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

Научно-практический журнал

Психопедагогика в правоохранительных органах

Том 28

№ 2(93) апрель – июнь 2023 г.

Scientific practical journal

Psychopedagogy in Law Enforcement

Volume 28

No 2(93) April – June 2023

ПСИХОПЕДАГОГИКА В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ

Том 28, № 2(93) 2023

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

Издается с мая 1995 г. Выходит четыре раза в год

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по 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. Андрющишин, д-р пед. наук, проф. (Казахская академия спорта и туризма, Алматы)
Л. Н. Антилогова, д-р психол. наук, проф. (Омский государственный педагогический университет)
Н. В. Астафьев, д-р пед. наук, проф. (Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России)
В. И. Барко, д-р психол. наук, проф. (Харьковский национальный университет МВД Украины)
М. Блашкова, д-р психол. наук, проф. (Полицейская академия Чешской Республики)
В. В. Вахнина, д-р психол. наук, проф. (Академия управления МВД России, Москва)
И. В. Вачков, д-р психол. наук, проф. (Московский государственный психолого-педагогический университет)
В. В. Векленко, д-р юрид. наук, проф. (Санкт-Петербургский государственный университет)
И. А. Ветренко, д-р полит. наук, проф. (Северо-Западный институт РАНХиГС, Санкт-Петербург)
И. А. Вишняков, д-р психол. наук, проф. (Омский государственный педагогический университет)
О. П. Грибунов, д-р юрид. наук, проф. (Байкальский государственный университет, Иркутск)
Х. Х. Джейми, проф. военной психологии (Университет Англия Раскин, Великобритания)
С. Г. Еремеев, канд. психол. наук, доц. (Сибирский юридический институт МВД России, Красноярск)
М. А. Ерофеева, д-р пед. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)
Э. В. Зауторова, д-р пед. наук, проф. (Вологодский институт права и экономики ФСИН России)
Э. Р. Исхаков, д-р мед. наук, проф. (Уфимский юридический институт МВД России)
А. Карпава, д-р социальных наук, доц., научный сотрудник (Университет Гранады, Испания)
Т. Н. Кильмашкина, д-р юрид. наук, проф. (Московский государственный университет)
М. П. Клейменов, д-р юрид. наук, проф. (Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского)
В. И. Коваленко, д-р пед. наук, проф. (Белгородский юридический институт МВД России им. И. Д. Путилина)
В. В. Кожевников, д-р юрид. наук, проф. (Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского)
Л. Н. Костина, д-р психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)
И. О. Котенев, канд. психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)
О. М. Краснорядцева, д-р психол. наук, проф. (Томский национальный исследовательский государственный университет)
И. Б. Лебедев, д-р психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)
Е. И. Мещерякова, д-р пед. наук, проф. (Воронежский юридический институт МВД России)
Е. А. Науменко, д-р психол. наук, проф. (Югорский государственный университет, Ханты-Мансийск)
А. А. Нечепуренко, д-р юрид. наук, проф. (Омская академия МВД России)
В. Е. Петров, канд. психол. наук, проф. (Московский государственный психолого-педагогический университет)
О. Л. Подлиняев, д-р пед. наук, проф. (Иркутский государственный университет)
Л. М. Прозументов, д-р юрид. наук, проф. (Томский национальный исследовательский государственный университет)
Д. С. Рудьман, канд. юрид. наук, доц. (Омская академия МВД России)
Н. Н. Савина, д-р пед. наук, доц. (Новосибирский государственный университет)
Н. В. Сердюк, д-р пед. наук, проф. (Академия управления МВД России, Москва)
П. Т. Тюрин, д-р психол. наук, проф. (Балтийская международная академия, Рига)
О. А. Ульянина, д-р юрид. наук, доц. (Российская академия образования, Москва)
А. Ю. Федотов, д-р психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)
Н. В. Ходякова, д-р пед. наук, проф. (Академия управления МВД России, Москва)
Е. В. Черный, д-р психол. наук, проф. (Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Симферополь)
Г. С. Човдырова, д-р психол. наук, д-р мед. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)
Ю. А. Шаранов, д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербургский университет МВД России)
А. С. Шаров, д-р психол. наук, проф. (Омский государственный педагогический университет)
Е. П. Щербаков, д-р психол. наук, проф. (Омская гуманитарная академия)
М. С. Яницкий, д-р психол. наук, проф. (Кемеровский государственный университет)

Редакционный совет

В. Л. Кубышко, канд. пед. наук (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. Апдеш, 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. Гайдамашко, д-р психол. наук, проф. (Сочинский государственный университет)
Г. Г. Гонсалес, д-р пед. наук, доц., научный сотрудник (Университет Гранады, Испания)
А. В. Глазков, д-р психол. наук, проф. (Иркутский государственный университет)
В. А. Гусев, д-р юрид. наук, проф. (Омская академия МВД России)
Б. Ю. Дерешко, канд. юрид. наук, доц. (Всероссийский научно-исследовательский институт МВД России, Москва)
В. О. Зверев, д-р ист. наук, доц. (Омская академия МВД России)
Ф. К. Зиннуров, д-р пед. наук, проф. (Казанский юридический институт МВД России)
А. Г. Караяни, д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербургский университет МВД России)
В. Н. Коновалов, д-р пед. наук, проф. (Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, Омск)
А. Г. 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. Пастушеня, д-р психол. наук, проф. (Академия МВД Республики Беларусь, Минск)
В. М. Поздняков, д-р психол. наук, проф. (Московский государственный психолого-педагогический университет)
А. А. Реан, д-р пед. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)
Руван Джаятунге, врач по психическому здоровью в армии Шри-Ланки, психотерапевт (Онтарио, Канада)
В. Ю. Рыбников, д-р психол. наук, д-р мед. наук, проф. (Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины им. А. М. Никифорова МЧС России, Санкт-Петербург)
В. Л. Ситников, д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербургский университет МВД России)
Р. Х. Усманов, д-р полит. наук, проф. (Астраханский государственный университет)
С. Н. Федотов, д-р психол. наук, проф. (Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя)
Б. А. Федулов, д-р пед. наук, проф. (Барнаульский юридический институт МВД России)
Н. В. Чекалева, д-р пед. наук, проф. (Омский государственный педагогический университет)
Ян Инвэнь, д-р права (Чжэцзянская академия СМИ и коммуникаций, КНР)
В. М. Ялтонский, д-р мед. наук, проф. (Московский государственный медико-стоматологический университет)

Учредитель издания: федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Омская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации». Главный редактор *А. Ф. 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: 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: 29.06.2023. Тираж 135 экз. Уч.-изд. л. 15,2. Усл. печ. л. 14,0. Заказ № 168.
Цена свободная. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

© Омская академия МВД России, 2023

PSYCHOPEDAGOGY IN LAW ENFORCEMENT
Volume 28, No 2(93) 2023

Has been published quarterly since May 1995

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

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

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

The Editorial Board

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

The Editorial Council

V. L. 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)
Yang Yingwen, Doctor of Law (Zhejian, China)
V. M. Yaltonsky, Doctor of Medical Science, Professor (Moscow, Russia)

Founder Federal State Public Institution of Higher Education «Omsk Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation».
Editor-in-chief Karavaev A. F. Editor and Proofreading Vinogradova M. V. Desktop publishing Chalkova M. Yu. Translation and Proofreading Alferova Yu. I. Publisher, editorial office, graphic arts and express printing group address (printing house): Russia, 644092, Omsk, pr. Komarova, 7, Omsk Academy of the Russian MIA. Tel.: +7-913-971-80-28, fax: 750-560. E-mail: karavaevmvd@mail.ru. https://pp.omamvd.ru, https://ppe.omamvd.ru. 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: 29.06.2023. Circulation: 135. Published sheets 15,2. Conventional printed sheets: 14,0. Order No 168.

Any use of publication's materials is possible only with reference to the journal. © Omsk Academy of the Russian MIA, 2023

ПСИХОПЕДАГОГИКА
В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ
Том 28, № 2(93) 2023
Издается с мая 1995 г. Выходит четыре раза в год

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И НАДЕЖНОСТЬ

Човдырова Г. С., Клименко Т. С. Роль стратегии социальной поддержки в процессе адаптации сотрудников полиции к условиям экстремальной службы 126

Духновский С. В., Заикин А. В. Особенности временной направленности субъектов, переживающих и не переживающих безопасность 133

Чернышева Е. В. Стрессоустойчивость сотрудников патрульно-постовой службы полиции в условиях профессиональной деятельности 139

Росина Ю. С., Горностаев С. В. Применение метода «360 градусов» для выявления профессионально важных качеств заместителя командира взвода 145

ПСИХОЛОГИЯ ПРАВОНАРУШАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Калужина М. А., Пухарева Т. С. Социально-психологические паттерны, детерминирующие экстремистское мировоззрение, и их познавательная роль в решении задач оперативно-розыскной профилактики 152

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Лихолетов В. В., Абдуллин А. Г., Караваев А. Ф. Нужен новый ликбез: старые и новые проблемы системы воспитания и образования в России 161

Гасанова Р. Р., , Войнаровская Л. И., Хуан Я. Современные задачи основного и дополнительного образования в России и за рубежом. 177

Валеева Г. В., Хотеева Р. И., Малиничев Д. М., Арпентьева М. Р. Сопровождение психологической безопасности личности в высшем образовании . . 186

Братухина Е. А., Братухин А. Г., Маринченко О. А. Структура смысловой регуляции личности в период профессионального обучения 195

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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

Овчинников О. М. Использование естественных полигонов как индикатор сформированности правовой культуры курсантов вузов ФСИН России 202

Лупырь В. Г. Междисциплинарная методология ситуационного подхода в огневой подготовке курсантов МВД России 210

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

Бабушкин Г. Д. Соревновательная деятельность в спорте и факторы, определяющие спортивный результат 217

Владимиров Н. М., Доровских И. Г., Арпентьева М. Р., Лыженкова Р. С. Трудности формирования самостоятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта 223

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ОТРАСЛЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЮРИДИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Десятов М. С. Правосознание оперуполномоченного: понятие, особенности, механизм формирования 233

Информация для авторов 239

PSYCHOPEDAGOGY
IN LAW ENFORCEMENT
Volume 28, No 2(93) 2023
Has been published quarterly since May 1995

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

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

MORALLY-PSYCHOLOGICAL, PROFESSIONAL TRAINING AND RELIABILITY

Chovdyrova G. S., Klimenko T. S. The Role of the Social Support Strategy in the Process of Police Officers' Adaptation to the Conditions of Extreme Service 126

Dukhnovsky S. V., Zaikin A. V. Features of Temporal Orientation of Subjects Feeling Safe and Feeling Unsafe 133

Chernysheva E. V. Police Patrol Officers' Resistance to Stress in the Conditions of Professional Activity . . 139

Rosina Yu. S., Gornostaev S. V. 360-Degree Feedback Method used to Reveal Professionally Important Qualities of a Deputy-Commander of the Platoon . . . 145

PSYCHOLOGY OF DELINQUENT BEHAVIOUR

Kaluzhina M. A., Pukhareva T. S. Socio-Psychological Patterns, which Determine the Extremist Worldview, and their Cognitive Role in Solving the Tasks of Crime Prevention by Detective Measures 152

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Likholetov V. V., Abdullin A. G., Karavaev A. F. Elimination of Illiteracy is Urgent: Old and New Problems of the System of Upbringing and Education in Russia 161

Gasanova R. R., Voynarovskaya L. I., Huang Ya. Modern Tasks of Basic and Additional Education in Russia and Abroad 177

Valeeva G. V., Khoteeva R. I., Malinichev D. M., Arpentieva M. R. Maintaining Psychological Safety of a Person in Higher Education 186

Bratukhina E. A., Bratukhin A. G., Marinchenko O. A. The Structure of Meaningful Regulation of Personality in Professional Training 195

PEDAGOGICAL SCIENCES

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

Ovchinnikov O. M. The Use of Natural Training Grounds as the Indicator of the Formed Legal Culture of Cadets of the Russian Federal Penitentiary Service Universities. 202

Lupyr' V. G. Interdisciplinary Methodology of the Situational Approach in Firearms' Training of Cadets of the Russian Ministry of Internal Affairs 210

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

Babushkin G. D. Competitive Activity in Sports and Factors Determining Sports Results. 217

Vladimirov N. M., Dorovskikh I. G., Arpentieva M. R., Lyzhenkova R. S. Difficulties in the Formation of Independence of Students with Disabilities by means of Physical Culture and Sports 223

JURIDICAL SCIENCES

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

Desyatov M. S. Legal Consciousness of an Operative: Concept, Specifics, Mechanism of Formation 233

Information for authors 240

Научно-практическая статья
УДК 159.9 © Човдырова Г. С., Клименко Т. С., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-126-132
5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности
5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика

Роль стратегии социальной поддержки в процессе адаптации сотрудников полиции к условиям экстремальной службы

Гульшат Сулеймановна Човдырова [1], доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии; Gulchat1944@yandex.ru; https://orcid.org/0000-0002-8354-8000
Тимур Станиславович Клименко [1], кандидат психологических наук; Gulchat1944@yandex

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

Реферат

Введение. Рассматриваются вопросы копинг-стратегий и ресурсов в процессе адаптации личности к экстремальной деятельности. Было предположено, что при стрессе, чтобы в организме не происходили серьезные гомеостатические нарушения, включается механизм подстраховки и настройки на оптимальное состояние для копинга. В этом механизме участвуют как социально-правовые, так и личностные стратегии и ресурсы, но конкретный механизм их взаимодействия и предпочтения не изучен. Цель — выявить предпочтительные копинг-стратегии сотрудников полиции для адаптации к экстремальным условиям деятельности. **Материалы и методы.** Исследованы 86 сотрудников полиции при помощи методики Лазаруса и Фолкман. **Результаты и обсуждение.** Специфичность проявления копинг-поведения полицейских выразилась в их стремлении надеяться на собственные силы, знания, опыт, умение анализировать ситуацию и самостоятельно снижать напряженность ситуаций, а «поиск социальной поддержки» оказался на последнем месте, видимо, потому что непосредственно в момент угрозы жизни и здоровью эта стратегия малоприменима. Полицейские в выборе копинга полагаются больше на стратегию «планирование решения проблемы» — 33,8%, чем на «поиск социальной поддержки» — 17,6%. Полицейские предпочли надеяться на свои знания, навыки, опыт и умение анализировать ситуацию быстро и сиюминутно. Из относительно адаптивных выборов полицейские предпочли «положительную переоценку» — 20,3% и «самоконтроль» — 18,9%, что говорит о напряженности их повседневной деятельности, в которой они пытаются самостоятельно снизить высокую напряженность. **Выводы.** Несмотря на понимание значения ресурсов во внезапных стрессовых и обычно предсказуемых ситуациях, специфичность проявления копинг-поведения полицейских выразилась в их стремлении надеяться на собственные силы, знания, опыт, умение анализировать ситуацию и самостоятельно снижать напряженность ситуаций, а «поиск социальной поддержки» оказался на последнем месте, видимо, потому что непосредственно в момент угрозы жизни и здоровью эта стратегия мало применима.

Ключевые слова: копинг-стратегии, ресурс, стресс, адаптация, совладание личностное и социально-правовое

Для цитирования: *Човдырова Г. С., Клименко Т. С.* Роль стратегии социальной поддержки в процессе адаптации сотрудников полиции к условиям экстремальной службы // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 2(93). С. 126–132. https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-126-132

Scientific and Practical Article
UDC 159.9 © Chovdyrova G. S., Klimenko T. S., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-126-132
5.3.9. Legal Psychology and Psychology of Security
5.3.3. Psychology of Labour, Engineering Psychology, Cognitive Ergonomics

The Role of the Social Support Strategy in the Process of Police Officers' Adaptation to the Conditions of Extreme Service

Gulshat S. Chovdyrova [1], Doctor of Science in Psychology, Doctor of Medical Sciences, Professor, Professor at the chair of Legal Psychology; Gulchat1944@yandex.ru; https://orcid.org/0000-0002-8354-8000
Timur S. Klimenko [1], Candidate of Science in Psychology; Gulchat1944@yandex.ru

[1] *V. Ya. Kikot' Moscow University of the Russian Ministry of Internal Affairs, 12 Akademika Volgina st., Moscow, 117997, Russia*

Abstract

Introduction. The paper considers the issues related to coping strategies and resources in the process of a person' adaption to extreme activities. It was supposed that in order to avoid serious homeostatic disorders in the body during stress, there is a mechanism of safety net and adjustment to the optimal state for coping. This mechanism involves both socio-legal and personal strategies and resources, but a specific mechanism of their interaction and preferences has not been studied yet. The purpose is to reveal the coping strategies preferred by police officers in order to adapt to extreme conditions in their activity. **Materials and Methods.** 86 police officers were examined via Lazarus and Folkman methodology. **Results and Discussion.** The specifics of manifestation of police officers' coping behavior lies in their striving to rely on themselves, on their knowledge, experience and ability to analyze the situation and independently reduce the stress of the situation, while seeking for social support ranks the last probably due to the fact that immediately at the moment of threat to life and health this strategy is hardly applicable. **Conclusions.** When choosing coping police officers rely more on the strategy of «problem solving planning» (33,8%) than on the strategy of «seeking for social support» (17,6%). The police officers preferred to rely on their knowledge, skills, experience and ability to analyze the situation fast and immediately. Concerning adaptive choices the police officers preferred «positive overestimate» — 20,3% and «self-control» — 18,9%, which proves the tension of their everyday activity wherein they attempt to reduce the high level of tension on their own.

Keywords: coping strategies, resource, stress, adaptation, personal and socio-legal coping

Citation: Chovdyrova G. S., Klimenko T. S. The Role of the Social Support Strategy in the Process of Police Officers' Adaptation to the Conditions of Extreme Service. *Psychopedagogy in Law Enforcement.* 2023. Vol. 28, No. 2(93). Pp. 126–132 (In Russ.). https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-126-132

Основные положения

1. Сотрудникам органов внутренних дел как субъектам труда при их совладании (копинге) с экстремальными ситуациями необходимо использовать стратегии, содержащие личностные и социальные ресурсы, они могут быть адаптивными, относительно адаптивными и неадаптивными.

2. Копинг-поведение сотрудников полиции реализуется в ходе адаптации к экстремальным условиям деятельности и выражается всегда в выборе тех или иных стратегий для безболезненной адаптации к экстремальным условиям деятельности.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы. В настоящее время большое внимание уделяется изучению роли социальных стратегий и ресурсов при совладании со стрессом в экстремальных условиях деятельности, таких каковой является, например, специальная военная операция на Украине, в которой активно участвует народная полиция (милиция) ДНР и ЛНР, а также мобилизованные сотрудники органов внутренних дел Российской Федерации. В психологической литературе стратегии совладания обычно предлагают использовать те или иные ресурсы как запас или источник помощи в трудных стрессогенных ситуациях.

Понятия «копинг», «ресурсы», «стратегии» и «поиск социальной поддержки» появились у нас после публикации работ Р. Лазаруса и его современников. В психологии стресса и совладающего поведения стратегии обеспечивают успешность адаптивности личности в экстремальных условиях (С. Фолкман, Р. Лазарус [1], Е. Б. Хобфолл [2], К. Б. Матени и др. [3], Е. Хейм [4], Л. И. Анциферова [5], В. А. Бодров [6], С. К. Нартова-Бочавер [7], Т. Л. Крюкова [8], И. Б. Лебедев [9], Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский [10] и др.). С этим связано и появление понятий о ресурсах: «когнитивный ресурс», «интеллектуальный ресурс», «ментальный ресурс» (К. С. Карвер, М. Ф. Шнайер, Дж. К. Вайнтрауб [11], С. А. Хазова [12] и др.), которые составляют в конечном счете содержание стратегий.

