественном выполнении тактических замыслов» [11, с. 38].

Специфика развития выносливости в конкретном виде спорта должна исходить из анализа факторов, ограничивающих уровень проявления этого качества в соревновательной деятельности [12].

Вопросы организации системы контроля, способной решать задачи отбора перспективных спортсменов, оценки и своевременной коррекции хода их подготовки, а также успешного участия в соревнованиях различного уровня, в современной научно-методической литературе освещены не в полной мере [13].

В настоящее время в практике единоборств и рукопашной подготовки сотрудников МВД России используются различные методы контроля отдельных сторон подготовленности и специальной выносливости. Выбор этих методов часто произволен и научно не обоснован, что приводит к малой информативности получаемых данных или к искажению представления о состоянии и подготовленности спортсменов.

Настоящее исследование нацелено на разработку методики контроля специальной выносливости в единоборствах. Нами были использованы анализ и обобщение данных научно-методической литературы, анализ программно-нормативных документов, экспертная оценка, наблюдение, тестирование, методы математической статистики. Исследование проводилось на базе спортивно-оздоровительного комплекса СДЮСШОР № 28 г. Омска с 2014 по 2015 гг. с участием кикбоксеров разной квалификации. В исследовании приняли участие 44 спортсмена, имеющие спортивную квалификацию первого разряда.

Одним из основных компонентов специальной подготовленности спортсмена является уровень развития специальной выносливости, в связи с этим нами были разработаны три теста для оценки ее компонентов. Тесты проверены на надежность (метод тест-ретест) в условиях тренировки.

Каждый тест состоит из трех раундов, в которых спортсмены проводят удары ногами и руками на силу и скорость. Оценивается количество ударов, процентное соотношение ударов руками и ногами, восстановление спортсмена после раундов по показателям ЧСС.

Педагогический контроль осуществлялся с помощью комплексного тестирования в условиях тренировочных занятий и соревновательного поединка.

Общая схема методики контроля специальной выносливости в процессе тренировочной и соревновательной деятельности кикбоксеров представлена на рис.

Основу специальной выносливости составляют показатели скоростной и скоростно-силовой выносливости.



Рис. Методика комплексного контроля специальной выносливости кикбоксеров

Для оценки *скоростной выносливости* разработан тест на максимальную работу спортсменом ногами по мешку в течение 10 с, затем отдельно правой и левой, по 5 с каждой ногой. Удары ногами наносятся по боксерскому мешку весом не менее 60 кг справа и слева в специально намеченную точку на уровне пояса. Следующие 20 с спортсмен активно отдыхает (выполняет защитные движения: уклоны, нырки, передвижения). Продолжительность раунда — 1,5 минуты. За раунд проводится 3 ускорения. Количество раундов — 3. Отдых между раундами составляет одну минуту. Подсчитывается количество нанесенных ударов как правой, так и левой ногой в ускорениях во всех раундах и определяется ЧСС за первые и последние 10 секунд периодов отдыха.

Для оценки *силового компонента* специальной выносливости тоже разработан тест: спортсмены наносят сильные и мощные удары обеими ногами выше пояса по мешку весом не менее 60 кг в течение одной минуты. Количество раундов — 3. Время отдыха между раундами — 1 минута. После каждого раунда подсчитывается общее количество ударов ногами и определяется ЧСС за первые и последние 10 с периодов отдыха.

Для *комплексной оценки специальной выносливости* единоборцев нами был разработан тест, моделирующий спектр функциональных и технических проявлений соревновательной деятельности спортсменов, он предпо-

лагает максимальную по интенсивности работу руками и ногами с мешком весом не менее 40 кг на протяжении 3 раундов по 1,5 минуты каждый, перерывы между раундами — 1 минута. Спортсменам дается установка на использование оптимального соотношения ударов руками и ногами: в диапазоне от 60–40% до 70–30%, что составляет коэффициент от 1,5 до 2,3. Подсчитывается количество нанесенных ударов руками и ногами.

Поскольку особенности соревновательной деятельности единоборцев предъявляют значительные требования к адаптационным механизмам организма спортсмена и предполагают высокоинтенсивную работу в анаэробном режиме, то в тесте предполагается оценка срочного восстановления (1, 3, 5 минут) по основным гемодинамическим показателям — ЧСС и АД. Критерии оценки разработанных тестов представлены в табл. 1.

Анализ соревновательной деятельности единоборцев позволили нам выделить ряд наиболее важных и информативных показателей, а также расчетных индексов, используемых нами для оценки соревновательной деятельности. Среди них мы выделили количество ударов руками и ногами, их соотношение; количество одиночных и серийных ударов; коэффициенты эффективности атаки и защиты, коэффициент эффективности боевых действий как в каждом раунде, так и за весь бой, коэффициент выносливости. Результативность соревновательной деятельности определяется по показателям количества выигранных боев нокаутом или явным преимуществом.

Перечисленные характеристики нами скомпонованы в три блока показателей: *количественные и качественные критерии*, а также *результативность соревновательной деятельности* спортсменов.

1. Количественные критерии: общее количество ударов, общее кол-во точных ударов, общее кол-во парированных ударов, общее количество ударов руками, общее количество ударов ногами, соотношение между ударами руками и ногами, количество точных ударов руками, количество точных ударов ногами, количество одиночных ударов руками, количество серийных ударов руками, количество одиночных ударов ногами, количество ударов руками в сочетании с ногами.

2. Качественные показатели: соотношение общего количества нанесенных ударов; ударов, дошедших и не дошедших до цели, т. е. парированных.

Рассчитывались коэффициент эффективности атаки (далее — КЭА) и коэффициент эффективности защиты (далее — КЭЗ).

$KЭА = \text{количество ударов, достигших цели} / \text{Общее количество ударов}$;

$KЭЗ = \text{число парированных ударов} / \text{Общее количество ударов}$.

Оба этих показателя могут быть использованы для оценки эффективности атак и защит в бою за каждый из трех раундов и для оценки эффективности отдельных форм боя (атака, встречная и ответная контратаки, удары на дальней, средней и ближней дистанциях, отдельные тактические приемы).

Среди качественных показателей нами учитывались коэффициент эффективности боевых действий (далее — КЭБД) и коэффициент выносливости (далее — КВ).

$KЭБД = KЭА + KЭЗ$;

$KВ = KЭБД \text{ за } 3\text{-й раунд} / KЭБД \text{ за весь бой}$.

Для перечисленных коэффициентов, отражающих эффективность соревновательной деятельности едино-

Таблица 1. Критерии оценки показателей специальной выносливости единоборцев в условиях тренировки

Компоненты силовой выносливости	Уровень	Кол-во ударов ногами	Кол-во ударов руками	Соотношение ударов рукой/ногой	Восстановление ЧСС в период отдыха, %
Скоростной компонент	низкий	9 и ниже			15 и ниже
	средний	9–11			15–30
	высокий	11 и выше			30 и выше
Силовой компонент	низкий	41 и ниже			15 и ниже
	средний	41–53			15–30
	высокий	53 и выше			30 и выше
Комплексный тест оценки силовой выносливости	низкий	30 и ниже	70 и ниже	От 1,5 до 2,3	15 и ниже
	средний	30–35	70–90		15–30
	высокий	35 и выше	90 и выше		30 и выше

Таблица 2. Шкалы оценки качественных показателей соревновательной деятельности единоборцев

Показатели (усл.ед.)	Оценка, балл				
	Низкая	Ниже средней	Средняя	Выше средней	Высокая
	16	26	36	46	56
КЭА	0,25 и ниже	0,25–0,35	0,35–0,55	0,55–0,65	0,65 и выше
КЭЗ	0,35 и ниже	0,35–0,45	0,45–0,65	0,65–0,75	0,75 и выше
КЭБД	0,60 и ниже	0,60–0,80	0,80–1,20	1,20–1,40	1,40 и выше
КВ	0,70 и ниже	0,70–0,80	0,80–1	1–1,10	1,10 и выше

борцев на этапе углубленной спортивной специализации, нами разработаны шкалы дифференцированной оценки, представленные в табл. 2.

3. Соревновательная результативность: общее количество боев за весь период соревнований, общее количество выигранных боев, количество боев, выигранных нокаутом, количество боев, выигранных ввиду явного преимущества.

Анализ научно-методической литературы и практической деятельности показал, что своевременное и достаточное развитие выносливости, в том числе и специальной выносливости, является неотъемлемым, определяющим фактором для достижения высоких спортивных результатов в единоборствах. Это имеет немаловажное значение и при профессиональной подготовке сотрудников полиции. Выносливость необходима спортсменам не только в процессе соревнований, но и для выполнения большого объема тренировочной работы, чтобы не уставать от продолжительной разминки и длительных ожиданий между стартами, она нужна и для более быстрого восстановления. Высокий уровень общей выносливости — одно из главных свидетельств отличного здоровья спортсмена. Вот почему так важен процесс развития и контроля данного физического качества.

В подготовке спортивного резерва в единоборствах большое значение имеет грамотно организованная система контроля, которая решает задачи отбора перспективных спортсменов, объективной оценки их состояния и подготовленности, своевременной коррекции тренировочного процесса. Критериями оценки специальной физической подготовленности спортсменов-кикбоксеров на этапе углубленной спортивной специализации являются контрольно-переводные нормативы по общей физической подготовке, в которых не в полной мере отражена специфика соревновательной деятельности спортсменов [14].

