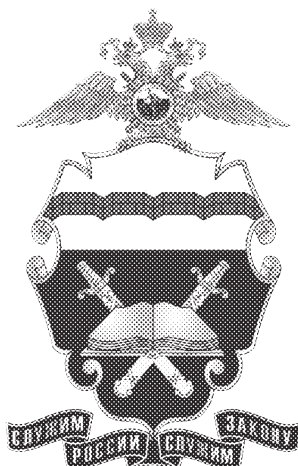


ISSN 1999-6241 (Print)
ISSN 2619-1180 (Online)
<https://pp.omamvd.ru>
Интернет-подписка
<http://www.pressa-rf.ru>
<http://www.akc.ru>

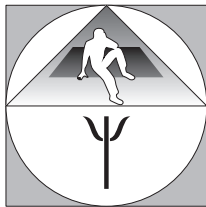


Научно-практический журнал

**Психопедагогика
в правоохранительных органах
Том 29
№ 1(96) январь – март 2024 г.**

Scientific practical journal

**Psychopedagogy in Law Enforcement
Volume 29
No 1(96) January – March 2024**



ПСИХОПЕДАГОГИКА В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ 2024. Том 29, № 1(96)

Издается с мая 1995 г. Выходит четыре раза в год

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

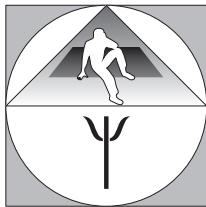
Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по научным специальностям и соответствующим им отраслям наук: психологические науки,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

Редакционная коллегия

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

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

Учредитель издания: федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Омская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации». Главный редактор А. Ф. Караваев. Редактирование, корректура М. В. Виноградова. Компьютерная правка и верстка М. Ю. Чалкова. Перевод, корректура Ю. И. Алферова. Адрес издателя, редакции и отделения полиграфической и оперативной печати (типографии): Россия, 644092, г. Омск, пр-т Комарова, 7, ОМА МВД России. Тел.: +7-913-971-80-28, факс: +7(3812)750-560. E-mail: karavaevmvd@mail.ru, <https://pp.omamvd.ru>, <https://ppe.omamvd.ru>. Зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Реестровая запись ПИ № ФС 77-74589 от 24 декабря 2018 г. Выход в свет: 29.03.2024. Тираж 130 экз. Уч.-изд. л. 15,0. Усл. печ. л. 14,0. Заказ № 80. Цена свободная. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. © Омская академия МВД России, 2024



PSYCHOPEDAGOGY IN LAW ENFORCEMENT

Volume 29, No 1(96). 2024

Has been published quarterly since May 1995

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

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

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

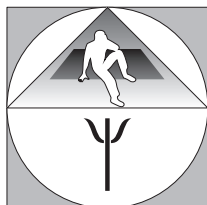
The Editorial Board

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

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

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

Editor-in-chief Karavaev A. F. Editor and Proofreading Vinogradova M. V. Desktop publishing Chalkova M. Yu. Translation and Proofreading Alferova Yu. I. Publisher, editorial office, graphic arts and express printing group address (printing house): Russia, 644092, Omsk, pr. Komarova, 7, Omsk Academy of the Russian MIA. Tel.: +7-913-971-80-28, fax: +7(3812)750-560. E-mail: karavaevmvd@mail.ru. <https://pp.omamvd.ru>, <https://ppe.omamvd.ru>. Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media. Registration entry PI No FS 77-74589 dated December 24, 2018. Issued: 29.03.2024. Circulation: 130. Published sheets 15,0. Conventional printed sheets: 14,0. Order No 80. Any use of publication's materials is possible only with reference to the journal. © Omsk Academy of the Russian MIA, 2024



ПСИХОПЕДАГОГИКА В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ 2024. Том 29, № 1(96)

Издается с мая 1995 г. Выходит четыре раза в год

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И НАДЕЖНОСТЬ

Шаранов Ю. А., Зуева Е. Г. Психолого-юридическая динамика структуры и функций вины в процессе решения постпенитенциарной проблемы российского общества. 6

Смирнова М. В., Касперович Ю. Г., Марьин М. И., Гинзбург К. К. Исследование индивидуально-психологических особенностей лиц с интернет-зависимостью (на примере киберспортсменов). 12

Семенова Н. А. Метаресурс жизненной успешности как психологический предиктор профессиональной успешности сотрудников органов внутренних дел. 21

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Лидак Л. В. Факторы личностно-профессионального развития педагога в условиях цифровизации образования. 28

Арпентьева М. Р., Кунаковская Л. А., Валеева Г. В., Меньшиков П. В. Рефлексия в самосовершенствовании будущего специалиста-педагога. 35

Науменко Е. А., Науменко О. Н. Психологическая проекция интуиции в формировании и применении норм обычного права (на материалах ХМАО-Югры). 42

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАПРЯЖЕННОСТИ И КОНФЛИКТОЛОГИИ

Братухина Е. А., Братухин А. Г. Особенности восприятия времени при преобладании толерантности или интолерантности к неопределенности. 49

Федорова Н. В. Проблема нормы и ненормального в социально-гуманитарном знании. 56

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ И РЕГУЛЯЦИЯ СОСТОЯНИЙ

Пинигин В. Г. Профессиональное выгорание педагогов при дистанционном обучении. 63

Земскова А. А., Забытова Л. М. Психологические особенности отношения ко лжи в связи с жизнестойкостью личности в период юности. 70

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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

Скляренко И. С. Прагматическая модель интерактивной игры как основа педагогического моделирования. 76

Ярмак К. В. Типология средств цифрового сопровождения образовательного процесса. 83

Кочетков М. В. Адаптирующее обучение и элитаризационная модель профессионального образования. Часть II. 90

Казанцева Н. В. Формирование патриотизма как качества личности: онтогенетический подход. 96

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

Бабушкин Г. Д. Психологическая компетентность спортсменов как фактор реализации психологических средств в тренировочно-соревновательной деятельности. 101

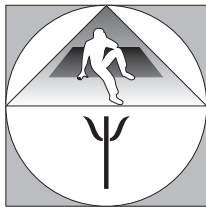
ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ОТРАСЛЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЮРИДИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Трусова Е. А. Правовое регулирование судебно-психиатрической экспертизы в уголовном судопроизводстве. 107

Бабурин В. В., Карабеков К. О. Криминологическая характеристика личности киберпреступника в Российской Федерации и Республике Казахстан. 113

Информация для авторов. 120



PSYCHOPEDAGOGY IN LAW ENFORCEMENT

Volume 29, No 1(96). 2024

Has been published quarterly since May 1995

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

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

MORALLY-PSYCHOLOGICAL, PROFESSIONAL TRAINING AND RELIABILITY

Sharanov Yu. A., Zueva E. G. Psychological and Legal Dynamics of the Structure and Functions of Guilt in the process of Solving the Post-Penitentiary Problem of the Russian Society. 6

Smirnova M. V., Kasperovich Yu. G., Maryin M. I., Ginzburg K. K. Study of Individual Psychological Characteristics of Persons with Internet Addiction (on the example of Cyber-Sportsmen). 12

Semenova N. A. Meta-resource of Life Success as a Psychological Predictor of Law Enforcement Officers' Professional Success. 21

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF PERSONALITY

Lidak L. V. Factors of Personal and Professional Development of a Teacher under conditions of Digitalization of Education. 28

Arpentieva M. R., Kunakovskaya L. A., Valeeva G. V., Menshikov P. V. Reflection in Self-Improvement of a Future Pedagogical Specialist. 35

Naumenko E. A., Naumenko O. N. Psychological Projection of Intuition in the Formation and Application of Norms of Customary Law (on the Materials of Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra). 42

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TENSION AND CONFLICTOLOGY

Bratukhina E. A., Bratukhin A. G. Peculiarities of Time Perception with the Predominance of Tolerance or Intolerance to Uncertainty. 49

Fedorova N. V. The Problem of the Normal and the Abnormal in Socio-Humanitarian Knowledge. 56

PSYCHO-CORRECTION AND REGULATION OF STATES

Pinigin V. G. Teacher Professional Burnout in Distance Education. 63

Zemskova A. A., Zabytova L. M. Psychological Peculiarities of Attitude to Lying with regard to Personality Resilience in the period of Adolescence 70

PEDAGOGICAL SCIENCES

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

Sklyarenko I. S. Pragmatic Model of Interactive Game as a Basis for Pedagogical Modeling. 76

Yarmak K. V. Typology of Digital Support Tools used in Educational Process. 83

Kochetkov M. V. Adaptive Learning and Elitization Model of Professional Education. Part II. 90

Kazantseva N. V. Formation of Patriotism as a Personal Quality: Ontogenetic Approach. 96

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

Babushkin G. D. Athletes' Psychological Competence as a Factor of Realization of Psychological means in Training and Competition. 101

JURIDICAL SCIENCES

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

Trusova E. A. Legal Regulation of Forensic Psychiatric Examination in Criminal Proceedings. 107

Baburin V. V., Karabekov K. O. Criminological Characterization of a Cybercriminal Identity in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan. 113

Information for authors. 120



Морально-психологическая, профессиональная подготовка и надежность

Morally-psychological and professional training and reliability

Научно-теоретическая статья

УДК 159.9 © Шаранов Ю. А., Зуева Е. Г., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-6-11

5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности

Психолого-юридическая динамика структуры и функций вины в процессе решения постпенитенциарной проблемы российского общества

Юрий Александрович Шаранов, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии¹; niospba@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-9758-8220>

Евгения Геннадьевна Зуева, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии¹; zueva.eg@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-6919-0306>

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

Реферат. Введение. Рассматривается психолого-юридический феномен «вины» в контексте проблемы реформирования института пробации. В связи с решением «постпенитенциарной проблемы» адаптации и ресоциализации лиц, отбывающих или уже отбывших уголовное наказание, необходимо предпринимать меры по профилактике правонарушений, совершаемых этими лицами. Цель — раскрыть психолого-юридическую сущность феномена «вины» в контексте проблемы реформирования института пробации. **Результаты и их обсуждение.** Новым концептуальным поворотом является обращение к рассмотрению структуры и функций вины в качестве фундаментальной ценности в проектировании новой идентичности лиц, отбывающих или уже отбывших уголовное наказание. Статья включает теоретический обзор литературы и анализ нормативных правовых документов, отечественного и зарубежного опыта, размышлений классиков по проблеме вины. Проанализированы результаты исследований морально-нравственных ценностей личности, понятий стыда, вины совести в трудах отечественных и зарубежных авторов. Проанализированы психодинамические аспекты вины. Поставлена проблема недостаточного количества и качества исследований вины, полного отсутствия методического инструментария изучения вины в юридической психологии. Продолжает доминировать в качестве основного метода изучения вины судебно-психологическая экспертиза. **Выводы.** Содержание статьи обладает научной и прикладной ценностью с точки зрения возможного использования в целях ресоциализации и реинтеграции лиц, в отношении которых применяется пробация.

Ключевые слова: вина, пробация, профилактика, правонарушение, ресоциализация, реинтеграция, социальная адаптация, личностная идентичность

Для цитирования: Шаранов Ю. А., Зуева Е. Г. Психолого-юридическая динамика структуры и функций вины в процессе решения постпенитенциарной проблемы российского общества // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 6–11. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-6-11>

Scientific and Theoretical Article

UDC 159.9 © Sharanov Yu. A., Zueva E. G., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-6-11

5.3.9. Legal Psychology and Psychology of Security

Psychological and Legal Dynamics of the Structure and Functions of Guilt in the process of Solving the Post-Penitentiary Problem of the Russian Society

Yuri A. Sharanov, Honoured Worker of Higher Education of the Russian Federation, Doctor of Science (in Psychology), Professor, Professor at the chair of Legal Psychology¹; niospba@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-9758-8220>

Evgenia G. Zueva, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Legal Psychology¹; zueva.eg@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-6919-0306>

¹ St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 1 Letchik Pilyutov st., St. Petersburg, 198206, Russia

Abstract. Introduction. The psychological and legal phenomenon of "guilt" in the context of the problem of reforming the institute of probation is under examination. In connection with the solution of the "post-penitentiary problem" of adaptation

and resocialization of those who are serving or have already served a criminal sentence, it is necessary to take measures to prevent offenses committed by these persons. The aim is to reveal the psychological and legal essence of the phenomenon of "guilt" in the context of the problem of reforming the institute of probation. **Results and Discussion.** A new conceptual change is consideration of the structure and functions of guilt as a fundamental value in the design of a new identity of persons who are serving or have already served a criminal sentence. The article includes a theoretical review of literature and analysis of normative legal documents, domestic and foreign experience, reflections of classical authors on the problem of guilt. The results of the research on moral values of personality, the concepts of shame, guilt and conscience in the works of domestic and foreign authors are analyzed. Under examination are psychodynamic aspects of guilt. The authors set the problem of insufficient quantity and quality of studies on guilt, complete absence of methodological tools for studying guilt in legal psychology. Forensic psychological examination continues to dominate as the main method of studying guilt. **Conclusions.** The content of the article has scientific and applied value from the point of view of its possible use for the purposes of re-socialization and reintegration of probationers.

Keywords: guilt, probation, prevention, delinquency, resocialization, reintegration, social adaptation, personal identity

Citation: Sharanov Yu. A., Zueva E. G. Psychological and Legal Dynamics of the Structure and Functions of Guilt in the process of Solving the Post-Penitentiary Problem of the Russian Society. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 1(96). Pp. 6–11 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-6-11>

Основные положения

1. Проблема изучения вины рассматривается в системе регулирования поведения субъектов постпенитенциарного сообщества, т. е. той группы граждан, которым оказываются помощь и поддержка со стороны института probation, а также осуществляется функция превенции сотрудниками органов внутренних дел. Раскрываются структура, функции, динамика вины в процессе трансформации личностной идентичности лица, в отношении которого применяется probation.

2. Вина понимается как базовый механизм культурно-нравственной регуляции поведения человека, включающий в себя стыд, совесть, ответственность, порядочность, представляющий собой информационную структуру, в которой отражаются знание, вера, представления, образы, оценки, поведенческие стереотипы и опыт человека.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

Сегодня основной тенденцией образцового изображения ситуации в мире является повсеместное признание стремительных изменений в культурно-исторических контекстах жизни государства и общества. Плодотворность такого рода подхода состоит в том, что для авторов научных публикаций открывается возможность выбирать в качестве предмета своих исследований любые сюжеты развития науки, культуры, психологии или права. Вместе с тем следует признавать возможные риски, когда мы имеем дело с неоднозначными социальными процессами и событиями в мире, допускающими различные суждения и оценки. В качестве такой неоднозначной для понимания и выбора способов решения в российском обществе выступает «постпенитенциарная проблема» адаптации и ресоциализации лиц, отбывающих или уже отбывших уголовное наказание.

В соответствии с Федеральным законом от 6 февраля 2023 г. № 10-ФЗ «О probation в Российской Федерации»¹ создается институт probation. В пункте 5 ч. 1 ст. 5 данного закона под ресоциализацией понимается комплекс мер социально-экономического, педагогического, правового характера, осуществляемых субъектами профилактики

правонарушений в соответствии с их компетенцией и лицами, участвующими в профилактике правонарушений, в целях реинтеграции в общество лиц, освобожденных из учреждений, исполняющих наказания в виде принудительных работ или лишения свободы, и (или) лиц, которым назначены иные меры уголовно-правового характера. По сути дела, общество и власть предпринимают совместные шаги по созданию модели ресоциализации и реинтеграции указанных в упомянутом законе лиц, адекватной ценностям и смыслам новой исторической эпохи.

Цель — раскрыть психолого-юридическую сущность феномена «вина» в контексте проблемы реформирования института probation.

Материалы, результаты и обсуждение

Безусловно, основными факторами, которые радикально изменили сегодняшнюю картину мира и в целом развернули нравственный вектор развития современной цивилизации, выступают специальная военная операция, последовавшие за этим беспрецедентные санкции со стороны Запада и события на Ближнем Востоке. В этом контексте уже не кажется случайным нравственный поворот общественного сознания к Ф. М. Достоевскому, к его известным пророчествам. Писатель предупреждал, что нельзя внедрять христианское сознание в реальную жизнь по случаю. Мораль неделима. Вот как говорится об этом в «Дневнике писателя»: «Что правда для человека как лица, то пусть остается правдой и для всей нации. Да, конечно, можно проиграть временно, обеднеть на время, лишиться рынков, уменьшить производство, возвысить дороговизну. Но пусть зато останется нравственно здоров организм нации — и нация, несомненно, более выиграет, даже и материально»². Иначе говоря, нет двух нравственностей, нет правды «применительно к случаю». Нравственный закон во все времена един для всех. Сегодня в ситуации выбора пути развития нравственных основ общественных и государственных институтов заповедь Ф. М. Достоевского как никогда актуальна.

По Ф. М. Достоевскому, в качестве одного из проявлений сложного культурно-нравственного комплекса человека всегда выступали вина, стыд, совесть. Поэтому вполне

¹ Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

² Достоевский Ф. М. Дневник писателя. М., 2022. С. 71.

логично в рамках предмета нашей статьи было обратиться к исследованию феномена вины.

Именно на радикальные трансформации феномена вины как одного из проявлений сложного культурно-нравственного комплекса современного человека следует обратить пристальное внимание. Наблюдаемая динамика социальных изменений привела к появлению новой «культуры вины и стыда», нового образа «человека вины», новой культурной схемы «быть и признавать себя виновным» [1]. Одновременно с этим в последние годы меняется правовая система государства и, соответственно, правовая культура общества. И если феномен вины включает в себя систему права в качестве динамической стороны феномена вины, то при изменении системы права государства (международной правовой системы) меняет свое смысловое содержание и вина. Следует согласиться с утверждением юристов, что «все течет, все меняется, и то, что сегодня представляется доказанным, завтра оказывается под вопросом». При этом результаты трансформации культуры вины актуальны не только для российского общества, правопослушного гражданина или лиц, отбывающих или уже отбывших уголовное наказание, но и для всей современной цивилизации в целом.

Так, события на Ближнем Востоке говорят о том, что вина — это уже не характеристика действий человека, которая может быть снята, оправдана, а это экзистенциальный статус, получаемый личностью после совершения недопустимых действий. Такие действия не могут быть преодолены только самим человеком. В этом контексте сегодня надо говорить о неискупаемых преступлениях. Оправдать, по сути, геноцид, преступные действия одной из сторон конфликта, направленные против жизни многих людей, нельзя, поскольку экзистенциальный статус виновного не может быть соотнесен с «нормой» существования человека. Личность такого типа виновности (по К. Ясперсу) не может быть прощена, поскольку это фактически означало бы полную отмену института наказания. Собственно, мы становимся свидетелями «смерти одного нравственного и философского мира и рождения другого» [2, с. 49].

Феномен вины как одного из механизмов культурно-нравственной регуляции поведения человека, включающего в себя стыд, совесть, способность к раскаянию и покаянию, выходит далеко за границы предмета юридической психологии. В то же время тема вины интересует нас с точки зрения ее способности регулировать моральные и правовые поступки сотрудников правоохранительных органов, а также с точки зрения вины как концепта или концептоформы, некой информационной структуры, в которой отражаются знание, вера, представления, образы, оценки, поведенческие стереотипы и опыт человека. В этом статусе феномен вины востребован гуманитарными и социальными науками, психологией и правом, подвергается рефлексии как нравственный регулятор современной жизни человека, несмотря на современный развитый юридический язык и юридический порядок. И чувство вины, и поведение, обусловленное этим чувством, и концептуальные размышления о вине как атрибуте правовой системы и правоприменительной деятельности являются фактами современной жизни. Это

предполагает необходимость их психолого-юридического анализа в целях последующей работы с виной у лиц, освобожденных из учреждений, исполняющих наказания в виде принудительных работ или лишения свободы, и (или) лиц, которым назначены иные меры уголовно-правового характера.

Почему именно вина привлекает психологов в данном контексте? Во-первых, известно, что стыд может временно затуманивать рассудок, а вина, напротив, стимулирует мыслительные процессы, связанные, как правило, с осознанием провинности и с перебором возможностей для исправления ситуации (К. Изард). Во-вторых, представители психоанализа (З. Фрейд, М. Кляйн, К. Э. Изард, И. Ялом, М. Льюис) одни из первых подчеркивали универсальный статус вины, а отсутствие чувства вины расценивалось в качестве признака психического заболевания человека. Поэтому считается, что эмоция вины свидетельствует о здоровой психике. Кроме того, бессознательные вина и стыд — это неосознаваемые отношения (установки) человека к самому себе (другим), реализующие моральную норму посредством эксплуатации оценивания и различного рода способов приписывания, которые вовлекают в процесс взаимодействия с внешним и внутренним миром различные защитные механизмы [3]. Представление о виновности (невиновности) может понижать все сознание такого человека, становиться одним из компонентов личности. З. Фрейд называл эту часть личности «Сверх-Я», она отвечает за возникновение морали, а потому не нужно учиться, как избавиться от чувства вины, нужно суметь принять его, т. е. работать с ним [4].

В-третьих, в структуре вины, наряду с эмоциональным и мотивационным, приоритетным является когнитивный компонент [5]. Отсюда внутренняя диалектика структуры вины такова: совесть коренится в стыде, а стыд связан со стремлением индивида к избеганию негативных ситуаций. Тем самым вина одновременно стимулирует правопослушное поведение и мотивы исправления проступка человека. Вина, совесть и стыд, являющиеся социально обусловленными эмоциями, формируются в онтогенезе, изменяются в ходе сознательного усвоения этических норм и правил поведения конкретного общественного строя, конкретного вида культуры.

Общая схема структуры и функций вины в структуре поведения лиц, в отношении которых осуществляется probation, представлена ниже (рис.).

Нормальный комплекс вины включает в себя совокупность психических образований, в том числе когнитивных, аффективных, мотивационных структур, а также психологические механизмы реализации функций вины. При этом уровень переживаний чувства вины должен находиться в норме и не превышать порог субъективного контроля личности. В таком состоянии личность способна преодолевать угрызения совести, кризис виновности и критические состояния бытия, регулировать страдания и подвергать рефлексии допущенные ошибки и тем самым инициировать положительные личностные изменения. Именно такие переживания чувства вины способны полностью трансформировать внутренний мир человека. Этот процесс представляет собой сугубо индивидуальное явление,

которое имеет свои особенности и определенный конечный результат. Однако если уровень переживания чувства вины превысит субъективную норму контроля, то возникает болезненное состояние личности, когда наблюдается «застывание» на негативном переживании вины, что тормозит процесс формирования новой личностной идентичности.



Рис. Комплекс переживаний вины
(Fig. The guilt complex)

Методы исследования вины. В последнее время в качестве психологических механизмов, объясняющих различные изменения в психологии личности и поведении сотрудников органов внутренних дел в повседневных и экстремальных условиях, чаще всего описываются стресс, напряженность, тревога, копинг-стратегии, а для осужденных — жизнеспособность, жизнестойкость [6]. Однако указанные психологические механизмы в силу специфики построения их понятийной структуры далеко не всегда могут быть использованы как операциональные концепты или конструкты для описания личности полицейского, сотрудника ФСИН, подсудимого или бывшего осужденного. Логично было бы для того, чтобы дополнить и объяснить многие психические состояния и переживания, в том числе и для оказания психологической помощи, в некоторых случаях прибегнуть к ресурсам концепта вины. К сожалению, сегодня в юридической психологии недостаточно исследований феномена вины, отсутствует для этого и необходимый методический инструментарий. Наиболее авторитетным в этом отношении является диссертационное исследование, а также отдельные статьи и монографии О. Д. Ситковской³. При этом в качестве основного метода изучения вины у нее выступает метод судебно-психологической экспертизы, который позволяет ответить на вопросы о виновности лиц, совершивших общественно опасные деяния, осуществить квалификацию преступлений, гарантировать исключение объективного вменения и обеспечить индивидуализацию ответственности. Как правило, не все виды и типы вины

можно исследовать средствами только одной психологии. Форму вины образует различное сочетание интеллектуального, волевого, эмоционального элементов сознательного и бессознательного поведения, согласно науке уголовного права вина есть совокупность формы и содержания, психическое отношение лица к совершенному им общественно опасному деянию (ст. ст. 25 и 26 Уголовного кодекса РФ). Так, изучение умышленной вины отличается наибольшей сложностью, как правило, носит комплексный характер. Поэтому метод комплексной судебно-медико-психолого-психиатрической экспертизы в этих случаях востребован в полной мере [7]. Неправильная трактовка вины приводит к серьезным ошибкам на практике, влияющим на судьбы людей.

Существует определенный зарубежный опыт исследования вины. В частности, положительной тенденцией в зарубежной психологии является интерес к изучению специфической роли вины и стыда в конкретных предметных областях [8]; травма чувства вины [9]; копинговые стили, соответствующие переживанию вины и стыда [10]; методики измерения индивидуальных различий в совладании с чувством стыда [11] и др.

В соответствии с теорией реинтегративного стыда большинство социальных и клинических психологов виной называют «моральную» эмоцию, ориентированную на поведение, а стыдом — эгоцентричную «моральную» эмоцию. Вместе с тем значительная часть ученых доказывает, что вина и стыд не в равной степени являются моральными эмоциями, а именно чувство вины, в отличие от чувства стыда, выступает более моральной и адаптивной эмоцией [12]. На наш взгляд, подобного рода концептуальные расхождения обуславливаются типом культуры, в контексте которой изучается человек. Так, переживание стыда, в отличие от переживания вины, рассматривается людьми западной культуры как нечто негативное и требующее сокрытия («стыдиться стыдно»). Психологам до сих пор не удалось обнаружить сколько-нибудь определенного разграничения между ситуациями, генерирующими стыд, и ситуациями, генерирующими вину. Очевидно, это связано с тем, что и та и другая эмоции отражают общее для них — совесть.

Исследователи также отмечают, что тип события мало значит в разграничении вина и стыда [13; 14]. Те или иные типы совершаемых правонарушений для одних людей связаны с чувством стыда, для других — с чувством вины. Важно подчеркнуть, что психологи сходятся во мнении, что чувство вины, в отличие от чувства стыда, актуализирует мотивацию выбора морального пути в жизни, побуждает человека брать на себя ответственность и занимать конструктивную позицию в юридически релевантных ситуациях. Следовательно, вина предполагает самооценку ответственного вреда, т. е. противоправности [15, р. 722].

Зарубежными исследователями создан и активно применяется методический инструментарий, с помощью которого осуществляется исследование вины. Вместе с тем анализ показывает, что некоторые методики не дифферен-

³ Ситковская О. Д., Конышева Л. П., Коченов М. М. Новые направления судебно-психологической экспертизы : справ. пособие. М., 2000. 154 с.

цируют понятия вины и стыда [16], вследствие чего получаемые результаты не позволяют выяснить специфическую роль чувств вины и стыда в различных аспектах психологического и социального функционирования личности.

В диссертационном исследовании И. А. Белик специально проводилась адаптация зарубежных методик для измерения чувства вины («Опросник вины» (Guilt Inventory, 1991) К. Куглер, У. Х. Джонс; «Измерение чувства вины и стыда» (Test of Self-Conscious Affect (TOSCA, 1989)) [5]. Опросник исследования уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки удовлетворительно оценивает чувство вины в рамках исследования агрессивных и враждебных реакций.

Следует подчеркнуть, что стыд и вина — это эмоции, имеющие особое значение для области криминологии, в частности для процесса реабилитации. Их обычно считают типичными «моральными» эмоциями из-за их предполагаемой роли в подавлении аморального, социально нежелательного поведения и в поощрении альтруистического, просоциального поведения.

Клинические наблюдения, качественные и количественные эмпирические исследования показывают, что, когда люди испытывают чувство вины за определенное поведение, у них появляется мотивация признать свои ошибки и исправить их. Они также демонстрируют сочувствие жертвам своих проступков, что дает основание предположить, что осужденные с большей вероятностью будут нести ответственность и стараться исправить ситуацию [17–19].

Собственно, все достижения в области исследования вины важны для нас с точки зрения возможного использования в целях ресоциализации и реинтеграции лиц, указанных в Федеральном законе «О пробации в Российской Федерации».

Понятие, структура и динамика функций вины.

Конфликт интерпретации понятия вины в психологической науке задается самим фактом существования неравновесной структуры правовой системы государства и внутренней динамикой компонентов структуры феномена вины. Основным местом встречи феномена вины и права выступает пространство правореализации и правоприменения. При этом правовая система состоит из двух частей — статичной и динамичной. Статичная часть системы права представляет собой совокупность нормативных правовых актов; динамичная часть — правовую культуру (законотворчество и прогрессивное правообразование), правореализацию и правоприменение. Правовая система отражает социально-экономические процессы в обществе, воплощает теоретические категории права в повседневную жизнь людей и тем самым доказывает на деле (а не только в теории) реальные преимущества заложенных в них ценностей.

Подчеркнем следующий непреложный факт: понятие вины предстает в трактовке ученых в форме сложной интегративной категории, внутреннюю динамику которой задают отношения между включенными в нее в качестве компонентов структуры такими феноменами, как совесть, стыд, долг, ответственность, честь, порядочность и др. В отношении элементов структуры и функций правовой системы среди юристов можно констатировать наличие консен-

суса [20]. Тем не менее в научной литературе продолжает оставаться дискуссионным понимание закономерностей внутренней динамики концепта вины.

Представители гуманитарных и социальных наук по-разному трактуют генезис, функции, структуру и механизмы проявления вины на уровне индивида, группы и социума. При этом форма актуализации вины зависит от конкретных целей, предмета и социокультурных условий, юридического статуса субъекта. На уровне правовой культуры (как части правовой системы) вина преимущественно заявляет о себе в качестве компонента структуры правового сознания, а на уровне регулирования поведения является принадлежностью нравственно-правовой организации психики личности. Иными словами, уже в этом на первый взгляд искусственном разделении [21, с. 5] вина не относится целиком к системе права, а только к правовой культуре, к правовым поступкам, к механизмам правореализации. Поэтому главное место, по этой логике, в системе правового регулирования должно отводиться правовому сознанию, а не морально-нравственным образованиям психики субъекта. Вполне обоснованно в связи с этим поставить следующий вопрос: обладает ли вина для всех субъектов права, для всех представителей различных социокультурных общностей единой ценностью, а значит, и регулятивным императивом в структуре правовой культуры граждан? Или у некоторой части несистемной оппозиции, радикально настроенной части населения ценностно-смысловое содержание вины может быть другим, прямо противоположным господствующей в обществе культуре? Надо признать, что общественное сознание неоднородно, а потому демократические начала права и следующего за ним правосознания, выражающиеся в таких категориях, как честность, порядочность, ответственность, свобода, справедливость и др., могут полностью отвергаться или подвергаться частичной девальвации.

В свою очередь, существует определенная специфика отношения и переживания вины обвиняемым, осужденным и отбывшим уголовное наказание гражданином. Нас интересует место вины в структуре регулирования поведения субъектов постпенитенциарного сообщества, т. е. той группы граждан, которым оказываются помощь и поддержка со стороны института пробации, а также осуществляется функция превенции сотрудниками органов внутренних дел. Внимание к этой группе лиц диктуется не только требованиями соответствующего закона, но и проявлением научного интереса. Дело заключается в том, что бывшие осужденные с помощью организаций и специально уполномоченных лиц обеспечиваются работой, включаются в социально значимые отношения, механизмы адаптации и поведения контролируются, чтобы не допустить рецидивного правонарушения. А. С. Душкин представляет результаты подробного анализа факторов, которые, по его мнению, облегчают процесс успешной реинтеграции бывших осужденных и других лиц, а именно духовность, социальная поддержка, принятие ответственности, мотивация, занятость, образование и сильное чувство самоидентификации [22]. Однако при этом остается открытым вопрос, с помощью каких ценностей и на каких психологических механиз-

мах осуществлять «реинкарнацию» их новой личностной идентичности.

Выводы

Феномен вины как одного из механизмов культурно-нравственной регуляции поведения человека заключается в способности регулировать моральные и правовые поступки людей, выступающие структурой, в которой отражаются знание, вера, представления, образы, оценки, поведенческие стереотипы и опыт человека.

Структура вины является сочетанием когнитивного, эмоционального и мотивационного компонентов. В качестве компонентов структуры вины можно рассматривать такие феномены, как совесть, стыд, долг, ответственность, честь, порядочность и др.

Функции вины заключаются в моральной регуляции поведения, стимулировании изменения ситуации, формировании новой личностной идентичности. Внешняя регуляция поведения зависит от существующей правовой системы, представленной статической и динамической частями. Трансформация вины заключается в способности стимулировать создание внутренних условий для формирования новой личностной идентичности (ресоциализации и реадaptации осужденных лиц).

Валидность методов и методик исследования вины в отечественной и зарубежной психологии обусловливается культурными особенностями и спецификой тех предметных областей, где предпринимаются попытки дифференцировать вину и стыд, осуществить прогноз в уголовном судопроизводстве повторного правонарушения субъекта в зависимости от его склонности переживать чувство вины.

Проблема изучения вины является актуальной в связи с ее онтологическим статусом в системе регулирования поведения субъектов постпенитенциарного сообщества, т. е. той группы граждан, которым оказываются помощь и поддержка со стороны института пробации, а также осуществляется функция превенции сотрудниками органов внутренних дел.

Перспективы. Результаты исследования открывают новое научное направление исследований теории и практики превенции правонарушений лицами, в отношении которых применяется пробация. Дальнейшие исследования должны быть направлены на поиск закономерностей, оптимальных методов, позволяющих осуществлять прогнозирование, диагностику и коррекцию поведения данных лиц, а также формирование у них новой личностной идентичности.

Список источников / References

1. Тимошенко С. А. Вина как феномен культуры и инструмент культурно-антропологического анализа : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Зерноград, 2014. 27 с.
2. Умберто Эко. Открытое произведение: форма и неопределенность в современной поэтике / пер. с итал. А. Шурбелева. СПб., 2006. 408 с.
3. Короткова Е. В. Социально-психологический анализ вины и стыда как системы отношений личности к себе и другому : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2002. 17 с.
4. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. М., 1992. 289 с.
5. Белик И. А. Чувство вины в связи с особенностями развития личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006. 23 с.
6. Корнилова Т. В., Поздняков В. М. Жизнестойкость осужденных с длительными сроками отбывания наказания и психологические пути ее повышения : монография. Рязань, 2021. 190 с.
7. Паньков И. В. Умышленная вина по российскому уголовному праву: теоретический и нормативный аспекты : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. СПб., 2010. 26 с.
8. Ильин Е. П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние. СПб., 2016. 288 с.
9. Kubany E. S., Haynes S. N., Abueg F. R., et al. Development and validation of the Trauma-Related Guilt Inventory (TRGI). *Psychological Assessment*. 1996. Vol. 8, No. 4. Pp. 428–444. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.428>.
10. Nathanson D. L. Shame and pride: Affect, sex, and the birth of the self. New York, 1992.
11. Elison J., Lennon R., Pulos S. Investigating the Compass of Shame: The development of the Compass of Shame Scale. *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2006. Vol. 34, No. 3. Pp. 221–238. doi: 10.2224/sbp.2006.34.3.221.
12. Tangney J. P., Stuewig J., Mashek D. J. Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*. University of California — Los Angeles, 2007. Pp. 345–363.
13. Tangney J. P. Situational determinants of shame and guilt in young adulthood. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1992. Vol. 18. Pp. 199–206.
14. Tracy J. L., Robins R. W. Appraisal antecedents of shame and guilt: Support for a theoretical model. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2006. Vol. 32. Pp. 1339–1351.
15. Miceli M., Castelfranchi C. Reconsidering the differences between shame and guilt. *Europe's Journal of Psychology*. 2018. Vol. 14, No 3. Pp. 710–733. <https://doi.org/10.5964/ejop.v14i3.1564>.
16. Janda L. H., Bazemore S. D. The Revised Mosher Sex-Guilt Scale: its psychometric properties and a proposed ten-item version. *J Sex Res*. 2011. Vol. 48, No 4. Pp. 392–396. <https://doi.org/10.1080/00224499.2010.482216>.
17. Lewis H. B. Shame and guilt in neurosis. New York, 1971. 150 p.
18. Lindsay-Hartz J. Contrasting experiences of shame and guilt. *American Behavioral Scientist*. 1984. Vol. 27. Pp. 689–704.
19. Tangney J., Dearing R. Shame and guilt. New York, 2002.
20. Стекланникова С. В. Совесть как социокультурный регулятив : дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д, 2001. 158 с.
21. Агамиров К. В. К понятию правовой системы // Вопросы российского и международного права. 2017. Т. 7, № 1А. С. 5–11.
22. Душкин А. С. Психосоциальные факторы, способствующие успешной реинтеграции в общество лиц, освобожденных из исправительных учреждений // Прикладная юридическая психология. 2023. № 3(64). С. 52–71.

Поступила 23.11.2023; одобрена после рецензирования 20.12.2023; принята к публикации 30.12.2023.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-практическая статья

УДК 159.9.072.432 © Смирнова М. В., Касперович Ю. Г., Марьин М. И., Гинзбург К. К., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-12-20

5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности

Исследование индивидуально-психологических особенностей лиц с интернет-зависимостью (на примере киберспортсменов)

Марина Владимировна Смирнова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, социологии, государственного и муниципального управления¹; marvlsmir2@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-9426-0190>

Юлия Григорьевна Касперович, кандидат психологических наук, заместитель начальника управления организации морально-психологического обеспечения — начальник отдела организации психологической работы²; kasper0768@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5338-7593>

Михаил Иванович Марьин, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии³; marin_misha@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-1142-8857>

Ксения Константиновна Гинзбург, магистрант, Университет Хэнань⁴; ksyuolen14@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0007-8939-7460>

¹ Российский университет транспорта, 109012, Москва, ул. Образцова, 9, стр. 9, Россия

² Главное управление по работе с личным составом МВД России, 119049, Москва, ул. Житная, 12А, Россия

³ Московский государственный психолого-педагогический университет, 127051, Москва, ул. Сретенка, 29, Россия

⁴ ISCLC. Henan University. The Silk Road Institute Адрес: 85 Minglun Street, Kaifeng 475001, P. R. China

Реферат. Введение. Проблема изучения психологических механизмов компьютерной зависимости является актуальной научно-практической задачей, так как в условиях все возрастающей роли компьютерных технологий встает вопрос безопасного взаимодействия человека с современными информационными системами и игровыми платформами. **Материалы и методы.** Изучаются личностные факторы, обуславливающие развитие интернет-аддикции, на выборке лиц юношеского возраста, основным увлечением которых является киберспорт. Исследование проводилось в феврале–апреле 2022 г. на группе студентов-киберспортсменов в количестве 40 человек в возрасте от 18 до 24 лет. Были выделены три подгруппы в зависимости от уровня выраженности интернет-аддикции. Изучение личностных предикторов интернет-зависимости проводилось на основе данных описательной статистики, а также результатов корреляционного анализа по Спирмену. Использовались тест исследования интернет-зависимости С. Чена, тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева, методика диагностики иррациональных установок А. Эллиса, тест жизнестойкости С. Мадди, опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса. **Результаты и обсуждение.** Выделены и описаны личностные особенности интернет-зависимых и независимых киберспортсменов. Группа интернет-зависимых респондентов характеризуется неудовлетворенностью в реализации смысловых ориентаций, что выявляет проблемы экзистенциального характера. Для данной группы опрошенных характерны иррациональные установки катастрофизации и долженствования. К доминирующим копинг-стратегиям для интернет-зависимых относятся «дистанцирование», «избегание». Для обучающихся с отсутствием интернет-зависимости выявлены высокий уровень осмысленности жизни, отсутствие иррациональных установок, развитый локус контроля; гибкое копинг-поведение; активность, вовлеченность в процесс жизненных событий; адекватный уровень критичности в отношении себя и окружающих. **Выводы.** Выделены личностные факторы, обуславливающие формирование интернет-зависимости. Система ценностно-смысловых ориентаций и установок, характеризующаяся сниженным уровнем осмысленности жизни, выраженностью иррациональных установок катастрофизации и долженствования, фрустрацией потребности контроля над происходящим, в сочетании с повышенным уровнем критичности в отношении себя и окружающих, неэффективными копинг-стратегиями (дистанцирование, избегание, повышенный риск) определяет формирование интернет-зависимости. Данная система смыслов и иррациональных установок выступает основным компонентом в структуре жизнестойкости интернет-аддиктов и выявляет внутриличностные проблемы экзистенциального характера.

Ключевые слова: интернет-аддикция, ценностно-смысловые ориентации, иррациональные установки, копинг-стратегии, показатели жизнестойкости, личностные факторы интернет-зависимости

Для цитирования: Смирнова М. В., Касперович Ю. Г., Марьин М. И., Гинзбург К. К. Исследование индивидуально-психологических особенностей лиц с интернет-зависимостью (на примере киберспортсменов) // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 12–20. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-12-20>

Scientific and Practical Article

UDC 159.9.072.432 © Smirnova M. V., Kasperovich Yu. G., Maryin M. I., Ginzburg K. K., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-12-20

5.3.9. Legal Psychology and Psychology of Security

Study of Individual Psychological Characteristics of Persons with Internet Addiction (on the example of Cyber-Sportsmen)

Marina V. Smirnova, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor at the chair of Psychology, Sociology, State and Municipal Management¹; marvlsmir2@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-9426-0190>

Yulia G. Kasperovich, Candidate of Science (in Psychology), Deputy-Chief of the Department of Organization of Moral and Psychological Support — Chief of the Department of Organization of Psychological Work²; kasper0768@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5338-7593>

Mikhail I. Maryin, Doctor of Science (in Psychology), Professor, Professor at the chair of Scientific Foundations of Extreme Psychology³; marin_misha@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-1142-8857>

Ksenia K. Ginzburg, Master's degree student, Henan University⁴; ksyuolen14@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0007-8939-7460>

¹ Russian University of Transport, 9 bldg. 9 Obratsova st., Moscow, 109012, Russia

² Main Directorate for Work with Personnel of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 12A Zhitnaya st., Moscow, 119049, Russia

³ Moscow State University of Psychology and Education, 29 Sretenka st., Moscow, 127051, Russia

⁴ ISCLC Henan University, the Silc Road Institute, 85 Minglun Street, Kaifeng 475001, the People's Republic of China

Abstract. Introduction. The problem of studying the psychological mechanisms of computer addiction is an urgent scientific and practical task, as in the conditions of the ever-increasing role of computer technologies there appears the question of safe human interaction with modern information systems and game platforms. **Materials and Methods.** Personal factors causing the development of Internet addiction are studied on a sample of adolescents whose main hobby is cybersport. The research was attempted in February–April 2022 with a group of 40 cybersports students aged 18–24. Three subgroups were identified according to the level of Internet addiction severity. The study of personal predictors of Internet addiction was carried out on the basis of descriptive statistics. The methods employed include the Internet addiction research test by S. Chen, the test of meaning-life orientations by D. A. Leontiev, the method of diagnosing irrational attitudes by A. Ellis, Hardiness Survey by S. Maddi, the questionnaire "Ways of coping behavior" by R. Lazarus. **Results and Discussion.** The personal characteristics of Internet addicts and independent cyber-sportsmen were identified and described. The group of Internet-dependent respondents is characterized by dissatisfaction in the realization of meaning-life orientations, which reveals existential problems. This group of respondents is characterized by irrational attitudes of catastrophizing and obligation. The dominant coping strategies for Internet addicts are "distancing" and "avoidance". A high level of life meaningfulness, absence of irrational attitudes, developed locus of control; flexible coping behavior; activity, involvement in the process of life events; adequate level of criticism towards themselves and others were revealed in students without Internet addiction. **Conclusions.** The personal factors causing the formation of Internet addiction are identified. The system of value-meaningful orientations and attitudes, characterized by a reduced level of life meaningfulness, the expression of irrational attitudes of catastrophizing and obligation, frustration of the need to control what is happening, combined with an increased level of criticism towards themselves and others, ineffective coping strategies (distancing, avoidance, increased risk) determines the formation of Internet addiction. This system of meanings and irrational attitudes is the main component in the structure of Internet addicts' hardiness and reveals intra-personal problems of existential nature.

Keywords: Internet addiction, value-meaningful orientations, irrational attitudes, coping strategies, indicators of hardiness, personal factors of Internet addiction

Citation: Smirnova M. V., Kasperovich Yu. G., Maryin M. I., Ginzburg K. K. Study of Individual Psychological Characteristics of Persons with Internet Addiction (on the example of Cyber-Sportsmen). *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 1(96). Pp. 12–20 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-12-20>

Основные положения

1. Интернет-зависимость представляет собой проблему современного общества и, как любая форма аддикции, относится к многофакторным явлениям. Изучение механизмов формирования данной формы зависимого поведения составляет важную научно-практическую задачу, так как позволяет решать вопросы, связанные с безопасностью взаимодействия человека с современными средствами коммуникации и игровыми сервисами.

2. Определяющими предикторами на этапе формирования интернет-зависимости служат показатели психологического благополучия, ценностно-смысловой сферы и структуры иррациональных установок. Изучение смысложизненных ориентаций и установок позволяет своевременно выявлять внутриличностные проблемы и проводить психокоррекционные мероприятия. Такой подход соответствует задачам профилактики развития интернет-зависимого поведения.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы. Настоящее время характеризуется революционным развитием современной информационной среды, построенной на повсеместном применении интернета во всех сферах жизнедеятельности человека. Современный научно-

технический прогресс требует использования компьютерных технологий в организации производственных процессов, управлении человеческими ресурсами, использовании для общения новых средств коммуникации. Поэтому для адаптации в современном мире каждому человеку необходимо владение современными средствами коммуникации и цифровыми технологиями, что приводит к каждодневному погружению в виртуальную информационную среду. В связи с этим проблема безопасности взаимодействия личности с современными информационными системами и игровыми платформами является актуальной научно-практической задачей.

Безопасность в научной литературе рассматривается как многофакторное понятие, в котором учитываются не только внешние, но и внутренние критерии, такие как совокупность отдельных свойств самого объекта, отражающих его способность активно функционировать в современных условиях жизнедеятельности, а также сохранять собственную целостность и восстанавливать жизнедеятельность и работоспособность при реализации опасностей и угроз [1].

Исследование индивидуально-психологических и социально-средовых факторов, обуславливающих развитие интернет-зависимости как формы дезадаптации на-

прямую связано с решением проблемы безопасности в цифровом информационном пространстве и, соответственно, с решением проблемы социальной адаптации, психическим и физическим здоровьем граждан Российской Федерации.

Статистические данные о распространенности интернет-зависимости в нашей стране и мире иллюстрируют сказанное. Так, в США коэффициент распространенности интернет-аддикции среди населения составляет 5%, странах Азии — 10,7%, в Европе данный показатель варьируется от 2 до 4%, в России — от 1,7 до 4,3% [2].

Цель — выявление индивидуально-психологических особенностей, влияющих на формирование интернет-зависимости.

Теоретические предпосылки и состояние проблемы.

Как показывает анализ научной литературы, исследования по проблеме интернет-зависимости насчитывают более трех десятилетий. Впервые данное понятие было предложено И. Голдбергом в 1995 г. В настоящее время изучены характеристики интернет-зависимости, проведена классификация, описаны факторы, обуславливающие ее развитие (социально-средовые, биологические, внутриличностные и др.).

Анализ научных данных показывает, что к основным характеристикам интернет-зависимости могут быть отнесены обсессивное пристрастие к работе с компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности); интернет-серфинг, компульсивная навигация по сети Интернет; компульсивное применение Интернета; зависимость от отношений в виртуальной сети; киберсексуальная зависимость [3]. Кроме того, интернет-зависимости свойственны все ключевые особенности любой формы аддикции: «сверхценность», модификация настроения, увеличение толерантности, симптомы отмены, конфликт с окружающими и самим собой, рецидив. Следует отметить, что в настоящее время зависимость от онлайн-игр включена в МКБ-11.

В научной литературе рассматривается не только зависимость от онлайн-игр, но и другие формы интернет-аддикции. Так, Р. Дэвис описал две формы аддикции на основании когнитивно-поведенческой модели патологического использования интернета [4]. Первая форма патологического зависимого поведения характеризуется зависимостью от какой-либо специфической функции интернета (онлайн-сервисы, аукционы, онлайн-продажи и пр.). Вторая форма — это избыточное пользование интернетом без определенных целей в течение большого количества времени. В данной классификации критериями являются наличие цели, время пользования интернетом, особенности поведения в интернет-сети.

В работах К. Янг [5], А. Ю. Егорова [6], В. Л. Малыгина [7] в качестве критериев для классификации используются посещаемые респондентами сайты, приложения и способ деятельности респондентов в сети. В связи с этими А. Ю. Егоровым выделяются следующие виды интернет-зависимых лиц:

1. Интернет-гемблеры, которые пользуются разнообразными интернет-тотализаторами, аукционами, лотереями и т. д.

2. Интернет-геймеры, которые участвуют в разнообразных интернет-играх.

3. Интернет-трудоголики, которые реализуют свой работогилизм посредством сети (поиск баз данных, составление программ и т. д.).

4. Интернет-сексоголики.

5. Любовные аддикты, которые посредством сети знакомятся, заводят романы.

6. Интернет-покупатели.

7. Интернет-аддикты отношений, часами общающиеся в чатах, бесконечно проверяющие электронную почту и т. д.

Для изучения причин той или иной формы аддикции используется комплексный подход, поэтому в научной литературе представлен широкий спектр работ по изучению факторов риска развития интернет-зависимости.

Например, в исследованиях В. А. Лоскутовой рассматриваются такие социально-средовые факторы риска развития интернет-аддикции, как анонимность контактов в интернете, возможность реализации представлений и фантазий, большая вероятность найти партнера по общению, удовлетворяющему любым требованиям, неограниченный доступ к разнообразной информации [8].

В своих исследованиях Л. Хеттерер выделяет социальные факторы, поддерживающие интернет-аддикцию. К ним автором отнесены поддерживающие интернет-зависимого человека лица (группа), имеющие схожие проблемы. В этом случае аддиктивное поведение становится катализатором сплоченности группы и взаимной привязанности [9].

Следует отметить, что фактор относительной безопасности общения в интернет-пространстве и возможность найти группу поддержки в интернет-сети являются теми социально-психологическими факторами, которые повышают значимость социальной идентичности в сети для лиц юношеского возраста по сравнению с реальной социальной идентичностью [10], что при определенных внутренних условиях может повлечь развитие интернет-зависимого поведения. Например, к таким условиям могут быть отнесены нейропсихологические проблемы.

В исследованиях А. Bechara, Н. J. Yoo, А. Diamond, В. Л. Малыгина и др. изучаются нейропсихологические факторы риска формирования интернет-зависимого поведения. В работе А. Bechara выделена связь билатеральных вентромедиальных поражений префронтальной коры и патологического гемблинга [11]. А. Diamond отметил, что ключевым симптомом дефицита внимания является быстрое пресыщение выполняемой деятельностью, поэтому интернет представляет собой привлекательное средство для пользователей с синдромом дефицита внимания [12].

Данные выводы подтверждаются в исследовании Н. J. Yoo, согласно которому интернет-зависимые школьники демонстрируют значительно более высокие показатели по невнимательности, импульсивности, чем школьники без данного вида аддиктивного поведения [13].

Отечественный ученый В. Л. Малыгин также установил нейропсихологические причины снижения функции внимания у лиц с интернет-аддикцией. В исследуемой группе респондентов обнаружены функциональная несформированность префронтальных отделов мозга, слабость первого

блока мозга и дефицитарность подкорковых образований, что приводит к снижению концентрации внимания [14].

Следовательно, анализ исследований показывает, что интернет-зависимость имеет многофакторную обусловленность. В связи с этим в настоящее время многие работы посвящены и изучению психологических факторов риска развития интернет-зависимости (А. Е. Войскунский [15], А. А. Колмогорцева, Т. М. Корягина, Д. И. Воронов, В. В. Титова и др.). В диссертационном исследовании А. А. Колмогорцевой описаны такие индивидуально-психологические особенности лиц с интернет-зависимостью, как эмоциональная нестабильность, проявляющаяся в незрелости эмоциональной сферы; импульсивность и зависимость от настроений; подчиненность, конформность установок, низкая нормативность поведения, неустойчивость интересов и социальных связей, робость, низкий уровень волевой регуляции [16, с. 25].

В работе Т. М. Корягиной выделена группа предикторов индивидуально-психологического уровня: снижение функций памяти и внимания, нарушение временной перспективы (неприятие своего прошлого, сниженное осознание жизненных целей и перспектив), эмпатийность при высокой эмоциональной неустойчивости, повышение конфликтности, неудовлетворенность собой и обстоятельствами собственной жизни [17]. Кроме того, автором при выделении многофакторности данной формы аддикции установлено, что на этапе устойчивого интернет-зависимого поведения отмечается трансформация ценностной сферы личности, также определено, что основную роль в формировании интернет-зависимости играют психофизические характеристики, связанные с угнетенностью и истощением нервной системы.

В диссертации Д. И. Воронова описан психологический портрет интернет-зависимого человека в возрасте от 14 до 24 лет. По данным исследования, основными характеристиками интернет-аддикта являются неадекватная самооценка, повышенный уровень тревожности, пониженные активность и коммуникативность при доминирующей потребности в общественном признании. Это личность с низким уровнем самоконтроля и дисциплины, с направленностью на мотивацию на избегание неудач [18].

Схожие характеристики описаны в исследовании В. В. Титовой, А. Л. Каткова, Д. Н. Чугунова в отношении лиц с интернет-аддикцией женского пола. Выявлено, что студенткам с данной формой аддикции свойственны противоречивость самооценки, повышенная тревожность, подозрительность, импульсивность, мечтательность, проблемы в общении (сниженный уровень развития коммуникативных качеств, определяющих умение вести конструктивную дискуссию и диалог), неразвитая способность к адекватному эмоциональному реагированию в межличностных ситуациях, проблемы в самореализации, конформность установок, сложности установления новых доверительных отношений [19].

Примечательно, что большинство исследователей описывает проблемы в общении у интернет-зависимых людей. Например, с помощью опросника Т. Лири в диссертации Т. В. Коваль получены данные об особенностях стиля ком-

муникативного взаимодействия подростков с интернет-зависимостью. Для этой группы респондентов характерны доминирующий и прямолинейно-агрессивный стиль межличностных отношений, при этом мотив общения не является значимым, а преобладают в мотивационной сфере мотивы обеспечения жизнедеятельности и комфорта [20].

Ценностно-смысловая структура, соответствующая такому мотивационному профилю, включает ценности, связанные с философией гедонизма, защитой и влиянием посредством социального и материального статуса, стремлением к успеху в сочетании с доминирующей мотивацией на избегание неудач, отсутствием активности в достижении целей, социальной безопасностью при взаимодействии и общении.

Данная система ценностей определяет формирование потребительской мотивационной структуры, выполняющей обеспечивающую, а не развивающую личность функцию.

Поэтому при изучении причин любой формы аддикции, в том числе и интернет-аддикции, необходимо изучение ценностной структуры личности. В связи с этим интересны выводы Т. М. Корягиной о роли предикторов разного уровня в развитии интернет-зависимости. Так, на начальном этапе формирования интернет-аддикции (этап склонности к интернет-зависимости) определяющими предикторами являются факторы уровня социальных установок (показатели психологического благополучия и ценностно-смысловой сферы личности). На последующих этапах развития рассматриваемой аддикции основными предикторами выступают психофизические показатели, связанные с устойчивостью и резистентностью нервной системы [17, с. 21].

Таким образом, краткий обзор исследований по проблеме интернет-зависимого поведения показал, что форма аддикции имеет многофакторную основу, тем не менее личностные предикторы являются определяющими в развитии интернет-зависимости. При этом следует отметить, что указанные факторы представляются триггерами при определенных социально-психологических условиях (социальная изоляция, отрицательный опыт детско-родительских и семейных отношений и пр.) [21].

Материалы и методы

Определяющая роль личностных факторов в развитии интернет-аддикции была уставлена в исследовании, проведенном на выборке студентов, занимающихся киберспортом. В исследовании принимали участие 40 юношей в возрасте от 18 до 24 лет.

Следует отметить, что именно выборка, состоящая из киберспортсменов, позволяет более корректно описать личностные предикторы интернет-зависимости, так как в этом случае влияние фактора среды (фактора основного вида игровой деятельности респондентов) на развитие данной формы зависимости не является определяющим. Указанный фактор среды создает дополнительные необходимые внешние условия для развития интернет-аддикции. В этом случае возникают возможность выделения личностных особенностей группы респондентов, толерантных к развитию интернет-зависимости, и, соответственно, возможность более корректного описания индивидуально-психологических

особенностей интернет-аддиктов на основе интерпретации результатов тестирования с помощью методов математической статистики.

Работа была выполнена в 2022 г., ее целью было выявление индивидуально-психологических особенностей, влияющих на формирование интернет-зависимости. Была выдвинута гипотеза о том, что система ценностно-смысловых ориентаций и установок, характеризующаяся сниженным уровнем осмысленности жизни, выраженностью иррациональных установок, в сочетании с неэффективными копинг-стратегиями, сниженным локусом контроля и повышенной критичностью в оценке себя и окружающих влияют на формирование интернет-аддикции.

Для достижения цели работы и проверки гипотезы были применены следующие психодиагностические методики: шкала интернет-зависимости С. Чена (адаптация в русской версии В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова, 2011); тест «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева (1988); опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (1988); методика диагностики иррациональных установок А. Эллиса (1955); тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация в русской версии Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой, 2006).

Анализ и обработка полученных данных проходили в два этапа. Первый этап заключался в анализе результатов описательной статистики. Анализ и интерпретация данных по каждой методике проводились отдельно, затем был осуществлен сравнительный анализ полученных результатов по группам, выделенным по уровню сформированности интернет-зависимости. Оценка статистической значимости отличий по изучаемым параметрам проводилась с помощью U-критерия Манна-Уитни. На втором этапе в целях установления личностных характеристик, влияющих на формирование интернет-зависимости, проводился анализ данных с помощью метода ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов проведенного исследования показал, что у большинства респондентов сформирована интернет-зависимость или определена склонность к ее формированию. Так, у 22,5% киберспортсменов установлены все критерии интернет-зависимости, у 60,0% — склонность к формированию данной формы аддикции, а у 17,5% интернет-зависимость отсутствует.

Таким образом, постоянная игровая деятельность на интернет-платформах респондентов создает необходимые внешние условия для формирования интернет-зависимости, но именно личностные факторы в сочетании с внешними условиями определяют развитие изучаемой формы аддикции.

В исследовании личностные особенности, влияющие на развитие интернет-зависимости, были установлены на основании данных корреляционного анализа, выполненного между показателями методики С. Чена и шкалами тестов, определяющих смысловые ориентации, копинг-стратегии, выраженность иррациональных установок, уровень жизнестойкости. Необходимо отметить, что проведенный анализ отличий по критерию Манна-Уитни между выделенными группами респондентов не выявил статистически значимых отличий по изучаемым личностным

особенностям, следовательно, для большинства респондентов характерны схожие профили изучаемых личностных характеристик. Поэтому именно корреляционный анализ и анализ средних значений позволили выделить те качества личности, которые включены в механизм формирования интернет-зависимости. Соответствующие результаты исследования по тестовым методикам представлены ниже.

Так, по шкалам теста «Смысловые ориентации» А. Д. Леонтьева и теста С. Чена были выделены 7 корреляционных связей между изучаемыми параметрами методик на уровне значимости $p \leq 0,05$ (табл. 1).

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа между шкалами методики «Шкала интернет-зависимости» и теста «Смысловые ориентации» в группе киберспортсменов, $n=40$
(Table 1. Results of Correlation Analysis between «Internet Addiction Scale» and «Meaning-Life Orientations» Test in Cyber-Sportsmen group, $n=40$)

Шкалы интернет-зависимости (тест С. Чена)	Шкалы методики «Смысловые ориентации» (тест А. Д. Леонтьева)				
	Цели в жизни	Процесс жизни	Результативность жизни	Локус контроля — Я	Локус контроля — жизнь
Компульсивный симптом	-0,333*	-0,260	-0,290	-0,364*	-0,150
Симптом отмены	-0,126	-0,149	-0,155	-0,194	-0,073
Толерантность	-0,074	-0,014	-0,147	-0,134	0,039
Внутриличностные, проблемы, проблемы со здоровьем	-0,148	-0,383*	-0,317*	-0,284	-0,171
Управление временем	-0,122	-0,313*	-0,253	-0,251	-0,100
Интегральный показатель интернет-зависимости	-0,188	-0,313*	-0,302	-0,327*	-0,137

Примечание. * — значимые коэффициенты корреляции при $p \leq 0,05$.

Как следует из анализа данных таблицы 1, смысловые ориентации: «Цель в жизни», «Локус контроля — Я», «Процесс жизни» и «Результативность жизни» статистически значимо отрицательно взаимосвязаны с симптомами формирования интернет-зависимости (компульсивный симптом, внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем, управление временем), а также с интегральным показателем. Так, на уровне значимости 0,05 установлены значимые корреляционные связи между такими шкалами, как «Цели в жизни» и «Компульсивный симптом» ($r=-0,333$); «Процесс жизни» и «Внутриличностные проблемы, проблемы со здоровьем» ($r=-0,383$); «Процесс жизни» и «Управление временем» ($r=-0,313$); «Процесс жизни» и «Интегральный показатель интернет-зависимости» ($r=-0,313$); «Результативность жизни» и «Внутриличностные проблемы, проблемы со здоровьем» ($r=-0,317$); «Локус контроля — Я» и «Компульсивный симптом» ($r=-0,364$); «Локус контроля — Я» и «Интегральный показатель интернет-зависимости» ($r=-0,327$).

Анализ полученных значимых отрицательных корреляционных связей указывает, что чем выше уровень формирования интернет-зависимости у респондентов, а также сопутствующие ему отдельные симптомы, тем меньше выражены смысловые ориентиры. Причем невозможность контролировать свою жизнь, достигать намеченные цели напрямую влияет на развитие интегрального показателя интернет-зависимости и выраженность компульсивного симптома. Отсутствие удовлетворенности самореализацией и эмоциональной насыщенностью жизни, наполненностью ее смыслом свидетельствует об экзистенциальном конфликте и влиянии на формирование симптома интернет-аддикции «Внутриличностные проблемы, проблемы со здоровьем» и симптома, указывающего на проблемы в организации и управлении своим временем.

Установленные корреляционные связи позволяют сделать вывод, что для группы респондентов-киберспортсменов без интернет-зависимости свойственны целеустремленность и удовлетворенность прожитой жизнью. Жизнь для большинства из них наполнена смыслом, и они чувствуют свою компетентность в управлении собственной жизнью.

Таким образом, низкий уровень осмысленности жизни характеризует лиц с интернет-аддикцией. Кроме того, анализ доминирующих иррациональных установок в группе со сформированной зависимостью отчасти поясняет полученные выводы.

Так, корреляционный анализ между шкалами теста А. Эллиса и методики С. Чена позволил описать систему иррациональных установок, общий уровень фрустрационной толерантности интернет-аддиктов. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 2.

На основании данных, приведенных в таблице 2, определены три иррациональные установки («Катастрофизация», «Долженствование в отношении себя» и «Долженствование в отношении других»), статистически значимо взаимосвязанные с симптомами формирования интернет-зависимости (толерантность, управление временем). Согласно исследованию выраженность симптомов интернет-зависимости зависит от сформированности иррациональных установок. Так, лица, которые не могут контролировать длительность пребывания в интернете, чаще имеют установки, связанные с повышенной требовательностью к себе. Симптом сниженной толерантности чаще характерен для респондентов, имеющих установки долженствования в отношении других. Названные симптомы интернет-зависимости также связаны с катастрофизацией восприятия жизненных трудностей.

Соответственно, указанные корреляционные связи позволяют сделать выводы и для группы респондентов без интернет-зависимости. Для этих киберспортсменов свойственны рациональная оценка неблагоприятных ситуаций и адекватный уровень критичности в отношении себя и других людей.

Далее при проведении корреляционного анализа между данными по шкалам методики С. Чена и теста жизнестойкости С. Мадди было обнаружено, что два параметра жизнестойкости «Контроль» и «Принятие риска» стати-

стически значимо взаимосвязаны с симптомом интернет-зависимости «Управление временем». Так, шкала «Контроль» и «Управление временем» взаимосвязаны на высоком уровне значимости $r=0,579$, при $p \leq 0,01$, также на уровне значимости 0,01% взаимосвязаны шкалы «Принятие риска» и «Управление временем» ($r=0,562$ при $p \leq 0,01$). Представленные статистические положительные корреляционные связи позволяют сделать вывод, что чем больше выражен симптом интернет-зависимости, связанный со снижением контроля над проведением времени в интернете, тем выше потребность в контроле над собственной жизнью и выше уровень готовности к риску. Учитывая, что данной группе респондентов свойственны иррациональные установки катастрофизации и долженствования, потребность в контроле над происходящим может реализоваться в неадекватном риске в фрустрирующих ситуациях.

Таблица 2. Результаты корреляционного анализа между шкалами методики «Шкала интернет-зависимости» и теста «Диагностика иррациональных установок» в группе киберспортсменов, $n=40$

(Table 2. Results of Correlation Analysis between «Internet Addiction Scale» and «Irrational Beliefs Diagnostics» in Cyber-Sportsmen group, $n=40$)

Шкалы интернет-зависимости (тест С. Чена)	Шкалы методики диагностики иррациональных установок А. Эллиса				
	Катастрофизация	Долженствование в отношении себя	Долженствование в отношении других	Фрустрационная толерантность	Самооценка и рациональность мышления
Компульсивный симптом	0,092	-0,006	-0,051	-0,174	-0,193
Симптом отмены	0,057	0,133	-0,070	0,030	-0,059
Толерантность	0,517**	0,441**	0,145	0,081	0,149
Внутриличностные проблемы, проблемы со здоровьем	0,208	0,219	-0,069	-0,044	-0,016
Управление временем	0,547**	0,158	0,408**	0,279	0,154
Интегральный показатель интернет-зависимости	0,162	0,282*	0,073	-0,068	-0,069

Примечания. ** — значимые коэффициенты корреляции при $p \leq 0,01$; * — при $p \leq 0,05$.

При этом необходимо отметить, что большинство респондентов вне зависимости от уровня сформированности интернет-аддикции по тесту С. Мадди характеризует достаточно высокий уровень жизнестойкости (показатели соответствуют нормативным: в группе интернет-независимых — $\bar{X}=76,3 \pm 19,3$; в группе склонных к формированию интернет-зависимости — $\bar{X}=74,8 \pm 12,5$; в группе с сформированной интернет-зависимостью — $\bar{X}=64 \pm 5,6$), что позволяет опрошенным в целом успешно преодолевать разного рода стрессогенные воздействия. Однако интернет-зависимым киберспортсменам свойственны более низкая вовлеченность в процесс жизни, удовлетворенность полнотой и насыщенностью жизни и деятельности ($\bar{X}=25,5 \pm 4,5$ при норме от 30 до 46 баллов). Поэтому выяв-

ленные корреляционные связи между параметрами жизнестойкости и показателями интернет-зависимости позволили описать некоторые нюансы стресс-преодолевающего поведения интернет-зависимых киберспортсменов.