В разработке ресурсного подхода адаптации принимали участие в основном зарубежные исследователи (М. Я. Познер, С. Дж. Бойс [13], Д. А. Норман, Д. Дж. Боброу [14], С. Э. Джексон, Р. С. Шулер [15], С. Е. Хобфолл и др. [16], Ф. Г. Биллингс, Р. Х. Моос [17], Г. С. Човдырова [18] и др.).

Исходя из концепции транзактной модели стресса и разнообразности стратегий и ресурсов и изучая возрастные, гендерные и социальные возможности личности, Г. С. Човдырова [19; 20], К. Альваро, Р. Ф. Лайонс и др. [21], В. А. Бодров [6], Т. Л. Крюкова [8], И. Б. Лебедев [9], С. А. Хазова [12] и др. говорят о множественности распределения ресурсов, так как в целом вся биопсихологическая целостность человека устроена природой для борьбы и защиты от требований социума и собственного свойства-Я как оценочной части личности. Многие путают стратегии с ресурсами, так как они в механизме копинг-поведения участвуют в тесной связи совместно, что иногда затрудняет дифференциацию. Собственно ресурсы и составляют содержание стратегий.

Теоретическая и практическая значимость проблем психологической стресс-адаптации с позиции ресурсного подхода нашла отражение в его моделях [1; 2; 4; 7; 16; 18], согласно которым стресс возникает в результате реальной или воображаемой угрозы потери части ресурсов, включающих поведенческую активность, соматические, психические личностные характеристики, вегетативные и обменные процессы личности. Аналогичную мысль о соотношении стресса и ресурсов проводят многие авторы [3; 7; 8], утверждая, что стресс (как и умственная нагрузка) отражает характер отношения между требованиями среды в деятельности и потенциалом ресурсов для их выполнения.

В. А. Бодров считал, что модель стресса получила концептуальное освещение только применительно к экстремальным условиям социальных процессов [6]. На наш взгляд, таковыми сейчас являются контртеррористические и специальные военные операции (далее — СВО). В какой-то степени механизм этой модели может быть раскрыт через категорию социальных и личностных ресурсов в их сложном взаимодействии. Мы полагаем, что это происходит в большей степени благодаря государственной стратегии «социальной поддержки».

На практике в одном случае эта стратегия применяется через семейную или дружескую поддержку, в другом — через официально продуманную социально-правовую поддержку как в случае дополнительной мобилизации военнослужащих на проведение СВО. В Москве это происходит в виде материальной помощи семьям мобилизованных: 1) единовременная выплата беременной жене военнослужащего (постановление Правительства РФ от 27 января 2022 г. № 57 [1]); 2) повышенное социальное пособие, которое назначают при наличии у призванного ребенка в возрасте до трех лет (ст. 12 Федерального закона от 19 мая 1995 г. 81-ФЗ «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей»). Выплата данной помощи прекращается, когда отец завершит службу [2].

Основываясь на герменевтическом анализе данных литературы и результатах собственных исследований [18–20], мы высказали предположение, что процессы, которые, возможно, лежат в основе развития стресса по Г. Селье и защитного поведения личности по З. Фрейду, в целом являются подстраховывающими генотипически природно-личностными механизмами единого процесса адаптации-совладания на различных уровнях, где необходимо изучить и конкретно выяснить роль и степень участия в этом механизме среды социально-правовых стратегий, содержащих ресурсы в виде государственной социально-правовой и материальной помощи, морально-нравственной поддержки личности (ордена, медали) и др.

Предположительно основные гипотезы следующие:

— процесс включения необходимых стратегий и ресурсов к выполнению требований среды или деятельности может осуществляться автоматически, так как когнитивная система мозга человека обладает определенными физиологическими возможностями по контролю и переработке информации, как на бессознательном уровне при угрозах жизни, так и на осознанном — путем когнитивной переработки социально-правовых механизмов;

— когнитивная система как орган контроля и управления общими ресурсами перераспределяет их между отдельными частями внутри функциональной системы (по Фрейду);

— чтобы при стрессе не происходило серьезных гомеостатических нарушений в работе всей личностно-психологической системы регуляции копинг-поведения, существует механизм подстраховки и настройки на оптимальное состояние личности для совладания; можно предположить, что в этом механизме настройки тем и или иным путем участвуют конкретные ресурсы адаптационной энергии человека, стимулируемой еще и социально-правовой поддержкой на государственном уровне (это и необходимо выяснять экспериментально).

Цель — изучить, насколько существующие социальные стратегии, такие как поиск социальной поддержки, предлагаемые для оптимальной адаптации личности к экстремальным условиям, предпочтительны при их выборе для совладания. Это необходимо для совершенствования системы оказания социальной поддержки и восстановления потерянных ресурсов и понимания разницы между социальными и личностными копингами сотрудников ОВД.

Сначала, на наш взгляд, необходимо выяснить механизм их взаимодействия при различных угрозах благополучию личности, а также скрытые резервы, в чем преимущество каждого из них. Безусловно, если человек постоянно развивает или накапливает свои различные внутренние и социальные ресурсы, то он тем самым, возможно, увеличивает вероятность более быстрого восстановления нарушенного внутреннего гомеостаза после выполнения требований стресса, но это пока бездоказательное предположение, которое нуждается в серьезных исследованиях.

Теоретические предпосылки и состояние проблемы. К. Матени и др. [3] считают, «что социальная поддержка» в 54% случаев являлась ведущим ресурсом преодоления стресса. В работах Р. Лазаруса она представляется как одна из форм «стратегии» совладания, когда человек, попавший в беду, может использовать ее ресурсы. Получается, что человек должен иметь возможность выбрать какие-то виды «социальной поддержки» как ресурс.

Дж. Смит писал о стрессе профессиональных ситуаций и экстремальных факторах. Автор рассматривал личностные характеристики субъекта деятельности (локус контроля — уверенность в себе, физическое здоровье, выносливость и др.) во взаимодействии

[1] *Об утверждении* коэффициента индексации выплат, пособий и компенсаций в 2022 г. : постановление Правительства РФ от 27 января 2022 г. № 57. Здесь и далее, если не указано иное, доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

[2] *О дополнительных* мерах социальной поддержки семьям лиц, призванных на военную службу по мобилизации : указ мэра Москвы от 5 октября 2022 г. № 56-УМ.

с навыками решения проблем и структурирования социально-правовой поддержки.

Существуют и некоторые модели ресурсного подхода к стрессу, такие как модель Стивена Хобфолла [2] — теории сохранения ресурсов (ТСР), согласно которым стрессы могут нанести вред личности только тогда, когда существует потеря или угроза потери накопленных материальных ресурсов. Это чисто западная трактовка — преимущества материальных ценностей перед духовными.

В соответствии с моделью «ментальных ресурсов» С. А. Хазовой [12] ресурс трактуется как феномен ментального опыта, накапливаемого в процессе развития у личности интеллектуальных, коммуникативных, мотивационных, телесных, связанных с Я-концепцией возможностей во всех возрастных группах, по-видимому, с их постепенным истощением в связи со старением организма, хотя автор на этом не делает акцента.

Р. Лазарус и С. Фолкман [1], Е. Хайм [4] заостряют внимание на ресурсах как средствах адекватной стратегии совладания со стрессом в сложных жизненных ситуациях. Если учесть, что стресс запускается как защитный механизм, в некоторых ситуациях внезапно, то степень угрозы может и не осознаваться. Поэтому эти авторы одни из первых предложили рассмотреть серию стратегий совладания, каждая из которых содержит свои ресурсы.

Материалы и методы. Исследованы 86 сотрудников практических подразделений органов внутренних дел различных направлений деятельности. Использована методика Лазаруса, включающая 8 стратегий совладания (табл. 1).

Таблица 1. **Копинг стратегий Лазаруса и Фолкман**
(Table. 1. **Lazarus and Folkman Coping Strategies**)

Названия копинг-стратегий							
Конфронтационный копинг	Бегство — избегание	Самоконтроль	Принятие ответственности	Положительная переоценка	Дистанцирование	Планирование решения проблемы	Поиск социальной поддержки
Неадаптивные (А)		Относительно-адаптивные (ОА)				Адаптивные (А)	

Результаты исследования

В зависимости от регулятивной системы общества-государства и человека мы разделяем содержание стратегий на два вида ресурсов личности:

1) психологические: оценочная часть Я-концепции [19], локус контроля; альтруизм, жизнестойкость, эмпатия и др.;

2) физиологические: центральная и периферическая нервная, нейроэндокринная, иммунная, сердечно-сосудистая, дыхательная, пищеварительная, репродуктивная, опорно-двигательная, генотипическая системы и др. (в целом это ресурс здоровья).

Наше представление ресурсного содержания стратегии «поиска социальной поддержки» выглядит следующим образом.

Социально-правовые государственные стратегии-ресурсы:

1) *профессиональные:* необходимый уровень знаний, умений, навыков, опыта для решения задач в трудной ситуации; межличностные отношения; уровень моральной (ордена, медали) и материальной помощи и поддержки личности (премии), государственные организации социальной поддержки;

2) *семейно-дружественные:* морально-нравственная поддержка (родители, дети, родственники, друзья, знакомые);

3) *материальные* ресурсы (смешанные) на уровне государства и личности (должность, звание, семья, социальный статус) определяются финансовым состоянием, жилищными условиями, степенью обеспеченности и т. д.

Однако в этом разделении нет четкости границ: знания, умения, навыки личности относятся и к психологическим феноменам, участвуя в когнитивных процессах.

В настоящее время мы экспериментальным путем начали изучать возможности стратегии «поиска социальной поддержки», предложенной Лазарусом и Фолкман, среди адаптивных (А) стратегий (табл. 2).

Таблица 2. **Выбор полицейскими стратегий совладания в экстремальных условиях, %**
(Table. 2. **Choosing Coping Strategies in Extreme Conditions by Police Officers, %**)

Стратегии совладания по Лазарусу					
Адаптивные (А)	**%**	**Относительно адаптивные (ОА)**	**%**	**Неадаптивные (НА)**	**%**
Поиск социальной поддержки	17,6	Положительная переоценка	20,3	Конфронтация	1,4
Планирование решения проблемы	33,8	Самоконтроль	18,9	Бегство-избегание	6,6
–	–	Принятие ответственности	–	–	–
–	–	Дистанцирование	1,4	–	–
Всего	51,4	–	40,6	–	8,0

Примечание. Выбор адаптивных (А) стратегий больше, чем относительно адаптивных (ОА) и неадаптивных (НА) при $p<0,001$.

В таблице 2 представлены результаты восьми стратегий совладания по Лазарусу (выбранные сотрудниками практических подразделений полиции) при ретроспективном исследовании, которые были разделены на 3 группы по характеру адаптивности стратегий.

Адаптивные стратегии (социально-средовые):

1) *поиск социальной поддержки* (17,6%):

— ресурсно-позитивная сторона — возможность активного поиска и использования широкого круга

социальных ресурсов: профессиональной, дружеской, семейной поддержки и конкретной государственно-правовой помощи и др.;

— негативная сторона — отсутствие самостоятельности, уверенности в личностных ресурсах, зависимость, чрезмерные ожидания поддержки по отношению к социуму. Мы полагали, что выбор «социальной поддержки» будет выше, чем все остальные стратегии, но прогнозы не оправдались;

2) *планирование решения проблемы* (33,8%):

— ресурсно-позитивная сторона — анализ ситуации, возможность планомерного разрешения проблемы, учет опыта, знаний;

— негативная сторона — рационализм, чрезмерная расчетливость, недостаток эмоциональности (интуиции).

Относительно адаптивные стратегии (личностные):

1) *положительная переоценка* (20,3%):

— ресурсно-позитивная сторона — положительное переосмысление проблемы с учетом положительных влияний на ситуацию и возможности личностных приобретений, роста. Философское переосмысление проблемы по принципу «нет худа без добра»;

— негативная сторона — недооценка действенной стороны проблемы, реальной угрозы потерь;

2) *самоконтроль* (18,9%):

— ресурсно-позитивная сторона — целенаправленное преодоление негативных эмоций за счет стремления к самообладанию;

— негативная сторона — напряжение за счет сверхконтроля и подавления эмоций, трудность выражения переживаний;

3) *принятие ответственности* (0%):

— ресурсно-позитивная сторона: признание значимости своей роли и ответственности в решении проблемы, своих ошибок и их исправления;

— негативная сторона — возможность самообвинения и чрезмерная ответственность, чувство вины, самобичевание, суицидальные мысли;

4) *дистанцирование* (1,3%):

— ресурсно-позитивная сторона — использование интеллектуальных приемов: юмора, переключения внимания, обесценивания для снижения субъективной значимости и предотвращения фрустрации;

— негативная — недооценка значимости ситуации, поверхностное восприятие происходящих событий и собственных переживаний.

Неадаптивные стратегии (личностные):

1) *конфронтация* (1,4%):

— ресурсно-позитивная сторона — активная выработка умения противостоять трудностям, энергичность, предприимчивость;

— негативная — конфликтность, враждебность, агрессивность, разрядка негативных эмоций с неоправданным упорством, с неумением планировать и прогнозировать, перекладывание проблем;

2) *бегство-избегание* (6,8%):

— ресурсно-позитивная сторона — возможность быстрого снижения эмоционального напряжения в ситуации стресса;

— негативная сторона — отрицание проблемы, уклонение от решений, фантазирование, неоправданные ожидания, неконструктивные формы поведения, невозможность разрешения проблемы, накопление трудностей вследствие инфантилизма.

Из таблицы 2 видно, что в каждой стратегии Лазаруса мы выделили ресурсы, которые и способствуют в основном совладанию ситуацией.

Таким образом, при выборе стратегий полицейские отдали предпочтение адаптивным стратегиям совладания, которые составляют 51,4%, относительно адаптивные достигли 40,6% и неадаптивные — 8,0%.

Результаты и обсуждение

Среди адаптивных выборов преобладает выбор «*планирования решения проблемы*» — 33,8% при $p<0{,}001$ уровне значимости. Данное обстоятельство говорит больше о подготовленности полицейских к продумыванию и планированию своих стратегий в ежедневных напряженных трудовых буднях и наличии у них опыта осознаваемых потенциалов адаптации к условиям экстремальной деятельности в виде планирования, наверное, поэтому «поиск социальной поддержки» оказался не столь важным для полицейских — на *третьем месте*.

Применительно к каждой стрессогенной ситуации конкретный человек может осознанно использовать одну или несколько стратегий преодоления проблем, включающих в себя личностные и социальные ресурсы, исходя из характера ситуации и своих психологических особенностей, жизненного и профессионального опыта. В настоящее время в ресурсных моделях стресса и адаптации привлекательной является принципиальная возможность оценить стресс через категорию потери и расхода ресурсов. Однако в экстремальных условиях деятельности сотрудников ОВД стресс оценивается чаще всего через категорию угрозы жизни и здоровью. Остается пока неясным, в какой степени различия в стрессогенных ситуациях отражаются на составе, видах и количестве востребованных стратегий, как на этом процессе сказывается исходное значение ресурсов, имеются ли эффекты перераспределения ресурсов, их восстановления, в чем они заключаются, как они влияют на адаптивность поведения личности. Тогда что ресурснее — духовно-нравственные личностные качества или материальные накопления и ценности? И как рассматривать механизмы поведенческих реакций полицейских, когда они бросаются в огонь и в воду, спасая от пули товарища, прикрывают его

своим телом, но при этом сами полицейские погибают? В таких случаях каким ресурсам угрожает опасность? Какой механизм стресса запущен? Осознанный или бессознательный?

Поэтому нужно рассматривать не только материальные ценности, но и влияние духовно-нравственных качеств, таких как ***альтруизм-героизм*** — личностный ресурс, который используется и существуют в человеческой среде. Но возникает вопрос, к каким стратегиям их относить: к ***«принятию ответственности» или «положительной переоценке»***, к относительно адаптивным стратегиям, так как человек рискует собственной жизнью и здоровьем.

В личности функционируют, с одной стороны, осознанные механизмы совладания, а с другой — бессознательные при неожиданном запуске стресса. Роль и степень участия социальных и личностных ресурсов, их взаимосвязь как стратегий выбора в этих процессах тоже не изучены.

Несмотря на разнообразие выбора стратегий копинга, на понимание значения ресурсов во внезапных стрессовых и обычно предсказуемых трудных жизненных ситуациях специфичность механизмов психологического влияния ресурсов не раскрыта, имеется неясность влияния и проявления личностных и социально-правовых параметров структуры ресурсов, относящихся к психологическим феноменам их взаимодействия.

Масштаб ценности социальных и личностных духовно-нравственных ресурсов и стимулирующее влияние социально-правовой поддержки на когнитивные, эмоциональные и поведенческие реакции личности в экстремальных условиях деятельности не изучены.

В настоящее время стало возможным сравнение различных экстремальных моментов и оценка поведения боевиков в контртеррористических и специальных военных операциях. В дальнейшем необходимо экспериментальным путем исследовать эти направления, актуальные для сотрудников силовых структур и участников специальных и контртеррористических операций в рамках дифференциальной диагностики, обучения дифференцированным выборам копинг-стратегий и ресурсов, профилактики острых психических нарушений.

Выводы

1. Анализ показал, что полицейские в своем выборе копинга полагаются больше на стратегию «планирование решения проблемы» (33,8%), чем на «поиск социальной поддержки» (17,6%). Разница статистически значимая. Это предпочтение, видимо, связано с прошлым профессиональным опытом и личностными ресурсами полицейских, которые привыкли в деятельности все доказательно анализировать. Можно предположить, что на практике быстрое решение проблем мало зависит от «поиска социальной поддержки». Поэтому полицейские предпочли надеяться на свои знания, навыки, опыт и умение анализировать ситуацию быстро и сиюминутно.

2. В то же время из относительно адаптивных выборов полицейские предпочли «положительную переоценку» (20,3%) и «самоконтроль» (18,9%). Эти выборы говорят о напряженности их повседневной деятельности, в которой они пытаются самостоятельно ее снизить: постоянно держа под контролем ситуацию, находить в ней нечто положительное и развивающее. В такой обстановке, когда все решает темп, от личностных ресурсов каждого человека в отдельности зависит многое.

Перспективы. Дальнейшее изучение копинг-стратегий с их содержимым (ресурсами) позволит понять возможности направлений обучения курсантов и молодых сотрудников силовых структур дифференцированному выбору эффективных стратегий и использованию ресурсов в различных экстремальных ситуациях целенаправленно быстро и точно для выживания и лучшей адаптации к экстремальным условиям.

Список источников / References

1. Lazarus R., Folkman S. Stress, evaluation, and coping with it. N. Yo., 1984. 120 p.
2. Hobfoll S. Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist.* 1989. No. 3. Pp. 513–524.
3. Matheny K. B., Aycock D. W., Hugh J. L., Cutlette W. L., Silva-Can-nella K. A. Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment. *Counseling Psychologist.* 1986. Vol. 14. Pp. 499–549.
4. Heim E. Coping and psychosocial adaptation. *Journal of Mental Health Counseling.* 1988. No. 10. Pp. 136–144.
5. *Анциферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18.
6. *Бодров В. А.* Психологический стресс: развитие и преодоление. М., 2006. 180 с.
7. *Нартова-Бочавер С. К.* Coping behavior в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 5. С. 20–30.
8. *Крюкова Т. Л.* Психология совладающего поведения : монография. Кострома, 2004. С. 184–188.
9. *Лебедев И. Б.* Психология копинг-поведения : монография. М., 2002. 300 с.

10. *Ялтонский В. М.* Личностный контроль как копинг-ресурс больных наркоманией // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 1994. №. 4. С. 103–105.