Проведенное нами исследование позволило разработать и обосновать методику педагогического контроля специальной выносливости в процессе тренировочной и соревновательной деятельности спортсменов. Нами были предложены шкалы дифференцированной оценки качественных и количественных показателей специальной выносливости единоборцев на примере кикбоксеров.

Данная методика дает возможность педагогу оценить уровень развития специальной выносливости спортсменов при проведении этапного и текущего контроля, что поможет своевременно вносить коррективы в тренировочный процесс.

Эффективность методики подтверждается значительным повышением результативности соревновательной

деятельности спортсменов, участвующих в эксперименте. Успешное выступление на соревнованиях высокого уровня позволяет рекомендовать разработанную методику при проведении этапного и текущего педагогического контроля спортсменов в целях оценки текущего состояния и дальнейшего управления тренировочным процессом, а также прогнозирования результативности ближайшей соревновательной деятельности.

Разработанная методика комплексного контроля выносливости единоборцев позволит ее использовать и при специализированной рукопашной подготовке сотрудников органов внутренних дел и курсантов вузов системы МВД России.

Список литературы

1. Бобровский В. А., Крестьянинов В. А. Реализация тактической подготовленности дзюдоистов высокой квалификации в соревновательной деятельности // Омский научный вестник: Общество. История. Современность. 2011. № 5. С. 176–180.
2. Крестьянинов В. А., Бобровский В. А., Горбунов А. В. Техничко-тактические действия в структуре соревновательной деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. Омск, 2011. № 4. С. 66–69.
3. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. Киев, 2004. 808 с.
4. Shephard R. J. Physical activity and aging. London, 1978. 129 p.
5. Ekblom B. Factors determining maximal aerobic power. Acta physiol. Scand. 1986. Vol. 126, suppl. 556. P. 15–19.
6. Бойко В. Н. Комплексная оценка перспективности юных кикбоксеров в процессе отбора на этапе начальной спортивной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Сургут, 2005. 21 с.
7. Клещев В. Н. Кикбоксинг: учебник для вузов. М., 2006. 288 с.
8. Еганов А. В. Формирование спортивного мастерства в единоборствах на этапе максимальной реализации и индивидуальных возможностей // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 7. С. 79–81.
9. Набатникова М. Я. Проблемы совершенствования специальной выносливости спортсменов при циклической работе субмаксимальной и большой мощности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1974. 52 с.
10. Матвеев Л. П. Основы спортивной тренировки. М., 1977. 280 с.
11. Иванов А. Л. Искусство кикбоксинга. М., 2000. 236 с.
12. Мохан Р., Гессон М., Гринхафф П. Л. Биохимия мышечной деятельности и физической тренировки. Киев, 2001. 296 с.
13. Головихин Е. В., Степанов С. В. Особенности организации учебно-образовательного процесса и построения тренировок со спортсменами высокого класса в полноконтрактных видах кикбоксинга: учеб.-метод. пособие. Ульяновск, 2006. 168 с.
14. Кладов Э. В., Шульпина В. П. Контроль общей и специальной физической подготовленности кикбоксеров учебно-тренировочных групп // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 187–191.

Methods employed to estimate the level of martial art fighters' special endurance

Bobrovsky Vladislav A.,

Cand. Sci. (Pedagogy), Associate-Professor, Professor of the Omsk State Technical University.
Omsk, Russia. e-mail: bobrovskiy. av@mail.ru.

Kladov Eduard V.,

Cand. Sci. (Pedagogy), Associate-Professor, the Omsk State Transport University.
Omsk, Russia. e-mail: edboxing@mail.ru

Martynenko Anton N.,

Cand. Sci. (Pedagogy), Associate-Professor, the Siberian State University of Physical Education and Sport.
Omsk, Russia. e-mail: edboxing@mail.ru

Bobrovsky Andrei V.,

Cand. Sci. (Pedagogy), Associate-Professor, the Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia.
Omsk, Russia. e-mail: bobrovskiy. av@mail.ru

At present martial arts and hand-to-hand fighting employ different measures to control certain aspects of preparedness and special endurance. Choosing these methods is rarely scientifically proved, therefore the data about sportsmen condition lacks information value. Three tests have been developed to assess components of speed, strength and complex endurance. The study of martial art fighters' competitive activity enables the authors to specify the most important and informative characteristics and calculating indices used to estimate competitive activity. Due to these methods it is possible to evaluate the level of special endurance during the staging and running control, make prompt corrections in the training process, anticipate the results of the nearest future competitions. The effectiveness of the methods is proved by the high results of sportsmen's competitive activity.

Keywords: pedagogical control, competition and training, special endurance, martial arts, kickboxing.

Citation: *Bobrovsky V.A., Kladov E.V., Martynenko A.N., Bobrovsky A.V.* Methods employed to estimate the level of martial art fighters' special endurance. *Psychopedagogy in law enforcement.* No. 2(69) 2017. P. 64–68.



ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

УДК 301.151© Н. Е. Колесникова, 2017

Использование зарубежного опыта подготовки кадров служб пробации для обучения специалистов уголовно-исполнительных инспекций ФСИН России

Наталья Евгеньевна Колесникова,

кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Псковского филиала Академии Федеральной службы исполнения наказаний. Псков, Россия. e-mail: kne12.04@yandex.ru

За рубежом на службу в пробацию принимаются лица, имеющие базовое образование по социальной работе (до 95%). Подготовка основывается на многоуровневом обучении, в ходе которого изучаются предметы социальной направленности. Первый уровень — пятидневный вводный междисциплинарный курс, в процессе которого приобретаются специальные знания о целях и методах работы службы пробации, специфике службы и должностных обязанностях. Второй уровень — обязательный курс базового обучения, который включает психологию, административное право и принципы функционирования службы тюрем и пробации. Третий уровень — факультативные курсы повышения квалификации, на которых инспекторы получают специальные знания, касающиеся методов работы с лицами, страдающими наркоманией и алкоголизмом, с психически неуравновешенными людьми. Таким образом, использование зарубежного опыта подготовки специалистов служб пробации для обучения специалистов уголовно-исполнительных инспекций России сможет повысить качество подготовки специалистов, не имеющих базового образования, а также требующих повышения квалификации.

Ключевые слова: службы пробации, уголовно-исполнительные инспекции, инспектор уголовно-исполнительных инспекций, осужденный к отбыванию наказания без изоляции от общества.

Для цитирования: Колесникова Н. Е. Использование зарубежного опыта подготовки кадров служб пробации для обучения специалистов уголовно-исполнительных инспекций ФСИН России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(69). С. 69–73.

В настоящее время реформирование уголовно-исполнительной системы происходит в русле «поиска средств достижения высочайшего качества пенитенциарной деятельности» [1, с. 77; 2], т. е. такой подготовки к освобождению граждан, отбывающих наказание с изоляцией от общества либо без нее, которая сводит к минимуму рецидивы совершения преступлений. Современная парадигма образования подразумевает подготовку высококвалифицированных кадров для различных областей, способных оперативно и максимально вариативно решать различные педагогические задачи [3; 4]. Отметим, что несколько направлений деятельности пенитенциарной системы требуют существенного научно-практического развития:

- разработку нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность уголовно-исполнительной системы (далее — УИС);
- подготовку кадрового аппарата;
- разработку социально-воспитательно-психологических технологий сопровождения осужденных.

Вопрос подготовки кадров в данной триаде является ключевым, так как именно персонал реализует про-

цесс ресоциализации и реадaptации граждан, отбывающих наказание.

Данной проблемой занимались такие современные исследователи-пенитенциаристы, как М. В. Бекаревич [5], М. А. Конобеевский [6], А. М. Морозов [7], Н. В. Моторова [8] и др.

А. А. Крымов писал: «...в настоящее время формирование высокопрофессионального кадрового состава государственной службы является приоритетным направлением государственной кадровой политики» [9, с. 172]. Современная пенитенциарная наука предлагает уходить от парамилитарной (военизированной) службы, предполагая, что последняя порождает авторитаризм, черствость, следование регламенту службы, сокращает личную заинтересованность работников в обеспечении индивидуального подхода к лицам, лишенным свободы.

В настоящее время в Российской Федерации сложилась определенная система подготовки сотрудников, которая включает не только обучение на рабочем месте и краткосрочное повышение квалификации, но и непрерывную подготовку по образовательным программам

высшего образования. В Программе развития системы ведомственного профессионального образования на период до 2020 года, утвержденной 22 декабря 2012 г. заместителем директора Федеральной службы исполнения наказаний России (далее — ФСИН) России А. А. Рудым, отмечено, что «за последнее время уровень подготовки сотрудников повысился. Доля сотрудников из числа лиц среднего и старшего начальствующего состава с высшим образованием в учреждениях и органах УИС за 2013 год выросла приблизительно на 3% и в настоящее время составляет 16%» [10, с. 55].

В Российской Федерации (как и в зарубежных странах) предпринимаются усилия, позволяющие определить, какими качествами должны обладать претенденты на службу в УИС. Исследователи выявили следующий ряд профессионально значимых качеств [5, с. 87–91]:

— соблюдение принципа «личной заинтересованности» — важное требование профессионального отбора сотрудников;

— соответствие кандидатов профессионально-нравственным требованиям — залог неспособности их к таким правонарушениям, как коррупция;

— прошлое кандидата на службу — показатель его поведения в будущем в качестве сотрудника;

— высокий культурный и образовательный уровень кандидатов на службу — одно из слагаемых профилактики коррупции;

— жизненный опыт кандидата, способствующий в дальнейшем более ответственному исполнению им должностных обязанностей в качестве сотрудника.