Далее были изучены копинг-стратегии по тесту Р. Лазаруса в выделенных группах участников исследования. Отметим, что преобладающие копинг-стратегии в структуре стресс-преодолевающего поведения в группах интернет-зависимых и независимых респондентов не были установлены в результате корреляционного анализа и оценки различий по критерию Манна-Уитни. Поэтому преобладающие копинг-стратегии в группах, разделенных по уровню выраженности интернет-зависимости, были определены на основании результатов описательной статистики. Так, анализ средних значений по тесту Р. Лазаруса (табл. 3) показал, что в группах с отсутствием и склонностью к интернет-зависимости все показатели по шкалам теста находятся в пределах нормативных значений (40–60 баллов), а группе с интернет-аддикцией средние показатели несколько выше нормативных по шкалам «дистанцирование» ($\bar{X}=63,7\pm 6,7$) и «избегание» ($\bar{X}=63,5\pm 8,9$). Следовательно, преобладающие копинг-стратегии в группах респондентов интернет-независимых и склонных к данной форме зависимости не установлены, поэтому можно сделать вывод, что большинству киберспортсменов из рассматриваемых групп свойственно гибкое стресс-преодолевающее поведение. В группе с интернет-зависимостью киберспортсмены чаще применяют копинг-стратегии, направленные на дистанцирование и уход от решения проблем.

Таблица 3. Средние значения по шкалам теста «Способы совладающего поведения» в группах, разделенных по уровню выраженности интернет-зависимости

(Table 3. Average values on the scales of the test “Ways of Coping Behaviour” in groups divided by the level of Internet Addiction Severity)

Шкалы Теста Р. Лазаруса	Интернет- независимые, n=7	Склонные к интернет- зависимости, n=24	Интернет- зависимые, n=9
	$\bar{X}\pm\sigma$	$\bar{X}\pm\sigma$	$\bar{X}\pm\sigma$
Конфронтация	51,0±8,5	48,8±8,70	53,0±15,7
Дистанцирование	57,0±6,4	54,7±11,90	63,7±6,7
Самоконтроль	51,5±4,0	41,5±9,50	44,2±6,6
Поиск социальной поддержки	46,3±6,3	46,0±6,20	52,5±6,4
Принятие ответственности	52,5±6,4	53,7±12,04	51,0±11,5
Избегание	53,3±7,2	47,2±14,70	63,5±8,9
Планирование решений	56,7±3,1	49,5±12,10	46,3±4,4
Положительная переоценка	49,2±10,6	50,2±5,80	52,0±12,9

Примечание. Жирным шрифтом выделены средние значения, которые превышают нормативные по тесту Р. Лазаруса

Кроме того, для респондентов с интернет-аддикцией (как было установлено на основании данных корреляционного анализа между показателями интернет-зависимости и жизнестойкости) копинг-поведение может характеризоваться и повышенным риском. Такое поведение формиру-

ется под влиянием иррациональных установок, определяющих катастрофичность мировосприятия и повышенные требования к себе и окружающим. Это может приводить к ошибочным оценкам происходящего и, как следствие, в значимых ситуациях к неадекватному риску. Такое копинг-поведение создает иллюзию контроля за происходящими событиями, иллюзию эмоциональной насыщенности и наполненности жизни, что отчасти решает экзистенциальные проблемы, выявленные в данном исследовании для группы интернет-зависимых киберспортсменов.

В результате проведенного исследования выделены смысловые ориентации, иррациональные установки, приоритетные стратегии стресс-преодолевающего поведения интернет-зависимых киберспортсменов. Определена также ведущая роль системы смыслов и установок в структуре жизнестойкости личности и развитии внутриличностных проблем экзистенциального характера. Именно система ценностей и смыслов, установок (в рамках когнитивной теории стресса) обуславливает оценку происходящих событий, себя и своих возможностей, влияет на особенности преодоления стресса. Поэтому установленные в результате исследования внутриличностные проблемы экзистенциального характера у интернет-зависимых киберспортсменов не решаются из-за неэффективных копинг-стратегий, катастрофичности мировосприятия и доминирования установок долженствования. Постоянное общение в интернет-среде и участие в киберсоревнованиях позволяют зависимым спортсменам дистанцироваться, временно уйти от решения проблем, ощутить полноту жизни, рискуя сначала в киберсоревнованиях, а затем — и в реальной жизни при возникновении фрустрирующих обстоятельств. Так формируется иллюзия контроля над жизнью, поэтому возникает потребность постоянного присутствия в интернет-пространстве, что и запускает механизм формирования данной формы аддикции.

Таким образом, проведенное исследование на выборке киберспортсменов позволило описать внутриличностные предпосылки формирования интернет-зависимого поведения и показать ведущую роль нарушений в ценностно-смысловой сфере и доминирования иррациональных установок в формировании интернет-аддикции. В этом научно-практическая значимость проведенного исследования.

Выводы

1. Для интернет-аддиктов характерны следующие индивидуально-психологические особенности:

— система смысловых ориентаций и установок, характеризующаяся низким уровнем осмысленности жизни, сниженным локусом контроля, выраженностью иррациональных установок долженствования и катастрофичностью мировосприятия;

— внутриличностные проблемы экзистенциального характера обусловлены неудовлетворенностью самореализацией, эмоциональной насыщенностью жизни, наполненностью ее смыслом, фрустрацией потребности контроля над происходящим;

— неэффективные копинг-стратегии в структуре стресс-преодолевающего поведения: «дистанцирование»,

«избегание». В фрустрирующих ситуациях не исключено поведение повышенного риска;

— пониженный уровень активности, вовлеченности в процесс жизни и повышенная критичность в оценке себя, своих возможностей.

2. Для респондентов с отсутствием интернет-зависимости выявлены следующие индивидуально-психологические особенности:

— система смысложизненных ориентаций и установок, определяющая осмысленность жизни, возможность самоконтроля и контроля над собственной жизнью, возможность рационального выбора и самореализацию;

— гибкое копинг-поведение, характеризующееся осознанностью выбора способа преодоления стресса на основе анализа ситуации и жизненного опыта;

— активность, вовлеченность в процесс жизненных событий, рациональность мышления, адекватный уровень критичности в отношении себя и окружающих.

3. В структуре жизнестойкости личности ценностно-смысловая система, определяемая неудовлетворенностью в реализации смысложизненных ориентиров и преобладанием иррациональных установок, является ведущей в формировании интернет-аддикции. Данная система смысложизненных ориентиров и установок определяет снижение локус-контроля и повышенную критичность в отношении себя и окружающих, выбор неэффективных копинг-стратегий (дистанцирование, избегание, неоправданный риск). Сочетание названных

индивидуально-психологических особенностей и наличие нерешенных внутриличностных проблем обуславливают внутренние условия формирования интернет-зависимости.

Рекомендации. Результаты психодиагностического исследования могут быть применены клиническими психологами, психологами подразделений внутренних дел для своевременного выявления личностных критериев интернет-аддикции. Представленный комплекс психодиагностических методик позволяет выявить «мишени» психотерапевтического воздействия, которое целесообразно проводить в рамках когнитивно-бихевиорального подхода и логотерапии.

Перспективы. Проведенное исследование определило направление дальнейших научных поисков в области психологической диагностики риска развития интернет-зависимого поведения. Целесообразно проведение исследований, направленных на создание тестовой методики диагностики интернет-аддикции, по результатам которой изучаются не только выраженность основных симптомов интернет-зависимости, но и показатели ценностно-смысловой сферы личности, структура иррациональных установок.

Кроме того, на основе полученных результатов определены дальнейшие перспективы совершенствования образовательных программ подготовки и повышения квалификации специалистов в области клинической психологии и психологов системы МВД России.

Список источников / References

1. Мартиросян Т. А. Правовое обеспечение информационной безопасности Российской Федерации : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2005. 31 с.
2. Колмогорцева А. А. Психологические особенности личности как предикторы интернет-зависимости : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2021. 27 с.
3. Войскунский А. Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете. М., 2000. 432 с.
4. Davis S. A. A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*. 2001. Vol. 17, No. 2. Pp. 187–195.
5. Young K. S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*. 1998. Vol. 1. Pp. 237–244.
6. Егоров А. Ю. Нехимические зависимости. СПб., 2007. 190 с.
7. Малыгин В. Л. Интернет-зависимое поведение у подростков. Клиника, диагностика, профилактика. М., 2010. 134 с.
8. Лоскутова В. А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2004. 23 с.
9. Шаталина М. А. Анализ факторов, влияющих на формирование интернет-аддикции // Вестник Костромского государственного университета. 2009. Т. 15, № 1. С. 188–192.
10. Войскунский А. Е. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование // Психология : журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 2. С. 98–121.
11. Bechara A., Dolan S., Denburg N., Hindes A., Anderson S. W., Nathan P. E. Decisionmaking deficits, linked to a dysfunctional ventromedial prefrontal cortex, revealed in alcohol and stimulant abusers. *Neuropsychologia*. 2001. Vol. 39(4). Pp. 376–389.
12. Diamond A. Attention-deficit disorder (attention-deficit hyperactivity disorder without hyperactivity): a neurobiologically and behaviorally distinct disorder from ADHD attentiondeficit/hyperactivity disorder (with hyperactivity). *Development & Psychopathology*. 2005. Vol. 17. Pp. 807–825.
13. Yoo H. J., Cho I. H. Psychiatry comorbidity assessed in Korean children and adolescents who screen positive for Internet addiction. *Journal of Clinical Psychiatry*. 2006. Vol. 67(5). Pp. 821–826.
14. Малыгин В. Л., Меркурьева Ю. А., Краснов И. О. Нейропсихологические особенности как факторы риска формирования интернет-зависимого поведения у подростков // Медицинская психология в России. 2015. № 4(33). С. 12–30.
15. Войскунский А. Е. Психология и Интернет : монография. М., 2010. 439 с.
16. Колмогорцева А. А. Психологические особенности личности как предикторы интернет-зависимости : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2021. 25 с.
17. Корягина Т. М. Психологические предикторы интернет-зависимости студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2019. 24 с.

18. Воронов Д. И. Социально-психологические детерминанты компьютерной зависимости и ее профилактика средствами физической рекреации и психокоррекции : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2016. 23 с.

19. Титова В. В., Катков А. Л., Чугунов Д. Н. Интернет-зависимость: причины и механизмы формирования, диагностика, подходы к лечению и профилактике // Педиатр. 2014. Т. 5, № 4. С. 132–136.

20. Коваль Т. В. Личностная сфера подростков, склонных к развитию компьютерной зависимости : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 22 с.

21. Фленина Т. А. Смысловая структура сетевой идентичности личности современной молодежи : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2016. 32 с.

Поступила 14.11.2023; одобрена после рецензирования 29.11.2023; принята к публикации 30.11.2023.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-практическая статья

УДК 159.9.072.43 © Семенова Н. А., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-21-27

5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика

Метаресурс жизненной успешности как психологический предиктор профессиональной успешности сотрудников органов внутренних дел

Наталья Александровна Семенова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин¹; natalya_deeva@bk.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0687-0472>

¹ Краснодарский университет МВД России, 350005, Краснодар, ул. Ярославская, 128, Россия

Реферат. Введение. Представлены результаты исследования взаимосвязи и влияния жизненной успешности на профессиональную успешность сотрудников органов внутренних дел в современной ситуации, которые имеют особую актуальность в контексте профессионального становления. Жизненная успешность понимается как метаресурс личности, имеющий многокомпонентную структуру и взаимосвязанный с основными сферами жизнедеятельности человека, в том числе и с профессиональной. Компоненты оказывают влияние на показатели внешней и внутренней сторон профессиональной успешности как целостного феномена. **Материалы и методы.** В исследовании приняли участие сотрудники органов внутренних дел, занимающие офицерские должности, в количестве 115 человек. Обработка эмпирических данных проведена при помощи корреляционного анализа и линейного регрессионного анализа в программе IBM SPSS Statistics 26. Использовались следующие методики: «Жизненная успешность» Н. А. Деевой (Семеновой); «Шкала общей самоэффективности» (GSES) R. Schwarzer, M. Jerusalem в адаптации В. Г. Ромека; «Утрехтская шкала вовлеченности в работу» (UWES) W. Schaufeli, A. Bakker; авторская анкета «Самооценка профессиональной успешности»; экспертная оценка внешней стороны профессиональной успешности. **Результаты и обсуждение.** При проведении корреляционного анализа было получено достаточно большое количество положительных корреляций компонентов жизненной успешности с показателями профессиональной успешности. Построенная регрессионная модель позволила выявить особенности компонентов жизненной успешности как предикторов профессиональной успешности. Предикторами, влияющими на наибольшее количество показателей профессиональной успешности, явились жизненная диспозиция и рефлексивно-технологический механизм. **Выводы.** Результаты исследования позволяют судить о возможности формирования профессиональной успешности сотрудников органов внутренних дел как целостного феномена посредством актуализации и совершенствования компонентов жизненной успешности.

Ключевые слова: жизненная успешность, компоненты жизненной успешности, профессиональная успешность, жизненная диспозиция, рефлексивные механизмы

Для цитирования: Семенова Н. А. Метаресурс жизненной успешности как психологический предиктор профессиональной успешности сотрудников органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 21–27. <https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2024-196-21-27>

Scientific and Practical Article

UDC 159.9.072.43 © Semenova N. A., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-21-27

5.3.3. Psychology of Labour, Engineering Psychology, Cognitive Ergonomics

Meta-Resource of Life Success as a Psychological Predictor of Law Enforcement Officers' Professional Success

Natalia A. Semenova, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor, Associate-Professor at the Chair of Social Sciences and Humanities¹; natalya_deeva@bk.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0687-0472>

¹ Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 128 Yaroslavskaia st., Krasnodar, 350005, Russia

Abstract. Introduction. The paper presents the results of the study of the relationship and influence of life success on the professional success of law enforcement officers in the modern situation, which are of particular relevance in the context of professional development. Life success is understood as a meta-resource of personality, which has a multi-component structure and is interrelated with the main spheres of human life, including professional life. The components influence the indicators of external and internal sides of professional success as a holistic phenomenon. **Materials and Methods.** The study involved 115 law enforcement officers. The processing of empirical data was carried out using correlation analysis and linear regression analysis in the IBM SPSS Statistics 26 program. The following techniques were used: "Life Success" by N. A. Deeva (Semenova); "General Self-Efficacy Scale" (GSES) by R. Schwarzer, M. Jerusalem adapted by V. G. Romek; "Utrecht Work Engagement Scale" (UWES) by W. Schaufeli, A. Bakker; author's questionnaire "Self-assessment of professional success"; expert assessment of the external side of professional success. **Results and Discussion.** When conducting correlation analysis, a sufficiently large number of positive correlations of life success components with the indicators of professional success were obtained. The regression model allowed us to identify the features of life success components as predictors of professional success. Life disposition and reflexive-technological mechanism turned to be the predictors influencing the largest number of professional success indicators. **Conclusions.** The results of the study suggest that it is possible to form law enforcement officers' professional success as a holistic phenomenon through the actualization and improvement of life success components.

Keywords: life success, components of life success, professional success, life disposition, reflexive mechanisms

Citation: Semenova N. A. Meta-resource of Life Success as a Psychological Predictor of Law Enforcement Officers' Professional Success. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 1(96). Pp. 21–27 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-21-27>

Основные положения

1. Жизненная успешность как метаресурс личности влияет на показатели внешней и внутренней (психологической) сторон профессиональной успешности, в качестве психологических предикторов выступают ее компоненты (рефлексивные механизмы, интегральные качества и эмоциональные переживания). Выявление наиболее значимых предикторов среди компонентов жизненной успешности позволяет выстраивать целенаправленное психологическое сопровождение (в том числе тренинг профессионально-личностного роста) по повышению показателей профессиональной успешности.

2. В исследуемой выборке предикторами профессиональной успешности, имеющими наибольшее количество значимых показателей регрессии, явились конструктивная жизненная диспозиция и рефлексивно-технологический механизм, связанный с постановкой целей. Такие компоненты, как рефлексивно-аксиологический механизм и практические переживания, имеют неоднозначное влияние на профессиональную успешность, причем бытийные переживания не являются предикторами профессиональной успешности.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

На сегодняшний день особую важность приобретает постоянная готовность сотрудников органов внутренних дел сохранять стабильность общества, быстро и четко ориентироваться в нештатных ситуациях, решительно и жестко противодействовать преступности, что требует наличия сформированной системы психологических ресурсов, где системообразующую роль играют метаресурсы, в частности жизненная успешность, которая охватывает все сферы жизни личности, в том числе и профессиональную. Изучение взаимодействия жизненной и профессиональной успешности сотрудников органов внутренних дел (далее — ОВД) приобретает все большее значение в связи с развитием психологии труда и служебной деятельности [1], а также актуальностью проблемы их профессионального становления в современных условиях с учетом вопросов эффективности функционирования всей системы МВД России. Такого рода исследования открывают возможности более глубокого и целостного понимания профессиональной успешности, в том числе ее психологических предикторов. Возможность прогнозирования и управления психологическими составляющими профессиональной успешности является одним из значимых факторов, способствующих снижению оттока специалистов и дисциплинарных нарушений среди сотрудников, повышению привлекательности профессии.

Таким образом, сущность проблемы исследования заключается в понимании влияния метаресурса жизненной успешности на показатели профессиональной успешности сотрудников органов внутренних дел.

Цель — выявление предикторов профессиональной успешности в системе компонентов метаресурса жизненной успешности сотрудников органов внутренних дел.

Теоретические предпосылки и степень разработанности проблемы. Жизненная успешность обосновывается и понимается в развиваемой нами концепции как метаресурс личности в системе саморегуляции, который выполняет акцепторную функцию (предвидения и оценки результатов действия) [2] за счет рефлексивного соотношения жизненных целей с результатами субъектной активности в пространстве «цель — ценность — смысл» и выступает как система взаимосвязанных рефлексивных механизмов, интегральных качеств и эмоциональных переживаний [3; 4].

Суть механизмов жизненной успешности (рефлексивно-технологического, рефлексивно-аксиологического, рефлексивно-онтологического) выражается в способности личности продуктивно рефлексировать собственные цели, ценности и смыслы и на этом основании строить дальнейшие перспективы, понимать подлинность собственных целей и ценностей. Интегральные свойства, представленные группами субъектных качеств (инструментальные качества, направленность на успех, жизненная диспозиция), являются необходимыми условиями функционирования данного метаресурса и обеспечивают наличие поведенческих паттернов личности, лежащих в основе построения собственного успеха. Эмоциональные переживания (практические, нравственные, бытийные), возникающие при наиболее согласованном и продуктивном функционировании механизмов и качеств, характеризующих жизненную успешность в контекстном поле «цель — ценность — смысл», оказывают активизирующее влияние на личность и сигнализируют о достижении подлинного успеха (табл. 1).

Сложность и многогранность акцепторной функции раскрываются в процессе саморегуляции через точность соотношения целей и результатов, понимание того, та ли цель выбрана, поставлена и достигнута, каким образом цель вписывается в ценностно-смысловой контекст жизни конкретной личности, отвечает ли ее принципам, какие качества необходимы для этого сложного процесса, насколько выражены и осознаны переживания, сопутствующие успеху.

Предвидение и оценка результатов действия как основная функция жизненной успешности объединяют все сферы жизни человека, представленные основными видами жизнедеятельности [5]. Одной из наиболее значимых сфер в данном пространстве является профессиональная деятельность с ее ценностно-смысловой конфигурацией, способами деятельности и поведения, где важное место занимает значимость пользы для общества [6]. Успешность в данной сфере выступает как показатель психологического здоровья [7], обоснованный определенными качествами субъекта и условиями деятельности [8], при возможности саморазвития и самореализации [9].

Таблица 1. Структурно-функциональная и содержательная организация жизненной успешности как метаресурса личности
(Table 1. Structural-Functional and Content Organization of Life Success as a Personality Meta-Resource)

МЕТАРЕСУРС «ЖИЗНЕННАЯ УСПЕШНОСТЬ»			
КОМПОНЕНТЫ	КОНТЕКСТЫ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ		
	ЦЕЛИ	ЦЕННОСТИ	СМЫСЛЫ
Рефлексивные механизмы рефлексирование собственных целей, ценностей и смыслов и на этом основании построение дальнейших перспектив; понимание подлинности собственных целей и ценностей	<i>Рефлексивно-технологический:</i> анализ и прогнозирование личностью оптимальных путей достижения цели, сопоставления цели и результата, гибкость в выборе способов и средств достижения целей	<i>Рефлексивно-аксиологический:</i> конструирование личностью своего взаимодействия с социальной реальностью на основании ценностей как социальных и внутриличностных образований при осуществлении значимой социально оцениваемой целенаправленной активности	<i>Рефлексивно-онтологический:</i> переработка и переживание жизненного опыта на основе наиболее универсальных жизненных принципов (правил, точек опоры), которые даны в человеческом бытии
Интегративные личностные качества субъектные качества, которые являются необходимыми условиями функционирования данного метаресурса и обеспечивают наличие поведенческих паттернов личности, лежащих в основе построения собственного успеха	<i>Инструментальные качества:</i> формулирование целей, прогнозирование хода событий, видение происходящего со стороны, гибкость мышления, критичность, развитое воображение, гибкость поведения, сила воли, настойчивость, дисциплинированность, инициативность, целеустремленность	<i>Социально-психологические качества:</i> мотивация достижения успеха, оптимальная склонность к риску, лидерские качества, умение работать в команде, социальный интерес, потребность в саморазвитии, увлеченность деятельностью, уверенность в себе	<i>Жизненная диспозиция:</i> оптимистичность, реалистичность, принципиальность, жизнестойкость, внутренняя свобода, активная позиция, ответственность, совесть, устойчивость к неопределенности
Эмоциональные переживания оказывают активизирующее влияние на личность и сигнализируют о достижении подлинного успеха	<i>Практические переживания:</i> удовлетворенность и увлеченность процессом, удовлетворенность результатом, восторг, радость, бодрость и т. п.	<i>Нравственные переживания:</i> чувство собственного достоинства, чувство значимости своей деятельности (профессии), гордость, любовь, альтруистические чувства, чувство патриотизма, долга	<i>Бытийные переживания:</i> наполненность жизни, переживание осмысленности своей жизни, пиковые бытийные переживания и т. п.

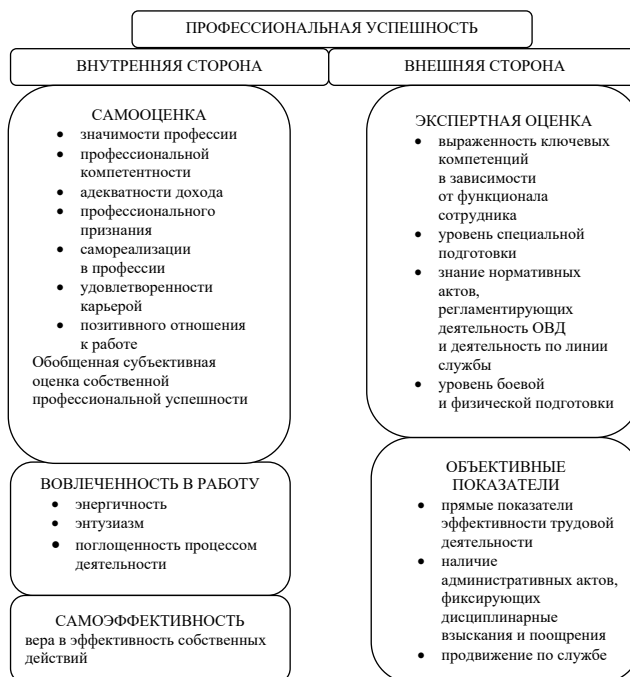
При всей неоднозначности понимания профессиональной успешности [10] наиболее значимые ее характеристики включают субъективную и объективную оценку эффективности конечных результатов деятельности; интегральное состояние [11], которое может выражаться в удовлетворенности субъекта своим трудом; процесс самореализации в профессии [12; 13]. Для измерения данных характеристик используются разнообразные показатели, которые обобщенно можно разделить на две составляющие: внешнюю, заключающуюся в качественных и количественных результатах и их соответствии требованиям, и внутреннюю, включающую удовлетворенность личности результатами и процессом собственного труда, оценку себя как профессионала, осознание своего профессионального предназначения, самоопределения и самооффективности.

При изучении профессиональной успешности сотрудника органов внутренних дел активно идет поиск целостного представления и единого подхода к ее оценке через выделение внешней и внутренней сторон [14–21]. Обобщая результаты анализа, можно сказать, что профессиональная успешность сотрудника ОВД включает в себя внутреннюю и внешнюю стороны (рис.), которые несут в себе субъективность в большей или меньшей степени.

Внутренняя (психологическая) сторона профессиональной успешности воплощается в интегративных самооценочных феноменах, таких как самооффективность, вовлеченность в работу, самооценка успешности в профессии.

Самооценка собственной профессиональной успешности включает в себя параметры, выявленные в результате контент-анализа качественных эмпирических данных, полученных при опросе сотрудников органов внутренних дел. Вовлеченность в работу служит показателем профес-

сионального здоровья и благополучия и противопоставляется профессиональному выгоранию. Это есть позитивное состояние, связанное с работой, которое характеризуется энергичностью, энтузиазмом и поглощенностью процессом деятельности [22; 23]. Самоэффективность как вера в эффективность собственных действий влияет на поведение человека. Самоэффективность напрямую связана

Рис. Показатели профессиональной успешности сотрудников органов внутренних дел
(Fig. Indicators of Law Enforcement Officers' Professional Success)

с успешностью, так как одним из наиболее значимых источников самооффективности является собственный успех при решении задач [24].

Внешняя сторона профессиональной успешности охватывает результаты экспертных оценок и объективные показатели служебно-профессиональной деятельности. Экспертная оценка может быть осуществлена при помощи компетентностного подхода по выраженности показателей ключевых профессиональных компетенций. Объективные показатели включают в себя прямые показатели эффективности трудовой деятельности; наличие административных актов, фиксирующих дисциплинарные взыскания и поощрения, продвижение по службе.

Материалы и методы

Эмпирические результаты получены на выборке сотрудников органов внутренних дел, занимающих офицерские должности, в количестве 115 человек, из них 42 преподавателя и 44 слушателя образовательных организаций МВД России; 29 психологов ОВД из различных регионов России.

Для обработки полученных данных были проведены корреляционный анализ (по Пирсону) и линейный регрессионный анализ с помощью IBM SPSS Statistics 26.

В исследовании применялись следующие методики: «Жизненная успешность» Н. А. Деевой (Семеновой) [3]; «Шкала общей самооффективности» (GSES) R. Schwarzer, M. Jerusalem в адаптации В. Г. Ромека [24]; «Утрехтская шкала вовлеченности в работу» (UWES) W. Schaufeli, A. Bakker [22; 23]; авторская анкета «Самооценка профессиональной успешности». Объективная сторона профессиональной успешности исследовалась при помощи метода экспер-

ных оценок и учета объективных показателей служебно-профессиональной деятельности.

Авторская анкета «Самооценка профессиональной успешности» состоит из 20 вопросов, направленных на измерение следующих показателей: профессиональная компетентность, удовлетворенность доходом, признание со стороны коллег и общества, самореализация и саморазвитие в профессии, карьерный рост, позитивное отношение к работе. Каждый вопрос предлагается оценить по семибалльной шкале в зависимости от степени согласия.

Экспертная оценка проводилась непосредственными руководителями, наставниками и преподавателями.

Результаты и обсуждение

Выборка анализировалась целиком, так как между показателями категорий сотрудников, вошедших в выборку, значимых различий обнаружено не было (использовался критерий Краскала-Уоллиса, значения 1,866–2,516).

На первом этапе обработки эмпирических данных был проведен корреляционный анализ, результаты которого показали наличие большого количества значимых взаимосвязей между компонентами жизненной успешности и показателями внешней и внутренней сторон профессиональной успешности сотрудников (табл. 2).

Рефлексивно-технологический и рефлексивно-онтологический механизмы жизненной успешности связаны со всеми показателями внутренней (психологической) стороны профессиональной успешности. Рефлексивно-технологический механизм заключается в умениях постановки целей, выбора средств для их достижения и оценки достигнутых результатов. Функционирование рефлексивно-онтологического механизма представлено обнаружением

Таблица 2. Взаимосвязи между компонентами жизненной успешности и показателями профессиональной успешности в исследуемой выборке

(Table 2. Relationships between Components of Life Success and Indicators of Professional Success in the Survey Sample)

Показатели ПУ		Компоненты жизненной успешности								
		РТ	РА	РО	ИК	НУ	ЖД	ПП	НП	БП
Внутренняя сторона	СЭ	0,594**	0,328*	0,511**	0,449**	0,429**	0,581**	0,521**	0,260*	0,165
	VI	0,311*	0,116	0,283*	0,209	0,149	0,295*	-0,037	0,048	0,004
	DE	0,378**	0,242	0,394**	0,249	0,221	0,385**	0,065	0,118	0,067
	AB	0,292*	0,141	0,290*	0,256*	0,157	0,266*	0,019	0,114	0,014
	ПК	0,579**	0,372**	0,572**	0,584**	0,391**	0,574**	0,391**	0,329*	0,172
	УД	0,414**	0,198	0,511**	0,377**	0,223	0,400**	0,226	0,086	0,063
	ПРИЗ	0,656**	0,512**	0,619**	0,605**	0,528**	0,645**	0,527**	0,314*	0,270*
	СР	0,477**	0,353**	0,519**	0,426**	0,364**	0,566**	0,321*	0,181	0,196
	КАР	0,663**	0,484**	0,616**	0,632**	0,452**	0,651**	0,494**	0,255*	0,174
	ПО	0,574**	0,479**	0,577**	0,492**	0,497**	0,636**	0,449**	0,298*	0,230
	СОПУ	0,328*	0,134	0,303*	0,453**	0,183	0,334**	0,047	0,152	-0,018
Внешняя сторона	ПКЭ	0,375	0,372	0,324	0,333	0,458*	0,384	0,273	0,421	0,343
	В/П	0,189	0,348	0,461*	0,382	0,192	0,214	0,263	0,230	0,330
	ПР	0,556*	0,453*	0,500*	0,492*	0,305	0,474*	0,406	0,305	0,271
	ЗНА	0,067	0,123	0,046	0,214	0,243	0,317	0,059	0,212	0,019
	БФП	0,444*	0,143	0,173	0,234	0,206	0,116	0,219	0,180	0,123

Примечания: Здесь далее: * — корреляция значима на уровне 0,05; ** — корреляция значима на уровне 0,01. Компоненты жизненной успешности: РТ — рефлексивно-технологический механизм; РА — рефлексивно-аксиологический механизм; РО — рефлексивно-онтологический механизм; ИК — инструментальные качества; НУ — направленность на успех; ЖД — жизненная диспозиция; ПП — практические переживания; НП — нравственные переживания; БП — бытийные переживания. Показатели профессиональной успешности — внутренняя сторона: СЭ — самооффективность; вовлеченность в профессиональную деятельность; VI (Vigor) — энергичность; DE (Dedication) — энтузиазм; AB (Absorption) — поглощенность; самооценка профессиональной успешности: ПК — профессиональная компетентность; УД — удовлетворенность доходом; ПРИЗ — профессиональное признание; СР — самореализация; КАР — карьера; ПО — позитивное отношение к работе; СОПУ — общая субъективная оценка собственной профессиональной успешности. Показатели профессиональной успешности — внешняя сторона: ПКЭ — экспертная оценка профессиональной компетентности; В/П — соотношение дисциплинарных взысканий и поощрений; ПР — продвижение по службе; ЗНА — знание нормативных актов федерального и локального уровней; БФП — уровень боевой и физической подготовки.

и осознанием собственных смыслов жизни и деятельности. При хорошей сформированности данных механизмов респонденты оценивают собственную профессиональную успешность более высоко, наиболее вовлечены в работу, считают себя самоэффективными. Данные механизмы связаны и с таким показателем внешней успешности, как продвижение по службе ($r=0,556^*$; $r=0,500^*$). Рефлексивно-технологический механизм связан с показателем уровня боевой и физической подготовки ($r=0,444^*$), а рефлексивно-онтологический — с наибольшим количеством поощрений ($r=0,461^*$). Указанные взаимосвязи вполне логичны: умение работать с целями и их осмысление связаны с построением перспектив профессиональной карьеры, пониманием важности целей боевой и физической подготовки, что выражается в наличии поощрений.

Рефлексивно-аксиологический механизм, благодаря которому личность может осмысливать и принимать свои истинные ценности и воплощать их в реальной жизни, обнаруживает меньшее количество взаимосвязей с показателями профессиональной успешности. Это может свидетельствовать о недостаточном осознании значимости собственной профессиональной деятельности, в том числе для общества, неполном осмыслении профессиональных ценностей. При этом наиболее выраженная сформированность данного механизма связана с продвижением по службе ($r=0,453^*$).

Интегральные свойства жизненной успешности: инструментальные качества, направленность на успех и жизненная диспозиция — связаны с большинством показателей внутренней стороны профессиональной успешности. Респонденты с выраженными субъектными качествами, конструктивной жизненной диспозицией наиболее самоэффективны и склонны оценивать собственную профессиональную успешность более высоко. Различные группы интегральных качеств положительно связаны с некоторыми показателями внешней стороны профессиональной успешности. Инструментальные качества и жизненная диспози-

ция взаимосвязаны с продвижением по службе ($r=0,492^*$ и $r=0,474^*$ соответственно). Сформированность данных качеств способствует продвижению по службе, выполняя ресурсную функцию, в свою очередь продвижение ставит респондентов в ситуацию, когда данные качества необходимо развивать. Направленность на успех имеет значимую положительную корреляцию с экспертной оценкой профессиональной успешности ($r=0,458^*$): респонденты с наиболее выраженными лидерскими качествами, мотивацией достижения, оптимальной склонностью к риску, умением работать в команде, социальным интересом, потребностью в саморазвитии и уверенностью в себе оцениваются как наиболее профессиональные.

Уменьшение значимых корреляций отмечается между всеми группами переживаний и показателями профессиональной успешности. С показателями внешней стороны профессиональной успешности значимые связи отсутствуют. Причем практические и нравственные переживания в большей степени взаимосвязаны с внутренней стороной профессиональной успешности, тогда как бытийные переживания (наполненность жизни, переживание осмысленности своей жизни, пиковые бытийные переживания и т. п.) обнаруживают только одну значимую взаимосвязь. Данный факт является настораживающим и может сигнализировать о проблеме несформированных ресурсных переживаний, что в целом снижает значимость и осмысленность профессиональной деятельности.

На втором этапе обработки эмпирических данных был применен линейный регрессионный анализ. При построении регрессионной модели в качестве предикторов были выбраны компоненты метаресурса жизненной успешности, что составило девять переменных. Данные переменные вводились совместно с той целью, чтобы выявить вклад каждой в регрессию и определить наиболее значимые предикторы. В качестве зависимых переменных выступили показатели внутренней и внешней сторон профессиональной успешности (табл. 3).

Таблица 3. Сводная таблица результатов регрессионного анализа, отражающая влияние компонентов жизненной успешности на показатели профессиональной успешности в исследуемой выборке
(Table 3. Summary Table of Regression Analysis Results Reflecting the Influence of Components of Life Success on the Indicators of Professional Success in the Survey Sample)

Показатели ПУ (зависимые переменные)	R ²	Компоненты метаресурса жизненной успешности (предикторы) (стандартизированные коэффициенты Бета)								
		РТ	РА	РО	ИК	НУ	ЖД	ПП	НП	БП
СЭ	0,564	0,419*	-0,735**	0,157	-0,261	-0,060	0,762**	0,297	0,130	-0,069
VI	0,378	0,400*	-0,353	0,329	0,016	0,047	0,520*	-0,794**	0,183	-0,044
DE	0,400	0,333	-0,233	0,451*	-0,112	0,016	0,531*	-0,716**	0,196	-0,052
AB	0,281	0,296	-0,230	0,284	0,134	0,061	0,332	-0,691**	0,234	-0,091
ПК	0,551	0,305	-0,418*	0,236	0,235	-0,095	0,618**	-0,340	0,272*	-0,095
УД	0,421	0,156	-0,551*	0,654**	0,000	-0,074	0,521*	-0,264	-0,026	0,010
ПРИЗ	0,528	0,326*	-0,248	0,193	0,119	0,049	0,389	-0,118	0,070	0,048
СР	0,448	0,105	-0,414*	0,405*	-0,062	-0,104	0,727**	-0,202	0,032	0,072
КАР	0,573	0,338*	-0,220	0,121	0,240	-0,220	0,590**	-0,121	0,057	-0,055
ПО	0,484	0,217	-0,285	0,298	-0,094	0,058	0,602**	-0,186	0,163	-0,029
СОПУ	0,501	0,231	-0,294	0,042	0,627**	-0,062	0,506*	-0,796**	0,292*	-0,160
ПКЭ	0,476	0,269	0,274	0,281	-0,164	0,315*	0,112	-0,774**	-0,109	0,026
В/П	0,669	-0,501	0,162	0,669*	0,723*	-0,303	-0,717	-0,150	-0,329	-0,277
ПР	0,499	0,749**	-0,158	0,303	0,474	-0,441	0,663**	-0,463	-0,419	-0,400
ЗНА	0,449	-0,615	0,515	-0,073	0,287	-0,362	0,682	0,100	0,981	-0,417
БФП	0,529	0,393*	0,048	-0,520	0,621	0,130	-0,376	-0,095	-0,023	0,089

Для более наглядной оценки качества линейной модели в таблице размещены значения R-квадрата (R^2), который позволяет делать выводы о том, какую часть дисперсии переменной объяснили все предикторы вместе. Показатели R^2 достаточно высокие и в среднем приближены к 0,5. Это говорит о том, что выбранные предикторы в целом предсказывают изменение зависимых переменных примерно в 50% выборки.

Все предикторы, кроме бытийных переживаний, имеют значимое влияние на отдельные показатели профессиональной успешности.

Рефлексивно-технологический механизм (умение работать с собственной целевой иерархией) влияет на самооффективность, энергичность, профессиональное признание, карьеру и продвижение по службе, а также на уровень боевой и физической подготовки. Рефлексивно-онтологический механизм (обнаружение и осознание собственных смыслов жизни и деятельности) влияет на такие показатели, как энтузиазм, удовлетворенность доходом, самореализация и поощрения по службе. Рефлексивно-аксиологический механизм также воздействует на ряд показателей профессиональной успешности (самооффективность, профессиональная компетентность, удовлетворенность доходом, самореализация), но показатели регрессии имеют отрицательное значение. Данный факт требует дополнительного осмысления, однако можно предположить, что сформированность рефлексивно-аксиологического механизма имеет специфику в исследуемой выборке и его ресурсные возможности не используются в полной мере, причем он способен даже тормозить профессиональную успешность. Это может выражаться в недостаточном понимании ценностей профессиональной деятельности, значимости своей профессии, в принятии и подлинности ценностных ориентиров в общем, что косвенно подтверждается малым количеством значимых корреляций данного механизма с показателями профессиональной успешности и более низкими показателями его выраженности в ранее проведенных исследованиях.

Инструментальные качества и направленность на успех связаны с тремя показателями профессиональной успешности, два из которых (наличие поощрений ($r=0,723^*$), экспертная оценка профессиональной компетенции ($r=0,315^*$)) относятся к внешней стороне профессиональной успешности.

Влияние на большинство показателей внутренней стороны профессиональной успешности и продвижение по службе оказывает предиктор «жизненная диспозиция». Данный предиктор характеризуется комплексом таких качеств, как оптимистичность, реалистичность, принципиальность, жизнестойкость, внутренняя свобода, активная позиция, ответственность, совесть, устойчивость к неопределенности (табл. 1), которые оказывают существенное влияние на профессиональную успешность респондентов.

Переживания обнаруживают узконаправленную (точечную) предикацию по отношению к компонентам жизненной успешности. Практические переживания выступают предикторами показателей вовлеченности в деятельность, субъективной оценки профессиональной

успешности и экспертной оценки профессиональной компетентности. При этом показатели регрессии являются отрицательными, что требует дополнительного изучения. На данном этапе исследования целесообразно сделать предположение о том, что практические переживания респондентов могут нести отрицательную модальность, выражающуюся в виде скуки, пресыщенности, характерных для рутинной деятельности. Нравственные переживания служат предиктором самооценки профессиональной компетентности и собственной профессиональной успешности. Бытийные переживания не оказывают влияния на показатели профессиональной успешности. Это подтверждает факт, обнаруженный при корреляционном анализе, который вскрывает проблему несформированности ресурсных переживаний в профессиональной успешности, что может в целом снижать значимость и осмысленность профессиональной деятельности.

Выводы

1. Взаимосвязь компонентов жизненной успешности и показателей профессиональной успешности проявляется в большом количестве значимых корреляций, максимум которых обнаруживается с рефлексивными механизмами и интегральными качествами, особенно с жизненной диспозицией. Наименьшее количество значимых взаимосвязей установлено между переживаниями и показателями профессиональной успешности.

2. Данные регрессионного анализа свидетельствуют о том, что компоненты метаресурса жизненной успешности являются предикторами определенных показателей субъективной и объективной сторон профессиональной успешности респондентов. Наиболее выражены предиктор «жизненная диспозиция», который оказывает влияние на основной массив показателей профессиональной успешности. Второе место по количеству предикций занимает рефлексивно-технологический механизм, связанный с целеполаганием. Отрицательные показатели регрессии рефлексивно-аксиологического механизма и практических переживаний требуют дальнейшего изучения и осмысления, однако на данном этапе можно сделать предположение о специфике их сформированности, которая обусловлена пониманием подлинной значимости профессии и рутинностью выполняемой деятельности. Бытийные переживания респондентов, проявляющиеся в переживании наполненности и осмысленности своей жизни, пиковых переживаниях, не оказывают влияния на показатели профессиональной успешности, что вскрывает глубинную проблему влияния значимости и осмысленности профессиональной деятельности на ее успешность.

3. Изучение метаресурса жизненной успешности как предиктора профессиональной успешности является существенным шагом как к пониманию функционирования самого метаресурса жизненной успешности, так и к целостному пониманию феномена профессиональной успешности сотрудников органов внутренних дел. Зная сильные и слабые стороны и характер влияния метаресурса на профессиональную успешность, можно осуществлять целенаправленное формирование последней, воздействуя на предикторы в процессе психологического сопровождения.

Перспективы. Полученные результаты учтены в разработке программы тренинга профессионально-личностного роста, направленного на формирование жизненной и профессиональной успешности сотрудников ОВД, прошедшего апробацию на базе Краснодарского университета МВД России. В тренинге особое внимание уделено формированию жизненной диспозиции как доминирующего предиктора профессиональной успешности, а также осознанию и пониманию собственных практических, нравственных и бытийных переживаний, в нем

использованы ресурсные возможности рефлексивных механизмов жизненной успешности.

В дальнейшем планируется проведение серии эмпирических исследований по изучению влияния компонентов жизненной успешности на показатели профессиональной успешности на расширенной выборке в целях обоснования отрицательных показателей регрессии. С учетом полученных результатов планируются корректировка и совершенствование программы тренинга.

Список литературы / References

1. Дикая Л. Г., Журавлев А. Л., Занковский А. Н. Современное состояние и перспективы исследований адаптации и реализации профессионала в условиях непрерывных социально-экономических изменений // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2016. Т. 1, № 1. С. 7–48.
2. Анохин П. К. Принципы системной организации функций. М., 1973. 316 с.
3. Деева Н. А. Методика «Жизненная успешность»: структура и валидизация // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19, № 3. С. 494–520. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-3-494-520>.
4. Семенова Н. А. Структурно-функциональная организация жизненной успешности как метаресурса личности современного преподавателя высшей школы // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19, № 4. С. 94–109. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.6>.
5. Сенин И. Г. Психодиагностика ценностно-ориентационной сферы личности как метод социально-психологического исследования : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2000. 186 с.
6. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд) : учеб. пособие. М., 2003. 320 с.
7. Tracy Brian TurboCoach: A Powerful System for Achieving Breakthrough Career Success. AMACOM. 2005. 224 p.
8. Толочек В. А. Интерсубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности // Вестник университета (Государственный университет управления). 2008. № 2(40). С. 155–161.
9. Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М., 2003. 96 с.
10. Хаммер Я. С. Профессиональный успех и его детерминанты // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 147–177.
11. Московский В. В. Формирование профессиональной успешности преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 247 с.
12. Арендасук И. В. Индивидуально-психологические факторы успешности личности в научно-педагогической деятельности // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия «Психология. Педагогика». 2010. № 1. С. 29–34.
13. Кузнецова А. А., Никишина В. Б. Менеджмент высшей школы: самоэффективность и удовлетворенность профессиональной деятельностью преподавателей высшей школы административного сектора // Иннов: электронный научный журнал. 2018. № 4(37). URL: <http://www.innov.ru/science/economy/menedzhmentvysshey-shkoly-samoeffe/> (дата обращения: 12.10.2023).
14. Мариновская И. Д. Психология и педагогика в правоохранительной деятельности. М., 2000. 238 с.
15. Агафонов Ю. А., Попов М. Ю., Калашников Ю. В. Психология и педагогика в деятельности сотрудников органов внутренних дел. М., Краснодар, 2000. 199 с.
16. Пряхина М. В. Социально-психологические установки в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2000. 250 с.
17. Копорейко А. М. Влияние образа деятельности сотрудников ОВД на успешность выполнения профессиональных задач // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности. 2018. № 3. С. 27–31.
18. Гайворонская И. Б. Психологическая модель прогнозирования успешности управленческой деятельности сотрудников ОВД // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6, Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. 2007. № 2-2. С. 104–109.
19. Реутова В. И. Сущность и содержание профессиональной успешности руководителя ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 2(73). С. 13–18. <https://doi.org/10.24411/1999-6241-2018-12002>.
20. Иноземцев В. М. Теоретическая структурно-функциональная модель психологических факторов как субъективная причинность профессиональной успешности сотрудника ОВД // Альманах современной науки и образования. 2013. № 4. С. 83–85.
21. Поршук А. С. Личностные и деловые качества сотрудников ОВД, претендующих на должности руководителей, имеющих различный прогноз успешности деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. Т. 25, № 2(81). С. 142–149. <https://doi.org/10.24411/1999-6241-2020-12003>.
22. Schaufeli W. B. (2017). General engagement: conceptualization and measurement with the utrecht general engagement scale (UGES). *J. Well Being Assess.* 1, 9–24. <https://doi.org/10.1007/s41543-017-0001-x>.
23. Schaufeli W. B. and Bakker A. B. The Utrecht Work Engagement Scale (UWES). Test manual, Utrecht, The Netherlands: Department of Social and Organizational Psychology. 2003. P. 58.
24. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–77.

Поступила 21.10.2023; одобрена после рецензирования 10.11.2023; принята к публикации 30.11.2023.



Психологические аспекты становления и развития личности

Psychological aspects of the formation and development of personality

Научно-теоретическая статья

УДК 159.9 © Лидак Л. В., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-28-34

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Факторы личностно-профессионального развития педагога в условиях цифровизации образования

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

¹ Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 603950, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, Россия

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

Реферат. Введение. Цель исследования направлена на выявление значимости цифровых образовательных технологий для совершенствования личностно-профессионального развития педагога. **Материалы и методы.** Проанализированы нормативные документы и акты, оказывающие влияние на разработку федеральных образовательных стандартов и локальных положений, обеспечивающих развитие педагога в условиях цифровизации современного образования. В качестве методологической основы исследования выбраны личностно-деятельностный, профессионально-деятельностный, информационный и компетентностный подходы. Осуществлен сравнительно-сопоставительный анализ научной литературы, нормативно-правовой базы, программ и учебно-методических пособий по изучаемой проблеме. Проведен анализ философской, педагогической, психологической, социологической и методической литературы по проблеме. **Результаты и обсуждение.** Обоснована необходимость теоретического моделирования влияния информационных технологий на личностное и профессиональное развитие педагога. Выявлен спектр информационных технологий, влияющих на успех дидактического и воспитательного процесса в системе современного образования. С помощью личностно-деятельностного, профессионально-деятельностного, информационного и компетентностного подходов раскрыта диалектическая взаимосвязь между совершенствованием информационных ресурсов и возможностями их использования в процессе цифровизации образования. Выявлены основания для определения факторов личностного и профессионального развития педагога в условиях цифровизации образования. Уточнено значение слов «факторы» и «условия» личностно-профессионального развития педагога. **Выводы.** Базовыми факторами формирования профессионально-личностных качеств педагога в условиях цифровизации образования определены использование цифровых технологий, направленных на совершенствование профессионально-личностной субъектности; овладение специальным инструментарием цифрового образования; совершенствование процедур рефлексии и прогнозирования собственного личностно-профессионального развития, профилактики эмоционального выгорания и профессиональных деформаций личности педагога.

Ключевые слова: цифровизация образования, педагог, рефлексия, прогнозирование, субъект, образовательная среда, информационные технологии, факторы, условия

Для цитирования: Лидак Л. В. Факторы личностно-профессионального развития педагога в условиях цифровизации образования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 28–34. <https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2024-196-28-34>

Scientific and Theoretical Article

UDC 159.9 © Lidak L. V., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-28-34

5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment

Factors of Personal and Professional Development of a Teacher under conditions of Digitalization of Education

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

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

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

Abstract. Introduction. The aim of the study is to identify the significance of digital educational technologies for improving personal and professional development of a teacher. **Materials and Methods.** Regulatory documents and acts influencing the development of federal educational standards and local regulations that ensure the development of a teacher in the conditions of digitalization of modern education were analyzed. Personal activity, professional activity, information- and competence-based approaches were chosen as the methodological basis of the research. The comparative analysis of scientific literature, normative-legal base, programs and teaching aids on the problem under study was carried out. The analysis of philosophical, pedagogical, psychological, sociological and methodological literature on the problem was verified. **Results and Discussion.** The necessity of theoretical modeling of the influence of information technologies on the personal and professional development of a teacher has been substantiated. The range of information technologies influencing the success of didactic and educational process in the system of modern education is revealed. With the help of approaches based on personal activity, professional activity and information and competence-based approaches, the dialectical relationship between the improvement of information resources and the possibilities of their use in the process of digitalization of education is explained. The grounds for determining the factors of personal and professional development of a teacher in the conditions of digitalization of education are established. The meanings of the words "factors" and "conditions" of personal and professional development of a teacher are clarified. **Conclusions.** The basic factors for forming professional and personal qualities of a teacher in the conditions of digitalization of education are defined as follows: the use of digital technologies aimed at improving professional and personal subjectivity; mastering of special tools of digital education; improvement of procedures of reflection and forecasting of own personal and professional development, prevention of emotional burnout and professional deformations of a teacher's personality.

Keywords: digitalization of education, teacher, reflection, forecasting, subject, educational environment, information technologies, factors, conditions.

Citation: Lidak L. V. Factors of Personal and Professional Development of a Teacher under conditions of Digitalization of Education. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 1(96). Pp. 28–34 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-28-34>

Основные положения

1. Личностно-профессиональное развитие педагога в условиях цифровой образовательной среды представляет собой динамическое качество личности учителя как субъекта профессиональной деятельности в цифровой среде, обусловленное совершенствованием комплекса собственного житейского и социального опыта, а также профессиональных компетенций, направленных на создание условий для реализации прав человека на образование.

2. Факторы личностно-профессионального развития современного педагога носят интегративный характер, зависящий от социальной ситуации, культурно-исторических и социально-экономических обстоятельств, влияющих на создание и совершенствование цифровой среды в учреждениях основного и дополнительного образования, обеспечивающих функционирование целостной педагогической системы в образовательном учреждении.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы. В современном образовании наступила эпоха цифровизации, которая предъявляет новые требования к личностно-профессиональному развитию педагога. Актуальное значение для педагога новой эпохи приобретает выявление и осознание образовательного потенциала цифровых технологий, с помощью которых представляются возможными мобильное обучение и воспитание, создание электронной информационно-образовательной среды в учебных учреждениях, разработка и внедрение виртуальных учебников, использование облачных технологий для индивидуальной и коллективной проектно-исследовательской деятельности обучающихся.

Цель — выявление значимости цифровых образовательных технологий для совершенствования личностно-

профессионального развития педагога в образовательной среде школ, вузов, колледжей, а также обоснование факторов личностно-профессионального развития педагога в условиях цифровизации образования.

Теоретические предпосылки и степень изученности проблемы. В конце XX — начале XXI вв. в российском образовании стали широко разрабатываться вопросы использования мультимедийных и интерактивных образовательных технологий как на теоретическом, так и на практическом уровнях. В настоящее время без информационных технологий невозможно представить дидактическую систему образовательных учреждений. Сегодня особенно актуализировались проблемы цифровизации в связи с изменением законодательной базы и совершенствованием концептуальных основ образовательной практики для всех уровней образования.

Концептуальные основы использования интернета и цифровых технологий в современном образовании представлены в приказе Минпросвещения России от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» и письме Минпросвещения России от 16 апреля 2019 г. № МР-507/02 «О направлении уточненного примерного оборудования для внедрения целевой модели цифровой образовательной среды в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях»¹ и др.

Задачи совершенствования информационно-технологической базы в образовательных учреждениях, направленные на развитие цифровой среды, обеспечивающей эффективное взаимодействие субъектов образования, активно решаются в фундаментальных исследованиях таких современных отечественных ученых, как Б. А. Буряшев [1], Н. Е. Веракса [2], С. В. Гридин [3], А. А. Орлов [4] и др. В на-

¹ Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

стоящее время существует значительный массив работ, имеющих прикладное значение и отражающих опыт педагогов — практиков в области цифровизации образования. Для практических работников интерес представляет опыт наиболее активных педагогов-исследователей, широко публикующих собственные достижения в области информатизации образования (И. Э. Александрова [5], Л. А. Амирханова, С. В. Зенкина, О. А. Савельева [6], И. Ю. Гац [7], Ю. А. Донцова [8], Д. Ю. Калинин [9] и др.

К числу наиболее актуальных прикладных вопросов в области цифровизации современной системы образования относятся проблемы применения облачных технологий и создания сетевого информационно-образовательного пространства в среде учебных заведений. Авторские подходы к решению этой тематики представлены в работах А. В. Баранова [10], К. С. Итинсона [11], О. В. Шиловой [12] и др.

Проблемы мультимедийного сопровождения дидактического процесса и автоматизации проверки усвоенных компетенций обучающимися исследовали Н. Е. Веракса [2], А. И. Жук [13], М. Н. Лату, Ю. Р. Тагильцева [14] и др.

Анализ форм, методов и технологий организации дистанционного обучения и применения виртуальных учебников при самоподготовке обучающихся проводился Ю. А. Донцовой и О. В. Тарасовой [8], К. Г. Кязимовым [15], М. Н. Поповой, Е. А. Барасхановой [16], М. Л. Несмеловой [17] и др.

Ряд исследователей, а также педагогов-практиков (Н. С. Крамаренко [18], Л. С. Яковлева, В. И. Кудашов [19] и др.) посвящали свои работы выявлению влияния информационных технологий на развитие личности школьников и студентов.

Краткий анализ современных исследований и достижений практических работников свидетельствует о том, что в их поле зрения находятся проблемы применения информационных технологий в образовании, вопросы разработки технологий освоения цифровых ресурсов обучающимися, степени влияния информационных технологий на качество усвоения учебного материала и личностное развитие молодого поколения.

Из обзора научной литературы и передового педагогического опыта преподавателей вузов, колледжей, школ следует, что в настоящее время достаточно большой массив научно-практических разработок посвящен вопросам цифровизации и информатизации системы образования. Однако при этом отчетливо выявился недостаток специальных исследований, посвященных субъектам цифрового образования, а также пробелы в научно-практических разработках, связанных с вопросами влияния информационных технологий на личностное и профессиональное развитие самого педагога.

При несомненной значимости исследований данной проблемы для научного поиска остается открытой проблема существования педагога в цифровом образовательном пространстве. Прежде всего, не до конца решены вопросы преемственной связи между развитием личности и накоплением профессиональных качеств у педагога в цифровой реальности.

Таким образом, определилась актуальность проблемы предлагаемого исследования, продиктованной потребностями образовательной практики и огромным интересом ученых к вопросам развития личности и совершенствования профессиональной деятельности педагога в условиях информатизации образования. Вместе с тем остается нерешенной важнейшая задача поиска методологических основ изучения факторов личностно-профессионального развития личности педагога как субъекта профессиональной деятельности в условиях широкого применения цифровых технологий в образовательной среде вузов, колледжей, школ.

Материалы и методы

В процессе исследования был использован комплекс теоретических методов: анализ философской, педагогической, психологической, социологической литературы по проблеме выявления факторов личностно-профессионального развития педагога в условиях цифровизации образования; научная рефлексия нормативно-правовой базы, программ и учебных пособий по изучаемой проблеме. Кроме того, разработана методологическая база для теоретического моделирования влияния информационных технологий на личностное и профессиональное развитие педагога.

Методологическими основами исследования являются личностно-деятельностный и профессионально-деятельностный подходы, получившие обоснование в работах А. Н. Леонтьева [20], В. В. Серикова [21] и др.; информационный подход, раскрывающий диалектическую взаимосвязь между совершенствованием информационных ресурсов и возможностями их использования в процессе информатизации образования, представленный в работах А. А. Ахаяна [22], Н. В. Поповой [16] и др.; компетентностный подход, определивший важность цифровых компетенций педагога, отраженный в исследованиях С. В. Гридина [3], А. И. Жука [13], Л. В. Баевой [23] и др.

Результаты и обсуждение

К смысловой характеристике группы факторов, определяющих динамику личностного и профессионального развития педагога, можно обратиться лишь после осуществления лингвистического и научно-практического анализа данного феномена.

В связи с тем что в современной социальной ситуации приоритетное место занимают вопросы совершенствования личностно-профессионального развития педагога, необходимо дать обоснование тем факторам, которые оказывают преимущественное влияние на развитие мастерства и личности учителя.

Для выявления факторов, определяющих динамику личностного и профессионального развития педагога, обратимся к значению слова «фактор». Несмотря на то что ученые много пишут о факторах, говорят о них на конференциях, используют в психолого-педагогических трудах и научных исследованиях, устоявшегося определения данного феномена не существует. Анализ научной литературы показал, что единого научного подхода к его толкованию также не встречается. Например, в толковом словаре русского языка под редакцией Т. Ф. Ефремовой представлена

лингвистическая характеристика данного понятия². Автор словаря отождествляет факторы с различными условиями и представляет их в виде обстоятельств, при которых что-либо совершается. Подчеркивается, что это «непременные» обстоятельства или «предпосылки», которые определяют и обуславливают существование или реализацию какого-либо явления.

Не только в словарно-справочной литературе, но и в изданиях по философии и психологии категории «факторы» и «условия» часто отождествляются и трактуются как те базовые обстоятельства, от которых зависит появление новых обстоятельств, событий, состояний или процессов. Таким образом, в отдельных психолого-педагогических исследованиях понятия «фактор» и «условие» достаточно широко используют в синонимичном значении. Исследователи чаще всего объединяют их в целостную педагогическую систему.

Согласно научно-рефлексивному методу теоретического исследования отчетливо наметилась интеграция между понятиями «фактор» и «условие». Есть основания утверждать, что целостная педагогическая система складывается из двух групп обстоятельств, включающих как группу внешних факторов, так и группу внутренних условий.

В качестве уточнения поясним, что внешние факторы не зависят от личностных характеристик субъекта личностно-профессионального бытия. Они существуют как объективная реальность и принимаются или отвергаются педагогом. Внешние факторы, обеспечивающие функционирование целостной педагогической системы, зависят от природной или социальной ситуации, культурно-исторических и социально-экономических обстоятельств. В данном исследовании под факторами подразумеваются те внешние ресурсы, которые способствуют личностно-профессиональному развитию педагога и формированию благоприятной образовательной среды в вузах, колледжах, школах. Наши суждения совпадают с исследованиями П. П. Дьячука и Б. С. Добронца, которые рассматривают развитие личности педагога в контексте эволюции образования и расширения комплекса условий для совершенствования информатизации и цифровизации образовательного пространства в школах, колледжах и вузах [24].

Обобщая толкования, представленные в словарно-справочной литературе, отметим, что факторы определяют ресурсы для личностно-профессионального развития учителя. К ним относятся, в первую очередь, те культурно-исторические достижения, которые сложились в определенный исторический период существования государства, влияющие на деятельность конкретного человека, а в нашем случае — педагога. Например, нами в исследованиях, посвященных историко-рефлексивному анализу изменений личностных качеств и профессиональной деятельности российских педагогов, было выявлено пять периодов, отражающих основные культурно-исторические и социально-экономические факторы, влияющие на преобразование эталонных качеств учителя в XIX–XX вв. [25].

Современные исследования, характеризующие преобразование отдельных профессиональных и личностных качеств педагога в первой четверти XXI в., раскрывают шестой период — период активной цифровизации педагогической среды и личностно-профессионального существования педагога в этой новой среде — среде информационных технологий.

Можно предположить, что в современных реалиях психологический портрет педагога зависит от внешних факторов, связанных с цифровизацией образовательной среды. С нашей точки зрения, психологический портрет современного учителя может быть представлен как портрет цифрового инноватора. В исследовании А. А. Орлова психологический портрет современного учителя получил образную характеристику как портрет «сетевой личности» [4]. С этим следует согласиться. Близки данному мнению суждения Т. А. Бороненко и В. С. Федотова. Авторы исследования, говоря о субъектах цифрового образования, рассматривают учителей информатики как «цифровых наставников» [26].

С уверенностью можно сказать, что особенность шестого, современного периода в развитии образовательной практики заключается в том, что профессионализм нынешнего учителя зависит от таких социальных факторов, как коллективный характер педагогической деятельности, наполненной информационными технологиями и высокой скоростью обмена информацией. Включенность педагога в совместный творческий поиск с коллегами и обучающимися формирует гибкость педагогического мышления, развивает находчивость, компетентность, высокую эффективность осуществления профессиональной деятельности.

Таким образом, внешние факторы, зависящие от культурно-исторической характеристики конкретной эпохи и социально-экономических условий существования государства, влияют на внутренние условия развития личности и профессионализма педагога. Намечается преемственность между факторами и условиями развития современной образовательной практики. Они состоят в том, что факторы определяют условия развития цифровой реальности в образовательных учреждениях. В отдельных исследованиях внешние факторы рассматриваются как системно-структурное явление, состоящее из комплекса внешних условий, таких как природно-географические условия конкретного населенного пункта, условия конкретного образовательного учреждения, условия производственных отношений, существующих в конкретной местности, условия традиций и культурного бытия населения, проживающего в конкретной социальной среде. Таким образом, намечается диалектическая взаимосвязь между внешними факторами и внешними условиями, влияющими на профессиональное и личностное развитие педагога. Однако существует еще комплекс внутренних условий профессионального и личностного развития педагога при цифровизации образования.

² Ефремова Т. Ф. Новый Толково-словообразовательный словарь русского языка. М., 2000. 1233 с. URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionaryEfremova-term-113436.htm> (дата обращения: 07.09.2023).

Внутренние условия — это условия бытия субъектов образования в микроклимате школы, колледжа или вуза: учебно-материальные, информационно-технологические, гигиенические, морально-психологические, эстетические и др. Внутренние, морально-психологические условия также определяются эмоционально-личностным настроем педагога, психологическими установками, познавательными интересами, коммуникативным взаимодействием с коллегами. В исследовании Л. Ю. Щипициной и Е. И. Воробьевой справедливо отмечено, что информационно-коммуникативное пространство образовательного учреждения во многом определяется доступностью цифровых технологий для постоянного использования обучающимися и педагогами в условиях рекреаций, учебных аудиторий, библиотек, лабораторных помещений [27]. Однако, по мнению Л. М. Перминовой, в цифровом образовательном пространстве кроются не только огромные возможности, но и риски, связанные с угрозами для социализации личности, приобретением коммуникативных барьеров между субъектами образования [28].

В работе А. С. Захарова, Т. Б. Захаровой, Н. К. Нателлаури и др. представлено обобщение опыта по организации эффективной информационной образовательной среды в современной школе [29]. Авторы подчеркивают, что эта работа по созданию информационной среды в современном образовательном учреждении потребовала комплексных усилий как от руководителей, так и от преподавателей, системных администраторов, самих обучающихся. Именно цифровизация образовательного пространства в среде школ, колледжей, вузов позволяет развиваться цифровому наставничеству между субъектами образования, обеспечивает успешное обучение с применением дистанционных технологий, способствует творческому саморазвитию студентов и педагогов-наставников.

Итак, факторы личностно-профессионального развития педагога определяются такими внешними детерминантами, как культурно-исторические, социально-экономические, природно-географические обстоятельства. Именно они влияют на условия образовательной среды, развитие личности и профессионализма педагога. Перечисленные факторы задают внешние и внутренние условия личностно-профессионального развития педагога как субъекта образования, влияют на совершенствование цифровой среды в учреждениях основного и дополнительного образования, обеспечивающих функционирование целостной педагогической системы образовательного учреждения. Внешние условия — это условия существования образовательного учреждения и взаимодействия субъектов образования в нем. Внутренние условия — это психологические условия для саморазвития и самосовершенствования личностных и профессиональных качеств самим педагогом.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить группу исследований, характеризующих концепцию выбора комплекса педагогических условий развития личности и профессионализма педагога в их преемственной взаимосвязи с факторами социальной среды. Данная концепция разработана в М. М. Абдуразаковым и М. Г. Мухидиновым [30]. Она рассматривает педагоги-

ческие условия как компоненты целостной модели, отражающие педагогическую систему и участвующие в ее конструировании и проектировании. Роль педагогических условий получила обоснование не только в исследованиях методистов и дидактов, но и специалистов в области информационных технологий [31] и др.

Сегодня педагогические условия связываются с выбором базовых компонентов педагогической системы, а именно: с содержанием образования, его организационными формами, выбором цифровых технологий, виртуальных и наглядно-предметных средств обучения и воспитания.

Важное место в современной цифровой реальности отводится способности педагога стать субъектом собственной профессиональной деятельности, выстраивать личную профессиональную биографию, формировать собственный профессиональный почерк, создавать новые возможности для саморазвития с использованием собственного опыта, индивидуальных качеств личности и субъект-субъектных отношений с коллегами и учениками.

Важным проблемным полем для современных исследований профессионально-личностного развития учителя в цифровом пространстве является проблема субъектности профессионального взаимодействия с обучающимися. Построение субъект-субъектных отношений между педагогом и обучающимися в цифровой образовательной среде возможно при условии развития субъектно-личностной рефлексии педагога и прогностических умений в оценке собственных возможностей, обеспечивающих формирование профессиональной креативности, способности к творческой самореализации и самопроектированию. Рефлексивная самооценка педагога как субъекта профессионального роста представляется перспективной для разработки различных моделей профессионального развития учителя с точки зрения информационного обеспечения современного образования.

В цифровом обществе своеобразие педагогической деятельности выражается в том, что, действуя в рамках федеральных образовательных стандартов и рабочих программ, педагог обязан проявлять субъектно-личностную позицию, дидактическую активность, обеспечивающую альтернативность выборов образовательных технологий, сочетающих виртуальные технологии и реальное коммуникативное взаимодействие. Поэтому наряду с использованием современных информационных технологий возникают задачи, связанные с формированием профессиональной компетентности, конструированием профессионально-личностной индивидуальности, отраженной не только в диалоговом взаимодействии субъектов, но и в цифровой реальности через виртуальную самопрезентацию, разработку собственных сайтов, электронных учебников, тестовых заданий, проектов и т. д.