11. Carver C. S., Schneier M. F., Veintraub J. K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *J. of Personality and Social Psychology.* 1989. Vol. 56. Pp. 86–92.

12. *Хазова С. А.* Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды : автореф. дис. … д-ра психол. наук. Кострома, 2002. 50 с.

13. Posner M. J., Boies S. J. Components of attention. *Psychological Review.* 1971. Vol. 78. Pp. 391–408.

14. Norman D. A., Bobrow D. J. On Data-limited and resource-limited processes. *Cognition Psychology.* 1975. Vol. 7. Pp. 44–64.

15. Jackson S. E., Schuler R. S. Understanding human resource management in the context of organizations and their environments. *Annual Review Psychology.* 1995. Vol. 46. Pp. 237–264.

16. Hobfoll S. E., Canetti-Nisim D., Johnson R. J. Exposure to terrorism, stress-related mental health symptoms, and defensive coping among Jews and Arabs in Israel. *Journal of Consulting and Clinical Psychology.* 2006. Vol. 74. Pp. 207–218.

17. Billings A. G., Moos R. H. Coping, stress and social resources among adults with unipolar depression. *J. of Personal and Social Psychology.* 1984. Vol. 46. Pp. 877–891.

18. Chovdyrova G. S., Ivanova E. V., Prokurova S. V., Tyugrin P. T. Resurce model of the self-esteem structure and its impact on the stress-coping strategies of police officers. *Psychopedagogy in Law Enforcement.* 2022. Vol. 27, No. 1(88). Pp. 18–23.

19. *Човдырова Г. С., Клименко Т. С.* Стресс-адаптация и копинг-поведение личности : монография. М., 2022. 292 с.

20. *Човдырова Г. С., Иванова Е. В.* Роль копинг-ресурсов в процессе совладания сотрудниками органов внутренних дел с трудными профессиональными ситуациями // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. № 4. С. 84–86.

21. Alvaro C., Lyons R. F., Warren G., Hobfoll S. E., Martens P. J., Labonte R., Brown R. E. Conservation of resources theory and research use in health systems. *Implementation Science.* 2010. No. 5. Pp. 79–87.

Поступила 04.02.2023; одобрена после рецензирования 20.02.2023; принята к публикации 28.02.2023.
Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-практическая статья
УДК 159.9 © Духновский С. В., Заикин А. В., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-133-138
5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

Особенности временной направленности субъектов, переживающих и не переживающих безопасность

Сергей Витальевич Духновский [1], доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры юридической психологии; dukhnovskysv@mail.ru; https://orcid.org/0000-0003-3118-9988
Александр Васильевич Заикин [2], кандидат биологических наук, доцент Высшей психолого-педагогической школы; zav20001@mail.ru; https://orcid.org/0000-0002-8246-0291

[1] *Санкт-Петербургский университет МВД России, 198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, 1, Россия*
[2] *Югорский государственный университет, 628012, Ханты-Мансийск, ул. Чехова, 16, Россия*

Реферат

Введение. Переживание опасности (безопасности) выражается в особенностях временной направленности. В частности, может привести к фиксации на прошлом, настоящем и будущем либо актуализировать ресурсный аспект временных модальностей, когда они начинают выступать средством для решения актуальных задач жизни, требующих задействования опыта, навыков саморегуляции, планирования целей и прогнозирования результатов. **Материалы и методы.** В эмпирическом исследовании приняли участие 250 студентов Югорского государственного университета и Курганского государственного университета очной формы обучения (139 девушек и 111 юношей) в возрасте от 18 до 22 лет. Использовались опросник «Субъективная оценка временной направленности», анкета «Причины эмоционального дискомфорта» и анкета «Темпоральные характеристики опасности-безопасности личности». **Результаты и обсуждение.** Были выявлены две группы субъектов: переживающие и не переживающие безопасность. На основании сравнения и корреляционного анализа установлены различия и взаимосвязи переживания опасности (безопасности) с параметрами временной направленности, функциями времени и причинами эмоционального дискомфорта. **Выводы.** Причины эмоционального дискомфорта у субъектов, переживающих безопасность, взаимосвязаны с настоящим как модальностью временной направленности. Тогда как у обследованных, не переживающих безопасность, дискомфорт соотносится с будущим. У респондентов, переживающих безопасность, модальности «настоящее» и «будущее» носят ресурсный характер, обращение в них повышает веру в себя, свои способности, дает возможность позитивно изменить отношение к себе и другим людям. У обследованных, не переживающих безопасность, данные временные модальности носят фиксированный характер, что является отражением их неудовлетворенности процессом жизни, тем как разворачиваются основные жизненные события.

Ключевые слова: временная направленность, временные модальности, функции времени, временная фиксация, временной ресурс, эмоциональный дискомфорт, безопасность

Для цитирования: *Духновский С. В., Заикин А. В.* Особенности временной направленности субъектов, переживающих и не переживающих безопасность // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 2(93). С. 133–138. https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-133-138

Scientific and Practical Article
UDC 159.9 © Dukhnovsky S. V., Zaikin A. V., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-133-138
5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

Features of Temporal Orientation of Subjects Feeling Safe and Feeling Unsafe

Sergey V. Dukhnovsky [1], Doctor of Science in Psychology, Associate-Professor, Professor at the chair of Legal Psychology; dukhnovskysv@mail.ru; https://orcid.org/0000-0003-3118-9988
Alexander V. Zaikin [2], Candidate of Science in Biology, Associate-Professor of the Higher Psychological and Pedagogical School; zav20001@mail.ru; https://orcid.org/0000-0002-8246-0291

[1] *St. Petersburg University of the Russian Ministry of Internal Affairs, 1 Pilyutov st., St. Petersburg, 198206, Russia*

[2] *Yugra State University, 16 Chekhov st., Khanty-Mansiysk, 628012, Russia*

Abstract

Introduction. Feeling danger (safe) is expressed in the features of a temporal orientation. In particular, it can lead to fixation on the past, present and future, or update the resource aspect of temporal modalities, when they begin to act as the means to solve urgent life problems that require the use of experience, self-regulation skills, planning goals and predicting results. **Materials and Methods.** The empirical study involved 250 full-time education students of Yugra State University and Kurgan State University (139 females and 111 males) aged from 18 to 22. The questionnaire "Subjective assessment of temporal orientation," the questionnaire "Causes of emotional discomfort" and the questionnaire "Temporal characteristics of personal danger-safety" were employed. **Results and Discussion.** Two groups of subjects were identified: feeling safe and not feeling safe. Based on the comparison and correlation analysis, differences and relationships between feeling danger (safety) and the parameters of temporal orientation, time functions

and causes of emotional discomfort were established. **Conclusions.** The causes of emotional discomfort in subjects experiencing safety are interconnected with the "present" as a temporal modality. While those under study who do not experience safety consider discomfort in correlation with the "future." For respondents experiencing safety, the "present" and "future" modalities are resource-based, turning to them increases self-confidence and belief in their abilities, makes it possible to positively change their attitude towards themselves and other people. For those examined who do not feel safe, these temporal modalities are fixed, which reflects their dissatisfaction with the process of life, how the main life events unfold.

Keywords: temporal orientation, temporal modality, time functions, temporal fixation, temporal resource, emotional discomfort, safety

Citation: Dukhnovsky S. V., Zaikin A. V. Features of Temporal Orientation of Subjects Feeling Safe and Feeling Unsafe. *Psychopedagogy in Law Enforcement.* 2023. Vol. 28, No. 2(93). Pp. 133–138 (In Russ.). https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-133-138

Основные положения

1. Временная направленность представляет собой проявление отношения субъекта к своему времени, выраженное в ориентации на прошлое, настоящее, будущее или их в сочетании, определяющее повседневную активность субъекта по достижению желаемых и (или) необходимых для себя целей.

2. Временная направленность носит либо ресурсный — конструктивный для субъекта характер, когда обращение к прошлому, настоящему или будущему является средством решения трудностей, возникающих в повседневной жизни, либо фиксированный на одной из временных модальностей — деструктивный характер как индикатор переживания неблагополучия, неудовлетворенности собой, своим положением, отношениями и качеством жизни в целом.

3. Оценка ресурсных или фиксированных особенностей временной направленности дает возможность определения субъективного переживания безопасности. Коррекция временной направленности в сочетании с функциями времени выступает одним из возможных видов психологической помощи и сопровождения, нацеленных на повышение чувства защищенности от внешних и внутренних угроз жизни и здоровью, физическому и психологическому благополучию.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы. Человек живет во времени, использует время. Человек проживает, переживая свое время, события и ситуации, свидетелем, участником которых он оказался. При переживании у него формируется временная направленность. Так, в одних ситуациях человек может быть обращен к своему прошлому опыту, в других — сосредоточен на актуальном моменте жизни, в третьих — обращен в будущее, планируя свою жизнь, желаемые и (или) необходимые цели. Особую актуальность как в научном, так и в практическом плане приобретают вопросы времени, связанные с переживанием человеком чувства защищенности (незащищенности) от внешних и внутренних угроз физическому и психологическому благополучию и здоровью. Полагаем, что переживание опасности (безопасности) выражается в особенностях временной направленности. В частности, может привести к фиксации (уходу) на прошлом, настоящем и будущем либо актуализировать ресурсный аспект временных модальностей, когда они начинают выступать средством для решения актуальных задач жизни, требующих задействования опыта, навыков саморегуляции, планирования целей и прогнозирования результатов.

Феномен безопасности, в том числе и психологической безопасности личности, рассматривался Г. Г. Вербиной [1], С. Г. Еремеевым, А. В. Ревягиным [2] и др. Частные вопросы безопасности, например ее информационно-психологические особенности, изучались в работах Г. В. Грачева [3] и др. Проблему безопасности как потенциала личности освещали Ю. В. Смык, А. Ю. Качимская [4], а применительно к системе образования — Е. В. Кузнецова, Т. А. Павлова [5] и др. Роль психологической безопасности в экстремальных условиях исследовалась И. А. Баевой [6], А. В. Литвиновой, А. В. Котеневой, А. В. Кокуриным, В. С. Ивановым [7], вопросы диагностики психологической безопасности — И. И. Приходько [8] и др.

При изучении темпоральности авторы обращались к исследованиям психологического времени личности и его роли в жизни субъекта, представленных в работах К. А. Абульхановой-Славской, Т. Н. Березиной [9], Е. М. Вечкановой [10], Е. И. Головахи, А. А. Кроника [11], С. В. Духновского, Е. В. Забелиной [12], Я. В. Кравцовой, Т. Д. Дубовицкой, А. Г. Абдуллина [13], T. Rathjen [14], L. A. Reisch [15], L. T. White, R. Valk, A. Dialmy [16] и др.

При этом вопросы психологической безопасности личности, касающиеся ее темпоральных особенностей, малоизучены. Соответственно, темпоральный аспект безопасности личности, проявляющийся в особенностях временной направленности, отношениях ко времени и его функциях, нуждается в дополнительных эмпирических исследованиях и обобщениях. В частности, актуальны следующие вопросы: взаимосвязаны ли характеристики временной направленности с переживанием безопасности (опасности)? Является ли временная направленность и ее особенности ресурсными или фиксированными у субъектов, переживающих и не переживающих безопасность? Какие причины дискомфорта и функции времени свойственны субъектам с разной временной направленностью, переживающим и не переживающим безопасность?

С нашей точки зрения, временная направленность — это проявление отношения субъекта к своему времени, выраженное в ориентации на прошлое, настоящее, будущее или в их сочетании, определяющее повседневную активность субъекта по достижению желаемых и (или) необходимых для себя целей [17]. Временная направленность может носить ресурсный — конструктивный для субъекта характер, когда обращение к прошлому, настоящему или будущему служит средством решения трудностей, возникающих в повседневной жизни; либо деструктивный, выступая как фиксация на той или иной модальности, как индикатор переживания неблагополучия, неудовлетворенности собой, своим положением, отношениями и качеством жизни в целом.

Материалы и методы

Респондентами в исследовании выступили 250 человек (139 девушек и 111 юношей) в возрасте от 18 до 22 лет. Обследованные являются студентами Югорского государственного университета и Курганского государственного университета очной формы обучения. Исследование проводилось с сентября по октябрь 2022 г.

Для оценки временной направленности субъектов, переживающих и не переживающих кризис, использовались:

— авторский опросник «Субъективная оценка временной направленности» (ВН), где в зависимости от выраженности итогового показателя по каждой шкале оценивается временная направленность в прошлое, настоящее и будущее в континууме «фиксация — ресурс». Чем выше балл, тем больше оценки отклоняются в сторону временной фиксации, средние и пониженные значения говорят о временном ресурсе. Данная методика находится на стадии психометрической проверки, одним из этапов которой выступает настоящее исследование [17];

— анкета «Причины эмоционального дискомфорта» (ПЭД), разработанная Л. В. Куликовым для определения уровня эмоционального дискомфорта индивида (или группы обследуемых) и выявления наиболее значимых для него источников дискомфорта, действующих постоянно или относительно постоянно [18];

— авторская анкета «Темпоральные характеристики опасности-безопасности личности», позволяющая выявить доминирующие функции времени (мобилизующая, ограничивающая, подавляющая), временные модальности (на прошлое, настоящее, будущее) у субъектов, переживающих безопасность (опасность).

В качестве статистических процедур применяли первичные описательные статистики, параметрический t-критерий сравнения Стьюдента, а для выявления взаимосвязи между переменными был использован r-коэффициент корреляции Пирсона. Обработка результатов проводилась при помощи статистической программы «SPSS 23.0».

Результаты и обсуждение

Взаимосвязи особенностей временной направленности с переживанием опасности. Для изучения взаимосвязи особенностей временной направленности с переживанием опасности (безопасности) личностью использовалась процедура корреляционного анализа. Таким образом, были установлены значимые корреляции показателя «переживание безопасности» с временными модальностями (прошлым, настоящим и будущим) как характеристиками временной направленности. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. **Взаимосвязь показателя «переживание безопасности» с показателями шкал методики «Временная направленность»**
(Table 1. **Relationship of the "feeling safe" parameter and the indicators of the "Temporal orientation" method scales**)

Показатели	**Шкалы методики «Временная направленность»**		
	Прошлое	Настоящее	Будущее
Переживание безопасности	–0,53	–0,44	–0,47

Примечание. Коэффициенты корреляции на уровне $p \leq 0{,}01$.

Согласно данным таблицы 1, субъективное ощущение безопасности взаимосвязано с модальностями временной направленности субъектов — с их прошлым, настоящим и будущим как характеристиками временной направленности. Отрицательные корреляции свидетельствуют о том, что чем больше субъект фиксируется на той или иной временной модальности, чем более она значима для него, тем меньше он ощущает безопасность. Соответственно, временная фиксация может быть индикатором наличия угрозы физическому и психологическому здоровью, жизни и благополучию — переживания опасности личностью.

По результатам анкеты «Темпоральные характеристики опасности-безопасности личности» обследованная выборка была разделена на две группы. *Первая* — субъекты, переживающие безопасность, когда есть стойкое чувство защищенности от внешних и внутренних угроз жизни, физическому и психологическому благополучию и здоровью. В группу вошли 132 обследованных. Доминирующими причинами эмоционального дискомфорта, по результатам одноименной анкеты, у данной категории обследованных являются забота о состоянии здоровья кого-либо из членов семьи, неудовлетворенность внешним видом, недостаточность отдыха, нехватка времени для семьи, проблемы с детьми, недостаток активности, энергии (средние значения по указанным выше причинам находятся в диапазоне 5,7±0,8). *Вторая* — субъекты, не переживающие безопасность, — со стойким ощущением наличия угрозы жизни, физическому и психологическому благополучию и здоровью. В данную группу вошли 118 респондентов. Установлено, что к наиболее

значимым причинам эмоционального дискомфорта (по данным анкеты «ПЭД») у них относятся раскаяние по поводу прошлых решений, неудовлетворенность своей работой, чувство одиночества, трудности в выборе жизненного пути, проблемы с покупками (средние значения по указанным выше причинам находятся в диапазоне 5,9±0,7).

Далее обратимся к сравнительному анализу эмпирических данных, позволяющему описать особенности временной направленности субъектов обеих групп.

В ходе исследования нами установлены различия в особенностях временной направленности субъектов, переживающих и не переживающих безопасность. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. **Средние значения по методике «Временная направленность» (ВН) у субъектов, переживающих безопасность и опасность**
(Table 2. **Average values according to the "Temporal orientation" method in subjects experiencing safety and danger**)

Шкалы методики «ВН»	**Средние значения**	
	Переживание безопасности, n=132	Переживание опасности, n=118
Фиксация на прошлом	18,6±3,9	20,4±2,7
Фиксация на настоящем	31,0±4,3*	28,6±3,1
Фиксация на будущем	25,6±4,1	37,1±,4,0*

Примечание. * — различия достоверно выше на уровне p≤0,05.

Из таблицы 2 видим, что во временной направленности субъектов, переживающих и не переживающих безопасность, выделяются модальности «настоящее» и «будущее» и установлены достоверные различия в их выраженности. Значение t-критерия находится в диапазоне от 1,95 до 1,98.

Так, у *респондентов, переживающих безопасность*, модальности «настоящее» и «будущее» выражены на среднем уровне — в диапазоне 5–6 стэнов с тенденцией направленности в будущее. На основании этого можно заключить, что указанные временные модальности носят ресурсный характер. Обращение (ориентация) в них способствует изменению психического состояния и настроения в благоприятную для субъектов сторону, повышает веру в себя, свои способности, дает возможность позитивно изменить отношение к себе и взаимодействие с другими людьми в желаемом для себя направлении.

Это подкрепляется данными корреляционного анализа, согласно которому показатель временной модальности «настоящее» взаимосвязан с «мобилизующей функцией времени» (r=0,47 при p≤0,05), а показатель модальности «будущее» — с «ограничивающей функцией» (r=0,43 при p≤0,05). Соответственно, обращение в «настоящее» мобилизует субъектов, при этом время выступает ресурсом для удовлетворения своих желаний и потребностей, достижения целей, раскрытия потенциала и способностей. Однако обращение в «будущее» показывает возможные временные ограничения субъектов в проявлении своей активности, направленной на достижение желаемого и (или) необходимого результата.

У *респондентов, не переживающих безопасность*, временная модальность «настоящее» выражена на повышенном уровне (в диапазоне 7–8 стэнов), модальность «будущее» — на высоком (в диапазоне 9 стэнов). Данные модальности носят характер психовременной фиксации. Субъекты сосредоточены на настоящем и поглощены мыслями о будущем, что свидетельствует об их неблагоприятном психическом состоянии, настроении при пониженном оптимизме и отсутствии желаемого благополучия. При этом обследованные не используют указанные временные модальности в качестве ресурса, что является индикатором неудовлетворенности собой, своим положением, отношениями и качеством жизни в целом.

В ходе корреляционного анализа также установлено, что временная модальность «настоящее» у субъектов, не переживающих безопасность, взаимосвязана с «ограничивающей функцией» времени (r=0,46 при p≤0,05), а «будущее» — с «подавляющей» (r=0,48 при p≤0,05). Соответственно, фиксированность на настоящем связана с тем, что время воспринимается как ограничивающее удовлетворение потребностей и желаний обследованными, достижение желаемых для себя целей. В ситуации фиксированности на будущем время лишает человека сил, энергии для проявления активности, выражения своей индивидуальности, не дает в полной мере реализовать способности и достичь желаемого.

Помимо этого, нами установлены взаимосвязи показателей причин эмоционального дискомфорта (по анкете «ПЭД») с показателями модальностей временной направленности у субъектов, переживающих и не переживающих безопасность. Результаты представлены в таблице 3.