Особое значение придается процедуре психологического тестирования и специального психофизиологического исследования с применением полиграфа (как средства выявления предрасположенности кандидатов к коррупционному поведению). В настоящее время психологическая служба образовательных организаций ФСИН тестирует выпускников с применением полиграфа, полученные результаты отражаются в характеристиках выпускников.

На основании профессионально значимых качеств формируется модель профессиональной компетентности сотрудников ФСИН России, которая состоит из «трех основных компонентов: специальной (операционно-технологической) компетентности, этико-поведенческой компетентности и профессиональной психолого-педагогической компетентности» [11]. Профессиональная компетентность позволяет сотрудникам качественно обеспечивать решение служебных задач.

Наряду с нормативно-правовой базой Российская Федерация придерживается международных рекомендаций, касающихся работы пенитенциарных служащих, например, рекомендации Европейского Комитета по пред-

упреждению пыток и бесчеловечного или унижающего достоинство обращения или наказания (далее — ЕКПП). В них отмечается, что «краеугольным камнем гуманной пенитенциарной системы всегда является должным образом набранный и обученный персонал, который знает, как правильно выстраивать отношения с заключенными и рассматривает свою работу как профессию, а не просто как место службы. Построение хороших отношений с заключенными должно признаваться главной чертой этой профессии»¹. Минимальные стандартные правила обращения с заключенными обязывают органы тюремного управления «заботиться о тщательном отборе персонала всех категорий, ибо хорошая работа тюремных заведений зависит от добросовестности, гуманности, компетентности и личных качеств этих сотрудников»².

В 1997 г. ЕКПП был сформулирован ряд требований профессиональной этики персонала пенитенциарной службы³. К ним относятся:

— принцип воздержания от физического и психического принуждения;

— запрет всякой дискриминации лиц, в отношении которых исполняется наказание;

— запрет поведения, которое может провоцировать лиц, лишенных свободы;

— обязанность персонала, работающего в непосредственном контакте с осужденными, гарантировать их полную информированность о законных правах и обязанностях;

— обязанность персонала устанавливать и поддерживать профессиональные контакты с лицами под наблюдением и осужденными, а также с членами их семей.

Профессиональная пенитенциарная этика требует развития профессионально-пенитенциарной направленности личности специалиста, что является «главным признаком пригодности к профессии сотрудника уголовно-исполнительной системы, выражающимся на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях, влияющим на подготовку к профессиональной деятельности, ведущая особенность которой — социальная, психологическая и воспитательная работа с осужденными» [12, с. 122].

В Европейских тюремных правилах (правило 75) отмечается, что «все сотрудники должны при любых условиях вести себя и выполнять свои обязанности таким образом, чтобы служить примером и оказывать благотворное влияние на заключенных, вызывая их уважение»⁴. Персонал должен иметь надлежащую подготовку и статус, пользующийся уважением в гражданском обществе. Его должны отличать честность, гуманность, владение профессиональными навыками и личная пригодность к выполнению работы⁵. Эти и другие требования учтены при подготовке российских специалистов.

¹ Комментарии к международным правовым актам и стандартам обращения с осужденными. Псков, 2009. С. 14.

² Международные стандарты в уголовно-исполнительной сфере: хрестоматия и аннотации юридических, психолого-педагогических и профессионально-этических документов. Рязань, 2006. 445 с.

³ Там же. С. 369.

⁴ Там же. С. 370.

⁵ Там же. С. 369.

В иностранных государствах накоплен определенный опыт подготовки персонала для служб пробации, который может быть использован при обучении российских специалистов. Например, опыт Министерства юстиции Эстонии. Служба пробации Эстонии интегрирована в судебную систему. Чиновники по уголовному надзору объединены в отделы уголовного надзора, которые функционируют в составе практически всех судов первой инстанции. Требования общества к повышению эффективности работы службы уголовного надзора заставили ведомство переработать установленные требования в отношении кандидатов на должности инспекторов этой службы. В уголовный надзор начали отбираться лица, имеющие квалификацию, близкую к социальной работе, либо получающие высшее образование необходимого профиля, либо имеющие соответствующий опыт работы. При отборе большое внимание уделялось особенностям личности претендентов⁶. С 2002 г. было установлено требование, согласно которому должность может занять лицо, имеющее прикладное или академическое высшее образование по специальностям социальной педагогики, психологии. После прохождения практики в отделе пробации и сдачи экзамена при Министерстве юстиции кандидат должен пройти конкурсную комиссию при суде, и только после успешного прохождения этих процедур принимается решение о его назначении на должность.

Похожие требования к кандидатам выдвигает и служба пробации Дании. Около 95% инспекторов службы пробации являются профессиональными социальными работниками, получившими дипломы об окончании трехлетнего обучения в одной из пяти датских школ социальной работы. В ходе обучения они изучают социальную политику, социологию, психологию, право социального обеспечения, гражданское и уголовное право, криминологию, социальную медицину, а также теорию и методы социальной работы. Кандидаты проходят конкурсный отбор. Заявки подаются в Управление, как правило, через местные центры. Испытательный срок для работников службы пробации составляет два года.

После поступления на службу инспектор проходит пятидневный вводный междисциплинарный курс, в ходе которого он приобретает специальные знания о целях и методах работы службы пробации, о специфике службы и должностных обязанностях. В течение двух лет после поступления на службу инспектор должен пройти обязательный курс базового обучения, который включает психологию, административное право и принципы функционирования Службы тюрем и пробации. Этот курс преподается в Центре по подготовке кадров. Существуют и факультативные курсы повышения квалификации, которые оплачиваются либо организуются непосредственно службой. На таких тренингах инспекторы получают специальные знания, касающиеся методов работы с лицами, страдающими наркоманией и ал-

коголизмом, с психически неуравновешенными людьми. Работа по повышению квалификации кадров проводится не только в форме курсов, но и в учреждениях в форме выполнения сотрудниками квалификационных заданий. В местных центрах регулярно проводятся собрания сотрудников, на которых обсуждаются дела, представляющие общий интерес⁷.

Образование в Германии ориентировано на выработку основной миссии службы, которая отражает важность пенитенциарной системы [13]. Качественное обучение персонала считается важным вкладом в высокий престиж сотрудников. Оно означает:

- получение сотрудниками необходимых навыков для выполнения своих обязанностей, особую значимость приобретает руководство из числа опытных, творческих и сознательных сотрудников;
- получение необходимых знаний для выполнения своих задач (сотрудники должны знать свои обязанности, права, обязанности и права осужденных);
- выработку позитивного отношения к окружающим (это самая сложная составляющая качественного обучения).

Деятельность учебных заведений пенитенциарной системы ФРГ [7, с. 95] строится в несколько этапов и имеет практикоориентированную направленность. К особенностям организации обучения сотрудников уголовно-исполнительной системы относится то, что на учебу направляются только лица, уже принятые на службу в конкретные учреждения на конкретную должность.

Обучение всех сотрудников общей службы исполнения наказания и производственников происходит в средней специальной школе юстиции г. Вупперталь и длится 24 месяца. Учебный процесс начинается с двухмесячного практического введения, в ходе которого дается общее представление о будущей профессиональной деятельности. Затем следует пятимесячный курс введения в специальность, двенадцатимесячное практическое обучение в учреждениях, где предстоит работать слушателям, а также пятимесячный заключительный курс теоретического обучения.

Если сотрудник достоин повышения по службе, то в рамках подготовки к новой должности он может получить высшее специальное образование в высшей юридической школе. Основанием для зачисления в высшую школу является приказ об обучении сотрудника. По окончании учебы выпускники будут представлять руководящее звено. Их обучение длится три года (6 семестров). В первом семестре обучающиеся осваивают на практике курс введения в специальность, за ним следуют три семестра теоретического обучения и два семестра практики. После обучения выпускник должен сдать семь письменных и один устный экзамен специальной экзаменационной комиссии при Министерстве юстиции, после чего администрация высшей юридической школы выдает выпускнику диплом установленного образца.

⁶ Обзор законодательства скандинавских и балтийских стран по службе пробации (уголовному надзору). Серия «Права человека». СПб., 2005. С. 16–17.

⁷ Там же. С. 167–197.

Таким образом, анализ подготовки служащих для служб пробации дает возможность привнести некоторые коррективы в образовательные программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов для отечественных уголовно-исполнительных инспекций. Предлагается:

— при обучении курсантов (для работы в уголовно-исполнительных инспекциях готовятся юристы) в образовательных организациях Федеральной службы исполнения наказаний в факультативных курсах расширить социальный и психологический блок с элементами изучения таких дисциплин, как социальная политика, социология, психология, социальная медицина, теория и методы социальной работы;

— в группах переподготовки предусмотреть проведение вводных междисциплинарных курсов (вопрос особо актуален при трудоустройстве в уголовно-исполнительную инспекцию). В течение двух лет после поступления на службу необходим обязательный курс базового обучения или повышения квалификации в области, которую курирует данный сотрудник (например, особенности работы с несовершеннолетними осужденными, с осужденными, отбывающими меру пресечения в виде домашнего ареста, и т. д.).

— на курсах повышения квалификации сотрудников уголовно-исполнительных инспекций широко применять специальные тренинги, на которых можно получить специальные знания, касающиеся методов работы с лицами, страдающими наркоманией и алкоголизмом, с психически неуравновешенными людьми.