В исследованиях Н. В. Молотковой и А. И. Попова отмечено, что в современной образовательной практике профессионально-личностная компетентность учителя оказывает влияние на творческое развитие и саморазвитие студента [32]. Она складывается из комплекса социокультурных, общекультурных, коммуникативных, цифровых и предметно-содержательных компетенций.

Освоение комплекса профессионально-личностных компетенций осуществляется на протяжении всех этапов карьерного роста педагога и способствует развитию цифрового самосознания, реализованного как в реальном, так и в виртуальном пространстве взаимодействия с обучающимися, коллегами и их родителями. Гибкость перехода от объективной реальности в виртуальную реальность обеспечивает перестройку мышления и деятельности педагога, повышает плотность занятий, увеличивает скорость принятия решений, развивает креативность и творческий потенциал как у педагога, так и у школьников или студентов. Подводя итоги цифровизации современного образования, исследователи Н. А. Борисенко, А. В. Капцов, В. И. Панов справедливо отмечают, что благодаря процессам информатизации образовательной среды в вузах, колледжах и школах повысилась педагогическая эффективность учителей, наметилось стремление к творческому саморазвитию педагогов [33]. В связи с тем что личностно-профессиональное развитие учителей влияет на ребенка, можно установить, что в настоящее время увеличились показатели креативности обучающихся, повысился уровень их познавательных интересов и самостоятельности в усвоении нового материала.

Выводы

1. На разных этапах культурно-исторического развития общества личность учителя наделялась особыми функциями, влияющими на успешность внедрения в жизнь прогрессивных проектов и реформ; при этом сам учитель выступал хранителем традиций, культурных ценностей и способов их внедрения в образовательную практику.

2. Комплекс отечественных разработок, посвященных изучению личностно-профессионального развития педагога XXI в., позволяет выделить базовые факторы и педагогические условия его существования в цифровой образовательной реальности. К числу базовых относятся такие факторы, как культурно-исторические, социально-экономические, природно-географические обстоятельства. Именно они влияют на условия образовательной среды, на развитие личности и профессионализма педагога.

3. Перечисленные факторы задают внешние и внутренние условия личностно-профессионального развития педагога как субъекта образования. К числу внешних условий относятся условия совершенствования цифровой среды в учреждениях основного и дополнительного образования, обеспечивающие функционирование целостной педагогической системы образовательного учреждения. Внешние условия — это условия существования образовательного учреждения, которые формируют внутренние условия личностно-профессионального развития педагога. Внутренние условия определяются эмоциональным состоянием педагога, психологическими установками на саморазвитие и самосовершенствование личностных и профессиональных качеств педагога.

4. Использование цифровых технологий для совершенствования профессионально-личностной субъектности педагога и построения эффективных субъект-субъектных отношений с обучающимися способствует:

- повышению эффективности дидактического процесса через овладение специальным инструментарием цифрового образования;

- оптимизации процедур рефлексии и прогнозирования собственного личностно-профессионального развития, а также профилактики эмоционального выгорания и профессиональных деформаций личности самого педагога;

- выявлению, описанию и систематизации профессионально важных качеств учителя, обеспечивающих эффективность реального дидактического процесса и виртуального педагогического общения во взаимодействии с обучающимися, коллегами и родителями.

Перспективы. Задачи дальнейших исследований факторов, обеспечивающих личностно-профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования, связаны с изучением проблем субъект-субъектного взаимодействия в цифровой образовательной среде школы, конструированием теоретической модели для конкретизации исследований педагога как субъекта профессиональной деятельности в целостной педагогической системе, основанной на современной цифровой реальности.

Список источников / References

1. Бурняшов Б. А. Электронная информационно-образовательная среда учреждения высшего образования : монография. Краснодар, 2017. 216 с.
2. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проблема средств в цифровом обучении // Педагогика. 2020. № 4. С. 19–26.
3. Гридин С. В. Поликультурное образование старшеклассников в электронной информационно-образовательной среде : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2014. 23 с.
4. Орлов А. А. Портрет «сетевой личности» в контексте теории поколений // Педагогика. 2019. № 10. С. 5–16.
5. Александрова И. Э. Технология обеспечения безопасной для здоровья школьников организации обучения в цифровой образовательной среде: гигиеническая оптимизация урока и расписания // Школьные технологии. 2019. № 2. С. 45–50.
6. Амирханова Л. А., Зенкина С. В., Савельева О. А. Дидактические возможности цифровой образовательной среды «Мобильное электронное образование» // Стандарты и мониторинг в образовании. 2020. № 5. С. 49–56.
7. Гац И. Ю. Из опыта подготовки студента-филолога к педагогическому взаимодействию в цифровой среде // Русский язык в школе. 2019. № 6. С. 23–31.
8. Донцова Ю. А., Тарасова О. В. Информационные технологии в начальной школе: плюсы и минусы // Начальная школа. 2020. № 6. С. 49–52.
9. Калинченко Д. Ю. Опыт применения электронных образовательных ресурсов в цифровом образовании младших школьников // Среднее профессиональное образование. 2019. № 8. С. 38–42.
10. Баранов А. В. Перспективы реализации электронной образовательной среды в современной школе // Педагогическое образование и наука. 2019. № 6. С. 126–131.

11. Итинсон К. С. Облачные технологии в образовании: концепция и реальность // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 4(33). С. 90–92.
12. Шилова О. Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. 2020. № 2(63). С. 36–41.
13. Жук А. И. Направления цифровизации педагогического образования // Педагогика. 2020. № 4. С. 27–36.
14. Лату М. Н., Тагильцева Ю. Р. Критерии оценки информационных материалов (контента) с учетом радикализирующего воздействия на ценностные и морально-нравственные установки // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2022. Вып. 5. С. 229–237.
15. Кязимов К. Г. Цифровая образовательная среда как условие для применения цифровых образовательных технологий в УПО // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 1. С. 3556–3565.
16. Попова М. Н., Барахсанова Е. А. Организация онлайн-урока в условиях дистанционного обучения // Педагогика. 2020. № 6. С. 67–71.
17. Несмелова М. Л. Цифровые ресурсы в обучении социально-гуманитарным предметам в школе: проблемы и перспективы // Преподавание истории в школе. 2019. № 6. С. 20–28.
18. Крамаренко Н. С. Проблемы «цифровой потребности» и информационной перегруженности обучающихся поколения Z // Педагогика. 2020. № 4. С. 37–42.
19. Яковлева Л. С., Кудашов В. И. Роль самодетерминации личности в онлайн-образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 4. С. 3215–3223.
20. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004. 352 с.
21. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технология. URL: http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf (дата обращения: 17.09.2023).
22. Ахьян А. А. Практика применения дистанционных форм образовательной деятельности // Письма в Emissia. Offline: электронный научно-педагогический журнал. СПб., 2000. URL: <https://www.emissia.org/offline/2000/771.htm> (дата обращения: 19.08.2023).
23. Баева Л. В. Влияние цифровизации образования на человека в контексте проблемы безопасности // Философия образования. 2020. Т. 20, № 2. С. 131–144.
24. Носков М. В., Дьячук П. П., Добронец Б. С. Эволюция образования в условиях информатизации : монография. Красноярск, 2019. 212 с.
25. Лидак Л. В. Педагог как объект научной психологии. Ставрополь, 2000. 189 с.
26. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Цифровое наставничество: готовы ли учителя участвовать в формировании цифровой грамотности школьников? // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4(115). С. 33–44.
27. Щипицина Л. Ю., Воробьева Е. И. Информационно-коммуникационное пространство гуманитарного образования : учеб. пособие. М., 2019. 238 с.
28. Перминова Л. М. Цифровое образование: ожидания, возможности, риски // Педагогика. 2020. № 3. С. 28–37.
29. Организация современной информационной образовательной среды : метод. пособие / А. С. Захаров, Т. Б. Захарова, Н. К. Нателаури и др. М., 2016. 280 с.
30. Абдуразаков М. М., Мухидинов М. Г. Модель подготовки будущего учителя информатики к профессиональной деятельности // Педагогика. 2016. № 5. С. 71–79.
31. Тихонова Ю. А. Цифровое образование: использование электронных ресурсов в психологическом сопровождении образовательного процесса // Информатика и образование. 2020. № 3. С. 55–61.
32. Молоткова Н. В., Попов А. И. Педагогическое сопровождение творческого саморазвития студента в условиях цифровизации образования : учеб. пособие. Тамбов, 2019. 80 с.
33. Панов В. И., Борисенко Н. А., Капцов А. В. и др. Некоторые итоги цифровизации образования на примере вынужденного удаленного школьного обучения // Педагогика. 2020. № 9. С. 65–77.

Поступила 02.10.2023; одобрена после рецензирования 04.11.2023; принята к публикации 30.11.2023.

Обзорная статья

УДК 159.98 © Арпентьева М. Р., Кунаковская Л. А., Валеева Г. В., Меньшиков П. В., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-35-41

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология

Рефлексия в самосовершенствовании будущего специалиста-педагога

Мариям Равильевна Арпентьева, доктор психологических наук, профессор, академик Международной академии образования, член-корреспондент Российской академии естествознания, ведущий научный сотрудник Института гуманитарных технологий и социального инжиниринга факультета социальных наук и массовых коммуникаций¹; mariam_rav@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

Людмила Александровна Кунаковская, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии²; kynludal@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1345-8462>

Галина Валерьевна Валеева, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин Высшей школы физической культуры и спорта³; valeeva-chel@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7004-3864>

Петр Викторович Меньшиков, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования⁴; edeltanne@list.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5670-2755>

¹ Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, 125993, Москва, ГСП-3, Ленинградский пр., 49, Россия

² Воронежский государственный университет, 394018, Воронеж, Университетская площадь, 1, Россия

³ Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 454080, Челябинск, пр. Ленина, 69, Россия

⁴ Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского, 248023, Калуга, ул. Разина, 22/48, Россия

Реферат. Введение. Качество образования зависит от качества педагогов и осуществляемого ими преподавания. Рефлексивная практика является инструментом самосовершенствования начинающих свой трудовой путь педагогов и студентов педагогических специальностей. Цель — осмысление рефлексии как важного условия и способа самосовершенствования будущих педагогов. **Материалы и методы.** Теоретический анализ проблем, функций и фокусов рефлексии и самосовершенствования будущих педагогов в контексте развития и осуществления их рефлексивных компетенций. Методологический подход, реализуемый в работе, связан с попыткой системного, интегративного анализа рефлексии как способа и условия самосовершенствования будущего педагога. **Результаты и обсуждение.** Стремление к совершенству возникает как внутренний отклик на события и условия внешнего мира, тогда, когда этот мир предоставляет соответствующие возможности или, напротив, блокирует все иные возможности существования (функционирования), кроме развития и преодоления рутины, когда обстоятельства требуют пересмотра или даже «разрыва шаблонов» и показывают человеку, что его привычные интерпретации, переживания, поведенческие модели и модели общения, ценности и цели уже не работают и не подходят для того, чтобы даже выжить. Самосовершенствование — процесс и результат рефлексивного, целеориентированного и носящего системный характер воздействия субъекта на самого себя, направленного на задачи самоактуализации и самореализации. Значимость рефлексивной практики особенно заметна во времена кризисов и перемен, а также в деятельности специалистов, в том числе педагогов, побуждающих к переменам или осуществляющих их. В профессиональной деятельности педагога рефлексия выполняет ряд функций, с которыми связана система фокусов осмысления педагогом себя, своего развития и своего труда. **Выводы.** Самосовершенствование предполагает формирование и развитие нужных и значимых для педагога лично и социально компетенций и качеств, профессионального, межличностного и личностного уровней, освоение новых и совершенствование исполнения старых функций и ролей, повышение качества исполняемой им деятельности и взаимоотношений по поводу данной деятельности.

Ключевые слова: самосовершенствование, рефлексия, самореализация, самоактуализация, фокусы рефлексии, функции рефлексии

Для цитирования: Арпентьева М. Р., Кунаковская Л. А., Валеева Г. В., Меньшиков П. В. Рефлексия в самосовершенствовании будущего специалиста-педагога // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 35–41. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-35-41>

Review Article

UDC 159.98 © Arpentieva M. R., Kunakovskaya L. A., Valeeva G. V., Menshikov P. V., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-35-41

5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment

5.3.5. Social Psychology, Political and Economic Psychology

Reflection in Self-Improvement of a Future Pedagogical Specialist

Mariam R. Arpentieva, Doctor of Science (in Psychology), Professor, Academician of the International Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural History, Leading researcher at the Institute of Humanitarian Technologies and Social Engineering, Faculty of Social Sciences and Mass Communications¹; mariam_rav@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

Lyudmila A. Kunakovskaya, Candidate of Science (in Pedagogy), Associate-Professor, Head of the Chair of Pedagogy and Pedagogical Psychology²; kynludal@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1345-8462>

Galina V. Valeeva, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Life Safety and Biomedical Disciplines of Higher School of Physical Culture and Sports³; valeeva-chel@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7004-3864>
Petr V. Menshikov, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Psychology of Development and Education⁴; edeltanne@list.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5670-2755>

¹ Financial University under the Government of the Russian Federation, 49 Leningradskiy pr., GSP-3, Moscow, 125993, Russia

² Voronezh State University, 1 Universitetskaya sq., Voronezh, 394018, Russia

³ South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, 69 Lenin pr., Chelyabinsk, 454080, Russia

⁴ K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University, 22/48 Razin st., Kaluga, 248023, Russia

Abstract. Introduction. The quality of education depends on the quality of teachers and the educational activities they perform. Reflexive practice is a tool for self-improvement of teachers who start their career and students specialized in pedagogy. The aim is to comprehend reflection as an important condition and method of self-improvement of future teachers. **Materials and Methods.** The authors use theoretical analysis of the problems, functions and focuses of reflection and self-improvement of future teachers in the context of the development and implementation of their reflexive competencies. The methodological approach implemented in the work is related to the attempt of systematic, integrative analysis of reflection as a way and condition of self-improvement of a future teacher. **Results and Discussion.** Striving for perfection arises as an internal response to events and conditions of the external world, while this world provides appropriate opportunities or, on the contrary, blocks all other possibilities of existence (functioning), except for development and overcoming routine, when circumstances require revision or even "breaking of templates" and show a person that his habitual interpretations, experiences, behavioral and communication patterns, values and goals no longer work and are not suitable for mere surviving. Self-improvement is the process and the result of reflexive, goal-oriented and systematic impact of the subject on himself, aimed at the tasks of self-actualization and self-fulfillment. The importance of reflexive practice is especially noticeable in times of crises and changes, as well as in the activities of specialists, including teachers, who induce or implement changes. In the professional activity of a teacher, reflection performs a number of functions, which are connected with the system of focuses of the teacher's comprehension of himself, his development and his work. **Conclusions.** Self-improvement implies the formation and development of competences and qualities personally and socially necessary and significant for the teacher, professional, interpersonal and personal levels, mastering new and improving the performance of old functions and roles, improving the quality of the activity performed by him/her and relationships concerning this activity.

Keywords: self-improvement, reflection, self-fulfillment, self-actualization, reflection focuses, reflection functions

Citation: Arpentieva M. R., Kunakovskaya L. A., Valeeva G. V., Menshikov P. V. Reflection in Self-Improvement of a Future Pedagogical Specialist. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 1(96). Pp. 35–41 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-35-41>

Основные положения

1. Стремление к совершенству возникает как внутренний отклик на события и условия внешнего мира, когда этот мир предоставляет соответствующие возможности или, напротив, блокирует все иные возможности существования (функционирования), кроме развития и преодоления повседневной рутины, когда обстоятельства требуют «разрыва шаблонов» и показывают человеку, что его привычные интерпретации, переживания, поведенческие модели и модели общения, ценности и цели уже не работают и не подходят для того, чтобы даже выжить. Однако сами по себе чужие стимулы и просьбы о развитии не помогают, у каждого есть свое понятие об идеале и о развитии, об их возможности и достижимости, а также нужности и важности.

2. Самосовершенствование — процесс и результат рефлексивного, целеориентированного и носящего системный характер воздействия субъекта на самого себя, направленного на задачи самоактуализации и самореализации. Оно связано с формированием и развитием необходимых человеку и обществу, важных для него и для общества компетенций и качеств профессионального, межличностного и личностного уровней, с присвоением новых и трансформацией содержания и способов ранее присвоенных функционалов и ролей, с ростом качества выполняемой деятельности и отношений с собой, другими людьми и миром в целом по поводу данной деятельности. С осознанием и выделением функций и фокусов рефлексии запускаются процессы самосовершенствования человека.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

Педагогическое образование играет жизненно важную роль в реформировании и укреплении системы образования любой страны, таким образом, и в развитии страны. Педагоги являются самым большим и ценным активом любой системы образования. Они составляют ведущее звено передачи знаний и умений, целей и ценностей. Совершенствование подготовки педагогов — это, по сути, совершенствование всего образования, представляющего одну из центральных проблем современной отечественной и мировой науки и практики. Качество образования зависит от качества педагогов и осуществляемого ими преподавания. То, как и чему готовят педагогов вузов и школ, насколько их побуждают к (само)совершенствованию и снабжают способами и технологиями (само)развития, — важнейший аспект для улучшения качества образования страны [1–3]. Очевидно, что подготовка учителей и преподавателей отражает глобальные тенденции в образовании и общие потребности и нужды людей в развитии, (само)эффективности и успехе. На этом пути рефлексивная практика — мощный фактор повышения качества их подготовки [3–6].

Рефлексивная практика является инструментом самосовершенствования преподавателей и учителей, слушателей курсов повышения квалификации, переподготовки, а также начинающих свой трудовой путь педагогов и студентов педагогических специализаций (А. Ленгле, А. Маслоу, К. Роджерс, К. А. Абульханова-Славская, Н. А. Бердяев,

Л. С. Выготский, В. В. Знаков, Н. Б. Крылова, А. М. Лобка, Ф. Т. Михайлов, А. Б. Орлов, А. А. Реан, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская и др.).

Самосовершенствование — непрерывное сознательное и целеориентированное развитие личностных, межличностных, учебно-профессиональных свойств и компетенций человека, нужных ему для обеспечения полноценности функционирования, гармонии и удовлетворенности собой и миром, становления самим собой и осуществления всех своих способностей и целей. Как правило, человека нельзя заставить «работать над собой», «быть счастливым», переживать гармонию и равенство самому себе. Но его возможно побудить к этому, поддержать его стремление к самоактуализации и самореализации, в том числе с помощью специальных практик, одной из которых является рефлексивное обучение. (Само)совершенствование — крайне важный для человека как субъекта опыт становления собой и (само)изменения, управления переменами как изнутри человека, так и извне него, в том числе при помощи рефлексии и исправления ошибок, переопределения накопленного человеком опыта жизни как личности, партнера, ученика и профессионала [7–13].

Цель — осмысление рефлексии как важного условия и способа самосовершенствования будущих педагогов.

Материалы и методы

Проведен теоретический анализ проблем, функций и фокусов рефлексии и самосовершенствования будущих педагогов в контексте развития и осуществления их рефлексивных компетенций. Методологический подход, реализуемый в работе, связан с попыткой системного, интегративного анализа рефлексии как способа и условия самосовершенствования будущего педагога.

Результаты и обсуждение

Стремление к совершенствованию в жизни человека.

Стремление к совершенству возникает как внутренний отклик на события и условия внешнего мира, когда этот мир предоставляет соответствующие возможности или, напротив, блокирует все иные возможности существования (функционирования), кроме развития и преодоления повседневной рутины, когда обстоятельства требуют «разрыва шаблонов» и показывают человеку, что его привычные интерпретации, переживания, поведенческие модели и модели общения, ценности и цели уже не работают и не подходят для того, чтобы даже выжить. Однако сами по себе чужие стимулы и просьбы о развитии не помогают, у каждого есть свое понятие об идеале и о развитии, об их возможности и достижимости, а также нужности и важности [14–17].

Многие люди отказываются от развития и полноценного функционирования (самоактуализации) (комплекс Ионы), предназначения, ориентируются не на ценности и цели, а на некие причины и обстоятельства, говорящие им, что развитие не только может быть, но и должно быть отложено, что оно, как и счастье в целом, нежелательно и невозможно, а желательны пассивность и депрессии, выученная беспомощность и выгорание, деформации и деструкция [18–22]. Опасность совершенствования — перфекционизм как прогрессирующее непринятие и отвержение себя, неподтверждение со стороны и отчуждение. Успех

совершенствования связан с самопринятием себя таким, какой есть («любовью к себе»), несовершенным (неполноценным — «со мной что-то не так, я неидеален и неуспешен», ненужным — «меня никто не замечает», «я не причем», «я неудобен», нелюбимым — «меня никто не любит»), с освобождением от необходимости быть совершенным [23–28]. Этот момент очень важен в образовании: насколько себя принимает педагог, настолько будет себя принимать и его ученик. Процесс осознания (рефлексии) не является прямолинейным, он редко реализуется «сразу и во всех направлениях» одинаково, чаще в чем-то одном у педагога может быть много осознанности, решимости и ресурсов изменить, а в чем-то меньше [29; 30, с. 55–68; 31–33]. Это не «разрыв шаблонов», связанный с травмой и кризисом, это движение к себе и миру относительно небольшими шагами осознания и изменения себя и мира. Субъект совершенствования осуществляет творческие действия над собой или миром, получает удовольствие от каждого своего шага, а не только от достижения конечной цели. Деадаптивный перфекционизм, напротив, часто требует «всего и сразу» и по чужим «лекалам», заставляя человека бояться и катастрофизировать ошибки и несовершенства, отказываться от активности и впадать в депрессию или бездействие (беспомощность), сравнивать себя с другими, завидовать чужим успехам (ресентимент), прибегать к прокрастинации из страха разочарования в себе и мире, ощущения своей «никчемности» и неспособности [34–38]. Каждый цикл рефлексии в процессе совершенствования связан с идеей актуального «лучшего», «достаточно хорошего» для того состояния, времени и места, в котором осуществляются и рефлексия, и изменения на ее основе. Стремление не столько к «полному совершенству», а сколько к «успешному несовершенству» связано с идеями гармонии, бытия собой, транспарентности: когда человек живет не свою жизнь, занимается не своим делом, он вынужденно становится просителем, отдавая управление своей жизнью вовне. Самосовершенствование означает, что человек берет руководство своей жизнью в свои руки, а не разрешает делать в ней что-то ему ненужное другим, пусть и значимым (нужным, влиятельным; активным, любимым; уважаемым и т. д.). Так человек уходит от ошибок и страданий, становится счастливым. Успех самосовершенствования — правильный выбор между самопринуждением (напряжением воли, движением в поле отрицательной и ограниченной мотивации запретов) и самопоощрением (отказом поощрять зависимость, движение в поле позитивной мотивации, мотивации развития).

Рефлексивность самосовершенствования человека.

Особенно сложно на пути перемен решиться на первый шаг, рефлексивные техники помогают сделать это проще и с большей отдачей, вовлекая человека в непрерывный процесс. Кроме того, важно, чтобы на пути перемен и совершенствования человек получал поддержку или чтобы ему хотя бы не мешали вырабатывать внутренние критерии, запрещая меняться или навязывая не связанные с его опытом советы. Принуждения извне не менее деструктивны в этом контексте, чем принуждения изнутри, их изобилие означает, как правило, срыв рефлексии как работы человека с собственным опытом по выработке собственных критерии-

ев успешности и совершению собственных выборов [39–43]. В отличие от стремления соответствовать только внешним критериям совершенства, искать любви, внимания и одобрения от Другого, отказа от неудобной и неидеальной части себя, ее вытесненная, «теневая» и неосознаваемая стороны жизни и активности, будучи исследованы, раскрывают некоторые реальные приоритеты и проблемы их изменения, позволяют реорганизовать жизнь и снять внутренний конфликт и многие конфликты снаружи, сформировать внутренние и действительно ценные критерии успеха, результативности, (само)ценности и т. д.

Самосовершенствование — процесс и результат рефлексивного, целеориентированного и носящего системный характер воздействия субъекта на самого себя, направленного на задачи самоактуализации и самореализации. Оно связано с формированием и развитием необходимых человеку и обществу, важных для него и для общества компетенций и качеств профессионального, межличностного и личностного уровней, с присвоением новых и трансформациями содержания (наполнения) и способов (выполнения) ранее присвоенных функционалов и ролей, рост качества выполняемой деятельности и отношений с собой, другими людьми и миром в целом по поводу данной деятельности. Совершенствование — процесс и результат рефлексивного, направленного и имеющего сложную структуру воздействия на качества и компетенции, способности и потребности (мотивы) человека со стороны ближайшего окружения [4; 9; 18; 35; 42]. Совершенствование человека связано с присвоением новых и качественным улучшением имеющихся у будущего специалиста качеств и компетенций, способностей и потребностей (мотивов) посредством обучения и воспитания в семье, образовательном учреждении и т. д. В контексте самосовершенствования развивается стремление ориентироваться на себя и свои нужды и сущностные черты (транспарентности и гармоничности человека и происходящего с ним, соответствия его желаний его внутренним нуждам и нуждам (запросам) окружающей реальности). Самосовершенствование и совершенствование педагога необходимы: меняя жизнь человека, не занимающегося педагогическим трудом, можно изменить только его жизнь и иногда членов его семьи, а меняя жизнь педагога, мы изменяем жизнь его учеников, их семьи и т. д. [6; 12; 19; 34; 41].

Как правило, у многих людей причина активности в этом направлении — недовольство собой, педагогом, его наличными компетенциями и способностями, качествами и отношениями. Вторая причина часто менее распространена. Это тяга к совершенству (перфекционизм). Третья причина — стремление стать кем-то, иметь что-то — очень важная в современном мире, но чаще всего выражающаяся скорее в стремлении самореализации, чем самоактуализации. Четвертая — стремление «быть», «стать самим собой», преодолевать проблемы и ограничения, исследовать и расширять возможности. Эта причина больше связана с самоактуализацией, обнаружением и осуществлением своих внутренних способностей и свойств. Однако границы между внутренними и внешними модусами могут быть размыты: в любом случае они представляют собой

важный объект рефлексии будущего специалиста, выбирающего свой способ жизни как личности и как партнера, как профессионала (субъекта профессионального развития) и как субъекта карьерного успеха. Аналогичным образом сложно отделить мотив исправления от мотива улучшения: недовольство собой возникает и в крайних случаях перфекционизма, а стремление к совершенству — важная часть неудовлетворенности текущим положением [3; 10; 15; 30; 43].

(Само)совершенствование — крайне важный для человека как субъекта опыт становления собой и (само)изменения, управления переменами — изнутри человека или извне него, в том числе при помощи рефлексии и исправления ошибок, переопределения накопленного человеком опыта жизни как личности, партнера, ученика и профессионала.

Рефлексия в образовательной практике. Педагоги, на наш взгляд, должны быть уполномочены и обязаны вносить необходимые им самим и студентам изменения в образование. Они должны иметь власть над собственным совершенствованием, включая возможности, ресурсы, время и пространство для работы над тем, чтобы стать лучшим педагогом. Поэтому, в частности за рубежом, преподавателю предоставляется возможность и порой вменяется обязанность заниматься саморазвитием, повышением квалификации. В России повышение квалификации нередко носит фиктивный характер, осуществляется на фоне недостатка времени, пространства и иных ресурсов. Эту проблему необходимо решать, закладывая в технологические циклы работы преподавателя соответствующие изменения, увеличивая число преподавателей, не сокращая часы на преподавание тех или иных дисциплин. Преподаватели — основной ресурс образования, без них последнее обречено на провал. Дистанционные и «смешанные» формы чаще всего помогают имитировать образовательный процесс, перегружая преподавателей откровенно деструктивными функциями: понимать, что и как ты формируешь и развиваешь у студентов, не означает детально прописывать в стандартизированных формах документации каждое формируемое знание, умение или качество [2; 7; 8; 17; 33; 40]. Педагогу важно понимать, куда, к чему он движется и куда, к чему ведет учеников, а не заниматься работой с документацией ради самой документации и облегчения или замещения работы администрации вуза. Сейчас работа педагогов в России организована по принципу поговорки «Не умеи работать, а умеи докладыывать»: формализм и прочие негативные тенденции бюрократизации образования обозначают крайние ступени его деструкции. В противоположность этому педагогам важно иметь индивидуально значимые и помогающие им совершенствоваться дневники и прочие документы личного и организационного пользования, включая общее описание того, что они делают по традиционным, действительно информативным шаблонам учебных программ и иных методических разработок. Бесконечные «новые формы» и «стандарты», исходящие от администрации университетов и управляющих органов, разрушают педагогическую деятельность, заставляют педагогов подменять их профессиональный труд и попытки развиваться в нем бессмысленным, а чаще всего просто

вредным для специалистов и образования трудом переписчика стандартов и т. п. [1; 11; 13; 37; 38].

Преимущества рефлексивной практики особенно заметны во времена кризисов и перемен [4]. Так, в 2020–2022 гг. многие школы начали переход к онлайн-обучению и смешанному обучению, продемонстрировавшим, что педагогам нужно пересмотреть стратегии преподавания и адаптировать формы обучения и воспитания к новой среде, увидеть наиболее «провальные» зоны. Это особенно касается слабоуспевающих учеников, учеников из бедных семей и т. д. По результатам многих опросов и исследований 2020–2022 гг. такие обучающиеся практически не смогли учиться в предложенных им условиях, в том числе и потому, что была поставлена задача выполнения минимальных требований к обучению и воспитанию, а не обеспечения постоянного высокого уровня образования. Решение такой задачи привело бы к осознанию неэффективности смешанного и дистанционного образования. Поэтому рефлексировавшие итоги этих практик ученые России и зарубежья отмечают, что нужно не только «вернуть» педагога в школы и вузы, но и обеспечить наиболее пострадавших от дистанционного и смешанного образования учеников персональными тьюторами, репетиторами, в том числе за счет государства. Экономия на образовании, за которую и сейчас ратуют многочисленные ангажированные исследователи, чьи фальсификации оплачиваются транснациональными корпорациями, обернулась полным его крахом [4].

Функции и фокусы рефлексии в педагогической деятельности. В профессиональной деятельности педагога рефлексия выполняет следующие функции:

— обеспечение профессионального становления и развития, профессиональной адаптации и профессионального творчества и интеграции педагога в профессиональное сообщество в целом, а также в сообщество конкретной школы и вуза и т. д. в ходе овладения и совершенствования им педагогической деятельности (Э. Ф. Зеер, И. А. Савенкова);

— развитие осознанного отношения к себе, другим, ситуациям образования и совершаемой им и другими субъектами образования деятельности (Б. Ф. Вульф, И. Н. Семенов, А. А. Тюков, С. Л. Рубинштейн) и системная, целостная, направленная регуляция (управление) педагогической и учебной деятельности (Б. П. Ковалев, Л. А. Кунаковская);

— формирование и развитие важных традиционных и инновационных компетенций и качеств, включая качества и компетенции творческого, развивающего, критического понимания себя и мира («мышления») (Л. М. Митина, С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов, В. Н. Харьков);

— общее повышение продуктивности и эффективности (качества, результативности) педагогической деятельности педагога и учебной деятельности его учеников (А. А. Реан, Т. И. Руднева); повышение уровня профессионализма, педагогического мастерства, умения учить как ведущего компонента профессиональной компетентности и способности к постоянному личностному, межличностному и профессиональному совершенствованию и росту на основе психологических механизмов рефлексии (А. А. Бизяева, А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина);

— предохранение педагога от профессиональной деформации и негативных явлений типа «педагогические кризисы», «педагогическое истощение, выгорание», дауншифтинг и т. п. (Л. М. Митина, Л. А. Кунаковская и др.).

Важные рефлексивные фокусы для педагога:

1. Соотношение взаимодействий: насколько симметричен процесс взаимодействия учеников и учителя, есть ли диалог в классе или разговор в основном односторонний? Односторонний монологический вариант отношений разрушителен.

2. Разговор учителя и ученика. Каково соотношение того, сколько ученики должны говорить о том, что они изучают, по сравнению с тем, сколько они должны говорить с педагогами о себе и мире? Невнимание к личностным, межличностным и иным контекстам обучения и воспитания снижает его результативность (развивающие возможности).

3. Последовательность в исправлении ошибок / внедрении новаций. Непоследовательность вызывает путаницу у учеников и ощущение несправедливости педагога.

4. Дискуссионность, открытость и рефлексивность обучения и воспитания. Предоставляет ли педагог ученикам возможности дискуссий и ответных реакций на то, что изучается? Обсуждение учениками учебного материала и воспитательных ситуаций делает их самостоятельными, активными, гармоничными субъектами образовательных отношений.

5. Уровень обсуждаемых проблем. Соответствуют ли вопросы, ставящиеся педагогом, методу обучения, который он хочет внедрить или использует в данной группе, а также уровню обучающихся? Важно учитывать уровень зрелости и компетентности (подготовленности) учеников, так как попытки изучения уже известного тормозят развитие и закладывают негативное отношение к образованию.

6. Учебное, неучебное и рабочее, нерабочее время и пространство студентов и преподавателей. Сколько времени и пространства обучающиеся уделяют учебной деятельности по сравнению с тем, сколько они тратят на другие промежуточные, замещающие и посторонние действия? Умеющий учиться студент учится всегда и везде, он много времени и места оставляет учебе, активно интересуется будущими планами и пересматривает прошлый опыт и компетенции. Умеющий учить педагог может научить даже в ситуации «случайного» обучения. Владея средствами рефлексивного обучения, он приобретает огромные возможности совершенствования и повышения качества образования.

7. Записи для рефлексии. Использует ли преподаватель дневниковые, аудио- и видеозаписи и иные процедуры (само)исследования для рефлексивной практики? Преподавателю важно создать и активно использовать собственную систему методик рефлексивного анализа своей деятельности и деятельности студентов.

Рекомендация специалистам и будущим специалистам поработать с этими фокусами рефлексии, в полной мере использовать ее функции дает толчок к началу важных для них и общества перемен, запускает процессы самосовершенствования.

Выводы

Самосовершенствование — рефлексивное, целенаправленное и систематически организованное воздействие субъекта на самого себя, нацеленное на совершенствование себя. Оно предполагает формирование и развитие нужных и значимых для компетенций и качеств профессионального, межличностного и личностного уровней, освоение новых и совершенствование исполнения старых функций и ролей, повышение качества исполняемой деятельности и взаимоотношений по поводу данной деятельности.

тельности и взаимоотношений по поводу данной деятельности.

Перспективы исследования связаны с развитием системного, интегративного анализа рефлексии как способа и условия самосовершенствования будущего педагога, разработкой программ и рекомендаций по развитию рефлексии будущих специалистов как способа и практики их самосовершенствования как личностей, партнеров, учеников и профессионалов.

Список источников / References

1. Александрова О. В. Психологические средства субъектности в развивающем обучении: рефлексивные действия и фокусы самоопределения // Психология обучения. 2010. № 10. С. 30–45.
2. От знаниевой к рефлексивно-креативной модели обучения / А. М. Аллагулов, Е. В. Бугакова, И. Ф. Зулфугарова [и др.]. Оренбург, 2019. 196 с.
3. Curtis A. Engaging in Reflective Practice: A Practical Guide. Professionalizing Your English Language Teaching / Eds. by Ch. Coombe, N. J. Anderson, L. Stephenson. New York, 2020. Pp. 243–251. https://doi.org/10.1007/978-3-030-34762-8_20.
4. Арпентьева М. Р., Гасанова Р. Р. Проблемы развития субъектов дополнительного образования педагогов // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 1. С. 13–21.
5. Di Pardo Léon-Henri D. 12 Benefits of Reflective Teaching and Learning. *Reflective teaching journal*. 2002. P. 1. URL: <https://reflectiveteachingjournal.com/benefits-of-reflective-teaching/> (accessed: 22.05.2022).
6. Florez M. C. Reflective teaching practice in adult ESL settings. *ERIC Digest*. 2001. No. P. ED451733. P. 1–10.
7. Кравцова Н. В. Особенности рефлексивного компонента социально-психологической зрелости студентов различных форм обучения // Молодой ученый. 2021. № 27(369). С. 166–167.
8. Кривых С. В. Рефлексивное обучение как инновационная деятельность // Академия профессионального образования. 2019. № 4(83). С. 3–9.
9. Khachatryan R. Ya. Concept and development of critical thinking in learning process // *Научные вестн.* 2021. № 12(41). С. 88–94.
10. Ko J., Sammons P., Bakkum L. Effective teaching. Review. Reading, Berkshire, 2016. 64 p. URL: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/98/98ad6340-0ef6-4e1d-a541-db6018afce7d.pdf> (accessed: 22.05.2022).
11. Kolb D. A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. New Jersey, Englewood Cliffs, 1984. 416 p.
12. Perrott E. Effective Teaching: A Practical Guide to Improving Your Teaching. London, 2014. 208 p. <https://doi.org/10.4324/9781315836263>.
13. Resources for teaching mindfulness 2016: An international handbook / Edition by D. McCow, D. K. Reibel, M. S. Micozzi. New York, 2016. 480 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-30100-6>.
14. Биязева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1993. 22 с.
15. Гербачевская Н. В. Зарубежные подходы к проблеме обратной связи в рамках модели рефлексивного обучения // Академия профессионального образования. 2013. № 3-4. С. 33–43.
16. Давыдова Г. И. Рефлексивный диалог преподавателя и студента в процессе обучения // Вестник Московского университета МВД России. 2008. № 6. С. 8–9.
17. Журко В. Н. Педагогическое обеспечение процесса формирования рефлексивных умений у будущих социальных работников на этапе вузовского обучения : дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 307 с.
18. Leahy R. & Corcoran C. A. Encouraging reflective practitioners: connecting classroom to fieldwork. *Journal of Research and Development in Education*. 1996. Vol. 29(2). Pp. 104–114.
19. Leitch R. & Day Ch. Reflective Processes in Action: mapping personal and professional contexts for learning and change. *Journal of In-Service Education*. 2001. Vol. 27. Iss. 2. Pp. 237–260.
20. Lipman M. The reflective model of educational practice. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge, 1991. Pp. 7–25.
21. McGregor D., and Cartwright L. Developing reflective practice: A guide for beginning teachers. Berkshire, England, 2011. 340 p.
22. Osterman L. F. & Kottkamp R. B. Reflective Practice for Educators: Improving Schooling Through Professional Development. London, Sage Publications Ltd., Skyhorse, 1993 / 2015. 240 p.
23. Марфина К. А. К вопросу об использовании рефлексивного подхода в обучении // Вестник Тюменского областного государственного института развития регионального образования. 2018. № 2(40). С. 34–38.
24. Brookfield S. Becoming a Critically Reflective Teacher. San-Francisco, 1995 / 2017. 304 p.
25. Brown N. Making the Most of Your Research Journal. Bristol, 2021. 144 p.
26. Brown N. Partnership in learning: how staff-student collaboration can innovate teaching. *European Journal of Teacher Education*. 2019. Vol. 42(5). Pp. 608–620. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652905>.
27. Bruster B. G. & Peterson B. R. Using critical incidents in teaching to promote reflective practice. *Reflective practice: International and Multidisciplinary Perspectives*. 2013. Vol. 14(2). Pp. 170–182.
28. Carson T. Pedagogical Reflections on Reflective Practice in Teacher Education. *Phenomenology Pedagogy*. 1991. No. 9. Pp. 40–53.
29. Кунаковская Л. А. Профессиональное самосовершенствование преподавателя вуза // Акмеология. 2013. № 3(47). С. 170–173.
30. Векторы развития контекстного образования : коллективная монография / под ред. Э. П. Комаровой. Воронеж, 2021. 416 с.

31. Марущак И. И. Педагогическое сопровождение процесса формирования рефлексивной позиции студентов вузов посредством интерактивных технологий обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тверь, 2012. 22 с.
32. Francis D. The reflective journal: a window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*. 1995. Vol. 1(3). Pp. 229–241.
33. Gibbs G. *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford, 1988. 129 p.
34. Ниязбаева Н. Н. Рефлексивные методы обучения в процессе повышения квалификации педагогов-практиков // Методист. 2013. № 5. С. 6–8.
35. Стеценко И. А. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов. Ростов н/Д, 2006. 256 с.
36. Шустова И. Ю. Рефлексивный подход в обучении // Директор школы. 2016. № 5(208). С. 84–90.
37. Gore J. Reflecting on reflective teaching. *Journal of Teacher Education*. 1987. Vol. 38. No. 2. Pp. 33–39.
38. Hains-Wesson R. & Young K. A collaborative autoethnography study to inform the teaching of reflective practice in STEM. *Higher Education Research & Development*. 2016. Vol. 36(2). Pp. 297–310.
39. Hartman H. *A Guide to Reflective Practice for New and Experienced Teachers (The Practical Guide)*. New York, 2010. 310 p.
40. Kamal J. Making Time for Reflective Practice. Edutopia and G. Lucas educational foundation. *Edutopia*. 2020. Vol. 11, August. P. 1. URL: <https://www.edutopia.org/article/making-time-reflective-practice> (accessed: 22.05.2022).
41. Schön D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London, 1984 / 2008. 385 p.
42. Thompson C. *Reflective Practice for Professional Development: A Guide for Teachers*. New York, 2021. 152 p.
43. Tripp D. *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London, 1993 / 2011. 192 p.

Поступила 22.04.2023; одобрена после рецензирования 29.04.2023; принята к публикации 30.11.2023.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-практическая статья

УДК 159.9 © Науменко Е. А., Науменко О. Н., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-42-48

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

Психологическая проекция интуиции в формировании и применении норм обычного права (на материалах ХМАО — Югры)

Евгений Александрович Науменко, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных наук¹; профессор кафедры педагогики и психологии²; hea2004@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0235-8036>

Ольга Николаевна Науменко, доктор исторических наук, профессор кафедры истории^{1,2}; oolgann@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4601-978X>

¹ Югорский государственный университет, 628012, Ханты-Мансийск, ул. Чехова, 16, Россия

² Ургенчский государственный университет, 220100, Ургенч, ул. Х. Олимжона, 14, Республика Узбекистан

Резюме. Введение. Исследование направлено на определение психологической проекции интуиции как иррациональной формы познания в формировании и применении норм обычного права. Обычное право представляет собой свод обычаев, бытовых правил, конфессиональных, социальных отношений между людьми, реализующихся в нормах поведения. Наиболее действенно отношения в традиционных социальных общностях коренных малочисленных народов Севера определяет обычное право. Система обычного права не формализована, не носит характера четкой кодификации в правовых документах. Его регулирующее действие основано на традиционно сложившихся принципах коллективного бессознательного, присваиваемого каждым жителем территории в процессе экстерииоризации социального опыта. Цель — изучение проекции интуиции на формирование и усвоение субъектом норм обычного права. **Материалы и методы.** Исследование проведено на выборке коренного малочисленного народа Севера и пришлого населения территории Ханты-Мансийского автономного округа — Югры. Выборка респондентов делилась на две части — мужскую и женскую. В качестве инструментария использовалась методика опросного типа, определяющая отношения респондентов к региональным нормам обычного права. **Результаты и обсуждение.** Анализ полученных данных показывает, что субъективное следование нормам регионального обычного права наиболее характерно респондентам женской части выборки. Причем такое утверждение не требует статистического подтверждения, факт вытекает из простого количественного сравнения полученных данных. Ориентация на субъективное следование нормам обычного права в индивидуальном поведении отмечена практически у половины респондентов женской части выборки. Тогда как для мужской части такая ориентация охватывает лишь одну треть респондентов. Теоретическое объяснение данного факта можно найти в гендерных различиях женской психики от мужской, которая в большей мере отличается пластичностью, особыми свойствами процессов восприятия и общей эволюционной ориентированностью в отношении приспособительных, сберегающих (консервативных) действий. **Выводы.** Выявлены фактологические данные, характеризующие параметры психологической проекции интуиции на формирование и применение норм обычного права в системе правоотношений жителей Югры. Подтвердилась основная гипотеза исследования: интуиция как подсознательно функционирующий психологический процесс выполняет первичную, ориентирующую роль в формировании обычной правовой культуры в рамках правовой социализации личности жителей изучаемого региона. Полученные результаты вносят вклад в практику и теорию кодификации современных норм обычного права в нашей стране. Они могут представлять интерес для широкого круга специалистов в области юриспруденции, педагогики, социологии, управления.

Ключевые слова: интуиция, иррациональность, поведение, обычное право, норма, сознание, мифологизация, правосубъектность, личность, регион

Благодарности. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-20106, <https://rscf.ru/project/22-28-20106/>.

Для цитирования: Науменко Е. А., Науменко О. Н. Психологическая проекция интуиции в формировании и применении норм обычного права (на материалах ХМАО — Югры) // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 42–48. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-42-48>

Scientific and Practical Article

UDC 159.9 © Naumenko E. A., Naumenko O. N., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-42-48

5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

Psychological Projection of Intuition in the Formation and Application of Norms of Customary Law (on the Materials of Khanty-Mansi Autonomous Okrug — Yugra)

Evgeny A. Naumenko, Doctor of Science (in Psychology), Professor at the chair of Humanities¹; Professor at the chair of Pedagogy and Psychology²; hea2004@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0235-8036>

Olga N. Naumenko, Doctor of Science (in History), Professor at the chair of History^{1,2}; oolgann@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4601-978X>

¹ Ugra State University, 16 Chekhov st., Khanty-Mansiysk, 628012, Russia

² Urgench State University, 14 Kh. Alimdjan st., Urgench, 220100, the Republic of Uzbekistan

Abstract. Introduction. The study attempts to determine the psychological projection of intuition as an irrational form of cognition in the formation and application of norms of customary law. Customary law is a set of customs, household rules, confessional, social relations between people implemented in the norms of behavior. It is customary law that most effectively determines the relations in the traditional social communities of small indigenous minorities of the North. The system of customary law is not formalized and does not have the character of clear codification in legal documents. Its regulating action is based on the traditionally established principles of collective unconscious, acquired by each resident of the territory in the process of exteriorization of social experience. The aim is to study the projection of intuition on the formation and acquisition by the subject of the norms of customary law. **Materials and Methods.** The study was conducted on a sample of indigenous small-numbered people of the North and immigrant population of the territory of Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra. The sample was divided into two parts – male respondents and female respondents. The survey-type methodology was used as an instrument to determine the respondents' attitude to regional norms of customary law. **Results and Discussion.** The analysis of the obtained data shows that subjective adherence to the norms of regional customary law is most typical for the female respondents. Moreover, this statement does not require statistical confirmation, as the fact results from a simple quantitative comparison of the obtained data. Orientation to subjective adherence to the norms of customary law in individual behavior is noted in almost half of the female respondents. Whereas, with regard to the male respondents, such orientation characterizes only one third of them. Theoretical explanation of this fact can be found in gender differences between female psyche and male psyche, the former being more distinguished by plasticity, special properties of perception processes and general evolutionary orientation towards adaptive, saving (conservative) actions. **Conclusions.** Factual data characterizing the parameters of psychological projection of intuition on the formation and application of norms of customary law in the system of legal relations of Yugra residents is revealed. The main hypothesis of the research was confirmed: intuition as a subconsciously functioning psychological process performs the primary, navigating role in the formation of customary legal culture within the framework of legal socialization of the personality of the residents of the region under study. The obtained results contribute to the practice and theory of codification of modern norms of customary law in our country. They may be of interest to a wide range of specialists in the field of jurisprudence, pedagogy, sociology, management.

Keywords: intuition, irrationality, behavior, customary law, norm, consciousness, mythologization, legal personality, personality, region

Acknowledgements: The research was supported by the Russian Science Foundation grant No. 22-28-20106, <https://rscf.ru/project/22-28-20106/>.

Citation: Naumenko E. A., Naumenko O. N. Psychological Projection of Intuition in the Formation and Application of Norms of Customary Law (on the Materials of Khanty-Mansi Autonomous Okrug — Yugra). *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 1(96). Pp. 42–48 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-42-48>

Основные положения

1. В процессе формирования правового сознания человека и в практике его законопослушного поведения значительную роль играет интуитивная проекция норм обычного права, основные маркеры которой заложены на этапах раннего онтогенеза в виде базовых ориентиров и отношений.

2. Перевод скрытых, неосознаваемых и мало осознанных моделей обычного права в психике человека актуализуется в сознании в структуре информационной трансформации, механизмом которой является процесс психической деятельности, определяемый свойствами личностной интуитивности.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

Отношение граждан к нормам обычного права представляет собой сложный предмет изучения. Онтогенетически их положения усваиваются в процессе социализации с раннего детства и продолжают весь период жизни. Такое движение развития правовой культуры протекает различными темпами. Наиболее динамичен процесс правовой социализации в его базовой, этнокультурной форме в детстве. Формирующееся сознание в этот период жизни человека в значительной мере мифологично. Поэтому его иррациональные компоненты определяют первичный этап правовой социализации, особенно в содержании обычного права.

Именно в этот период жизни реализуется психическое развитие как онтогенетическое движение от неосознаваемого к осознаваемому, от иррационального к рациональному. Результатом такого развития является нормативное сознание, в рамках которого происходит правовая социализация формальных правовых и социальных требований общества. Возникает диссонанс отношений между неформальными, усвоенными ранее (в детском возрасте) социальными нормами и последующими, приведенными в формализованной форме законов и правил. Интуиция и интуитивность как важное свойство личности [1] в ряде положений диссонируют с рациональными способами присвоения существующих формально правовых норм.

Наиболее информативным приемом определения проблематики и усвоения элементов обычного права является изучение иррациональных форм психологической деятельности. Содержательной стороной такой деятельности выступают свойства и качества интуиции. Они в значительной мере обеспечивают присвоение норм обычного права жителями изучаемой территории, осуществляя психологическую проекцию интуиции в содержание нормативной базы обычного права и его положений. Этим определяется **актуальность** настоящего исследования. **Гипотеза** исследования предполагает, что интуитивные компоненты личности значимо проектируют элементы формирования и реализации норм обычного права в структуре правосознания жителей

изучаемого региона. **Предмет** — психологические проекции интуиции, представленные в качествах интуитивности личности респондентов. **Цель** — изучение проекции интуиции на формирование и усвоение субъектом норм обычного права. Задача исследования состоит в необходимости выделения качеств интуитивности, лежащих в основе формирования и применения норм обычного права. Тема исследования не рассматривалась в работах специалистов ранее и поэтому обладает научной новизной.

Теоретические предпосылки и степень изученности проблемы. Регулятивное воздействие интуиции на процессы формирования и применения норм обычного права (далее — ОП) обеспечивается влиянием неосознаваемых форм психики на поведение субъекта. Осознанное и целенаправленное усвоение норм традиционного права требует затрат определенного ресурса — времени, информации, энергии. Сознательный процесс усвоения норм ОП сопряжен с определенными рисками, поскольку содержание поведения субъекта носит не только вариативный, но и вероятностный характер. Тогда как интуитивное освоение норм ОП малозатратно и органично вписано в содержание обычаев, традиций, обрядов и других этнокультурных явлений в жизни человека. Нормы обычного права до сих пор не кодифицированы в правовой системе Российской Федерации, несмотря на то что их кодификация существовала в царской России (до 1917 г.). Практика кодификации основывалась на результатах этнографических исследований, обобщающих особенности условий жизни населения, их быта, хозяйственных связей, этнических, конфессиональных традиций и обычаев. Такие особенности проявлялись в стереотипах поведения, установок, в социальных отношениях. Существовало право «для всех» и право «для своих», которое отличалось по содержанию и формальным признакам применения [2–5].

Анализ различных полевых материалов и описательных практик населения Севера четко вычленяет основу представлений, лежащих в основе обычного права, — мифологизированное сознание. Картина мира таких людей складывалась в зависимости от влияния на субъекта различных сил природы, образов выживания и религиозно-мифологических представлений. В основе картины мира хантов и манси всегда лежало представление о трех уровнях построения природы, определяющих их земную жизнь. Одним из уровней, наиболее действенным регулятором поведения был мир духов, имевший своеобразную иерархию подчинения [6; 7]. Психологические возможности интуитивного знания лежали в основе иррациональной ориентации в содержании норм обычного права коренных жителей рассматриваемого региона. Интуитивные знания представляют особые возможности формирования мифологических, самобытных, предикативных форм сознания. Такие знания имеют глубинную (архетипическую) форму существования и поэтому определяют внутренние, психологические механизмы системы социальных отношений. Психологический склад личности коренного и пришлого населения ХМАО — Югры, длительное время проживающего на рассматриваемой территории, в определенной мере ориентирован на действие норм и правил своего регио-

нального обычного права. Хотя необходимо сказать, что механизм формирования и применения норм такого права реализуется по одним и тем же принципам независимо от региона и его содержания.

Однозначную связь иррациональных возможностей познания с планом обычаев, традиций и установочных форм поведения населения ханты и манси в ХМАО — Югре отмечает Т. А. Молданова [8]. Особенности этикета и правовых обычаев в повседневной жизни хантов исследовала М. А. Лапина, подчеркнув статистически значимую взаимосвязь их поведения и процессов иррационального познания его нормативных форм [9]. Интересные сравнения взаимодействия норм обычного, уголовного и административного права анализировал В. А. Кряжков, указав, что обычное право должно быть по возможности формализовано и являться предтечей других, формализованных видов права [10]. В. А. Зибарев обращает внимание на регулятивные особенности различных правовых подходов в поведении жителей северных регионов, включая и население коренных малочисленных групп. Причем ученый опосредованно отмечает значение «снятых», не осознаваемых форм присвоения норм такого права в процессе правовой социализации [11]. Авторы предполагают первичность норм обычного права в социализации жителей рассматриваемых регионов. Они связывают это с развитием психического облика человека и, прежде всего, его личностных качеств и свойств, основной формой которых на начальных этапах социализации является иррациональное познание социальной и природной действительности. О комплексном влиянии интуитивных компонентов психики на когнитивную, аффективную и мотивационную сферу личности ведет речь И. В. Васильева [12]. Она подчеркивает статистически значимую связь иррациональных форм психической деятельности с процессом усвоения правовых норм. В полной мере это утверждение касается усвоения норм обычного права. Важнейшую роль интуиции в формировании следственных версий видит М. В. Баранов, он утверждает факт доминирования интуитивного начала в процессе выдвижения следственных версий и окончательного их формирования [13]. Об определяющем значении интуиции на ранних этапах правовой социализации (в раннем детском возрасте) говорил Д. В. Бирюков, изучая бессознательную природу интуиции и ее роль в предвидении [14]. Связь официального правосудия и субъективного определения вины в сознании граждан в неофициальных нормах ОП отмечает С. Н. Гаврилов в работе о специфике народного правосудия в России [15]. Механизмам взаимодействия ОП и формальных правовых систем посвящает свою работу Е. А. Хлыстов. Автор анализирует такую связь в социальных системах сибирских народов и отмечает аутентичный процесс их формирования, определяемых традиционными этнокультурными, конфессиональными устоями образа жизни [16]. Формализованные правовые нормы и неформальные правовые отношения в гражданском обществе рассматривают Ю. А. Авдеев, Н. В. Белозерова, А. В. Сотников [17], В. А. Болдырев [18], А. В. Петров, В. А. Петров [19]. Авторы отмечают видимое противоречие

в процессах определения таких норм, их взаимоотношений и оценки исполнения в сознании правосубъекта.

Таким образом, исследование иррациональных возможностей познания в системе формирования и применения норм обычного права в форме интуиции и интуитивности связано с определенной трудностью. Так как психологический феномен интуиции относится к неосознаваемой (иррациональной) сфере психического, необходимо было использовать адекватные предмету исследования методики и методические приемы изучения. Интуитивность является свойством парциальной включенности интуиции в системную организацию личности, в которой реализуется процесс получения комплексного знания.

Материалы и методы

Методологическую основу исследования определили работы Б. Г. Ананьева [7], Л. М. Веккера [20], Б. Ф. Ломова [21] с позиции субъектно-деятельностной и системной организации психического. Теоретическую основу представили труды Е. А. Науменко об интуиции как о способе подсознательной обработки информации, личностном качестве — интуитивности и предобразе — архетипической идентификации объекта [22]; И. В. Васильевой — интуиции и деятельности [23; 24]; идеи К. Г. Юнга о бессознательном и синхронистичности как механизме интуиции [25; 26].

Планирование выборки исследования осуществлялось методом выборочного комплектования. Общее количество изучаемой выборки составило 312 жителей Ханты-Мансийского автономного округа — Югры. В мужскую часть выборки вошли 112 человек, женскую — 200. Исследование проводилось методом интернет-опроса по заранее предлагаемым методическим материалам. В работе использованы авторские опросные методики исследования содержательных компонентов обычного права изучаемого региона. Психологический инструментарий позволил получить фактологические данные по ряду параметров. Они характеризовали личностные особенности респондентов в отношении формирования и применения норм ОП, содержание их правовой культуры. Изучались субъективная ориентированность на нормы ОП, осведомленность о таких региональных нормах, роль интуитивных возможностей личности в саморегуляции, самоидентификации, правовой культуре и исполнительские регуляторы ОП, связанные с интуитивностью. Всем испытуемым были предложены одинаковые по содержанию и аутентичные по форме тестовые задания. Исследование проводилось в интернет-режиме при необходимой организационной и мотивирующей работе. Всем испытуемым предлагалась одинаковая инструкция для работы с тестовым материалом, в которой объяснялись цели, задачи, условие конфиденциальности и алгоритм выполнения задания. В экспериментальном изучении предмета исследования использовалась разработанная авторами опросная методика определения осведомленности о нормах обычного права изучаемого региона и отношения к ним «Субъектная ориентированность в региональных нормах обычного права». Методика определяет отношения респондентов к региональным нормам обычного права, знание их содержания, форм исполнения, субъективного контроля, правовых и гражданских их смыслов, степень осознанно-

сти — импульсивности в исполнении и другие проявления норм в обыденной жизни граждан региона. Уровень проявления интуиции респондентов и интуитивности изучался специализированными методиками «Опросник интуитивности» Е. А. Науменко [1], «Самоактуализационный тест САТ» (Э. Шострома в адаптации Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, М. В. Загики, М. В. Кроза) [27], «Опросник параметров интуиции в структуре саморегуляции деятельности» И. В. Васильевой [23; 24]. Методики исследования интуиции верифицированы в ряде специализированных научных работ. В структуре использованных методик имелись валидизированные шкалы достоверности и тенденциозности. Поэтому данные, полученные по результатам выполнения тестовых работ, не прошедшие критериев достоверности и тенденциозности, не учитывались при последующей обработке данных.

Количественный анализ полученных данных проводился посредством использования пакета программ SPSS Statistics 19.0. В количественной обработке полученных материалов применялись такие методы обработки данных, как U-критерий Манна-Уитни, используемый для оценки различий между параметрами некоторого признака двух независимых малых выборок; t-критерий Стьюдента, статистический критерий для проверки гипотез, связанных с проверкой равенства средних значений в двух выборках.

Результаты и обсуждение

Фактологические материалы исследования субъективной ориентированности в региональных нормах обычного права. Получение фактологического материала предполагало экспериментальное разделение выборки на группы респондентов в отношении их осведомленности и учета (ориентации) норм ОП в их жизнедеятельности. Результаты, полученные по методике «Субъективной ориентированности в региональных нормах обычного права», позволили выделить по две группы респондентов в мужской и женской частях. Критерием выделения групп стала степень субъективной выраженности следования региональным нормам ОП ХМАО — Югры в индивидуальном поведении респондентов по десяти ситуациям обычного права регионального характера. Данные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Отношения респондентов к субъективной ориентированности в региональных нормах обычного права
(Table 1. Respondents' Attitudes towards Subjective Orientation in Regional Customary Laws)

Пол	Степень ориентированности	Кол-во человек	Всего человек
Мужской	выраженная	37	112
	неопределенная	75	
Женский	выраженная	108	200
	неопределенная	92	

Анализ полученных данных показывает, что субъективное следование нормам регионального ОП наиболее характерно респондентам женской части выборки. Причем такое утверждение не требует статистического подтверждения, этот факт вытекает из простого количественного сравнения полученных данных. Ориентация на субъектив-

ное следование нормам ОП в индивидуальном поведении отмечена практически у половины респондентов женской части выборки. Тогда как для мужской части указанная ориентация охватывает лишь одну треть респондентов. Теоретическое объяснение этому можно найти в гендерных различиях женской психики от мужской, которой в большей мере свойственны пластичность, особые свойства процессов восприятия и общая эволюционная ориентированность в отношении приспособительных, сберегающих (консервативных) действий.

Для проверки психометрических показателей методики, используемой для выявления субъективной ориентированности групп респондентов в региональных нормах ОП, использованы данные сравнения контрольной и экспериментальной групп по U-критерию Манна-Уитни (табл. 2).

Таблица 2. Показатели различий между группами, выделенные по критерию степени ориентированности в содержании региональных норм обычного права (Table 2. Indicators of Differences between Groups according to the Degree of Orientation in the Content of Regional Customary Norms)

Показатели	Кол-во человек		Ранговая сумма по группе с выраженной степенью ориентированности	Ранговая сумма по группе с неопределенной степенью ориентированности	U-кр. Манна-Уитни	P
	ЭГ	КГ				
Общие данные по группам изучаемой выборки	145	167	61042,5	45211,5	9331,5	0,0001

На основании показателя $U=9331,5$ при $p=0,0001$ можно говорить, что полученные значения свидетельствуют о статистически высоко значимых различиях, позволяющих сделать вывод о том, что тест «Субъективной ориентированности в региональных нормах обычного права» обладает конкурентной валидностью и его результаты имеют значение.

Информативные данные получены в вопросе определения влияния интуиции на субъективное восприятие норм обычного права и реального, правоориентированного поведения респондентов в мужских и женских группах с выраженной и неопределенной степенью ориентированности на региональные нормы ОП. Количественное описание влияния интуиции в различных по полу группах оценивалось нами с использованием t-критерия Стьюдента (табл. 3).

Сравнение показателей влияния интуиции на восприятие и субъективное следование региональным нормам ОП в группах мужчин и женщин с выраженной и неопределенной степенью ориентированности оценивалось по t-критерию Стьюдента. Таким образом, влияние возможностей интуиции на субъективное восприятие параметров ориентированности на субъективное восприятие и следование нормам ОП (в форме интуитивности — свойства личности) статистически значимо при $p \leq 0,05$. В то же

Таблица 3. Влияние интуиции на восприятие и субъективное следование региональным нормам общественного права в группах мужчин и женщин с выраженной и неопределенной степенью ориентированности

(Table 3. Influence of Intuition on Perception and Subjective Adherence to Regional Customary Norms in Male and Female groups with an Intensive and Uncertain degree of Orientation)

Оцениваемые параметры	Статистические показатели			
	Женщины ($\bar{X} \pm \sigma$)	Мужчины ($\bar{X} \pm \sigma$)	t-кр. Стьюдента	P
Осведомленность о содержании норм	8,92±2,0	7,6±3,0	1,87	0,06
Принятие модели значимых норм	9,4±2,5	8,0±3,6	1,78	0,07
Отношение к содержанию исполнительских действий в реализации	8,4±2,6	6,9±3,1	2,30	0,020
Социальный контроль исполнительных действий в реализации	10,0±2,1	7,9±3,5	2,86	0,005
Оценка результатов, выделение критериев достижения цели	9,2±2,1	7,2±3,3	2,94	0,003
Субъект-субъектные отношения в реализации норм	14,9±3,2	12,5±4,8	2,36	0,020
Степень осознанности норм	15,1±3,3	12,0±5,4	2,82	0,005
Самооценка следования нормам	15,8±2,9	13,3±5,4	2,29	0,020

время показатели такого влияния в женской группе статистически выше показателей респондентов в мужской выборке. Наиболее очевидные различия между женским типом интуитивной правовой социализации в нормах ОП отмечены в сферах степени осознанности норм такого права (15,1 против 12,0); социального контроля исполнительных действий в реализации норм ОП (10,0 против 7,9); субъект-субъектных отношений в практике реализации таких норм (14,9 против 12,5); оценки результатов и критериев достижения цели (9,2 против 7,2). Приведенный факт может свидетельствовать о том, что существует определенная граница правовой социализации жителей региона в сфере ОП, где интуитивное присвоение норм ОП отграничивается от рационального процесса такой социализации возможностями интуитивного знания. Тип правовой социализации в области ОП респондентов женской выборки отличается от мужской временными, содержательными, процессуальными характеристиками. Интуиция определяет возможности восприятия норм обычного права на протяжении всего периода онтогенеза субъекта. В качестве гипотетического построения проблемы интуитивного способа правовой социализации норм обычного права можно предположить процесс мифологизированного усвоения его норм, наиболее действенного в возрастном периоде детства — ранней юности. Такое предположение связано с качественными периодами психического развития человека, с парциальным движением от неосознаваемых (иррациональных) форм познания действительности к рациональным, определяемым логи-

кой, качествами правосознания формируемой личности. Наибольший удельный вес иррациональности в процессах социализации приходится на детско-юношеский период жизни человека. Исследование этой гипотезы может быть следующим этапом начатой нами работы.

Влияние интуиции на процесс усвоения норм общественного права в региональном исследовании выборки резидентов Ханты-Мансийского автономного округа. В исследовании были определены качества интуиции, отдельно характеризующие личность респондентов мужской и женской выборок и в сравнительном плане оценивающие их проявления, важные для процесса усвоения норм ОП. Такие качества оценивались с помощью шкал методики «Опросник интуитивности» Е. А. Науменко [23] и теста самоактуализации Э. Шострома [28] (табл. 4).

Таблица 4. Сравнительный анализ показателей шкал интуиции, влияющих на процесс социализации норм регионального общественного права в мужской и женской выборках
(Table 4. Comparative Analysis of Indicators of Intuition Scales influencing the process of Socialization of Regional Customary Norms in Male and Female Samples)

Показатели шкал интуиции	Статистические показатели			
	Женщины (X±σ)	Мужчины (X±σ)	t-кр. Стьюдента	p
Степень выраженности интуиции	36,1±6,5	28,3±9,6	3,45	0,0008
Прогностический индекс интуиции	32,4±7,7	24,2±10,5	2,84	0,0051
Частота интуитивных решений	18,6±5,3	14,5±6,6	2,22	0,0350
Интуитивное восприятие межличностных отношений	17,8±5,0	12,2±6,6	3,92	0,0001
Рационализация интуитивного знания	8,1±2,8	6,9±3,1	3,12	0,0021
Интуитивное решение в состоянии измененного сознания	4,9±1,8	4,0±1,7	2,15	0,0425
Интуитивные решения в организации деятельности	14,3±2,5	11,2±4,2	2,21	0,0199
Субъект-субъектные отношения	14,8±3,2	12,4±3,7	2,24	0,0221
Субъект-объектные отношения	15,9±2,8	13,2±5,4	2,28	0,0337

Оценивалось влияние интуитивной проекции на формирование и применение региональных норм ОП в субъективных отзывах респондентов мужской и женской частей выборки. Различия по шкалам опросников определялись с помощью t-критерия Стьюдента. Наиболее включенными в процесс социализации региональными нормами ОП оказались отмеченные респондентами и подтвержденные статистически такие проекции интуитивности, как прогностические возможности интуиции; интуитивное восприятие межличностных отношений; действия в системе субъект-объектных отношений в предметной сфере усвое-

ния норм ОП; степень выраженности (представленности) интуиции в процессе присвоения норм регионального ОП (табл. 4).

Таким образом, результаты исследования подтвердили основную его гипотезу — интуиция как подсознательно функционирующий психологический процесс выполняет первичную, ориентирующую роль в формировании обычной правовой культуры в рамках правовой социализации личности жителей изучаемого региона.