Таким образом, значительное количество причин эмоционального дискомфорта у субъектов, переживающих безопасность, взаимосвязано с «настоящим» как модальностью временной направленности и лишь «перегруженность делами» имеет взаимосвязь с будущим. Тогда как у субъектов, не переживающих безопасность, — с «будущим» и только такие причины, как «раскаяние по поводу прошлых решений» и «беспокойство о надежности места работы», — с настоящим. Средние значения представленной причины находятся в диапазоне от 5,5 до 6,7. Это свидетельствует о том, что они либо вызывают незначительное беспокойство, либо беспокойство «несколько выше средней степени силы».

Причины эмоционального дискомфорта значимы для обследованных в настоящее время, однако, как показали результаты корреляционного анализа,

Таблица 3. **Соотношение причин эмоционального дискомфорта с временными модальностями у субъектов, переживающих и не переживающих безопасность**
(Table 3. **Relationship between causes of emotional discomfort and temporal modalities in subjects feeling safe and not feeling safe**)

Причины дискомфорта	Настоящее		Будущее	
	Опасность	Безопасность	Опасность	Безопасность
Забота о состоянии здоровья кого-либо из членов семьи	0,16	0,43*	0,24	0,20
Раскаяние по поводу прошлых решений	0,49*	0,23	0,11	0,13
Перегруженность делами	0,15	0,25	0,51*	0,49*
Беспокойство о надежности места работы	0,57*	0,49*	0,24	0,19
Неудовлетворенность своей работой	0,22	0,1	0,46*	0,22
Чувство одиночества	0,24	0,19	0,49*	0,14
Трудности в выборе жизненного пути	0,19	0,24	0,45*	0,23
Трудности с возможностью выразить себя	0,22	0,43*	0,49*	0,16
Неудовлетворенность внешним видом	0,13	0,43*	0,23	0,22
Недостаточность отдыха	0,24	0,35	0,25	0,24
Нехватка времени для семьи	0,11	0,37	0,21	0,19
Проблемы с детьми	0,24	0,45*	0,17	0,22
Неудовлетворенность отношениями с друзьями и приятелями	0,19	0,42*	0,18	0,14
Недостаток активности, энергии	0,23	0,46*	0,21	0,23
Проблемы с покупками	0,15	0,21	0,41*	0,13

Примечание. * — коэффициенты корреляции на уровне $p \leq 0,05$.

они взаимосвязаны с разными временными модальностями у субъектов, переживающих и не переживающих безопасность. Так, субъекты, переживающие безопасность, используют ресурсность настоящего, где время выполняет функцию мобилизации, выступая средством для преодоления имеющегося дискомфорта. Обследованные, не переживающие безопасность, фиксируются на будущем (компенсируя неудовлетворенность настоящим), воспринимая время как то, что лишает сил и энергии для преодоления переживаемого эмоционального дискомфорта.

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что параметры временной направленности (прошлое, настоящее и будущее), взаимосвязаны с переживанием безопасности (опасности), и в зависимости от этого они могут носить ресурсный или фиксированный характер. Особенности временной направленности, включая функции времени для субъекта, могут служить индикаторами переживания безопасности (опасности) и эмоционального дискомфорта.

Выводы

1. Установлены значимые взаимосвязи показателя «переживание безопасности» с временными модальностями (прошлым, настоящим и будущим) как характеристиками временной направленности. Соответственно, больше субъект фиксируется на той или иной временной модальности, чем более она значима для него, тем меньше он ощущает безопасность.

2. Выявлено, что доминирующими причинами эмоционального дискомфорта у субъектов, переживающих безопасность, являются забота о состоянии здоровья кого-либо из членов семьи, неудовлетворенность внешним видом, недостаточность отдыха, нехватка времени для семьи, проблемы с детьми, недостаток активности, энергии. Вместе с тем у обследованных, не переживающих безопасность, беспокойство вызывают раскаяние по поводу прошлых решений, неудовлетворенность своей работой, чувство одиночества, трудности в выборе жизненного пути, проблемы с покупками.

3. Показано, что у респондентов, переживающих безопасность, модальности «настоящее» и «будущее» носят ресурсный характер, обращение в них повышает веру в себя, свои способности, дает возможность позитивно изменить отношение к себе и взаимодействие с другими людьми в желаемом для себя направлении. Тогда как у субъектов, не переживающих безопасность, данные временные модальности носят фиксированный характер, что является отражением их неудовлетворенности процессом жизни, тем, как разворачиваются основные жизненные события.

4. Установлено, что причины эмоционального дискомфорта у субъектов, переживающих безопасность, взаимосвязаны с настоящим как модальностью временной направленности и лишь перегруженность делами — с будущим. У обследованных, не переживающих безопасность, дискомфорт соотносится с будущим и только такие причины, как раскаяние по поводу прошлых решений и беспокойство о надежности места работы, — с настоящим.

5. Оценку временной направленности и ее особенностей (ресурсных или фиксированных) правомерно использовать для определения субъективного переживания безопасности. Трансформация временной направленности в сочетании с функциями времени может выступать одним из направлений психологической помощи и сопровождения в целях повышения чувства защищенности от внешних и внутренних

угроз жизни и здоровью, физическому и психологическому благополучию.

Перспективы. Одним из направлений дальнейших исследований будет являться изучение темпоральных особенностей, в том числе и временной направленности, субъектов разного возраста, профессиональной принадлежности и должностного статуса, переживающих и не переживающих безопасность.

Список источников / References

1. *Вербина Г. Г.* Психологическая безопасность личности // Вестник Чувашского университета. 2013. № 4. С. 196–202.

2. *Еремеев С. Г., Ревягин А. В.* Психологическая безопасность общества и личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 4(59). С. 44–47.

3. *Грачев Г. В.* Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М., 1998. 125 с.

4. *Смык Ю. В., Качимская А. Ю.* Потенциал психологической безопасности педагога как условие психологической безопасности школьника // Science for Education Today. 2021. № 1. С. 42–58. https://doi.org/10.15293/2658-6762.2101.03.

5. *Кузнецова Е. В., Павлова Т. А.* Психологическая безопасность личности подростков разных типов учебных заведений // Вестник Брянского госуниверситета. 2015. № 3. С. 63–66.

6. *Баева И. А.* Психология безопасности: теоретическая основа помощи в экстремальной ситуации // Развитие личности. 2016. № 3. С. 57–74.

7. *Литвинова А. В., Котенева А. В., Кокурин А. В., Иванов В. С.* Проблемы психологической безопасности личности в экстремальных условиях жизнедеятельности // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 1. С. 8–16. https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100101.

8. *Приходько И. И.* Разработка психодиагностического инструментария определения психологической безопасности личности специалистов экстремальных видов деятельности // Вестник университета. 2013. № 11. С. 242–253.

9. *Абульханова К. А., Березина Т. Н.* Время личности и время жизни. СПб., 2001. 304 с.

10. *Вечканова Е. М.* Методологические предпосылки исследования ценностно-смысловых детерминант временной перспективы личности // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 3(47). С. 61–75.

11. *Головаха Е. И., Кроник А. А.* Психологическое время личности. Киев, 1984. 207 с.

12. *Духновский С. В., Забелина Е. В.* Особенности отношения к времени у выпускников вузов с разным уровнем субъективного благополучия и оптимизма // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23, № 3. С. 673–681. https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-3-673-681.

13. *Кравцова Я. В., Дубовицкая Т. Д., Абдуллин А. Г.* Психологическое время и самоэффективность личности // Психология. Психофизиология. 2020. Т. 13, № 3. С. 17–23. https://doi.org/10.14529/jpps200302.

14. Rathjen T. Time poverty and price dispersion: Do time poor individuals pay more? *Time and society.* 2014. Vol. 24, № 1. Pp. 27–53.

15. Reisch L. A. Time and Wealth. *Time and Society.* 2001. Vol. 10, № 2–3. Pp. 367–385.

16. White L. T., Valk R., and Dialmy A. What Is the Meaning of "On Time"? The Sociocultural Nature of Punctuality. *Journal of Cross-Cultural Psychology.* 2011. № 42(3). Pp. 482–493.

17. *Духновский С. В., Прокопьев Д. Л.* Временная направленность и переживание одиночества личностью // Современная реальность в социально-психологическом контексте : сб. науч. тр. Новосибирск, 2022. С. 28–36.

18. *Куликов Л. В.* Руководство к методикам диагностики психических состояний, чувств и психологической устойчивости личности. Описание методик, инструкции по применению. СПб., 2003. 80 с.

Поступила 10.01.2023; одобрена после рецензирования 03.02.2023; принята к публикации 28.02.2023.

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-практическая статья
УДК 159.9 © Чернышева Е. В., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-139-144
5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

Стрессоустойчивость сотрудников патрульно-постовой службы полиции в условиях профессиональной деятельности

Елена Викторовна Чернышева [1], кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии; evchern2010@gmail.com; https://orcid.org/0000-0002-6469-8001

[1] *Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина, 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19, Россия*

Реферат

Введение. В условиях экономической нестабильности общества увеличивается воздействие различных факторов стресса в профессиональной деятельности сотрудников патрульно-постовой службы, что требует особого внимания со стороны руководителей подразделений и психологов. Цель — анализ и выделение особенностей стрессоустойчивости сотрудников патрульно-постовой службы полиции. **Материалы и методы.** Используются методики «Уровень субъективного контроля (УСК)» Дж. Роттера, «Шкала психологического стресса (PSM-25)» Лемура-Тесье-Филлиона (Lemyr-Tessier-Fillion), Анкета на определение профессионального стресса сотрудников полиции. Данные интерпретируются с применением методов математической обработки программы STATISTICA. Выборку составили 39 сотрудников патрульно-постовой службы полиции и 40 слушателей 5 курса ведомственного вуза МВД России. **Результаты и обсуждение.** Сотрудники патрульно-постовой службы обладают недостаточным уровнем стрессоустойчивости. В сравнении с показателями и мнениями выпускников ведомственного вуза МВД России были обозначены направления для повышения стрессоустойчивости сотрудников: расширение знаний о стрессе, обучение навыкам саморегуляции и конструктивного поведения, развитие индивидуальных ресурсов человека и профессионально значимых качеств, поддержание физической и творческой активности, формирование сознательной регуляции профессиональной деятельности и др. **Выводы.** Повышение уровня стрессоустойчивости возможно за счет развития мотивов достижения успехов в профессиональной деятельности и компенсации ими закономерных неудач; проявления межличностной активности с близкими людьми в виде конструктивных контактов, совместного проведения свободного времени. При осуществлении психологического сопровождения сотрудников следует учитывать специфику профессиональной деятельности патрульно-постовой службы, делать акцент на обучении и повышении навыков саморегуляции в сложных стрессогенных ситуациях.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, стресс, профессиональная деятельность сотрудников полиции, психология служебной деятельности, патрульно-постовая служба полиции

Для цитирования: *Чернышева Е. В.* Стрессоустойчивость сотрудников патрульно-постовой службы полиции в условиях профессиональной деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 2(93). С. 139–144. https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-293-139-144

Scientific and Practical Article
UDC 159.9 © Chernysheva E. V., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-139-144
5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

Police Patrol Officers' Resistance to Stress in the Conditions of Professional Activity

Elena V. Chernysheva [1], Candidate of Science in Psychology, Associate-Professor at the chair of General and Social Psychology; evchern2010@gmail.com; https://orcid.org/0000-0002-6469-8001

[1] *Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, 19 Mira st., Yekaterinburg, 620002, Russia*

Abstract

Introduction. Under the conditions of economic instability in society the impact of various stress factors in police patrol officers' professional activity increases, which requires special consideration of the heads of the units and psychologists. The purpose is to analyze and specify the features of police patrol officers' resistance to stress. **Materials and Methods.** The following methods are employed: J. Rotter method of "The level of subjective control (LSC)", Lemyre-Tessier-Fillion "Psychological Stress Scale (PSM-25)", Questionnaire for determining the professional stress of police officers. The data is interpreted using the methods of mathematical processing of the STATISTICA program. The sample consisted of 39 police patrol officers and 40 fifth-year students of the departmental university of the Ministry of Internal Affairs of Russia. **Results and Discussion.** The patrol officers do not have a sufficient level of stress resistance. In comparison with the indicators and opinions of graduates of the departmental university of the Ministry of Internal Affairs of Russia, the areas for increasing the officers' resistance to stress were identified: expanding knowledge about stress, training in self-regulation and constructive behavior skills, developing individual resources, developing professionally significant qualities, maintaining physical and creative activity, forming conscious regulation of professional activity, etc. **Conclusions.** Increasing the level of stress resistance is possible due to the development of motives for achieving success in professional activities and compensating

for natural failures; manifestation of interpersonal activity with the loved ones in the form of constructive contacts, spending free time together. Providing psychological support to officers it is advisable to take into consideration the specifics of professional activity related to patrol service, focus on training and improving self-regulation skills in difficult stressful situations.

Keywords: resistance to stress, stress, police officers' professional activity, psychology of service, police patrol service

Citation: Chernysheva E. V. Police Patrol Officers' Resistance to Stress in the Conditions of Professional Activity. *Psychopedagogy in Law Enforcement.* 2023. Vol. 28. No. 2(93). Pp. 139–144 (In Russ.). https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-293-139-144

Основные положения

1. Профессиональная деятельность сотрудников патрульно-постовой службы связана с воздействием большого количества стрессов. Обладание достаточным уровнем стрессоустойчивости сотрудником при несении службы недостаточно для того, чтобы справляться с воздействием профессионального стресса. При несении патрульно-постовой службы сотрудники проявляют ответные агрессивные реакции на провоцирующее поведение со стороны граждан, допускают необдуманные риски в поведении, депрессивные мысли, конфликты с близкими людьми из-за внутреннего напряжения.

2. Работа по поддержанию достаточного уровня устойчивости к профессиональному стрессу должна быть непрерывной на протяжении всей службы и осуществляться комплексно в рамках занятий по профессиональной подготовке, на основе специализированных программ психологического сопровождения.

Введение

Актуальность, значимость и постановка проблемы. Профессиональная деятельность сотрудников полиции характеризуется воздействием экстремальных факторов. В последние годы, в условиях экономической нестабильности общества, уровень воздействия факторов стресса в профессиональной деятельности повышается, что вызывает необходимость особого внимания со стороны руководителей подразделений и психологов.

Сотрудники патрульно-постовой службы (далее — ППС) обеспечивают безопасность граждан и при необходимости первыми прибывают на место совершения преступлений и правонарушений. Они знают ориентировки на тех, кто в розыске, охраняют места происшествия до приезда следственно-оперативной группы, раскрывают преступления по горячим следам.

Постоянный контакт сотрудников ППС с асоциальными элементами, ненормированный рабочий день, работа в условиях дефицита информации и времени, необходимость полной отдачи физических и психологических сил при несении службы, наличие коррупционных рисков, система запретов и высоких дисциплинарных обязанностей — все это определяет высокие требования устойчивости к стрессу. Особое место в патрульно-постовой службе занимают межличностные конфликты и опасные задачи профессиональной деятельности, которые воздействуют не временно, а длительно и интенсивно. Основные принципы работы патрульно-постовой службы полиции — подчинение закону, уважение к правам человека, открытость и публичность. Оскорблять, грубить в ответ окружающим запрещается, необходимо всегда вежливо и тактично общаться с гражданами. Низкий уровень устойчивости к стрессу может стать причиной увольнений, конфликтов с руководителями и коллегами, заболеваний.

До настоящего времени окончательно не определено влияние стрессовых факторов профессионального риска на лиц, находящихся в условиях напряженной трудовой деятельности, а также специфика проявлений стресса в зависимости от выполняемых должностных обязанностей, не установлены эффективные способы сохранения или повышения стрессоустойчивости сотрудников [1].

Цель —выделение особенностей стрессоустойчивости сотрудников патрульно-постовой службы полиции.

Теоретические предпосылки. Исследование стрессоустойчивости активно и широко проводилось еще в XX в. (В. А. Бодров [2], Л. А. Китаев-Смык [3], Р. С. Лазарус [4], Г. Селье [5] и др.), однако параметры устойчивости в изменяющихся условиях у сотрудников подразделений патрульно-постовой службы полиции недостаточно изучены. В современных условиях происходят существенные изменения в экономической, политической сферах нашей страны, что значительно сказывается на особенностях профессиональной служебной деятельности: возникают новые стрессовые ситуации, модифицируются должностные обязанности, пересматриваются нормативные документы.

Изучение проблемы стрессоустойчивости является одной из основных исследовательских областей современной психологии служебной деятельности. Используемые методы оценки воздействия профессионального стресса и стрессоустойчивости субъективны, часто рассматриваются вне зависимости от физиологических характеристик, что затрудняет интерпретацию результатов исследования.

Стрессоустойчивость определяется как способность человека справляться со стрессовыми ситуация-

ми без неблагоприятных последствий для себя, своей деятельности и окружающего социума.

Основой проведенного исследования стали работы следующих ученых: В. А. Бодрова [2], Н. Е. Водопьяновой [6], А. М. Жукова [7–8], Л. А. Китаева-Смыка [3], Р. С. Лазаруса [4], Г. Селье [5], Г. С. Човдыровой [9], Ю. В. Щербатых [10] и др. [11–16].

Материалы и методы

Исследовательскую выборку составили 39 сотрудников патрульно-постовой службы полиции и 40 слушателей 5-го курса ведомственного вуза МВД России. Предполагалось, что выпускники ведомственного вуза имеют сформированные необходимые профессиональные компетенции, характеризуются наличием психологических качеств и умений, требующихся для успешного выполнения своих обязанностей, в том числе и стрессоустойчивостью к неблагоприятным воздействиям в служебной деятельности. Звания младшего состава имели 29 человек, офицерские звания — 50 человек. Стаж службы от 1 года до 4,5 года имели 27 человек, от 4,5 до 10 лет — 52 человека.

Для изучения структурных компонентов стрессоустойчивости сотрудников полиции, связанных с регуляцией профессиональной деятельности, рефлексией, была выбрана методика «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера. Методика изучает интернальность-экстернальность, определяет степень готовности брать на себя ответственность за то, что происходит с человеком и вокруг него. Ответственность формирует эффективное умение справляться со стрессом.

Для измерения переживаний стресса, жизнестойкости использовалась Шкала психологического стресса (PSM-25) Лемура-Тесье-Филлиона (Lemyr-Tessier-Fillion). Испытуемым нужно было оценить свое психическое состояние за последнее время с помощью 8-балльной шкалы.

Для анализа субъективных мнений об особенностях стрессоустойчивости составлена Анкета на определение профессионального стресса сотрудников полиции. Полученные результаты анализировались с применением методов математической обработки данных с помощью программы STATISTICA.

Результаты и обсуждение

Особенности стрессоустойчивости сотрудников полиции. Согласно полученным результатам выпускники ведомственного вуза успешно справляются со стрессом (PSM-25=61,9), имеют высокий уровень контроля над профессиональными служебными ситуациями.

Низкий уровень интернальности по шкале семейных отношений говорит о том, что обучающиеся, молодые люди, еще не имеющие собственной семьи на данном этапе своей профессионализации в части межличностного семейного взаимодействия перекладывают ответственность за значимые события на окружающую действительность, других людей.

У сотрудников ППС показатели интернальности, устойчивости к стрессу низкие (PSM-25=125,9), им сложно справляться со стрессовыми ситуациями в своей профессиональной деятельности, в семейных, межличностных отношениях и в области здоровья.

Различия между обучающимися и сотрудниками могут быть обусловлены многими факторами, но основным из них является их уровень профессиональной подготовки.

Исследование выявило, что показатель воздействия стресса у сотрудников патрульно-постовой службы выше, чем у обучающихся.