Совокупность основного образования и дополнительного будет способствовать формированию высококвалифицированного, стабильного, оптимально сбалансированного кадрового корпуса, наиболее полно отвечающего современным и прогнозируемым социально-политическим, экономическим, криминогенным и иным условиям, способного обеспечить эффективное решение оперативно-служебных задач.

Список литературы

1. *Нагорных Р. В.* Проблемы использования зарубежного опыта профессиональной подготовки кадров в деятельности органов и учреждений ФСИН России // *Безопасность уголовно-исполнительной системы.* 2008. № 1. С. 76–83.
2. *Белослудцев В. И., Гисс В. В.* Организация исправления осужденных в зарубежных пенитенциарных учреждениях // *Психопедагогика в правоохранительных органах.* 1997. № 1(5). С. 106–109.

3. *Тарасов Ю. Ю., Сердюк Н. В.* Развитие компетентностного подхода в дополнительном профессиональном образовании руководителей органов внутренних дел // *Психопедагогика в правоохранительных органах.* 2015. № 4(63). С. 89–90.

4. *Стальнова И. А., Стальнов А. Г.* Возможности адаптации зарубежного опыта формирования кадрового потенциала государственной службы в России // *Психопедагогика в правоохранительных органах.* 2016. № 2(65). С. 71–73.

5. *Бекаревич М. В.* Профессиональный отбор сотрудников как составляющая профилактики коррупции в органах внутренних дел // *Актуальные проблемы совершенствования работы с кадрами правоохранительных органов : мат-лы межвед. науч.-практ. конф. (Москва, 8 июня 2004 г.).* М., 2004. С. 87–92.

6. *Конобеевский М. А., Цемка И. В.* Анализ зарубежного опыта психологического отбора и подготовки персонала пенитенциарных учреждений // *Россия на рубеже тысячелетий: социально-экономические и правовые проблемы: мат-лы вузовского семинара молодых ученых.* Рязань, 2002. С. 263–266.

7. *Морозов А. М.* Особенности организации учебного процесса в учебных заведениях пенитенциарной системы ФРГ // *Современные педагогические технологии и их использование в подготовке специалистов для уголовно-исполнительной системы и органов внутренних дел : мат-лы выступлений участников учеб.-метод. сборов профессорско-преподавательского состава.* Владимир, 2000. С. 95–98.

8. *Моторова Н. В.* Зарубежный опыт подготовки кадров для пенитенциарных учреждений // *Ведомости уголовно-исполнительной системы.* 2010. № 9. С. 7–8.

9. *Крымов А. А.* Профессиональная подготовка резерва управленческих кадров в условиях реализации Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года // *Уголовно-исполнительная система Российской Федерации в условиях модернизации: современное состояние и перспективы развития: сб. докл. участников междунар. науч.-практ. конф. (Рязань, 22–23 нояб. 2012 г.) : в 4 т.* Рязань, 2013. Т. 1: Доклады пленарного заседания. С. 172–179.

10. *Рудый А. А.* Задача системы ведомственного профобразования — обеспечить качественную подготовку кадров, способных к выполнению служебных задач на современном этапе развития уголовно-исполнительной системы // *Кто есть Кто в образовании и науке.* 2014. № 1(11). С. 52–55.

11. *Кунцов И. И., Карпова Г. С.* Модель профессиональной компетентности сотрудников ФСИН России // *Прикладная юридическая психология.* 2013. № 4. С. 20–31.

12. *Кареев В. В.* Педагогические условия формирования профессионально-пенитенциарной направленности личности курсанта // *Человек: преступление и наказание.* 2010. № 3. С. 122–125.

13. *Федореев Э. Г.* Организация и правовые основы деятельности УИС по кадровому обеспечению уголовно-исполнительных инспекций : дис. ... канд. юрид. наук. Псков, 2012. С. 46–47.

Foreign experience in training probation officers used to prepare specialists for penitentiary inspections of the Federal Penitentiary Service of Russia

Kolesnikova Natalya E.,

Cand. Sci. (Psychology), Associate-Professor, Head of the Department of Social-Humanitarian and Natural-Science Subjects, Pskov branch of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia. Pskov, Russia. e-mail: kne12.04@yandex.ru

Foreign probation service admits applicants with basic education in social work (up to 95%). The training is based on multilevel education including social subjects. The first level is a five day introductory interdisciplinary course where trainees get special knowledge of the objectives and methods of probation service, its specifics and official duties. The second level is a compulsory basic training which comprises psychology, administrative law and principles of prisons' and probation service functioning. The third level is composed of optional courses of advanced training where inspectors acquire special knowledge about methods of dealing with drug- and alcohol-addicts and mentally unstable people. Thus, foreign experience of probation specialists' training introduced into the process of educating personnel for penal inspections can raise the quality of training specialists who do not have basic education or require advanced education.

Keywords: probation service, penal inspections, inspector of penal inspections, convicts serving non-custodial sentence.

Citation: Kolesnikova N.E. Foreign experience in training probation officers used to prepare specialists for penitentiary inspections of the Federal Penitentiary Service of Russia. *Psychopedagogy in law enforcement*. No. 2(69) 2017. P. 69–73.

УДК 343.824 © Батболд Галбадрах, 2017

Реализация права осужденных к лишению свободы на образование в Монголии

Галбадрах Батболд,

адъюнкт кафедры криминологии, психологии и педагогики Омской академии МВД России. Омск, Россия. e-mail: batbold.galbadrakh@yahoo.com

В уголовно-исполнительном законодательстве Монголии не содержатся нормы об обязательном получении общего образования осужденными к лишению свободы. Отсутствие учреждений профессионального обучения при исправительных колониях строгого режима приводит к тому, что многие освобожденные из мест лишения свободы не имеют профессии, не могут получить определенную работу и адаптироваться в обществе. Результаты опроса осужденных и сотрудников УИС Монголии подтверждают потребность в получении осужденными образования. Подходы к решению этой проблемы следует искать, используя опыт Российской Федерации. Предлагаем закрепить в уголовно-исполнительном законодательстве предельный возраст обязательного получения общего образования — 35 лет, создать не только общеобразовательные школы в нескольких колониях общего и строгого режима, но и учреждение профессионального образования в одной колонии строгого режима, внедрить дистанционное обучение для осужденных, желающих получить высшее образование.

Ключевые слова: общее образование, профессиональное обучение, высшее образование, осужденные к лишению свободы, воспитание осужденных, уголовно-исполнительное законодательство Монголии.

Для цитирования: Батболд Г. Реализация права осужденных к лишению свободы на образование в Монголии // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(69). С. 73–77.

В настоящее время одной из актуальных проблем является рост числа осужденных к лишению свободы. Так, по состоянию на 25 марта 2016 г. в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы Монголии отбывало наказание 4279 осужденных¹, а на 1 января 2017 г. — 4567². По данным статистики за 2016 г., в ведении Главного управления исполнения судебных решений Монголии находится 25 исправительных учреждений

(исправительных колоний общего режима — 11, исправительных колоний строгого режима — 10, исправительная колония особого режима — 1, тюрьма — 1, исправительная колония для несовершеннолетних — 1, женская исправительная колония — 1)³. Условия отбывания наказания в исправительных учреждениях Монголии не могут не стимулировать формирование криминальной субкультуры. Отбывая наказание в местах лишения свободы,

¹ Монгол Улс дахь Хүний эрх, эрх чөлөөний байдлын талаарх 15 дахь илтгэл. Улаанбаатар, 2016. С. 12.

² Главное управление исполнения судебных решений Монголии. URL: <http://cd.gov.mn/mn/> (дата обращения: 16.01.2017).

³ Монгол Улс дахь Хүний эрх, эрх чөлөөний байдлын талаарх 15 дахь илтгэл. С. 12.

большинство осужденных утрачивают ранее полученные знания и навыки, необходимые для жизни в обществе.

Как свидетельствует статистика Главного управления исполнения судебных решений Монголии за 2016 г., среди взрослых, осужденных к лишению свободы (при классификации по образованию), 6,8% имеют высшее образование, 29% — полное среднее образование, 4,1% — специальное среднее образование, 33,2% — неполное среднее, 15% — начальное, 11,9% от их числа не имеют никакого образования. Среди всех осужденных к лишению свободы 0,2% составляют несовершеннолетние, 11,1% осужденных — в возрасте от 18 до 24 лет, 37% — от 25 до 34 лет, 31,1% — от 35 до 44 лет, 16,2% — от 45 до 54 лет, 4,3% — от 55 до 64 лет, 0,3% от 65 лет и старше⁴.

Пенитенциарная теория и практика признают обучение одним из главных средств исправления осужденных. Международные стандарты обращения с осужденными уделяют значительное внимание общеобразовательному и профессиональному обучению осужденных. Пункт 2 ст. 77 Минимальных стандартных правил обращения с заключенными гласит, что обучение заключенных следует увязывать с действующей в стране системой образования, чтобы освобожденные из мест лишения свободы в дальнейшем могли учиться без затруднений⁵.

Деятельность исправительных учреждений уголовно-исполнительной системы не в полной мере удовлетворяет требованиям международных стандартов, хотя она нацелена на исправление осужденных и на предупреждение совершения новых преступлений ими и иными лицами. В Монголии в 2015 г. 5,2 % преступлений совершены лицами, которые были ранее судимы, в 2016 г. их число составило 5,9%⁶. Примерно четверть из всего числа лиц, освобожденных из мест лишения свободы, не могут адаптироваться в обществе, так как из-за отсутствия профессии не в состоянии устроиться на работу⁷. Как отмечает профессор Н. Гантулга, за последние 10 лет в среднем около 800 осужденных в год освобождаются из мест лишения свободы, при этом 35–48% из них вновь совершают преступления [1, с. 110–111].