Существуют статистически значимые различия между мужским и женским типами отношений к содержанию общественного права, к форме его реализации (исполнительских действий), к динамике и особенностям соответствующего общественного права правовому самосознанию.

Выводы

1. Интуиция является важным видом психологической реальности, значимо влияющей на процесс усвоения региональных норм обычного права.

2. Механизмом влияния на процесс правовой социализации региональных норм общественного права является психологическое проектирование интуитивно формируемых образов «народного» права, существующих в содержании региональных обычаев, обрядов, традиций, взглядов и других форм неформальных социальных отношений.

3. Процесс присвоения норм общественного права имеет статистически значимые различия в мужской и женской выборках, сдвигая его психодинамику в сторону женской половины во временном, содержательном и информационном плане.

4. Личностные качества субъекта, характеризующиеся с позиции выраженного потенциала интуитивности, стимулируют более раннее формирование правовой культуры в части регионального общественного права.

5. Наиболее важными формами интуитивного влияния на процесс формирования и применения региональных норм общественного права являются показатели интуитивности личности респондентов: общий потенциал интуитивных возможностей; использование ее прогностического потенциала; возможности межличностной оценки и субъект-субъектных отношений; временная динамика включения интуиционного потенциала в системы реальных предметных отношений.

Перспективы исследования. Открывается поле возможностей инструментального исследования психологических механизмов и трансформаций содержания норм обычного права в элементы кодифицированного правового регулирования. Исследование открывает область учета наиболее стабильных, социально значимых психологических основ формирования правосознания. Вносит вклад в теоретическую основу и практику законотворчества органов юстиции и управления, ориентируя дальнейшие исследования в области учета фундаментальных психологических законов правовой социализации и содержания культурно-исторической идентификации населения Российской Федерации.

Список источников / References

1. Науменко Е. А. Введение в теорию интуиции и интуитивности. Тюмень, 2013. 213 с.
2. Новикова Н. И. Обычное право коренных малочисленных народов Севера в системе российского законодательства: прошлое и настоящее // Обычай и закон. Исследования по юридической антропологии. 2002. № 1. С. 175–191.
3. Новикова Н. И. Обычное право коренных народов Севера России: архаизация или правовая защита // Обычай. Символ. Власть. М., 2009. С. 61–82.
4. Филант К. Г. Обычное право коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Салехард, 2017. 181 с.
5. Бакиева Г. Т. Обычай и закон. Очерки правовой культуры сибирских татар. Новосибирск, 2011. 98 с.
6. Бортникова Ю. А., Науменко О. Н. «Мусульманские шайтаны» в истории финно-угорских народов Урала и Западной Сибири XVII века // Genesis: исторические исследования. 2021. № 12. С. 310–317.
7. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М., 1960. 412 с.
8. Молданова Т. А. Полевые материалы автора. Ханты-Мансийск, 2016. 58 с.
9. Лапина М. А. Этика и этикет хантов. Томск, Екатеринбург, 2008. 184 с.
10. Кряжнов В. А. Коренные малочисленные народы Севера в российском праве. Ростов н/Д, 2007. 117 с.
11. Зибарев В. А. Юстиция у малых народов Севера (XVII–XIX вв.). Томск, 1990. 66 с.
12. Васильева И. В. Интуиция как когнитивный механизм, основанный на переработке предшествующего опыта межсубъектных коммуникаций // Межкультурные коммуникации и идеология миротворчества : сб. статей II всерос. науч. конф. Тюмень, 2011. С. 59–64.
13. Баранов М. В. Роль интуиции в построении следственных версий // Известия. Экономические и юридические науки. 2010. № 1-1. С. 362–365.
14. Бирюков Д. В. Бессознательная природа интуиции и ее роль в предвидении : автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1976. 24 с.
15. Гаврилов С. Н. Русская правовая ментальность: процессуальный закон vs народное правосудие обычного права // Lex Russica (Русский закон). 2021. Т. 74, № 10(179). С. 100–112.
16. Хлыстов Е. А. Механизм взаимодействия обычно-правовых систем сибирских народов с правовой системой Российской империи // Теория и практика общественного развития. 2023. № 2(180). С. 139–144.
17. Авдеев Ю. А., Белозерова Н. В., Сотников А. В. Роль обычая в правовой системе Российской Федерации // Гражданское общество в России и за рубежом. 2023. № 2. С. 30–33.
18. Болдырев В. А., Бочарова А. С. Негосударственные формы права // Advances in Studies. 2023. Т. 11, № 1. С. 21–25.
19. Петров А. В., Петров В. А. Источники права Российского государства (X–XVII вв.) // Право. Экономика. Психология. 2022. № 3(27). С. 9–15.
20. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М., 1998. 685 с.
21. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31–45.
22. Науменко Е. А. Ориентиры интуитивности. Тюмень, 2000. 186 с.
23. Васильева И. В. Интуиционные механизмы в структуре саморегуляции в экстремальных ситуациях у представителей опасных профессий. Тюмень, 2010. 79 с.
24. Васильева И. В. Профессиональная интуиция сотрудников органов внутренних дел : автореф. ... д-ра психол. наук, 2018. 36 с.
25. Юнг К. Г. Синхронистичность. М., Киев, 1997. 78 с.
26. Юнг К. Г. Психология бессознательного. М., 2010. 160 с.
27. Шостром Э. Самоактуализационный тест САТ (в адаптации Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, М. В. Загики, М. В. Кроза). URL: <https://psytests.org/exist/sat-run.html> (дата обращения: 14.08.2023).

Поступила 23.10.2023; одобрена после рецензирования 26.10.2023; принята к публикации 30.11.2023.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.



Психологические аспекты напряженности и конфликтологии

Psychological aspects of tension and conflictology

Научно-практическая статья

УДК 159.99 © Братухина Е. А., Братухин А. Г., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-49-55

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

Особенности восприятия времени при преобладании толерантности или интолерантности к неопределенности

Елена Анатольевна Братухина, кандидат психологических наук, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук¹; psycholog1981@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-9422-191X>

Александр Георгиевич Братухин, кандидат медицинских наук, доцент кафедры гигиены труда, профпатологии¹; berufskrankheit@rambler.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3954-5051>

¹ Омский государственный медицинский университет, 644099, Омск, ул. Ленина, 12, Россия

Реферат. Введение. Неопределенность охватывает все области жизнедеятельности, и актуальным становится определение возможностей и способностей функционирования личности в этих условиях. Целью исследования является определение особенностей восприятия прошлого, настоящего и будущего в зависимости от уровня толерантности к неопределенности.

Материалы и методы. Для получения диагностических данных об уровне толерантности к неопределенности применялись методика для определения толерантности и интолерантности к неопределенности С. Баднера в адаптации Т. В. Корниловой, М. А. Чумаковой, методика «Семантический дифференциал времени», методика мотивационной индукции Ж. Нюттена. Для попарного сравнения независимых выборок по показателю восприятия времени и особенностям временной перспективы применялся непараметрический метод Манна-Уитни. **Результаты и обсуждение.** Особенности восприятия настоящего, прошлого и будущего у испытуемых с преобладанием толерантности к неопределенности характеризуются небольшой неудовлетворенностью от текущих событий и рациональной оценкой происходящих в реальном времени событий. Ситуации прошлого и будущего времени воспринимаются как динамичные, значимые, наполненные личностным смыслом и позитивными эмоциональными переживаниями. Испытуемые с преобладанием интолерантности к неопределенности воспринимают прошлые, настоящие и будущие события как ситуации с низкой личностной значимостью, не предпринимают активных действий в отношении этих событий, не вовлечены когнитивно и эмоционально в ситуации прошлого и будущего. Позитивно данной группой испытуемых воспринимаются только события настоящего времени. Испытуемые с преобладанием толерантности к неопределенности осуществляют планирование на уровне долгосрочных целей на этапе профессионального обучения, в период профессиональной деятельности и создания семьи. У испытуемых с преобладанием интолерантности к неопределенности планирование деятельности осуществляется на уровне краткосрочных ситуативных целей, не связанных с важными сферами жизнедеятельности. **Выводы.** Выявлены значимые различия в особенностях восприятия прошлого, настоящего и будущего, а также временной перспективе испытуемых с преобладанием толерантности или интолерантности к неопределенности.

Ключевые слова: толерантность к неопределенности, интолерантность к неопределенности, восприятие времени, временная перспектива

Для цитирования: Братухина Е. А., Братухин А. Г. Особенности восприятия времени при преобладании толерантности или интолерантности к неопределенности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 49–55. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-49-55>

Scientific and Practical Article

UDC 159.99 © Bratukhina E. A., Bratukhin A. G., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-49-55

5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

Peculiarities of Time Perception with the Predominance of Tolerance or Intolerance to Uncertainty

Elena A. Bratukhina, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor at the Chair of Philosophy and Socio-Humanitarian Sciences¹; psycholog1981@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-9422-191X>

Alexandr G. Bratukhin, Candidate of Medical Science, Associate-Professor at the Chair of Occupational Hygiene, Occupational Pathology¹; berufskrankheit@rambler.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3954-5051>

¹ Omsk State Medical University, 12 Lenin st., Omsk, 644099, Russia

Abstract. Introduction. Uncertainty covers all areas of life activity, and it becomes relevant to determine the opportunities and abilities of personality functioning under these conditions. The purpose of the study is to determine the peculiarities of perception of the past, present and future according to the level of tolerance to uncertainty. **Materials and Methods.** To obtain diagnostic data on the level of tolerance to uncertainty, the authors employed the method for determining tolerance and intolerance to uncertainty by S. Badner adapted by T. V. Kornilova and M. A. Chumakova, the method "Semantic differential of time", the method of motivational induction by J. Nütten. The non-parametric Mann-Whitney method was used for pair-wise comparison of independent samples in terms of time perception and time perspective features. **Results and Discussion.** Peculiarities of perception of the present, past and future in subjects with predominant tolerance to uncertainty are characterized by a slight dissatisfaction with current events and rational assessment of events occurring in real time. Situations of the past and future are perceived as dynamic, significant, filled with personal meaning and positive emotional experiences. Subjects with predominance of intolerance to uncertainty perceive past, present and future events as situations of low personal significance, do not take active actions with regard to these events, are neither cognitively nor emotionally involved in situations of the past and future. Only events of the present time are perceived positively by this group of subjects. Subjects with predominance of tolerance to uncertainty carry out planning at the level of long-term goals at the stage of professional training, during the period of professional activity and family formation. Subjects with a predominance of intolerance to uncertainty plan their activities at the level of short-term situational goals not related to important spheres of life. **Conclusions.** Significant differences in the peculiarities of perception of the past, present and future, as well as time perspective of subjects with predominant tolerance or intolerance to uncertainty are revealed.

Keywords: tolerance to uncertainty, intolerance to uncertainty, time perception, time perspective

Citation: Bratukhina E. A., Bratukhin A. G. Peculiarities of Time Perception with the Predominance of Tolerance or Intolerance to Uncertainty. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 1(96). Pp. 49–55 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-49-55>

Основные положения

1. Способность человека разрешать ситуации, связанные с избытком или недостатком информации, неоднозначностью условий, и преодолевать состояние неопределенности понимается как толерантность к неопределенности.
2. Особенности переживания личностью состояния неопределенности могут обуславливаться особенностями восприятия прошлого, настоящего, будущего и характеристиками временной перспективы субъекта, которому нужно действовать в этой ситуации.
3. Существуют значимые различия при восприятии прошлого, настоящего и будущего времени по таким компонентам, как активность времени, ощущаемость времени, структурированность времени, величина времени и эмоциональная окрашенность времени у испытуемых с преобладанием толерантности или интолерантности к неопределенности.
4. У испытуемых с преобладанием толерантности или интолерантности к неопределенности существуют значимые различия во временной перспективе по параметрам календарного и социального шкалирования времени.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

В современных условиях человек часто находится в состоянии неопределенности. Неопределенность обуславливается недостатком или большим количеством информации и вариантов действий, наличием новых обстоятельств, которые не позволяют действовать привычным способом. В состоянии неопределенности человек может испытывать значительные затруднения при осуществлении деятельности, проявлять пассивность, также могут затормаживаться его когнитивные функции. Особенности деятельности и поведения человека в неопределенных ситуациях могут зависеть от степени его личностной готовности осуществ-

лять активность по преобразованию подобных ситуаций в сторону определенности и однозначности и достижения вследствие такой позиции результатов запланированной деятельности. Именно поэтому очень актуально изучение толерантности к неопределенности как индивидуально-психологической характеристики личности, позволяющей действовать адекватно и продуктивно в сложных проблемных неопределенных ситуациях жизнедеятельности.

Проблема толерантности к неопределенности в научных отечественных и зарубежных исследованиях остается дискуссионной вследствие различного понимания возможностей операционализации данного явления и различных форм его выражения в поведении человека [1].

Неопределенность в сложных ситуациях жизнедеятельности означает неизведанность поля возможностей человека для сознательного изменения ситуации в сторону большей структурированности, определенности, ясности. Характеристики восприятия прошлого, настоящего и будущего времени могут повлиять при решении этой задачи на формулирование будущих целей и смысла действий, на выработку альтернативных решений.

Цель — установить особенности восприятия прошлого, настоящего и будущего в зависимости от уровня толерантности к неопределенности.

Цель конкретизирована в следующих задачах:

1. Выявить уровень толерантности и интолерантности к неопределенности испытуемых.
2. Установить различия в особенностях восприятия прошлого, настоящего и будущего испытуемых с преобладанием толерантности или интолерантности к неопределенности.
3. Выделить различия во временной перспективе испытуемых с преобладанием толерантности или интолерантности к неопределенности.

Теоретические предпосылки и обзор проблемы.

Особенности функционирования личности в современном обществе характеризуются неопределенностью, что существенно влияет на ее поведение. Неопределенность охватывает все области жизнедеятельности человека и может быть обусловлена различными причинами. Состояние неопределенности может быть инициировано у человека в ситуации личностного выбора или принятия решения и зависеть от наличия множества разнонаправленных альтернатив, недостатка способности осознать критерии их оценивания, двусмысленности и избыточности представленных вариантов, возможности множественных интерпретаций [2]. Ощущение неопределенности может быть также обусловлено отсутствием или недостаточностью у личности информации при прогнозировании будущего, его возможных вариантов. Нечеткое осознание и понимание человеком аспектов жизненной ситуации может вызываться его когнитивными возможностями [3].

Проблема переживания неопределенности является актуальной и сводится к изучению аспектов фиксации состояния неопределенности, возможностей функционирования субъекта в этих условиях и преодоления неопределенности [4]. Достижение полной определенности может приводить к прекращению личностной активности, поскольку прекращается поиск смысла. Вместе с тем слишком сильная неопределенность может дезорганизовывать деятельность, приводить к личностным расстройствам, тревожности, ощущению беспомощности [5; 6].

Возможность человека преодолевать состояние неопределенности, разрешать ситуации, связанные с этим состоянием, понимается как толерантность к неопределенности. Попытки исследователей операционализировать данный конструкт привели к различному пониманию его смысла. Позиция К. Merenluoto состоит в том, что толерантность к неопределенности — это готовность человека принимать наличие противоречий и убежденность в разрешимости противоречий [7]. В толерантности к неопределенности видят многомерный конструкт, индивидуальную или личностную характеристику, объединение в сознании человека когнитивных и эмоциональных компонентов [8–10]. Г. У. Солдатова понимает толерантность к неопределенности как систему установок, совокупность личностных качеств и систему личностных ценностей [11].

Выделение характеристик толерантности к неопределенности или интолерантности к неопределенности связано с их интерпретацией как конструктов, связанных с устойчивыми личностными чертами, т. е. толерантность к неопределенности объясняется как личностная особенность [12].

Вместе с тем толерантность к неопределенности связана с когнитивными процессами и влияет на когнитивный стиль человека [13].

Обобщая взгляды исследователей на проблему неопределенности, среди основных характеристик, вызывающих данное состояние, можно выделить многозадачность, двусмысленность, сложность, новизну ситуации [14; 15]. Поэтому мы предполагаем, что важное значение в неопределенной ситуации для человека приобретает функция восприятия времени. Человек способен рефлексировать, самостоятельно

но действовать, вырабатывать по отношению ко времени осознанную позицию, интегрировать прошлое, настоящее и будущее [16].

Когда человеком время воспринимается изолированно от него самого, могут возникать различного рода психологические проблемы. Человек может погружаться в прошлое, в свои воспоминания, переживания и действовать в настоящем времени достаточно пассивно [17]. Когда человек фокусируется только на настоящем времени, ему достаточно трудно сконструировать свою жизнь, поскольку все его действия будут подчинены ситуативным моментам [18]. Если человек концентрируется на будущем, то он может целиком погрузиться только в проектируемое будущее, что сформирует оторванность поведения от настоящего момента [19].

По мнению Ж. Нюттена, в реальной жизненной ситуации, в том числе с достаточно неопределенными исходами, мотивационное поле личности представляет собой иерархическую структуру со множеством целей и проектов, виртуально присутствующих в его перспективе будущего. С точки зрения субъекта, временная перспектива — это темпоральная зона, которую он представляет, думая о значимых для него объектах и осознаваемых детерминантах своего поведения. Ж. Нюттен выделяет также характеристики временной перспективы: протяженность, глубину, насыщенность, степень структурированности [20]. На его взгляд, протяженность — представленность целей в контексте ближнего и дальнего планирования. Глубина временной перспективы зависит от количества целей, приходящихся на все основные жизненные периоды человека, включая период выхода на пенсию. Насыщенность временной перспективы понимается как количество целей, задач, поставленных личностью в краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективе. Степень структурированности образа будущего обуславливается тем, как соотносятся представляемые цели со способами их достижения, насколько согласованы поставленные задачи в ближайшей перспективе со значимыми объектами в долгосрочной перспективе.

К. А. Абульханова-Славская утверждает, что личность обладает способностью к организации времени и к своевременному осуществлению деятельности, к смене состояний активности и пассивности в зависимости от внешних условий [21].

На наш взгляд, специфика переживания личностью состояния неопределенности, необходимость принятия решения в неопределенной ситуации может обосновываться особенностями восприятия времени и характеристиками временной перспективы субъекта, которому нужно действовать в этой ситуации.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 75 испытуемых, возраст респондентов от 18 до 30 лет.

Для получения диагностических данных об уровне толерантности к неопределенности применялась методика для определения толерантности и интолерантности к неопределенности С. Баднера в адаптации Т. В. Корниловой, М. А. Чумаковой [22].

Для определения особенностей восприятия времени применялась методика «Семантический дифференциал времени», направленная на оценку когнитивных и эмоциональных компонентов восприятия личностью своего психологического времени. В методике содержится пять шкал: активность, эмоциональная окрашенность, величина, структура и ощущаемость. Фактор активности определяет восприятие времени как напряженное, мобильное, стремительное, активное. Эмоциональная окрашенность рассматривает фактор эмоциональной вовлеченности человека в свое прошлое, настоящее или будущее, а также степень его удовлетворенности различным жизненным интервалом. Шкала величины выражает ощущение того, в какой степени для личности оцениваемое время выступает как масштабное и объемное или как маленькое, мгновенное. Фактор структуры определяется как восприятие последовательности и непрерывности времени. Ощущаемость времени понимается как оценка времени для личности как что-то близкое, реальное и понятное [23].

Испытуемым предлагалась методика мотивационной индукции Ж. Нюттена, которая направлена на анализ временной перспективы. Данная методика предполагает двухэтапную процедуру измерения: на первом этапе выявляется набор объектов, интересующих или мотивирующих субъекта, затем выявленные объекты располагаются по темпоральной шкале, чтобы измерить особенности временной перспективы субъекта. Позитивные и негативные мотивационные объекты, перечисляемые испытуемыми, расположены в психологическом времени. Временное кодирование в данной методике основывается на «нормальной», «средней» темпоральной локализации данного объекта в той социальной группе, к которой принадлежит испытуемый.

Темпоральная шкала, где располагаются мотивационные объекты, разделена на две части. Первая часть предназначена для достаточно близкого будущего и шкалируется в календарных единицах: в настоящий момент, в течение дня, в течение недели, в течение месяца, в течение двух или трех месяцев, в течение одного года, в течение одного или двух лет. Вторая часть включает периоды социальной жизни: возраст до начала обучения в школе (0–6 лет); обучение в начальной школе (7–10 лет); обучение в средней и старшей школе (11–17 лет); период послешкольного образования, включая профессиональное (18–23 года); переходный период, когда человек приступает к работе или создает собственную семью (18–25 лет); первая половина профессиональной карьеры или взрослой жизни (25–45 лет); вторая половина профессиональной карьеры, до возраста ухода на пенсию (45–65 лет); старость — с 65 лет. По перечисленным показателям выполнялся профиль перспективы будущего испытуемого.

Для уточнения различий и попарного сравнения независимых выборок по показателям восприятия времени и особенностям временной перспективы применялся непараметрический метод Манна-Уитни. Для обработки результатов исследования использовались программа Microsoft Excel 2010 и пакет прикладных программ ста-

тистической обработки данных SPSS (для персонального компьютера).

Результаты и обсуждение

Оценка когнитивных и эмоциональных особенностей восприятия времени в зависимости от уровня толерантности к неопределенности. На первом этапе исследования выявлены показатели испытуемых по толерантности к неопределенности и на основании диагностических данных выделены две группы испытуемых.

Первую группу испытуемых составили 37 человек, у которых установлено преобладание толерантности к неопределенности ($X=64,3\pm 7,8$), во вторую группу испытуемых вошли 38 человек, у которых обнаружено преобладание интолерантности к неопределенности ($X=69\pm 9,7$).

В дальнейшем выявлены различия в эмоциональных и когнитивных особенностях восприятия времени испытуемыми с преобладанием толерантности к неопределенности и с преобладанием интолерантности к неопределенности (табл. 1).

Статистический анализ показывает, что значимые различия в двух группах испытуемых выявлены по особенностям восприятия настоящего времени: «эмоциональная окрашенность времени» ($TN\bar{X}=5,1$; $ITN\bar{X}=7,05$; $U=199$ при $p\leq 0,05$), «структура времени» ($TN\bar{X}=5,5$; $ITN\bar{X}=1,26$; $U=149$ при $p\leq 0,01$).

Таблица 1. Значимые различия в когнитивных и эмоциональных компонентах восприятия времени испытуемых с преобладанием толерантности или интолерантности к неопределенности
(Table 1. Significant Differences in Cognitive and Emotional Components of Time Perception by Respondents with the Predominance of Tolerance or Intolerance to Uncertainty)

Показатели восприятия времени	Сравниваемые показатели ($\bar{X}\pm\sigma$)		Попарные сравнения групп
	TN (n=37)	ITN (n=38)	U — Манна-Уитни
Настоящее время			
Активность времени	6,3 $\pm$ 5,1	5,1 $\pm$ 7,7	317,5
Эмоциональная окрашенность времени	5,1 $\pm$ 5,2	7,05 $\pm$ 5,2	199*
Величина времени	6 $\pm$ 3,9	5,9 $\pm$ 4,3	328
Структура времени	5,5 $\pm$ 3,8	1,26 $\pm$ 3,7	149**
Ощущаемость времени	8,08 $\pm$ 4,1	6,8 $\pm$ 4,5	304
Прошлое время			
Активность времени	5,1 $\pm$ 5,7	3,6 $\pm$ 4,3	181,5**
Эмоциональная окрашенность времени	7,9 $\pm$ 6,3	8,8 $\pm$ 4,3	336,5
Величина времени	7,1 $\pm$ 4,1	3,2 $\pm$ 6,04	132**
Структура времени	2,6 $\pm$ 5,7	2,6 $\pm$ 4,4	336
Ощущаемость времени	4,5 $\pm$ 5,4	4,05 $\pm$ 6,2	335,5
Будущее время			
Активность времени	7,8 $\pm$ 5,03	8 $\pm$ 4,9	343,5
Эмоциональная окрашенность времени	8,6 $\pm$ 5,4	8,7 $\pm$ 5,6	342
Величина времени	8,7 $\pm$ 3,5	8,7 $\pm$ 5,06	339,5
Структура времени	5,5 $\pm$ 3,8	4,5 $\pm$ 5,02	313
Ощущаемость времени	6,1 $\pm$ 5,9	4,2 $\pm$ 6,2	182,5**

Примечания: Здесь и далее: TN — толерантность к неопределенности; ITN — интолерантность к неопределенности; * — значимость различий при $p\leq 0,05$; ** — значимость различий при $p\leq 0,01$.

Результаты свидетельствуют о том, что испытуемые с преобладанием интолерантности к неопределенности удовлетворены текущей ситуацией, положительно воспринимают настоящее, испытывают позитивные эмоции, связанные с событиями, происходящими в настоящем времени, «здесь и сейчас» они воспринимают как «светлое», «цветное», «позитивное», «радостное». Тогда как испытуемые с преобладанием толерантности к неопределенности более пессимистически относятся к своему настоящему, испытывают неудовлетворенность от текущих событий, могут проявлять тревожность, раздражение по отношению к окружающим условиям. Настоящее время воспринимается ими как «печальное», «тусклое», «безрадостное».

Полученные по фактору структурированности настоящего времени результаты свидетельствуют, что более высокие значения выявлены у группы испытуемых с преобладанием толерантности к неопределенности. Они воспринимают настоящее время как понятное, непрерывное, характеризующееся ритмичностью, считают, что настоящее время подконтрольно, управляемо и прогнозируемо. Испытуемые с преобладанием толерантности к неопределенности рационально подходят к оценке происходящих в реальном времени событий, полагают, что условия и обстоятельства настоящего можно корректировать. Тогда как испытуемые с преобладанием интолерантности к неопределенности считают настоящие события непоследовательными, не поддающимися прогнозу и коррекции, неуправляемыми и стихийно складывающимися. Отсутствие четких представлений о причинах событий настоящего времени, о возможных исходах вызывает импульсивное поведение испытуемых, затрудняет их понимание личных поступков, желаний, мотивов поведения.

Выявлены значимые различия по особенностям восприятия испытуемыми прошлого времени: «активность времени» ($TN\bar{X}=5,1$, $ITN\bar{X}=3,6$; $U=181,5$ при $p\leq 0,01$), «величина времени» ($TN\bar{X}=7,1$, $ITN\bar{X}=3,2$; $U=132$ при $p\leq 0,01$).

Испытуемые с преобладанием толерантности к неопределенности воспринимают прошлые события как активные, напряженные, стремительные, изменчивые. Прошлое время вспоминается как динамичное, значимое, наполненное личностным смыслом. Испытуемые субъективно ощущают высокий темп прошлых событий, которые вспоминаются как яркие, экспрессивные, насыщенные эмоциональными переживаниями.

Испытуемыми с преобладанием интолерантности к неопределенности прошлое время воспринимается как расслабленное, застывшее, пустое, что может объясняться недостаточной активностью психической деятельности: медленным протеканием мыслительных процессов, низкой эмоциональностью происшедших в прошлом событий. События прошлого времени могут вспоминаться как недостаточно интересные, бессмысленные, статичные, а поведение в них восприниматься как пассивное, характеризующееся утомлением, недостатком физических и психических сил.

Обнаруженные по компоненту «величина времени» различия указывают, что испытуемые с преобладанием толерантности к неопределенности воспринимают свое

прошлое как длительное, большое, объемное. События, происшедшие в прошлом, воспринимаются как насыщенные, имеющие положительный характер, наполненные личностным смыслом.

Испытуемыми с преобладанием интолерантности к неопределенности прошлое воспринимается как трудное, имеющее внешние и внутренние препятствия для удовлетворения потребностей, что приводит к потере смысловой наполненности прошлых событий, их низкой значимости для настоящих и будущих ситуаций.

Значимые различия в двух группах испытуемых выявлены также по компоненту восприятия будущего времени — «ощущаемость времени» ($TN\bar{X}=6,1$, $ITN\bar{X}=4,2$; $U=182,5$ при $p\leq 0,01$). Испытуемыми с преобладанием толерантности к неопределенности будущее время воспринимается как близкое, реальное, ощущаемое, открытое, они когнитивно и эмоционально вовлечены в предстоящие в будущем события, воспринимают себя как активных субъектов при необходимости реализации поставленных целей. Высокая личностная значимость событий будущего влияет на позитивный настрой данной группы испытуемых.

Испытуемые с преобладанием интолерантности к неопределенности не проявляют интеллектуальную или эмоциональную вовлеченность в события будущего, не ощущают их личностной значимости. На когнитивном и эмоциональном уровнях снижение восприимчивости к будущим ситуациям может выражаться в позиции «наблюдателя за собственной жизнью», в отстраненности, внутренней безучастности, недостаточной эмоциональной чуткости.

Особенности перспективы будущего испытуемых с преобладанием толерантности или интолерантности к неопределенности. Статистический анализ показывает, что значимые различия по особенностям перспективы будущего в двух группах испытуемых выявлены по параметрам биологического времени: «в течение недели» ($TN\bar{X}=1,8$, $ITN\bar{X}=3,09$; $U=186$ при $p\leq 0,05$), «в течение двух или трех месяцев» ($TN\bar{X}=3,5$, $ITN\bar{X}=5,5$; $U=195,5$ при $p\leq 0,05$) (табл. 2).

По параметрам социального времени значимые различия выявлены в период профессионального образования ($TN\bar{X}=4,1$, $ITN\bar{X}=2,5$; $U=214$ при $p\leq 0,05$), в период создания семьи и поступления на работу ($TN\bar{X}=2,4$, $ITN\bar{X}=1,5$; $U=163,5$ при $p\leq 0,05$).

Эти результаты свидетельствуют о том, что испытуемыми с преобладанием толерантности к неопределенности мотивационные объекты намечены на уровне долгосрочных целей и мотивационные объекты описывают значимые области профессионального развития и создания семьи, они не опасаются будущих событий, планируют их достижение, прогнозируя последовательные шаги, возможные препятствия, обстоятельства и трудности.

У испытуемых с преобладанием интолерантности к неопределенности образ будущего описывается на уровне краткосрочных ситуативных целей. При планировании долгосрочных целей описание последовательности действий по их достижению неразвернутое, испытуемые боятся прогнозировать и продумывать будущие события, опасаются возможных препятствий и трудностей.

В двух группах испытуемых выявлены различия по неопределенным описаниям, которые невозможно локализовать в конкретном временном периоде ($ТНХ=5,4$, $ИТН Х=7,5$; $U=177$ при $p\leq 0,05$). Лица с преобладанием интолерантности к неопределенности более склонны давать такие неопределенные описания своего будущего, им сложно конкретизировать собственные цели, оценить собственные ресурсы по возможности их достижения.

Таблица 2. Значимые различия в перспективе будущего испытуемых с преобладанием толерантности или интолерантности к неопределенности
(Table 2. Significant Differences in Future Perspective by Respondents with the Predominance of Tolerance or Intolerance to Uncertainty)

Перспектива будущего	Сравниваемые показатели ($X\pm\sigma$)		Попарные сравнения групп
	ТН (n=37)	ИТН (n=38)	
В течение дня	1,9 $\pm$ 1,3	2,6 $\pm$ 3,6	39
В течение недели	1,8 $\pm$ 1,1	3,09 $\pm$ 0,9	186*
В течение двух или трех месяцев	3,5 $\pm$ 2,01	5,5 $\pm$ 2,9	195,5*
В течение одного года	5,2 $\pm$ 2,4	5,2 $\pm$ 2,1	344,5
Период профессионального образования	4,1 $\pm$ 2,1	2,5 $\pm$ 1,2	214*
Период создания семьи и поступления на работу	2,4 $\pm$ 2,9	1,5 $\pm$ 0,7	163,5*
Первая половина профессиональной карьеры	6,4 $\pm$ 3,8	6,7 $\pm$ 5	347
Вторая половина профессиональной карьеры	1,7 $\pm$ 1,1	1,6 $\pm$ 0,7	328,5
Уход на пенсию	1,8 $\pm$ 0,6	1,9 $\pm$ 0,6	293,5
Открытое настоящее	4,3 $\pm$ 2,1	4,5 $\pm$ 2,4	342,5
Неопределенные описания	5,4 $\pm$ 3,06	7,5 $\pm$ 4,05	177*

Полученные результаты имеют высокую практическую значимость, поскольку способность человека действовать в условиях неопределенных ситуаций является профессионально значимой во многих областях деятельности. Восприятие прошлых, настоящих и будущих событий как наполненных смыслом, имеющих эмоциональное и когнитивное личностно значимое содержание, выступает ресурсом, позволяющим в ситуациях с неопределенными условиями действовать осознанно и самостоятельно, не отвлекаясь на негативные эмоциональные переживания, что создает условия для удовлетворительного отношения к своей деятельности и ее результатам. Концентрация личности на долгосрочном планировании позволяет прогнозировать различные трудности и препятствия, брать на себя

ответственность за принятие решения в неопределенных ситуациях.

Выводы

1. В результате проведенных диагностических мероприятий выделены две группы испытуемых: лица с преобладанием толерантности к неопределенности и лица с преобладанием интолерантности к неопределенности.

2. Выявлены значимые различия в особенностях восприятия прошлого, настоящего и будущего испытуемых с преобладанием толерантности или интолерантности к неопределенности.

3. Обнаружены значимые различия во временной перспективе испытуемых с преобладанием толерантности или интолерантности к неопределенности по параметрам календарного и социального шкалирования времени.

4. Особенности восприятия настоящего, прошлого и будущего у испытуемых с преобладанием толерантности к неопределенности характеризуются небольшой неудовлетворенностью от текущих событий и рациональной оценкой происходящих в реальном времени событий. Ситуации прошлого и будущего времени воспринимаются как динамичные, значимые, наполненные личностным смыслом и позитивными эмоциональными переживаниями.

5. Испытуемые с преобладанием интолерантности к неопределенности воспринимают прошлые, настоящие и будущие события как ситуации с низкой личностной значимостью, не предпринимают активные действия в отношении этих событий, не вовлечены когнитивно и эмоционально в ситуации прошлого и будущего. Позитивно данной группой испытуемых воспринимаются только события настоящего времени.

6. Испытуемые с преобладанием толерантности к неопределенности осуществляют планирование на уровне долгосрочных целей в важных сферах жизнедеятельности: на этапе профессионального обучения, в период профессиональной деятельности и создания семьи.

7. У испытуемых с преобладанием интолерантности к неопределенности планирование деятельности осуществляется на уровне краткосрочных ситуативных целей, не связанных с важными сферами жизнедеятельности, преобладают неопределенные описания будущего без конкретизации целей.

Перспективы. Предполагаем перспективным изучение особенностей смысловой сферы лиц с преобладанием толерантности или интолерантности к неопределенности: специфики их самоотношения, смысложизненных ориентаций и ценностей.

Список источников / References

1. Юртаева М. Н., Глуханюк Н. С. Психологические характеристики толерантности человека к неопределенности // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 6. С. 50–59.
2. Корнилова Т. В., Чумакова М. А., Корнилов С. А., Новикова М. А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М., 2010. 334 с.
3. Магазева Е. А. Стратегии и детерминанты личностного выбора (на примере выбора профессии) : дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2010. 198 с.
4. Корнилова Т. В. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал. 2013. Т. 34, № 3. С. 89–100.
5. Смирнов С. Д. Прогностическая направленность образа мира как основа динамического контроля неопределенности // Психологический журнал. 2016. Т. 37, № 5. С. 5–13.

6. Леонов И. Н. Влияние толерантности к неопределенности на профессионально важные качества руководителя : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2016. 256 с.
7. Merenluoto K., Lehtinen E. Number concept and conceptual change: Towards a systemic model of the processes of change. *Learning and Instruction*. 2004. Vol. 14, № 5. Pp. 519–534.
8. Furnham A. A content, correlational and factor-analytic study of four tolerance of ambiguity questionnaires. *Personality and Individual Differences*. 1994. № 16. Pp. 403–410.
9. Hartmann F. The effects of tolerance for ambiguity and uncertainty on the appropriateness of accounting performance measures. *Abacus*. 2005. Vol. 41, № 3. Pp. 241–264.
10. Bennet N., Herold D. M., Ashford S. J. The effects of tolerance for ambiguity on feedback-seeking behavior. *Journal of Occupational Psychology*. 1990. Vol. 63, Iss. 4. Pp. 343–348.
11. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Прокофьева Т. Ю., Кравцова О. А. Психодиагностика толерантности личности. М., 2008. 172 с.
12. Павлова Е., Чупряева Н. П. Толерантность к неопределенности как предиктор готовности студентов к цифровизации образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/37PSMN320.pdf> (дата обращения: 09.02.2023).
13. Лазюк И. В., Белоглазова Ю. А. Когнитивные стили и толерантность к неопределенности как факторы адаптации студентов к обучению в вузе // *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2020. Т. 9, № 4(33). С. 343–348.
14. Солнцева Г. Н. Психологический анализ проблемы принятия решения. М., 1985. 164 с.
15. Салихова А. Б. Ценностные основания толерантности личности к неопределенности // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 2(136). С. 132–141.
16. Магазева Е. А. Временная перспектива как характеристика индивидуальной стратегии в ситуации личностного выбора // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология». 2014. Т. 7, № 2. С. 15–21.
17. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб., 2001. 304 с.
18. Братухин А. Г., Магазева Е. А. Временная перспектива как субъективное отражение репродуктивного поведения // Психологическое, физическое, информационное насилие и пути его преодоления в современном обществе : мат-лы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Омск, 2015, С. 144–148.
19. Магазева Е. А., Братухин А. Г., Агарина К. Ю., Бочуля К. С. Планирование жизненных задач как отражение специфичности восприятия времени // Прикладная психология и психоанализ. 2016. № 2. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 06.02.2023).
20. Нюттен Ж. Мотивация, действия и перспектива будущего. М., 2004. 607 с.
21. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991. 299 с.
22. Корнилова Т. В., Чумакова М. А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. № 1. С. 24–36.
23. Вассерман Л. И., Трифонова Е. А., Червинская К. Р. Семантический дифференциал времени: экспертная психодиагностическая система в медицинской психологии. СПб., 2009. 43 с.

Поступила 11.04.2023; одобрена после рецензирования 30.04.2023; принята к публикации 30.11.2023.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Обзорная статья

УДК 614:159.9.072 © Федорова Н. В., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-56-62

5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология

Проблема нормы и ненормального в социально-гуманитарном знании

Наталья Владимировна Федорова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии¹; tashafed@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-9923-2439>

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

Реферат. Введение. Рассматривается проблема нормы и ненормального в гуманитарном знании. Цель — анализ имеющихся в социально-гуманитарном знании подходов к пониманию нормы и отклонений от нее. **Материалы, результаты и обсуждение.** Представлены различные подходы авторов социологических теорий к проблеме нормы и отклонений от нее. Анализируется связь отклонений от нормы с дифференцированной ассоциацией, рассматриваются концепция аномии и ее модификация, причины той или иной реакции индивида на аномию, связь отклонений от нормы с конформностью индивида, отношением общества к его поведению и практикой наказания, а также сознательный выбор ненормального образа жизни. Государство и социальные институты рассматриваются исключительно как карательные, репрессивные органы, подавляющие свободу человека и порождающие ненормальное в поведении или психике индивида. **Выводы.** Исходя из обзора множества теорий нормы/ненормального, можно заключить, что в них затрагивается только часть ненормального — нарушение социальных норм, требований, законов. В то же время охватывается множество видов человеческой деятельности. Каждая из изученных точек зрения вносит вклад в понимание отдельных аспектов или видов ненормального.

Ключевые слова: социальная норма, ненормальное, причины отклонений от нормы, аномия, стигматизация, наказания

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

Для цитирования: Федорова Н. В. Проблема нормы и ненормального в социально-гуманитарном знании // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 56–62. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-56-62>

Review Article

UDC 614:159.9.072 © Fedorova N. V., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-56-62

5.3.5. Social Psychology, Political and Economic Psychology

The Problem of the Normal and the Abnormal in Socio-Humanitarian Knowledge

Natalia V. Fedorova, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor at the Chair of General and Pedagogical Psychology¹; tashafed@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-9923-2439>

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

Abstract. Introduction. Under consideration is the problem of normal and abnormal in humanitarian knowledge. The aim is to analyze the available approaches to the understanding of norm and deviations from it in socio-humanitarian knowledge. **Materials, Results and Discussion.** Different approaches of the authors of sociological theories to the problem of norm and deviations from it are presented. The connection of deviations from the norm with differentiated association is analyzed, the concept of anomie and its modification, the reasons for this or that reaction of an individual to anomie, the connection of deviations from the norm with conformity of an individual, the attitude of society to his behavior and the practice of punishment, as well as the conscious choice of an abnormal way of life are considered. The state and social institutions are viewed exclusively as punitive, repressive bodies that suppress human freedom and generate abnormalities in the behavior or psyche of an individual. **Conclusions.** Based on the review of many theories of the normal/abnormal, we can conclude that they address only part of the abnormal — violation of social norms, requirements, laws. At the same time, many types of human activities are covered. Each of the studied points of view makes a contribution to the understanding of certain aspects or types of the abnormal.

Keywords: social norm, abnormal, causes of deviations from the norm, anomie, stigmatization, punishments

Acknowledgements. The article was prepared within the framework of the interdisciplinary research laboratory of Omsk State Pedagogical University "Philosophy of Education and Philosophy in Education".

Citation: Fedorova N. V. The Problem of the Normal and the Abnormal in Socio-Humanitarian Knowledge. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 1(96). Pp. 56–62 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-56-62>

Основные положения

1. Проблема нормы и отклонений от нее активно разрабатывается в гуманитарных науках на протяжении длительного времени, существует множество различных теорий, дополняющих друг друга, но не позволяющих решить проблему отклонений.

2. В теориях делается акцент на взаимодействии с представителями преступных группировок; фокусируется внимание на давлении, которому подвергаются индивиды в обществе, ориентированном на успех; подчеркивается эффект, создаваемый общественными институтами при классификации поведения.

3. В отдельных теориях отмечены попытки применить при анализе криминальных актов интерпретацию рационального выбора.

4. Разнородность теорий и огромное разнообразие видов человеческой деятельности порождают затруднения в выработке единого подхода к определению и выделению причин отклонений от нормы.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

Проблема нормы и отклонений от нее не является новой и оригинальной, однако не теряет своей актуальности, а, скорее, даже наращивает ее на протяжении всей истории человечества. Этому вопросу посвящено огромное количество изысканий в различных научных направлениях.

Так, медицинским работникам необходимо понимание нормального функционирования организма человека, для того чтобы выявить отклонения и определить возможности лечения. Педагогам и психологам нужны знания о нормальном функционировании психики человека, полагаясь на которые они выстраивают стратегию его дальнейшего развития, воспитания и обучения. Юристам для осуществления юридической практики нужны однозначные и четкие критерии нормальности поведения и поступков человека, а также понимание той грани, переступать которую нельзя, иначе это поведение или поступок становятся ненормальными с точки зрения закона и требующими соответствующей реакции со стороны общества.

Однако уже здесь возникают определенные сложности. Некоторые показатели функционирования организма человека могут иметь индивидуальные особенности, и опытный врач, несмотря на объективные показатели диагностики, не назначает лечения, поскольку для данного конкретного человека общепринятая норма не работает, он не болен. Педагоги и психологи, фиксируя нечто подобное, разрабатывают индивидуальную программу развития и обучения, которая будет оптимальна для конкретного человека и поможет ему достичь наивысшего уровня развития, учитывают имеющиеся особенности при воспитательном воздействии, но не в коем случае не оставляют ребенка вне образовательного процесса. У юристов в профессиональной деятельности также довольно часто возникают некие обстоятельства, не позволяющие однозначно трактовать поведение человека как нарушение нормы, и тогда говорят о смягчающих обстоятельствах, неких независимых от человека причинах. Таким образом, мы приходим к мысли, что человек оказывается настоль-

но сложным и неоднозначным, что даже с точки зрения строгой науки говорить о нем с позиции нормы и ненормального практически невозможно.

Еще острее проблема определения нормы и ненормального за пределами науки. В повседневной жизни мы обозначаем норму субъективно, исходя из собственных представлений и обстоятельств. Наше представление о норме может быть ситуативно, эмоционально, нелогично. Оно может зависеть от настроения человека, от того, касается ли проблема его лично или его близких, от материальной заинтересованности в решении какого-либо вопроса.

Проблема определения нормы и ненормального может быть представлена и явно или имплицитно. Например, рассуждая о связи девиантности подростков с их жизненными ориентирами, Л. Н. Антилогова и О. В. Евтихов не упоминают понятие нормы, но практически ставят вопрос, что же считать нормальными жизненными ориентирами подростка, наличие которых позволит избежать поведения, отклоняющегося от нормы [1]. Рассматривая критерии степени исправления осужденных к лишению свободы, авторы неявным образом актуализируют проблему нормы. Если человек, лишенный свободы, исправился, то изменил свое поведение (а возможно, и отношение к преступности) с ненормального на нормальное, приемлемое в обществе. Кроме того, в этом рассуждении открывается еще одна интересная особенность нормы. Говоря о степени исправления, авторы практически ведут речь о степени нормального и ненормального, а значит, на этом пути возможны промежуточные этапы [2].

Анализ литературы по проблеме нормы и отклонений от нее свидетельствует о том, что до сих пор не разрешены противоречия между существованием данной проблемы и отсутствием однозначной теоретической базы, касающейся различных сторон жизни и деятельности человека. Все это актуализирует изучение данной проблемы.

Целью исследования выступает анализ отдельных имеющихся в социально-гуманитарном знании подходов к пониманию нормы и отклонений от нее.

Материалы, результаты и обсуждение

М. Хайдеггер, рассуждая о гуманитарных науках, утверждал, что в них критика источников, под которой он подразумевал их обнаружение, выборку, проверку, использование, сохранение и истолкование, соответствует экспериментальному исследованию природы в науках естественных [3, с. 41–63]. Однако ключевой проблемой гуманитарного знания (или его особенностью, отличием от естественнонаучного) является проблема понимания. Н. И. Басовская говорит о том, что отличие гуманитарных наук заключено в интересе и внимании к человеку, его деятельности, и прежде всего к деятельности духовной [4]. На взгляд Г. Ч. Гусейнова, гуманитарий занят научным изучением результатов художественной деятельности человека [5, с. 157–162]. С учетом мнений этих авторитетных авторов и предпримем попытку проанализировать проблему нормы и ненормального в социально-гуманитарном знании.

Определение понятия нормы и направления исследований нормы и ненормального в социально-гуманитарном знании. Ввиду того что гуманитарные и социальные науки

часто объединяются в одну группу, осмысление нормы и ненормального необходимо начать с их понимания в социологии, являющейся родоначальницей научной трактовки нормы и ставшей основой рассмотрения нормы и отклонений от нее во многих других социальных и гуманитарных направлениях науки.

Следует отметить, что исходной точкой для изучения ненормального является понятие нормы, однако, просто противопоставив их, мы не раскроем сущности ненормального, поскольку они не являются простыми антагонистами, довольно часто бывает трудно однозначно определить что-либо нормальным или ненормальным. Говоря о норме или отклонении от нее, чаще всего имеют в виду норму социальную. Для существования, деятельности и развития любой системы необходимо поддерживать состояние ее равновесия, гомеостаза. Вся история человечества является примером того, что отсутствие в системе нормы, порядка рано или поздно приводит к ее разрушению, а стремление к упорядочению и согласованию — к существованию общества. Именно социальные нормы становятся механизмом, удерживающим общественную систему в состоянии гомеостаза даже в условиях перемен. В то же время, по мнению Л. Н. Антиловой и О. В. Евтихова, «позитивные изменения, происходящие в жизни общества, не всегда сопровождаются гармоничным преобразованием и развитием личности» [1, с. 29]. Тем не менее специфика социальных норм заключается в том, что они регулируют сферу взаимодействия людей [6]. Стоит отметить, что понятие «социальная норма» достаточно широкое. В научной литературе определений данного феномена существует много. Анализируя работы отечественных и зарубежных исследователей (М. И. Бобнева, М. Вебер, В. Вичев, С. А. Даштамиров, Э. Дюркгейм, Ю. А. Клейберг, Е. В. Шорохова, Р. Линтон, Р. Мертон, Р. Миллз, В. Момов, Р. Моррис, Т. Парсонс, В. Д. Плахов, А. А. Ручка, М. Sherif, В. А. Ядов) [7–23], можно выделить три направления определения данного понятия.

В первом социальные нормы понимаются как средства социальной регуляции поведения отдельных индивидов и (или) групп. Можно предположить, что в этом направлении речь идет о законах, предписаниях, различных нормативных актах, которые обязательны для исполнения всем, без исключения, и за нарушение которых предусмотрены соответствующие наказания — уголовные или административные.

Во втором направлении под социальными нормами понимают совокупность требований и ожиданий, предъявляемых ко всем членам социальной общности для осуществления деятельности установленного образца. В данном случае речь может идти о правилах, традициях, обычаях, которые желательны для выполнения, одобряемы обществом. Их невыполнение тоже наказывается, однако наказанием будет общественное порицание, осуждение.

Согласно третьему направлению социальные нормы выступают в качестве обусловленного социальной практикой социокультурного инструмента регулирования отношений в конкретно исторических условиях жизни общества. Например, нормы, предполагающие необходимые действия для достижения определенного результата,

т. е. некие рекомендации, которые уже не являются обязательными для выполнения и наказания за невыполнение которых не предусматривается.

Однако безотносительно направления определения социальная норма закрепляется исторически и устанавливает уже сложившийся в обществе интервал дозволенного или обязательного поведения конкретных людей, социальных групп или организаций. Кроме того, в отдельных случаях социальная норма может не соответствовать объективным законам развития общества, отставать от него. При несоответствии нормы объективным законам развития общества возникает метаморфоза: сама норма становится ненормальной (примером может быть понимание нормы в религиозных сектах или тоталитарных государствах), поскольку нормальными будут отклонения от нее (ненормальное нормально). Таким образом, ненормальное в социуме может быть не только негативным, нарушающим его равновесие и устойчивость, но и позитивным, стимулирующим прогрессивное развитие общества.

Осмысление нормы и ненормального в социально-гуманитарном знании. Стоит отметить, что, как правило, социальным нормам приписывают такие свойства, как объективность, историчность, универсальность, схематичность и безусловность, независимо от определения данного феномена. Совокупность указанных свойств может означать, что норма является исторически выработанным, обобщенным социальным предписанием, обязательным для выполнения со стороны всех людей, независимо от сложившихся обстоятельств. Однако социальным нормам свойственны относительность и динамичность, что может указывать на их неоднозначность, изменчивость. Так, нормы, определяющие внешний вид человека и его поведение, меняются настолько часто и кардинально, что на протяжении жизни человек может наблюдать переход нормы в разряд ненормального и наоборот. Всего сто лет назад просто представить себе женщину в брюках и с короткой стрижкой даже на западе было ненормально, это целиком и полностью были признаки мужского пола. Однако оба эти явления стали абсолютно нормальными, и сейчас мы можем наблюдать не только молодое поколение остриженных женщин в брюках, но и их бабушек и даже прабабушек. Примерно такой же временной интервал отделяет брачную норму, когда решение о вступлении в брак принимали родители, не всегда даже спрашивая желания своих сыновей и тем более дочерей. Сейчас в отдельных западных странах однополые браки (которые, были ненормальны и с точки зрения закона, и с точки зрения традиции и религии) становятся нормой жизни. В одних странах они не запрещаются, в других поощряются, а в третьих уже рекомендуют и для церковного освящения. В эти же сто лет, которые с точки зрения истории нельзя назвать большим временным отрезком, можно отнести и осознанный отказ молодых людей от каких бы то ни было брачных отношений и от рождения детей.

Обозначенные свойства социальных норм часто приводят к негативизму со стороны населения, приобретающему вид как внутреннего недовольства и протеста, так и открытых протестных акций. Возрастающая в последнее

время индивидуализация все чаще приводит к конфликту интересов личности и социальных норм, который отчасти сглаживается возрастающей гуманизацией и либерализацией общества.

В социологии предпринимаются попытки объяснить природу отклонений от нормы, так как все проявления ненормального имеют связь с социальными институтами. Самым значительным оказывается указание на взаимосвязь конформности личности и отклонений в любых социальных нюансах. Большое количество различных субкультур, известных в современном обществе, навязывают различные нормы и поведение, которое рассматривается как нормальное, допустимое для одной и как отклонение, ненормальное для другой субкультуры.

Э. Х. Сазерленд связывал все отклонения от нормы с тем, что он назвал дифференцированной ассоциацией. По мнению автора, в обществе, содержащем множество субкультур, одни социальные сообщества могут поощрять противозаконные действия, а другие — осуждать и даже преследовать и наказывать. Индивид, игнорирующий или нарушающий социальные нормы, объединяет себя с теми людьми, которые выступают носителями криминальных норм, являясь в то же время нарушителями общепринятых социальных норм. Согласно Э. Х. Сазерленду, криминальные нормы усваиваются преимущественно в первичных группах, в частности в группах сверстников, что особенно актуально для подростков [24]. Эта теория отчасти предопределила изучение психологических особенностей индивида в качестве причины ненормального поведения в рамках психологической науки, эта тенденция особенно актуальна для отечественной психологии. Э. Х. Сазерленд полагает, что отклоняющиеся от нормы виды деятельности усвоены индивидом так же, как усваиваются и нормативные, при этом направлены они на одни и те же потребности и ценности. Тем не менее люди могут выбирать разные способы реализации своих желаний. Одни деньги получают, занимаясь обычным делом, работая, другие воруют и убивают, одни «выделяют» адреналин, занимаясь спортом, может быть, даже экстремальным, а другие совершают разбойные нападения, грабежи и мошенничества и т. п. [25].

Вызывает интерес теория Р. К. Мертон о связи преступности с другими типами ненормального поведения. Автор исходит из признания нормальности человека, совершающего ненормальные поступки, проступки и даже преступления [26]. Исследователь брал за основу концепцию аномии, предложенную Э. Дюркгеймом, развивавшим понятие аномии в свете того, что в современных обществах традиционные стандарты и нормы разрушаются, не будучи своевременно заменены новыми. Мы уже ранее упоминали нечто подобное, когда норма перестает соответствовать объективным законам развития общества, отстает от текущих событий. Аномия, как считает автор, возникает в отсутствие ясных стандартов поведения в определенных областях социальной жизни, т. е. человеку не задаются социально одобряемые примеры поведения. При таких обстоятельствах, по мнению Э. Дюркгейма, люди испытывают тревогу, страх перед неопределенностью, в связи с чем аномия может стать одним из социальных факторов, влияющих на предрас-

положенность к различным вариантам ненормального, в том числе к суицидальному поведению.

Р. К. Мертон модифицировал понятие аномии и применил его для обозначения напряженности, возникающей в поведении индивида в ситуации, когда принятые нормы вступают в конфликт с социальной реальностью. В такой ситуации человек может быть растерян, тревожен, у него повышается агрессия по отношению как к окружающим, так и к себе. Автор выделяет пять возможных реакций на напряжение, которое возникает из-за несоответствия социально одобряемых ценностей ограниченности средств их достижения. Так, конформисты в силу своих особенностей выбирают самую простую стратегию, практически плывут по течению, они придерживаются общепринятых ценностей и установленных средств их реализации (несмотря на очевидность их бесполезности), для них не имеет значения, добились они успеха или нет. При том минимуме вложенных с их стороны сил и средств отрицательный результат нельзя считать катастрофой. К данной категории Р. К. Мертон относит большинство населения. Инноваторы, по его мнению, это те, кто продолжает придерживаться социально принятых ценностей, но использует околзаконные или незаконные средства для их достижения. В этом случае мы уже наблюдаем активность индивида, которая чаще направлена на реализацию собственных целей, достижение которых осуществляется в ситуации социальной неопределенности. Данный тип реакции характерен для преступников, достигших благосостояния с помощью противозаконных действий. В то время когда в стране социальный или экономический кризис, рушится старая система норм, а новые еще не сформировались, инноваторы обращают ситуацию в свою пользу. Ритуализм свойствен тем, кто продолжает следовать принятым стандартам, хотя ощущение смысла ценностей, направлявших их действия, уже утрачено. В некотором смысле они схожи с конформистами, за исключением осознания бессмысленности. Если конформисты надеются, что старые формы поведения еще сработают, то ритуалисты понимают всю тщетность своих поступков. Нормам следуют ради них самих, без цели, как бы помимо воли. Ритуалисты, как правило, люди, посвятившие себя утомительной и неинтересной работе, без перспектив и с незначительным вознаграждением. Ретриатисты — те, кто отвергает мировоззрение соперничества, тем самым не принимая ни доминирующих ценностей, ни санкционированных средств их достижения. Это, по сути, уход от социальной реальности в свой собственный мир, существование, параллельное неработающим нормам, признание собственной невозможности противостоять пугающей реальности. И наконец, бунтари, отвергающие существующие ценности, которые уже не являются таковыми, и нормативные средства, которые не работают, но активно желающие утвердить новые ценности и преобразовать социальную систему. К этой категории относятся члены радикальных политических группировок, революционеры, апоссионеры.

Следует отметить, что данная теория не объясняет всей полноты нормы и ненормального, а выделяет лишь один аспект проблемы — в той или иной степени осознанное или

неосознанное отвержение нормы. Однако по своим проявлениям это отвержение нормы может в разной степени быть ненормальным. Что касается инноваторов, то ненормальное для них практически единственный способ быть таковыми.

О специфике проявления ненормального в острых формах Р. К. Мертон писал сравнительно немного, эта сторона ненормального не была предметом его отдельного исследования. Кроме того, он не изучал, каким именно образом и по каким причинам индивидом выбирается та или иная реакция на аномию. Эти пробелы заполняли другие исследователи, связавшие идею Э. Х. Сазерленда с изысканиями Р. К. Мертона. Так, Р. А. Кловард и Л. Е. Олин исследовали юношеские преступные группировки [27]. По их мнению, подобные группировки, как правило, формируются в субкультурных сообществах, где шансы на легальное достижение успеха крайне малы. Молодые люди, ставшие членами подобных группировок, принимают желательность отдельных показателей финансового благополучия, однако их ценности проходят через «фильтр» в местных субкультурах. В криминальных районах эта субкультура преступных группировок способствует прохождению индивидом пути от незначительного отклонения от нормы, например от детской лжи до мелкой кражи, а затем уже и до взрослой, зрелой, осознанной преступной жизни, когда ненормальность является очевидной, вопиющей, повторяющейся и имеет серьезные последствия как для самого индивида, так и для общества в целом. В работах Р. А. Кловарда и Л. Е. Олина наблюдаются параллели с исследованием ненормального в преступных субкультурах, проведенным ранее А. Коэном. Разница лишь в том, что А. Коэн считает, что ненормальные поступки совершаются молодыми людьми не ради выгоды, а для демонстрации неприятия «респектабельного» общества. Осознавая свою обделенность в рамках действующих социальных норм, невозможность стать членом этого «респектабельного» общества, члены банд и группировок создают собственные, ненормальные с точки зрения общества ценности и следуют им [28].

В исследованиях Р. А. Кловарда, Л. Е. Олина и А. Коэна подчеркивается связь между конформностью индивида и его ненормальным с точки зрения социума поведением. Отсутствие возможности для успеха в общепринятом смысле, на взгляд авторов, является основным дифференцирующим фактором между теми, кто вовлекается в ненормальное, и теми, кто придерживается нормы. Однако стоит отметить недостаточную обоснованность их мнения о том, что люди из более бедных слоев имеют тот же уровень потребности в успехе, что и люди из более благоприятной среды. Наоборот, большинство из них соотносят свои устремления с тем, что имеют в реальности. Полагаем ошибочно также думать, что несоответствие устремлений и возможностей их реализации свойственно только непривилегированным слоям населения. Конечно, если следовать пирамиде потребностей А. Маслоу, то у молодежи из неблагополучных семей очевидна необходимость преодолеть большее количество ступеней на пути к вершине пирамиды, ведь им придется начать с самых низов — физиологических потребностей, однако это не дает однозначного ответа на вопрос об их потребности в конечном успехе.

Одним из важнейших подходов в социологии для понимания того, как происходят отклонения от нормы, выступает теория стигматизации, или навешивания ярлыков, клеймения, хотя этот термин скорее обозначает группу связанных между собой идей, чем единый подход. Тем не менее сторонники теории стигматизации интерпретируют ненормальное не как некий набор характеристик индивида или группы, а как процесс взаимодействия между людьми, принимающими существующие нормы и отвергающими их. Согласно этой точке зрения для понимания природы ненормального нужно прежде всего понять, почему же на некоторых людей навешивают ярлык ненормального. По мнению авторов данных идей, представители силы, власти, закона либо те, кто может навязывать свои моральные установки другим, выступают основным источником ярлыков. Они используют ярлыки для формирования той или иной категории ненормального, выражая таким способом структуру власти в обществе. Правила, определяющие норму и ненормальное, а также условия для применения этих правил, устанавливаются богатыми для бедных, мужчинами для женщин, старшими для младших, этническим большинством для представителей меньшинств. Бороться против такого положения дел сложно, у людей нет для этого ни средств, ни возможностей, да и факт такой борьбы будет рассматриваться как нарушение норм и снова ярлык ненормального. Как только на человека навешивается ярлык ненормального, он уже заклеен, с большой долей вероятности можно говорить, что в дальнейшем в обществе к нему будут относиться с подозрением, как к человеку, не внушающему доверия. При повторном совершении индивидом ненормальных с позиции общества действий разрыв с ортодоксальными социальными нормами будет только увеличиваться. Первоначальный акт ненормального действия Э. Лемерт называет первичным отклонением. Но в тот самый момент, когда индивид принимает на себя это клеймо, соглашается с ним и осознает себя как ненормального, происходит вторичное отклонение.

Особую важность, на наш взгляд, теория стигматизации представляет потому, что исходит из допущения, что ни одно действие не является изначально ненормальным. Люди, наделенные властью, устанавливают определения нормальности/ненормальности путем формулирования законов и их интерпретации. Однако критики теории ярлыков утверждают, что есть действия, однозначно запрещенные всеми культурами, а значит, изначально их можно интерпретировать как ненормальные. Эта точка зрения в действительности содержит некоторые противоречия, ведь даже такое страшное отклонение от нормы, как убийство, не всегда расценивается однозначно, иначе не существовало бы такого количества статей в уголовном кодексе для определения наказания или условий смягчения вины убийцы или оправдания за данное деяние. Это и убийства в состоянии аффекта, когда человек не до конца осознает свои действия, и убийства в целях самообороны, а убийства в результате военных действий вообще не являются уголовным преступлением, если совершаются в соответствии с законами войны и не нарушают действующие конвенции.

Теорию стигматизации более убедительно критикуют по другим трем направлениям. Во-первых, в рамках этой теории акцент делается только на процессе навешивания ярлыков, в то время как процессы, которые вызвали ненормальное поведение, ставшее причиной стигматизации, уходят из поля зрения авторов. Произвольного, беспричинного навешивания ярлыков не происходит, как мы уже указывали ранее, различия в социализации, установках и возможностях влияют на степень чувствительности людей к полученному ярлыку ненормального и их реакции на него (осознания, согласия, принятия).

Во-вторых, не представлено доказательств усиления или ускорения выхода за рамки нормы путем навешивания ярлыка. Как правило, единожды проявленное ненормальное поведение усиливает последующие подозрения окружающих, однако нельзя с уверенностью говорить, что результатом этого станет некая стабилизация, закрепление ненормального.

В-третьих, поиск причин применения различных ярлыков приводит к необходимости изучить развитие современной законодательной, судебной, полицейской и медицинской системы, чего также не было сделано [29]. Соответственно, для понимания ненормального должен исследоваться исторический аспект. М. Фуко, анализируя карательные механизмы государственной власти, делает вывод о том, что они угнетают и порабощают человеческую личность. Автором выделены три основных вида наказания, существовавших и функционировавших в ту или иную историческую эпоху. Так, в Средние века главным способом наказания была публичная казнь, осуществлявшаяся как пышный театрализованный ритуал. Затем в эпоху Просвещения публичная казнь была заменена мгновенной смертью (гильотированием). Главным же наказанием современной эпохи, начавшейся, по мнению М. Фуко, на рубеже XVIII–XIX вв., является тюремное заключение. Несмотря на тенденцию современной российской судебной системы к уменьшению количества статей, предусматривающих тюремное заключение, к замене их штрафами, различными социальными ограничениями, исправительными работами, данный вид наказания по-прежнему остается самым распространенным.

Все эти виды наказаний М. Фуко рассматривает не просто как следствие правовых юридических норм и законов, а как специфическую социальную технологию осуществления власти, как особую «политическую тактику». Раскрывая «метаморфозы карательных методов власти», он настаивает на том, что «посредством анализа юридической терминологии как техники власти необходимо понять, как человек, душа, нормальная или ненормальная личность развиваются и становятся предметом юридического вмешательства». М. Фуко называет современного человека существом, порождаемым исключительно карательными методами и аппаратом власти. Можно предположить, что на формирование современного человека те карательные методы, которые утверждены в обществе, имеют огромное значение. Автор утверждает, что человеческая душа рожда-

ется из процедур наказания, надзора, кары и принуждения. Существующие в обществе карательные аппараты власти, по мнению М. Фуко, основаны на трех схемах (автор называет их великими): политико-моральной, предполагающей индивидуальную изоляцию и иерархию; экономической, представляющей собой модель силы, используемой в принудительном труде; технико-медицинской — это система лечения и принудительной нормализации, тюремная камера, мастерская, больница [30; 31].

Очевидно, что в суждениях М. Фуко государство и различные социальные институты рассматриваются исключительно как карательные, репрессивные органы, подавляющие свободу человека и рождающие ненормальное в поведении или психике индивида.

Таким образом, ни в одной из упомянутых нами выше социологических теорий нарушающего нормы поведения нет места его толкованию как преднамеренного и обдуманного действия. В каждой из них ненормальность рассматривается как «противодействие», а не как осознанное, обдуманное «действие», как следствие внешних влияний, а не как результат действия индивида по внутреннему убеждению.

Теория дифференцируемой ассоциации делает акцент на взаимодействии с представителями преступных группировок; теория аномии фокусирует внимание на давлении, которому подвергаются индивиды в обществе, ориентированном на успех; теория стигматизации подчеркивает эффект, создаваемый общественными институтами при классификации поведения. Но люди, совершающие преступные действия, неважно — регулярно или спорадически, поступают так с определенной целью, нередко осозная, чем они рискуют.

В последние десятилетия в западной социологии делались попытки применить при анализе криминальных актов интерпретацию рационального выбора [32]. Суть данного подхода заключается в идее о том, что люди сами осознанно выбирают преступные действия для достижения своих целей, а не принуждаются к этому внешними влияниями. Они считают, что есть ситуации, в которых стоит пойти на риск (риск — дело благородное!). Несмотря на риск быть пойманными, изобличенными и наказанными, они находят преимущества, которые могут быть получены в ситуации нарушения нормы, и эти преимущества перевешивают на чаше весов страх или стыд наказания. Проведенные исследования показывают, что значительная часть ненормальных поступков являются «ситуационными» решениями, т. е. возникает некая возможность, которая слишком хороша, чтобы ее стоило упустить [33].