Лишь 20% сотрудников имеют низкий уровень влияния стресса, у 49% — средний, 16% — высокий, 15% находятся на критически высоком уровне воздействия стресса, при котором рекомендовано обращение за медицинской помощью, так как во время выполнения своих профессиональных обязанностей они склонны к тревогам, напряжению, страхам.

Показатели стрессоустойчивости в профессиональной деятельности. Проанализируем некоторые корреляционные закономерности показателей исследовательской выборки (табл. 1). Значения интернальности коррелируют со званием: чем выше звание, тем больше показатели общей интернальности (r=0,393)

Таблица 1. **Коэффициенты корреляции социально-демографических показателей, показателей методик УСК и PSM-25**
(Table 1. **Correlation coefficients of socio-demographic indicators, indicators of LSC and PSM-25 methods**)

Шкалы	Звание	Общая интернальность	Интернальность в области достижений	Интернальность в области неудач	Интернальность в семейных отношениях	Интернальность в межличностных отношениях	Интернальность в области здоровья и болезни
Звание	–	0,393	0,394	0,133	–0,306	–0,081	–0,114
Возраст	0,109	–0,533	0,092	0,102	–0,315	–0,282	–0,103
Шкала психологического стресса PSM-25	–0,409	–0,198	–0,260	–0,483	–0,138	–0,163	0,103

и интернальности в области достижений (r=0,394), ниже показатель интернальности в семейных отношениях (r=–0,306) (табл. 1). Интернальный локус контроля способствует стрессоустойчивости, повышает возможности выдерживать негативное влияние окружающей среды. Шкала психологического стресса коррелирует с интернальностью в области достижений и производственных отношений (r=–0,260): чем выше уровень воздействия стресса, тем ниже показатель успешности совладания со стрессом в профессиональной деятельности.

Возраст взаимосвязан с показателями интернальности: чем старше сотрудник, тем ниже показатель общей интернальности (r=–0,533), интернальности в семейных (r=–0,315), производственных, межличностных (r=–0,282) отношениях и в отношении к своему здоровью (r=–0,103). С возрастом человек становится более чувствительным к воздействию стресса, у него появляются тревожные состояния, склонность к депрессиям, ухудшается самочувствие и т. д.

Проанализируем особенности стрессоустойчивости на основе данных анкеты. Испытуемым предлагалось ответить на 6 вопросов (табл. 2).

Полученные исследовательские данные показали, что сотрудникам патрульно-постовой службы сложно справляться со стрессовыми ситуациями при несении службы, а также в других областях своей жизни. Они склонны к тревогам, напряжению, страхам во время несения службы. Это снижает успешность и качество выполнения своих должностных обязанностей. Постоянное воздействие стресса влечет частые перепады настроения, снижение волевых компонентов, неадекватную оценку стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности, незнание, как преодолеть негативные психические состояния, что в свою очередь подталкивает справляться со стрессом с помощью алкоголя, ухода от общения с людьми и т. д. Сотрудники ППС связывают свою профессиональную деятельность с воздействием неблагоприятных факторов, эмоционально реагируют на стресс, что оказывает разрушающее действие на здоровье: нарушается сон, появляются агрессия, тяга к алкоголю, депрессивные мысли, неприятные ощущения в области сердца.

Стресс, который длится недолгое время, может активизировать работоспособность, выносливость, помогает достигать поставленных целей, но при условии, что он не должен охватывать всю психику человека. В ситуациях профессиональных перегрузок, в условиях необходимости выполнять добавочную работу при кадровом дефиците, нести дополнительную ответственность за выполнение множества важных дел, сотрудники не успевают принимать правильные решения в оптимальном для этого режиме, испытывают сильное психологическое перенапряжение. Страх, гнев, тревога начинают руководить сотрудником, ис-

Таблица 2. **Ответы испытуемых на вопросы анкеты**
(Table 2. **Examples of the respondents' answers to the questionnaire**)

Вопросы	Ответы сотрудников патрульно-постовой службы	Ответы обучающихся
На службе Вас оскорбляет гражданин в состоянии алкогольного опьянения. Что в этот момент Вы чувствуете?	Ярость Желание отомстить Напряженность	Отдаю себе отчет в том, что оскорбления гражданина не осознанны, стараюсь проявлять толерантность Не испытываю унижения или ярости, считаю, что с гражданином нужно поступить по закону и привлечь его к административной ответственности Ярость Отвращение Раздражение
При каких обстоятельствах в профессиональной деятельности у Вас возникает чувство страха?	Когда ставят рабочую смену с неприятным человеком и назначают старшим наряда	Не испытываю страх
Когда Вы испытывайте страх?	Когда нужно остаться наедине с агрессивным задержанным Когда необходимо догнать правонарушителя Когда необходимо узнать данные задержанного	Когда задержанный угрожает мне расправой
В каких ситуациях Вы позволяете себе расслабиться с помощью алкоголя?	Часто после рабочей смены	Не употребляю алкоголь Работа никак не влияет на употребление алкоголя, позволяю себе выпить в основном в праздники
В конце рабочей смены Вы чувствуете напряжение и раздражение, это приводит к тому, что...	Появляются депрессивные мысли Появляются конфликты с близкими из-за внутреннего напряжения Происходит отдаление от окружающих Имеют место необдуманные риски в поведении	Предпочитаю спать Начинаю заниматься спортом Разговариваю с близкими Играю в компьютерные игры Отдаляюсь от людей Появляются депрессивные мысли Появляются конфликты с близкими из-за внутреннего напряжения
Какими качествами Вы обладаете для успешного несения патрульно-постовой службы?	Харизматичность, пунктуальность, порядочность, честность, патриотичность, мужественность, выносливость	Ответственность, способность быстрого принятия правильного решения в сложной рабочей ситуации, внимательность, стрессоустойчивость, преданность своей Родине и желание сделать работу полиции лучше

чезают рефлексия, способность объективно оценивать ситуацию, понимание, как правильно и эффективно действовать, появляются инфантильность, стремление следовать ожиданиям окружающих (экстернальность), снижается удовлетворенность трудом, происходит деформация личностных и характерологических качеств, появляются признаки синдрома эмоционального выгорания.

В субъективных мнениях обучающихся чаще, чем у сотрудников патрульно-постовой службы, присутствует акцент на значимость сопротивляемости стрессоустойчивости, успешности справляться с разными профессиональными стрессовыми ситуациями.

Стрессоустойчивость определяется мотивационной ориентацией к службе. В профессиональной служебной деятельности для выпускников ведомственного вуза важны интерес, мотивация к работе, карьерный рост. Но многие сотрудники патрульно-постовой службы чаще рассматривают работу как средство получения материальных благ, льгот, выгоды, социальных гарантий.

Устойчивость к воздействию профессионального стресса предъявляет более высокие требования к психологической подготовке, здоровью. Перед трудоустройством будущие сотрудники проходят медицинскую комиссию. Далее полицейские патрульно-постовой службы направляются на дополнительную профессиональную подготовку в специальные учебные центры, где им преподаются стрелковое мастерство и правовые основы. За каждым новым сотрудником закрепляется наставник.

Стрессоустойчивость необязательно должна быть сформирована уже на этапе профессионального отбора на службу, она может развиваться в профессиональной деятельности. Стрессоустойчивость — изменяющийся компонент личности, следовательно, его можно тренировать, укреплять, повышать, в том числе и с помощью ежедневной напряженной деятельности.

Снижение устойчивости к профессиональному стрессу может сопровождаться появлением неопрятного внешнего вида, неспособностью эффективно распределять время, ощущением хаоса во внутреннем и внешнем мире, столкновением с проблемами, приводящими не к решению, а к усугублению ситуации, ухудшением отношений с окружающими людьми. В дальнейшем снижение устойчивости к стрессу может привести к алкоголизму, наркомании, сильнейшему перееданию и т. д.

Таким образом, способность сохранять и повышать устойчивость к стрессу в условиях несения патрульно-постовой службы зависит от индивидуальных особенностей сотрудника, адекватного отражения ситуации, управления своим поведением, от оказываемой профессиональной психологической помощи и действий руководителей.

Выводы

1. При несении службы часто приходится сталкиваться с ситуациями оскорблений, агрессивного и вызывающего поведения со стороны граждан. В ответ на такое поведение у сотрудников патрульно-постовой службы возникают эмоционально напряженные реакции, которые проявляются в ответной агрессии. Тренировка и постоянное развитие навыков толерантного отношения к агрессивному поведению могут способствовать повышению стрессоустойчивости в ситуациях профессиональной деятельности.

2. Дефицит свободного времени приводит к межличностным перегрузкам, хроническому напряжению на работе, выбору неадекватных для стрессовой ситуации стратегий пассивного совладания (употребление алкоголя) или активного преодолевающего поведения (конфликты с близкими людьми).

3. Профессиональный стресс приводит к появлению депрессивных мыслей, конфликтов с близкими людьми, необдуманных рисков в поведении, проведению свободного времени в компьютерных играх.

Рекомендации

Основные направления повышения стрессоустойчивости сотрудников патрульно-постовой службы:

1. Расширение знаний о воздействии профессионального стресса и индивидуальных способах его преодоления; обучение навыкам саморегуляции, моделям конструктивного поведения во время стрессовой ситуации.

2. Нахождение внешних и внутренних индивидуальных ресурсов сотрудника, влияющих на толерантность в ситуациях агрессивного поведения со стороны граждан, развитие способности к саморегуляции, использование сильных личностных качеств для преодоления возникающего внутреннего напряжения. Формирование и развитие воли, выражающейся в сознательной регуляции действий, способностей к саморегуляции, приведение их в соответствие с требованиями ситуации профессиональной деятельности.

3. Развитие мотивов, связанных с позитивным отношением к профессиональному совершенствованию, сосредоточенность на достижении успеха. Выработка способностей к рефлексии, готовности к конструктивному общению и установление компетентных отношений с коллегами и руководителями.

4. Овладение средствами организации и творческого решения задач профессиональной служебной деятельности, развитие умений перестраивать поведение и деятельность в реальных условиях обстановки (адаптивные возможности личности).

5. Совершенствование знаний и расширение понимания о соответствии собственных личностных

качеств требованиям профессии в рамках занятий по профессиональной служебной подготовке.

6. Занятия спортом, поддержка творческой активности при проведении свободного времени в кругу своей семьи.

Направления повышения стрессоустойчивости находятся в определенной взаимосвязи, возможна компенсация невыраженности одних за счет большей развитости других.

Перспективы. Сотрудники патрульно-постовой службы полиции, сталкиваясь с многочисленными ситуациями профессионального стресса, нуждаются в создании особой программы психологического сопровождения их деятельности, учитывающей необходимость развития и повышения стрессоустойчивого поведения. В связи с этим дальнейшее исследование и будет направлено на совершенствование данного направления.

Список источников / References

1. *Шарафутдинова Н. В., Простяков В. В., Подлесная Т. В.* Стрессоустойчивость как элемент готовности сотрудников органов внутренних дел к эффективному осуществлению своей профессиональной деятельности // Юридическая психология. 2022. № 1. С. 7–10. https://doi.org/10.18572/2071-1204-2022-1-7-10.

2. *Бодров В. А.* Психологический стресс: развитие и преодоление. М., 2006. 528 с.

3. *Китаев-Смык Л. А.* Психология стресса. М., 2010. 536 с.

4. Lazarus R. S. From psychological stress to the emotions: A history of changing gutlooks. *Annual Review of Psychology.* 1993. Vol. 44. Pp. 1–21.

5. *Селье Г.* Стресс без дистресса. М., 2012. 66 с.

6. *Водопьянова Н. Е., Капустина А. Н.* Копинг-стратегии как фактор профессиональной адаптации // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2015. Т. 5, № 1. С. 73–82.

7. *Жуков А. М.* Стресс жизни офицеров Вооруженных сил Российской Федерации и его психопрофилактика : автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2004. 24 с.

8. *Жуков А. М., Щипаков В. Э.* Психологическая подготовка как фактор стрессоустойчивости военнослужащих к условиям военно-профессиональной деятельности // Морской сборник. 2022. № 5(2102). С. 74–78.

9. *Човдырова Г. С., Пяткина О. А.* Копинг-стратегии личности при адаптации к стрессу // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2021. Т. 26, № 1(84). С. 41–47. https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2021-1-84-41-47.

10. *Щербатых Ю. В.* Психология стресса и методы коррекции. СПб., 2012. 256 с.

11. *Гончарова Н. А.* Гендерные особенности стрессоустойчивости сотрудников полиции // Человеческий капитал. 2022. № 3(159). С. 146–152. https://doi.org/10.25629/HC.2022.03.16.

12. *Дворцова Е. В.* Эмоциональный интеллект и стрессоустойчивость как факторы профессионального выгорания сотрудников правоохранительных органов // Теория и практика социогуманитарных наук. 2022. № 1(17). С. 67–74.

13. *Еремеев С. Г., Тюфяков Н. А., Шахматов А. В.* Влияние особенностей профессиональной деятельности на психофизиологическое состояние сотрудников полиции // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. Т. 25, № 4(83). С. 383–389. https://doi.org/10. 24411/1999-6241-2020-14003.

14. *Смирнова Н. Н., Соловьев А. Г.* Структура стрессоустойчивости сотрудников полиции // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия «Медико-биологические науки». 2013. № 3. С. 75–81.

15. *Соболев Н. Г., Потемкин П. В., Андреев А. М.* Взаимосвязь стрессоустойчивости и эмоционального выгорания сотрудников федеральной службы исполнения наказаний // Прикладная юридическая психология. 2022. № 1(58). С. 69–77. https://doi.org/10.33463/2072-8336.2022.1(58).069-077.

16. *Чернышева Е. В.* Взаимосвязь коммуникативных качеств и стрессоустойчивости в юношеском возрасте // Педагогическое образование в России. 2017. № 8. С. 103–114. https://doi.org/10.26170/po17-08-17.

Поступила 09.08.2022; одобрена после рецензирования 22.12.2022; принята к публикации 28.02.2023.

Научно-практическая статья
УДК 159.9 © Росина Ю. С., Горностаев С. В., 2023
doi: 10.24412/1999-6241-2023-293-145-151
5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности

Применение метода «360 градусов» для выявления профессионально важных качеств заместителя командира взвода

Юлия Сергеевна Росина [1], адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров;
julia.lis93@mail.ru; https://orcid.org/0000-0003-1159-9883
Станислав Викторович Горностаев [1], доктор психологических наук, профессор кафедры юридической психологии и педагогики, доцент; stanislavrz@yandex.ru; https://orcid.org/0000-0001-5259-0258

[1] *Академия ФСИН России, 390036, Рязань, ул. Сенная, 1, Россия*

Реферат

Введение. Актуальность и значимость исследования определяется необходимостью выявления профессионально важных качеств при помощи научно обоснованных и оптимальных методов исследования, а также обеспечения единообразия и объективности в процессе установления степени пригодности кандидата к деятельности заместителя командира взвода. Цель — выявление профессионально важных качеств заместителя командира взвода посредством метода «360 градусов». **Материалы и методы.** Объем выборки составил 362 человека и включал три категории обследуемых: руководство учебно-строевых подразделений, заместителей командиров взводов, курсантов образовательной организации ФСИН России. Эмпирическое исследование проводилось методом «360 градусов» с помощью заполнения авторской анкеты для каждой из трех категорий испытуемых. Использовалась формула для подсчета общей оценки успешности, применялся корреляционный анализ. **Результаты и обсуждение.** Выявлены наиболее существенные, по мнению респондентов, профессионально важные качества, необходимые для успешной деятельности заместителя командира взвода: волевой самоконтроль, чувство коллективизма, адекватная самооценка, умение мотивировать других, готовность брать ответственность, стрессоустойчивость в конфликте. **Выводы.** Полученные данные указывают на возможность выявления профессионально важных качеств, в том числе заместителей командиров взводов образовательных организаций ФСИН России, с учетом специфики деятельности изучаемой категории.

Ключевые слова: метод «360 градусов», заместитель командира взвода, младшие командиры, профессионально важные качества, пригодность к деятельности, отбор

Для цитирования: *Росина Ю. С., Горностаев С. В.* Применение метода «360 градусов» для выявления профессионально важных качеств заместителя командира взвода // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 2(93). С. 145–151. https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-293-145-151

Scientific and Practical Article
UDC 159.9 © Rosina Yu. S., Gornostaev S. V., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-145-151
5.3.9. Legal Psychology and Psychology of Security

360-Degree Feedback Method used to Reveal Professionally Important Qualities of a Deputy-Commander of the Platoon

Yulia S. Rosina [1], Post-Graduate student of the Faculty of Scientific and Pedagogical Personnel training;
julia.lis93@mail.ru; https://orcid.org/0000-0003-1159-9883
Stanislav V. Gornostaev [1], Doctor of Science in Psychology, Professor at the chair of Legal Psychology and Pedagogy, Associate-Professor; stanislavrz@yandex.ru; https://orcid.org/0000-0001-5259-0258

[1] *the Academy of the Russian Federal Penitentiary Service, 1 Sennaya st., Ryazan, 390036, Russia*

Abstract

Introduction. The relevance and significance of the study is determined by the necessity of revealing professionally important qualities by means of scientifically proven and optimal research methods as well as providing the uniformity and objectiveness in the process of establishing the degree of suitability of the applicant for the position of a deputy-commander of the platoon. The objective is to identify professionally important qualities of a deputy-commander of the platoon via 360-degree feedback method. **Materials and Methods.** The sample covered 362 persons involving three categories of the respondents: chief officers of learning and line subunits, deputy-commanders of platoons, cadets of the educational organization of the Russian Federal Penitentiary Service. The empirical study was carried out via 360-degree feedback method by means of completing the authors' questionnaire for each of the three categories of persons under examination. The formula for calculating the total assessment of successfulness and correlation analysis were employed. **Results and Discussion.** The authors revealed the most essential and professionally important qualities necessary for effective performance of a deputy-commander of the platoon: volitional self-control, the sense of collectivism, adequate self-esteem, the ability to motivate others, readiness to take up responsibility, stress resistance in a conflict. **Conclusions.**

The data obtained indicates the possibility of revealing professionally important qualities, including of deputy-commanders of platoons in educational organizations of the Russian Federal Penitentiary Service, the specifics of their activity taken into consideration.

Keywords: 360-degree feedback method, deputy-commanders of a platoon, junior commanders, professionally important qualities, suitability to activity, selection

Citation: Rosina Yu. S., Gornostaev S. V. 360-Degree Feedback Method used to Reveal Professionally Important Qualities of a Deputy-Commander of the Platoon. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023. Vol. 28, No. 2(93). Pp. 145–151 (In Russ.). https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-293-145-151

Основные положения

1. Применение метода «360 градусов» позволяет обнаружить профессионально важные качества заместителя командира взвода, которые удовлетворяют курсантов, заместителей командиров взводов и руководство подразделения.

2. Оценка пригодности к деятельности заместителя командира взвода в образовательной организации ФСИН России может производиться по таким профессионально важным качествам, как волевой самоконтроль, чувство коллективизма, адекватная самооценка, умение мотивировать других, готовность брать ответственность, стрессоустойчивость в конфликте.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы. Одно из ключевых направлений развития современной уголовно-исполнительной системы представляет собой совершенствование служебной деятельности сотрудников, которое предусматривает «формирование стабильного высокопрофессионального кадрового состава» *. Любая подготовка квалифицированных кадров чаще всего начинается с образовательной организации. В военизированных структурах, таких как ФСИН России, в работе с личным составом важная роль отведена заместителям командиров взводов — младшим командирам из числа курсантов. Именно данная категория обучающихся на оперативном уровне управляет учебной и служебной деятельностью курсантов, что влияет на характер взаимоотношений внутри учебной группы и психологический климат в коллективе в целом. Поэтому для создания эффективного учебно-воспитательного процесса необходимо обеспечивать качественный отбор кандидатов на должность заместителя командира взвода за счет предварительного выявления их профессионально важных качеств.