Проблема ресоциализации осужденных и освобожденных из мест лишения свободы приобретает все большую актуальность, становясь показателем эффективности реализации данного вида наказания и уровня исправления осужденного.

В воспитательном процессе важное место занимает организация общего и профессионального образования

осужденных, отбывающих наказание в местах лишения свободы, так как перевоспитание правонарушителя возможно только при условии полного среднего образования [2, с. 94]. Необходимость в исследованиях такого рода очевидна еще и потому, что в отношении осужденных, изолированных на определенный срок от общества, государство берет на себя обязанность сохранить их жизнь, здоровье, соблюдать их права и законные интересы.

Организация образовательного процесса в местах лишения свободы обладает значительной социальной значимостью, поскольку в настоящее время в Монголии остро стоит проблема реализации осужденными, отбывающими наказание в виде лишения свободы, их права на образование. Статья 6.3 Закона об образовании Монголии обязывает всех граждан получить общее образование⁸. Следовательно, право осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы, на образование, в том числе приобретение теоретических знаний и практических умений, сочетается с их обязанностью. В соответствии со ст. 125.1 Закона об исполнении судебных решений Монголии организуется обязательное получение несовершеннолетними осужденными общего образования, а другим осужденным администрация исправительного учреждения оказывает содействие в самостоятельном повышении уровня знаний. Так, по официальным данным Главного управления исполнения судебных решений Монголии, при исправительной колонии для несовершеннолетних № 411 функционирует общеобразовательная школа, а для лиц, отбывающих лишение свободы в исправительной колонии для взрослых, есть одно учреждение профессионального обучения при исправительной колонии общего режима № 421, где осужденные пользуются своим правом на образование.

Общеобразовательная школа при исправительной колонии для несовершеннолетних была образована постановлением мэра Улан-Батора № 258 от 10 августа 2000 г⁹. По официальным данным, на 1 января 2017 г. в этой школе обучается 8 несовершеннолетних осужденных, из них двое имеют начальное образование, остальные — основное общее образование¹⁰. В 2013 г. состоялся выпуск первых семи осужденных, окончивших 9 и 11-й классы¹¹, в 2014 г. их было 12¹², в 2015 г. 13 осужденных окончили 9 и 12-й классы¹³, в 2016 г. 1 осужденный окончил 12-й класс¹⁴. До 2015 г. в Монголии полное среднее образование получали на базе 11 классов.

⁴ Главное управление исполнения судебных решений Монголии. URL: <http://cd.gov.mn/mn/> (дата обращения: 01.02.2017).

⁵ Защита прав человека в местах лишения свободы : сб. норм. актов и официальных документов. М., 2003. С. 52.

⁶ Официальная статистика показателей преступности в Монголии. URL: http://www.police.gov.mn/media/Statistic_medee/ (дата обращения: 16.01.2017).

⁷ Отчет деятельности Главного управления исполнения судебных решений Монголии за 2015 г. Документ опубликован не был.

⁸ URL: <http://legalinfo.mn/law/details/9020?lawid=9020> (дата обращения: 16.01.2017).

⁹ Эрх зүйн албаны мэдээлэл. 2000. № 3 С. 19.

¹⁰ Главное управление исполнения судебных решений Монголии. URL: <http://cd.gov.mn/mn/> (дата обращения: 16.01.2017).

¹¹ Правительство Монголии. URL: <http://zasag.mn/mn/court-decision/view/2156> (дата обращения: 07.02.2017)

¹² Главное управление исполнения судебных решений Монголии. URL: <http://cd.gov.mn/mn/110-дугаар-бүрэн-дунд-сургуулийн-2-дахь-жи/> (дата обращения: 07.02.2017).

¹³ Главное управление исполнения судебных решений Монголии. URL: <http://cd.gov.mn/mn/110-дугаар-бүрэн-дунд-сургуулийн-төгсөгч/> (дата обращения: 07.02.2017).

¹⁴ Главное управление исполнения судебных решений Монголии. URL: <http://cd.gov.mn/mn/110-дугаар-бүрэн-дунд-сургуулийн-төгсөгч-4/> (дата обращения: 07.02.2017).

Отметим, что Закон об исполнении судебных решений Монголии не предусматривает создания условий для получения общего образования взрослым осужденным, содержащимся в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы Монголии, не возлагает на данные учреждения обязанность по организации общеобразовательного процесса для совершеннолетних лиц, отбывающих наказание.

Отсутствие норм в уголовно-исполнительном законодательстве Монголии об обязательном получении общего образования не свидетельствует о том, что такой потребности у осужденных нет. В рамках проведенного нами опроса осужденным был задан вопрос «Следует ли, на Ваш взгляд, в уголовно-исполнительном законодательстве закрепить обеспечение еще каких-либо прав осужденных к лишению свободы?». Из 300 осужденных 236 (78,6%) ответили утвердительно. Из 236 осужденных 70 (29,6%) выразили мнение, что следует закрепить право на образование. Этот же вопрос был задан и сотрудникам исправительных учреждений: 40 сотрудников из 100 дали положительный ответ. Из 40 сотрудников 28 (70%) считают, что следует закрепить право на образование.

Обратим внимание на опыт Российской Федерации в отношении реализации права осужденных на образование. Обязательному обучению подлежат осужденные, не достигшие возраста 30 лет и не имеющие общего образования (ч. 1 ст. 112 УИК РФ). Осужденным, получившим основное общее образование и желающим продолжить обучение, а также получить среднее (полное) общее образование, администрация исправительного учреждения и органы местного самоуправления обязаны создать необходимые условия. При исправительных учреждениях имеется 312 вечерних (сменных) общеобразовательных школ¹⁵ (по данным ФСИН России).

На наш взгляд, целесообразно заимствование опыта Российской Федерации в отношении правовых и организационных основ получения осужденными общего образования. В Монголии необходимо организовать обязательное получение общего образования осужденными, не достигшими возраста 35 лет. Количество осужденных от 18 до 34 лет составляет 47,9% (2192), при этом только 39,5% из них имеют основное общее образование¹⁶.

В мужских исправительных колониях общего и строгого режимов отбывают наказание 3936 (86,2% общего количества) осужденных, из них в колониях общего режима — 2084 (52,9%), строгого режима — 1852 (47,1%), а в женской исправительной колонии отбывают наказание 206 осужденных¹⁷. Следует учредить пять общеобразовательных школ (по одной в двух исправительных колониях общего режима, двух исправительных колониях строгого режима и женской исправительной колонии),

куда будут направляться осужденные, не имеющие основного общего образования, так как без базового (общего) образования они не смогут продолжить обучение в целях получения профессионального образования. Необходимо принимать во внимание тот факт, что у определенной части осужденных, получивших полное среднее образование во время отбывания наказания, появится потребность в получении высшего образования.

В качестве положительного опыта отметим следующее: согласно ст. 125.4 Закона об исполнении судебных решений Монголии осужденные могут пройти соответствующее профессиональное обучение по программам подготовки квалифицированных рабочих по их собственному желанию. При исправительной колонии общего режима № 421 организована работа центра профессионального обучения и производства. В данном центре получают специальность не только осужденные, отбывающие наказание в указанной исправительной колонии, но и осужденные, которые на время переводятся туда из других исправительных колоний общего режима для обучения. В данном учреждении учебным планом предусмотрены два вида занятий для осужденных: аудиторные и обучение на производстве. Они получают профессии повара, дизайнера интерьера, бетонщика, арматурщика, сантехника. В соответствии со ст. 125.3 Закона об исполнении судебных решений Монголии в исправительных учреждениях организуется профессиональное образование по программам подготовки квалифицированных рабочих (в зависимости от профиля производства исправительного учреждения).

Осужденным, окончившим курс обучения, успешно сдавшим выпускные экзамены, выдаются сертификаты государственного образца. По официальным данным статистики Главного управления исполнения судебных решений Монголии, в 2011 г. их получили 319 человек (4,8%), в 2012 г. — 586 (8,4%), в 2013 г. — 662 (9,9%), в 2014 г. — 756 (11,5%), в 2015 г. — 773 (16,5%)¹⁸. Ежегодно увеличивается численность обучающихся осужденных, поскольку уголовно-исполнительная система Монголии нацелена на подготовку квалифицированных трудовых ресурсов из числа осужденных для нужд собственного промышленного производства исправительных учреждений, а также на формирование социально-экономических предпосылок для последующей ресоциализации указанных лиц.

В Российской Федерации при исправительных учреждениях имеется 307 федеральных казенных профессиональных образовательных учреждений¹⁹. В результате деятельности указанных организаций в 2013–2014 учебном году рабочие профессии получили 162,5 тыс. (29%) осужденных, в том числе в образовательных организаци-

¹⁵ Федеральная служба исполнения наказаний России. URL: <http://fsin.su/structure/inspector/iao/statistika/Kratkaya%20harka%20UIS/> (дата обращения: 20.01.2017).

¹⁶ Отчет о результатах и основных направлениях деятельности Главного управления исполнения судебных решений Монголии за 2016 г. Документ опубликован не был.

¹⁷ Главное управление исполнения судебных решений Монголии. URL: <http://cd.gov.mn/mn/> (дата обращения: 07.02.2017).