Можно сказать, что это отчасти современная трактовка идеи софиста Протагора. Согласно Протагору, человек вправе делать то, что он считает нужным, не обращая внимания на мнение окружающих. Его личное счастье для него превыше всего (норм, правил, морали). Нужно жить сейчас и жить хорошо — такова основная идея этого направления [34, с. 33–38] *. В таком случае если мы принимаем сторону Протагора, то мы не можем считать нормальным человека,

* Новая философская энциклопедия. 2-е изд., испр. и доп. : в 4 т. М., 2010. Т. 3. 2816 с.

который имеет возможность безнаказанно нарушать нормы и не делает этого из каких-либо принципов, поскольку это будет противоречить принципу успеха.

Однако ситуативность ненормальных поступков показывает, насколько близки ненормальные действия к нормальным повседневным решениям. В случае готовности индивида заниматься деятельностью, противоречащей существующим нормам, многие действия преступного характера предполагают совершенно обычные процессы принятия решений. Решение взять что-нибудь в магазине, когда никто не видит, не слишком отличается от решения купить тот же товар, человек может сделать и то и другое во время одного похода за покупками.

Выводы

Из представленного анализа проблемы нормы и ненормального в социально-гуманитарном знании можно резюмировать, что теория дифференцируемой ассоциации делает акцент на взаимодействии с представителя-

ми преступных группировок; теория аномии фокусирует внимание на давлении, которому подвергаются индивиды в обществе, ориентированном на успех; теория стигматизации подчеркивает эффект, создаваемый общественными институтами при классификации поведения. Однако это лишь часть отклонений, присущих человеку, количество которых только увеличивается и делает идею создания единой теории, способной объяснить все формы деятельности человека, отклоняющейся от нормы.

Перспективы. Статья представляет собой попытку анализа проблемы нормы и ненормального в гуманитарном знании. При этом количество раскрытых в статье мнений не является исчерпывающим, так как за рамками анализа остаются другие важные для настоящего исследования педагогические и психологические теории. Анализ современных исследований девиантного поведения может стать перспективным направлением в изучении более широких понятий, таких как норма и ненормальное.

Список источников / References

1. Антилогова Л. Н., Евтихов О. В. Девиантность подростков и их жизненные ориентиры // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 1(92). С. 28–33. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-192-28-33>.
2. Южанин В. Е., Горбань Д. В., Бабаян С. Л. Критерии степени исправления осужденных к лишению свободы: постановка проблемы // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 1(92). С. 89–96. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-192-89-96>.
3. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / пер. с нем.; комм. В. В. Библихина; серия «Мыслители XX в.». М., 1993. С. 41–63.
4. Басовская Н. И. Человек в зеркале истории. Возрождение и Новое время. М., 2009. 254 с.
5. Медведко К. В., Медведко Н. И. Педагогика в системе гуманитарных наук // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 49-1. С. 157–162.
6. Федорова Н. В. О норме в социологии // Успехи современной науки. 2016. Т. 5, № 10. С. 32–35.
7. Бобнева М. И., Шорохова Е. В. Социальные нормы и регуляция поведения. М., 1978. 312 с.
8. Вебер М. Основные социологические понятия // Избранные произведения / пер. с нем.: сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайдено. М., 2000. С. 97–105.
9. Вичев В. Мораль и социальная психика. Серия «Общественные науки за рубежом». М., 1978. 358 с.
10. Даштамиров С. А. Социальные нормы: гносеологический и социологический анализ. Баку, 1984. 191 с.
11. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / пер. с фр., составление, послесловие и примечания А. Б. Гофмана. М., 1995. 352 с.
12. Клейберг Ю. А. Социальные нормы и отклонения: монография. М., 1997. 140 с.
13. Шорохова Е. В. О естественной природе и социальной сущности человека // Биологическое и социальное в развитии человека. М., 1977. С. 65–80.
14. Линтон Р. Личность, культура и общество / пер. Л. А. Мостовой // Вопросы социальной теории. 2007. Т. 1, № 1. С. 175–190.
15. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М., 2006. 880 с.
16. Миллз Р. Властвующая элита / пер. Е. И. Розенталь, Л. Г. Рошаль, В. Л. Кон. М., 1959. 51 с.
17. Момов В. Норма и мотив поведения // Вопросы философии. 1972. № 8. С. 107–117.
18. Моррис Р. Введение в логику и научный метод. Челябинск, 2010. 291 с.
19. Парсонс Т. О структуре социального действия. М., 2000. 880 с.
20. Плахов В. Д. Западная социология. Исторические этапы, основные школы и направления развития (XIX–XX вв.): учеб. пособие. СПб., 2000. С. 172.
21. Ручка А. А. Социальные ценности и нормы. Киев, 1976. 152 с.
22. Sherif M. Experiments in Group Conflict. *Scientific American*. 1956. Vol. 195, No. 5. Pp. 54–58.
23. Ядов В. А., Беляев В. Я., Марарица В. Ф., Оконешиников П. Н. Общая социология: теория и прикладные исследования. СПб., 2001. 440 с.
24. Sutherland E. H. Principles of Criminology. Edwin H. Sutherland, Donald R. Cressey Chicago, 1992. 696 p.
25. Gibbons Don. The Criminological Enterprise: Theories and Perspectives. Englewood Cliffs, 1979. 226 p.
26. Merton Robert K. Social Theory and Social Structure. Glencoe, 1968. 698 p.
27. Cloward R. and Ohlin L. Delinquency and Opportunity. New York, 1960. 232 p.
28. Cowen P. An XXX Man. *British Journal of Psychiatry*. 1979. № 4. 135 p.
29. Fine B. Labelling theory. *Economy and Society*. 1977. № 4. 193 p.
30. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М., 1999. 504 с.
31. Фуко М. Рождение клиники. М., 1998. 310 с.
32. Cornish D. B. and Clarke R. V. The Reasoning Criminal: Rational Choice Perspectives on Offending. New York, 1986. 246 p.
33. Welsh Dermal. Heavy Business: Commercial Burglary and Robbery. London, 1986. 188 p.
34. Карасев Л. В. Знаки покинутого детства («постоянное» у Платонова) // Вопросы философии. 1990. № 2. С. 33–38.

Поступила 27.06.2023; одобрена после рецензирования 16.07.2023; принята к публикации 30.11.2023.



Научно-практическая статья

УДК 37.015.3 © Пинигин В. Г., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-63-69

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Профессиональное выгорание педагогов при дистанционном обучении

Валерий Геннадьевич Пинигин, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы¹; pinigin63@inbox.ru; <https://orcid.org/0000-0003-2620-5664>

¹ Омская гуманитарная академия, 644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2А, Россия

Реферат. Введение. Исследуется специфика профессионального выгорания педагогов в периоды дистанционного обучения. Значительной проблемой становится возрастание степени профессионального и эмоционального выгорания педагогов. Цель — выявить особенности профессионального выгорания у педагогов при дистанционном обучении. **Материалы и методы.** Объем выборки составил 200 человек — педагогов средней школы с 20-летним стажем работы (тестирование проводилось в БОУ № 18, 49, 53, 62, 74, 139, 150, 117). Использовались следующие методики: шкала определения психологического стресса (в адаптации Н. Е. Водопьяновой); тест САН — самочувствие, активность, настроение (В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, В. Б. Шарай, М. П. Мирошников); личностная шкала проявлений тревоги (адаптация Т. А. Немчина); диагностика эмоционального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой). Для определения взаимосвязи между показателями применялся корреляционный анализ. **Результаты и обсуждение.** Выявлены повышение уровня тревожности, стресса, снижение позитивного самочувствия и настроения, деятельной активности. Состояние психологического стресса на высоком уровне выраженности свойственно 45% респондентов; склонность к тревожности — 40%; низкий уровень выраженности самочувствия и настроения — 55 и 50% соответственно; по шкалам эмоционального истощения и деперсонализации высокий уровень — 50 и 45%. Установлена достоверная взаимосвязь между показателями теста САН и показателями стресса и профессионального выгорания. **Выводы.** При дистанционном обучении педагоги находятся в состоянии профессионального выгорания, осложненного повышенной тревожностью и стрессом, сниженными активностью и настроением. Высокие показатели стресса педагогов обуславливают низкие показатели самочувствия, активности и настроения, а сниженный их уровень у большей части выборки связан с повышением уровня эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений. Повышение уровня выраженности профессионального выгорания влечет за собой и повышение показателей психологического стресса педагогов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, профессиональное выгорание, педагоги, диагностика выгорания

Для цитирования: Пинигин В. Г. Профессиональное выгорание педагогов при дистанционном обучении // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 63–69. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-63-69>

Scientific and Practical Article

UDC 37.015.3 © Pinigin V. G., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-63-69

5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment

Teacher Professional Burnout in Distance Education

Valery G. Pinigin, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor at the chair of Pedagogy, Psychology and Social Work¹; pinigin63@inbox.ru; <https://orcid.org/0000-0003-2620-5664>

¹ Omsk Humanitarian Academy, 2A 4th Chelyuskintsev st., Omsk, 644105, Russia

Abstract. Introduction. The specifics of teacher professional burnout during the periods of distance learning is under examination. The increasing degree of professional and emotional burnout of teachers becomes a significant problem. The aim is to reveal the peculiarities of teacher professional burnout during distance learning. **Materials and Methods.** The sample amounted to 200 people — secondary school teachers with 20 years of work experience (testing was carried out in Budgetary Educational Institutions No. 18, 49, 53, 62, 74, 139, 150, 117). The following methods were used: psychological stress scale (adapted by N. E. Vodopyanova); well-being, activity, mood test — (V. A. Doskin, N. A. Lavrentieva, V. B. Sharay, M. P. Miroshnikov); personality scale of anxiety manifestations (adapted by T. A. Nemchin); emotional burnout diagnosis (K. Maslach, S. Jackson, adapted by N. E. Vodopyanova). Correlation analysis

was employed to determine the relationship between the indicators. **Results and Discussion.** An increase in the level of anxiety, stress, decrease in positive well-being and mood, and activity were revealed. The state of psychological stress at a high level of intensity is peculiar to 45% of respondents; tendency to anxiety — to 40%; low level of expression of well-being and mood — to 55% and 50% respectively; according to the scales of emotional exhaustion and depersonalization it is a high level — 50% and 45% correspondingly. A reliable correlation between well-being, activity, mood test indicators and indicators of stress and professional burnout was established. **Conclusions.** During distance learning teachers are in a state of professional burnout, complicated by increased anxiety and stress, reduced activity and mood. High indicators of teachers' stress cause low indicators of well-being, activity and mood, and their reduced level in the majority of the respondents is associated with increased levels of emotional exhaustion, depersonalization and reduction of personal achievements. The increase in the level of professional burnout intensity entails the increase in the indicators of teachers' psychological stress.

Keywords: distance learning, professional burnout, teachers, burnout diagnostics

Citation: Pinigin V. G. Teacher Professional Burnout in Distance Education. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 1(96). Pp. 63–69 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-63-69>

Основные положения

1. Профессиональное выгорание трактуется как процесс негативной трансформации эмоционального восприятия личностью собственной трудовой деятельности, отсутствие ресурсов для качественной работы.

2. К общим чертам профессионального выгорания можно отнести слабую трудовую мотивацию, снижение коммуникативной активности, раздражительность.

3. Профессиональное выгорание современных педагогов приобретает новые особенности ввиду установления дистанционного формата образования.

Введение

Актуальность, значимость, постановка проблемы. Благодаря средствам имеющихся информационных и коммуникационных методов появилась новая технология обучения, а именно — дистанционное образование. Основная задача педагога в процессе дистанционного обучения — управление (планирование, организация, контроль) самостоятельной работой обучающихся. При этом многие педагоги часто отмечают, что дистанционный формат обучения гораздо сложнее для организации, чем очный, и требует больше времени для подготовки материалов, освоения технических способов передачи информации и проверки выполненных заданий [1]. Несмотря на наличие действующих способов организации дистанционного обучения, многие из них оказались только частично подходящими для единого перехода на данный образовательный формат. Именно поэтому в настоящее время ведется речь о проблеме профессионального выгорания педагогов, ставшей наиболее острой под влиянием указанного перехода.

Цель — выявить особенности профессионального выгорания у педагогов при дистанционном образовании.

Теоретические предпосылки и состояние проблемы.

Синдром профессионального выгорания, его последствия, способы профилактики и коррекции и другие аспекты выступают предметом многочисленных исследований зарубежных [2–6] и отечественных психологов [7–9]. Учеными выявлены такие факторы профессионального выгорания, как воздействие и требования профессиональной среды, личностные и физиологические особенности человека. Под профессиональным выгоранием мы понимаем сложный психический феномен, обусловленный длительным влиянием стрессовых факторов и постепенно приводя-

щий личность к редуцированию своих профессиональных компетенций [2; 3]. По мнению Н. Е. Водопьяновой, синдром профессионального выгорания относится к числу феноменов личностной деформации и представляет собой многомерный конструкт негативных психологических переживаний, связанных с интенсивными межличностными взаимодействиями, отличающимися эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью [7].

Как отмечает А. К. Акименко, процессы модернизации, происходящие в современной России, оказывают влияние на процессы трудовой деятельности, интенсифицируя требования к профессиональной мобильности сотрудников и их стрессоустойчивости. Это касается, в первую очередь, работников сферы помогающих профессий, так как именно у них констатируются процессы профессионального выгорания [10, с. 367]. Причинами формирования проблемы выгорания в период дистанционного образования оказались необходимость постоянного нахождения в сети (виртуально); важность быстрого освоения ранее не использовавшихся технических средств обучения; сложности с доступом к сети; гораздо большее количество заданий для проверки, чем при очном формате; длительность подготовки учебных материалов и заданий для выполнения онлайн [11]. При этом, как указывает Л. А. Иванова, увеличились степень отчетности и частота административных проверок, что также повлияло на повышение степени тревожности, стресса и выгорания [12].

В целом синдром профессионального выгорания проходит три стадии (фазы) [8].

1 стадия — фаза напряжения. Нервное напряжение служит запускающим механизмом в формировании эмоционального выгорания. Положительные эмоции постепенно заменяются отстраненностью в отношениях с коллегами и членами семьи. Проявляется состояние тревожности, неудовлетворенности собой и занимаемым положением.

2 стадия — фаза резистенции (сопротивление нарастающему напряжению). На этой стадии педагог пытается оградить себя от переживаний. Возникают проблемы с учениками в виде вспышек раздражения, а также пренебрежительное отношение к коллегам.

3 стадия — фаза истощения. Данная стадия отличается упадком психических ресурсов, истощением нервной системы и падением общего тонуса организма. В. С. Третьякова

добавляет, что у педагога наблюдаются эмоциональная отстраненность и эмоциональный дефицит [13].

В. В. Бойко отмечает важную особенность «выгоревшего» педагога — слабую мотивацию эмоциональной отдачи в работе. Специалист сферы «человек — человек» не считает необходимым или почему-либо не заинтересован проявлять соучастие и сопереживание субъекту своей деятельности. «Выгоревший» педагог стремится облегчить или сократить те свои обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Происходит полная или частичная потеря интереса к ученику, который воспринимается как объект тяжелого труда, не приносящего положительных результатов [8]. Синдром выгорания сказывается не только на поведении учителя, но и на стиле обучения. По мнению В. В. Бойко, такой учитель, как правило, холоден, нетактичен, авторитарен в отношениях с детьми, позволяет себе игнорировать их права и нередко нарушает правила этики.

Материалы и методы

Объем выборки составил 200 человек — педагогов средней школы с 20-летним стажем работы. Эмпирическое исследование проводилось посредством следующих методик: шкалы определения психологического стресса (в адаптации Н. Е. Водопьяновой); теста САН (В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, В. Б. Шарай, М. П. Мирошников); личностной шкалы проявлений тревоги (адаптация Т. А. Немчина); диагностики эмоционального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой). Для определения взаимосвязи между показателями применялся корреляционный анализ.

Результаты и обсуждение

В период дистанционного обучения педагоги почти не контактировали с учениками и коллегами, а постоянное взаимодействие в чате или Дневнике.ру не могло не оказать негативного влияния на эмоциональное состояние. Поэтому нередкими были ситуации выставления плохих отметок за несданные своевременно работы (несмотря на факт отсутствия в семье дополнительного технического устройства с выходом в интернет), отмечались достаточно резкие по характеру сообщения в чате, трудно достигался компромисс с семьями обучающихся. Сам процесс организации дистанционного обучения не всегда протекал без препятствий и технических сложностей, что дополнительно негативно влияло на коммуникацию между педагогами и обучающимися.

Следовательно, в период дистанционного обучения проблема профессионального выгорания педагогов приобрела новые черты и особенности, которые необходимо выяснить в ходе практического исследования. Подчеркнем, что педагогический стаж — важная основа для умения адаптироваться к разным условиям работы, в том числе и к дистанционному формату обучения. Поэтому для нас было немаловажным выявить уровень профессионального выгорания именно у опытных педагогов.

Анализ результатов тестирования психологического стресса. Проанализируем результаты полученных диагностических данных. Обратимся к показателям шкалы определения психологического стресса (рис. 1). Шкала оценок: меньше 99 баллов — низкий уровень стресса;

100–125 баллов — средний уровень стресса; больше 125 баллов — высокий уровень стресса.

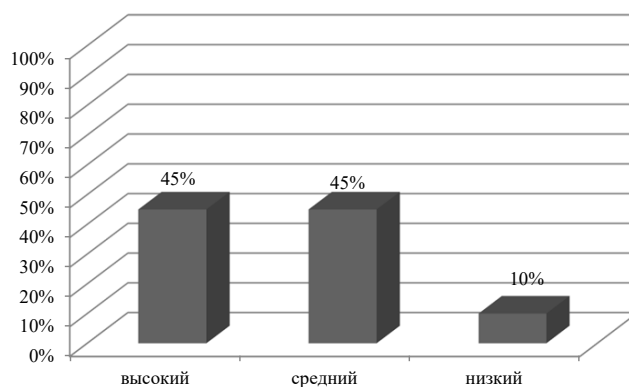


Рис 1. Обобщенные показатели по шкале психологического стресса
(Fig. 1. Generalized Scores on the Psychological Stress Scale)

Высокий и средний уровни выраженности стресса находятся на одной отметке: по 45% (90 чел.) респондентов.

Высокий уровень стресса означает наличие серьезных внутренних конфликтов, эмоционального напряжения (а возможно, и расстройств), тяжелой внешней ситуации (на работе).

Состояние человека *со средним уровнем* стресса уже отличается от состояния испытуемого, находящегося на высокой отметке. Здесь можно вести речь о постепенном снижении влияния и эмоционального напряжения, поскольку проблема депрессии и рутины не так ярко выражена. Педагоги с данным уровнем могут ставить перед собой также локальные четкие задачи и решать их достаточно успешно.

Низкий показатель по шкале стресса отмечен у 20 педагогов, которые считаются в коллективе успешными и ценными работниками, поэтому в целом для них создана благоприятная эмоциональная атмосфера. При этом они действительно могут решать в короткие сроки сложные вопросы, организовывать рабочий процесс в рамках своей компетенции и трудовых полномочий.

Выраженность функционального и психического состояния педагогов. Рассмотрим результаты по тесту САН (рис. 2). Полученная по каждой шкале сумма находится в пределах от 10 до 70 и позволяет выявить функциональное состояние индивида в данный момент времени по принципу: менее 30 баллов — низкий уровень; 30–50 баллов — средний уровень; более 50 баллов — высокий уровень.

Как следует из рисунка 2, низкий уровень выраженности самочувствия и настроения оказался преобладающим. Педагоги с низким уровнем по шкале самочувствия должны обратить внимание на физическое и психическое состояние, а также проанализировать ближайшие события своей жизни, так как они могут разрушительно воздействовать на их внутренний мир. Подверженность стрессу и высокое нервно-психическое напряжение не могут не сказаться на плохом самочувствии и настроении. Кроме того, на настроение и эмоциональное самочувствие влияет и неустойчивость самооотношения. Как мы уже отмечали, такой человек чувствует вину за постоянные про-

блемы и неумение с ними справиться, поэтому полагает, что он неумен и неопытен (несмотря на возраст). Низкий уровень настроения часто связан с угрозой погружения в депрессию и кризис, с формированием внутриличностного конфликта, с повышением степени раздражительности и нежелания общаться даже с близкими людьми. На физическом и психическом самочувствии это также существенно сказывается: у большинства респондентов наблюдаются психосоматические расстройства (проблемы в работе сердца и желудочно-кишечного тракта, скачки давления, головные боли).

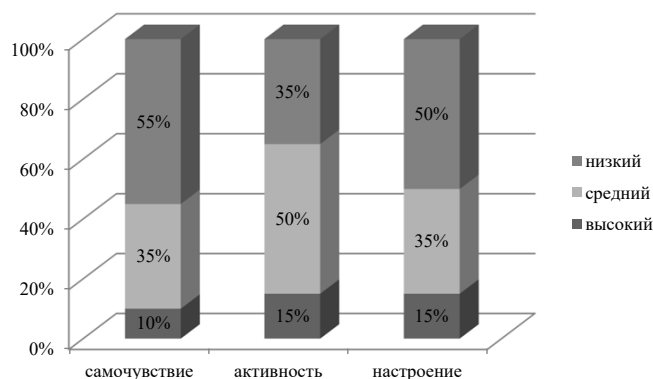


Рис 2. Обобщенные показатели самочувствия, активности, настроения

(Fig. 2. Generalized Scores of Well-Being, Activity, Mood)

Высокий уровень этих шкал отмечен у 20 и 30 человек соответственно. Такие испытуемые не страдают от стрессовых ситуаций и воспринимают свою жизнь с положительных сторон. Вместе с тем они понимают, что многое может измениться, поэтому прилагают существенные усилия для сохранения достигнутого профессионального уровня и других успехов. Высокий уровень выраженности шкал теста свойствен лицам с повышенным оптимизмом, инициативностью, чувством исполненности жизни, бодростью. Однако совсем немногие испытуемые довольны настоящим положением дел.

Средний уровень самочувствия и настроения говорит о наличии у респондентов некоторых жизненных трудностей, но они могут с ними справиться либо не ставят масштабных целей. Настроение у них связано как с ситуацией успеха, так и с ситуацией стресса, однако они могут преодолеть негативное влияние последней. Что касается самочувствия, то оно также регулируется наличием трудностей или удач: чем меньше первых и чем больше вторых, тем заметнее улучшения в состоянии организма и психики. Таким образом, средний уровень — это нормальное психологическое состояние: испытуемые не истощены, не подавлены.

У 35% (70 чел.) испытуемых обнаружена низкая активность, что говорит о существенной эмоционально-психологической (возможно, и физической) дисгармонии, каких-либо препятствиях, негативных событиях и тяжелом в коммуникативном смысле окружении. В данном случае низкая активность является следствием потери энергии (плохое самочувствие) и уверенности в том, что повернуть жизнь в положительное русло не удастся. Думается, имен-

но в этом случае необходимо менять место работы и круг знакомств.

Высокая активность отмечена у 30 педагогов (15%), но такой результат обоснован успехом: они стараются, решают непростые рабочие вопросы, готовы к постановке серьезных целей. Преобладающий средний уровень активности у респондентов свидетельствует о норме: в основном, они успешно трудятся, а допускаемые оплошности могут исправить. Кроме того, они уверены, что наличие деловой активности позволяет решить разные вопросы, по их мнению, только сам человек может поменять свою жизнь.

Личностная и реактивная тревожность педагогов.

Рассмотрим результаты определения уровня тревожности (рис. 3). Принцип выявления уровней: 40–50 баллов — очень высокий уровень тревожности; 25–40 баллов — высокий уровень; 15–25 баллов — средний уровень (с тенденцией к высокому); 5–15 баллов — средний уровень (с тенденцией к низкому); 0–5 баллов — низкий уровень тревожности.

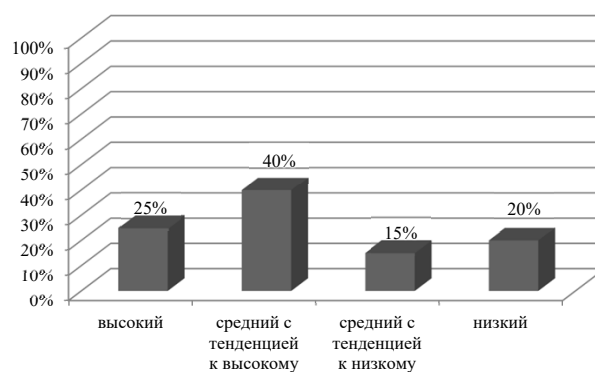


Рис 3. Обобщенные результаты диагностики тревожности (Fig. 3. Generalized Results of Anxiety Diagnostics)

На рисунке 3 видно, что преобладает средний уровень с тенденцией к высокому, что подтверждается результатами предыдущих тестов.

Почти половина испытуемых демонстрирует склонность к тревожности, т. е. педагоги находятся в состоянии ожидания со стороны администрации или родителей учеников неприятных вопросов, замечаний. Однако временами респонденты справляются с тревожностью, показывая результативность работы, успешность конкретных направлений своей деятельности.

Высокая тревожность отмечена у 50 испытуемых (25%), вероятно, они не всегда могут справиться со всеми обязанностями, которые в период пандемии изменились, будучи связанными с большим количеством компьютерной работы и отчетностью. Осознание собственных ошибок, сопровождающихся выговорами администрации, провоцирует рост тревожности.

Низкий уровень и средний уровень с тенденцией к низкому представлены почти одинаковым количеством педагогов: испытуемые приняты в коллективе, адекватно общаются со всеми участниками образовательного процесса, обладают педагогическим опытом и умением решать различные сложные вопросы, а также могут быстро адаптироваться к новым условиям.

Поэтому для 35% (в совокупности) педагогов переход на дистанционное обучение не стал основой развития тревожного состояния, они быстро освоили технические способы ведения уроков и смогли использовать их для качественного преподнесения материала.

Рассмотрим результаты ключевой методики исследования — теста на степень профессионального выгорания К. Маслач (рис. 4). Выявление уровней осуществляется отдельно по каждой шкале.

Шкала эмоционального истощения: низкий уровень — 0–18 баллов; средний — 19–37; высокий — 38–54 балла.

Шкала деперсонализации: низкий уровень — 0–9 баллов; средний — 10–19; высокий — 20–30 баллов.

Шкала редукции личных достижений: низкий уровень — 0–15 баллов; средний — 16–32; высокий — 33–48 баллов.

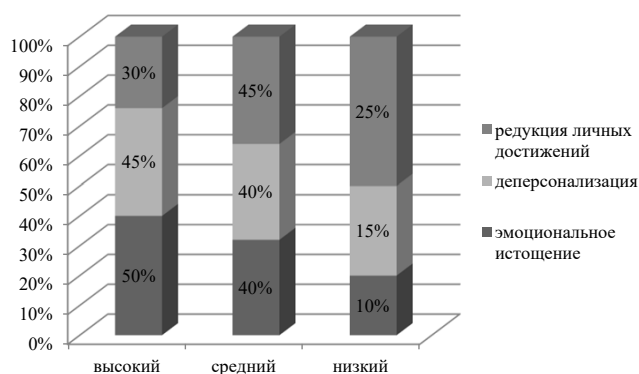


Рис. 4. Обобщенные результаты диагностики профессионального выгорания

(Fig. 4. Generalized Results of Professional Burnout Diagnostics)

Как следует из рисунка 4, низкий уровень выраженности каждой шкалы представлен незначительным числом испытуемых, что уже говорит о наличии проблемы в сфере профессионального выгорания. Рассмотрим по отдельности каждый диагностический аспект.

По шкале **эмоционального истощения** преобладает **высокий уровень** — у 100 педагогов (50%) отмечаются снижение эмоционального тонуса, повышенная психическая истощаемость и аффективная лабильность, равнодушие, неспособность испытывать сильные эмоции, как положительные, так и отрицательные, утрата интереса и позитивных чувств к окружающим. Эти педагоги очевидным образом пострадали от сложной ситуации, созданной переходом на дистанционное обучение. Вероятно, части данных респондентов не хватило адаптационных ресурсов для быстрого ориентирования в новых условиях; другая часть ощутила выраженную усталость от постоянной отчетности и необходимости длительного пребывания в режиме онлайн.

Средний уровень выраженности эмоционального истощения отмечен у 90 человек (45%), которые также ощущают неудовлетворенность профессией и изменившимися условиями, но реагируют на ситуацию несколько спокойнее и проще. Однако при определенных обстоятельствах средний уровень истощения может подняться до высокого.

На **низком уровне** находятся 20 человек, которые не испытывают указанных автором методики трудностей, возможно, это связано с небольшой учебной нагрузкой или с высокой степенью спокойствия и уверенности.

По шкале **деперсонализации** **высокий уровень** слабо преобладает — 90 педагогов (45%) демонстрируют эмоциональное отстранение и безразличие, формальное выполнение профессиональных обязанностей без личностной включенности и сопереживания.

Дистанционный формат обучения не стал качественной заменой очным урокам, поэтому рост степени формализма в отношении к своим обязанностям был, на наш взгляд, закономерным итогом данного решения. При этом степень контроля за своевременной выдачей заданий и их проверкой не могла не влиять на психологическое состояние педагогов, что и выразилось в раздражительности, негативизме и циничном отношении к коллегам и ученикам. На поведенческом уровне деперсонализация проявляется в высокомерном поведении, использовании профессионального сленга, юмора, ярлыков. **Средний уровень** выраженности этой шкалы отмечен у 80 человек (40%), особенности их поведения были частично сходны с поведением испытуемых, показавших высокий уровень. Однако проблема деперсонализации у этих 80 человек представлена в более сглаженном варианте. На **низком уровне** находятся 30 человек, которые не проявили признаков деперсонализации.

По шкале **редукции личных достижений** **высокий уровень** отмечен у 60 человек (30%), которые дают негативную оценку результатам своего труда и возможностям для профессионального развития. В итоге у данных испытуемых могут наблюдаться снижение профессиональной мотивации, нарастание негативизма в отношении служебных обязанностей, стремление к изоляции от окружающих, избегание работы. Например, эти педагоги постоянно стремились к сохранению привычного им режима рабочего дня и не выходили в онлайн после завершения уроков по времени. Проверка выполненных учениками заданий осуществлялась ими как можно быстрее, что влияло на адекватность выставляемых отметок. Однако по указанной шкале выгорания преобладает **средний уровень** (90 человек), что можно оценивать как относительно нормальный результат в новых условиях работы, поскольку почти половина педагогов пыталась выполнять обязанности и сохранила адекватную самооценку. На **низком уровне** находятся 50 человек (25%), которые смогли полностью сохранить уверенность в себе и своих способностях, адаптироваться к новым обязанностям.

Таким образом, полученные результаты тестов показывают наличие выраженной проблемы как в сфере профессионального выгорания в целом, так и в отдельных аспектах психологического состояния педагогов.

Взаимосвязь между психологическими показателями и профессиональным выгоранием педагогов. С учетом поставленной цели исследования были выявлены взаимосвязи между психологическими аспектами (табл.) и определены на этой основе особенности профессионального выгорания педагогов в период дистанционного обучения.

Таблица. Корреляционные взаимосвязи между диагностическими показателями, n=200
(Table. Correlations between Diagnostic Indicators, n=200)

Показатели		Значение
Самочувствие	Стресс	-0,195**
	Эмоциональное истощение	-0,144*
	Деперсонализация	-0,156*
	Редукция личных достижений	-0,140*
Активность	Стресс	-0,189**
	Эмоциональное истощение	-0,145*
	Деперсонализация	-0,151*
	Редукция личных достижений	-0,151*
Настроение	Стресс	-0,201**
	Эмоциональное истощение	-0,196**
	Деперсонализация	-0,192**
	Редукция личных достижений	-0,162*
Стресс	Эмоциональное истощение	0,188**
	Деперсонализация	0,184**
	Редукция личных достижений	0,188**
Тревожность	Деперсонализация	0,140*

Примечание. Уровень значимости: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Из таблицы видно, что получены достоверные взаимосвязи между исследованными показателями. В основном выявлены корреляции с обратной пропорциональной зависимостью. Рассмотрим их подробнее.

Между показателями теста САН и показателями стресса обнаружены значимые взаимосвязи обратного характера. Это означает, что чем выше самочувствие, активность и настроение педагога, тем ниже показатель стресса и наоборот. В нашей выборке диагностирована сложная ситуация: высокие показатели стресса педагогов обуславливают низкие показатели САН, что свидетельствует о наличии одного из основных аспектов профессионального выгорания.

Далее, по показателям теста САН и показателям теста на профессиональное выгорание выявлена корреляция обратного характера. Сниженный уровень самочувствия, активности и настроения у большей части педагогов связан с повышением уровня эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений. Другими словами, высокий уровень выраженности каждой шкалы профессионального выгорания оказывает влияние на снижение самочувствия, активности и настроения.

Между показателями профессионального выгорания и стресса состоялись прямые корреляции. Это свидетельствует о закономерной связи стресса и истощения, стресса и деперсонализации, стресса и редукции достижений. Повышение уровня выраженности профессионального выгорания неизбежно влечет за собой и повышение показателей стресса педагогов.

Получены прямые корреляции между показателями тревожности и деперсонализации: высокая тревожность

педагогов провоцирует и высокую степень отстраненности от образовательного процесса.

Выводы

1. При дистанционном обучении педагоги находятся в состоянии профессионального выгорания, осложненного повышенной тревожностью (у 25 и 40% педагогов диагностированы высокий уровень и тенденция к высокому уровню) и стрессом (у 45% педагогов выявлен высокий уровень). Выгорание приводит к снижению самочувствию и настроению (у 55 и 50% педагогов соответственно отмечен низкий уровень). Все это отражается как на внутреннем психологическом состоянии испытуемых (отсутствие ярких эмоций и выраженных интересов), так и на внешнем поведении (коммуникативная закрытость или неустойчивость, снижение эмпатии).

2. Высокие показатели стресса педагогов, работающих дистанционно, коррелируют с низкими показателями самочувствия, активности и настроения (-0,201; -0,189; -0,195 при $p \leq 0,01$). Это выражается в коммуникативном дистанцировании от коллег и обучающихся: общение в чате становится очень сдержанным и холодным, появляется много претензий к родителям.

3. В целом высокие показатели профессионального выгорания (высокий уровень эмоционального истощения, деперсонализации, редукции личных достижений отмечен у 50, 45 и 30% педагогов соответственно) не могут не оказывать влияния на общее стрессовое и тревожное состояние, которое ожидается приводит к снижению самочувствия (в том числе и физического), настроения и активности.

4. Педагогический опыт, имеющийся у испытуемых данной выборки, предполагает владение разнообразными методиками и технологиями обучения, умение мотивировать школьников на учебные достижения, наличие культуры коммуникации. Однако реализовать такой опыт при дистанционном формате образования значительно сложнее, чем при очном. Это объясняется ограниченностью возможностей учебного взаимодействия, сжатостью процесса педагогического общения. Педагогам потребовалось прилагать весьма серьезные усилия для обеспечения адекватного образовательного процесса, что в конечном счете и привело к проблеме выгорания.

Перспективы. Выявленные особенности профессионального выгорания педагогов могут стать основой для дальнейшего исследования, которое может быть развернуто в сторону преодоления указанной проблемы, поиска адекватных рекомендаций для ее разрешения. Было бы ценным провести сравнительный анализ разных категорий педагогов в соответствии с их стажем работы, возрастом, образованием либо в зависимости от смены формата образования (временный переход от очного к дистанционному).

Список источников / References

1. Бутенко В. С., Кукуляр А. С., Коленова А. С., Пеньков Д. В. Психологические особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов начальных и старших классов средних общеобразовательных учреждений // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/117PSMN618.pdf> (дата обращения: 20.06.2023).
2. Maslach C. Maslach Burnout Inventory Manual. Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1996. 685 p.
3. Maslach C. The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997. 437 p.
4. Freudenberg H. J. Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*. 1974. № 1. Pp. 159–165.
5. Черниси К. Профессиональное выгорание: беспокойство за работников и боссов растет // Журнал практического психолога. 2003. № 9. С. 17–19.
6. Schaufeli W. B. Exhaustion syndromes. Burnout: A Short Socio-Cultural History. Burnout, Fatigue, Exhaustion: An Interdisciplinary Perspective on a Modern Affliction. Switzerland: Palgrave, 2017. Pp. 105–128.
7. Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. СПб., 2011. 160 с.
8. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999. 105 с.
9. Пряжников Н. С., Ожогова Е. Г. Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 2014. № 4. С. 33–43.
10. Акименко А. К. Динамика рефлексивных характеристик личности в структуре профессионального выгорания // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Акмеология образования. Психология развития». 2017. Т. 6. С. 367–373.
11. Новоселова Д. В., Новоселов Д. В. Дистанционное обучение в условиях пандемии // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. 2020. № 3. С. 35–39.
12. Иванова Л. А. Профессиональное выгорание педагога // Молодой ученый. 2016. № 1(105). С. 709–711.
13. Третьякова В. С. Исследование синдрома эмоционального выгорания в педагогической среде // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 2. С. 71–85.

Поступила 26.06.2023; одобрена после рецензирования 20.07.2023; принята к публикации 30.11.2023.

Научно-практическая статья

УДК 159.9.07 © Земскова А. А., Забытова Л. М., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-70-75

5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности

Психологические особенности отношения ко лжи в связи с жизнестойкостью личности в период юности

Анна Андреевна Земскова, кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин¹; anet_8888@bk.ru; <https://orcid.org/0009-0002-2522-8899>

Лина Михайловна Забытова, слушатель факультета пожарной безопасности¹; zabytova2020@bk.ru; <https://orcid.org/0009-0002-2522-8899>

¹ Дальневосточная пожарно-спасательная академия, филиал Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России, 690922, Приморский край, Владивосток, остров Русский, поселок Аякс, 27, Россия

Реферат. Введение. Динамично развивающееся общество все больше требует социальной мобильности личности во всех сферах жизни, при этом ложь может выступать как инструмент. Период юности является критическим при определении принадлежности в социуме и характеризуется как жизненный временной промежуток профессионального самостоятельного определения и активной работы над своей личностью, познания и усвоения нового. Изучение представлений современной молодежи о лжи позволит глубже проникнуть в систему их моральных убеждений и тем самым расширить и систематизировать знания о психологических особенностях данного возрастного периода. Цель — изучение психологических особенностей отношения ко лжи в связи с жизнестойкостью личности в период юности. **Материалы и методы.** Использовались следующие методы: анкета (И. П. Шкуратовой), диагностические опросники «Отношение ко лжи», «Виды лжи», разработанные И. П. Шкуратовой; тест жизнестойкости С. Мадди (модификация Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой). **Результаты и обсуждение.** Ложь среди молодежи может выступать как инструмент адаптации к окружающей социальной среде, тем самым служить механизмом жизнестойкости. Для обозначения понятия лжи молодежь использует следующие выражения: «намеренное укрывание истины», «ложное высказывание, сделанное сознательно». В период ранней юности чаще проявляется ложь-умолчание, в отличие от поздней юности, где доминируют ложь-оправдание и ложь-сплетня. Выявлены взаимосвязи между уровнем жизнестойкости и ее компонентами: вовлеченности, принятия риска и контроля с показателями отношения ко лжи среди молодежи: ложь-сплетня, этикетная ложь. При увеличении показателей по компоненту ложь-сплетня также увеличиваются и показатели жизнестойкости. Однако при увеличении показателей отношения ко лжи по компоненту этикетная ложь прослеживается обратная зависимость — компоненты жизнестойкости уменьшаются. **Выводы.** В юношеском возрасте в процессе распространения слухов (ложь-сплетня) личность проявляет чувство готовности идти на риск даже при отсутствии надежных гарантий на успех и убежденности в том, что правда может все-таки раскрыться. Ложь, основанная на установленных обществом правилах (этикетная ложь), снижает удовлетворенность и уровень контроля над жизненной ситуацией, заставляет молодежь подстраиваться под стандарты этикета.

Ключевые слова: ложь, социум, нравственное сознание, межличностные отношения, субъективное представление, обман, жизнестойкость

Для цитирования: Земскова А. А., Забытова Л. М. Психологические особенности отношения ко лжи в связи с жизнестойкостью личности в период юности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 70–75. <https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2024-196-70-75>

Scientific and Practical Article

UDC 159.9.07 © Zemskova A. A., Zabytova L. M., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-70-75

5.3.9. Legal Psychology and Psychology of Security

Psychological Peculiarities of Attitude to Lying with regard to Personality Resilience in the period of Adolescence

Anna A. Zemskova, Candidate of Science (in Psychology), Associate-Professor at the chair of Humanities and Socio-Economic¹; anet_8888@bk.ru; <https://orcid.org/0009-0002-2522-8899>

Lina M. Zabytova, student of Fire Safety Faculty¹; zabytova2020@bk.ru; <https://orcid.org/0009-0003-6163-885X>

¹ Far East Fire and Rescue Academy, branch of St. Petersburg University of the State Fire Fighting Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, 27 Ajax, Russky Island, Vladivostok, Primorsky Krai, 690922, Russia

Abstract. Introduction. The dynamically developing society increasingly requires social mobility of an individual in all spheres of life, while lying can act as a tool. The period of youth is critical in determining one's membership of a society and is characterized as a vital time period of professional self-determination and active work on one's personality, learning and acquiring new things. The study of modern youth perceptions of lying will allow us to penetrate deeper into the system of their moral beliefs and thereby expand and streamline knowledge about the psychological characteristics of this age. The objective is to study psychological peculiarities of the attitude to lying in connection with personality resilience in the period of adolescence. **Materials and Methods.**

The following methods were employed: questionnaire (I. P. Shkuratova), diagnostic questionnaire "Attitude to lying", "Types of lying" developed by I. P. Shkuratova; S. Maddi's Hardiness Survey (modified by D. A. Leontiev and E. I. Rasskazova). **Results and Discussion.** Lying among youth can act as a tool of adaptation to the surrounding social environment, thus serving as a mechanism of resilience. Young people use the following expressions to describe the concept of lying: "deliberate concealment of truth", "false statement made deliberately". In the period of early adolescence, "lie-silence" is more often manifested, in contrast to late adolescence, where "lie-justification" and "lie-gossip" dominate. The authors reveal correlations between the level of resilience and its components: involvement, risk taking and control with the indicators of attitude to lying among young people: "lie-gossip", "etiquette lie". When the indicators of the component "lie-gossip" increase, the indicators of resilience also increase. However, with the increase in the indicators of the attitude to lies by the component "etiquette lie", the opposite dependence is traced – the components of resilience decrease. **Conclusions.** In adolescence, in the process of spreading rumors ("gossip lies"), the personality shows a sense of readiness to take risks even without reliable guarantees of success and a conviction that the truth may still be revealed. Lies based on the rules established by society ("etiquette lies") reduce satisfaction and the level of control over the life situation, make young people adjust to the standards of etiquette.

Keywords: lying, society, moral consciousness, interpersonal relations, subjective representation, deception, resilience

Citation: Zemskova A. A., Zabytova L. M. Psychological Peculiarities of Attitude to Lying with regard to Personality Resilience in the period of Adolescence. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 1(96). Pp. 70-75 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-70-75>

Основные положения

1. Период юности является критическим при определении принадлежности в обществе, временем интенсивной социализации личности. Ложь в период юности выступает в качестве средства социализации, способа достижения социально-психологической адаптации, а также может служить механизмом жизнестойкости.

2. К ключевым видам лжи, доминирующим в юношеском возрасте, относится ложь-умолчание, при которой личность скрывает истину либо не сообщает ложь напрямую, а также ложь-оправдание и ложь-сплетня как инструменты борьбы с трудностями, достижения целей в жизни.

3. Этикетная ложь, основанная на установленных обществом правилах, снижает удовлетворенность и уровень контроля над жизненной ситуацией, заставляя молодежь подстраиваться под стандарты общества. В процессе распространения слухов, сплетен у молодежи, наоборот, повышается уровень готовности идти на риск даже при отсутствии надежных гарантий на успех.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

В настоящее время никто не подвергает сомнению актуальность исследования феномена лжи и отношения к нему человека. В жизни с этим феноменом слишком часто сталкивается каждый человек. Проблема человеческой лжи и искренности нередко становилась предметом обсуждения в психологии, философии, социологии. Следует также отметить, что интерес к данной теме в последнее время значительно возрос в контексте формирования ориентиров и жизненных идеалов молодежи. Изучение представлений современных молодых людей о лжи позволит глубже проникнуть в сферу их моральных убеждений и тем самым расширить и систематизировать наши знания о психологических особенностях данного возрастного периода.

Цель — изучение психологических особенностей отношения ко лжи в связи с жизнестойкостью личности в период юности.

Теоретические предпосылки и обзор проблемы

В наше время многогранный мир находится в фазе активных изменений и поиска перспектив развития. Ди-

намично развивающееся общество все больше требует социальной мобильности личности во всех сферах жизни, при этом ложь может выступать как инструмент. Современная социокультурная ситуация приводит молодых людей к интеллектуальной зрелости, когда они начинают понимать, как именно достичь успеха, какими способами это реализуемо. Выбор конкретной стратегии поведения и направления действий во многом зависят от мировоззрения и отношения молодежи к моральным и духовным ценностям. Иначе говоря, много факторов может повлиять на формирование представления об обмане у молодежи. В свою очередь, понимание лжи ведет к построению общества: будет ли будущее поколение честлюбивым или будет использовать «чудо-инструмент антилегальности». В связи с этим изучение проблемы отношения ко лжи личности в юности приобретает фундаментальное значение в теоретических и экспериментальных исследованиях в настоящее время.

Теоретико-методологической основой научного исследования явились труды отечественных и зарубежных ученых в области социальной психологии (В. В. Знаков, Б. И. Дубровский, Л. Мелитан, Ф. Полан, П. Экман и др.), а также научные работы по психологии лжи (Е. А. Душина, И. А. Ильин, Е. В. Никитина, А. В. Павлюк, Д. В. Погонцева, И. А. Кривошлыкова, С. И. Симоненко, В. П. Шейнов, Ю. В. Щербатых, В. П. Шейнова, И. П. Шкуратова, О. Фрай и др.).

Ложь — это социально-психологическое явление, предполагающее умышленное искажение субъектом положения дел в целях введения в заблуждение реципиентов, вызванное стремлением получить личные или социальные преимущества в конкретных ситуациях [1]. Ложь связана с выбором поведенческих стратегий, отражает ценностные установки человека, а также устоявшиеся способы взаимодействия с другими.

Представления о лжи — это оценочные суждения человека о моральной ориентации поведения испытуемых в социальном пространстве. Суждения включают определение комплексов, касающихся направления лжи, ее причин, частоты, степени распространения и успешности распознавания.

Современные исследования отечественной и зарубежной психологии направлены на изучение феномена лжи, выявление зависимости лжи от разных факторов, а также на поиск причины возникновения этого феномена [2–4].

В. В. Красников обозначил ложь как реализацию намерений субъекта ввести партнера в заблуждение. Индивид, исполняя предумышленное дезинформирование своего партнера, старается воздействовать на его поведение и добиться реализации определенных целей [цит. по: 5, с. 178].

По данным А. К. Лопышовой, существует 4 типа лжи [6, с. 127–135]. Корыстная ложь представляется как средство достижения эгоистических, своих собственных целей [7]. Бескорыстная ложь, напротив, возникает тогда, когда человек не видит различий между собственной фантазией и реальной жизнью. Ложь, состоящая из сострадания, сочувствия, порой может морально поддержать или даже спасти человека. Социальная ложь направлена на содействие цивилизации и обществу в борьбе против гибели.

Исследователи Д. В. Погонцева, А. А. Чугуй изучили представление о лжи у молодежи в контексте любви. Молодые люди, отвечая на открытый вопрос, высказали, что ложь — это «сокрытие; искажение; обман; придуманные события; предательство; намеренная неправда; утаивание правды; противоположность мыслям; несоответствие действительности; недоверие; талант; заблуждение; неверная передача фактов; попытка убежать от внешнего мира; самая ужасная вещь; приукрашивание информации; неискренность; качество» [8, с. 14]. С. В. Матвеева высокий уровень лжи отмечает чаще у девушек, у них ложь выступает средством манипуляции для достижения цели любыми способами [9, с. 144].

В зарубежной психологии исследователи изучали ложь в свидетельских показаниях, характеристики обмана, его мотивации и др. (В. Штерн, Л. Мелитан).

Комплексное понятие лжи было раскрыто П. Экманом, ведущим экспертом в этой области, представившим полный анализ лжи как социально-психологической деятельности, выявившим мотивы и причины, ее вызывающие [10]. Ученый определяет ложь как действие, которым один человек вводит в заблуждение другого, делая это умышленно, без предварительного уведомления о своих целях и без отчетливо выраженной со стороны жертвы просьбы не раскрывать правды [11].

Неоднозначное представление исследователей о лжи как личностном и социальном явлении позволяет нам воспринимать обман как ложную информацию, деформацию реальности. Среди основных причин возникновения лжи можно выделить сокрытие истинной причины той или иной эмоции; сообщение правды в виде обмана; желание произвести хорошее впечатление, избежать наказания и осуждения. На всех исторических этапах развития нашей цивилизации, с одной стороны, обман является неизбежным средством борьбы за власть и амбиции; с другой — обман использовался также в качестве борьбы с разными формами зла. В целом можно отметить нейтральное отношение ко лжи как к психологическому феномену, носящему адаптационный

социальный и личностный характер, так как это особенность человеческого мышления и психического здоровья.

Период юности является критическим при определении принадлежности в социуме*. Этот период характеризуется как жизненный временной промежуток профессионального самостоятельного определения и активной работы над своей личностью, познания и усвоения нового [12]. Молодые люди строят планы на жизнь, ставят цели, обрисовывая возможные перспективы. В юности для людей очень важно общение, в том числе межличностное общение в группе, завоевание авторитета любыми способами. Ложь среди молодежи может выступать как инструмент адаптации к окружающей социальной среде, тем самым служить механизмом жизнестойкости. Личность в молодом возрасте в связи с развитием постоянно меняет социокультурные группы со своими правилами и понятиями, под которые нужно подстроиться. Развивающаяся личность, мотивированная на успех, может использовать данный феномен, например, чтобы понравиться участникам группы [13].

Таким образом, при адаптивном поведении юношей и девушек ложь выступает в качестве социально-психологического приспособления, при сниженных же показателях адаптации, наоборот, служит инструментом самозащиты [14].

Жизнестойкость как интегральная характеристика позволяет личности трансформироваться в стрессогенных обстоятельствах, смягчить последствия трудных жизненных событий, преобразовать трудности в возможности, обрести жизненный опыт и смысл, помочь сохранить здоровье [15–17]. То, как человек воспринимает окружающую реальность, непосредственно влияет на его психофизическое состояние, а также на его дальнейшие слова и действия (правдивые или лживые) [18]. В современной психологии не исследована проблема взаимосвязи психологических особенностей отношения ко лжи и жизнестойкости личности.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 200 курсантов в возрасте от 17 до 25 лет, обучающихся в вузах МЧС России Северо-Западного и Дальневосточного федеральных округов. Использовались следующие эмпирические методы: анкета (И. П. Шкуратовой), диагностические опросники «Отношение ко лжи», «Виды лжи», разработанные И. П. Шкуратовой [19]; тест жизнестойкости С. Мадди (модификация Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой) [15]; статистические методы исследования — U-критерий Манна-Уитни; коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты и обсуждение

Понимание феномена лжи и отношение к нему молодежи. В данной исследовательской работе в целях изучения психологических особенностей отношения ко лжи молодежи проведен опрос в виде анкетирования с применением методики И. П. Шкуратовой «Виды лжи» и «Отношение ко лжи».

Анализ результатов анкетирования респондентов позволил выявить два основных аспекта, по которым можно составить картину отношения к феномену лжи, а также

* Адамс К. Э. Творчество Эрика Х. Эриксона // Энциклопедия глубинной психологии : в 4 т. М., 2002. Т. 3. С. 68–75.

разобраться, что в понятии молодых людей означает ложь (рис. 1).

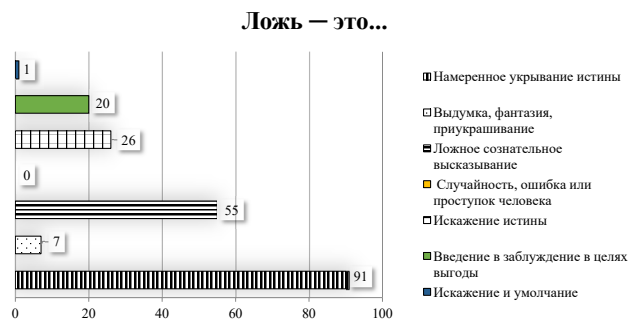


Рис. 1. Понятие лжи среди молодежи
(Fig. 1. The Concept of Lying among Youth)

Как показал опрос, ложь для молодежи является намеренным укрыванием истины, ложным высказыванием, сделанным сознательно. Однако никто из опрошиваемых не выбрал ответ «случайность, ошибка или проступок человека». Следовательно, молодые люди не воспринимают обман как какое-то случайное действие или высказывание. Возможно, молодежь не берет во внимание тот факт, что человеку свойственно забывать, его могли дезинформировать или он сам мог что-то напутать.

Проведен опрос о соотношении степени зла определенного вида лжи в жизни молодежи. Анализ полученных данных позволил сделать вывод о том, что самой безобидной ложью для лиц периода юности является **ложь во спасение** (85 человек), **детская ложь** (74), **сказки** (79), **шутливая ложь** (73), **невольная ложь** (53). Это такие виды лжи, которые подразумевают обман в благих целях, замалчивание или изменение действительного положения дел для душевного покоя, например, людей, тяжело заболевших или находящихся в других критических ситуациях. Детская ложь, как правило, связана с источниками удовольствия и запретными вещами, а также с получением некоторой личной свободы. Шутливая ложь является частью шутки и обычно известна всем участникам процесса общения.

Средней степенью зла обладает симуляция (45 человек), или же, другими словами, притворство. Данный вид лжи используется во избежание трудной работы или из-за нежелания что-либо выполнять. Возможно, восприятие этого феномена сформировалось на собственном опыте еще в подростковый период. Самой высокой степенью зла характеризуются клевета, манипуляция и лжесвидетельство. В Уголовном кодексе Российской Федерации ст. 128¹ посвящена клевете, под которой понимается распространение ложных сведений, порочащих честь, достоинство другого лица или подрывающих его репутацию.

В большом коллективе нередко молодежь сталкивается с нерадивыми и невоспитанными людьми, имеющими в подсознании детские травмы и комплексы, которые они пытаются нивелировать с помощью оговора других личностей, так как им это приносит моральное удовлетворение. Скорее всего, именно похожие ситуации и их последствия сформировали такое мнение у юношей и девушек.

Молодежь считает ложь осудительным, нежелательным и отталкивающим поступком. Серьезный обман часто

подрывает доверие человека, отстраняет не только от самого лжеца, но и от других людей. Поэтому молодежь, понимая это, негативно относится к любому проявлению лжи, исходящей и от себя, и от других.

Возрастная динамика отношения ко лжи. Нами проведен анализ возрастной динамики отношения ко лжи в период ранней и поздней юности (табл. 1). Для этого мы разделили выборку на две большие группы: от 17 до 19 лет — ранняя юность и от 20 до 25 лет — группа поздней юности.

Таблица 1. Анализ различий отношения ко лжи
в период ранней и поздней юности
(Table 1. Analysis of Differences in Attitudes towards Lying
in Early and Late Adolescence)

Группа	Показатели отношения ко лжи					
	Ложь-оправдание		Ложь-сплетня		Ложь-умолчание	
	m±σ	r	m±σ	r	m±σ	r
Ранняя юность	6,3±3,6	0,05	6,8±2,9	0,05	8,9±3,1	0,05
Поздняя юность	7,2±4		7,8±2,7		7,9±5,4	

Для выявления различий отношения ко лжи среди групп респондентов раннего юношеского периода (88 человек) и поздней юности (83 человека) был использован непараметрический U-критерий Манна Уитни, применяемый для изучения независимых выборок.

Статистический анализ выявил различия по таким показателям отношения ко лжи, как ложь-оправдание, ложь-сплетня и ложь-умолчание.

В период ранней юности более характерна ложь-умолчание, чем в период поздней юности. При умолчании личность скрывает истину, а также не сообщает ложь напрямую. Может также прозвучать только часть правдивой информации, чтобы скрыть более значимую ее часть. Более юные респонденты могут использовать данный вид для того, чтобы не посвящать окружение в свои мысли и эмоции, чтобы влиться в коллектив и не показаться странным. С возрастом, как говорилось ранее, люди становятся более самодостаточными, их несильно волнует мнение окружающих, поэтому тенденция к использованию данного вида лжи снижается.

Ложь-оправдание и ложь-сплетня доминируют с возрастом, возможно, вследствие появления новых жизненных трудностей, с которыми нужно справляться любыми способами. Названные виды лжи используются как инструменты борьбы, возвышения себя в глазах других ради достижения определенных целей, для роста по карьерной лестнице.

Особенности жизнестойкости молодежи. Исследование жизнестойкости личности в период юности проводилось на основе «Теста жизнестойкости», который был разработан и испытан Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой. Низким уровнем жизнестойкости обладают личности, у которых проявляется значение ниже 62, нормальное значение интерпретируется от 62 до 98, а высокое — 98 и выше [15].

По результатам проведенного теста жизнестойкость низкого уровня свойственна группе лиц поздней юности (15>12 соответственно), нормальное значение преобладает у молодых людей в ранней юношеской группе (62>57). Высокое значение зафиксировано у более молодых респондентов:

14 человек имеют высокий показатель жизнестойкости, в то время как у категории респондентов поздней юности он наблюдается только у 11 человек. Таким образом, период поздней юности характеризуется более низким уровнем жизнестойкости, чем период ранней юности. Это может быть связано с тем, что в более юном возрасте личности более активны, открыты новому и готовы к риску.

Для изучения различий по уровню жизнестойкости у групп респондентов периода раннего и позднего юношества использовался непараметрический статистический U-критерий Манна Уитни (табл. 2).

Таблица 2. Анализ различий по уровню жизнестойкости у групп респондентов периода раннего и позднего юношества
(Table 2. Analysis of Differences according to the Level of Resilience in groups of Respondents of Early and Late Adolescence)

Группа	Компоненты жизнестойкости по Д. А. Леонтьеву и Е. И. Расказовой							
	Вовлеченность		Контроль		Принятие риска		Жизнестойкость	
	m±σ	г	m±σ	г	m±σ	г	m±σ	г
Ранняя юность	32,4±8	—	30±7	—	17,7±4,7	0,05	80,4±16,6	0,05
Поздняя юность	31,2±7,5	—	28,5±6	—	16,1±5		74,4±12,4	

Статистический анализ выявил различия у групп респондентов периода раннего и позднего юношества по уровню жизнестойкости ($r \leq 0,05$) и компоненту «принятие риска» ($r \leq 0,05$).

Отношение ко лжи молодежи с разным уровнем жизнестойкости. В целях изучения взаимосвязи психологических особенностей отношения ко лжи и жизнестойкости личности в период юности и ранней взрослости использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, применяемый для изучения связей между явлениями.

Статистический анализ показал взаимосвязи между компонентами жизнестойкости и показателями отношения ко лжи молодежи (табл. 3).

Таблица 3. Анализ взаимосвязи компонентов жизнестойкости и показателей отношения ко лжи молодежи
(Table 3. Analysis of the Relationship between Components of Resilience and Indicators of Young People's Attitudes towards Lying)

Показатели отношения ко лжи (по И. П. Шкуратовой)	Компоненты жизнестойкости							
	Вовлеченность		Контроль		Принятие риска		Жизнестойкость	
	г	г	г	г	г	г	г	г
Ложь-сплетня (вид)	—	—	—	—	0,8	0,01	0,6	0,05
Этикетная ложь (отношение)	-0,8	0,01	-0,7	0,05	—	—	-0,7	0,05
Ложь-сплетня (отношение)	0,6	0,05	0,6	0,05	—	—	0,7	0,05

Из таблицы 3 видно, что при увеличении показателей по компоненту «ложь-сплетня» также увеличиваются

и показатели жизнестойкости. Однако при увеличении показателей отношения ко лжи по компоненту «этикетная ложь» прослеживается обратная зависимость — компоненты жизнестойкости уменьшаются.

Слухи и сплетни являются самым распространенным видом лжи в обществе. Информация, передающаяся от одного человека к другому, как в игре «сломанный телефон», чаще всего искажается, приукрашивается. Человек может передавать информацию неосознанно, не зная истинных фактов, а может и, наоборот, сознательно воздействовать на окружающих, преследуя свои личные цели, например, для укрепления авторитета в группе, разжигания страха и смуты, создания определенного мнения о событии или человеке и др. Как правило, люди распространяют ложную информацию тогда, когда пытаются удовлетворить свои утилитарные потребности, например, для достижения определенных целей — укрепления позиций в социальной группе, формирования мнений, борьбы с конкурентом, потребности в престиже, когда человек владеет эксклюзивной информацией либо хочет похвастаться, привлечь внимание на себя, выделиться среди всех прочих людей. Слухи снижают общий уровень тревожности личности, удовлетворяют познавательные потребности и интересы.

Повышение жизнестойкости и ее компонентов при увеличении сплетен можно объяснить тем, что личность в процессе распространения слухов убеждена в глубоком вовлечении в процесс жизнедеятельности, проявляет чувство уверенности, готова рисковать даже при отсутствии надежных гарантий успеха и убежденности в том, что правда может все-таки раскрыться. На свой страх и риск личность передает сплетни для удовлетворения своих потребностей и решительного достижения целей. Такая личность убеждена, что именно борьба, активность будет способствовать развитию, получению опыта, пусть даже и негативного.

При этикетной лжи личность, как правило, подстраивается под общие правила, установленные обществом. Например, есть определенные темы, необсуждаемые в обществе, или же информация подстраивается под нормы этикета. Попадая в такое общество, личность вынуждена подстраиваться под стандарты всеобщего этикета. В связи с этим мы видим обратную корреляцию с жизнестойкостью и ее компонентами: личность может ощущать себя «вне жизни». Снижается уровень контроля над ситуацией — личность не сама выбирает, как поступать в конкретной ситуации, что говорить, что в свою очередь может породить чувство собственной беспомощности.

Выводы

1. Период юности является критическим при определении принадлежности в социуме. Ложь может восприниматься молодежью как инструмент адаптации к окружающей социальной среде, тем самым служить механизмом жизнестойкости.

2. Для обозначения понятия «ложь» молодежь использует следующие выражения: намеренное укрывание истины, ложное высказывание, сделанное сознательно.

3. В период ранней юности (17–19 лет) чаще проявляется ложь-умолчание, в отличие от поздней юности (20–25 лет), где доминируют ложь-оправдание и ложь-

сплетня. При умолчании личность скрывает истину либо не сообщает ложь напрямую. Ложь-оправдание и ложь-сплетня рассматриваются нами как инструменты борьбы с трудностями, возвышения себя в глазах других ради достижения определенных целей в жизни.

4. Выявлены взаимосвязи между уровнем жизнестойкости и ее компонентами: вовлеченности, принятия

риска и контроля с показателями отношения ко лжи среди молодежи: ложь-сплетня, этикетная ложь. При увеличении показателей по компоненту «ложь-сплетня» также увеличиваются и показатели жизнестойкости. Однако при увеличении показателей отношения ко лжи по компоненту «этикетная ложь» прослеживается обратная зависимость — компоненты жизнестойкости уменьшаются.

Список источников / References

1. Белянская Т. Э. Социально-психологические характеристики студенческого возраста // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 3(55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-harakteristiki-studencheskogo-vozrasta> (дата обращения: 15.09.2023).
2. Чахоян А. С. Понятие лжи: дифференциальная диагностика // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. № 2. С. 74–79.
3. Robert S. Feldman *The Liar in Your Life. The Way to Truthful Relationships*. 2009. P. 304.
4. Whitty M. T., Carville S. E. Would I lie to you? Self-serving lies and other-oriented lies told across different media. *Computers in Human Behavior*. 2008. Vol. 24(3). Pp. 1021–1031.
5. Скларова Е. А., Пасько Е. В. Вежливость как форма лжи в профессиональном взаимодействии // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2015. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vezhlivost-kak-forma-lzhi-v-professionalnom-vzaimodeystvii> (дата обращения: 26.09.2023).
6. Лопышова А. К. Феномен лжи и особенности его понимания студентами гуманитарного факультета // Проблемы социальной психологии личности. Саратов, 2008. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgu_socialpsy/contents/30313 (дата обращения: 13.09.2023).
7. Luke T. J. Lessons From Pinocchio: Cues to Deception May Be Highly Exaggerated. *Perspectives on Psychological Science*. 2019. Vol. 14(4). Pp. 646–671.
8. Погонцева Д. В., Чузуй А. А. Ложь и любовь в представлениях молодежи // Education Sciences and Psychology. 2012. № 2. С. 11–16.
9. Матвеева С. В., Матвеева О. А. Гендерный аспект исследования лжи у подростков // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 46. С. 140–145.
10. Экман П. Психология Лжи. СПб., 2010. 288 с.
11. Экман П. Узнай лжеца по выражению лица. СПб., 2010. 268 с.
12. Выготский Л. С. Проблема возраста // Собрание сочинений : в 6 т. М., 1984. Т. 4. 433 с.
13. DePaulo B. M., Lindsay J. J., Malone B. E., Muhlenbruck L., Charlton K., Cooper H. Cues to deception. *Psychological Bulletin*. 2003. Vol. 129(1). Pp. 74–118.
14. Акименко А. К. Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения современной молодежи в процессе социально-психологической адаптации // Известие Саратовского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2010. № 3. С. 56–61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-predstavleniy-o-lzhi-i-strategiy-povedeniya-sovremennoy-molodezhi-v-protsesse-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii> (дата обращения: 25.09.2023).
15. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М., 2006. 63 с.
16. Логинова М. В. Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности // Вестник Московского университета МВД России. 2009. № 6. С. 19–22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-kak-vnutrenniy-klyuchevoy-resurs-lichnosti> (дата обращения: 13.09.2023).
17. Овчарова Р. В. Методология исследования жизнестойкости личности // Вестник Курганского государственного университета. 2019. № 2(53). С. 59–65. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/5419> (дата обращения: 15.09.2023).
18. Григорьева Ю. Б. Зависимость эмоционального благополучия от жизнестойкости личности // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3. С. 111–118. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zavisimost-emotsionalnogo-blagopoluchiya-ot-zhiznestoykosti-lichnosti> (дата обращения: 15.09.2023).
19. Шкуратова И. П., Крикало Е. Л. Отношение студентов к разным видам своей и чужой лжи // Индивидуальные различия в познании и общении : сб. мат.-лов. Ростов н/Д, 2007. С. 266–284. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-otnosheniya-ko-lzhi-v-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 09.09.2023).

Поступила 10.10.2023; одобрена после рецензирования 25.11.2023; принята к публикации 30.11.2023.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.