Значимость исследования пригодности к деятельности заместителя командира взвода продиктована необходимостью обеспечения единообразия и объективности в процессе осуществления отбора на должность. Об отсутствии единообразия свидетельствует то, что процесс выбора и назначения на должность заместителей командиров взводов (командиров учебных групп из числа курсантов) практически не регламентирован и может меняться в зависимости от образовательной организации и руководства подразделения. Как следствие, не каждый назначенный на эту должность курсант способен справиться с ней, из-за чего имеет место ротация заместителей командиров взводов, особенно на первом году обучения. Поочередная «стажировка» кандидатов и их частая смена, неблагоприятно сказывающаяся на учебной группе, отсутствие единого алгоритма отбора на должность выступают следствием недостаточной объективности при выявлении пригодности кандидата.

Другим важным моментом представляется вопрос методологического инструментария исследования, который позволил бы не только выявить профессионально важные качества кандидатов, но и получить от ближайшего окружения, знакомого с интересующей деятельностью (руководства подразделения и подчиненных курсантов), объективную и всестороннюю оценку таких качеств.

Несмотря на широкое использование метода «360 градусов» при отборе сотрудников и персонала организаций [1–3], его применение в силовых структурах не распространено. При этом проблема выявления профессионально важных качеств заместителя командира взвода в образовательных организациях ФСИН России освещена в научной литературе недостаточно.

Целью исследования выступило выявление профессионально важных качеств заместителя командира взвода образовательной организации ФСИН России посредством метода «360 градусов».

Теоретические предпосылки и состояние проблемы. Профессионально важные качества широко освещаются в педагогической, военной, инженерной и юридической психологии. К настоящему времени накопилось достаточно исследований, посвященных теме отбора на должность заместителя командира взвода. В них используются такие методы, как наблюдение за поведением [4]; опрос [5]; психодиагностическое тестирование при зачислении в кадро-

* *Об утверждении* Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года : распоряжение Правительства РФ от 29 апреля 2021 г. № 1138-р. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

вый резерв [6, с. 169]; стажировка на должностях, экзамены по физической и боевой готовности [7]; анализ документов, психологическое тестирование, наблюдение, беседа, констатирующий эксперимент [8, с. 6]. В исследованиях изучаются индивидуальные качества младших командиров высших учебных заведений государственной службы, таких как МВД России, МЧС России, ФСБ России. Доступные на сегодняшний день исследования раскрывают индивидуальные особенности командиров учебных групп образовательных организаций ФСИН России, на основе изучения только категории «заместитель командира взвода» [9], т. е. без учета комплексной оценки их окружения (курсантов и руководства).

Такую оценку может дать применение метода «360 градусов», тем более что попытки выявления посредством опроса индивидуальных качеств человека, необходимых для освоения той или иной профессии, уверенно реализовывались еще в начале XX в. [10]. P. Ward, автор книги, детально раскрывающей применение метода «360 градусов», определяет его как последовательный сбор информации в отношении человека или группы, которую получают от взаимодействующего окружения [11]. Коллективом ученых было установлено, что за последние 25 лет было проведено множество исследований с использованием метода «360 градусов» [12]. Как показывает анализ зарубежных научных источников, этим методом часто пользуются для изучения навыков и личных качеств руководителей в целях развития организации или дальнейшего профессионального роста [13–16]. Таким образом, изучив предпосылки и состояние проблемы, мы решили использовать именно данный метод исследования для выявления профессионально важных качеств командира учебной группы.

Материалы и методы

Характеристика участников исследования и процедура формирования выборки. В исследовании приняли участие 362 человека, представляющих три факультета Академии ФСИН России: экономический, юридический и психологический. Из них 22 человека — руководство учебно-строевых подразделений факультетов (начальники курсов, заместители начальников курсов, командиры взводов, старшины курса); 49 человек — заместители командиров взводов, официально закрепленные приказом на должности; 291 человек — курсанты. Выборка не является однородной по составу. Разделение по направлению (специальности) и курсу обучения не проводилось. Общая продолжительность службы руководства учебно-строевых подразделений факультетов варьировалась от 1 года до 32 лет. Заместители командиров взводов и курсанты на момент обследования обучались на 1–4 курсах. Пятый курс (выпускной) находился на производственной практике в различных структурных подразделениях учреждений и органов уголовно-исполнительной системы, поэтому не был включен в выборку.

Эмпирическое исследование проводилось путем заполнения авторской анкеты на добровольной основе после занятий (во время самостоятельной подготовки).

Схема проведения исследования. Анкетирование методом «360 градусов» представляло собой три вида анкет, подготовленных для оценки одного и того же испытуемого, но для разных категорий оценщиков: для руководства учебно-строевых подразделений факультетов (далее — руководство), заместителей командиров взводов (далее — ЗКВ) и курсантов. Руководство оценивало профессионально важные качества обучающихся под началом ЗКВ; ЗКВ оценивали качества других заместителей командиров взводов, обучающихся в параллельных группах своего факультета; курсанты оценивали качества заместителя командира взвода, руководящего их учебной группой, и ЗКВ параллельных групп своего факультета.

Бланк анкеты представлял собой один вопрос и таблицу. Ответы испытуемых характеризовали оценку успешности командира учебной группы в профессиональной деятельности по пятибалльной шкале. Руководство оценивало действующего заместителя командира взвода, где 5 баллов соответствовали характеристике «для меня это идеал младшего командира», а 1 балл — «постараюсь заменить при первой же возможности», 4, 3 и 2 балла представляли промежуточные варианты. Аналогичным образом давали оценку успешности испытуемому командиры других учебных групп и курсанты, с той разницей, что формулировки вопроса отражали оценку успешности профессиональной деятельности с позиции соответствующей категории респондентов.

После вопроса на предмет общей оценки успешности в анкете была размещена таблица, которая была представлена перечнем из 20 профессионально важных качеств, способствующих успешности в деятельности заместителя командира взвода. Каждому качеству респондента присваивался балл от 1 до 5, где 5 характеризовало максимально выраженное качество у оцениваемого заместителя командира взвода, а 1 — минимально выраженное.

В результате подсчета данных по первому вопросу анкеты на каждого из 49 ЗКВ было собрано три показателя:

1) оценка успешности в профессиональной деятельности от руководства (далее — оценка руководства);

2) оценка успешности в профессиональной деятельности от ЗКВ (далее — оценка ЗКВ);

3) оценка успешности в профессиональной деятельности от курсантов (далее — оценка курсантов).

Для подсчета общей оценки успешности в профессиональной деятельности заместителя командира взвода была выведена формула:

$$ОО = \frac{2 \times ОР + ОЗВК + ОК}{4}, \text{ где}$$

ОО — общая оценка успешности в профессиональной деятельности;

ОР — средняя оценка руководства;

ОЗКВ — средняя оценка заместителей командиров взводов;

ОК — средняя оценка курсантов.

При этом среднюю оценку, полученную от руководства, было решено удвоить для увеличения ее влияния в общей оценке успешности, так как младшее командирское звено создавалось именно в помощь курсовым офицерам, которые, по сути, и выступают «заказчиками» результатов труда заместителя командира взвода. Кроме того, руководство учебно-строевого подразделения выступало в качестве экспертов, как правило, не имея личных взаимоотношений с командирами учебных групп, но обладая большим опытом, более широкими знаниями и практическими навыками в управлении коллективом.

Результаты и обсуждение

В итоге была выявлена корреляционная зависимость между общей оценкой успешности (посчитанной по вышеуказанной формуле) и количеством баллов (присвоенных каждому из двадцати профессионально важных качеств, предложенных в анкете). Данные корреляционного анализа представлены в таблице. Для подсчета использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмэна, отмечались связи с уровнем значимости меньше 0,05 ($p \leq 0,05$) и силой связи более 0,75.

Как видно из таблицы, практически все профессионально важные качества, определенные по итогам анализа литературы, имеют корреляционные связи с общей оценкой успешности. Иными словами, полученные данные подтвердили справедливость представленных в специализированной литературе выводов, а также валидность используемого метода «360 градусов». Однако среди перечисленных качеств наиболее существенными для деятельности заместителя командира взвода оказались следующие шесть: волевой самоконтроль, чувство коллективизма, адекватная самооценка, умение мотивировать других, готовность брать ответственность, стрессоустойчивость в конфликте.

Так, наиболее значимым профессионально важным качеством, необходимым для должности заместителя командира взвода, по мнению всех трех

Таблица. **Корреляционные связи профессионально важных качеств и показателя общей оценки успешности в деятельности заместителей командиров взводов**
(Table. **Correlations of professionally important qualities and the indicator of the total assessment of the effectiveness in the activity of deputy-commanders of platoons**)

Профессионально важное качество	r
Уверенность в себе	0,29
Волевой самоконтроль	**0,85**
Хорошее чувство юмора	0,77
Лидерские качества	0,69
Интеллектуальное развитие	0,73
Умение общаться	0,70
Чувство коллективизма	**0,82**
Исполнительность	0,65
Инициативность	0,59
Самостоятельность	0,64
Личная дисциплинированность	0,53
Нормативное поведение согласно Уставу	0,52
Готовность брать ответственность	**0,79**
Стрессоустойчивость в конфликте	**0,78**
Приспособляемость к меняющейся ситуации	0,76
Беспокойство за исполнение порученных обязанностей	0,31
Критичность к себе и другим	0,64
Умение мотивировать других	**0,84**
Адекватная самооценка	**0,79**
Желание заниматься руководящей работой	0,40

Примечание. Значимые коэффициенты корреляции выделены полужирным шрифтом.

групп испытуемых, оказался *волевой самоконтроль* (r=0,85), характеризующийся высокой результативностью усилий по произвольному регулированию своих эмоций, чувств и действий. Это объясняется тем, что при назначении на должность заместитель командира взвода вынужден балансировать между требованиями руководящего состава и пожеланиями подчиненных курсантов. Одновременно с этим командиру учебной группы необходимо уравновешивать в собственном поведении, с одной стороны, требования внешнего окружения, а с другой — собственные ожидания и желания. В связи с этим заместитель командира взвода должен проявлять гибкость поведения, заставляя себя совершать определенные действия или воздерживаться от них. Волевой самоконтроль (самообладание, умение сдерживать себя, самоуправление) помогает ЗКВ в любых ситуациях достойно держаться, перенося эмоциональные нагрузки, связанные с указанными выше противоречиями, а также проявлять корректность и настойчивость в общении с руководителями и подчиненными, нередко имеющими противоположные интересы. Поэтому, на наш взгляд, волевой самоконтроль как профессионально важное качество, необходимое для деятельности командира учебной группы, было единодушно выдвинуто на первый план.

Вторым по рангу профессионально важным качеством выступило *умение мотивировать других*

(r=0,84). В каждой образовательной организации ФСИН России распорядок дня включает более десяти различных наименований учебной, служебной, воспитательной, обеспечивающей деятельности и других ее видов. Ежедневно перед курсантами ставится множество разнообразных задач — от уборки на закрепленной территории и написания конспектов до участия в досуговых мероприятиях. Но не каждый обучающийся имеет желание или интерес ко всем видам деятельности и мероприятиям, именно поэтому командиру учебной группы важно обладать умением мотивировать подчиненных ко всем видам деятельности в вузе. Иными словами, качество выполнения служебных обязанностей зависит от того, как будет мотивирован курсант, в том числе младшими командирами.

Третьим качеством было выбрано *чувство коллективизма* (r=0,82). От его наличия и развитости у младших командиров во многом зависят решение поставленных задач и морально-психологический климат внутри учебной группы. Младший командир, предъявляя требования, одновременно выступает образцом их выполнения. Организованность, сплоченность коллектива учебной группы дают чувство уверенности, безопасности, защиты каждому из ее членов. Можно сказать, если у заместителя командира взвода развито чувство коллективизма, то и в учебной группе налажены взаимодействие, согласованность в действиях, стремление к успехам и совместному отдыху. Когда же заместитель командира взвода действует в собственных интересах, не считаясь с мнением коллектива, то в учебной группе чаще наблюдаются низкий уровень сплоченности, успеваемости, межличностные конфликты, нарушения при несении службы, дисциплинарные взыскания и даже отчисление курсантов.

Готовность брать ответственность (r=0,79) как профессионально важное качество, необходимое для деятельности командира учебной группы, проявляется, прежде всего, в готовности нести ответственность за себя и каждого члена учебной группы. Несмотря на то что в учебной группе более 20 человек, заместитель командира взвода несет ответственность за действия всех. Поэтому и результаты коллективного труда (несение службы в наряде, успеваемость учебной группы, участие в спортивных командных соревнованиях) в случае провала или несоответствия нормам также будут в зоне ответственности командира учебной группы. Необходимо указать на принятие командиром этой ответственности, т. е. признание своей роли и участия в жизнедеятельности учебной группы и соответствующей этому признанию активности, направленной на улучшение результатов каждого подчиненного и группы в целом.

Адекватная самооценка (r=0,79) как профессионально важное качество является необходимым для любого вида деятельности, значимой она оказалась и для служебной деятельности ЗКВ. Полученные данные могут свидетельствовать о нескольких моментах. Во-первых, адекватный уровень самооценки в совокупности с уверенностью в себе повышает решительность командира учебной группы и дает возможность идти на оправданный риск, приобретая новый опыт, достигать высоких результатов. Во-вторых, адекватный уровень самооценки у заместителя командира взвода отражает его объективность и адекватность по отношению к происходящим событиям, умение реалистично оценить свои возможности и способности, избегать заведомо непосильных действий и решений. В-третьих, позволяет адаптироваться к дихотомической (взаимоисключающей) деятельности: строго регламентированное подчинение приказам или быстрая, самостоятельная реакция на внезапно возникающие задачи; дилемма между кругом интересов семьи и службы; руководство группой с позиции курсанта (обучающегося наравне с другими) или с позиции начальника (имеющего власть, привилегии, обязанности).

Стрессоустойчивость в конфликте (r=0,78). Несмотря на очевидность данного профессионально важного качества, его необходимо интерпретировать с учетом характера деятельности командира учебной группы. Как было указано ранее, позиция заместителя командира взвода характеризуется противоположными ожиданиями от ее носителя со стороны курсантов и офицеров. Поэтому в конфликтных ситуациях заместитель командира взвода должен сохранять самообладание и быть способным продолжить надежно выполнять свои обязанности, не переходя в ситуации столкновения интересов из деловой плоскости в межличностную. Тем более что в процессе обучения и несения службы заместитель командира взвода сталкивается с различными типами конфликтов. Прежде всего это межгрупповые конфликты (соперничество между учебными группами одного или нескольких факультетов, межнациональные конфликты); конфликт между личностью и группой (столкновение на фоне несовпадения мнений, интересов, взглядов, усвоенных норм); межличностные конфликты, имеющие в основе самые различные причины. В какой-то мере можно рассмотреть даже внутриличностный ролевой конфликт (конфликт при реализации социальной роли командира учебной группы и обучающегося одновременно). В итоге командир учебной группы сталкивается практически со всеми существующими типами конфликтов каждый день, именно поэтому стрессоустойчивость в конфликте по значимости находится наравне с адекватной самооценкой.

Выводы

Невзирая на трудоемкость подготовки материалов для исследования и обработки эмпирических данных, метод «360 градусов» позволяет проанализировать профессионально важные качества командиров учебных групп. Высокая значимость данных профессионально важных качеств, а именно: волевого самоконтроля, чувства коллективизма, адекватной самооценки, умения мотивировать других, готовности брать ответственность, стрессоустойчивости в конфликте, для деятельности командира учебной группы объясняется не только характером решаемых им задач, но и двойственностью положения в служебной иерархии.

Благодаря информации, полученной от окружения заместителей командиров взводов, выделенные профессионально важные качества могут быть использованы в существующей системе отбора на должность командира учебной группы. Это в свою очередь повысит объективность отбора и снизит количество командиров, «стажирующихся» в должности до момента критического накопления недовольства руководителей.

В результате исследования было дано авторское видение содержания профессионально важных качеств, а также выведена формула подсчета общей оценки успешности в профессиональной деятельности. Дана их интерпретация с учетом специфики деятельности командиров учебных групп образовательных организаций ФСИН России, которая характеризуется многозадачностью, строгой дисциплиной, несоответствием предъявляемых требований и предоставляемых для этого полномочий и т. д.

Таким образом, проведенное исследование с помощью метода «360 градусов» позволило выявить, какие профессионально важные качества являются необходимыми для успешной профессиональной деятельности заместителя командира взвода.

Рекомендации. Полученные результаты исследования могут быть использованы в алгоритме обследования курсантов, претендующих на должность заместителя командира взвода в образовательных организациях ФСИН России. Это может способствовать обеспечению единообразия при определении пригодности к деятельности командиров учебных групп, а также повысить рациональность и объективность отбора со стороны руководящего состава учебно-строевого подразделения, улучшить качество младшего командирского состава, повысить результаты служебной деятельности.

Перспективы. В качестве перспектив исследования оценки пригодности к деятельности заместителя командира взвода необходимо выделить: 1) поиск не менее валидных, но менее трудоемких методов обследования по выявлению пригодности кандидата на должность заместителя командира взвода (экспресс-тестов, ассоциативных методик), повышение надежности результатов за счет применения сочетания различных оценочных методик; 2) проведение подтверждающих полученные результаты экспериментальных исследований на предмет сравнения эффективности деятельности заместителей командиров взводов, отобранных без применения выделенных нами критериев отбора и с их применением.

Список источников / References

1. *Борисова С. Е.* Влияние неадекватного стиля управления на профессиональное разбитие личности сотрудника ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2002. № 1. С. 24–26.

2. *Долматов А. В., Долматов Е. А.* Методы и средства оценки человеческих ресурсов образовательных организаций // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. 2014. № 2(23). С. 91–100.

3. *Кисель Е. П., Байтеряков С. В.* Метод «360 градусов»: новый взгляд на традиционный инструмент // Управление развитием персонала. 2021. № 4. С. 300–307.

4. *Варламов А. С.* Методологические аспекты развития профессиональных компетенций у курсантов военного вуза // Фундаментальная и прикладная наука : сб. конф. Челябинск, 2015. С. 63–66.

5. *Кустов П. В.* Психолого-педагогическое сопровождение служебной деятельности младших командиров образовательных организаций МВД России // Грани науки: теория и практика : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Ростов н/Д, 2017. С. 152–154.

6. *Медведева Л. В., Евдокимов А. С.* Методика комплексной оценки деятельности кандидатов на должности младшего командного состава в вузах МЧС России // Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. 2017. № 2. С. 168–174.

7. *Касавцев М. Ю.* Предложения по отбору кандидатов на должности младших командиров подразделения курсантов в процессе воинского обучения и воспитания // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 13(55). С. 111–114.

8. *Курганов В. Н.* Психологическое обоснование методов оценки профессиональной пригодности кандидатов на должности младших командиров пограничных органов ФСБ России : автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2009. 26 с.

9. *Лисник Ю. С., Горностаев С. В.* Индивидуально-психологические факторы пригодности к деятельности младшего командира подразделения курсантов вузов ФСИН // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2021. Т. 26, № 2(85). С. 156–163. https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2021-2-156-163.

10. *Липманн О.* Психология профессий / пер. с нем. ; под ред. проф. Л. Г. Оршанского. Петроград, 1923. 106 с.

11. Ward P. 360-Degree Feedback. London, 1997. 268 p.

12. Day D. V., Fleenor J. W., Atwater L. E., Sturm R. E., McKee R. A. Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly.* 2014. Vol. 25, № 1. Pp. 63–82. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.004.