¹⁸ Шүүхийн шийдвэр гүйцэтгэл судлал. Улаанбаатар, 2016. С. 17.

¹⁹ Федеральная служба исполнения наказаний России. URL: <http://fsin.su/structure/inspector/iao/statistika/Kratkaya%20harka%20UIS/> (дата обращения: 20.01.2017).

ях ФСИН России — 112,8 тыс., на производстве в исправительных учреждениях — 48, 2 тыс. осужденных²⁰.

Возвращаясь к уголовно-исполнительной системе Монголии, отметим, что осужденные, отбывающие наказание в исправительных колониях строгого режима, лишены возможности обучаться в учреждении профессионального обучения. Считаем целесообразным создать при одной исправительной колонии строгого режима центр профессионального обучения и производства, куда могут переводиться осужденные из других исправительных колоний строгого режима в целях обучения в данном учреждении по их желанию.

Осужденные к лишению свободы не могут в полной мере реализовать свое право на получение высшего образования, поскольку они обязаны постоянно находиться на территории исправительного учреждения и физически не в состоянии участвовать в учебных мероприятиях. При этом осужденные не лишены возможности получить высшее образование, обучаясь заочно. Статья 13.1.3 Внутреннего распорядка исправительной колонии Монголии гласит, что осужденным, отбывающим наказание в исправительных колониях общего и строгого режимов, разрешается обучаться в образовательных организациях высшего образования и колледжах по заочной форме, если осужденный отбыл одну вторую срока наказания. В соответствии с данной статьей двое осужденных, отбывающих наказание в исправительных колониях строгого режима, обучаются в Аграрном университете Монголии²¹.

В отношении получения осужденными высшего образования считаем уместным перенять опыт Российской Федерации, где во многих вузах уже практикуется дистанционная форма обучения. Так, в 2014 г. в исправительных учреждениях Российской Федерации получали высшее и среднее профессиональное образование с использованием дистанционных технологий 1535 человек. Среди них 165 осужденных (10,7%) получили высшее и среднее профессиональное образование на бюджетной основе, 1370 (89,3%) — на договорной [3, с. 28].

Изложенное позволяет сделать вывод: в целях реализации права осужденных к лишению свободы на получение высшего образования следует предпринять меры по заключению договоров между Главным управ-

лением исполнения судебных решений Монголии и государственными, а также частными вузами, которые практикуют дистанционную форму обучения, снабдить исправительные колонии техническим оборудованием, необходимым для данной формы обучения.

В результате проведенного нами исследования в целях совершенствования практики обеспечения права на образование вносим ряд предложений и рекомендаций по вопросам правового регулирования и реализации осужденными права на образование:

— внедрить в уголовно-исполнительное законодательство Монголии существующие в Российской Федерации правовые и организационные основы получения осужденными общего образования. При существующем уровне неграмотности осужденных, отбывающих лишение свободы, в Монголии предельный возраст для обязательного получения общего образования следует поднять до 35 лет;

— учредить в пяти исправительных колониях (двух — общего режима, в двух — строгого режима и в женской исправительной колонии) общеобразовательные школы, куда будут направляться осужденные, не имеющие общего образования;

— создать при одной исправительной колонии строгого режима учреждение профессионального обучения, куда смогут переводить осужденных из других исправительных колоний такого же режима в целях обучения в данном учреждении;

— для более полной реализации права осужденных на получение высшего образования установить договорные связи с вузами Монголии и внедрить дистанционное обучение осужденных.

Список литературы

1. Гантулга Н. Хүний эрх ба хорих ял. Улаанбаатар, 2015. 312 с.
2. Смирнов С. Н. Реализация принципа рационального применения мер принуждения, средств исправления осужденных и стимулирования их правоупотребления при исполнении наказания в виде лишения свободы. Рязань, 2005. 180 с.
3. Потанов А. М., Храброва Е. В. О практике получения осужденными к лишению свободы среднего профессионального и высшего образования с использованием дистанционных технологий // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2015. № 6. С. 27–30.

²⁰ Доклад о результатах и основных направлениях деятельности Федеральной службы исполнения наказаний. URL: <http://fsin.su/structure/inspector/iao/Doklad/DROND%202015-2017.pdf> (дата обращения: 20.01.2017).

²¹ Монгол Улс дахь Хүний эрх, эрх чөлөөний байдлын талаарх 15 дахь илтгэл. С. 39.

Enforcement of the right to education in Mongolia for the convicts deprived of liberty

Galbadrakh B.,

post-graduate student of the Department of Criminology, Psychology and Pedagogy,
the Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia.
Omsk, Russia. e-mail: batbold.galbadrakh@yahoo.com

Penal legislation of Mongolia does not comprise the norms of compulsory general education for the convicts deprived of liberty. The strict regime correctional colonies do not have professional training institutions, therefore many released convicts lack the profession, cannot get a certain job and adapt in society. The polls conducted among the convicts and officers of the penitentiary system of Mongolia prove the convicts' need to get education. Approaches to the solution of this problem should be sought in the experience of the Russian Federation. The author finds it urgent to legislatively approve the age limit of 35 years for getting general education, create not only comprehensive schools at several colonies of general and strict regime but also an institution of professional education at one strict regime colony and enforce the distant learning for the convicts willing to get higher education.

Keywords: general education, professional training, higher education, convicts deprived of liberty, convicts' education, penal legislation of Mongolia.

Citation: *Galbadrakh B.* Enforcement of the right to education in Mongolia for the convicts deprived of liberty. *Psychopedagogy in law enforcement*. No. 2(69) 2017. P. 73–77.



ПСИХОДИАГНОСТИКА И ПОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9 © И.В. Фокина, 2017

Связь субъективной оценки психологического климата с личностными особенностями курсантов-первокурсников

Ирина Владимировна Фокина,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Вологодского государственного университета, доцент кафедры общей психологии Вологодского института права и экономики ФСИН России. Вологда, Россия. e-mail: fokinairv@mail.ru

Устойчивый психологический климат складывается в течение первого года обучения курсантов из мелких составляющих — психологической атмосферы и эмоциональных состояний, вызванных проведением или подготовкой конкретных дел. Преобладающими эмоциями курсантов при благоприятном психологическом климате становятся доброжелательность, защищенность, оптимизм, работоспособность, инициативность, при неблагоприятном — незащищенность, агрессивность, зажатость, пессимизм, пассивность. На психологический климат в группе курсантов оказывают влияние эмоциональные и деловые черты личности. Важным показателем благоприятного психологического климата в группе является элемент конструктивного межличностного взаимодействия всех членов коллектива, а это обусловлено личностными особенностями каждого из субъектов общения. Общий показатель психологического климата имеет статистически значимые положительные корреляционные связи с чертами личности подростка по Кеттелу: С — эмоциональная уравновешенность/эмоциональная неуравновешенность и М — практичность/мечтательность. Знание способов формирования психологического климата и управления коллективом необходимо руководителю для минимизации негативных проявлений.

Ключевые слова: психологический климат, коллектив, субъективная оценка, личностные особенности, личность, курсант.

Для цитирования: Фокина И. В. Связь субъективной оценки психологического климата с личностными особенностями курсантов-первокурсников // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(69). С. 78–82.

На создание положительного психологического климата в образовательной среде вуза влияют многие факторы, но, возникнув как устойчивый эмоциональный настрой коллектива, он сам начинает оказывать непосредственное влияние на состояние всех его членов и может являться специфичной средой, способствующей или препятствующей раскрытию уникальных возможностей и способностей каждой личности. Поскольку учебную группу учащиеся не выбирают, то педагогам целесообразно проходить специальную психологическую подготовку, направленную на умение достигать оптимизации психологического климата в группе, чтобы он не подавлял, а стимулировал развитие внутренней активности личности, способствовал формированию у нее готовности к саморазвитию [1].

Создание и поддержание благоприятного психологического климата требует со стороны руководителей понимания психологии личности, эмоционального и психического состояний курсантов, их настроения, взаимоотношений друг с другом и многих других важных факторов [2; 3; 4].

Это важно в период адаптации к вузу в первый год обучения. При непосредственном наблюдении за группой можно увидеть, что отдельные курсанты чувствуют себя некомфортно и небезопасно в силу их личностных особенностей, тогда возникает необходимость включения их в активное взаимодействие внутри коллектива, в целях демонстрации их способностей, избавления от сдержанности и стеснительности. Положительный психологический климат в коллективе курсантов будет способствовать лучшему усвоению учебного материала и полноценному развитию личности.

Ключевым показателем положительного психологического климата в группе является элемент конструктивного межличностного взаимодействия всех членов коллектива, а это обусловлено личностными особенностями каждого из субъектов общения [5; 6].

Наша работа ориентирована на выявление связи субъективной оценки психологического климата с личностными особенностями курсантов-первокурсников.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Вологодского института права и экономики ФСИН

России в октябре 2016 г. Выборку составили курсанты 1 курса (42 человека).

Исследование включало несколько этапов. На первом этапе мы изучили субъективную оценку психологического климата при помощи методики В. С. Ивашкина и В. В. Онуфриевой «Психологический климат коллектива»; на втором провели диагностику личностных особенностей курсантов 1 года обучения; на третьем с помощью корреляционного анализа выявили связь субъективной оценки психологического климата и его компонентов (эмоционального, морального и делового) с личностными чертами курсантов.

На основе полученных результатов была произведена оценка по трем компонентам психологического климата — эмоциональному, моральному и деловому.