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

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

Научно-теоретическая статья

УДК 378 © Скляренко И. С., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-76-82

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Прагматическая модель интерактивной игры как основа педагогического моделирования

Инна Сергеевна Скляренко, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами¹; ic-k@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-9527-2134>

¹ Академия управления МВД России, 125993, Москва, ул. Зои и Александра Космодемьянских, 8, Россия

Реферат. Введение. Педагогическое моделирование в образовательном процессе связано с необходимостью повышения эффективности подготовки профессионалов. В современных политических и экономических условиях развития страны становятся востребованы педагогические инструменты, позволяющие быстро и качественно подготовить специалистов разных сфер профессиональной деятельности, среди которых особое место занимает правоохранительная сфера. В этом смысле незаменимым оказывается педагогическое моделирование учебно-воспитательного процесса, методику которого необходимо осваивать каждому педагогическому работнику. **Материалы и методы.** Изучение, анализ и синтез научно-педагогической литературы по проблеме исследования, теоретическое обобщение результатов педагогического моделирования на уровне конкретизации исследовательского материала. **Результаты и обсуждение.** Прагматическая модель представляется способом организации практических профессиональных действий. Прагматическая модель интерактивной игры позволяет спроектировать множество процессуальных моделей интерактивных игр, различных по характеру и содержанию. На основе описанной прагматической модели раскрываются авторские процессуальные модели интерактивных игр: деловой, функционально-ролевой и соревновательной. **Выводы.** Педагогическое моделирование является важнейшим инструментом педагогической деятельности. Оно определяется как ресурс, обеспечивающий педагогическую деятельность; как метод научно-педагогического познания; как средство научно-педагогической практики; как вид профессионально-педагогической деятельности; как описание деятельности педагогических работников и обучающихся. С авторской позиции, педагогическое моделирование понимается как действия педагога, связанные с построением педагогической модели в виде создания образцов и образов педагогических ситуаций. Прагматическая модель, вбирая комплекс профессиональных взаимодействий, становится базисом педагогического моделирования различных вариаций профессионального поведения сотрудников органов внутренних дел.

Ключевые слова: педагогическое моделирование, модель, прагматическая модель, процессуальная модель, интерактивная игра, сотрудники органов внутренних дел

Для цитирования: Скляренко И. С. Прагматическая модель интерактивной игры как основа педагогического моделирования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 76–82. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-76-82>

Scientific and Theoretical Article

UDC 378 © Sklyarenko I. S., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-76-82

5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education; 5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education

Pragmatic Model of Interactive Game as a Basis for Pedagogical Modeling

Inna S. Sklyarenko, Doctor of Science (in Pedagogy), Associate-Professor, Professor at the chair of Psychology, Pedagogy and Organization of Work with Personnel¹; ic-k@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-9527-2134>

¹ Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 8 Z. and A. Kosmodemyanskikh st., Moscow, 125993, Russia

Abstract. Introduction. Pedagogical modeling in the educational process is related to the necessity of improving the effectiveness of preparing professionals. In the current political and economic conditions of the country's development such pedagogical tools are in demand, which ensure quick and effective training of specialists in different spheres of professional activity, among which the law enforcement sphere plays a special role. In this sense, pedagogical modeling of the educational process is indispensable,

the methodology of which should be mastered by every teacher. **Materials and Methods.** The author employs study, analysis and synthesis of scientific and pedagogical literature on the problem of the research, theoretical generalization of the results of pedagogical modeling at the level of concretization of the research material. **Results and Discussion.** Pragmatic model is the means of organizing practical professional actions. The pragmatic model of interactive game allows you to design a set of procedural models of interactive games of different nature and content. On the basis of the described pragmatic model the author's procedural models of interactive games are revealed: business, functional-role and competitive games. **Conclusions.** Pedagogical modeling is the most important tool of pedagogical activity. It is defined as a resource that provides pedagogical activity; as a method of scientific and pedagogical cognition; as a means of scientific and pedagogical practice; as a type of professional and pedagogical activity; as a description of the activity of pedagogical workers and students. From the author's position, pedagogical modeling is understood as the teacher's actions related to the construction of a pedagogical model in the form of creating patterns and images of pedagogical situations. The pragmatic model, incorporating a set of professional interactions, becomes the basis for pedagogical modeling of different variations of law enforcement officers' professional behavior.

Keywords: pedagogical modeling, model, pragmatic model, procedural model, interactive game, law enforcement officers

Citation: Sklyarenko I. S. Pragmatic Model of Interactive Game as a Basis for Pedagogical Modeling. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 1(96). Pp. 76–82 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-76-82>

Основные положения

1. Используемые в образовательном процессе образовательных организаций МВД России авторские модели интерактивных игр способствуют повышению качества подготовки за счет погружения в профессиональную деятельность и опоры на практико-ориентированный подход. Прагматическая модель интерактивной игры, представляющая собой способ организации практических действий в профессиональной деятельности, становится основой для педагогического моделирования. Построение прагматической модели профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел учитывает их служебно-функциональные обязанности.

2. Имитационная модель интерактивной игры предполагает выход обучающегося за пределы устоявшегося обучения путем трансформации информации в профессиональные ситуации. Это создает условия, уподобленные профессиональной деятельности, отражающиеся в игровой ситуации с решением профессиональных кейсов. Процессуальная модель интерактивной игры характеризуется технологичностью, позволяет проиллюстрировать профессиональный процесс, состоящий из определенных этапов, устанавливающий последовательность действий, операций, «шагов» в применении теоретических знаний.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

Сегодня в условиях специальной военной операции остро стоят вопросы ускоренной подготовки сотрудников для выполнения служебных обязанностей в зоне боевых действий. Причем как с позиций обучения, так и с позиций воспитания. Был проведен пилотажный опрос 231 сотрудника, вернувшегося из командировки. Более половины респондентов указали на необходимость интенсификации дидактического инструментария в подготовительный период для повышения эффективности подготовки по ряду практических тем.

И здесь, безусловно, возрастает спрос на методику обучения как отрасли педагогической науки, охватывающей сложный многогранный учебно-воспитательный процесс. Такая методика должна позволить в короткий срок качественно сформировать или развить у обучающихся требую-

щийся комплекс знаний, умений, навыков и компетенций. Современная специфика методики обучения состоит в ее практической ориентированности.

По утверждению В. В. Краевского, А. В. Хуторского, методика сосредоточивает внимание на соответствии *способов преподавания содержанию* учебного материала, целям обучения конкретного учебного предмета [1, с. 61–62; с. 81–82]. Речь идет о явной дидактической закономерности между содержанием и инструментарием в учебном процессе, учет которой крайне важен для получения эффективного результата обучения. Максимально всесторонний учет этой закономерности многие современные исследователи связывают с педагогическим моделированием.

Цель — обоснование в рамках методики обучения прагматической модели интерактивной игры, являющейся основой педагогического моделирования и способствующей проектированию множества процессуальных моделей интерактивных игр, различных по характеру и содержанию.

Теоретические предпосылки и обзор проблемы.

Стоит признать правомерность позиции А. Н. Дахина, В. И. Писаренко и др., что в педагогической науке найдется немало педагогических теорий, которые моделируют учебную деятельность независимо от содержания учебно-воспитательного процесса. Такие модели можно назвать аппаратным средством всех разновидностей методик, начиная от максимально конкретизированной и заканчивая как можно более обобщенной [2; 3].

В конце XX — начале XXI вв. целая группа исследователей обращается к педагогическому моделированию. В достаточной мере становятся известными модели личностно-развивающего образования Е. В. Бондаревской [4] и В. В. Серикова [5], модель развивающего обучения В. В. Давыдова [6].

Кроме того, велико разнообразие *частнопредметных моделей*. Так, М. И. Махмутов [7] и Р. И. Малафеев [8] представляют модели проблемного обучения, относящиеся к частной методике преподавания физики; Ю. В. Трофименко [9] и И. Г. Захарова [10] предлагают модели по формированию различных компетенций, а К. Э. Маркарова [11] и А. Б. Храмцова [12] разработали модели профессиональ-

ной подготовки будущих юристов, которые касаются методики профессионального образования.

На теоретическом уровне интерес представляет предложенная В. А. Ермоленко прогностическая модель развития образовательных программ, отражающая позитивное влияние на образование современных тенденций, существующих в обществе [13].

В зарубежном образовании педагогическое моделирование рассматривается в работах Дж. Келлера [14], М. Хантер, Р. Славина [15], Д. Джонсона и Р. Джонсона [16], С. Кагана, А. Эллиса и Дж. Фоутса [17], Р. Эдмондса [18], Ш. Шарана и Й. Шарана и др. [19].

В 70-80-х гг. прошлого столетия в округах и некоторых штатах Америки вводилась модель, разработанная М. Хантер, под названием «Педагогическую теорию в практику», которая входит в основу повышения квалификации работников образования [17, с. 18–19]. Дж. Келлер, предложил модель, управляющую мотивацией учащихся [14; 20]. Р. Эдмондс представил пятифакторную модель эффективной школы [18].

Большую популярность получили модели совместной учебной деятельности, попавшие в ряд педагогических инноваций. Так, Р. Славин разработал модель «Учеба в составе команд», которую использовал как в общей методике преподавания для разных учебных дисциплин, так и в частных методиках — методике преподавания математики, методике преподавания чтения [15]. Д. Джонсон и Р. Джонсон предложили модель «Учимся вместе» в рамках общей методики обучения для всех учебных предметов и разных возрастных групп обучающихся [16]. С. Каган разработал внеучебную модель социального взаимодействия для разных возрастов школьников [17, с. 78–79]. Ш. Шаран и Й. Шаран в рамках общей методики обучения описывают авторскую модель совместного исследования, которая, по их утверждению, способствует расширению совместного обучения посредством группового исследования [19; 21].

Необходимость для педагога овладения методикой моделирования связана, прежде всего, с овладением общим *методом научного познания*, с реализацией педагогических целей и решением конкретных задач. Обширно используется моделирование учебной информации в целях ее логической упорядоченности, систематизации, а значит, быстрого усвоения и запоминания обучающимися. Происходит это за счет использования, во-первых, иллюстраций, в основе которых лежат искусственные ассоциации, возникающие посредством мнемонических техник, способствующих увеличению объема памяти; во-вторых, семантических схем (так называемое семантическое моделирование, представление материала в виде графов или структурно-логических схем).

В педагогике моделирование трактуется довольно широко, и здесь речь естественным образом идет о педагогическом моделировании [22].

Н. А. Козырев, О. А. Козырева в педагогическом моделировании находят перспективность создания того или иного педагогического средства, обеспечивающего решение одной или нескольких задач современной педагогической практики [23].

По представлению Л. М. Фридмана, педагогическое моделирование есть процесс подготовки учебного материала, поскольку подготовка учебной информации относится к проектировочной деятельности педагога, непосредственно к этапу моделирования. Отсюда педагогическое моделирование включает логические операции, практические действия и приемы моделирования как метода познания, в результате которого проектируются многообразные модели научного знания учебной дисциплины. Кроме того, моделирование учебного материала он считает важнейшим учебным средством [24].

В целом педагогическое моделирование определяется исследователями как ресурс, метод, средство, вид деятельности:

- ресурс визуализации, верификации, модификации и создания нового педагогического средства;
- ресурс современного образовательного пространства;
- метод научно-педагогического исследования и дидактической практики педагога;
- средство создания нового знания в современном образовании, детально отражающее все нюансы реализации идей образования, и учебное средство построения моделей изучаемых явлений для обобщения учебного материала, представления его в свернутом, лаконичном, схематизированном виде;
- вид профессионально-педагогической деятельности, позволяющий системно изучить предмет исследования, исходя из построения идеального образца для явления или процесса, механизма или процедуры, тенденций или условий, необходимых ресурсов и средств, системы, методов, приемов и форм, а также определенных перспектив;
- детализированное описание деятельности субъектов, учебно-воспитательной деятельности, обеспечивающих организацию учебно-воспитательного процесса в образовательной организации, на ее различных уровнях (педагога, обучающихся, сотрудников учебно-методических отделов).

Результаты и обсуждение

Педагогическое моделирование и педагогическая модель. Учитывая все сказанное, мы понимаем педагогическое моделирование как действия, связанные с построением педагогической модели, — изготовление образцов, его способы, мыслительную способность педагога, воспроизводство образов различных педагогических ситуаций.

Безусловно, в этом аспекте педагогическое моделирование включает целый ряд мыслительных операций, среди которых анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, аналогия, перенос, замещение. Но естественно и то, что педагогическое моделирование — процесс творческий, а это означает привнесение нового элемента путем построения образа.

При этом с *энциклопедических* позиций модель — идеальный образец, фасилитирующий изучение продукта либо процедуры, исследование явления либо феномена, механизма либо средства, обеспечивающий развитие научного знания и личности, включенной в систему современного образования [23].

Однако нельзя не согласиться и с В. В. Сериковым в том, что модель является авторским видением сущностных характеристик исследуемого объекта [25]. В педагогических исследованиях заостряется внимание на том, что модель не цель, а средство и строится она для решения поставленной научной или практической педагогической задачи [2; 3].

Не оспаривая предыдущих высказываний, мы полагаем, что педагогическая модель в обучении — это воображаемый объект, замещающий реальный объект, процесс обучения, но сохраняющий все существенные его свойства. Это одновременно и символическое изображение оригинала исследуемого процесса обучения, получаемое посредством схематизации его структуры, этапов, содержания, инструментария и результата [26].

Сущность рассматриваемых категорий в той или иной степени отражает следующую мысль. Модели и само моделирование необходимы для того, чтобы облегчить решение сложной проблемы. Абстрактные мысли по поводу любой решаемой социальной задачи (профессиональной, педагогической и др.) можно изложить в виде наглядной, доступной для понимания формы, включающей и понятия, и суждения, и взаимосвязи.

Разновидности педагогических моделей. В теории педагогического проектирования ученые-педагоги выделяют целый ряд разновидностей моделей, среди которых не последнее место занимают прагматическая, имитационная и процессуальная модели.

Имитационная модель предполагает выход обучающегося за пределы устоявшегося обучения (изучение учебного материала по учебникам) путем сопоставления и переноса информации в разного рода профессиональные ситуации, создает условия, *уподобленные* профессиональной деятельности, по сути отражает игровую ситуацию с решением профессиональных проблем (кейсов).

Процессуальная модель позволяет отразить сам процесс (профессиональный, социальный и т. п.), состоящий из определенных этапов, устанавливает последовательность действий, операций, «шагов» в усвоении или применении теоретических знаний. Именно поэтому главной характеристикой этой модели является технологичность.

Разделяя мнение А. М. Новикова, представляющего прагматическую модель способом организации практических действий [27, с. 225], мы рассматриваем ее в качестве основы педагогического моделирования интерактивных игр.

Прагматическая модель профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел (далее — ОВД). Построение прагматической модели профессиональной деятельности сотрудников ОВД мы аргументировали рядом фактов. Осуществляя служебно-функциональные обязанности, сотрудник ОВД выполняет индивидуальную работу (ИР): планирует и организует собственную деятельность, готовит документацию, отчитывается, размышляет и т. п. Если образуется профессиональная проблема, которую не представляется возможным решить самостоятельно, сотруднику требуются консультация специалиста, совет наставника, распоряже-

ние руководителя, совещание с коллегами. В этом случае организуется групповая совместная деятельность (ГР). Кроме того, со стороны руководства систематически проводятся совещания, на которых доводится и обсуждается оперативная обстановка, осуществляются текущее и стратегическое планирование, занятия с личным составом, т. е. фронтальная деятельность (ФР). Однако в конечном счете сотрудник в соответствии со своими служебными, функциональными обязанностями принимает решение исключительно самостоятельно, сопоставив все советы, предложения, идеи, распоряжения руководства, опираясь на нормативно-правовые документы, т. е. вновь выполняет индивидуальное действие (ИР). Прагматическая модель профессиональной деятельности сотрудников ОВД условно представляется нам следующим образом: $nИР+nГР+nФР+nИР$, где n — переменная (целое число).

Проецирование указанной прагматической модели на учебно-профессиональную деятельность позволило выделить процессуальную модель интерактивной игры. С учетом прагматической модели профессиональной деятельности сотрудников ОВД практически были определены процессуальные модели разного рода интерактивных игр, представляющие собой сочетание различных суммарных форм организации деятельности.

Прежде чем представить эти модели, дадим методическую характеристику интерактивной игры.

Особенностью практически любой игры является интерактивность. Перевод слова *интерактивный* (inter — взаимный, акт — действовать) указывает на взаимодействие партнеров по общению в ходе беседы или диалога. Исходя из этого, категорию «интерактивный педагогический инструментарий» мы рассматриваем как методы, приемы, средства, формы и технологии, при которых образовательный процесс как бы «окунается в коммуникационное взаимодействие», способствуя возникновению имитационного эффекта практической деятельности.

Соответственно, интерактивная игра представляет собой образовательное средство, интегрирующее идеальные и материальные объекты образования, способствующие достижению образовательных целей путем активного погружения в полилогическое взаимодействие обучающихся не только с педагогами, но и друг с другом.

К интерактивным относятся деловые, ролевые, имитационные, оргдеятельностные и некоторые соревновательные игры.

Интерактивная игра позволяет осуществлять имитацию профессиональной деятельности; использовать соревновательный эффект в целях активизации деятельности участников; встраивать разнообразный дидактический инструментарий (метод упражнения, метод взаимообучения, групповую форму организации деятельности обучающихся, кейс-метод, метод решения задач, метод рефлексии, средство видеосъемки и др.); использовать технологические элементы в виде этапов последовательных действий; исполнять разнообразные роли, в том числе с демонстрацией просоциального профессионального поведения; мотивировать к действию и взаимодействию обучающихся, заинтересовывать их деятельностью и увлекать процессом.

Разновидности моделей интерактивных игр, построенных на прагматической модели: модель деловой игры, модель игры-соревнования, модель функционально-ролевой игры.

Модель деловой игры. Деловая игра понимается нами как игровое образовательное средство, построенное на системах отношений, существующих в реальности того или иного вида профессиональной деятельности [28].

Особенность деловой игры заключается в выходе за пределы той или иной профессиональной деятельности и в установлении более сложных межпрофессиональных отношений, охватывающих разные сферы деятельности, и встраивании в социальную систему.

К структурообразующим элементам модели деловой игры относятся:

- 1) деятельность педагога, исполняющего роль игротехника, разрабатывающего и организующего деловую игру;
- 2) деятельность непосредственных участников деловой игры — обучающихся;
- 3) *процессуальная модель деловой игры*, включающая этапы ее проведения, связанные с ними общие и частные правила (общие правила действуют для всех деловых игр, частные — для конкретной игры);
- 4) *имитационная модель деловой игры* содержит общую «вводную» в виде профессионального кейса и дополнительные «вводные» — кейсы-ловушки, осуществляет перенос учебного материала по дисциплине из научно-теоретической области в область практико-ориентированную.

Конкретизированная «вводная» деловой игры, представляющая собой профессиональный кейс, позволяет развернуть внутренний конфликт, который и создает драматургию игры. Необходимость решения комплекса проблем из предложенных профессиональных ситуаций побуждает участников к действию. Максимально приближает действие игры к реальной профессиональной ситуации создающаяся при этом учебно-воспитательная среда. Она помогает обучающемуся, играющему роль сотрудника, реализовать профессиональные функции, не опасаясь «драматических» ошибок, имитируя совершение профессиональных действий на благо человека, общества и государства.

В деловой игре, как и в любой другой игре, используется технология игрового обучения. Под технологией игрового обучения мы понимаем технологию обучения, в основе которой лежит последовательное построение процесса, основанного на имитации ролевого поведения участников игры при решении учебно-профессиональных задач (кейсов) проблемного характера.

Процессуальная модель деловой игры включает четыре основных этапа деловой игры.

Этап 1 — фронтальная работа (ФР) — ввод в игру (постановка цели; определение правил; характеристика имитационной модели; представление ролей).

Этап 2 — групповая и индивидуальная работа (ГР+ИР) — реализация деловой игры (распределение ролей, исполнение профессионально-функциональных ролей; достижение цели).

Этап 3 — фронтальная и индивидуальная работа (ФР+ИР) — коллективный анализ, включая анализ видеосъемки и индивидуальное осмысление результатов.

Этап 4 — фронтальная работа (ФР) — подведение итогов.

Видеофиксация всех этапов деловой игры (организация, проведение, подведение итогов) выступает особым дидактическим средством. Анализ видеозаписи с обучающимися направлен на выявление ошибок в профессиональных действиях и учет их в дальнейшей работе. Систематическое видеоповторение с рефлексией одновременно носит диагностический и развивающий характер в части дополнений элементов креативности.

Модель игры-соревнования. Игра-соревнование является образовательным средством, которое пробуждает у обучающихся желание активно включиться в игровой процесс за счет возникающей коллективной заинтересованности, приводящей в движение естественные порывы увлеченности и душевного подъема [12].

Основная характеристика такой игры связана с состязательностью команд, разворачивающейся вокруг осведомленности о специфике профессиональной деятельности, приводящей к высокой эмоциональности.

Игра-соревнование отличается простой организацией, конечной нацеленностью на победу в игре, отсутствием имитационной модели и наличием правил игры.

В содержание игры-соревнования уже включены образовательные, просветительские, профессиональные задачи. Обычно это расширение и углубление знаний о профессиональной деятельности, ее разновидностях, функциях, предусмотренных в нормативно-правовых актах, понимание значения, роли и места в социальной жизни, составляющих разнообразные задания; формирование навыков коллективной работы в сочетании с индивидуальным размышлением; обучение применению знаний в новой ситуации; развитие умения кратко и быстро излагать свою позицию.

Процессуальная модель игры-соревнования включает три этапа, представляющих собой заверченный цикл.

Этап 1 — фронтальное представление правил игры (только на первом цикле) и предъявление задания играющим группам (ФР).

Этап 2 — групповое выполнение задания, которому предшествует краткосрочное индивидуальное размышление (ИР+ГР).

Этап 3 — фронтальное представление решения группами и оглашение правильного ответа (ФР).

Количество заданий зависит от возраста обучающихся и, соответственно, времени использования на занятии. Содержание заданий и вопросов, естественным образом обусловлено учебным материалом и дисциплиной. Стали довольно популярными игры-соревнования типа «Что? Где? Когда?», «Блиц», «Ринг», «Альтернативное кафе», «Поезд» и различные турниры, старты, фестивали и др.

Модель функционально-ролевой игры. Функционально-ролевая игра — игровое образовательное средство, построенное на коммуникации в конкретной профессиональной ситуации, где образовательные задачи решаются путем решения коммуникативных задач в ходе

исполнения обучающимися определенной функциональной роли.

Функционально-ролевая игра характеризуется, с одной стороны, речевой активностью обучающихся, связанной со служебно-ролевой функциональностью, ситуационностью, личностной индивидуальностью и новизной решения. При таких условиях речь обучающихся вынуждена быть насыщенной профессионализмами. С другой стороны, в данной игре имеются профессиональные проблемы, составляющие основу игры; персонажи, включенные в ситуацию, исполняющие свою профессиональную или социальную роль и демонстрирующие разное отношение к обсуждаемой проблеме [29].

Особенности функционально-ролевой игры: 1) игра интегрирует в себе одновременно образовательную, поисковую, профессиональную, речевую, коммуникативную и игровую деятельность. Причем коммуникативные ситуации позволяют приблизить речевую деятельность к реальному профессиональному общению; 2) моделируемая в игре профессиональная ситуация вынуждает обучающегося совершать речевые действия, черпая языковые ресурсы из практической деятельности, речи преподавателя и самостоятельного поиска. При наличии речевых задач, определяемых правилами игры и содержанием роли, у говорящего проявляется речевая активность, возбуждающая активность речемыслительную. Речемыслительная деятельность обучающегося, в свою очередь, служит выполнению конкретных профессионально-речевых функций.

Процессуальная модель функционально-ролевой игры состоит из шести этапов:

Этап 1 — фронтальная работа (ФР) — ввод в игру (предъявление правил, плана, имитационной модели — игровой ситуации и цели игры; деление на малые группы, количество членов соотносится с количеством определенных функциональных ролей; предъявление основного и функционально-ролевых кейсов).

Этап 2 — индивидуальная и групповая работа (ИР+ГР) — реализация игры (распределение ролей в группах, индивидуальное размышление, групповое обсуждение с исполнением профессионально-функциональных ролей, групповое принятие решений по кейсам в достижении цели).

Этап 3 — фронтальная и индивидуальная работа (ФР+ИР) — представление результатов работы играющими группами, предполагающее выступление каждого члена группы, исполняющего выделенную ему роль.

Этап 4 — фронтальная работа (ФР+ИР) — обсуждение группами представленных ответов, переходящее в краткосрочное индивидуальное размышление.

Этап 5 — групповая, фронтальная и индивидуальная работа (ГР+ФР+ИР) — окончательное принятие решения группой, его краткое оглашение и «внутреннее» принятие индивидуального решения.

Этап 6 — фронтальная работа (ФР) — оглашение правильного аргументированного ответа.

Например, в процессе многолетнего применения положительно зарекомендовала себя функционально-ролевая игра «Расследование» [30]. Конкретизированная модель игры следующая. Обучающиеся делятся на малые группы, называемые следственными. Каждый из игроков наделяется какой-либо функциональной ролью — следователя, оперативника, участкового, криминалиста, инспектора ПДН, психолога и педагога. Следственным группам предъявляется фабула преступления. Группы осуществляют расследование, в процессе которого необходимо определить место расположения похищенных объектов или преступника, составить социально-психологический портрет рецидивиста. По окончании игры группам предъявляется правильный ответ. Педагогическая цель: проигрывание профессиональных ролей в процессе расследования, взаимодействие специалистов и совместная мыследеятельность. Игровая цель: имитация следственных действий (осмотра места происшествия, допроса, очной ставки, обыска, проверки показаний на месте и др.) в процессе поиска преступника (похищенного), выдвижение версий, построение и проверка гипотез, доказывание, составление портрета.

Выводы

Никакая модель, даже предельно качественно построенная, не может дать абсолютного представления об изучаемом объекте, процессе, явлении, точно предсказать его развитие или описать траекторию движения в каком-либо пространстве. Проектируя модели, ученые находятся в ограничениях достоверности и достаточности. Поэтому перспектива видится в построении комплекса моделей, описывающих разные составляющие образовательной системы на различных ее уровнях [31].

При этом, безусловно, интерактивная игра как средство профессионального обучения выступает одновременно методом развития профессионально-личностных качеств сотрудника органов внутренних дел, исходя из того что ее прагматическая модель вбирает в себя комплекс профессиональных действий и взаимодействий. Использование такой модели в качестве базиса дает возможность построения целого ряда разнообразных востребованных моделей интерактивных игр разных видов, разного характера и содержания.

Перспективы. Педагогическое моделирование интерактивных игр предоставляет широкие возможности для развития у сотрудников правоохранительных органов таких качеств, как профессиональная добросовестность, порядочность, ответственность за судьбу Отечества, мотивирующих человека на созидательный труд, на оказание профессиональной помощи и профессиональной благотворительности.

Список источников / References

1. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: Дидактика и методика : учеб. пособие. М., 2007. 352 с.
2. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : монография. Новосибирск, 2005. 230 с.
3. Писаренко В. И. Моделирование в современной педагогике // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-v-sovremennoy-pedagogike> (дата обращения: 19.07.2021).
4. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д, 2000. 351 с.
5. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 272 с.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 541 с.
7. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1977. 374 с.
8. Малафеев Р. И. Проблемное обучение физике в средней школе : книга для учителя. М., 1993. 188 с.
9. Трофименко Ю. В. Проектирование и реализация педагогической технологии формирования профессиональных компетенций будущего учителя начальной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2009. 25 с.
10. Захарова И. Г. Формирование социальной компетенции будущих инженеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2010. 24 с.
11. Маркарова К. Э. Формирование конфликтологической компетентности будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2009. 25 с.
12. Храмова А. Б. Формирование коммуникативной компетентности студентов — будущих юристов в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2009. 20 с.
13. Ермоленко В. А. Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5(8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnoe-razvitiye-obrazovatelnyh-programm-nepreryvnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 30.10.2023).
14. Keller J. M. Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*. 1987. Vol. 10, No. 3. Pp. 2–10.
15. Slavin R. PET and the Pendulum: Faddism in Education and How to Stop it. *Phi Delta Kappan*. 1989. № 70. Pp. 752–758.
16. Johnson D., Johnson R. Leading the Cooperative School. Edina, Minnesota, 1989. 273 p.
17. Эллис А., Фоутс Д. Педагогические инновации : монография / пер. с англ. А. И. Другова. М., 1993. 105 с.
18. Edmonds R. R. On School Improvement: A Conversation with Ronald Edmonds. *Educational Leadership*. 1982. No. 40(3). Pp. 13–15.
19. Sharan Shlomo, Sharan Yael Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation Publisher : Teachers College Pr. January 1, 1992. 224 p.
20. Чернобай Е. В., Ефимова Е. А., Корешникова Ю. Н., Давлатова М. А. Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка. М., 2022. 44 с.
21. Samer Mutleq Iyasrah, Nur Azizi Ismail Programs for the gifted and talented: the investigation team — to Shlomo and Yael Sharan — model. *Journal of Islamic and Arabic Education*. 2012. No. 2(4). Pp. 35–46.
22. Новиков А. М., Новиков Д. А. Построение образовательных моделей // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postroenie-obrazovatelnyh-modeley> (дата обращения: 03.11.2023).
23. Козырев Н. А., Козырева О. А. Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования // Современная педагогика. 2015. № 8. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791> (дата обращения: 24.02.2023).
24. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. М., 1984. 80 с.
25. Сериков В. В. Идея, замысел и гипотеза в педагогическом исследовании // Образование и наука. 2010. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ideya-zamysel-i-gipoteza-v-pedagogicheskom-issledovanii> (дата обращения: 20.04.2023).
26. Склярёнок И. С., Богомолов А. Н. Учения как основная форма практико-ориентированного обучения сотрудников правоохранительных органов в процессе непрерывного образования // Педагогика и психология в деятельности сотрудников правоохранительных органов: интеграция теории и практики : мат.-лы всерос. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 30 октября 2020 года. СПб., 2020. С. 428–433.
27. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. М., 2007. 668 с.
28. Склярёнок И. С. Семинар — деловая игра с использованием групповых форм работы курсантов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2003. № 2(20). С. 82–88.
29. Фетисова Л. Ю. Ролевая игра как существенное дидактическое средство обучения иностранным языкам // Молодой ученый. 2015. № 15.2(95.2). С. 74–75. URL: <https://moluch.ru/archive/95/20775/> (дата обращения: 30.05.2023).
30. Склярёнок И. С. Использование групповых форм работы на семинарских занятиях по курсу «Психология и педагогика в деятельности сотрудников ОВД». Хабаровск, 2002. 80 с.
31. Богатырев А. И., Устинова И. М. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность // Современная педагогика. 2015. № 8. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791> (дата обращения: 24.02.2023).

Поступила 03.11.2023; одобрена после рецензирования 10.11.2023; принята к публикации 30.11.2023.

Научно-теоретическая статья

УДК 377 © Ярмак К. В., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-83-89

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Типология средств цифрового сопровождения образовательного процесса

Кирилл Владимирович Ярмак, кандидат юридических наук, доцент, начальник управления учебно-методической работы¹; kirill.77@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-4095-264X>

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

Реферат. Введение. Излагаются результаты системного анализа средств цифрового сопровождения образовательного процесса. Цель — выявление общих признаков, находящихся в основе классификационного деления данных средств, и разработка их таксономии. Для эффективной интеграции в образование этих средств необходимо понимание их сути и взаимосвязей, согласование их использования с целями обучения и образовательными стандартами. Применялся системный подход к созданию и уточнению классификаций средств цифрового сопровождения, представляющих собой иерархические построения понятий. **Материалы, результаты и обсуждение.** Проводится деление всех имеющихся в современной педагогике средств цифрового сопровождения образовательного процесса на три типа. Данная типология позволяет обеспечить соответствующую поддержку как преподавателей, так и учащихся в части ориентирования в этих средствах и максимально эффективного их использования. **Выводы.** Приведенная типология средств позволяет систематизировать терминологический аппарат в области цифровизации образования, облегчает понимание природы и назначения тех или иных средств для организации образовательного процесса.

Ключевые слова: цифровое сопровождение, образовательный процесс, цифровизация образования, классификация, типология

Для цитирования: Ярмак К. В. Типология средств цифрового сопровождения образовательного процесса // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 83–89. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-83-89>

Scientific and Theoretical Article

UDC 377 © Yarmak K. V., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-83-89

5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education

Typology of Digital Support Tools used in Educational Process

Kirill V. Yarmak, Candidate of Science (in Law), Associate-Professor, Chief of the Department of Educational and Methodical Work¹; kirill.77@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-4095-264X>

¹ V. Y. Kikot' Moscow University of the Russian Ministry of Internal Affairs, 12 Akademika Volgina st., Moscow, 117997, Russia

Abstract. Introduction. The work sets forth the results of a system analysis of digital support tools used in the educational process. The objective is to identify common features that form the basis of the classification division of tools and to develop taxonomy of these tools. For effective integration of digital support tools into education, it is necessary to understand their essence and interrelations, to coordinate the use of these tools with the learning goals and educational standards. A systematic approach is used to create and elaborate the classifications of digital support tools, which are hierarchical constructions of concepts. **Materials, Results and Discussion.** The author divides all digital support tools of the educational process available in modern pedagogy into three types. This typology makes it possible to provide appropriate support to both teachers and students in navigating these tools and in their most effective use. **Conclusions.** The presented typology of tools allows us to streamline the terminological apparatus in the field of digitalization of education, facilitates understanding of nature and purpose of certain tools for organizing the educational process.

Keywords: digital support, educational process, digitalization of education, classification, typology

Citation: Yarmak K. V. Typology of Digital Support Tools used in Educational Process. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 1(96). Pp. 83–89 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-83-89>

Основные положения

1. В настоящее время прослеживается актуальная необходимость проведения исследований в области цифровой трансформации в сфере образования и анализа эффективности цифровых образовательных инструментов, тенденций и направлений развития цифровых технологий в педагогике. Решению указанной проблемы может спо-

собствовать разработка типологии цифровых технологий, используемых в целях повышения качества образования и развития педагогической науки. Системный подход при рассмотрении средств цифрового сопровождения образовательного процесса позволит систематизировать терминологический аппарат, определить критерии обеспечения их качества и соответствия педагогическим принципам.

2. Педагогическим работникам образовательных организаций высшего образования предложенная типология даст возможность обеспечить эффективную интеграцию средств в образование с учетом взаимодействия с другими элементами образовательной системы путем их включения в имеющиеся учебные программы либо разработку специальных курсов. Классификация позволит педагогам более осознанно выбирать и применять соответствующие технологии в зависимости от поставленных образовательных задач, поможет выявить особенности каждого конкретного средства и его применимость в образовательной среде. Типология средств цифрового сопровождения может служить основой для разработки методических рекомендаций и стандартов, а также развития научной базы по использованию и применению цифровых технологий в образовании.

3. Типология цифровых образовательных средств может стать предметом обсуждения, анализа и обмена опытом в педагогической среде, что будет способствовать развитию профессионального сообщества и повышению качества образования. В свою очередь, эффективное и рациональное использование средств цифрового сопровождения влечет и повышение мотивационной составляющей обучения.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

Активное внедрение в повседневную человеческую жизнедеятельность современных цифровых технологий, методов и средств предопределяет изменения в организации образовательных отношений соответствующих субъектов. Подобная интеграция современных технологий должна происходить под контролем организующих этот процесс лиц. Мы являемся свидетелями того, что цифровизация образования и трансформация образовательной системы в последнее время происходят практически по экспоненте, с каждым днем все больше технологий цифровой трансформации становятся образовательным инструментарием. Сами технологии непрерывно совершенствуются и позволяют более эффективно организовывать коммуникацию педагога и обучающегося, создавать учебно-методические материалы, организовывать учебные занятия, взаимодействовать с иными субъектами образовательного процесса.

Цифровая трансформация общества в России представляет собой одно из стратегических направлений развития¹. Вопросы внедрения современных цифровых средств и технологий обсуждаются на самом высоком государственном уровне. В ноябре 2022 г. Президент России принял участие в международной онлайн-конференции AI Journey «Путешествие в мир искусственного интеллекта», по итогам которой утвердил перечень поручений. В своем выступлении Владимир Владимирович Путин сделал акцент на необходимости обеспечения готовности, зрелости, а также соблюдения таких базовых условий, как выстраивание оптимальных процедур и процессов, четкая постановка задачи и сроков ее выполнения в процессе перехода на со-

временную модель управления на основе данных. «Если оцифровать хаос, то получится всего лишь цифровой хаос»², — справедливо отметил глава государства.

Цель — анализ современного состояния используемых в образовании цифровых технологий и выстраивание типологии средств цифрового сопровождения образовательного процесса; выделение общих признаков, свойственных группе средств, и формулирование оснований классификационного деления рассматриваемых средств.

В данном исследовании использован метод итеративной разработки таксономии, заключающийся в системном подходе к созданию и уточнению классификаций, которые представляют собой иерархические построения терминов или понятий. Этот метод включает в себя процесс сбора, организации и проверки информации для построения классификации.

Если рассматривать цифровое сопровождение образовательного процесса как форму опосредованного взаимодействия его субъектов, направленного на эффективное достижение цели образования и основанного на сочетании педагогического сопровождения и цифровой трансформации, возможно определить и элементы такого сопровождения. Как в любой системе, элементы цифрового сопровождения образовательного процесса могут быть подвергнуты классификационной организации в группы. В данной работе предпочитаем использовать термин «типология», предполагая процесс категоризации различных типов в указанной области. Термины «классификация» и «типология» тесно связаны и часто используются взаимозаменяемо, но имеют несколько разные значения и контексты. Классификация — это более широкий термин, который охватывает акт категоризации, тогда как типология относится к изучению и анализу различных типов в рамках системы классификации.

Материалы, результаты и обсуждение

Система средств цифрового сопровождения образовательного процесса. Исходя из обозначенной цели исследования и понятия цифрового сопровождения образовательного процесса, определим деление всех средств такого сопровождения на три большие группы — типы: *технологии, устройства и контент*. В широком аспекте систему типов средств цифрового сопровождения образовательного процесса можно выстроить, как это показано на рис.

Необходимо отметить, что такой тип, как технологии, имеет двойственную природу. С одной стороны, в узком понимании они могут рассматриваться как самостоятельный элемент построенной нами таксономии, который будет охарактеризован ниже. С другой стороны, в широком смысле цифровые технологии охватывают все элементы цифрового сопровождения, как находясь в основе функционирования устройств, так и выступая как закономерность и технологический принцип существования контента. Например,

¹ Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации государственного управления : распоряжение Правительства Российской Федерации от 22 октября 2021 г. № 2998-р // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202110260034> (дата обращения: 03.08.2023).

² Путин заявил, что для цифровизации любой сферы в ней нужно сначала навести порядок // ТАСС. URL: <https://tass.ru/ekonomika/16418795> (дата обращения: 03.08.2023).

такие современные устройства, используемые в образовании, как 3D-принтер или мобильное устройство типа смартфона, сами по себе основаны на передовых цифровых технологиях. Одновременно процессы обработки контента (получения, накопления, хранения, интерпретации, вывода и пр.) также используют ряд самостоятельных цифровых технологий.

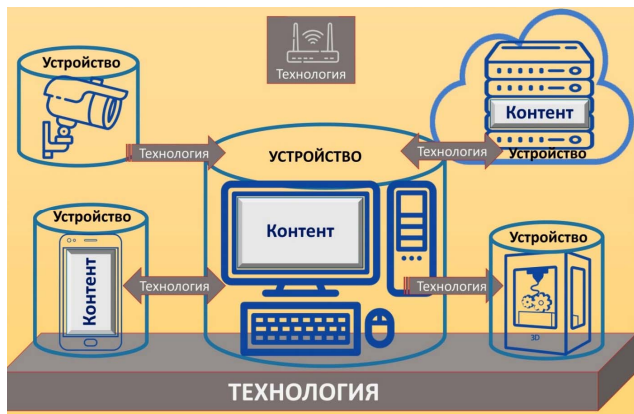


Рис. Система типов средств цифрового сопровождения образовательного процесса
(Fig. System of Types of Digital Support Tools in Education)

Двойственность понятия «технология» подтверждается рядом работ современных ученых. Исследователи придерживаются позиции, что современные цифровые технологии можно рассматривать и как инструмент, и как современную среду существования с новыми образовательными возможностями [1]. В статье германских ученых «Природа цифровых технологий — разработка многослойной таксономии» изложена классификация цифровых технологий. Она основана на восьми измерениях, структурированных по уровням сложившихся модульных архитектур, и включает такие виды, как сервис, контент, сеть и устройство [2]. Однако в контексте нашей работы, в рамках которой мы опираемся на типологическое деление средств цифрового сопровождения образовательного процесса, подобное разделение задачам исследования отвечает не в полной мере. Такие элементы этой классификации, как контент и устройство, больше будут соответствовать типам средств, на которых остановимся ниже.

Типы средств цифрового сопровождения образовательного процесса

1. Первым типом средств цифрового сопровождения образовательного процесса, который мы рассмотрим, являются *цифровые образовательные технологии*.

К цифровым технологиям принято относить совокупность процессов обработки или переработки материалов с использованием электронных устройств и систем, которые генерируют, хранят, обрабатывают и передают данные в цифровой форме.

Члены Германского общества содействия прикладным исследованиям имени Фраунгофера на международной конференции по управлению технологиями, операциями и решениями в 2018 г. представили доклад, посвященный классификации цифровых технологий [3]. Авторы выделяют восемь классов современных цифровых технологий, сгруп-

пированных в пять групп исходя из целевого назначения при работе с данными: создание, обработка, передача и использование данных, а также интерактивные технологии.

Технологии создания данных включают технологии интерфейсов «человек — машина» (например, интерфейс «мозг — компьютер») и сенсорные технологии (например, 3D-сканер с возможностью построения 3D-моделей).

Технологии обработки представлены технологиями аналитики и нацелены на работу с различными входными и выходными данными.

Трансферные технологии не изменяют данные, а только передают и представлены технологиями связи (например, связь 5G, Bluetooth и пр.) и хранения (например, базы данных, облачные технологии и пр.).

Технологии применения нацелены на использование данных в соответствии с функциональным предназначением и представлены технологиями изготовления (например, 3D-печать) и визуализации (например, виртуальная и дополненная реальность).

В пятую группу авторы включают *интерактивные технологии*, которые одновременно предназначены и для создания, и для использования цифровых данных.

Авторы книги «Управление технологиями. Руководство по производству и управлению» Г. Шу и С. Клапперт, определяя цифровые технологии, перечисляют в этой группе знания и навыки для решения технических задач, а также системы и процессы для их практической реализации [4].

С. Бергер с коллегами с помощью кластерного анализа выделил семь архетипов цифровых технологий, таких как *платформа, подключение, продукт на основе индивида, сбор данных на основе датчиков, аналитическая генерация, аналитическое взаимодействие и дополненное взаимодействие* [2].

Многие отечественные ученые рассматривают вопросы типологии средств и методов цифрового сопровождения и цифровизации образования. Сотрудники национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» делают акцент на важности показателей индивидуального и государственного благополучия [5].

Соглашаясь с подобной позицией и проводя аналогию, предлагаем еще одну классификацию цифровых технологий, основанную на уровне их применения, разделив на *технологии индивидуального применения* (например, персональные компьютеры), *технологии уровня образовательной организации* (например, виртуальные образовательные среды), *технологии государственного уровня* (например, технологии умного города, цифровые экосистемы). Кроме того, авторы справедливо отмечают сформировавшуюся в ряде зарубежных стран тенденцию последних лет к переходу обучения на достижение образовательных результатов, под которыми подразумеваются ключевые компетенции, приобретаемые обучающимися: грамотность; мультиязычность; математическая, естественно-научная и техническая компетентность; личная и социальная компетентность, а также умение учиться; гражданская активность; навык предпринимательства; культурная компетентность. Предлагаем еще одну классификацию цифровых технологий, основанную на формируемых образовательных навыках,

которые развиваются благодаря образовательному опыту обучающихся. Эти навыки необходимы для академического успеха и обучения на протяжении всей жизни. В данной классификации предлагаем деление на технологии, *способствующие формированию твердых навыков* — конкретных технических или специализированных знаний и способностей (например, цифровые и облачные библиотеки, математико-статистический анализ, статистические базы данных, алгоритмическое моделирование экспериментов, 3D-измерение и 3D-печать), а также *способствующие формированию мягких навыков* — личных качеств и навыков межличностного общения для эффективного взаимодействия (например, мультимедийные цифровые технологии, цифровые переводчики).

Считаем возможным предложить еще одну классификацию цифровых технологий, в основе которой лежат виды деятельности участников образовательного процесса: *учебная, учебно-методическая, научно-исследовательская, воспитательная, административно-управленческая*. Так, если технологии, используемые в учебных целях, наиболее очевидны (например, образовательные приложения, технологии дополненной и виртуальной реальности и пр.), то такие технологии, как открытые образовательные платформы или онлайн-инструменты для общего редактирования документов, могут быть применены также педагогами и в целях создания, накопления, редактирования и использования учебно-методических материалов. В целях организации научно-исследовательской работы применимы онлайн-инструменты для совместной деятельности, позволяющие обучающимся и преподавателям сотрудничать и общаться в режиме реального времени, независимо от их физического местоположения, например платформы для видеоконференций, онлайн-дискуссионные форумы.

В целях проведения воспитательной работы могут задействоваться адаптивные системы обучения, использующие алгоритмы для персонализации процесса обучения для каждого обучающегося. А. В. Мудрик уже в 2008 г. акцентировал внимание на перспективах использования сети Интернет в качестве одного из ресурсов социального воспитания [6]. Согласимся с И. В. Ульяновой в части необходимости выстраивания воспитательных ресурсов с учетом формирования смысловых ориентаций, всестороннего оздоровления жизни, включая морально-нравственные аспекты [7].

Административно-управленческая деятельность может быть обеспечена такими технологиями, как системы управления обучением (Learning Management System), а также системы управления контентом (Content Management System) и системы управления учебным контентом (Learning Content Management System) [8]. Эти платформы позволяют организовывать онлайн-курсы и ресурсы, предоставляют обучающимся доступ к материалам курса, осуществляют

отслеживание прогресса обучения, оценивание его результатов. Кроме того, обеспечиваются администрирование в части создания и управления учетных записей пользователей, распределение ролей и предоставление прав доступа. Реализован функционал мониторинга, аналитики и формирования статистической отчетности о процессе обучения [9].

В эту группу также можно отнести и такие технологии, как блокчейн и NFT. Технология блокчейна, представляя собой децентрализованную цепочку блоков с информацией, в том числе о совершенных транзакциях, может трансформировать различные аспекты образования. Он может предоставить безопасные и надежные системы для хранения, проверки и обмена образовательными записями и учетными данными. Одно из применений блокчейна в образовании — проверка и аутентификация академических документов. Технология NFT (non-fungible token) позволяет создавать невзаимозаменяемые уникальные токены. Так, в Московском университете МВД России имени В. Я. Кикотя разработан токен для проверки данных участников конференции, что позволило избавиться от бумажного документооборота и оптимизировать процесс верификации сертификатов каждого из докладчиков³.

По наличию познавательной способности можем разделить технологии на *когнитивные* и *некогнитивные*. Когнитивные цифровые технологии — это совокупность инструментов и методов, основанных на применении искусственного интеллекта и машинного обучения, которые позволяют компьютерным системам анализировать, понимать и интерпретировать неструктурированную информацию, а также принимать решения на основе этого анализа. Отечественные авторы справедливо акцентируют внимание на грядущем существенном снижении трудозатрат на отдельные виды человеческой деятельности как рутинной, например офисной [10], так и творческой, например создание изображений и текстов и т. д.

В Российской стратегии развития искусственного интеллекта до 2030 года последний определяется как «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека»⁴. Для сравнения, американский закон 2017 г. «О будущем искусственного интеллекта» содержит несколько определений искусственного интеллекта — от любых искусственных систем, способных учиться на своем опыте и улучшать свою работу; систем, мыслящих как люди; систем, действующих как люди, до набора методов, стремящихся приблизиться к когнитивной задаче либо рационально действующих систем, достигающих целей посредством восприятия, планирования, рассуждений, обучения, общения, принятия решений и действий⁵. Оба нормативных документа в основу

³ В университете МВД создали NFT для проверки данных участников конференции // РБК. URL: <https://www.rbc.ru/crypto/news/649d9b909a7947393bf63f79> (дата обращения: 03.08.2023).

⁴ О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации : указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 // Сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 03.08.2023).

⁵ Future of Artificial Intelligence Act of 2017. // CONGRESS.GOV. URL: <https://www.congress.gov/bill/115th-congress/senate-bill/2217/text> (дата обращения: 03.08.2023).

определения искусственного интеллекта вкладывают под определение образу мысли и действий человека.

2. Следующий выделяемый нами *тип* средств цифрового сопровождения образовательного процесса представлен *устройствами, используемыми в образовательном процессе*. В отдельных работах, посвященных изучению развития института высшего образования в России в контексте становления цифровой экономики, приводятся данные о динамике изменений показателей использования тех или иных программных продуктов, устройств и прочих инструментов цифровой экономики в образовании, демонстрирующих их постоянный рост [11].

С. Бергер с коллегами дифференцирует устройства, исходя из роли используемой ими технологии: *на основе прикладных технологий* (например, машинное обучение, человеко-машинные интерфейсы) и *на основе инфраструктурных технологий* (например, платформы, сети и аналитические технологии) [2]. По природе используемых технологий устройства можно разделять на *кибернетические* и *киберфизические*. По характеру работы с данными выделим *устройства ввода / вывода данных* и *устройства обработки данных*. Под обработкой понимаем сбор, агрегацию, анализ, исполнение и передачу данных, которая может быть *однонаправленной* (например, сенсорные устройства) и *двунаправленной* (например, использование гаджета с онлайн-переводчиком).

По модели взаимодействия пользователя с устройством их можно разделить на три вида: «*один на один*» («человек — технология» / «технология — технология»), например очки для виртуальной реальности; «*один ко многим*», например ИТ-инфраструктура для доступа в гибридное облако; «*многие ко многим*», например оборудование для функционирования беспроводных сетей. По степени участия субъекта устройства можем разделить на *активные* (например, мультимедийное оборудование) и *пассивные* (например, сканеры, биометрии).

Наконец, по технологическому решению устройства можем дифференцировать на *стационарные* и *мобильные*. Стационарные устройства (например, персональные компьютеры, серверы, принтеры и пр.) при обычном использовании не предназначены для передвижения. Часто такие устройства имеют большие технические возможности, больший объем памяти, более мощные процессоры и более широкий набор функций, чем мобильные устройства. Мобильные устройства (например, смартфоны, планшеты, ноутбуки и пр.) можно легко брать с собой и использовать в любом месте. Они обладают преимуществами мобильности и удобством использования в пути. Мобильные устройства необходимы при задействовании мобильных образовательных технологий для получения быстрого доступа к учебным материалам. Подобные технологии позволяют обучающимся не быть привязанными к конкретной аудитории, иметь практически постоянный контакт с педагогом и обратную связь, в том числе для решения возникших затруднений в обучении, и в конечном счете помогают организовать индивидуальное обучение. В рамках мобильного обучения возможно использование передовых цифровых технологий и специфичных новых форм

подачи учебного контента, например курскасты, моблоги. Под курскастами понимаются аудио- или видеолекции, которые доступны для прослушивания или просмотра онлайн. Моблоги, или мобильные блоги, являются формой блогов, создаваемых и обновляемых с помощью мобильных устройств и позволяющих пользоваться контентом прямо с мобильного устройства в режиме реального времени. Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя интегрировал в образовательный процесс разработанные его сотрудниками чат-боты на базе кроссплатформенной системы мгновенного обмена сообщениями Telegram (например, бот «Правовед» (https://t.me/lawyer_tgpdiscourse_bot)). Многофункциональная автоматизированная система предоставляет большое количество возможностей для взаимодействия между обучающимися и преподавателем, а также реализации различных идей, связанных с образовательным процессом и научно-исследовательской деятельностью.

3. Третий тип средств цифрового сопровождения образовательного процесса — *цифровой образовательный контент*.

Цифровой образовательный контент можно разделить на различные категории в зависимости от его особенностей. Так, по содержанию — на *предметный* и *компетентностный*. Предметный содержит образовательные материалы по конкретным предметам или образовательным программам. В каждом предмете их можно разбить на разделы и темы. Компетентностный контент основан на формируемых навыках.

В зависимости от уровня образования выделим контент, предназначенный для *среднего и среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного профессионального образования, профессионального обучения*, удовлетворяющий потребности в обучении и учитывающий способности обучающихся на разных уровнях образования.

По количеству используемых технологий контент может быть *мультимедийным* и *монотехнологичным*. Первый вид включает в себя мультимедийные элементы, такие как видео, анимация, моделирование, игры и интерактивные упражнения для повышения вовлеченности и понимания.

По степени интерактивности различаем *автономный* и *интерактивный* контент. Примером внедрения интерактивных форм контента могут служить результаты исследований, которые совместно провели сотрудники передовых образовательных организаций высшего образования в России и Норвегии [12]. Разработчиками были внедрены в образовательный процесс мобильные системы опроса, интегрированные в лекционный курс. По итогам эксперимента сформулирован вывод об оказании значительного педагогического влияния подобной системы опроса как на взаимодействие преподавателя с обучающимися, так и на подачу учебного контента, структуру и содержание самого курса. В образовательный процесс Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя нам также удастся внедрять современные технологии, например виртуальной реальности и дополненной реальности для обеспечения иммерсивного и интерактивного обучения [13].

По количеству авторов контент делится на *авторский*, *коллективный* (коллектив авторов) и *общественный*. Примером последнего может служить опыт Швейцарии, где набирает популярность технология создания проектов в формате wikis и «блоги», формируемых сообществом пользователей [14].

Цифровой образовательный контент также можно классифицировать в зависимости от его масштаба на *платформу*, *экосистему*, *среду*, *сервис* и *приложение*, которые могут функционировать независимо друг от друга либо являться составляющими элементами друг друга. Например, полная платформа «Цифровой экономики» состоит из трех частей: экосистемы потребителя, экосистемы производителя и коммуникативного ядра [10]. Наиболее распространенные примеры сред — это электронная информационно-образовательная среда образовательной организации или виртуальная образовательная среда [15]. В литературе встречаем обращение к зарубежному опыту построения образовательных сред, например в формате развивающегося в Южной Корее проекта «смарт-образования» (Smart Education project) [16; 17].

По цели использования контент может быть *учебным*, *оценочным*, *методическим*. Материалы для оценивания и подготовки к экзаменам сосредоточены на практических заданиях и тестовом материале. Методический контент предназначен для поддержки педагогов в организации и проведении занятий, предоставлении методических материалов, планов проведения занятий, а также ресурсов для профессионального развития.

По виду используемой технологии разделяем образовательный контент на *текстовый*, *графический*, *аудиовизуальный*, *игровой*, *мобильный*, *адаптивный*, *комбинированный*. Адаптивный учебный контент использует искусственный интеллект и персонализированные алгоритмы обучения, чтобы адаптироваться к индивидуальным потребностям и способностям обучающихся. Мобильный контент специально разрабатывается для мобильных устройств.

По объему учебного материала образовательный контент дифференцируем на следующие виды: *отдельный контент*, *электронная лекция*, *электронный учебник*, *электронный курс*, *открытый образовательный ресурс*, *электронная библиотека*, *электронные репозитории*. Одним из максимально востребованных в настоящее время видов контента являются онлайн-курсы. В работах исследователей можно встретить различные классификационные деления онлайн-курсов, например в зависимости от принципов построения, взаимодействия обучающихся, продолжительности обучения, организации обучения, цели обучения, доступа к курсу и пр. [18]. Открытые образовательные ресурсы, так называемые MOOK, находятся в свободном доступе и могут использоваться совместно. Характерным признаком массовых открытых онлайн-курсов является их открытый доступ без ограничений для широкой аудитории. Для этого создаются многочисленные образовательные цифровые отечественные и зарубежные платформы (например, Stepik, Открытое образование, Университет без границ, Coursera, Open edX, KhanAcademy, MIT Open Courseware, FutureLearn и др.). В работах уче-

ных встречаются классификации MOOK по различным основаниям: по типу решаемой педагогической задачи (*классические*, *расширенные*, *связующие*, *распространяемые онлайн*, *совместные*, *основанные на задачах*, *адаптивные*, *групповые*, *социальные* и *интерактивные*), по типу масштаба (*малочисленные*, *обычные* и *мега-курсы*), по типу построения (*трансформирующийся* и *авторский*), по типу познавательной активности (*информационный*, *практико-ориентированный*, *деятельностный*), а также по типу доступности, по типу работы курса, по типу пользователей [19]. В научных публикациях есть и такое понятие, как индивидуальная образовательная среда на платформе интернета, позволяющая обучающемуся самостоятельно управлять образовательным контентом [20].

Таким образом, вышеизложенная типология поможет педагогическим работникам образовательных организаций эффективно интегрировать в образовательный процесс современные цифровые технологии, что потребует формирования определенных навыков. В целом педагогические компетенции в области использования цифровых средств в образовании помогают педагогам адаптировать учебный процесс под современные требования и заключаются в технической грамотности, умении адаптировать традиционные методики и подходы к обучению под цифровую среду, способности эффективно коммуницировать с обучающимися с помощью цифровых каналов связи. Так, уже не первый год на различных дискуссионных площадках, в том числе международного уровня, обсуждаются предложения по введению в образовательных организациях должности «педагога-дизайнера» для обеспечения специализированной методической поддержки педагогического состава и организации учебной аналитики [21].

Выводы

1. Проведенное исследование позволило выявить ряд общих признаков, которые были положены в основу деления средств цифрового сопровождения образовательного процесса на три типа: *технологии*, *устройства* и *контент*. Предложена принципиальная схема взаимодействия данных типов.

2. В рамках типологического деления сформулирована таксономия этих средств. Каждый тип средств подвергнут классификационному делению, даны определения отдельных видов по различным основаниям.

3. Интеграция различных типов и видов средств цифрового сопровождения в образовательный процесс может осуществляться путем их включения в учебные программы, разработку специальных курсов или модулей, а также использования в качестве дополнительных материалов на учебных занятиях и в период самостоятельной подготовки, что в свою очередь влечет повышение мотивационной составляющей обучения у всех субъектов образовательного процесса.

Рекомендации по практическому применению. Педагогам и образовательным организациям необходимо ориентироваться на эффективную интеграцию цифровых средств в образование с учетом взаимодействия с другими элементами образовательной системы, на соотнесение с учебными программами, целями и задачами обучения.

На основе подобного подхода также целесообразно проведение соответствующего анализа эффективности средств цифрового сопровождения в контексте удовлетворения потребностей обучающихся.

Перспективы. Предложенное типологическое деление средств цифрового сопровождения образовательного

процесса не является исключительным и подлежит научному обсуждению. Дальнейшие исследования на основе системного подхода к рассмотрению указанных средств позволят систематизировать терминологический аппарат, определить критерии обеспечения их качества и соответствия педагогическим принципам.

Список источников / References

1. Никулина Т. В. Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113. <https://doi.org/10.1026170/po18-08-15>.
2. Berger S., Denner M-S., Roglinger M. The Nature of Digital Technologies — Development of a Multi-layer Taxonomy. Portsmouth, 2018. URL: <https://www.fim-rc.de/Paperbibliothek/Veroeffentlicht/728/wi-728.pdf> (дата обращения: 03.08.2023).
3. Lipsmeier A. Framework for the identification and demand-orientated classification of digital technologies. New York City: IEEE, 2018. <https://doi.org/10.1109/ITMC.2018.8691135>. // ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/332436510_Framework_for_the_identification_and_demand-orientated_classification_of_digital_technologies (дата обращения: 03.08.2023).
4. Schuh G., Klappert S. Technologiemanagement: Handbuch Produktion und Management. 2 Auflage. Berlin, 2011. 377 s. URL: https://beckassets.blob.core.windows.net/product/readingsample/796531/9783642125294_excerpt_001.pdf (дата обращения: 03.08.2023).
5. Антонова А., Туробов А. Мишени цифровых технологий через призму образования // Образовательная политика. 2020. № 2(82). С. 42–55. <https://doi.org/10.1022394/2078-838X-2020-2-42-55>.
6. Мудрик А. В. Воспитательные ресурсы Интернета // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2008. Т. 14, № 4. С. 37–39.
7. Ульянова И. В. Проблема амбивалентности российского образования: сущность, пути решения // Конструирование стратегических приоритетов развития образования как ответ на вызовы третьего тысячелетия : мат-лы III всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) / отв. ред. А. В. Янгиров. Уфа, 2022. С. 150–154.
8. Инютина А. А., Карташова В. Н. Современные LMS-системы как компонент организации гибридного обучения в высших образовательных учреждениях // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 1(61). С. 81–89. <https://doi.org/10.1024888/2073-8439-2023-61-1-81-89>.
9. Чебенева О. Е., Натальсон А. В., Зассеев А. А. Применение системы управления обучением (LMS) в образовательной деятельности // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 1-1. С. 590–597. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.69.26.068>.
10. Введение в «цифровую» экономику / А. В. Кешелава, В. Г. Буданов, И. Д. Дмитриев [и др.]. М., 2017. 44 с.
11. Шишалова Ю. С. Развитие института высшего образования в цифровой экономике: бизнес-модель университета завтрашнего дня // Beneficium. 2021. № 1(38). С. 34–48. [https://doi.org/10.34680/BENEFICIUM.2021.1\(38\).34-48](https://doi.org/10.34680/BENEFICIUM.2021.1(38).34-48).
12. Титова С. В., Талмо Т. Модель интерактивной лекции на базе мобильных технологий // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 126–135.
13. Ярмак К. В., Трущенко И. Г. Использование систем виртуальной реальности для повышения качества обучения стрельбе сотрудников правоохранительных органов // Актуальные проблемы теории и практики специальной подготовки сотрудников органов внутренних дел : сб. науч. тр. всерос. науч.-практ. конф. М., 2022. С. 267–270.
14. Прудникова Т. А., Посакалова Т. А. Зарубежный опыт применения информационно-коммуникационных технологий в целях повышения учебной мотивации // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8, № 2. С. 67–82. <https://doi.org/10.17759/jmfr.2019080107>.
15. Вайндорф-Сысоева М. Е. Система информационно-педагогической поддержки средствами виртуальной образовательной среды учреждений профессионального образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2009. № 2. С. 202–215.
16. Блинова Т. Л., Наймушина К. Ю. Цифровизация системы образования в России // Стратегические ориентиры современного образования : сб. науч. статей. Екатеринбург, 05–06 ноября 2020 года. Екатеринбург, 2020. С. 208–211. <https://doi.org/10.26170/Kso-2020-64>.
17. Котельникова Е. В., Ким И. В. Исторические истоки и современные тенденции развития системы образования на примере Южной Кореи // Аллея науки. 2017. Т. 2, № 15. С. 679–694.
18. Гречушкина Н. В. Онлайн-курс: определение и классификация // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 6. С. 125–134.
19. Михеева О. П. Современная систематика массовых онлайн-курсов на основе одномерных таксономических схем // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2016. № 1. С. 292–300.
20. Строков А. А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 2(31). С. 15. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-15>.
21. Другова Е. А. Передовые технологии, трансформирующие образование: обзор международной конференции EdCrunch Томск 2020 // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 4. С. 146–151.

Поступила 07.08.2023; одобрена после рецензирования 16.08.2023; принята к публикации 30.11.2023.

Научно-теоретическая статья

УДК 378 © Кочетков М. В., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-90-95

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Адаптирующее обучение и элитаризационная модель профессионального образования. Часть II

Максим Владимирович Кочетков, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры электроэнергетики и автоматики^{1,2}; m-kochetkov@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-9882-6000>

¹ Заполярный государственный университет им. Н. М. Федоровского, 663310, Норильск, ул. 50 лет Октября, 7, Россия

² Сибирский федеральный университет, 660041, Красноярск, пр. Свободный, 79, Россия

Реферат. Введение. Первая часть отдельного исследования, предваряющего предлагаемую публикацию, посвящена обоснованию авторской технологии и парадигмы «адаптирующее обучение». Каковы перспективы ее внедрения в широкую педагогическую практику? От чего зависит востребованность массовым образованием инновационно ориентированного педагогического опыта? Целью является поиск ответа на поставленные вопросы в контексте глобализационных и национально ориентированных тенденций развития общества. **Результаты и обсуждение.** Обосновывается трехуровневая «элитаризационная» модель подготовки специалистов. Первый уровень детерминирован наиболее передовыми технологическими и социальными новшествами. Второй — это «обслуживающий» уровень, подпитывающий первый в результате «селекции» талантов. Третий уровень обусловлен менее требовательными квалификационными характеристиками специалиста, соотносим со средним профессиональным образованием, а также задачами прикладного бакалавриата. Сохранение национальных интересов связано с национальными элитарными учебными заведениями — их наличием, со способностью их относительно обособленного существования как производителей нового знания, а также соответствующим существенным влиянием на мировые процессы. **Выводы.** Обеспечение суверенитета страны, сохранение национальной культуры, самобытности связано с расширением соответствующей гуманитарной гуманистической составляющей образования, ориентированной на контроль антропоинноваций с широким доступом населения к качественному передовому образовательному продукту прежде всего благодаря педагогу как носителю неявного знания, а также потенциальному источнику прорывных новаций в социальной и производственной сферах общества, когда решающее значение имеет интеллигентность в российских традициях понимания данного качества представителей элиты общества.

Ключевые слова: глобализация, адаптирующее обучение, перевернутый класс, перевернутое обучение, национальное образование, элитаризация, академическая лекция, интеллигентность, антропоинновации, трансгуманизм, Болонский процесс, традиционные ценности, Царскосельский лицей

Для цитирования: Кочетков М. В. Адаптирующее обучение и элитаризационная модель профессионального образования. Часть II // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 90–95. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-90-95>

Scientific and Theoretical Article

UDC 378 © Kochetkov M. V., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-90-95

5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education; 5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education

Adaptive Learning and Elitization Model of Professional Education. Part II

Maksim V. Kochetkov, Candidate of Technical Science, Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Electrical Power and Automation^{1,2}; m-kochetkov@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-9882-6000>

¹ Fedorovsky Polar State University, 7 50 Let Oktyabrya st., Norilsk, 663310, Russia

² Siberian Federal University, 79 Svobodny pr., Krasnoyarsk, 660041, Russia

Abstract. Introduction. The first part of a separate study, which precedes the proposed publication, is devoted to the substantiation of the author's technology and paradigm of "adaptive learning". What are the prospects of its implementation in a wide pedagogical practice? What does the demand for innovation-oriented pedagogical experience by mass education depend on? The aim is to find an answer to these questions in the context of globalization and nationally oriented trends of society development. **Results and Discussion.** The three-level "elitization" model of specialists' training is substantiated. The first level is determined by the most advanced technological and social innovations. The second level is a "serving" level, which feeds the first one as a result of "selection" of talents. The third level is determined by less demanding qualification characteristics of a specialist, correlated with secondary vocational education, as well as the tasks of applied bachelor degree. Preservation of national interests is connected with national elite educational institutions - their presence, the ability of their relatively isolated existence as producers of new knowledge, as well as the corresponding significant influence on global processes. **Conclusions.** Ensuring the sovereignty of the country, preservation of national culture, identity are associated with the expansion of the appropriate humanitarian humanistic component of education, focused on the control of anthro-innovations with wide access of the population to high quality advanced educational product primarily due to the teacher as a bearer of tacit knowledge, as well as a potential source of breakthrough innovations in the social and

industrial spheres of society, when intelligence in the Russian traditions of understanding of this quality of representatives of the elite of society is of crucial importance.