13. Antonioni D. Designing an effective 360-degree appraisal feedback process. *Organizational Dynamics.* 1996 Vol. 25, Issue 2. Pp. 24–38. https://doi.org/10.1016/S0090-2616(96)90023-6.

14. Facteau C. L., Facteau J. D., Schoel L. C., Russell J. E. A., Poteet M. L. Reactions of leaders to 360-degree feedback from subordinates and peers. *The Leadership Quarterly.* 1998. Vol. 9, Issue 4. Pp. 427–448. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(98)90010-8.

15. Atwater L., Waldman D. 360 Degree feedback and leadership development. *The Leadership Quarterly.* 1998. Vol. 9, Issue 4. Pp. 423–426. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(98)90009-1.

16. Markham S. E., Markham I. S., Smith J. W. At the crux of dyadic leadership: Self–other agreement of leaders and direct reports — Analyzing 360-degree feedback. *The Leadership Quarterly.* 2015. Vol. 26, Issue 6. Pp. 958–977. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.10.001.

Поступила 19.12.2022; одобрена после рецензирования 15.01.2023; принята к публикации 28.02.2023.
Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Обзорная статья
УДК 159.9 © Калужина М. А., Пухарева Т. С., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-152-160
5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности; 5.1.4. Уголовно-правовые науки

Социально-психологические паттерны, детерминирующие экстремистское мировоззрение, и их познавательная роль в решении задач оперативно-розыскной профилактики

Марина Анатольевна Калужина [1, 2], доктор юридических наук, доцент, профессор кафедры криминалистики и правовой информатики, ведущий научный сотрудник; kaluzhina.marishka@yandex.ru; https://orcid.org/0000-0003-4603-4129
Татьяна Сергеевна Пухарева [1], кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии и социологии управления; puchareva@bk.ru; https://orcid.org/0000-0002-2833-1034

[1] *Кубанский государственный университет, 350040, Краснодар, ул. Ставропольская, 149, Россия*
[2] *Научно-исследовательский институт ФСИН России, 125130, Москва, ул. Нарвская, 15А, стр. 1, Россия*

Реферат

Введение. Одним из приоритетов обеспечения информационной безопасности Российской Федерации являются прогнозирование, обнаружение и оценка информационных угроз, противодействие экстремистской идеологии. Эти задачи актуализируются в условиях насущной необходимости поддержания стабильности и устойчивости современного мира. Цель — обобщить психологические подходы к разработке проблемы общественно опасного поведения индивида; провести теоретический анализ социально-психологических паттернов, детерминирующих экстремистское мировоззрение индивида и групп, для последующего использования его результатов в успешном решении задач оперативно-розыскной профилактики при отборе оперативно значимой информации. **Материалы и методы.** В исследовании использованы методы теоретико-эмпирического получения знаний: исторический, системно-структурный, формально-логический, сравнительно-правовой анализ; частные методы: наблюдение, контент-анализ материалов правоприменительной практики, СМИ. **Результаты и обсуждение.** Выявление, устранение, нейтрализация причин и условий, способствующих распространению экстремизма, выступают в качестве ориентира для органов государственной власти, муниципальных органов и институтов гражданского общества в их деятельности по раннему предупреждению и профилактике экстремизма. Экстремистское мировоззрение рассматривается как социально-психологический феномен, констатируется, что исследование детерминирующих его паттернов играет познавательную и прогностическую роль в решении задач индивидуальной оперативно-розыскной профилактики. Характеристиками паттернов экстремистского мировоззрения являются ментальность, направленность личности и жизненные цели, социальные чувства, готовность к противоправным действиям. Подчеркивается, что при изучении социально-психологических паттернов экстремистски настроенных индивидов необходимо фиксировать изменение и новизну их личностных образований, анализировать интенции, реальные поведенческие действия и социальные условия их реализации. **Выводы.** Констатируются недостаточность усилий силовых структур в противодействии экстремизму, дефицитарность психологических исследований рассматриваемого феномена. Указывается, что познавательная направленность субъектов противодействия требует корректировки существующих критериев отбора, оценки и использования информации, связанной с измерением индивида на предмет возможности экстремистского противоправного поведения на основе социально-психологических знаний.

Ключевые слова: экстремизм, экстремистское мировоззрение, личность экстремиста, радикализация, паттерны поведения, информационная безопасность, оперативно-розыскная профилактика

Для цитирования: *Калужина М. А., Пухарева Т. С.* Социально-психологические паттерны, детерминирующие экстремистское мировоззрение, и их познавательная роль в решении задач оперативно-розыскной профилактики // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 2(93). С. 152–160. https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-152-160

Review Article
UDC 159.9 © Kaluzhina M. A., Pukhareva T. S., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-152-160
5.3.9. Legal Psychology and Psychology of Security; 5.1.4. Criminal Law Sciences

Socio-Psychological Patterns, which Determine the Extremist Worldview, and their Cognitive Role in Solving the Tasks of Crime Prevention by Detective Measures

Marina A. Kaluzhina [1, 2], Doctor of Science in Law, Associate-Professor, Professor at the chair of Forensic Science and Legal Informatics; leading researcher; kaluzhina.marishka@yandex.ru; https://orcid.org/0000-0003-4603-4129
Tatiana S. Pukhareva [1], Candidate of Science in Psychology, Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Social Psychology and Sociology of Management; puchareva@bk.ru; https://orcid.org/0000-0002-2833-1034

[1] *Kuban State University, 149 Stavropolskaya st., Krasnodar, 350040, Russia*
[2] *the Research Institute of the Russian Federal Penitentiary Service, 15 A bld. 1 Narvskaya st., Moscow, 125130, Russia*

Abstract

Introduction. One of the priorities of ensuring information security of the Russian Federation is to predict, detect and assess information threats, and counteract extremist ideology. These tasks are updated in the conditions of the urgent need to maintain stability and resistance of the modern world. The objective set in the article is as follows: to summarize psychological approaches to the development of the problem of socially dangerous behavior of an individual; to carry out a theoretical analysis of socio-psychological patterns that determine the extremist worldview of an individual and groups, for the subsequent use of its results in successful solving the tasks of crime prevention by detective methods when selecting intelligence. **Materials and Methods.** The study employed methods of theoretical and empirical knowledge acquisition: historical, system-structural, formal-logical, comparative-legal analysis; private methods: observation, content analysis of law enforcement practice, mass media materials. **Results and Discussion.** Identification, elimination, neutralization of the causes and conditions that contribute to the spread of extremism serve as a guide for public authorities, municipal bodies and civil society institutions in their activities on the early prevention of extremism. Extremist worldview is considered as a socio-psychological phenomenon and it is stated that the study of its determining patterns has a cognitive and predictive role in solving the tasks of individual crime prevention by detective means. Characteristics of patterns of extremist worldview are mentality, personality orientation and life goals, social senses, readiness for illegal actions. It is emphasized that when studying the socio-psychological patterns of individuals prone to extremism, it is necessary to record the change and novelty of their personal formations, analyze intentions, real behavioral actions and social conditions for their implementation. **Conclusions.** The authors state the insufficiency of the efforts of law enforcement agencies in counteracting extremism, the scarcity of its psychological research. It is emphasized that the cognitive orientation of subjects of counteraction requires adjusting the existing criteria for selecting, estimating and using information related to the assessment of a person as being capable of extremist unlawful behavior, socio-psychological knowledge taken into consideration.

Keywords: extremism, extremist worldview, identity of extremist, radicalization, patterns of behavior, information security, crime prevention by means of crime detection

Citation: Kaluzhina M. A., Pukhareva T. S. Socio-Psychological Patterns, which Determine the Extremist Worldview, and their Cognitive Role in Solving the Tasks of Crime Prevention by Detective Measures. *Psychopedagogy in Law Enforcement.* 2023. Vol. 28, No. 2(93). Pp. 152–160 (In Russ.). https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-152-160

Основные положения

1. Противодействие экстремизму, осуществляемое правоприменителем в форме индивидуальной оперативно-розыскной профилактики, представляет собой деятельность, основанную на информационных стратегиях и комплексном подходе к диагностике и идентификации лиц, склонных к экстремистскому насильственному поведению.

2. Важным и практически значимым при решении задач оперативно-розыскной профилактики является использование социально-психологических знаний, поскольку экстремистское мировоззрение и паттерны, его детерминирующие, формируются и осуществляются прежде всего в контексте социальной жизни индивида и общества.

3. Социально-психологические паттерны, детерминирующие экстремистское мировоззрение, включают когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, среди которых пристальное внимание должно уделяться негативной оценке индивидом легитимной власти и реальной готовности преступить закон, применяя насилие и устанавливая идеалы жизни, противоречащие праву.

Введение

Актуальность, значимость, постановка проблемы. В Доктрине информационной безопасности Российской Федерации в качестве одного из приоритетов, реализация которых призвана способствовать обеспечению национальных интересов, сдерживанию информационных угроз, указано обеспечение информационной безопасности посредством прогнозирования, обнаружения и оценки информационных угроз (п. 21), получения качественных и достоверных сведений в целях противодействия экстремистской

идеологии, пресечения и нейтрализации информационного деструктивного воздействия на индивидуальное и массовое сознание (п. 23) [1]. Составным неотъемлемым элементом негативного воздействия террористической и экстремистской направленности следует назвать манипулирование информацией, ее недонесение, искажение, приводящее в конечном итоге к различного рода негативным последствиям, вплоть до насильственного изменения конституционного строя Российской Федерации.

В последние годы Российское государство столкнулось с новыми вызовами и угрозами для будущего стабильного, безопасного развития общества. К числу наиболее серьезных рисков внутри страны в аспекте информационной безопасности личности общества и государства следует отнести наступательную организованную пропагандистскую деятельность, потенциально способную к продуцированию благоприятной среды для погружения социально запущенного индивида в определенную негативную «матрицу восприятия» социальной среды агентами влияния — радикально настроенными лицами в целях направленного психологического воздействия, ориентированного на распространение экстремистской идеологии, формирование причин, условий, криминологически важных детерминант, готовности совершения преступлений экстремистской направленности.

Федеральный закон от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» закрепляет правовые и организационные основы выработки превентивных мер противодействия, к перечню которых необходимо отнести оперативно-розыскную деятельность (далее — ОРД), осуществляемую уполномоченными государственными органами в пределах своей компетенции посредством проведения оперативно-розыскных мероприятий [2].

Система мер по решению задачи предупреждения преступлений, в том числе экстремистской направленности, выделена в доктрине в организационно-тактическую форму ОРД, получившую название оперативно-розыскной профилактики [3]. В свою очередь, оперативно-розыскная профилактика осуществляется по двум основным направлениям: общая и индивидуальная. Общая профилактика состоит в выявлении, устранении или нейтрализации конкретных причин и условий, способствующих совершению преступлений. Индивидуальная профилактика — в выявлении лиц, судя по поведению, вынашивающих преступные намерения, оказании корректирующего воздействия либо устранении или нейтрализации причин и условий противоправного поведения. Задача предупреждения преступлений признана исследователями приоритетной по отношению к другим задачам ОРД, поскольку ее решение позволяет сократить временные, материальные и моральные затраты, обеспечить недопущение вредных (необратимых) последствий, исключить необходимость в решении таких задач ОРД, как пресечение и раскрытие преступлений [4].

В свое время С. С. Овчинский предлагал понимать оперативно-розыскную профилактику как комплекс мероприятий, осуществляемых вне рамок оперативной разработки, но с использованием специальных средств и методов оперативно-розыскной деятельности. К специфическому предмету познания он относил:

— факторы, детерминирующие формирование личности преступника;

— характеристику социального облика и нравственно-психологических качеств лиц, поведение которых характеризуется антиобщественной направленностью и чревато вероятностью совершения преступлений;

— микросреду общения (очагов активного действия причин и факторов преступности), стимулирующую антиобщественное и преступное поведение;

— ситуации в этой среде, детерминирующие противоправное поведение [1, с. 54–55].

Эти цели оперативно-розыскной профилактики не видоизменились по сегодняшний день.

Названные обстоятельства обусловливают необходимость изучения криминального феномена современности в контексте различных областей знания — криминологии, философии, политологии, социологии, психологии и др.

Интерес к проблеме, а точнее, к вопросам превенции экстремистского поведения и разрешения конфликтов, основой которых выступают радикальные взгляды, является очевидным, поскольку в условиях современного мира его стабильность и устойчивость становятся приоритетной ценностью. При этом идея системного подхода к исследованию с позиций психологических подходов экстремистского поведения, социально-психологических предикторов его проявления и на их основе разработке проблемы превенции фундаментальной угрозы государственной и общественной безопасности уже известна. Вместе с тем появление иных форм социального напряжения, их усложняющаяся психологизация, в совокупности с констатируемым изменением ценностных приори-

[1] *Доктрина* информационной безопасности Российской Федерации, утв. Указом Президента РФ от 5 декабря 2016 г. № 646. Здесь и далее, если не указано иное, доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

[2] *Об оперативно-розыскной* деятельности : федеральный закон от 12 августа 1995 г. № 144-ФЗ.

[3] *Теория* оперативно-розыскной деятельности : учебник / под ред. К. К. Горяинова, В. С. Овчинского. М., 2018. 762 с.

[4] *Научно-практический* комментарий к Федеральному закону «Об оперативно-розыскной деятельности» / под ред. проф. А. Е. Чечётина. Барнаул, 2022. С. 19–20.

тетов нового поколения, направленность молодежи на «самореализацию» и «поиск себя» [2, с. 218] — все это актуализирует исследовательскую задачу междисциплинарных поисков путей решения названной задачи обеспечения общественной безопасности в целом, в аспекте индивидуальной оперативно-розыскной профилактики в частности.

Цели исследования направлены на обобщение психологических подходов к разработке проблемы общественно опасного поведения индивида, а также теоретический анализ социально-психологических паттернов, детерминирующих экстремистское мировоззрение индивида и групп, для последующего его использования в успешном решении задач оперативно-розыскной профилактики при отборе оперативно значимой информации.

Теоретические предпосылки и состояние проблемы. Изучение различных аспектов экстремизма нашло отражение в философских работах В. И. Красикова, Е. В. Сальникова [3; 4 и др.], социологических и политических исследованиях М. К. Арчакова, И. В. Гребенщикова, Т. А. Хагурова [5–7 и др.], юридических трудах С. С. Галахова, А. Г. Залужного, А. В. Петрянина, В. С. Овчинского, И. Ю. Сундиева, С. Н. Фридинского [8–13 и др.], психологических исследованиях Ю. М. Антоняна, Б. Г. Бовина, И. Б. Бовиной, П. Н. Казберова, О. И. Сочивко [14–18 и др.].

При определении экстремизма как явления общественно опасного правомерно обратиться к работам юристов, тем более, как отмечают авторы, «в рамках психологического подхода экстремизм продолжает оставаться неким фантомом, и вопрос о самом онтологическом статусе экстремизма здесь не формулируется» [4, с. 81].

В правовой науке под экстремизмом понимается «социальное системное явление, в рамках которого объединенные на основе общих политических, идеологических, национальных, религиозных, расовых, социальных, экологических, экономических взглядов и убеждений представители последних совершают, движимые экстремистскими побуждениями, противоправные действия, направленные на насильственное распространение таких взглядов и искоренение взглядов, отличных от отстаиваемых ими» [13, с. 9].

А. Г. Залужный отмечает, что «экстремизмом можно назвать действия, а также в публичной форме выраженные взгляды и намерения, преследующие своей целью нарушение или проявление неуважения к установленным законом правам и свободам граждан, общепринятым и справедливым нормам морали, общественному порядку и общему благосостоянию в демократическом обществе при условии, что юридическая значимость этих действий доказана в суде» [9, с. 195].

Рассматривая вопрос о природе экстремизма в плоскости социально-психологического знания, прежде всего необходимо уделить внимание экстремистскому мировоззрению как социально-психологическому явлению. Мировоззрение, согласно Большому энциклопедическому словарю, понимается как система обобщенных взглядов на мир и место человека в нем, на отношение людей к окружающей их действительности и самим себе, а также обусловленные этими взглядами их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности. Носителями мировоззрения выступают личность и социальная группа, воспринимающие действительность сквозь призму определенной системы взглядов [5]. Мировоззрение экстремиста как человека, имеющего крайние (радикальные) взгляды и убеждения, выражающего их публично и действующего противоправно, характеризуется паттернами, которые, согласно В. И. Красикову, повторяются «в разное время, у разных народов, в разных формах»:

— паттерн структурной оценки мира, даульно этизованная категоризация значений социума, жесткость и этизованная дихотомичность деления всего смыслового пространства — результатом данной установки являются приписывание внутренней враждебности и демонизация противостоящей социальной силы;

— паттерн установления нового жизненного идеала, консолидация позитивной значимости и атрибутирование своей категории («мы»), самоидентификация, разработка маркирующих признаков во внешнем облике и мировоззрении, отличающих от всех окружающих, как нормальная форма социальной активности любой автономизирующейся группы;

— паттерн выработки социального проекта, выступающий как трансцендирование основ социального мира [3, с. 144].

В специальной литературе отмечается сложность изучения психической организации личности с экстремистскими убеждениями и паттернами поведения, поскольку, во-первых, проблемной представляется эмпирическая база исследования — речь идет о дефиците эмпирических данных, во-вторых, типы личности экстремистов крайне различны, как и многообразны деяния, определяемые как экстремистские [4; 19]. Например, А. М. Сысоев, классифицируя типы личности экстремиста, выделяет следующие: идейный, истинный, играющий, зависимый и случайный [20]. Д. В. Сочивко и Е. Е. Гаврина отмечают, что психологический портрет экстремиста является единым, но, принимая во внимание выраженность отдельных черт, можно выделять «типичного участника террористической деятельности», «ярко выраженно-

[5] *Большой* энциклопедический словарь. М., 2002. 1628 с.

го типа участника террористической деятельности» и «аморфного типа». При этом к первому типу принадлежит, по их мнению, три четверти экстремистов, поэтому такой тип наиболее часто встречаем [21, с. 193]. Попутно отметим, что, анализируя личность экстремиста, многие авторы исследуют психологию людей, совершивших как экстремистские, так и террористические акты.

Ю. М. Антонян, рассматривая психологические особенности террористов, выделяет особый тип — личность экстремиста, которой присущи параноидальные характеристики и тенденция к экстернализации, постоянная оборонительная готовность, эгоцентризм и невнимание к чувствам других людей. При этом согласно проведенным ученым-криминологом исследованиям параноидальность личности сочетается с ригидностью, застреваемостью эмоций и переживаний [14].

Е. Н. Юрасова, размышляя об особенностях личности, склонной к экстремистскому поведению, указывает на яркую приверженность какой-либо идеологии, преобладание групповой идентичности над эго-идентичностью, ориентацию на насилие и устрашение. В результате проведенного эмпирического исследования автор выделяет повышенную агрессивность, повышенную тревожность, неадекватную самооценку (заниженную или компенсаторно-завышенную), преобладание архаичных защит, искажающих реальность, ригидность и непродуктивные копинг-стратегии [22].

М. Сейджман доказывает, что в целом люди, совершающие экстремистские акты, не характеризуются клинической симптоматикой [19]. Результаты эмпирического исследования осужденных за преступления террористического и экстремистского характера, проведенного в пенитенциарных учреждениях России с использованием русскоязычной версии MMPI, также не подтвердили наличие акцентуированности личности и нарушений психического здоровья, склонности к агрессивности и разрушительности [23]. Это указывает на социальные и социально-психологические причины формирования паттерна действий индивида экстремистской направленности. В. П. Кириленко и Г. В. Алексеев называют в числе прочих социальных условий формирования насильственного экстремизма изоляцию индивида от институтов гражданского общества, государственных структур и отчаянное стремление личности к самореализации на фоне всеобщего безразличия к его проблемам [24]. Психологи, исследуя процессы радикализации[6] и дерадикализации личности, рассматривают идею смены ее социальной идентичности как условия, способного снизить криминогенные риски [17].