Оказалось, что большинство курсантов оценивают *эмоциональный компонент* психологического климата в группе как средний (54%). Это значит, что в межличностном взаимодействии преобладают оптимистический настрой и благоприятная атмосфера, курсанты стараются оказывать реальную помощь друг другу в сложных ситуациях, эмоционально поддерживают товарищей. На втором месте выявлен высокий уровень субъективной оценки эмоционального компонента психологического климата (30,9%). Следовательно, у курсантов преобладает жизнерадостный тон взаимоотношений, оптимизм в настроении, отношения строятся по принципу сотрудничества. Однако следует обратить внимание, что 14,2% курсантов считают, что у них в группе наблюдается конфликтность, агрессивность, апатия друг к другу, т. е. мы можем отнести эти данные к низкому уровню субъективной оценки эмоционального компонента психологического климата.

Моральный компонент психологического климата в группе оценивается как средний (52,3%). Другими словами, в межличностном взаимодействии курсанты обращают внимание на ценности ближайшего окружения и придерживаются уже имеющихся стандартов, принятых в коллективе. На втором месте высокий уровень выраженности субъективной оценки морального компонента психологического климата (30,9%), следовательно, у курсантов имеются представления о нормах и правилах взаимоотношений. Возможно, эти представления заложены родителями (семейные) и педагогами, они четко понимают, как правильно с моральной и этической точки зрения необходимо поступать. Обратим внимание, что 28,5% курсантов считают, что в их группе не сформированы моральные представления о взаимоотношениях.

Деловой компонент психологического климата в группе оценивается как средний (59,5%). В межличностном взаимодействии курсанты используют стратегию сотрудничества. На втором месте высокий уровень выраженности субъективной оценки делового компонента психологического климата (28,5%).

Возможно, респонденты считают, что у них высокая требовательность членов группы друг к другу, доброжелательная и деловая критика, свободное вы-

ражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива, отсутствие давления лидеров, признание за ними права принимать значимые для группы решения, достаточная информированность членов коллектива о его задачах и состоянии дел при их выполнении. Так, 11,9% курсантов считают, что у них в группе существуют манипулятивные формы взаимодействия, которые могут оказывать влияние на деловые отношения внутри коллектива.

Следующим этапом описания результатов эмпирического исследования является анализ средних значений по методике Р. Кеттелла.

В качестве доминирующих черт личности выступают показатели по фактору А (замкнутость — открытость), Н (робость — смелость), G (недобросовестность — добросовестность). Для них характерна склонность к добродушию, легкость в общении, эмоциональное выражение; готовность к сотрудничеству, внимательность к людям, мягкосердечность, доброта, приспособляемость. Предпочитают ту деятельность, где есть общение с людьми, ситуации с социальным значением. Эти курсанты легко включаются в активные группы. Они щедры в личных отношениях, не боятся критики. Хорошо запоминают события, фамилии, имена и отчества. Требовательны к себе, руководствуются чувством долга, настойчивы, берут на себя ответственность, добросовестны, остроумны.

Обратим внимание на показатели фактора С (эмоциональная уравновешенность и эмоциональная неуравновешенность), которые находятся на границах нижних пределов. Возможно, они будут демонстрировать эмоциональную возбудимость, проявляя невротические симптомы (фобии, нарушение сна, психосоматические расстройства), что может быть обусловлено адаптационным периодом курсантов.

Завершающий этап анализа полученных результатов — описание корреляционных связей субъективной оценки психологического климата и личностных черт курсантов (табл.).

Эмоциональный компонент субъективной оценки психологического климата имеет статистически значимые положительные корреляционные связи с такими факторами, как С (эмоциональная уравновешенность и эмоциональная неуравновешенность) — 0,379, G (недобросовестность/добросовестность) — 0,266, О (самоуверенность/склонность к чувству вины) — 0,236. Это говорит о том, что черты личности курсанта (эмоциональная неуравновешенность, недобросовестность, чувство вины) связаны с эмоциональным компонентом субъективной оценки психологического климата.

Значимых корреляционных связей между чертами личности курсанта и *моральным компонентом* субъективной оценки психологического климата не выявлено. Возможно, на развитие данного компонента климата могут оказывать мотивационные, ценностные и смысловые ориентации.

Показатели *делового компонента* субъективной оценки психологического климата демонстриру-

Таблица. Показатели корреляционной связи между субъективной оценкой психологического климата и особенностями личности курсантов

Факторы 16-PF Р. Кеттела	Субъективная оценка психологического климата			
	эмоциональный компонент	моральный компонент	деловой компонент	общий показатель психологического климата
А (замкнутость/открытость)	0,063	0,104	0,242*	-0,157
В (низкий интеллект/высокий интеллект)	0,084	-0,021	-0,075	-0,005
С (эмоциональная неуравновешенность/ эмоциональная уравновешенность)	0,379**	0,128	-0,155	0,305**
Е (зависимость/доминантность)	0,006	0,069	0,057	-0,072
F (озабоченность/беспечность)	-0,001	0,109	-0,085	0,008
G (недобросовестность/добросовестность)	0,226*	0,167	-0,125	0,215
Н (робость/смелость)	-0,154	0,011	0,008	0,008
I (жесткость/мягкосердечность)	0,143	0,033	0,101	-0,124
L (доверчивость/подозрительность)	0,068	0,164	-0,054	-0,103
М (практичность/мечтательность)	-0,034	0,005	-0,130	0,227*
Н (наивность/проницательность)	0,156	-0,114	0,221	0,053
О (самоуверенность/склонность к чувству вины)	0,236*	0,048	-0,122	-0,005
Q1 (консерватизм/радикализм)	0,098	0,006	-0,062	-0,019
Q2 (социальность/самодостаточность)	0,048	0,204	0,072	-0,003
Q3 (импульсивность/контроль желаний)	-0,100	-0,005	0,209*	0,086
Q4 (нефрустрированность/фрустрированность)	0,063	0,104	-0,143	-0,157

Примечание. * обозначает уровень статистической значимости при $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$.

ют статистически значимые корреляционные связи с следующими факторами: А (замкнутость/общительность) — 0,242 и Q3 (импульсивность/контроль желаний) — 0,209. Следовательно, для развития деловой составляющей психологического климата необходим достаточный уровень развития общения, самоконтроль, настойчивость, сознательность, склонность к соблюдению этикета. Чтобы соответствовать таким стандартам, от личности требуются определенные усилия, наличие четких принципов, убеждений и учет общественного мнения.

Общий показатель субъективной оценки психологического климата имеет статистически значимые положительные корреляционные связи с чертами личности: С (эмоциональная уравновешенность/эмоциональная неуравновешенность) $r = 0,305$, $p \leq 0,01$ и М — (практичность/мечтательность) $r = 0,227$, $p \leq 0,05$. Можно предположить, что в большей степени на психологический климат в группе курсантов оказывают эмоциональные и деловые черты личности, например, эмоциональная уравновешенность/эмоциональная неуравновешенность, данные черты характеризуют особенности эмоционально-волевой сферы (настойчивость, организованность/безответственность, неорганизованность) и особенности регуляции социального поведения (принятие или игнорирование общепринятых моральных правил и норм). Психоаналитики интерпретируют этот фактор как высокое супер-эго и как низкое супер-эго, а также как измерение особенностей воображения, отражающихся в реальном поведении личности (практичность, приземленность или «витание в облаках», романтическое отношение к жизни).

Проведя качественный, количественный и статистический анализ полученных данных, мы достигли по-

ставленной цели и наша гипотеза о связи субъективной оценки психологического климата с личностными особенностями нашла свое подтверждение.

Для оптимизации социально-психологического климата можно проводить тренинги сплочения. Важный момент в работе любой группы — осознание ею себя как целого, своих свойств и особенностей, места каждого участника в групповом пространстве [7, с. 20–22; 8; 9; 10]. Приемы, помогающие участникам понять группу и свое место в ней, иногда важны для достижения целей группы (если стоит задача создания сплоченной команды), тогда ей могут быть посвящены часы и даже встречи. Могут быть выполнены такие упражнения, как «Наша группа...» (рисуночная техника, все члены группы рисуют совместно свою группу); «Групповой портрет» (создание фотоколлажа); «Символ и девиз группы» (разработать и представить); «Я и окружающие в пространстве группы» (сочинение с последующим анализом) и пр.

Можно предложить организацию общих коллективных дел, совместных переживаний значимых событий: коллективные поздравления с днем рождения; выражение искреннего сочувствия от имени группы в дни печальных событий, болезней, неудач; совместные групповые поездки, экскурсии, походы; посещение концертов, спектаклей.

Знание способов формирования психологического климата и управления коллективом необходимо для группового руководителя для минимизации негативных проявлений в подведомственном коллективе.

Важным показателем благоприятного психологического климата в группе является элемент конструктивного межличностного взаимодействия всех членов

коллектива, а это обусловлено личностными особенностями каждого из субъектов общения.

Проанализировав полученные результаты эмпирического исследования, мы можем сделать следующие выводы:

1. По показателям эмоционального компонента психологического климата доминирующими являются средний и высокий уровень выраженности субъективной оценки, следовательно, в исследуемой группе курсантов складывается мнение о благоприятных, оптимистических отношениях друг к другу, готовность эмоционально поддерживать товарищей в сложных жизненных ситуациях.

2. При анализе результатов морального компонента психологического климата в группе курсантов можно констатировать высокий и средний уровень выраженности, что свидетельствует о знании большинством курсантов норм и правил взаимоотношений в коллективе, умении правильно строить отношения друг с другом.