Keywords: globalization, adaptive learning, flipped classroom, flipped learning, national education, elitization, academic lecture, intelligence, anthropoinnovation, transhumanism, Bologna Process, traditional values, Tsarskoye Selo Lyceum

Citation: Kochetkov M. V. Adaptive Learning and Elitization Model of Professional Education. Part II. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 1(96). Pp. 90–95 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-90-95>

Основные положения

1. «Элитаризационная» модель подготовки специалистов как ведущее методологическое основание профессионального образования описана в виде трех уровней. Первый уровень характеризуется инновационно ориентированными технологиями обучения. Второй уровень «подпитывает» первый в результате различных селекционных механизмов. Он ограничен в возможностях обучения самым передовым социальным и производственным новациям. Третий уровень связан с задачами прикладного бакалавриата и среднего профессионального образования.

2. Ключевые признаки инновационно ориентированной образовательной деятельности обусловлены гармонично сочетающимися репродуктивно-креативными проявлениями процесса обучения, поисковой, самоактуализированной, «проблемно назревшей» познавательной деятельности обучающегося, детерминированы согласованным изменением преподавателя и студента, что свойственно авторской технологии «адаптирующее обучение».

3. Национальным интересам в образовании отвечает его гуманитаризация, широкий доступ населения к качественному передовому образовательному продукту прежде всего благодаря педагогу. Педагог, в свою очередь, особенно важен как носитель неявного знания, потенциальный источник прорывных новаций в социальной и производственной сферах общества, как фактор поискового, самоактуализированного, «проблемно назревшего» образования в единстве его обучающих и воспитательных функций.

Введение

В первой части исследования представлена авторская технология «адаптирующее обучение» [1]. Она предусматривает организацию обучения в виде нетрадиционной последовательности проведения занятий. При этом практическое и семинарское занятия, проводимые до лекции, нацелены на самоактуализацию обучающимся проблематики учебного материала, «созревание» проблемы. Рекомендуется широкое внедрение технологии (парадигмы) *адаптирующего обучения*, базирующейся на методологии творчества и сотворчества. Отмеченная методология гармонично сочетает репродуктивно-креативные проявления процесса обучения, нацеливает педагога на обеспечение поисковой, самоактуализированной, «проблемно назревшей» познавательной деятельности обучающегося, базируется на принципе согласованного изменения преподавателя и студента.

Авторская технология (парадигма) «адаптирующее обучение» может рассматриваться как современная разновидность технологии «перевернутый класс» («перевернутое обучение») [1].

В теории современного образования, в которой начинает доминировать полипарадигмальный подход [2, с. 312], парадигме классно-урочного обучения [3, с. 17] (далее — парадигма традиционного обучения, традиционное обучение) все чаще противопоставляется технология «перевернутое обучение», или «перевернутый класс» (flipped learning, classroom flip, inverted classroom). Действительно, мы считаем, что указанная технология в передовом практическом претворении и соответствующем теоретическом осмыслении справедливо претендует на образовательную парадигму [1; 4].

Вторая часть исследования связана с поиском ответа на вопрос о перспективах внедрения в систему образования технологии и парадигмы «адаптирующее обучение», в том числе в качестве одного из вариантов технологии «перевернутый класс». Адаптирующее обучение нацелено на подготовку творческого специалиста, отвечающего инновационно ориентированным вызовам времени. Поэтому в проекции на задачу подготовки *инновационного специалиста* (специалиста, способного к производственной и социальной инноватике) зададимся следующим дополняющим вопросом: с чем связан реальный, а не декларируемый запрос общества на творческие качества выпускника вуза?

Сразу отметим, что запрос общества на инновационного специалиста непосредственно взаимоувязывается с запросом общества на инновационного преподавателя.

Раскрываемые в статье результаты исследований обусловлены поиском ответа на поставленные вопросы в контексте глобализационных и национально ориентированных векторов развития современного общества в целом и его высшего образования в частности. Указанный контекст приобретает нарастающую актуальность для российского образования.

11 апреля 2022 г. Болонская группа объявила решение прекратить представительство России и Республики Беларусь во всех структурах Болонского процесса вследствие начала специальной военной операции. Многие отечественные эксперты единодушны во мнении относительно того, что по разным причинам почти за два десятилетия декларируемой интеграции российских университетов, научных центров в соответствующие европейские структуры она фактически не состоялась. Российская Федерация при этом утратила многие положительные особенности своей системы образования. Усилилось рассогласование культурно-идеологических маркеров, характеризующих социокультурные пространства европейских стран-участниц Болонского процесса и Российской Федерации, что, на наш взгляд, связано прежде всего с укрепляющимся курсом последней на сохра-

нение и упрочение традиционных российских духовно-нравственных ценностей¹.

Иными словами, национально ориентированный вектор развития в Российской Федерации начинает играть все более усиливающуюся гармонизирующую роль по отношению к глобализационным процессам, что, безусловно, актуализирует соответствующий ракурс исследований образовательных проблем.

Результаты и обсуждение

Лучший педагогический опыт всегда характеризуется поисковыми, самоактуализированными проявлениями познавательной активности обучающегося. Имеется множество соответствующих примеров, в том числе на основе технологии «перевернутый класс». Стоит даже заявить, что острый дефицит для теории подготовки инновационного специалиста в соответствующей педагогической практике отсутствует. В связи с этим несколько парадоксальным выглядит то, что массовое образование несильно стремится его перенимать.

И причина тому в еще одном на первый взгляд парадоксальном явлении — отсутствии реального, а не по большей части формального запроса от институций общества на появление инновационных специалистов. Такой запрос в истории развития государств существовал лишь относительно непродолжительные периоды, после чего подготовка инновационных специалистов фактически свертывалась посредством бюрократизации образовательной деятельности, а появляющиеся инновационные специалисты, если массово и не преследовались, то нередко становились внесистемными фигурами, в том числе в сфере образования и науки.

Дело в том, что феномен творчества столь сложен и непредсказуем, когда речь идет о воспитании и обучении профессионала и гражданина, что успешное формирование человека, способного к инновационно ориентированной профессиональной продуктивности, очень часто сопряжено с его дестабилизирующим влиянием на общественную и профессиональную среду: признанные в своих сферах неординарные личности нередко оказывались открыто критически настроенными к устройству и руководству соответствующей профессиональной деятельностью, резко оппозиционными к власти предержащим. Один из российских примеров — Царскосельский лицей. Его появление было обусловлено государственным запросом на, как бы сейчас сказали, инновационного специалиста высшей квалификации. Поначалу, во многом благодаря первому директору, там сложилась уникальная среда развития и гармонизации тех типологических проявлений творческой личности, о которых писал Я. А. Коменский, раскрывая соответствующий потенциал коллективного образования [5, с. 23–27, с. 40–43]. Результат создания такой среды в Царскосельском лицее — из тридцати первых выпускников пятерых считают выдающимися историками,

учеными, государственными деятелями. Однако трое при этом стали декабристами.

Учитывая сказанное, неудивительно, что с годами эффект продуцирования Царскосельским лицеем масштабных творческих личностей все более снижался по мере того, как формализовывались многие стороны первоначально демократичной, свободолобивой и педагогически соучастной образовательной среды (значимые для проявления талантов факторы). Вполне объяснимо, что представители любых институциональных форм общества практически всегда предпочитают предсказуемых, социализированных под свои текущие нужды выпускников учебных заведений их неординарным товарищам (во всяком случае в их большом количестве). То же самое справедливо и в отношении преподавательского состава.

В результате указанной незаинтересованности власти предержащих в появлении большого количества неординарных личностей последние возникали во все времена не благодаря, а вопреки системе образования и иным институциям (за редким исключением). И в относительно стабильные периоды развития общества это полностью всех устраивало, кроме разве что самих неординарных личностей. Нам не удалось найти несоответствия данному тезису в результате знакомства с биографиями достаточно многих признанных творцов в самых различных сферах профессиональной и общественно-политической деятельности. Именно та область, в которой преуспел человек, при ближайшем рассмотрении была связана по тем или иным причинам с этапом ее глубокого самоактуализированного осмысления вопреки сложившейся практике массового образования (фактор талантливости педагога в данном случае также рассматривается в качестве исключения из правил).

Нуждается ли общество в творцах сегодня? Казалось бы, ответ на данный вопрос очевиден, особенно в условиях нарастающей конкуренции технологий и культур, борьбы транснациональных и национальных интересов: любому государству необходимы инноваторы, иначе оно потеряет суверенитет, а благополучие народа, его ментально-культурное развитие будут подчинены воле чуждых ему представителей. Сказанное кратно справедливо в отношении Российского государства с его территориями и богатствами. Вместе с тем на практике все обстоит иначе: запрос на творческих людей, на наш взгляд, носит больше декларативный характер, на деле российские государственные институции не столько способствуют этому, сколько препятствуют.

Итак, мы исходим из того, что основная проблема становления инновационного высшего образования (образования, продуцирующего инновационных специалистов) как российского, так и мирового состоит в отсутствии реального, подкрепленного созданием соответствующих условий, заказа на творческих людей от власти предержащих. Такой заказ до сих пор не мог носить массового характера из-за

¹ О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации : указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» ; Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

угрозы существованию элит в связи с большой степенью неопределенности поведения творческой личности. Относительно массовый заказ на творческого человека до сих пор появлялся только внутри самих элит², это «внутренний» запрос, учитывающий всегда понимаемую необходимость в некотором контролируемом обновлении элит из талантливых «низов».

Что и в связи с чем здесь может поменяться в будущем, прежде всего в российском образовании?

Социальное расслоение общества на элиту и «служебных» людей было и прежде. Однако «нынешнее понимание „служебных“ людей связывается с роботами» [6, с. 138], с антропоинновациями (интеграция с искусственным интеллектом, киборгизация, генная инженерия и пр.) [7; 8], с соответствующей дифференциацией общества и конкурентными преимуществами элиты [9].

Представляется, что опасаться власти предрержащим непредсказуемости поведения творческих людей становится все менее актуальным: беспрецедентный глобальный контроль сведет такие угрозы к минимуму. Антропоинновации в дальнесрочной перспективе потенциально способны «аннулировать само человечество и его проблемы», а в среднесрочной — создают для представителей элиты не только колоссальные преимущества в профессиональных компетенциях, но и неограниченные возможности контроля над «служебными» людьми [8; 9].

Поэтому как никогда актуально решение фундаментального вопроса: что такое человек и остается ли он человеком по мере развития антропоинноваций, каковы в связи с этим стратегические ориентиры существования человечества [10; 11]. Однако данный вопрос вряд ли будет стимулировать к обсуждению теми, кто управляет технологическим прогрессом (на фоне ближнесрочных преимуществ, предоставляемых антропоинновациями для контроля человека). Скорее всего, наоборот, будет делаться все, чтобы широкая общественность не задумывалась над указанным фундаментальным вопросом, чему, например, способствует дегуманитаризация образования, свойственная и российской высшей школе.

Именно перспективы абсолютной подконтрольности представителя современного социума, а также объективный рост объема профессиональных знаний, возросший спрос на инновационных специалистов в соответствии с неуклонно технологически усложняющимся миром профессий определяют то, что массовое образование будущего будет в большей степени ориентированным на подготовку инновационного специалиста, чем в настоящее время.

Мир профессий действительно сильно изменился. И он объективно требует значительного количества инновационных специалистов [12; 13]. В этом заинтересована мировая элита общества, контролирующая финансы, власть и технологический прогресс. Однако ее заинтересованность далека от альтруистических целей. Представляется, что в скором времени в странах-лидерах и во многих курируемых ими государствах установится жесткое разграничение.

Оно будет детерминировано тремя уровнями подготовки специалистов, в зависимости от потенциальных возможностей учебных заведений к развитию творческих качеств, а также доступа к передовым технологическим и социальным новациям.

Первый уровень подготовки связан с наиболее передовыми технологическими и социальными новшествами. Гуманитарная составляющая подготовки специалистов здесь представлена весьма достойно, как и самые передовые производственные и социальные инновации. В развитых странах Запада этот уровень уже давно ярко выражен, соответствующие учебные заведения широко известны и признаны общественностью в качестве элитарных. В настоящее время они непосредственно обслуживают те структуры общества, которые тесно взаимодействуют с транснациональными корпорациями и контролируют большинство ведущих технологических ноу-хау [14; 15].

Второй — это «обслуживающий» уровень, подпитывающий первый (в результате селекции талантов, например на этапе поступления в магистратуру). Требования к творческим способностям представителей второго уровня также достаточно высокие. Однако им, в отличие от представителей первого уровня, существенно затруднен доступ к «прорывному» знанию, в том числе социальным технологиям управления обществом. По мере внедрения антропоинноваций представители второго, а тем более третьего уровней будут все сильнее ограничиваться в доступе к наиболее значимым направлениям научно-технического прогресса, к возможностям искусственного интеллекта.

Третий уровень обусловлен менее требовательными квалификационными характеристиками специалиста. Учитывая возможную детализацию уровня, его справедливо соотносить со средним профессиональным образованием, а также задачами прикладного бакалавриата в нынешней высшей школе. Антропоинновации (прежде всего, слияние с искусственным интеллектом) на третьем уровне будут преследовать цель не столько расширения профессиональных компетенций и антропологических возможностей специалиста (хотя в какой-то степени и это тоже), сколько его подконтрольности правящим элитам.

Таким образом, мы предлагаем «элитаризационную» дифференциацию в качестве ключевого методологического основания теории и практики современного профессионального образования. Российская целенаправленная политика на разноуровневое образование, а также многолетняя подконтрольность России в сфере образования и технологий зарубежному влиянию [14; 15] привели к существенной подчиненности элитарному сегменту мирового образовательного пространства. Поэтому «элитаризационная» методологическая основа продолжает отражать перспективы парадигмы «адаптирующее обучение» (как и внедрения иного педагогического опыта) и в отношении российской высшей школы, несмотря на выход Российской Федерации и Республики Беларусь из Болонского процесса.

² СССР не составляет исключения из данного правила, соответствующий анализ может стать предметом отдельного исследования.

Возможно, что в ближайшие годы ситуация существенно изменится. Действительно, глобализационным процессам в мире все большую конкуренцию начинают составлять национально ориентированные тенденции развития. В условиях состоявшегося разделения мирового образования на элитарное и неэлитарное сохранение национальных интересов связано с национальными элитарными учебными заведениями — их наличием и качественными характеристиками, в частности способностью относительно обособленного существования как производителей нового знания, а также существенностью соответствующего влияния на мировые процессы.

Первая из выделяемых нами глобализационных доминирующих тенденций развития современного образования обусловлена мерами курирующих элитарное образование структур по обеспечению контроля за технологическим и социальным прогрессом. В связи с этим вторая тенденция детерминирована стремлением той элиты, которая возглавляет глобализационные процессы в мире, взять под максимальный контроль элитарные учебные заведения в интенсивно развивающихся странах, а третья — целеполаганием на формирование человека, который не способен противодействовать интересам мировой элиты, что нередко связано с его неспособностью мыслить масштабно, гуманитарно, понимать и отстаивать интересы, традиции, культуру своего народа и государства.

Национально ориентированное образование, способствующее суверенитету страны и ее социально-экономическому и самобытно-культурному процветанию, прямо противоположно представленным тенденциям. Оно, на наш взгляд, недостижимо без определяющего влияния на общество «интеллигентной интеллигенции» [16]³ и соответствующих ощутимых изменений общества в направлении его демократизации, уменьшения разрыва между богатыми и бедными, иных проявлений справедливого устройства социума и общего благосостояния. Гуманитарная составляющая образования должна не только содержательно отражать национально ориентированный вектор развития общества, но и благоприятствовать решению интегрирующей задачи — контролю антропоинноваций [9; 17–19], идеологически подпитываемых трансгуманизмом [8].

Элитарное образование, сосредоточенное в относительно небольшом количестве учебных заведений, на наш взгляд, всегда будет отличаться преобладанием «живых» форм обучения как эффективнейшего механизма гармонизации и развития универсальных творческих качеств человека, описанных еще Я. А. Коменским [5, с. 40–43], как фактора здоровьесберегающей среды [18] в сравнении с ее цифровизирующимися вариантами. Академическая лекция (важная составляющая якобы безнадежно архаичной парадигмы традиционного обучения [3, с. 17]) сохраняет и, на наш взгляд, продолжит успешно сохранять свое присутствие в элитарном сегменте образования. Так, академическая лекция применяется в авторской технологии «адаптирующее обучение» [1] при реализации образова-

тельного процесса согласно закономерностям поисковой, самоактуализированной, «проблемно назревшей» познавательной деятельности обучающегося, принципу взаимосвязанного изменения преподавателя и студента. Наше достаточно поверхностное знакомство с преподаванием в признанных элитарных учебных заведениях, где академическая лекция также используется, позволило выработать суждение о том, что обучение в данных заведениях вполне соответствует логике поисковой, самоактуализированной познавательной деятельности. И здесь безусловная заслуга прежде всего педагогического состава. Его творчески развивающий потенциал не вызывает сомнения.

Но как массовое образование станет более творческим, коль скоро в этом (хоть и со сделанными оговорками) становятся заинтересованными мировые элиты, контролирующие технологический процесс? Ведь известно, что творчески неординарных специалистов могут подготовить только творчески неординарные педагоги. Откуда вдруг возьмутся преподаватели, способные тягаться в мастерстве с коллегами из элитарных учебных заведений? Как удовлетворить потребность в них в условиях обострившейся потребности в инновационных специалистах?

Творческий преподаватель в массовом образовании уже расширяет свое присутствие, но все более в имплицитной форме: как разработчик программ дистанционного и смешанного обучения, в частности автор видеолекций. В результате обучение характеризуется все более самоактуализированными проявлениями, в том числе благодаря технологии смешанного обучения «перевернутый класс».

В недалеком будущем аудиторная лекция, в ее неразрывной связи с иными разновидностями аудиторных форм организации обучения, станет, на наш взгляд, одним из самых показательных критериев элитарного учебного заведения, в отличие от доминирующего дистанционного образования со стертыми гранями привычных форм организации обучения в неэлитарном его сегменте.

Таким образом, проблема эффективной подготовки инновационного специалиста в будущем будет решаться, но весьма своеобразно, если речь идет о втором и третьем уровнях подготовки — посредством расширения имплицитного присутствия творческого педагога в учебном процессе. Данная тенденция уже уничтожает нынешний потенциал неявного знания российских неэлитарных вузов, как следствие, их инновационный потенциал [19; 20].

Относительно же первого уровня подготовки мало что изменится. Здесь веками существовавший запрос элиты общества на творческого педагога и всесторонне творчески развитого выпускника сформировал яркие примеры действующих педагогических систем, которым претят «оптимизации» и перманентные реформы. Возделывание недистанционной инновационно ориентированной академической среды — это скрупулезный, из поколения в поколение, процесс становления и поддержания студенческих и преподавательских традиций, научных школ, общественно-молодежных объединений, антифрустрационной бытовой и профессиональной среды.

³ Имеется в виду отечественная традиция понимания интеллигентности, прежде всего в ее трактовке Д. С. Лихачевым.

Выводы

Запрос общества на инновационного специалиста несет в себе существенные вызовы устойчивости общественных институтов, так как творческая личность нередко критически настроена и к профессиональной деятельности, и к ее организации и управлению, и ко многим общественным аспектам жизни социума. Следствиями этого в сфере подготовки специалиста являются ее формализация, бюрократизация, нивелирование возможностей творческого педагога, благоприятствование устоявшимся форматам образования, в частности традиционному обучению.

В обществе должен реализовываться не формальный, а реальный, т. е. подкрепляемый действенными мерами, запрос на инновационного специалиста. В отношении России указанные меры связаны с претворением национально ориентированного образования, усилением влияния и укреплением потенциала «интеллигентной интеллигенции», расширением соответствующей гуманитарной составляющей высшего образования, ее «укреплением» в способности противодействовать трансгуманизму, всеобъемлющим

антропоинновациям, угрожающим человеку в его сложившейся душевно-телесной целостности. Меры связаны также с обеспечением широкого доступа населения к качественному передовому образовательному продукту прежде всего благодаря педагогу как носителю неявного знания, а также потенциальному источнику прорывных новаций в социальной и производственной сферах общества, источнику образования в единстве его обучающих и воспитательных функций. При этом основное условие — это реализация образовательного процесса согласно закономерностям поисковой, самоактуализированной, «проблемно назревшей» познавательной деятельности обучающегося, согласованного изменения преподавателя и студента. Отмеченному основному условию, в частности, удовлетворяет авторская технология и парадигма «адаптирующее обучение».

Перспективы. Дальнейшие исследования связаны с углублением анализа развертывания тех наметившихся особенностей изменения отечественного образования, которые справедливо считать национально ориентированными.

Список источников / References

1. Кочетков М. В. Адаптирующее обучение как перспективное направление развития технологии и парадигмы «перевернутый класс». Часть I // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 3(94). С. 319–327. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-394-319-327>.
2. Агапова Н. Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры) : монография. Рязань, 2008. 364 с.
3. Тарасова О. И. Образование: между прошлым и будущим // Философия образования. 2020. Т. 20, № 4. С. 17–31. <https://doi.org/10.15372/PNE20200402>.
4. Гнутова И. И. От «перевернутого класса» к «перевернутому обучению»: эволюция концепции и ее философские основания // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 3. С. 86–95. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95>.
5. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М., 1989. 416 с.
6. Ильин Г. Л. «Трансгуманизация» современного образования // Высшее образование в России. 2018. № 1(219). С. 133–142.
7. Kochetkov M. V., Kovalevich I. A. Specific Features of Educational and Pedagogical Discourse in the Context of Anthropological Challenges: Socio-Cultural Approach. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. 2020. Vol. 13, No 2. Pp. 268–277. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0578>.
8. Kochetkov M. V., Avdeeva E. A. Humanitarian reversing higher education in the Russian Federation in light of the transhumanist challenges. *The Philosophical Forum*. 2021. Vol. 52, No 2. Pp. 103–114. <https://doi.org/10.1111/phil.12288>.
9. Ракитов А. И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 6. С. 41–49.
10. Leontyev G. D., Kurashov V. I. Dystopia of transhumanism in the context of general eschatology. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*. 2019. Vol. 9, No 1. Pp. 5176–5179. <https://doi.org/10.35940/ijitee.A9225.119119>.
11. Vorontsova Yu., Arakelyan A., Baranov V. Smart Technologies: Unique Opportunities or the Global Challenges of Transhumanism. *Wisdom*. 2020. Vol. 15, No 2. Pp. 68–75. <https://doi.org/10.24234/wisdom.v15i2.335>.
12. Kolesnichenko E. A., Radyukova Y. Y., Pakhomov N. N. The role and importance of knowledge economy as a platform for formation of industry 4.0. *Studies in Systems, Decision and Control*. 2019. Vol. 169. Pp. 73–82. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94310-7_7.
13. Říhová, L., Písař P., Havlíček K. Innovation potential of cross-generational creative teams in the EU. *Problems and Perspectives in Management*. 2019. Vol. 17, No 4. Pp. 38–51. [https://doi.org/10.21511/ppm.17\(4\).2019.04](https://doi.org/10.21511/ppm.17(4).2019.04).
14. Четверикова О. «Ликвидация»: судьба российского образования // Свободная Мысль. 2017. № 2. URL: <http://svom.info/entry/730-likvidaciya-sudba-rossijskogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 19.01.2023).
15. Странник С. Разрушение будущего. Кто и как уничтожает суверенное образование в России. Часть 2 // NEWSLAND. 2016. 9 апреля. URL: <http://newsland.com/community/88/content/razrushenie-budushchego-kto-i-kak-unichtozhaet-suverennoe-obrazovanie-v-rossii-chast-2/5166774> (дата обращения: 19.01.2023).
16. Лихачев Д. С. О русской интеллигенции. Письмо в редакцию // Новый мир. 1993. № 2. С. 3–9.
17. Кочетков М. В., Смолянинова О. Г. Антропоэкологичность устойчивого развития и интеллигентность как адекватный отклик высшего образования // Журнал Сибирского федерального университета. Серия «Гуманитарные науки». 2022. Т. 15, № 9. С. 1269–1278. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0927>.
18. Абдуллин А. Г., Лихолетов В. В., Караваев А. Ф. «Спасательный круг» профилактики ухудшения здоровья молодежи в эпоху цифровой трансформации образования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 2(89). С. 173–188. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-173-188>.
19. Романов Е. В. Феномен утраты неявного знания высшей школой: причины и последствия. Часть I // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 4. С. 60–91. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-4-60-91>.
20. Романов Е. В. Феномен утраты неявного знания высшей школой: причины и последствия. Часть II // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 5. С. 61–85. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-62-86>.

Поступила 24.02.2023; одобрена после рецензирования 27.03.2023; принята к публикации 30.11.2023.

Обзорная статья

УДК 37.035.6:172.15 © Казанцева Н. В., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-96-100

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Формирование патриотизма как качества личности: онтогенетический подход

Надежда Владимировна Казанцева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общегуманитарных и социально-педагогических наук¹; Kazanseva.inet@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8799-2975>

¹ Иркутский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации, 664035, Иркутск, ул. Шевцова, 1, Россия

Реферат. Введение. Осмысление понятия патриотизма как качества личности является актуальным и требующим теоретического анализа. Формирование патриотизма как качества личности предлагается рассматривать в форме структурного образования в контексте онтогенетического подхода. Цель — определение структурных элементов патриотизма как качества личности в контексте онтогенетического подхода. **Материалы, результаты и обсуждение.** Процесс формирования патриотизма как качества личности рассматривается в формате четырехкомпонентной модели поэтапного развития. На первом этапе в период дошкольного возраста закладывается эмоциональный компонент, связанный с чувством любви к Родине. Следующим компонентом будет уровень патриотического сознания, характеризующийся освоением исторического и культурного наследия своей страны. Этот уровень имеет место преимущественно в период младшего и среднего школьного возраста. На ценностном этапе происходит оценка накопленного опыта двух предыдущих этапов, формирование мировоззренческой позиции, которая определяет патриотизм как стержневой принцип развития личности. В соответствии с возрастными особенностями развития личности ценностный этап свойствен старшему школьному возрасту. Последним этапом формирования качества патриотизма (период юношества (16–21 год)) является деятельностный этап, где осуществляется реализация патриотических убеждений и ценностей через различные культурные и социальные практики. **Выводы.** Онтогенетический подход в контексте анализа патриотизма как качества личности позволяет определить этапы его развития и формирования. Эти этапы будут детерминированы ведущим видом освоения явлений действительности в определенный возрастной период. Практическая значимость онтогенетического подхода представляется в возможностях использования методов воспитания в различные возрастные периоды при формировании патриотизма как качества личности.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, патриотическое сознание, структура патриотизма, онтогенетический подход

Для цитирования: Казанцева Н. В. Формирование патриотизма как качества личности: онтогенетический подход // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 96–100. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-96-100>

Review Article

UDC 37.035.6:172.15 © Kazantseva N. V., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-96-100

5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

Formation of Patriotism as a Personal Quality: Ontogenetic Approach

Nadezhda V. Kazantseva, Candidate of Science (in Pedagogy), Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of General Humanities and Social and Pedagogical Sciences¹; Kazanseva.inet@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8799-2975>

¹ Irkutsk Law Institute (Branch) of the University of the Prosecutor's Office of the Russian Federation, 1 Shevtsova st., Irkutsk, 664035, Russia

Abstract. Introduction. Comprehension of the concept of patriotism as a quality of personality is relevant and requires theoretical analysis. The development of patriotism as a personal quality is to be considered in the form of structural unit in the context of ontogenetic approach. The purpose is to determine the structural elements of patriotism as a personal quality in the context of ontogenetic approach. **Materials, Results and Discussion.** The process of forming patriotism as a personal quality is considered in the format of a four-component model of gradual development. At the first stage in the period of preschool age, the emotional component associated with the feeling of love for the Motherland is established. The next component will be the level of patriotic consciousness characterized by acquiring the historical and cultural heritage of their country. This level takes place mainly in the period of junior and middle school age. At the value stage there is an assessment of the accumulated experience of the two previous stages, the formation of a worldview position, which defines patriotism as the core principle of personal development. In accordance with the age specifics of personality development, the value stage is peculiar to the senior school age. The last stage of patriotism formation (the period of adolescence (16–21 years)) is the activity stage, where patriotic beliefs and values are realized through various cultural and social practices. **Conclusions.** The ontogenetic approach in the context of analyzing patriotism as a personal quality allows us to identify the stages of its development and formation. These stages will be determined by the leading type of acquiring the phenomena of reality in a certain age period. Practical significance of the ontogenetic approach can be realized in the possibilities of using the methods of moral education in different age periods in the formation of patriotism as a personal quality.

Keywords: patriotism, patriotic education, patriotic consciousness, structure of patriotism, ontogenetic approach

Citation: Kazantseva N. V. Formation of Patriotism as a Personal Quality: Ontogenetic Approach. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 1(96). Pp. 96–100 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-96-100>

Основные положения

1. В качестве основной структуры патриотизма, рассматриваемой в педагогических исследованиях, представлены как трехкомпонентная, так и четырехкомпонентная модели, в которые включены следующие части: чувственно-эмоциональная; духовно-ценностная; гносеологическая, в основе которой лежит патриотическое сознание личности, и практически-деятельная часть.

2. Понятие «патриотическое сознание» рассматривается как структурное образование, включающее мировоззренческий, аксиологический и поведенческий компоненты, которые формируются через накопленные знания, ценности и ценностные отношения. При этом реализация поведенческого компонента имеет различное толкование: через ценностные отношения; через готовность осуществлять необходимые действия по защите национальных интересов государства; через конкретные практические дела, направленные на процветание государства и улучшение жизни народа.

3. Основанием для применения онтогенетического подхода в целях определения понимания патриотизма как качества личности будет идея, связанная с тем, что формирование личностных качеств осуществляется в процессе онтогенеза и в результате целенаправленного воздействия, а именно патриотического воспитания.

4. Онтогенетический подход в контексте анализа патриотизма как качества личности позволяет выделить этапы его развития и формирования. Эти этапы будут детерминированы ведущим видом освоения явлений действительности в определенный возрастной период. Чувственно-эмоциональный этап в период дошкольного возраста призван привить любовь к Родине; когнитивно-познавательный этап в период младшего и старшего школьного возраста закладывает смыслы, связанные с освоением исторического и культурного наследия своей страны, осознанием потенциала данного массива; ценностный этап в период старшего школьного возраста будет характеризоваться оценкой накопленного опыта двух предыдущих этапов, формированием мировоззренческой позиции, согласно которой патриотизм является стержневым принципом развития личности; на последнем этапе (период юности (16–21 год)) осуществляются реализация и накопление практического опыта, подразумевающего готовность к действию во имя блага и развития Отечества, к защите интересов страны.

5. Практическая значимость онтогенетического подхода представляется в возможностях использования конкретных методов воспитания в различные возрастные периоды при формировании патриотизма как качества личности, т. е. при организации и реализации патриотического воспитания в системе образования.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

Актуальность и значимость осмысления понятия патриотизма и определение стратегий организации и реализации патриотического воспитания в системе образования в настоящее время — наиболее важное направление государственной политики. Так, современные исследования ценностных ориентаций различных групп населения, связанные с формированием либерально-западных ценностей и радикализацией религиозных представлений, вызывают тревогу [1, с. 371; 2, с. 254]. На фоне крайнего обострения политической повестки и негативного влияния процессов глобализации появилась острая необходимость в оптимизации воспитательной работы среди молодежи. Федеральным законом от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ¹ был внесен ряд изменений в федеральные государственные образовательные стандарты по вопросам воспитания обучающихся. В соответствии с данными изменениями воспитание обучающихся осуществляется на основе включаемых в образовательные программы рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы. О стратегической необходимости организации системы патриотического воспитания в стране говорится в Указе Президента Российской Федерации², в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года³. Согласно данным нормативным актам укрепление гражданского единства и самосознания, формирование российской идентичности, гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения составляют приоритетное направление государственной политики. Будущее поколение будет определять будущее нашей страны и от того, какие ценности и убеждения будут привиты ему по отношению к Родине, какие поведенческие установки будут сформированы, будет зависеть не только дальнейшее развитие государства, но и его территориальная целостность и культурно-историческая самоидентификация.

Выбор предмета исследования в виде определения патриотизма как качества личности объясняется тем, что патриотизм рассматривается не как общественное явление, а как качественная характеристика личности, которая формируется как индивидуальный конструкт в микросреде, но, безусловно, имеет зависимость от коллективного сознания и установок, которые имплементируются в том числе в качестве общественного мнения через актуальную медиаповестку.

Целью исследования являлось определение структурных элементов патриотизма как качества личности в контексте онтогенетического подхода.

Материалы, результаты и обсуждение

Понятие патриотизма как качества личности.

В настоящее время осмысление понятия патриотизма как

¹ О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся : федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ. Здесь и далее доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

² О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года : указ Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 г.

³ Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р.

качества личности является актуальным и требующим теоретического анализа. Изучение научной литературы позволяет выделить основные тенденции понимания структуры феномена патриотизма.

В научной литературе существует множество подходов к рассмотрению понятия патриотизма. Патриотизм определяется как эмоционально окрашенное чувство любви к Родине [3, с. 473; 4, с. 135], как качество личности [5, с. 102], как высшая духовная ценность [6, с. 327], как особая форма общественного сознания — «патриотического сознания» [7, с. 304], как чувство идентификации со страной [8, с. 540; 9, с. 19] и, наконец, как социокультурное явление, в структуру которого входят ценностно-культурные компоненты, включающие политико-правовую культуру [10, с. 131].

Различные уровни проявления патриотизма подробно описаны и определены через планетарный, межгосударственный, государственный, социально-этнический, социально-групповой и индивидуальный (личностный) структурные компоненты [4, с. 102; 11, с. 166].

В качестве основной структуры патриотизма, рассматриваемой в педагогических исследованиях, представлены трехкомпонентная [4, с. 103], четырехкомпонентная [12] и многокомпонентная модели [13], которые можно структурировать через следующие уровни: чувственно-эмоциональный, проектируемый на чувственную природу человека; духовно-ценностный, опирающийся на аксиологическую систему ценностей личности; гносеологический, в основе которого лежит патриотическое сознание личности, сочетающее совокупность знаний об окружающей социальной действительности через призму патриотических ценностей и чувств, а также мотивов и установок к созидательной деятельности на благо Отечества; практически-деятельный, построенный на реализации стратегий патриотического поведения на уровне государства, общества и личного участия.

Понятие «патриотическое сознание» рассматривается педагогами отдельно, в том числе как структурное образование. Так, О. К. Позднякова определяет структуру патриотического сознания через мировоззренческий, аксиологический и поведенческий компоненты, которые формируются соответственно через накопленные знания, ценности и ценностные отношения [7, с. 309]. Такую структуру с несущественными отличиями представляют многие авторы, однако поведенческий компонент имеет различное толкование. Если у О. К. Поздняковой он реализуется через ценностные отношения, то у А. И. Мурзина — через готовность осуществлять необходимые действия по защите национальных интересов государства, эта готовность понимается как морально-нравственный регулятор взаимодействия субъекта с объектом в его патриотической деятельности [14, с. 34]. А. А. Шикун анализирует патриотизм как психическое явление и выделяет индивидуальный и общественный уровни патриотического сознания, и указывает, что формирование патриотического сознания предвосхищает практическую деятельность по его реализации [11, с. 164]. Практическая деятельность представлена через конкретные практические дела, направленные на процветание своего государства и, как следствие, улучшение жизни своего народа.

Онтогенетический подход в формировании патриотизма. В целях понимания патриотизма как качества личности, которое формируется на определенных этапах становления личности в результате целенаправленного воздействия, а именно патриотического воспитания, считаем необходимым применить онтогенетический подход.

Сущность онтогенетического подхода в педагогике и психологии заключается в изучении тех или иных явлений действительности через процессы становления и развития личности человека.

Общее направление развития личности в контексте онтогенетического подхода связано с постепенным превращением ребенка «из существа, подчиненного внешним влияниям, в субъекта, способного действовать самостоятельно на основе сознательно поставленных целей и принятых намерений» [15, с. 35]. В конечном счете развитие личности в процессе онтогенеза проявляется в его самоопределении и реализации [16, с. 11], а также ощущении человека в качестве самостоятельного субъекта социальных отношений, носителя прав и обязанностей [17, с. 90].

В контексте онтогенетического подхода процесс формирования патриотизма как качества личности, по нашему мнению, проходит четыре этапа в соответствии с возрастной периодизацией: дошкольный возраст; младший и средний школьный возраст; старший школьный возраст; период юности.

Этапы формирования патриотизма. На первом этапе будет формироваться *эмоциональный компонент*, связанный с чувством любви к Родине. Этот период приходится на дошкольный возраст. Именно в период дошкольного возраста закладывается безусловная эмоциональная компонента, характеризующаяся глубокими чувственными переживаниями личности в отношении к Родине. Такие чувства могут формироваться через сказки, былины, повествующие о героях, готовых защищать Отечество от всяческих недругов, через такие национальные русские концепты, как «мать сыра земля», «земля-матушка», «земля русская» и т. д. Чувство любви к Родине так же безусловно, как любовь к матери. Родина в эмоциональном аспекте ассоциируется с матерью, которая дала самое дорогое — жизнь.

На втором этапе закладывается *уровень патриотического сознания*. Под этим уровнем мы понимаем интеллектуальный или логико-когнитивный аспект, связанный не столько с освоением исторического и культурного наследия своей страны, но, в первую очередь, с осознанием этого потенциала. Периодом формирования данного уровня предлагаем считать период младшего и среднего школьного возраста, т. е. практически все то время, когда человек будет получать основное школьное образование, в котором гуманитарный цикл представлен особенно широко. Здесь могут использоваться классические методы формирования сознания: убеждение, переубеждение, внушение, пример, этическая беседа.

Третий этап — *ценностный уровень*. Чувства и мысли становятся объектом глубокого и осознанного оценивания. На этом этапе складывается система убеждений, взглядов, ценностей, которая обосновывает в дальнейшем систему мировоззрения. Патриотизм становится

стержневым принципом личности, где такой концепт, как «гордость за Родину», определяется как идеал, как высокое морально-нравственное убеждение. Понятно, что любить Родину можно безусловно, но гордиться — только в силу причинно-следственных связей. Становление ценностного уровня происходит, по нашему мнению, в период старшего школьного возраста — с точки зрения психологии классического периода становления системы идей, взглядов, убеждений и ценностей. На этом этапе могут использоваться перечисленные выше методы формирования сознания.

Четвертый этап — *деятельностный* — является завершающим этапом в структуре онтогенетического подхода в процессе формирования патриотизма как качества личности. Здесь конкретизируются мотивы, складываются поведенческие стратегии и установки, происходит реализация патриотических убеждений и ценностей через различные культурные и социальные практики. Возрастной период этого этапа — юношеский возраст (16–21 год). На данном этапе необходимо активно использовать методы организации и стимулирования деятельности: упражнение, поручение, поощрение, педагогическую ситуацию и т. д. Основным способом формирования патриотизма как качества личности будет организация различных видов деятельности, связанных с реализацией патриотических ценностей и убеждений. На лингвистическом уровне патриотическое поведение реализуется через такой концепт, как «долг Родине», который подразумевает готовность и реализацию действий во имя блага Родины, готовность защищать ее интересы: территориальные, культурные, ресурсные, социальные, политические и пр.

Важно также сделать акцент на том обстоятельстве, что данный подход определяет на каждом этапе развития личности ведущий вид освоения явлений действительности: чувственный, познавательный, мировоззренческий, практический. При этом проникновение и параллельное накопление социального опыта не исключает использование субъектом других форм познания, но избирает ведущий, детерминированный онтогенезом вид освоения действительности.

Организация патриотического воспитания в правоохранительных органах. Для успешной реализации политических задач в сфере патриотического воспитания граждан, в первую очередь, необходимо сформировать соответствующие условия в деятельности таких социальных институтов, как семья, школа, высшая школа, а также самого государства, которые будут проявляться в организации системы патриотического воспитания во всех органах власти, в том числе в правоохранительных.

В настоящее время в органах, обеспечивающих законность и правопорядок, совершенствуется система государственно-патриотического воспитания, создаются локально-нормативные акты, призванные развить потенциал правоохранительных систем в сфере формирования патриотизма.

Так, в целях развития кадрового потенциала, формирования мировоззрения и профессиональных навыков, необходимых для выполнения работниками органов и организаций прокуратуры Российской Федерации своих служебных обязанностей, Генеральной прокуратурой Российской Федерации была разработана Концепция совершенствования системы государственно-патриотического воспитания в прокуратуре Российской Федерации⁴, в которой определены базовые положения, цели, задачи, принципы, формы, методы, средства развития и функционирования системы государственно-патриотического воспитания в органах и организациях прокуратуры Российской Федерации. Патриотизм в системе воспитания и образования работников правоохранительных органов имеет четко выраженную профессиональную направленность, поскольку их профессиональная деятельность заключается в защите и соблюдении конституционных прав и свобод граждан, укреплении законности и правопорядка.

В контексте онтогенетического подхода организация патриотического воспитания в системе правоохранительных органов должна быть сконцентрирована на формировании системы практической деятельности, связанной с реализацией патриотических ценностей и убеждений работников, осуществляющих профессиональную деятельность, обеспечивающую законность и правопорядок.

Выводы

Онтогенетический подход в контексте анализа патриотизма как качества личности позволяет выделить этапы его развития и формирования. Эти этапы будут детерминированы ведущим видом освоения явлений действительности в определенный возрастной период:

- чувственно-эмоциональный этап в период дошкольного возраста призван привить любовь к Родине;
- когнитивно-познавательный этап закладывает смыслы, связанные с освоением исторического и культурного наследия своей страны, осознанием потенциала данного массива;
- ценностный этап характеризуется оценкой накопленного опыта двух предыдущих этапов, формированием мировоззренческой позиции, согласно которой патриотизм понимается как стержневой принцип развития личности;
- последнему этапу свойственны реализация и накопление практического опыта, подразумевающего готовность к действию во имя блага и развития Отечества, к защите интересов страны.

Все этапы в контексте онтогенетического подхода будут реализовываться в соответствии с возрастной периодизацией.

Перспективы онтогенетического подхода в контексте осмысления патриотизма как качества личности представляются в возможностях использования определенных методов воспитания в различные возрастные периоды при формировании патриотизма, т. е. при организации и реализации патриотического воспитания в системе образования.

⁴ Об утверждении концепции совершенствования системы государственно-патриотического воспитания в прокуратуре Российской Федерации : приказ Генерального прокурора от 14 сентября 2022 г. № 510.

Список источников / References

1. Ермолаев В. В., Марьин М. И., Воронцова Ю. Ценностные регуляторы поведенческих норм в организационной культуре органов внутренних дел в современных представлениях управленческой элиты полиции // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 4(91). С. 366–372. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-390-246-256>.
 2. Злоказов К. В., Караяни А. Г., Прокурова Н. С. Радикализация представлений молодежи о роли религии в обществе методами когнитивной войны // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 3(90). С. 246–256. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-491-366-372>.
 3. Айвазян А. А. Патриотизм: сущность, проявление, риски // XXI Уральские социологические чтения. Социальное пространство и время региона: проблемы устойчивого развития : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2018. С. 472–474.
 4. Кондрашова Е. Н. Эволюция педагогических идей воспитания патриотизма в жизни нашей страны // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2015. № 3. С. 134–144.
 5. Рядовой А. Г. Патриотизм как системно-комплексное качество личности: сущность и содержание // Омский научный вестник. 2008. № 3(67). С. 100–103.
 6. Иванова Н. А. Формирование патриотических ценностей студентов как одна из социально-управленческих задач государства // Здоровье и образование в XXI веке. 2017. № 12. С. 327–332.
 7. Позднякова О. К., Крылова Е. Л. Структура патриотического сознания молодежи: педагогический аспект // Самарский научный вестник. 2019. № 8(3). С. 304–310.
 8. Nathanson St. In Defense of «Moderate Patriotism». *Ethics*. 1989. № 99. Pp. 535–552.
 9. Юревич А. В. Психологические аспекты патриотизма // Прикладная юридическая психология. 2016. № 1(34). С. 5–21.
 10. Зауторова Э. В., Рейма О. Я. Патриотизм как социальное явление и интегративное качество личности // Пенитенциарная наука. 2018. № 1(41). С. 130–136.
 11. Шикун А. А. Феномен патриотизма как комплексное психическое явление и пути его формирования в условиях современного российского общества // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2016. № 4. С. 163–169.
 12. Козлов А. А. О патриотизме. Основные понятия и краткий исторический аспект : учеб. пособие для студентов, работников сферы молодежной политики и педагогов. СПб., 2005. 228 с.
 13. Мусс Г. Н. Теория и практика патриотического воспитания : учеб. пособие. М., Берлин, 2015. 182 с.
 14. Мурзин А. И. Концептуальные основы российского патриотизма: понятие и сущность // Аналитика культурологии. 2016. № 1(34). С. 32–36.
 15. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008. 398 с.
 16. Крамаренко Н. С. Онтогенетический аспект проблемы самоосуществления человека с позиции субъектного подхода // Вестник Московского государственного областного университета. 2015. № 1. С. 11. <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2015-1-1027>.
 17. Курпатов А. В., Алёхин А. Н. Развитие личности (психология и психотерапия). СПб., 2006. 448 с.
- Поступила 03.02.2023; одобрена после рецензирования 08.02.2023; принята к публикации 30.11.2023.



Теория и методика спорта, профессиональной физической подготовки и оздоровительной физической культуры

**Theory and methods of sports, professional physical training
and health improving physical culture**

Научно-практическая статья
УДК 796.799 © Бабушкин Г. Д., 2024
doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-101-106
5.8.5. Теория и методика спорта

Психологическая компетентность спортсменов как фактор реализации психологических средств в тренировочно-соревновательной деятельности

Геннадий Дмитриевич Бабушкин, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта¹; gena41@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-6748-6368>

¹ Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 644009, Омск, ул. Масленникова, 144, Россия

Реферат. Введение. Актуальность исследования психологической компетентности спортсменов и использования психологических средств при подготовке к соревнованиям обусловлена высокой значимостью психологического фактора в успешности соревновательной деятельности и необходимостью изучения характера влияния психологической компетентности на отношение к психологическим средствам и методам. Значимость проблемы заключается во влиянии психологической компетентности на создание предстартового состояния спортсмена, поведение и результаты соревновательной деятельности. Сущность проблемы состоит во взаимосвязи психологической компетентности спортсменов с реализацией психологических средств в соревновательной деятельности. Гипотеза исследования — психологическая компетентность спортсмена формируется в процессе занятий спортом и способствует использованию приобретенных психологических знаний и умений в соревновательной деятельности. Цель — определить влияние психологической компетентности спортсменов на использование психологических средств в подготовке к соревнованиям. Объектом исследования явилась спортивно-психологическая компетентность спортсмена. **Материалы и методы.** Методологическую основу исследования составили концепции психологической подготовки спортсменов к соревнованиям. **Результаты и обсуждение.** Сформированность спортивно-психологической компетентности спортсменов оказывает положительное влияние на использование средств психологической подготовки в тренировочно-соревновательной деятельности. **Выводы.** Повышение уровня сформированности психологической компетентности спортсмена позволит актуализировать полученные психологические знания и умения в соревновательной деятельности.

Ключевые слова: психологическая компетентность, соревновательная деятельность, психологическая подготовка, спортсмены, психологические средства, влияние

Для цитирования: Бабушкин Г. Д. Психологическая компетентность спортсменов как фактор реализации психологических средств в тренировочно-соревновательной деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 101–106. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-101-106>

Scientific and Practical Article
UDC 796.799 © Babushkin G. D., 2024
doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-101-106
5.8.5. Theory and Methods of Sport

Athletes' Psychological Competence as a Factor of Realization of Psychological means in Training and Competition

Gennady D. Babushkin, Doctor of Science (in Pedagogy), Professor at the chair of Theory and Methods of Physical Culture and Sport¹; gena41@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-6748-6368>

¹ Siberian State University of Physical Culture and Sport, 144 Maslennikov st., Omsk, 644009, Russia

Abstract. Introduction. The relevance of the study of psychological competence of athletes and the use of psychological means in preparation for competitions is due to the high importance of the psychological factor in the successful competitive activity and the need to study the nature of the influence of psychological competence on the attitude to psychological means and methods. The sig-

nificance of the problem lies in the influence of psychological competence on the creation of the athlete's pre-start state, behavior and results of the competitive activity. The essence of the problem is in the interrelation of psychological competence of athletes with the realization of psychological means in competitive activity. The hypothesis of the study is that psychological competence of the athlete is formed in the process of sports activities and contributes to the use of the acquired psychological knowledge and skills in competitive activity. The goal is to determine the influence of athletes' psychological competence on the use of psychological means in preparation for competitions. The object of the study is sports-psychological competence of an athlete. **Materials and Methods.** The conceptions of psychological preparation of athletes for competition form the methodological basis of the study. **Results and Discussion.** The formation of sports-psychological competence of athletes has a positive influence on the use of psychological training means in training and competition activity. **Conclusions.** Increasing the level of formation of psychological competence of an athlete will ensure actualization of the acquired psychological knowledge and skills in competitive activity.

Keywords: psychological competence, competitive activity, psychological training, athletes, psychological means, influence

Citation: Babushkin G. D. Athletes' Psychological Competence as a Factor of Realization of Psychological means in Training and Competition. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 1(96). Pp. 101–106 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-101-106>

Основные положения

1. Спортивно-психологическая компетентность спортсмена включает комплекс психологических знаний и умений, формирующихся в процессе занятий спортом и обучения в физкультурном вузе.

2. Использование средств и методов психологической подготовки в тренировочно-соревновательной деятельности во многом определяется уровнем сформированности спортивно-психологической компетентности спортсмена, способствующей созданию предстартового состояния, психической готовности к старту и успешному выступлению на соревнованиях.

Введение

Актуальность, значимость, сущность проблемы.

Спортивно-психологическая компетентность имеет высокую значимость в соревновательной деятельности, и существует необходимость ее актуализации при подготовке к соревнованиям. Психологическая компетентность спортсменов влияет на создание предстартового состояния спортсмена, поведение и результаты соревновательной деятельности. Сущность проблемы состоит во взаимосвязи спортивно-психологической компетентности спортсмена и реализации психологических средств и методов в тренировочно-соревновательной деятельности. Гипотезой исследования послужило предположение о том, что спортивно-психологическая компетентность спортсмена формируется в процессе занятий спортом и учебы в физкультурном вузе и способствует использованию приобретенных психологических знаний и умений в тренировочно-соревновательной деятельности.

Цель — определить влияние спортивно-психологической компетентности спортсменов на реализацию психологических средств и методов при подготовке к соревнованиям и в соревновательной деятельности.

Задачи исследования:

1. Разработать анкету для выявления у спортсменов знаний о психологических средствах, используемых при подготовке к соревнованиям.
2. Составить тест-опросник для выявления спортивно-психологической компетентности спортсменов.
3. Определить уровень сформированности спортивно-психологической компетентности у спортсменов и студентов физкультурного вуза и ее влияние на использо-

вание психологических знаний и умений в тренировочно-соревновательной деятельности.

Степень разработанности проблемы. Спортивно-психологическая компетентность спортсмена была предметом исследования К. В. Диких и Г. Д. Бабушкина [1]. Авторы разработали тест для определения психологической компетентности и методику ее формирования у спортсменов, показавшую эффективность в педагогическом эксперименте. Спортивно-психологическая компетентность включает: 1) знаниевый блок — это комплекс психологических знаний о личности спортсмена, особенностях спортивной тренировки, воздействии на организм спортсмена тренировочной и соревновательной нагрузки, контроле и оптимизации своего психического состояния, организации своего поведения в различных соревновательных ситуациях; 2) личностно-деятельностный блок, обеспечивающий развитие психических функций и качеств, обуславливающих реализацию подготовленности спортсмена в соревнованиях (рис.).



Рис. Структура спортивно-психологической компетентности (Fig. The Structure of Sport and Psychological Competence)

Проблема использования спортсменами психологических средств и методов в тренировочно-соревновательной деятельности была предметом исследования ряда российских ученых [1–8], в том числе рассматривалась саморегуляция психических состояний [9–13]. В решении этих двух проблем принимали участие и зарубежные исследователи [14–21], среди них следует отметить Э. Унесталя, шведского психолога спорта, разработавшего ментальную тренировку для спортсменов [15].

Саморегуляция негативных соревновательных состояний с учетом темперамента рассматривалась А. Е. Ло-

вягиной [11]. Автором выявлены различия в оценках самочувствия, удовлетворенности результатом, различающихся по эмоциональной выраженности. В зависимости от интенсивности свойств темперамента спортсмены предрасположены к определенным (индивидуальным) приемам саморегуляции негативных состояний на соревнованиях.

При анализе влияния психологических средств на предстартовое состояние спортсменов А. О. Савинкина установила, что развитие навыков саморегуляции, управление собственным функциональным состоянием, снижение избыточной тревожности, стресса позволяют спортсменам справляться с неблагоприятными предстартовыми состояниями и в конечном счете должны повлиять на соревновательный результат, что неоднократно было подтверждено в эмпирических исследованиях [22]. В каждом случае психологической подготовки спортсменов выбор психологических методов, как правило, обусловлен конкретным видом спорта, возрастом спортсмена, наличием необходимого оборудования и времени.

А. В. Ковалева, А. В. Квитчастный, И. Т. Выходец представили современные методы и средства психологической подготовки спортсменов [23]. Авторы считают, что психологическое сопровождение спортсменов должно включать в себя три взаимосвязанных аспекта: когнитивный, поведенческий, психофизиологический. Когнитивный аспект связан с развитием когнитивных функций (внимания, памяти, логического мышления); поведенческий — формированием комплекса однотипных подготовительных действий перед выполнением соревновательного упражнения (стрельбы, прыжка, броска и т. п.); психофизиологический — с развитием навыков саморегуляции.

При формировании навыков саморегуляции юных спортсменов Л. Н. Рогалева, В. Р. Малкин и Е. Л. Мохова рекомендуют использовать простые, конкретные словесные формулы [24]. Они предлагают такую их последовательность: я хочу — умею — делаю — должен — всегда буду делать. Использование этих формул должно подкрепляться успехом в различных вариантах.

Эффективность принятия решений в соревновательной деятельности во многом обусловлена развитием когнитивных функций спортсмена (умение анализировать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи). Поэтому А. Е. Ловягина для совершенствования психической саморегуляции спортсменов предлагает акцентировать внимание на формировании стратегий коррекции когнитивных процессов (внимания, памяти, мышления) [11].

Н. В. Москвина, И. В. Цыплакова и В. И. Савченко установили, что при обучении юных спортсменов аутогенной тренировке нижней возрастной границей овладения ею является возраст 12–13 лет [25]. Это обусловлено уровнем самосознания и самооценки, сформированного у юных спортсменов. Выраженность интроверсии и эмоциональной стабильности повышает вероятность положительного эффекта применения аутогенной тренировки.

Методика использования внутреннего сна-отдыха, предложенная Б. П. Яковлевым, рекомендуется для восстановления работоспособности после напряженных тренировок и соревнований [26].

Применительно к плаванию Г. Д. Горбунов предложил психологические тренинги: актуализацию ресурсных возможностей спортсмена, назначение которого — стереть из памяти волнение, тревожность, переживания и другие негативные состояния и мысли, возникающие у спортсмена в связи с выступлением на предстоящем соревновании; адаптацию к соревновательной ситуации [27]. Данные тренинги рекомендуется проводить в разные тренировки на предсоревновательном этапе.

Наблюдается использование в спортивной практике и научных исследованиях мотивационных тренингов: причинных схем, личностной причинности, внутренней мотивации, мотивации достижения, позитивного мышления, конечной целью которых выступает повышение результативности соревновательной деятельности на основе формирования соревновательной мотивации и позитивного мышления [28–30].

Таким образом, в спортивной литературе по психологии спорта в достаточной степени отражены средства и методы психологической подготовки спортсменов. Однако их использование спортсменами в тренировочно-соревновательной деятельности не всегда приводит к положительным результатам в силу недостаточной сформированности спортивно-психологической компетентности спортсмена и ее влияния на реализацию психологических знаний и умений в соревновательной деятельности.

Материалы и методы

Исследование проводилось в 2023 г. с использованием таких методов, как анализ специальной литературы, тестирование, анкетирование, методы математической обработки материалов. В общий объем выборки вошли: спортсмены (30 чел.); спортсмены-студенты Сибирского государственного университета физической культуры и спорта высокой квалификации, обучающиеся на бакалавриате (30 чел.); спортсмены-магистранты, обучающиеся на направлении «Физическая культура и спорт» и «Спорт» (30 чел.). Спортсмены и студенты имели спортивную квалификацию второго, первого разрядов, кандидата в мастера спорта, мастера спорта. В качестве диагностического материала применялись следующие методики: тест спортивно-психологической компетентности (Г. Д. Бабушкин); анкета для определения использования психологических средств в тренировочно-соревновательной деятельности. Обработка эмпирического материала проводилась при помощи методов математической статистики: вычислялись среднее значение, квадратическое отклонение, коэффициент ассоциации Юла для выявления взаимосвязи спортивно-психологической компетентности со степенью реализации психологических знаний и умений в тренировочно-соревновательной деятельности.

Результаты и обсуждение

Уровень спортивно-психологической компетентности спортсменов. Анализ результатов исследования спортивно-психологической компетентности спортсменов выявил средний уровень ее сформированности, который составил 40 баллов из 60 возможных. Спортсмены единодушны в важности психологической подготовки, но не всегда прилагают усилия к овладению психологиче-

скими средствами, изучению психологической литературы. Многие из них (65%) не занимаются самостоятельно овладением психологическими средствами. Спортсмены используют отдельные психологические средства на соревнованиях, когда в этом есть необходимость. Поэтому у них (50%) проявляются негативные предстартовые состояния (предстартовая лихорадка, апатия, тревожность, неуверенность, беспокойство).

Анализ результатов исследования занятий психологической подготовкой и ее влияния на состояние спортсмена выявил следующее. Психологической подготовке в тренировочном процессе уделяется недостаточно внимания, некоторые спортсмены указали на отсутствие таких занятий. В качестве средств психологической подготовки используются аутогенная тренировка, внушение, убеждение. Не всем спортсменам помогали занятия психологической подготовкой. Видимо, поэтому у них возникали неблагоприятные предстартовые состояния и неудачные выступления на этапе многолетней подготовки. Некоторые спортсмены не проявляют инициативы в овладении средствами психологической подготовки, а делают это по настоянию тренера. Спортсмены (40%) интересуются литературой по психологии спорта, находят нужное и применяют на практике. Для создания оптимального предстартового состояния спортсмены используют аутогенную тренировку, упражнения на дыхание, музыку. Однако им не всегда удается справиться с неблагоприятным предстартовым состоянием. Поэтому не всегда спортсмены выступают на соревнованиях успешно (45%).

Спортивно-психологическая компетентность спортсменов-студентов, обучающихся на бакалавриате. Сформированность спортивно-психологической компетентности спортсменов-студентов находится на среднем уровне (40 баллов). Все спортсмены-студенты считают психологическую подготовку нужной. При этом они единодушны в том, что психологическая подготовка должна начинаться при первых выступлениях на соревнованиях. В своей деятельности используют психологические средства в том случае, когда есть в этом необходимость. Прежде всего, это психорегулирующая тренировка, внушение, убеждение, мотивационный тренинг, идеомоторная тренировка. В процессе тренировок и соревнований возникали трудности (неудачи), но занятия психологической подготовкой помогали с ними справиться. В процессе многолетней подготовки неудачные выступления на соревнованиях бывали редко. В большинстве случаев спортсмены выступают на соревнованиях удачно.

Однако у них выявлено непонимание назначения средств для оптимизации состояния при излишнем возбуждении, а также ведущего волевого качества в единоборствах. Видимо, поэтому у спортсменов нередко возникают неблагоприятные предстартовые состояния, с которыми многие справлялись. Следует отметить, что спортсмены не имеют особой заинтересованности в литературе по психологии спорта, хотя считают знания важными для роста спортивного мастерства (90%). Исходя из своего спортивного опыта, все спортсмены-студенты считают, что неудачи в начале соревнования могут влиять как положительно, так и отрицательно в зависимости от психики спортсмена.

Спортивно-психологическая компетентность спортсменов-студентов, обучающихся в магистратуре. У данных спортсменов выявлен высокий (52%) и средний (48%) уровень сформированности спортивно-психологической компетентности, что значительно выше, чем у спортсменов, обучающихся на бакалавриате (табл. 1).

Таблица 1. Сформированность спортивно-психологической компетентности спортсменов, %
(Table 1. Formation of Athletes' Sports and Psychological Competence, %)

Уровень сформированности	Спортсмены	Спортсмены-студенты (бакалавриат)	Спортсмены-студенты (магистратура)
Высокий	32	—	52
Средний	52	90	48
Низкий	16	10	—

Это обусловлено изучением дисциплины спортивной психологии, высокой спортивной квалификацией и участием в соревнованиях высокого ранга. Звание мастера спорта и кандидата в мастера спорта имеют 54%. При подготовке к соревнованиям респонденты обращаются к психорегулирующей тренировке, медитации, мотивационным тренингам. На начальном этапе были неудачные выступления, на последующих этапах они случались редко. Спортсмены в меру интересуются литературой по психологии, используют полученные знания в соревнованиях. Как правило, на соревнованиях выступают удачно.

Из всей выборки опрошенных спортсменов были сформированы две группы: первая группа в составе 23 человек — спортсмены высокой квалификации (кандидаты в мастера спорта и мастера спорта), добившиеся высоких спортивных результатов; вторая группа — спортсмены-разрядники (второй и первый разряды) в составе 67 человек (табл. 2).

У спортсменов первой группы выявлен высокий уровень сформированности спортивно-психологической ком-

Таблица 2. Характеристика спортсменов и спортивные результаты
(Table 2. Athlete Characteristics and Sport Achievements)

Группа	Спортивно-психологическая компетентность, баллы	Спортивная квалификация	Используемые психологические средства	Доминирующее предстартовое состояние	Достигнутые спортивные результаты
Первая группа (n=23)	57±5,4 (высокий уровень)	кандидаты в мастера спорта, мастера спорта	психорегулирующая тренировка, медитация, мотивационные тренинги	боевая готовность; редко: тревожность, неуверенность	чемпионы Сибирского федерального округа, призеры первенства России
Вторая группа (n=55)	42±4,8 (средний уровень) P<0,01	спортсмены-разрядники	аутогенная тренировка	предстартовая лихорадка, апатия, неуверенность, тревожность	—

петентности, составивший 57 баллов из 60 возможных. Все спортсмены единодушно считают, что психологическая подготовка в спорте важна, интересуются психологической литературой и используют приобретенные знания в своей спортивной практике. В тренировочной и соревновательной деятельности прибегают к освоенным психологическим средствам (ПРТ, идеомоторной тренировке, медитации, внутренней мотивации, тренингу личностного роста). К соревнованию, как правило, создают оптимальное боевое состояние, понимают значимость психологических знаний для роста своего спортивного мастерства. В процессе занятий спортом возникали трудности, неудачи, которые приходилось устранять и не допускать в дальнейшем.

Спортсменам второй группы свойствен средний и низкий уровень сформированности спортивно-психологической компетентности, составивший 42 балла. Спортсмены понимают важность психологической подготовки, но не проявляют самостоятельности в овладении психологическими средствами и методами, не испытывают особого интереса к психологической литературе, поэтому используют ограниченный состав психологических средств и методов (аутогенную тренировку, убеждение, внушение). На соревнованиях имеют место неблагоприятные предстартовые состояния (предстартовая лихорадка, неуверенность, беспокойство, тревожность), так как спортсмены не проявляют активности в овладении средствами психологической подготовки. Попытки использования на соревнованиях психологических средств для оптимизации предстартового состояния не дают должного эффекта, поэтому у них нередко бывают неудачные выступления на соревнованиях.

Для выявления влияния спортивно-психологической компетентности на реализацию психологических средств и методов в тренировочно-соревновательной деятельности были определены коэффициенты ассоциации по Юлу, составившие в первой группе $r=0,63$, во второй группе $r=0,25$.

Таким образом, исследование сформированности спортивно-психологической компетентности спортсменов высокой квалификации показало существенное ее влияние на реализацию средств психологической подготовки в тренировочно-соревновательной деятельности.

Выводы

1. Разработаны тест-опросник для определения сформированности у спортсменов и студентов физкультурного вуза спортивно-психологической компетентности и анкета для определения использования психологических знаний и умений в тренировочно-соревновательной деятельности.

2. Тестирование сформированности спортивно-психологической компетентности выявило у спортсменов средний уровень (40 баллов), у спортсменов-студентов бакалавриата — средний (40 баллов), у спортсменов-студентов магистратуры — высокий уровень (52 балла).

3. Корреляционный анализ по Юлу показал среднюю степень влияния спортивно-психологической компетентности на использование спортсменами приобретенных психологических знаний и умений в тренировочно-соревновательной деятельности.

Перспективы. Результаты проведенного исследования открывают возможности для проведения подобных исследований в системе многолетней спортивной тренировки и в процессе обучения в вузе.

Список источников / References

1. Бабушкин Г. Д., Диких К. В. Интеллектуально-психологическая подготовка спортсмена : монография. Омск, 2013. 240 с.
2. Алексеев А. В. Преодолей себя. М., 2003. С. 112–117.
3. Бабушкин Г. Д., Бобровский В. А. Предсоревновательная подготовка спортсменов высокой квалификации : учеб. пособие. СПб., 2023. 136 с.
4. Ловягина А. Е. Самооценка и саморегуляция негативных соревновательных состояний у спортсменов с разным темпераментом // Спортивный психолог. 2017. № 3. С. 64–67.
5. Боровик О. Н. Психофизиологические аспекты применения антистрессовой релаксации в системе подготовки высококвалифицированных спортсменов // Спортивный психолог. 2017. № 3. С. 60–63.
6. Постылякова Ю. В. Ресурсы совладения со стрессом в разных видах профессиональной деятельности // Психологический журнал. Т. 26, № 6. 2010. С. 35–43.
7. Родионов А. В. Психология — спорту высших достижений // Спортивный психолог. 2010. № 1(13). С. 4–7.
8. Соловьев О. В. Использование средств специальной психологической подготовки в оптимизации тренировочной и соревновательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1989. 20 с.
9. Прохоров А. О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психических состояний // Психологический журнал. 2011. Т. 26, № 2. С. 68–80.
10. Керовбян Р. Ж. Тенденция изменения средств и методов психорегуляции в подготовке спортсменов различных видов спорта : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 20 с.
11. Ловягина А. Е. Метакогнитивные стратегии спортсменов при принятии решений в трудных ситуациях спортивной карьеры // Спортивный психолог. 2019. № 3. С. 11–14.
12. Лысов М. А. Саморегуляция психического состояния лыжников-гонщиков 15–17 лет в соревновательном периоде годичного цикла тренировки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 20 с.
13. Сотов В. Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности : учеб. пособие. М., 2005. 128 с.
14. Crews D. J., Landers D. M. Electroencephalographic measures of attentional patterns prior to the golf putt. *Med Sci Sports Exerc.* 1993. No 25(1). Pp. 116–126.
15. Unestahl L. E. Integrated Mental Training. Veje, Sweden, 1996. Pp. 25–36.
16. Gould D., Tuffey S. Zones of Optimal Functioning research: a review and critique. *Anxiety, Stress, and Coping.* 1996. No 9. Pp. 53–68.