3. Субъективная оценка делового компонента психологического климата свидетельствует о доверии и об адекватной требовательности членов группы друг к другу; о деловой критике, свободном выражении собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива, об отсутствии давления формальных и неформальных лидеров.

4. В качестве доминирующих черт личности курсантов выступают показатели по факторам А (замкнутость/открытость), Н — (робость/смелость), G (недобросовестность/добросовестность). Для них характерны склонность к общению, готовность к сотрудничеству, смелость, требовательность к себе, чувство долга, ответственность, добросовестность.

5. Выявлены корреляционные связи субъективной оценки компонентов психологического климата и личностных особенностей курсантов. Так, эмоциональный компонент психологического климата имеет статистически значимые положительные корреляционные связи с такими факторами, как фактор С (эмоциональная уравновешенность и эмоциональная неуравновешенность), G (недобросовестность/добросовестность), О — (самоуверенность/склонность к чувству вины). Показатели делового компонента психологического климата демонстрируют статистически значимые корреляционные связи с факторами А (замкнутость/общительность)

и Q3 — (импульсивность/контроль желаний). Общий показатель психологического климата имеет статистически значимые положительные корреляционные связи с чертами личности подростка по Кеттелу: С (эмоциональная уравновешенность/эмоциональная неуравновешенность) и М (практичность/мечтательность).

6. При организации учебно-воспитательной работы в вузе необходимо учитывать личностные особенности курсантов для оптимизации психологического климата в группе.

Список литературы

1. *Афанасьева Т. А.* Социально-психологический климат. М., 2003. 178 с.
2. *Губин В. А., Авдиенко Г. Ю.* Факторы образовательной среды вуза, влияющие на развитие личности обучающегося // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 2(61). С. 26–32.
3. *Евтихов О. В.* Психологический климат в служебном коллективе: феноменология и факторы формирования // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. 2010. № 1. С. 11–16.
4. *Логинова И. О., Колкова С. М., Сидоренко О. А. [и др.]*. Морально-психологический климат в группах обучающихся как показатель качества организации воспитательной работы в вузе // Современные аспекты реализации ФГОС и ФГТ. Красноярск, 2013. С. 337–339.
5. *Носова Н. В., Поярова Т. А., Фокина И. В. [и др.]*. Общая психология (психология личности): практикум. Вологда, 2015. 91 с.
6. *Фокина И. В.* Учет возрастных психологических особенностей подростков и юношества в деятельности специалиста по работе с молодежью // Бизнес. Наука. Образование: проблемы, перспективы, стратегии : мат-лы рос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Вологда, 2015. С. 594–599.
7. *Жданова И. В., Ластовец И. В.* Особенности личностного развития курсантов МВД и психологические условия его гармонизации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 3(58). С. 20–22.
8. *Фокина И. В., Носова Н. В., Соколовская О. К. [и др.]*. Психологические ресурсы студентов-психологов на разных этапах обучения в вузе : монография. Вологда, 2016. 111 с.
9. *Шадрин А. А.* Межличностные взаимоотношения как фактор субъективного благополучия курсантов в процессе военно-профессиональной социализации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 3(58). С. 41–44.
10. *Шилова И. М.* Психологическое сопровождение студента в процессе профессионального обучения и воспитания // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 1(64). С. 33–35.

The connection between the subjective assessment of the psychological climate and first-year cadets' personality traits

Fokina Irina V.,

Cand. Sci. (Psychology), Associate-Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of the Vologda State University,
Associate-Professor at the Department of General Psychology, the Vologda Institute of Law and Economics
of the Federal Penitentiary Service of Russia.
Vologda, Russia. e-mail: fokinairv@mail.ru

During the first year of cadets' studying the stable psychological climate is composed of minor components: psychological atmosphere and emotions caused by making or arranging certain actions. The cadets' prevailing emotions in favourable psychological conditions are amicability, security, optimism, capacity for work, initiative; under unfavourable conditions the cadets are aggressive, constrained, pessimistic and passive. The group psychological climate is determined by the emotional and business qualities of a person. An important feature of favourable psychological climate in the group is constructive interpersonal interaction among all subjects of communication. A common characteristic of psychological climate has statistically significant positive correlations with juvenile features according to Cattell: C — emotional stability/ instability and M — practicality/ impracticality. Knowledge of means used to form psychological climate and manage the collective is necessary for the leader to minimize negative manifestations.

Keywords: psychological climate, collective, subjective assessment, personality traits, personality, cadet.

Citation: *Fokina I. V.* The connection between the subjective assessment of the psychological climate and first-year cadets' personality traits. *Psychopedagogy in law enforcement.* No. 2(69) 2017. P. 78–82.

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.

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 степень, ученое звание, должность);

— полное название организации, с указанием формы собственности, ведомственной принадлежности каждого из авторов, адрес с почтовым индексом. Необходимо придерживаться унифицированного названия организации, как правило, зафиксированного в уставе организации;

— аннотацию (abstract). Она должна быть информативной, оригинальной, содержательной, структурированной в соответствии с логикой изложения материала, компактной (от 100 до 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 «Караваяев А. Ф.»). тел.: +7 (913) 971-80-28.

Электронные архивы выпусков журнала находятся в открытом доступе на сайте журнала <https://oma.mvd.ru> и на сайтах научных электронных библиотек по адресу: <http://www.elibrary.ru>; <http://www.cyberleninka.ru>. Номера размещаются 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 <https://oma.mvd.ru>.

Подписные индексы:

41979; 41980 — по объединенному каталогу «Пресса России»;

11310 — по каталогу «Почта России».

Редакция приглашает Вас к сотрудничеству!

INFORMATION FOR AUTHORS AND SUBSCRIBERS

Dear colleagues!

Regulations On Submitting The Manuscript By The Author

1. General rules. The submitted materials shall comprise the results of original and completed research. Descriptions of pilot researches, reports missing scientific outcomes, duplication of earlier published works as an article are not admissible. The submitted materials shall not contain inappropriate borrowings.

The author of the manuscript is responsible for observing the copyright law and other legislative norms, accuracy and information value of the data conveyed. Publication of the materials in the peer-reviewed journals is the means of scientific communication and contributes largely to the corresponding field of science. The editorial office supports the mentioned communications and observes publishing ethical requirements. The publications are free of charge.

2. The authors provide the editorial office with:

— the article arranged according to the requirements (the title — from 4 to 12 words). The title shall be of much information value, concise, conform to scientific style of the text, contain the main keywords describing the subject-matter of the research and its content. The title shall be comprehensible for readers and search systems;

— universal decimal classification (UDC) index in accordance with the subject-matter of the article;

— data about the author (family name, middle name, first name in full form, science degree, academic rank, position);

— full name of the organization, describing the form of ownership, each author's membership in a department, address with a zip-code. It is advisable to use the uniform name of the organization usually given in the organization's bylaw. When giving address in English it is necessary to observe English grammar rules and give the information as follows (according to rules of punctuation): apartment number, street, city, zip-code, county;

— the abstract. It should be informative, original, meaningful, structured according to the logics of the material, concise (100–150 words);

— keywords (6–8 lexical units) from the text of the article.

To be put on the English version of the journal site and in the Russian Science Citation Index system the translation of metadata is carried out by the editorial board.

3. Requirements to the submitted materials:

— the articles are admitted in the doc, docx, rtf file format, Times New Roman font — 14 pt, with 1,5 line spacing;

— the volume of the manuscript — 20–25 thousand characters, including pictures and tables, a larger volume is admissible in certain cases only, upon the editorial office resolution. The text is thoroughly proof-read and signed by the authors. Graphs, schemes, diagrams etc. must be fulfilled in vector programmes (not in Word) and saved in EPS or AI formats;

— contractions and symbols, measure units must conform to the standards adopted (in the International System of Units and GOST 7.12-1993);

— in References the authors are mentioned as cited. All the references in the article are given in ciphers in square brackets, e.g. [5, p. 6]. It is admissible to refer to different resources from the Reference list, their running numbers being separated by a semicolon, e.g. [10, p. 9; 12, p. 50] (GOST R 7.0.5–2008). When the reference is repeated, it takes the number of its first mentioning;

— resources with no author, normative documents (rulings, laws, instructions, etc), explanations, notes which will not be indexed in citation databases are given in footnotes at the bottom of the page and are not included in the reference list;

— self-citation is admissible if not exceeding 20% of the whole number of resources from the references list.

The journal is peer-reviewed. All articles are peer-reviewed despite the authors' academic ranks or science degrees. Peer-reviewing is carried out by the experts in the fields of the materials under review, the experts have got publications in the mentioned field during the last three years.

Manuscripts are admitted by e-mail on-line. E-mail: karavaevmvd@mail.ru. The authors can send the materials to the address: the Omsk Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs, journal "Psychopedagogy in law enforcement" (subject: "to Karavaev A. F."), 7, pr. Komarova, Omsk, 644092, phone: +7 (913) 971-80-28.

The electronic versions of the journal are available at the website <https://oma.mvd.ru> and the websites of the scientific electronic libraries: <http://www.elibrary.ru>; <http://www.cyberleninka.ru>. The issues are placed in the Russian Science Citation Index system, electronic archives of the journal are available at elibrary.ru

As for detailed requirements to the arrangement of the article you can consult section "Information for authors" at the website <https://oma.mvd.ru>.

Subscription codes:

41979; 41980 — United catalogue "Russian Printed Media";

11310 — "Russian Post".

Welcome to cooperate!