17. Hanin Y., Syrja P. Performance affect in soccer players: an application of the IZOF model. *International Journal of Sports Medicine*. 1995. No 16. Pp. 260–265.
18. Hanin Y. L., Stambulova N. B. Metaphoric description of performance states: An application of the IZOF model. *The Sport Psychologist*. 2002. No 16(4). Pp. 396–415.
19. Kavussanu M., Crews D. J., Gill D. L. The effects of single versus multiple measures of biofeedback on basketball free throw shooting performance. *International Journal of Sport Psychology*. 1998. No 29(2). Pp. 132–144.
20. Kirschenbaum D. S., Owens E. A., Connor O'. Smart golf: Preliminary evaluation of a simple, yet comprehensive, approach to improving and scoring the mental game. *The Sport Psychologist*. 1998. Vol. 12. No 3. Pp. 271–282.
21. Peper E., Schmid A. The use of electrodermal biofeedback for peak performance training. *Somatics*. 1983. Vol. 4, No 3. Pp. 16–18.
22. Савинкина А. О., Байковский Ю. В., Ковалева А. В. Психологические и психофизиологические методы коррекции предстартового состояния в спорте // Спортивный психолог. 2018. № 2(49). С. 73–78.
23. Ковалева А. В., Квитчастный А. В., Выходец И. Т. Современные методы и средства психологической подготовки спортсменов // Спортивный психолог. 2014. № 2. С. 36–40.
24. Роголева Л. Н., Малкин В. Р., Мохова Е. Л. Особенности использования психической саморегуляции юными спортсменами // Спортивный психолог. 2015. № 3. С. 31–34.
25. Москвина Н. В., Цыплакова И. В., Савченко В. И. Использование аутогенной тренировки для коррекции предстартовых состояний спортсменов младших возрастных групп // Спортивный психолог. 2022. № 1. С. 23–27.
26. Яковлев Б. П., Бабушкин Г. Д. Мотивационные и эмоциональные детерминанты в спортивной деятельности : учеб. пособие. СПб., 2022. 340 с.
27. Горбунов Г. Д. Психопедагогика спорта : учеб. пособие. М., 2014. 328 с.
28. Бабушкин Г. Д. Позитивные психотехнологии в структуре подготовки спортсменов // Спортивный психолог. 2014. № 4. С. 42–46.
29. Бабушкин Г. Д., Яковлев Б. П. Психологическое обеспечение подготовки спортсменов в системе многолетней спортивной тренировки : учеб. пособие. Новосибирск, 2018. 266 с.
30. Доил К. Рационально-эмотивно-поведенческая терапия / пер. с англ. О. С. Шилова. СПб., 2022. 632 с.

Поступила 16.10.2023; одобрена после рецензирования 10.11.2023; принята к публикации 30.11.2023.



Общетеоретические и отраслевые проблемы юридической науки и практики

General theoretical and branch-related issues of juridical science and practice

Научно-теоретическая статья
УДК 343.148.3 © Трусова Е. А., 2024
doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-107-112
5.1.4. Уголовно-правовые науки

Правовое регулирование судебно-психиатрической экспертизы в уголовном судопроизводстве

Елена Анатольевна Трусова, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры психологии¹;
etrus.elena@yandex.ru; <https://orcid.org/0009-0004-9674-7279>

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

Реферат. Введение. Рассматривается правовое положение судебно-психиатрической экспертизы в рамках уголовного судопроизводства. Цель — изучение правового положения судебно-психиатрической экспертизы в российском уголовном судопроизводстве через рассмотрение актуальных проблем с последующей формулировкой предложений для их устранения. **Материалы и методы.** Анализировались научные работы, опубликованные в библиографической и реферативной базе данных Scopus за последние 15 лет (всего было отобрано и проанализировано 55 статей), а также научные работы, опубликованные в журналах, рекомендованных ВАК, посвященные вопросам правового положения судебно-психиатрической экспертизы в уголовном судопроизводстве. Были применены такие методы, как контент-анализ, литературный обзор, ранжирование, сравнительный анализ, гипотетико-дедуктивный метод, обобщение, формализация. **Результаты и обсуждение.** На сегодняшний день в уголовно-процессуальном законодательстве существует ряд неточностей в регулировании рассматриваемого типа экспертизы, ее назначения и реализации. Причем данная тенденция является международной. Охарактеризованы основные проблемы правового положения судебно-психиатрической экспертизы в российском уголовном судопроизводстве. Предложены решения посредством внедрения ряда изменений, вызванных необходимостью совершенствования регулирования на законодательном уровне вопросов назначения и производства рассматриваемого вида экспертиз. **Выводы.** На данный момент нет установленной процессуальной формы назначения и производства судебно-психиатрической экспертизы. Следует внести изменения в часть 1 ст. 203 УПК РФ, четко регламентирующие условия и порядок выполнения судебно-психиатрической экспертизы стационарного типа без ее предварительного выполнения в амбулаторных условиях. Для разрешения вопроса о возможности проведения судебно-психиатрической экспертизы в отношении потерпевшего в случаях, когда дело касается прав граждан, надлежит руководствоваться исключительно сформулированными запретами.

Ключевые слова: судебно-психиатрическая экспертиза, подсудимый, обвиняемый, уголовное законодательство, потерпевший

Для цитирования: Трусова Е. А. Правовое регулирование судебно-психиатрической экспертизы в уголовном судопроизводстве // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 107–112. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-107-112>

Scientific and Theoretical Article
UDC 343.148.3 © Trusova E. A., 2024
doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-107-112
5.1.4. Criminal Law Sciences

Legal Regulation of Forensic Psychiatric Examination in Criminal Proceedings

Elena A. Trusova, Candidate of Science (in Law), Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Psychology¹;
etrus.elena@yandex.ru; <https://orcid.org/0009-0004-9674-7279>

¹ V. Ya. Kikot' University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 12 Akademika Volgina st., Moscow, 117997, Russia

Abstract. Introduction. Under consideration is the legal status of forensic psychiatric examination in criminal proceedings. The aim is to study the legal status of forensic psychiatric examination in the criminal proceedings of the Russian Federation with the subsequent formulation of proposals for eliminating the revealed problems. **Materials and Methods.** We analyzed scientific papers published in the bibliographic and abstract Scopus database for the last 15 years (55 articles were selected and analyzed), as well as scientific papers published in journals recommended by the Higher Attestation Commission, devoted to the issues of the legal status

of forensic psychiatric examination in criminal proceedings. Such methods as content analysis, literature review, ranking, comparative analysis, hypothesis-deductive method, generalization, formalization were applied. **Results and Discussion.** Currently, in the criminal procedural legislation there are a number of inaccuracies in the regulation of the considered type of examination, its arranging and implementation. Moreover, this trend is of international character. The main problems of the legal status of forensic psychiatric examination in criminal proceedings of the Russian Federation are described. As for the solutions, they are proposed through the introduction of a number of changes caused by the need to improve the regulation at the legislative level of the issues of arranging and producing this type of examination. **Conclusions.** At the moment, there is no established procedural form of arranging and producing forensic psychiatric examination. Amendments should be made to Part 1 of Article 203 of the Criminal Procedural Code of the Russian Federation, which will strictly regulate the conditions and procedure for carrying out forensic psychiatric examination of stationary type without its preliminary performance in ambulatory conditions. In order to resolve the issue of the possibility of forensic psychiatric examination of the victim where the case concerns the rights of citizens, it is necessary to be guided exclusively by the formulated prohibitions.

Keywords: forensic psychiatric examination, defendant, accused, criminal legislation, victim

Citation: Trusova E. A. Legal Regulation of Forensic Psychiatric Examination in Criminal Proceedings. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 1(96). Pp. 107–112 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-107-112>

Основные положения

1. На данный момент нет установленной процессуальной формы назначения и производства судебно-психиатрической экспертизы на стадии возбуждения уголовного дела.

2. Необходимо закрепление на законодательном уровне раннего проведения судебно-психиатрической экспертизы, а именно в ст. 196 УПК РФ, в целях урегулирования вопроса о возможности назначения судебно-психиатрической экспертизы в начале расследования, на стадии возбуждения уголовного дела.

3. Для разрешения вопроса о возможности проведения судебно-психиатрической экспертизы в отношении потерпевшего необходимо руководствоваться исключительно сформулированными запретами, а не правилом «то, что не запрещено законом, является разрешенным».

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

Согласно нормам современного законодательства РФ судебно-психиатрическая экспертиза выполняется для установления психического состояния участников уголовного дела (обвиняемого, свидетеля или в некоторых ситуациях, что менее распространено, потерпевшего). Правовое положение судебно-психиатрической экспертизы регулируется Уголовно-процессуальным кодексом Российской Федерации.

В статье 86 УПК РФ установлено, что защитник вправе собирать доказательства путем истребования справок, характеристик, иных документов от органов государственной власти, органов местного самоуправления, общественных объединений и организаций, которые обязаны предоставлять запрашиваемые документы или их копии. Таким образом, органы судебной власти могут выполнить назначение рассматриваемого типа экспертизы на основании запроса сторон или своей инициативы.

Результаты рассматриваемого типа экспертизы могут использоваться в качестве доказательной базы в рамках уголовного процесса. Но важно учитывать, что органы

судебной власти не обязаны следовать заключениям проведенной экспертизы и могут принимать решение на основе своих собственных фактов и аргументов.

Важно отметить, что основными принципами при реализации данного типа экспертизы являются законность, объективность и независимость¹. Эксперты, которые вовлечены в процесс, не должны подвергаться давлению никаких участников делопроизводства и при исполнении своих профессиональных обязанностей должны руководствоваться научными и методологическими принципами.

Указанный тип экспертизы решает широкий спектр задач, при этом основной из них является определение психического состояния подозреваемых, обвиняемых, а также потерпевших. Но важно учитывать, что применение экспертизы относительно потерпевших сопровождается рядом особенностей и проблемных вопросов. Эксперты оценивают перечисленных участников на предмет вменяемости (невменяемости), способности воспринимать информацию, анализировать и воспроизводить обстоятельства, которые имеют значение в ходе делопроизводства. При этом важно обращать внимание на то, как развивалось данное состояние у лица, насколько глубоки и тяжелы его последствия. Определение вменяемости (невменяемости) на момент совершения преступления позволяет установить, осознавал ли обвиняемый характер и степень опасности своих действий и мог ли он контролировать себя, свои действия и поведение.

Таким образом, судебно-психиатрическая экспертиза представляет собой инструмент в системе уголовного судопроизводства, который помогает суду принимать обоснованные решения, опираясь на объективные данные о психическом состоянии участников уголовного процесса. В правовом регулировании судебно-психиатрической экспертизы в уголовном судопроизводстве имеется ряд проблем, для их решения предлагается внести изменения, вызванные необходимостью совершенствования правового регулирования вопросов назначения и производства рассматриваемого вида экспертиз.

¹ О внесении дополнений в статьи 62 и 303 Уголовного кодекса Российской Федерации и Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации : федеральный закон от 4 марта 2013 г. № 23-ФЗ. Здесь и далее, если не указано иное, доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

Цель — изучение правового положения судебно-психиатрической экспертизы в российском уголовном судопроизводстве через рассмотрение актуальных проблем с последующей формулировкой предложений для их устранения.

Теоретические предпосылки и степень разработанности проблемы. На сегодняшний день крайне мало исследований, которые посвящены изучению правового положения судебно-психиатрической экспертизы в уголовном судопроизводстве, что еще раз актуализирует данное исследование. Концепция судебно-психиатрической экспертизы (далее — СПЭ) с течением времени характеризуется эволюционным трендом, что выражается в изменениях как понимания основ психических заболеваний, так и оценки роли специалистов, которые оказывают помощь при проведении судебно-психиатрической экспертизы в контексте уголовного судопроизводства. Если в первые годы становления российского законодательства рассматриваемый тип экспертизы в преимущественном количестве случаев сводился к определению вменяемости человека и реализовывался ситуативно, без надлежащего регулирования, то с развитием психиатрии и законодательства обследования стали проводиться с систематичностью, с применением современного оборудования и диагностических средств, с четким соблюдением правовых рамок и принципов этики [1, с. 156].

Необходимо отметить, что эволюция наблюдается и на международном уровне. Например, исследования ученых под руководством Г. Мейнена (2013 г.), Роснера и Скотта (2017 г.) выявили, что ранее существовали сложности адаптации оценок судебной психиатрии к научным стандартам других медицинских специальностей. Проблему решила разработка диагностических тестов с высокой чувствительностью и специфичностью, таких как лабораторные и визуализирующие тесты, что позволяет подтверждать диагноз в непсихиатрических медицинских специальностях [2; 3].

Если говорить об определении самого понятия «судебно-психиатрическая экспертиза», то большинство авторов подразумевает понятие и порядок выполнения судебно-психиатрической экспертизы, установленный приказом Минздрава России от 12 января 2017 г. №-3н «Об утверждении Порядка проведения судебно-психиатрической экспертизы» [4–6].

В рамках рассмотрения правового статуса СПЭ необходимо отметить, что он все время трансформируется и не является стабильной категорией. Б. А. Спасенников и С. А. Копыткин установили, что ключевым изменением можно считать признание права:

- на доступ к психиатрическому лечению при необходимости;
- на справедливое судебное разбирательство;
- на неприкосновенность частной жизни [7].

А. В. Холодов выявил, что в ряде юридических институтов были определены правовые рамки в целях защиты лиц, которые должны пройти рассматриваемый вид экспертизы, а также в целях обеспечения точности и надежности самой процедуры [8].

Т. Г. Погодина и О. А. Берзинь также доказывают, что прозрачное, справедливое и точное выполнение изучаемого типа экспертизы стало возможным благодаря развитию отечественной нормативной правовой базы [9].

Реализация и регламентирование СПЭ, ее правовые нормы в разных странах отличаются. Это стало основанием для определения инструментов и разработки деклараций, направленных на обеспечение защиты лиц с расстройствами психики и создание благоприятных условий для справедливой, объективной, беспристрастной экспертизы [10].

В европейских странах распространение получили две основные формы СПЭ:

- 1) реализуемая специализированными экспертными учреждениями;
- 2) реализуемая судебными экспертами, т. е. отдельными, независимыми специалистами, которые имеют соответствующие лицензии [11].

Указанные экспертные учреждения работают совместно с полицией и в большинстве случаев относятся к Министерству внутренних дел. Например, в Великобритании функционирует специальная экспертно-криминалистическая служба, в которую входит СПЭ. Сотрудники данной службы реализуют исследования для отделений полиции, а также для Королевской прокуратуры и других правоохранительных органов. Необходимо отметить, что служба сотрудничает с частными компаниями как внутри страны, так и за ее пределами. В Великобритании отменена «монополия» на проведение СПЭ государственными организациями [12].

В Латвии функционируют как государственные органы, в полномочия которых входит проведение СПЭ и других видов экспертиз, так и частные организации [13].

В Нидерландах организации, которые проводят различные виды экспертиз, в том числе СПЭ, относятся к Министерству юстиции и выполняют экспертизы по обращению полиции.

В Польше и Испании Министерство внутренних дел и Министерство юстиции имеют собственные судебно-экспертные лаборатории с необходимым оснащением и специалистами, в том числе для проведения СПЭ [14; 15].

Изучение проблемы позволило выявить, что в России, как и в других странах мира, существует концепция судебно-психиатрической экспертизы, разработаны рекомендации по ее реализации, что способствует обеспечению соблюдения прав и свобод отдельных лиц. Однако правовое положение судебно-психиатрической экспертизы в уголовном судопроизводстве не является беспроблемным, на сегодняшний день в уголовно-процессуальном законодательстве имеется ряд неточностей в регулировании рассматриваемого типа экспертизы, ее назначения и реализации. Отсюда вытекают актуальные проблемы, связанные с применением данного вида экспертизы и нарушением прав участников уголовного процесса.

Результаты и обсуждение

Возможность назначения судебно-психиатрической экспертизы в начале расследования, на стадии возбуждения уголовного дела. В ходе систематизирован-

ного литературного обзора и контент-анализа было выявлено, что менее чем по 50% уголовных дел судебно-психиатрическая экспертиза назначалась в самом начале расследования [16, с. 120]. Результаты исследований демонстрируют, что следователи иногда не назначают СПЭ [17], даже при наличии оснований полагать, что у подозреваемого, возможно, есть психическое заболевание [18, с. 279]. Такое поведение нарушает право на защиту, особенно если защитник еще не вовлечен в уголовное делопроизводство, так как согласно ст. 438 УПК РФ его участие становится обязательным только после назначения СПЭ. Помимо того, запоздалое назначение СПЭ в отношении потерпевшего также препятствует его возможности получить помощь представителей для защиты своих прав и законных интересов.

Изложенное позволяет вести речь об отсутствии установленного момента назначения судебно-психиатрической экспертизы в процессе уголовного делопроизводства, что открывает возможность практически работникам самостоятельно устанавливать время для проведения рассматриваемого вида экспертизы.

Исходя из вышесказанного, считаем необходимым закрепить на законодательном уровне возможность раннего проведения судебно-психиатрической экспертизы в ст. 196 УПК РФ.

Если говорить о СПЭ в контексте стадий уголовного судопроизводства, особое внимание привлекает вопрос возможности ее производства на стадии возбуждения уголовного дела. На основании систематизированного литературного обзора и контент-анализа мы придерживаемся позиции, что назначение и выполнение СПЭ представляется невозможным на этапе проверки данных о преступлении. Это связано со следующими факторами:

1. Цель СПЭ и цель этапа возбуждения дела неоднородны. На этапе возбуждения первостепенным является вопрос, есть ли необходимый объем данных, свидетельствующих о признаках преступления. Причем на этой стадии не решается вопрос о наличии преступления как такового и о виновности лица. Отсюда следует, что СПЭ на указанном этапе будет играть роль средства проверки сообщения о преступлении, существования оснований для возбуждения дела. Безусловно, это не является целью для проведения СПЭ.

2. Назначение и проведение СПЭ на стадии возбуждения уголовного дела не соответствует ст. 7 УПК РФ. Решение о назначении и выполнении СПЭ принимается в два этапа: 1) сбор и оценка информации и 2) непосредственно само принятие решения на базе собранной информации [19]. Согласно ст. 199 УПК РФ при производстве СПЭ следователь направляет руководителю уполномоченного экспертного учреждения постановление о назначении судебной экспертизы и материалы, необходимые для ее производства². Однако не ясно, как следователь может предоставлять медицинские документы (амбулаторную карту лица и т. д.), если не осуществлять их выемку, для которой необходимо официальное возбуждение уголовного дела.

3. Производство СПЭ на стадии возбуждения уголовного дела не отвечает принципу разумного срока уголовного судопроизводства. В случае назначения и выполнения СПЭ (с учетом длительности производства) соблюдение установленных сроков стадий уголовного делопроизводства не представляется возможным. Кроме того, это противоречит и положениям Федерального закона от 31 мая 2001 г. № 73-ФЗ «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации», согласно которым «лицо может быть помещено в медицинский стационар для производства судебно-психиатрической экспертизы на срок до 30 дней, с возможным продлением еще на 30 дней».

4. Производство СПЭ до возбуждения уголовного дела противоречит соблюдению прав лиц, которые являются участниками процесса и должны подвергнуться экспертизе.

5. Отсутствие установленной процессуальной формы назначения СПЭ на стадии возбуждения дела.

Из приведенных факторов следует, что имеют место также такие проблемы, как отсутствие установленной процессуальной формы назначения и производства СПЭ на стадии возбуждения дела. Кроме того, цель экспертизы на этом этапе не соответствует целям стадии возбуждения уголовного дела.

Следует отметить, что при назначении указанного вида экспертизы обязательным является соблюдение интересов и прав лица, которое должно ее пройти. Здесь актуальную проблему представляет несвоевременное (после подачи заключения) ознакомление с постановлением о назначении СПЭ. Данную проблему также рассматривали Верховный и Конституционный суды РФ, которые регламентировали необходимость ознакомления участников процесса с постановлением о назначении СПЭ до начала непосредственно самого производства экспертизы. В противном случае участники теряют закрепленную на законодательном уровне возможность реализовать свои права согласно ст. 198 УПК РФ.

Возможность назначения судебно-психиатрической экспертизы стационарного типа без ее предварительного выполнения в амбулаторных условиях. Следующей проблемой, которую необходимо рассмотреть в контексте правового положения судебно-психиатрической экспертизы в уголовном судопроизводстве, является возможность назначения экспертизы стационарного типа без предварительного выполнения СПЭ в амбулаторных условиях. Это вытекает из ч. 1 ст. 203 УПК РФ: «Если при назначении или производстве судебно-медицинской или судебно-психиатрической экспертизы возникает необходимость в стационарном обследовании подозреваемого или обвиняемого, то он может быть помещен в медицинский или психиатрический стационар».

Литературные источники свидетельствуют о том, что при ответе на сложные вопросы, связанные с судебно-психиатрической экспертизой, стационарное исследование является более эффективным, чем амбулаторное [20].

² О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации : федеральный закон от 31 мая 2001 г. № 73-ФЗ.

Однако отдельные авторы придерживаются позиции, что экспертиза в амбулаторных условиях может разрешить вопросы органов судебной власти и следователя [21]. При этом необходимо отметить, что некоторые следователи и судьи не до конца осознают и используют возможности амбулаторной экспертизы. Как результат, повсеместно наблюдается перегрузка стационаров, что ведет к затратам и задержкам в разрешении уголовных дел. Соответственно, необходимо внести изменения в ч. 1 ст. 203 УПК РФ.

Возможность проведения судебно-психиатрической экспертизы в отношении потерпевшего. Особого внимания заслуживает вопрос назначения рассматриваемого вида экспертизы в отношении потерпевшего. Согласно действующему уголовному законодательству «назначение и производство судебной экспертизы обязательно, если необходимо установить... психическое или физическое состояние потерпевшего, когда возникает сомнение в его способности правильно воспринимать обстоятельства, имеющие значение для уголовного дела, и давать показания» (п. 4 ст. 196 УПК РФ).

Важность потерпевшего для уголовного судопроизводства заключается лишь в возможности его дачи показаний в качестве свидетеля обвинения. Однако данная норма не предусматривает защиту его прав, что противоречит приоритетному назначению уголовно-процессуального закона, определенному в ч. 1 ст. 6 УПК РФ, — защите прав и законных интересов потерпевших. В то же время цели назначения судебно-психиатрической экспертизы в отношении подозреваемого или обвиняемого сформулированы в УПК РФ иначе, чем в соответствующих законах других стран, где установлены единые цели для всех сторон в рамках принципа состязательности. Например, УПК Эстонской Республики предусматривает одинаковые случаи назначения и производства обязательной судебно-психиатрической экспертизы.

Можно ли в отношении потерпевшего проводить стационарную судебно-психиатрическую экспертизу? Статья 196 УПК РФ закрепляет правило о возможности производства обязательной судебно-психиатрической экспертизы в отношении потерпевшего. Закон Российской Федерации от 2 июля 1992 г. № 185-ФЗ «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании» отсылает к нормам отраслевого законодательства: «Судебно-психиатрическая экспертиза по уголовным и гражданским делам производится по основаниям и в порядке, предусмотренным законодательством Российской Федерации».

Обратимся к ст. 203 УПК РФ. Из ее текста следует, что СПЭ могут назначаться и производиться только в отношении обвиняемого и подозреваемого, о потерпевшем ничего

не говорится. Систематизированный литературный обзор и контент-анализ выявили, что на практике имеются случаи производства СПЭ в отношении потерпевших. Однако это нарушает их конституционные права на свободу, а также является фактором риска, так как существует угроза безопасности для потерпевшего, когда для проведения необходимых процедур он будет находиться в одном месте с подозреваемыми и обвиняемыми в совершении преступления.

В известных случаях, вероятнее всего, следователи исходили из правила «то, что не запрещено законом, является разрешенным». Но важно учитывать, что данное правило нельзя считать абсолютным, существует широкий спектр ситуаций, когда оно не только не защищает потерпевшего, но и препятствует достижению справедливости. В связи с этим в целях укрепления и реализации установленных процессуальных норм в случаях, когда дело касается прав граждан, необходимо руководствоваться исключительно сформулированными запретами.

Выводы

1. На данный момент нет установленной процессуальной формы назначения и производства СПЭ на стадии возбуждения уголовного дела. Помимо этого, цель СПЭ на указанном этапе не соответствует целям стадии возбуждения уголовного дела. Это обуславливает нецелесообразность реализации судебно-психиатрической экспертизы на стадии возбуждения уголовного дела.

2. Для разрешения вопроса о возможности назначения судебно-психиатрической экспертизы стационарного типа без ее предварительного выполнения в амбулаторных условиях необходимо внести изменения в ч. 1 ст. 203 УПК РФ, которые бы четко регламентировали условия и порядок ее выполнения.

3. Для эффективного разрешения вопроса о возможности проведения судебно-психиатрической экспертизы в отношении потерпевшего в целях укрепления и реализации установленных процессуальных норм в случаях, когда дело касается прав граждан, необходимо руководствоваться исключительно сформулированными запретами, а не правилом «то, что не запрещено законом, является разрешенным».

Перспективы. В дальнейшем предполагаются исследования, направленные на решение проблем посредством внедрения ряда изменений, что можно охарактеризовать необходимостью совершенствования правового регулирования вопросов назначения и производства рассматриваемого вида экспертиз. Внесение данных изменений в законодательство будет способствовать совершенствованию СПЭ, повышению ее эффективности, что положительно отразится на всей системе судопроизводства.

Список источников / References

1. Назаркулова Ч. Н. Использование специальных знаний при расследовании преступлений, совершенных по мотиву национальной, расовой, религиозной ненависти или вражды: монография / под ред. О. В. Чельшева. М., 2019. 204 с.
2. Meynen G. A neurolaw perspective on psychiatric assessments of criminal responsibility: decision-making, mental disorder, and the brain. *Int J Law Psychiatry*. 2013. № 36(2). Pp. 93–99. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2013.01.001>.
3. Bell K. Critical mercy in criminal law. *Law and Philos*. 2023. № 42. Pp. 351–378. doi.org/10.1007/s10982-022-09466-6.
4. Miles L. W., Knox E., Downing N., Valentine J. L. Ability to consent to a sexual assault medical forensic examination in adult patients with serious mental illness. *J Forensic Leg Med*. 2022. № 85. Pp. 102285. <https://doi.org/10.1016/j.jflm.2021.102285>.

5. Van den Hondel K. E., Saaltink A. L., Bender P. P. Eight years of psychiatric examination of detainees by forensic physicians in the Netherlands. *J Forensic Leg Med.* 2016. № 44. Pp. 116–119. <https://doi.org/10.1016/j.jflm.2016.10.001>.
6. Osawa T. Forensic psychiatric examination in Japanese citizen judge system, saiban-in. *Seishin Shinkeigaku Zasshi.* 2013. № 115(10). Pp. 1071–1078.
7. Спасенников Б. А., Копыткин С. А. О проблемах судебно-психиатрической экспертизы в судебно-следственной практике // Пенитенциарная наука. 2016. № 8. С. 128–135.
8. Холодов А. В. Проблемы правового регулирования и практики применения назначения и производства судебно-психиатрической экспертизы // Сибирский юридический вестник. 2012. № 16(257). С. 169–178.
9. Погодина Т. Г., Берзинь О. А. Судебно-психиатрическая экспертиза и криминалистическое изучение личности: проблемы теории и практики // Вестник Нижегородской академии МВД России. 2020. № 2(158). С. 264–271.
10. Сорока С. О., Шпак Ю. В. Європейський досвід організації судово-експертної діяльності // Порівняльно-аналітичне право. 2018. № 3. С. 125–136.
11. Noreik K., Grünfeld B. Rettspsykiatrisk undersøkte brannstiftere [Forensic psychiatric examination of arsonists]. *Tidsskr Nor Laegeforen.* 1990 May 30;110(14):1820–1182.
12. Дуфенюк О. М. Досвід Польщі стосовно участі судового експерта у кримінальному провадженні // Науковий вісник. 2018. № 1. С. 47–51.
13. Senyuta I., Orlyuk O., Buletsa S., Ivanchulynets D. Forensic medical and forensic psychiatric examination: some issues of legal regulation. *Georgian Med News.* 2020. Feb. (299). Pp. 158–163.
14. Козубенко Ю. В. Процессуальная правосубъектность субъекта преступления // Российское право: образование, практика, наука. 2019. № 3(111). С. 41–48.
15. Смирнова М. Е. Некоторые проблемы назначения и производства судебно-психиатрической экспертизы в особом судопроизводстве по применению принудительных мер медицинского характера // Сибирский юридический вестник. 2010. № 4. С. 136–142.
16. Лупинская П. А. Решения в уголовном судопроизводстве: теория, законодательство, практика. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2010. 240 с.
17. Строгович М. С. Материальная истина и судебные доказательства в советском уголовном процессе. М., 1955. 328 с.
18. Жариков Н. Н., Морозов Г. В., Хритинин Д. Ф. Судебная психиатрия : учебник для вузов. М., 2006. С. 279.
19. Судебная психиатрия : учеб. пособие / под ред. З. О. Георгадзе. М., 2004. 257 с.
20. Антонович Б. А., Антонович Е. К. Судебно-психиатрические экспертизы и стадии уголовного судопроизводства // Судебная власть и уголовный процесс. 2017. № 1. С. 52–57.
21. Рудов Д. Н., Антонов А. Н. Судебно-психиатрическая экспертиза в отношении несовершеннолетнего участника уголовного процесса // Проблемы правоохранительной деятельности. 2021. № 1. С. 89–96.

Поступила 16.06.2023; одобрена после рецензирования 10.07.2023; принята к публикации 30.11.2023.

Научно-теоретическая статья

УДК 343.9 © Бабурин В. В., Карабеков К. О., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-113-119

5.1.4. Уголовно-правовые науки

Криминологическая характеристика личности киберпреступника в Российской Федерации и Республике Казахстан

Василий Васильевич Бабурин, доктор юридических наук, профессор, профессор кафедры криминологии и профилактики преступлений¹; vvbaburin@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8393-3014>

Канатбек Омирзакович Карабеков, адъюнкт адъюнктуры¹;

KarabekovK@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7461-8215>

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

Реферат. Введение. Для организации борьбы с киберпреступностью в Российской Федерации и Республике Казахстан большое значение имеет информация о лице, совершившем киберпреступление, которая дает возможность выявить закономерности его преступного поведения в целях предупреждения преступлений. Цель — охарактеризовать особенности личности киберпреступника, обуславливающие его преступное поведение, позволяющие разрабатывать научно обоснованные рекомендации по предупреждению киберпреступлений. **Материалы, результаты и обсуждение.** Проанализированы основные элементы, составляющие криминологические характеристики личности киберпреступника в Российской Федерации и Республике Казахстан. Выявлены значимые социально-демографические, нравственно-психологические, уголовно-правовые и личностные качества современного киберпреступника в Российской Федерации и Республике Казахстан. Составлен портрет киберпреступника, и выработан ряд предложений по предупреждению киберпреступности в Российской Федерации и Республике Казахстан. **Выводы.** Личность киберпреступника необходимо рассматривать как совокупность значимых социально-демографических, нравственно-психологических, уголовно-правовых качеств преступника, которые необходимо учитывать при предупреждении киберпреступлений.

Ключевые слова: преступление, интернет-мошенник, киберпреступник, классификация киберпреступников, типология киберпреступников, личность киберпреступника, хакер

Для цитирования: Бабурин В. В., Карабеков К. О. Криминологическая характеристика личности киберпреступника в Российской Федерации и Республике Казахстан // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 113–119. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-113-119>

Scientific and Theoretical Article

UDC 343.9 © Baburin V. V., Karabekov K. O., 2024

doi: 10. 24412/1999-6241-2024-196-113-119

5.1.4. Criminal Law Sciences

Criminological Characterization of a Cybercriminal Identity in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan

Vasily V. Baburin, Doctor of Science (in Law), Professor, Professor at the chair of Criminology and Crime Prevention¹;

vvbaburin@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8393-3014>

Kanatbek O. Karabekov, Post-Graduate student of the Post-Graduate Courses¹;

KarabekovK@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7461-8215>

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

Abstract. Introduction. For fighting cybercrime in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan, information about the perpetrator of cybercrime is of great importance, which makes it possible to identify patterns of criminal behaviour in order to prevent crime. The aim is to characterize the cybercriminal's features that determine his or her criminal behavior, allowing, on this basis, to develop science-based recommendations for the prevention of cybercrime. **Materials, Results and Discussion.** The main elements that make up the criminological characteristics of cybercriminal personality in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan are analyzed. Significant socio-demographic, moral-psychological qualities, qualities related to criminal law and personal qualities of the modern cybercriminal in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan are revealed. A portrait of a cybercriminal is compiled, a number of proposals for the prevention of cybercrime in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan being developed. **Conclusions.** The personality of a cybercriminal should be considered as a set of criminal's significant socio-demographic, moral-psychological qualities, qualities related to criminal law, which should be taken into account in the prevention of cybercrime.

Keywords: crime, Internet fraudster, cybercriminal, classification of cybercriminals, typology of cybercriminals, personality of cybercriminals, hacker

Citation: Baburin V. V., Karabekov K. O. Criminological Characterization of a Cybercriminal Identity in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2024. Vol. 29. No. 1(96). Pp. 113–119 (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-113-119>

Основные положения

1. Психология киберпреступников обуславливается воздействием на постоянного пользователя интернета следующих криминогенных факторов киберпространства: анонимности, установления одновременно нескольких связей, чрезмерной скорости протекания интернет-общения, которые неизбежно приводят к состоянию тревожности, психическим отклонениям, связанным с интернет-зависимостью, и иным диссоциативным расстройствам личности.

2. Уголовно-правовые признаки, характеризующие личность современных киберпреступников, связаны с использованием ими все более сложных технологий и методов, затрудняющих их выявление и привлечение к ответственности. Одной из таких выступает технология искусственного интеллекта, которая обуславливает общую тенденцию развития киберпреступности в РФ и РК, препятствует раскрываемости соответствующих преступлений.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы.

По итогам 2022 г. доля киберпреступлений в общей структуре зарегистрированных преступлений в РФ составила 26,5%¹, а в РК — 13,6%². Структура киберпреступности разнообразна, большинство преступлений совершается с помощью информационно-телекоммуникационных технологий. С 2016 г. в РФ и РК наблюдается высокий рост киберпреступности. Сложная структура киберпреступности, ее низкая раскрываемость усложняют работу правоохранительных органов по профилактике и предупреждению преступности в этих государствах.

Структуру киберпреступности в РФ образуют 2 группы преступлений: в сфере компьютерной информации; с использованием информационно-телекоммуникационных технологий.

В РК структура киберпреступности состоит из двух групп: уголовные правонарушения в сфере информатизации и связи; уголовные правонарушения, совершаемые с использованием информационных технологий.

По итогам 2022 г. в РФ выявлено 96 665 человек, совершивших киберпреступления (11,8% всех лиц, совершивших преступления), а в РК — 5749 (10,0% всех лиц, совершивших преступления). Учитывая, что нераскрытость по киберпреступлениям более 70%, это только вершина айсберга.

Низкий уровень раскрываемости киберпреступлений во многом связан с подготовленностью и особенностями личности киберпреступника. Повышенная скрытность, трансграничный, дистанционный характер и многообразие способов совершения киберпреступлений создают киберпреступникам возможность избежать наказания. Исходя из определений киберпреступности, следует отметить расширяющуюся общественную опасность этого явления в силу отсутствия на первоначальном этапе возникновения компьютерных сетей должного контроля со стороны государства за деятельностью в данной сфере.

Это привело к формированию преступной активности в сети, в первую очередь, к таким видам преступлений, как похищение конфиденциальной информации, мошенничество в целях получения денежных средств, шпионаж, а также распространение объектов и услуг, входящих в перечень нелегальных (например, предоставление сведений относительно наркотической продукции, демонстрация детской порнографии и т. д.) [1, с. 183–184]. Данные действия, ранее реализуемые преступниками в офлайн-пространстве, в настоящее время успешно осуществляются ими при помощи интернет-технологий. Однако виртуальный характер площадок, используемых для их совершения, дает реальные результаты. Кроме того, особую опасность сегодня приобретают киберэкстремизм и крайняя форма его проявления — кибертерроризм, т. е. использование компьютера и компьютерных данных в целях дезорганизации работы информационных систем, что может создать угрозу гибели людей, имущественных потерь и пр. [1, с. 184].

Большое число научных статей, диссертационных и иных научных исследований, посвященных проблеме киберпреступности, криминологической характеристике личности киберпреступника, свидетельствует об актуальности данной темы [2–10].

Необходимо продолжить исследование содержания элементов, составляющих криминологическую характеристику киберпреступника. В частности, выяснить взаимосвязь особенностей личности киберпреступника с динамикой роста киберпреступлений, а также общественной опасностью таких преступлений и размером причиняемого материального ущерба и морального вреда. Как пишут М. В. Талан, Б. Э. Шавалеев, остаются неисследованными вопросы влияния информационных технологий на преступность в целом и личность преступника в частности, современную виктимность, а также на особенности предупреждения преступлений, совершаемых с использованием информационных технологий [2, с. 110].

При этом в РК результатов научных исследований по теме криминологической личности киберпреступника опубликовано значительно меньше, чем в РФ [11; 12].

Цель — охарактеризовать особенности личности киберпреступника, обуславливающие его преступное поведение, позволяющие разрабатывать научно обоснованные рекомендации по предупреждению киберпреступлений.

Материалы, результаты и обсуждение

Криминологическая характеристика и понятие личности киберпреступника. Для организации борьбы с киберпреступностью в РФ и РК большое значение имеет информация о лице, совершившем киберпреступление. Для предупреждения киберпреступлений важна криминологическая характеристика личности киберпреступника. Прежде всего необходимо определить общее криминологическое понятие современной личности преступника.

¹ Состояние преступности в России за январь–декабрь 2022 г. URL: <http://crimestat.ru/> (дата обращения: 18.10.2023).

² Статистические данные — сведения об уголовных правонарушениях за 2016–2022 годы. URL: <https://qamqor.gov.kz/> (дата обращения: 18.10.2023).

По мнению А. И. Долговой [13, с. 330] и Ю. М. Антоняна [14, с. 74], при употреблении понятия «личность преступника» следует иметь в виду именно социальные характеристики человека, совершившего преступление. Человек не рождается личностью, а становится ею в ходе общения, следовательно, вне общества формирование личности невозможно. Таким образом, человек не рождается и преступником, а становится им в результате неблагоприятного нравственного формирования его личности.

Как отмечает М. П. Клеймёнов, личность преступника — это совокупность социально значимых свойств, определяющих виновное совершение преступления, мера социальной патологии в человеке. Личность преступника — это социальный, а не биологический тип, и от личности неправошителя она отличается не физиологическими, не биологическими, а нравственно-психологическими и социологическими признаками [15, с. 89].

С. А. Григорян считает, что из общей криминологической трактовки «личности преступника» следует выделить понятие личности современного «киберпреступника». Так, личность киберпреступника — совокупность нравственно-психологических, уголовно-правовых и социально-демографических качеств личности, выражающихся в преступном поведении индивида при совершении «киберпреступлений» [3, с. 103]. Исходя из способов совершения киберпреступлений, ученый предлагает выделить два типа киберпреступников:

— обычные киберпреступники, совершающие противоправные действия отдельных видов преступной деятельности (мошеннические действия, наркоторговля посредством сети Интернет и т. д.);

— преступники в среде компьютерной информации и технологий, которые могут совершать противоправную деятельность только в киберпространстве (например, несанкционированный доступ к компьютерной информации и ресурсам и т. д.) [3, с. 105].

Кроме того, он выделяет типы личности киберпреступников, обусловленные мотивацией совершения преступления: самоутверждающийся (лица, совершающие киберпреступления, должны считаться «кибергениями»); неосторожный (совершение преступления в киберпространстве является неблагоприятным); протестующий (киберпреступления — форма протеста, идеологической или политической борьбы); корыстный (выражается в материальной и иной заинтересованности киберпреступника); насильственный (киберпреступники посредством интернета, без физического контакта, совершают преступления против личности путем доведения жертвы до самоубийства, а также призывают к совершению преступлений террористического характера, последствиями которых является смерть граждан) [3, с. 106].

По мнению Ю. В. Белевитиной, анализ статистических данных и судебной практики позволяет сделать вывод, что среднестатистический киберпреступник — это лицо в возрасте 16–40 лет, имеющее либо достаточно хорошие, либо

профессиональные навыки работы с информационными технологиями и (или) вредоносными программами, проживающее в городской местности, без постоянного источника дохода, совершающее преступления из корыстных намерений. Портрет личности киберпреступника, совершившего преступление в сфере компьютерной информации, является достаточно условным и требует дальнейших углубленных криминологических исследований с учетом постепенного роста динамики данного вида преступности [4, с. 64].

Типы личности и основные характеристики киберпреступников. Исходя из структуры киберпреступности, можно выделить следующие типы личности киберпреступников: кибермошенник; кибервор; киберпреступник в сфере компьютерной информации; в сфере распространения наркотических и иных запрещенных законом веществ; кибертеррорист; киберэкстремист; киберпреступник, распространяющий порнографические материалы.

Рассмотрим значимые социально-демографические, нравственно-психологические, уголовно-правовые качества киберпреступников.

Социально-демографические качества киберпреступников. Согласно отчету Судебного департамента при Верховном Суде РФ «О демографических признаках осужденных за мошенничество с использованием электронных средств платежа (ст. 159³ УК РФ) и в сфере компьютерной информации (ст. 159⁶ УК РФ)» можно выделить следующие основные характеристики современного интернет-мошенника: постоянные жители данной местности — 83,09%; жители иной местности — 16,91%; образование: высшее профессиональное — 22,53%; среднее профессиональное — 40,14%; среднее общее — 24,65%; основное общее — 12,68%; возраст: 14–17 лет — 2,81%; 18–24 года — 21,13%; 25–29 лет — 19,02%; 30–49 лет — 52,11%; 50 лет и старше — 4,93%; социальный статус: рабочие — 17,61%; государственные и муниципальные служащие — 2,82%; служащие коммерческой или иной организации — 7,75%; лица, осуществляющие предпринимательскую деятельность или участвующие в предпринимательской деятельности, — 3,52%; учащиеся и студенты — 3,52%; нетрудоспособные (неработающие) — 1,41%; трудоспособные лица без постоянного источника дохода — 50,70%³.

Как правило, кибермошенники старше, чем лица, совершающие киберпреступления в сфере компьютерной информации. В среднем это трудоспособные, без постоянного источника дохода, постоянные жители данной местности в возрасте 30–49 лет, имеющие высшее профессиональное, среднее профессиональное, среднее общее образование.

Сводная статистика судов РФ о демографических особенностях лиц, совершивших кражу с банковского счета, а равно электронных денежных средств (п. «г» ч. 3 ст. 158 УК РФ), в 2022 г. позволяет выделить следующие основные характеристики современного кибервора: постоянные жители данной местности — 91,8%; жители иной местности — 8,2%; образование: высшее профессиональное — 5,3%; среднее профессиональное — 35,8%; среднее общее —

³ Отчет о демографических признаках осужденных по всем составам преступлений УК РФ. URL: http://www.cdep.ru/userimages/sudebnaya_statistika/2022/k5_1-svod_vse_sudy-2022.xls/ (дата обращения: 14.10.2023).

34,6%; основное общее — 24,3%; *возраст*: 14–17 лет — 6,7%; 18–24 года — 16,6%; 25–29 лет — 12,7%; 30–49 лет — 52,7%; 50 лет и старше — 11,3%; *социальный статус*: рабочие — 16,6%; государственные и муниципальные служащие — 0,10%; служащие коммерческой или иной организации — 1,4%; лица, осуществляющие предпринимательскую деятельность или участвующие в предпринимательской деятельности, — 0,5%; учащиеся и студенты — 6,3%; нетрудоспособные (неработающие) — 1,1%; трудоспособные лица без постоянного источника дохода — 66,9%.

Таким образом, киберворы — это трудоспособные, без постоянного источника дохода, постоянные жители данной местности в возрасте от 30 до 49 лет, имеющие среднее профессиональное, среднее общее или основное общее образование.

Совершению преступлений в сфере компьютерной информации в большей мере подвержены мужчины, а доля женской преступности в «киберсфере» невероятно мала [5, с. 87].

Данные отчета Судебного департамента при Верховном Суде РФ о демографических признаках осужденных за преступления в сфере компьютерной информации в 2022 г. позволяют выделить следующие основные характеристики современного киберпреступника: постоянные жители данной местности — 95,7%; жители иной местности — 4,3%; *образование*: высшее профессиональное — 29,6%; среднее профессиональное — 42,2%; среднее общее — 23,2%; основное общее — 5,0%; *возраст*: 14–17 лет — 0,36%; 18–24 года — 48,2%; 25–29 лет — 19,7%; 30–49 лет — 29,6%; 50 лет и старше — 2,5%; *социальный статус*: рабочие — 25,7%; государственные и муниципальные служащие — 4,3%; служащие коммерческой или иной организации — 32,8%; лица, осуществляющие предпринимательскую деятельность или участвующие в предпринимательской деятельности, — 5,7%; учащиеся и студенты — 2,8%; нетрудоспособные (неработающие) — 0,36%; трудоспособные лица без постоянного источника дохода — 22,8%.

Как правило, преступники в сфере компьютерной информации — это постоянные жители данной местности, трудоспособные молодые люди в возрасте от 18 до 24 лет, имеющие высшее и среднее профессиональное образование, служащие коммерческой или иной организации.

По данным исследования Group-IB, в 2022 г. количество кибератак на российские компании увеличилось почти втрое. Чаще всего (68% от общего числа инцидентов) преступники задействовали программы-вымогатели, которые блокируют доступ пользователей к компьютерным системам, и требовали выкуп за его возвращение. Жертвами в основном становились российские ритейлеры, а также производственные и страховые компании. Ранее хакеры чаще всего атаковали компании финансового сектора⁴.

Исследованием компании Kaspersky Lab установлено, что более 60% киберпреступников в России — мужчины

в возрасте от 18 до 34 лет. Обычно они занимаются фишингом, внедрением вредоносных программ и кражей персональных данных⁵.

В качестве примера социально-демографической характеристики киберпреступника в сфере компьютерной информации можно привести данные из приговора в отношении С.⁶ (гражданина РФ, с высшим образованием, холостого, не имеющего детей, трудоустроенного, зарегистрированного и проживающего по определенному месту жительства, ранее несудимого), который из корыстной заинтересованности, с использованием своего служебного положения (работал в ОВД) совершал неправомерный доступ к компьютерной информации и ее копирование. Далее С., пользуясь своим служебным положением, продавал полученные персональные данные граждан из баз данных ИПС «Следопыт-М», ПТК «Розыск-Магистраль». Признав вину С. установленной в полном объеме и подтвержденной собранными по делу доказательствами, суд квалифицировал его действия по ч. 3 ст. 272 УК РФ как неправомерный доступ к компьютерной информации, т. е. неправомерный доступ к охраняемой законом компьютерной информации, если это деяние повлекло ее копирование, совершенное из корыстной заинтересованности, с использованием своего служебного положения. С. обладает всеми указанными выше социально-демографическими качествами киберпреступника в сфере компьютерной информации.

Структуру киберпреступности в РК 99,6% составляет интернет-мошенничество, предусмотренное п. 4 ч. 2 ст. 190 УК РК.

Анализ судебной практики позволил составить криминологический портрет киберпреступника в РК: значительная часть киберпреступлений совершена мужчинами — 75,3%, женщинами — 24,7%, в возрасте от 21 до 29 лет — 49,4%, от 29 до 39 лет — 31,75%, до 21 года — 9,4% [11, с. 58].

Среди киберпреступников наблюдается преобладание представителей молодого поколения, так как навыки владения компьютером формируются в более раннем, дошкольном возрасте. Немаловажное значение в формировании личности хакера имеют уровень образования и социальное положение. Так, среди киберпреступников в РК часть лиц со средним и средним специальным образованием составляет 76,4%, с высшим — 20,0%. На долю безработных приходится 82,3%, т. е. преступления в основном совершаются лицами, обладающими низким уровнем доходов либо не имеющими их совсем. Ранее судимыми лицами совершено 36,4% киберпреступлений [12, с. 37].

Киберпреступления в РК совершаются чаще всего в составе организованной преступной группы. В качестве примера можно привести приговор, согласно которому члены и руководители организованной преступной группы киберпреступников за совершение преступлений, предусмотренных пп. 1, 3 ч. 4 ст. 188, пп. 1, 2 ч. 3 ст. 208, пп. 1, 2 ч. 3

⁴ Россию захлестнула волна IT-преступлений. URL: <https://smart-lab.ru/blog/> (дата обращения: 26.10.2023).

⁵ URL: <https://securelist.ru/kaspersky-security-bulletin/> (дата обращения: 26.10.2023).

⁶ Приговор Преображенского районного суда г. Москвы от 14 апреля 2022 г. № 1-363/22 // Судебные и нормативные акты РФ. URL: <https://sudact.ru> (дата обращения: 26.10.2023).

ст. 210 УК РК, осуждены к различным срокам (от 5 до 8 лет) отбывания наказания в колонии общего режима⁷.

Социально-демографическую характеристику киберпреступника в РК отражают данные из приговора в отношении гр. К., который родился 4 июля 2002 г. в Восточно-Казахстанской области, не женат, имеет среднее образование, является безработным, передан в суд за совершение уголовного правонарушения, предусмотренного п. 4 ч. 2 ст. 190 УК РК. С 12 августа по 13 декабря 2022 г. К., неоднократно обманывая пользователей информационной системы, совершил мошенничество из корыстных побуждений, вследствие чего трем потерпевшим причинен значительный материальный ущерб⁸.

Имеет место ситуация, когда киберпреступник занят на постоянной работе, но при этом совершает кибермошенничество. Так, К., 27 июля 1997 года рождения, работает в АО горным мастером, ранее несудимый, имеет среднее образование, холост, обвиняется в совершении уголовного правонарушения, предусмотренного п. 4 ч. 2 ст. 190 УК РК. В августе 2022 г. гр. К. в целях неоднократного совершения хищения чужого имущества путем обмана и злоупотребления доверием пользователей информационной системы разместил в мобильном сервисе бесплатных онлайн-объявлений заведомо ложную информацию о сдаче в аренду жилья и обманным путем завладел денежными средствами 9 потерпевших⁹.

Нравственно-психологические качества киберпреступников. Выделим основные нравственно-психологические качества, которые присущи большинству киберпреступников:

1. Желание легкой наживы. Кибермошенники начинают свою деятельность из-за желания быстро заработать деньги. Они ищут уязвимости в системах безопасности и пытаются использовать их для получения финансовой выгоды [6, с. 137].

2. Низкий уровень эмпатии. Многие киберпреступники не испытывают сочувствия к своим жертвам и не понимают, как их действия могут повредить другим людям [16, с. 270]. По их мнению, пострадавшие сами виноваты в том, что стали жертвами киберпреступности [17, с. 315].

3. Высокий уровень агрессии. Киберпреступники могут проявлять агрессивное поведение как в реальной жизни, так и в онлайн-среде. Они могут использовать киберпреступность как способ проявления своей агрессии и ущемления других людей.

4. Желание получения власти. Киберпреступники могут использовать свои навыки в области кибербезопасности для получения власти и контроля над другими людьми. Они могут использовать свои знания, чтобы взламывать системы и получать доступ к личной информации других людей.

5. Низкий уровень морали. Многие киберпреступники не испытывают чувства ответственности за свои действия

и не придерживаются моральных принципов. Они могут считать, что законы неприменимы к ним и они имеют право делать все, что хотят.

Безусловно, эти качества не являются универсальными для всех киберпреступников в РФ и РК, но они часто присущи им. Важно понимать, что киберпреступность — серьезная проблема, способная привести к значительным финансовым и личным потерям для людей, которые становятся ее жертвами. Поэтому необходимо принимать эффективные меры для защиты своих данных и личной информации в онлайн-среде [18, с. 175].

В целом киберпреступники в РФ и РК часто являются молодыми людьми с определенным уровнем образования, работающими в IT-сфере. Однако нравственно-психологические качества киберпреступников могут быть различными и зависеть от конкретной ситуации.

Уголовно-правовые качества личности киберпреступника относятся к характеристикам, принимаемым во внимание при определении степени виновности лица, совершившего или планирующего совершить киберпреступление [7, с. 102–103]. Рассмотрим их.

1. Индивидуализм в совершении киберпреступлений (60% из них совершены в одиночку; меньше половины (40%) — в составе группы или организованной группы).

2. Отсутствие судимости. Согласно данным Судебного департамента РФ за 2021 г., преступления в сфере компьютерной информации в подавляющем большинстве случаев совершались осужденными впервые, лишь 7,3% случаев приходится на ранее судимых граждан. Ту или иную форму рецидива преступлений в сфере компьютерной информации имеют 2,8% осужденных. Статистика рецидивов киберпреступлений или «классических» преступлений у киберпреступников соответствует статистике возраста лиц, совершающих противоправные деяния в сфере компьютерной информации, — он сравнительно мал, чтобы преступник успел стать рецидивистом.

3. Нейтральное отношение к алкоголю и наркотикам. Ни один из осужденных в 2021 г. не совершал киберпреступления под воздействием алкоголя или иных запрещенных веществ [8, с. 139].

4. Значительность степени тяжести совершенных киберпреступлений. По данным ГИАЦ МВД России за 2022 г., 52,1% киберпреступлений относились к категориям тяжких и особо тяжких. Согласно статистическим данным РК, более 90% уголовных правонарушений, совершенных с использованием информационных технологий, относятся к категории средней тяжести.

5. Наличие прямого умысла на совершение киберпреступления и общая направленность преступных киберпосягательств на интересы собственности, получение материальной выгоды.

⁷ Приговор по уголовному делу № 157500121001309 районного суда № 2 Бостандыкского района г. Алматы от 24 января 2017 г. // Банк судебных актов. URL: <https://office.sud.kz/> (дата обращения: 18.10.2023).

⁸ Приговор суда Байганинского района Актюбинской области в отношении гр. К. от 10 ноября 2023 г. № 1536-23-00-1/21а // Банк судебных актов. URL: <https://office.sud.kz/> (дата обращения: 14.11.2023).

⁹ Приговор Хромтауского районного суда Актюбинской области от 5 января 2023 г. № 1560-22-00-1/81 // Банк судебных актов. URL: <https://office.sud.kz/> (дата обращения: 18.10.2023).

6. При многообразии способов совершения киберпреступлений приверженность определенному способу, т. е. специализация. Рассматриваемые преступления совершаются с использованием расчетных (пластиковых) карт, компьютерной техники, программных средств, фиктивных электронных платежей, сети Интернет, средств мобильной связи.

Самым распространенным способом совершения интернет-мошенничеств в РК остается онлайн-торговля — 35,2%. Как правило, мошенники размещают объявления на сайтах и в социальных сетях. Они указывают заниженные цены за товар или услугу и просят предоплату либо полную оплату¹⁰.

Значительную опасность начинает представлять *мошенничество с использованием искусственного интеллекта*. К 2023 г. появилось несколько способов использования искусственного интеллекта (далее — ИИ) для обмана или манипуляции людьми:

— *фейковые новости* и информация: создание и распространение фейковых новостей, текстов, изображений и видеосюжетов с использованием ИИ для манипуляций мнением общественности;

— *социальные боты* и манипуляция в социальных сетях: использование ИИ для создания автоматических ботов, которые «лайкают», комментируют и распространяют определенные сообщения для влияния на общественное мнение;

— *фишинг и мошеннические веб-сайты*: использование ИИ для создания поддельных электронных писем (генерации любых писем) и веб-сайтов (парсинг и считывание любых WEB-файлов (даже закрытых от индексации), генерация любых уникальных материалов взамен), чтобы обмануть пользователей и получить доступ к их личным данным и финансовым ресурсам;

— *мошенничество с голосом*: ИИ может имитировать человеческий голос и совершать голосовые мошенничества, такие как звонки от фальшивых служб поддержки или обман на телефоне. Уже неактуально иметь помощников, ИИ исправляет акцент и говор, исправно имитирует голосового помощника мобильного банка [9, с. 315];

— *манипуляция рекомендациями и персональными данными*: платформы и приложения могут использовать ИИ для манипуляции рекомендациями товаров, услуг и контента, основанными на персональных данных пользователей, с целью максимизировать прибыль. С созданием ИИ это стало гораздо проще.

7. Значительность последствий киберпреступлений. В РФ более 70%, в РК более 99% киберпреступлений совершаются против собственности, т. е. киберпреступность носит корыстный характер. С этим тесно связан значительный

материальный вред, причиняемый киберпреступниками населению. Так, в 2022 г. размер ущерба, причиненного киберпреступлениями, в РФ оценивается в 65 млрд рублей, а в РК — 20 млрд тенге¹¹.

Таким образом, киберпреступник — это человек с высоким уровнем компьютерной грамотности и знаний в области информационных технологий, который использует данные навыки для совершения преступлений. Он представляет серьезную угрозу для безопасности в интернете и требует серьезного внимания со стороны правоохранительных органов [10, с. 113].

Выводы

1. Киберпреступник — это постоянный житель местности, где он совершает преступления, в возрасте от 18 до 50 лет, трудоспособное лицо без постоянного источника дохода или лицо, которое имеет доступ к персональным данным, служебной информации, со средним специальным или высшим образованием, пользователь информационно-телекоммуникационных технологий.

2. Можно выделить различные виды тревожных киберпреступников, однако их личностные качества в большей степени определяются сформированной направленностью их киберпосягательств на конкретные охраняемые общественные отношения и способами кибервоздействия на них.

3. Структуру киберпреступности РФ на 71,1% составляют интернет-мошенничества и киберкражи; личность киберпреступника в РФ характеризуют закономерности преступного поведения интернет-мошенников и киберворов, которые нужно учитывать при разработке мер предупреждения.

4. Структура киберпреступности РК на 99,6% состоит из интернет-мошенничеств; личность киберпреступника в РК характеризуют закономерности преступного поведения интернет-мошенников, которые нужно учитывать при разработке мер предупреждения.

5. Портрет киберпреступника не дает полной картины для составления механизма преступного поведения. В январе 2023 г. в России насчитывалось 127,6 млн интернет-пользователей, а уровень проникновения интернета в стране составлял 88,2% от общей численности населения¹². В Казахстане растет количество пользователей интернета. По состоянию на начало мая 2023 г. в стране насчитывалось 17,4 млн абонентов сотовой связи (87%), имеющих доступ к интернету¹³. Считаем целесообразным организовать меры предупреждения с учетом криминологической особенности киберпреступности [19, с. 140].

6. На территории РФ предупреждение киберпреступлений осуществляется посредством приоритетной

¹⁰ Статистические данные — сведения об уголовных правонарушениях за 2016–2022 годы. URL: <https://qamqor.gov.kz> (дата обращения: 18.10.2023).

¹¹ ТАСС: в 2022 году сумма ущерба от IT-преступлений в России выросла на 20%. URL: <https://www.gazeta.ru/tech/news/2022/10/19> (дата обращения: 11.10.2023).

¹² Отчет DataReportal: цифровизация России в 2023 году. URL: <https://drozd.red/blog/marketing/otchet/> (дата обращения: 18.10.2023).

¹³ Официальный сайт Министерства внутренних дел Республики Казахстан (МВД РК). URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/qriim/> (дата обращения: 18.10.2023).

борьбы с мошенничествами и кражами, а на территории Казахстана — с мошенничествами.

7. Учитывая быстрое развитие информационно-коммуникационных технологий, а также постоянное обновление способов совершения киберпреступлений, остается актуальным подробное изучение криминологической характеристики современного киберпре-

ступника, что является обязательным условием для совершенствования мер предупреждений киберпреступности.

Перспективы. Планируются исследование по разработке мер адекватного реагирования на угрозы кибербезопасности общества и государства и подготовка изменений в действующее законодательство РФ и РК.

Список источников / References

1. Майстренко Г. А. Киберпреступность в России: сущность, общественная опасность и методы борьбы // Вопросы российского и международного права. 2022. Т. 12, № 1А. С. 181–186.
2. Талан М. В., Шавалеев Б. Э. Криминологический анализ личности мошенника в сфере неправомерного использования электронных средств платежа // Вестник Санкт-Петербургского университета. Право. 2023. № 1. С. 108–122.
3. Григорян С. А. Особенности личности современного «киберпреступника» // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. 2022. № 8. С. 103–108.
4. Белевитина Ю. В. Криминологический портрет личности киберпреступника в современной России // Инновационная наука. 2022. № 12-2. С. 61–64.
5. Север Н. С. Некоторые особенности личности «киберпреступников»: криминологический аспект // Молодой ученый. 2022. № 53. С. 87–91.
6. Кецо К. В. Отдельные особенности личности экономического преступника, действующего в сфере электронной коммерции // Право и государство: теория и практика. 2022. № 7. С. 135–138.
7. Бидова Б. Б., Алиев М. К. Криминологические и уголовно-правовые аспекты анализа личности преступника // Право и государство: теория и практика. 2022. № 6(210). С. 101–104.
8. Сафин Ф. Ю. О некоторых особенностях личностной характеристики современного киберпреступника // Закон. Право. Государство. 2022. № 4. С. 136–139.
9. Оссама К. Е. Предупреждение киберпреступлений в США и России: криминологическая характеристика личности киберпреступника в США // Евразийский юридический журнал. 2022. № 2. С. 324–325.
10. Суходолова Ю. К. Уголовно-правовой аспект учета личности преступников, использующих информационные технологии // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9, Исследования молодых ученых. 2022. № 20. С. 111–113.
11. Сыздыков А. Ж., Имангалиев Н. К. Криминологический портрет киберпреступника // Наука и жизнь Казахстана. 2018. № 5. С. 55–59.
12. Токанов Е. Е. Криминологический портрет киберпреступника и методы предотвращения преступлений в сфере информатизации и связи. URL: <https://dspace.enu.kz/jspui/bitstream/> (дата обращения: 14.11.2023).
13. Криминология : учебник / под общ. ред. А. И. Долговой. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2008. 912 с.
14. Антонян Ю. М. Криминология. Избранные лекции. М., 2004. 448 с.
15. Клеймёнов М. П. Криминология : учебник. М., 2009. 432 с.
16. Pratt T. C., Holtfreter K., Reisig M. D. Routine online activity and internet fraud targeting: extending the generality of routine activity theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency*. 2010. № 47. Pp. 267–296.
17. Kshetri N. Cybercrime and cybersecurity in india: causes, consequences and implications for the future. *Crime, Law and Social Change*. 2016. № 66. Pp. 313–338.
18. Молоков В. В. Киберпреступность: анализ и региональные особенности // Вестник Сибирского юридического института МВД России. 2022. № 4. С. 171–175.
19. Третьякова А. А. Значение личности преступника в процессе формирования системы мер предупреждения преступных посягательств на персональные данные // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9, Исследования молодых ученых. 2022. № 20. С. 138–140.

Поступила 15.11.2023; одобрена после рецензирования 20.11.2023; принята к публикации 30.11.2023.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Требования к представляемым материалам

1. Общие правила. Принимаются статьи, отражающие результаты самостоятельных и завершенных исследований. Описания пилотажных исследований, отчетов, не имеющих научных выводов, дублирование ранее опубликованных работ в качестве отдельной статьи к рассмотрению не принимаются. Материалы статьи не должны содержать некорректных заимствований.

Автор рукописи гарантирует, что не нарушает законодательство Российской Федерации, включая нормы об охране авторского права, принимает на себя ответственность за точность и информативность излагаемых сведений.

2. Авторы представляют в редакцию:

— статью, оформленную в соответствии с требованиями (название статьи до 14 слов). Название должно быть информативным, лаконичным, соответствовать научному стилю текста, содержать основные ключевые слова, характеризующие тему (предмет) исследования и содержание работы. Заглавие должно легко восприниматься читателями и поисковыми системами;

— индекс УДК, соответствующий теме статьи, шифр научной специальности;

— сведения об авторе (Ф. И. О. (полностью), ученые степень и звание, должность), ORCID, адрес электронной почты;

— полное название организации, с указанием формы собственности, ведомственной принадлежности каждого из авторов, адрес с почтовым индексом. Необходимо придерживаться унифицированного названия организации, как правило, зафиксированного в уставе организации;

— аннотацию (abstract). Она должна быть информативной, оригинальной, содержательной, структурированной в соответствии с логикой изложения материала, компактной (от 100 до 250 слов);

— ключевые слова (key words) (6–8 речевых единиц) из текста статьи;

— основные положения.

3. Требования к представляемым материалам:

— статьи принимаются в формате doc, docx, rtf. Шрифт — Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5;

— объем рукописи — до 30 тыс. знаков, включая рисунки и таблицы, больший объем допускается в индивидуальном порядке, по решению редакции. Текст тщательно вычитывается и подписывается авторами;

— иллюстративный материал должен быть ориентирован на черно-белую печать. Формат графических файлов для растровой графики — TIFF или JPEG, разрешение — 300 dpi (пиксели на дюйм). Графики, схемы, диаграммы и т. д. должны быть сделаны в векторных программах (не в Word) и сохранены в формате EPS или AI;

— сокращения и символы, единицы измерения должны соответствовать принятым стандартам (в системе СИ и ГОСТ 7.0.12-2011);

— в списке литературы авторы упоминаются в порядке цитирования, в него следует включать и произведения зарубежных авторов, а также источники, входящие в ведущие научные базы (Scopus, Web of Science). Число источников должно быть достаточным для оптимального раскрытия темы статьи. Все ссылки на литературные источники в тексте статьи печатаются арабскими цифрами в квадратных скобках, например: [5, с. 6]. Возможна отсылка к нескольким источникам из списка, порядковые номера которых должны быть разделены точкой с запятой, например: [10, с. 9; 12, с. 50] (ГОСТ Р 7.0.5-2008). При повторном цитировании источника ему присваивается номер первоначального цитирования;

— источники без указания автора материала, нормативные документы (постановления, законы, инструкции и т. д.), пояснения, замечания, которые не будут проиндексированы в базах данных цитирования, указываются в сносках внизу страницы и в список литературы не выносятся;

— самоцитирование автора допускается, но не более 20% от количества источников в списке.

Журнал является рецензируемым. Все статьи рецензируются, независимо от ученых званий и степеней авторов. Рецензирование осуществляют специалисты по тематике рецензируемых материалов, которые имеют в течение последних трех лет публикации в указанной сфере.

Рукописи принимаются к рассмотрению по электронной почте в режиме online. E-mail редакции: karavaevmvd@mail.ru. Авторы могут присылать рукописи по адресу: 644092, г. Омск, пр. Комарова, 7. Омская академия МВД России, журнал «Психопедагогика в правоохранительных органах» (с пометкой «Караваяев А. Ф.»), тел.: +7 (913) 971-80-28.

Электронные архивы выпусков журнала находятся в открытом доступе на сайте журнала <https://pp.omamvd.ru>, <https://ppe.omamvd.ru> и на сайтах научных электронных библиотек по адресу: <http://www.elibrary.ru>; <http://www.cyberleninka.ru>. Номера размещаются в РИНЦ (Science Index), ERICH PLUS.

С подробными требованиями к оформлению статьи можно также ознакомиться в разделе «Информация для авторов» на сайте журнала.

Публикации в журнале бесплатные.

Подписные индексы 41979 в объединенном каталоге «Пресса России». **Интернет-подписка** <http://www.ppressa-rf.ru>; <http://www.akc.ru>.

Редакция приглашает Вас к сотрудничеству!