В познавательном назначении оперативно значимой информации следует выделить относительно постоянные социально-психологические свойства, признаки, характеристики личности, из которых складывается криминогенный паттерн противоправного поведения, оценки возможности диагностики когнитивной радикализации как потенциальной способности индивида к насильственным действиям при определенных условиях.

Следует заметить, что проблематика степени общественной опасности радикальных взглядов и насильственного экстремистского поведения, традиционно относящаяся к предметной области правовых наук, остается слабопроработанной в психологических и социально-психологических исследованиях. Лишь некоторые аспекты этой проблемы анализируются в рамках девиантологии и проведения судебно-психологических и судебных психолого-лингвистических экспертиз. Вместе с тем диагностика личностных свойств экстремиста с радикальными взглядами может быть отнесена к прикладным задачам психологического регистра, как, собственно, психодиагностика и реализация мер в системе комплексной профилактики. Включение в фокус психологических исследований характера общественной опасности личности и мировоззрения экстремистов, в том числе уровня их способности к убеждению других людей и эмоциональному заражению, готовности действовать вопреки неминуемому наказанию, вероятности совершения противоправных действий вновь в силу устойчивых личностных черт и мировоззренческих взглядов, позволило бы с помощью психологических интерпретаций снизить риски распространения данного вида преступлений.

Материалы и методы

При проведении исследования авторами использованы методы теоретико-эмпирического получения знаний: исторический, системно-структурный, формально-логический, сравнительно-правовой анализ; частные методы: наблюдение, контент-анализ материалов правоприменительной практики, СМИ. В совокупности указанные методы позволили комплексно исследовать рассматриваемый феномен как социальное, правовое явление, систематизировать закономерности его детерминации и основные характеристики.

[6] В настоящее время термин «радикализация» получил достаточно широкое распространение. Популярность концепции «радикализации» определяется ее объяснительной силой в отношении причин терроризма и факторов, обусловливающих террористическую активность. При исследовании феномена радикализации мы ставим задачу познания психологического механизма, в результате которого индивид постепенно приходит к одобрению насильственных действий либо участию в них.

Результаты и обсуждение

Роль изучения социально-психологических аспектов экстремизма в правоприменительной практике. Экстремистское мировоззрение, его социально-психологические паттерны. Выявление, устранение, нейтрализация причин и условий, способствующих распространению экстремизма, выступают в качестве ориентира для органов государственной власти, органов местного самоуправления, а также институтов гражданского общества в их деятельности по раннему предупреждению и профилактике экстремизма. Поэтому изучение основных детерминант преступности экстремистской направленности и социально-психологических паттернов поведения лиц, склонных к радикализации, — важная составляющая деятельности ученых и практиков.

В целом экстремистское мировоззрение можно рассматривать как социально-психологическое явление, поскольку речь идет о системе крайних взглядов и убеждений в отношении установленных законом прав и свобод граждан, общепринятых норм морали, общественного порядка, влекущих противоправность действий, в основе которых — специфичные личностные характеристики, социально-психологические установки и жизненная (социальная) ситуация индивида. Исследование социально-психологических паттернов, которые детерминируют экстремистское мировоззрение индивида (в частности, анализ индивидуальных и типологических черт в социальном контексте, выявление предикторов радикальных взглядов, экстремистских побуждений, намерений и действий), осуществляемое с точки зрения социально-психологического подхода к познанию личности, заключается в объяснении ее социальной типичности, рассмотрении механизмов социализации, возможности влияния на ее социально-психологическую структуру.

Паттерны поведения индивидов или отдельных групп, представляя собой устойчивую модель, или комплекс поведенческих программ, подверженных индивидуальным и социально-психологическим переменным, являются типичной взаимообусловленной совокупностью поведенческих элементов в социальных ситуациях, а потому играют прогностическую роль [25]. Паттерны поведения обусловлены индивидуально-психологической спецификацией личности, ее индивидуальным жизненным опытом и соответствующими социально-психологическими характеристиками. Поведенческие модели, присущие радикально настроенным индивидам и группам, выполняя функции их адаптации, личностной и социальной идентификации, соответствия социальным экспектациям, играют важную роль в эскалации социальной напряженности и социальных конфликтов, совершения действий экстремистского характера, оказывая непосредственное влияние на индивидуализированный выбор поступка индивидом.

При оценке социально-психологических характеристик паттернов поведения необходимо анализировать ментальность (социальные, ценностно опосредованные представления), направленность личности и жизненные цели, когнитивные характеристики (картину мира, Я-концепцию), социальные чувства, интенции, готовность к непосредственным действиям и др. Ментальность рассматривается как интеллектуальная составляющая, которая включает психологические установки, образ мышления и мировосприятие, характерные для определенной социальной группы, и формирует ценностные принципы и нормы социального поведения. Динамика социально-психологической направленности личности, в том числе мотивация и ценностные ориентации, задает векторы ее развития и поведенческих проявлений, поэтому при изучении социально-психологических паттернов важно фиксировать изменение и новизну личностных образований субъекта. Я-концепция личности является результатом социально-психологической адаптации к типичным ситуациям жизни и социализации в целом, определяет особенности интерпретации жизненного опыта и межличностных взаимодействий, выступает источником ожидания относительно собственных поведенческих действий и сценариев жизненных ситуаций. Социальные чувства как переживания индивида по поводу удовлетворения или неудовлетворения социальных потребностей влияют на его личностную и гражданскую позицию, сопутствуют формированию систем сильных и слабых социальных связей. Социальные чувства связаны со стремлением жить в справедливом и благополучном обществе, поэтому побуждают человека к разного рода общественной активности. Например, согласно социологическим исследованиям, протесты как вид общественной рефлексии вызваны чувством социальной справедливости, а митинги — чувством долга, ответственности и солидарности [26].

Особого внимания требует изучение интенционального импульса, реальных поведенческих действий и социальных условий их реализации у индивидов с экстремистскими тенденциями. Анализ концептуальной базы диагностических инструментов, известных в большей мере за рубежом, позволяет говорить, что в основе намерений и реального поведения экстремистов лежат потребности в доминировании, в исправлении социальной несправедливости, готовность жертвовать другими ради идеи или дела и использовать насилие, способность причинить вред другим людям от имени группы, низкий уровень подчинения легитимной власти и т. п. [27].

Интегрированные подходы к обеспечению безопасности в зарубежных государствах. Последнее десятилетие наглядно демонстрирует изменение характера

угроз безопасности, требующее поиска комплексных подходов к противостоянию новым вызовам [28]. Иллюстрацией этого может стать анализ опыта зарубежных государств (США, Китая, Франции, ФРГ и др.). Так, сферой деятельности специальных служб ФРГ является «превентивная разведывательная деятельность», т. е. сбор информации о потенциальных террористических угрозах. Ответственность за обеспечение внутренней безопасности на федеральном уровне несет федеральное министерство внутренних дел Германии (Bundesministerium des Innern und für Heimat, BMI) [7], тогда как осуществление антитеррористических мероприятий возложено на федеральную полицию Германии (Bundespolizei, BPOL) [8] и федеральное ведомство уголовной полиции (Bundeskriminalamt, BKA) [9]. На региональном уровне поддержку им оказывают органы полиции, находящиеся в юрисдикции соответствующей земли. Помимо этого, в ФРГ функционирует так называемое спецподразделение федеральной полиции GSG 9 (Grenzschutzgruppe 9) [10], представляющее собой многофункциональную оперативную группу немедленного реагирования. Оперативные силы используются при решении особо сложных или особо опасных задач, когда преступники оказывают сопротивление с применением оружия, взрывчатых веществ, взрывных устройств, опасных веществ или других опасных материалов.

Для противодействия исламскому экстремизму, т. е. в целях выявления «спящих» ячеек, оперативными службами ФРГ используется метод моделирования в осуществлении «растрового розыска» потенциальных преступников [29; 30; 31, с. 6–17]. Его суть сводится к получению персональной информации о неконкретизированном круге лиц путем автоматизированной обработки информационных массивов в целях поиска сведений, релевантно соотносимых с прообразами лиц, явлений, процессов с последующим анализом устанавливаемых имплицитных (скрытых) характеристик, динамики и взаимосвязей; объяснения поведения объекта в конкретных ситуациях. К числу массивов информации, носящих накопительный (аккумулированный) характер, отнесены полицейские информационные системы, базы данных, формируемые в интересах уголовного преследования, персонифицированные базы данных государственных и негосударственных организаций и учреждений. Благодаря этому методу в ФРГ выявлены сотни лиц, косвенно причастных к экстремистской деятельности [32].

Прикладной потенциал социально-психологического знания в решении задач по оперативно-розыскному противодействию экстремизму. Познавательную роль в решении задач оперативно-розыскной профилактики могут иметь структурные компоненты социально-психологических паттернов, детерминирующих экстремистское мировоззрение, представленные типичными, как показывает теоретический анализ, когнитивными, эмоциональными и поведенческими составляющими. Когнитивный компонент выражен в негативной оценке легитимной власти, неопределенности самоидентичности, искаженном понимании сущности личностной самореализации. Эмоциональный компонент включает крайне выраженные чувства социальной несправедливости, социальной фрустрированности и одновременно собственной исключительности. Поведенческий компонент проявляется в противопоставлении себя (своей группы) другим, большинству, в установлении новых нормативных идеалов жизни, готовности к насилию и противоправному поведению в отстаивании радикальных взглядов. Таким образом, выделение типичных и в перспективе индивидуализированных паттернов, детерминирующих экстремистское мировоззрение, позволяет приблизиться к ответу на вопрос о социально-психологической природе экстремизма и его различных проявлений и, соответственно, оптимальных мерах его комплексной профилактики.

Выводы

На основании проведенного анализа получены следующие результаты.

Во-первых, констатируется недостаточность усилий силовых структур в противодействии экстремизму. Необходимы новые подходы, они должны основываться на информационных стратегиях.

Во-вторых, теоретический анализ проблемы экстремистского мировоззрения индивидов и групп показывает дефицитарность отечественных психологических исследований, поэтому построение его теоретического конструкта и социально-психологических паттернов нуждается в тщательном уточнении и подтверждении результатами эмпирических исследований.

В-третьих, познавательная направленность оперативной работы требует корректировки существующих критериев оценки информации, связанной с оцениванием личности посредством таких составляющих социально-психологических паттернов, как негативное

[7] *Официальный* сайт федерального министерства внутренних дел Германии. Bundesministerium des Innern und für Heimat. URL: https://www.bmi.bund.de/DE/startseite/startseite-node.html (дата обращения: 11.01.2023).

[8] *Официальный* сайт федеральной полиции Германии. Bundespolizei. URL: https://www.komm-zur-bundespolizei.de/ (дата обращения: 11.01.2023).

[9] *Официальный* сайт федерального ведомства уголовной полиции Германии. Bundeskriminalamt. URL: https://www.bka.de/DE/Home/home_node.html (дата обращения: 11.01.2023).

[10] *Официальный* сайт федеральной полиции Германии Grenzschutzgruppe 9 BPOL. URL: https://www.bundespolizei.de/Web/DE/05Die-Bundespolizei/04Einsatzkraefte/GSG9-neu/01-Die-GSG9/gsg9_node.html (дата обращения: 11.01.2023).

отношение к легитимной власти, готовность преступить закон при отстаивании своих взглядов, установление идеалов жизни, несущих угрозу другим людям, и т. п.

Перспективы. Полученные результаты позволяют обозначить дальнейшую линию разработки рассматриваемой проблемы — изучение индивида с экстремистским мировоззрением в рамках системной методологии, осмысление и объяснение его типичных, индивидуализированных и ситуативных характеристик для решения задач индивидуальной оперативно-розыскной профилактики.

Список источников / References

1. *Овчинский С. С.* Оперативно-розыскная информация: Теоретические основы информационно-прогностического обеспечения оперативно-розыскной и профилактической деятельности органов внутренних дел по борьбе с организованной преступностью. М., 2000. 367 с.
2. *Хагуров Т. А., Чепелева Л. М.* Молодежь полиэтнического региона в нелинейном глоболокальном социуме: идентичность и ценности, жизненные стратегии, риски // Сборник тезисов краевой отчетной конференции грантодержателей Кубанского научного фонда. Краснодар, 2021. С. 216–218.
3. *Красиков В. И.* Экстрим: междисциплинарное философское исследование причин, форм и паттернов экстремистского сознания. М., 2006. 496 с.
4. *Сальников Е. В.* Экстремистское насилие в обществе: феномен, сущность, стратегии социального бытия : дис. … д-ра филос. наук. Краснодар, 2015. 351 с.
5. *Арчаков М. К.* Политический экстремизм в России: сущность, проявления, меры противодействия : монография. М., 2013. 294 с.
6. *Гребенщиков И. В.* Влияние государства на развитие дискурса об экстремизме : дис. … канд. социол. наук. СПб., 2020. 479 с.
7. *Экстремизм* и этносоциальные конфликты в молодежной среде полиэтнического региона. Заключительный этап исследования : коллективная монография / под ред. Т. А. Хагурова. Краснодар, 2017. 372 с.
8. *Галахов С. С.* Организация противодействия экстремистской деятельности в России: понятие, сущность, правовые основы : монография. Домодедово, 2012. 143 с.
9. *Залужный А. Г.* Правовые проблемы государственно-конфессиональных отношений в современной России. М., 2004. 243 с.
10. *Петрянин А. В.* Экстремизм как конвенциальное преступление // Вестник Нижегородской академии МВД России. Юридическая наука и практика. 2014. № 1(25). С. 146–155.
11. *Овчинский В. С.* Криминология кризиса. М., 2009. 240 с.
12. *Сундиев И. Ю., Смирнов А. А.* Технологии геймификации в экстремистской и террористической деятельности: опыт экспозиции // Научный портал МВД России. 2021. № 3. С. 39–51.
13. *Фридинский С. Н.* Противодействие экстремистской деятельности (экстремизму) в России: социально-правовое и криминологическое исследование : автореф. … дис. д-ра юрид. наук. М., 2011. 42 с.
14. *Антонян Ю. М., Давитадзе М. Д.* Этнорелигиозные конфликты: проблемы, решения : учеб. пособие. М., 2004. 367 с.
15. *Казберов П. Н., Бовин Б. Г.* Общая характеристика лиц, осужденных за преступления экстремистской и террористической направленности // Психология и право. 2019. Т. 9, № 1. С. 36–53. https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090103.
16. *Бовин Б. Г., Казберов П. Н., Бовина И. Б.* Вовлеченность в террористическую деятельность в России и мире: от психологических к социально-психологическим факторам // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2020. № 2. С. 227–246.
17. *Бовин Б. Г., Казберов П. Н., Бовина И. Б.* Радикализация в местах заключения: подход социальной идентичности // Пенитенциарная наука. 2020. № 3. С. 415–424.
18. *Сочивко О. И.* Психологическое сопровождение осужденных за преступления экстремистской и террористической направленности // Прикладная юридическая психология. 2019. № 3. С. 99–103.
19. *Сейджман М.* Сетевые структуры терроризма. М., 2008. 218 с.
20. *Сысоев А. М.* К вопросу типологизации личности осужденного-экстремиста // Уголовно-исполнительное право. 2008. № 2. С. 36–38.
21. *Сочивко Д. В., Гаврина Е. Е.* Долг и преступление: психологические портреты. Рязань, 2007. 252 с.
22. *Юрасова Е. Н.* Психологические особенности лиц, склонных к экстремизму, терроризму и ксенофобии // Юридическая психология. 2008. № 4. С. 27–35.
23. *Казберов П. Н., Спасенников Б. А., Тюньков В. В.* Особенности личности осужденных за преступления террористического и экстремистского характера // Всероссийский криминологический журнал. 2019. № 6. С. 921–931.
24. *Кириленко В. П., Алексеев Г. В.* Экстремисты: преступники и жертвы радикального насилия // Всероссийский криминологический журнал. 2019. № 4. С. 612–628.
25. Rogers M. K. The role of criminal profiling in the computer forensics process. *Journal Computer and Security.* 2003. May, Vol. 22, Issue 4. Pp. 292–298.
26. *Хомякова Е. И.* Социальные чувства современной молодежи: рефлексия в рамках общественно-политической действительности // Вестник науки Сибири. 2012. № 4(5). С. 235–239.

27. *Эльзессер А. С., Капустина Т. В., Жданова Д. Е., Кадыров Р. В.* Методы диагностики экстремистских тенденций личности в зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11, № 1. С. 68–79.

28. Smith G. J. D., Moses L. B., Chan J. The challenges of doing business in the big data era. *British Journal of Criminology.* 2017. Vol. 57, Issue 2. Pp. 259–274.

29. Meyer H., Wolf K., Müller R. Kriminalistisches Lehrbuch der Polizei. Verlag Deutsche Polizeiliteratur GmbH Buchvertrieb. Hilden/Rhld, 2003. Ss. 85–86.

30. Ackerman R., Clages H., Roll H. Handbuch der Kriminalistik. Kriminaltaktik für Praxis und Ausbildung. Stuttgart–Dresden: Boorberg, 2007. 366 S.

31. *Сокол В. Ю.* Растровый розыск преступников в Германии : учеб. пособие. Краснодар, 2009. 38 с.

32. *Трофимова О.* Мусульмане и ислам в Западной Европе // Мировая экономика и международные отношения. 2009. № 10. С. 52–62.

Поступила 10.02.2023; одобрена после рецензирования 22.02.2023; принята к публикации 28.02.2023.
Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Обзорная статья
УДК 37 © Лихолетов В. В., Абдуллин А. Г., Караваев А. Ф., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-161-176
5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

Нужен новый ликбез: старые и новые проблемы системы воспитания и образования в России

Валерий Владимирович Лихолетов [1], доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор кафедры экономической безопасности; likholetov@yandex.ru; https://orcid.org/0000-0001-7131-7302
Асат Гиниатович Абдуллин [1], доктор психологических наук, профессор, старший научный сотрудник кафедры психологии управления и служебной деятельности; asatabdullin50@rambler.ru; https://orcid.org/0000-0002-0804-6148
Александр Федорович Караваев [2], Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, кандидат педагогических наук, доцент; karavaevmvd@mail.ru; https://orcid.org/0000-0001-5041-9238

[1] *Южно-Уральский государственный университет, 454080, Челябинск, пр. Ленина, 76, Россия*
[2] *Омская академия МВД России, 644092, Омск, пр. Комарова, 7, Россия*

Реферат

Введение. Рассматриваются «вечные» и новые проблемы воспитания и образования, которые актуализировались в связи с изменениями, происходящими в России после начала специальной военной операции на Украине. Их анализ требует системного осмысления идеологических и культурно-исторических аспектов социально-политической надсистемы психолого-педагогической работы. Он нужен для выявления надежных точек опоры и поиска верных ориентиров при осуществлении текущей и перспективной деятельности по воспитанию и обучению молодежи страны. Цель — выявление и анализ существующих проблем на всех уровнях образования в стране. **Материалы и методы.** Исследованы нормативно-правовые источники по развитию системы образования в России, аспектам цифровизации общества. Использовались методы анализа философско-политологических, экономико-социологических, психолого-педагогических источников информации, аналогии, анализа статистических данных. При сопоставлении результатов исследований, полученных учеными разных стран и научных школ в разное время, задействовались методы сравнения и обобщения, системный, диалектический, междисциплинарный подходы. **Результаты и обсуждение.** Выявлен спектр существующих проблем по всем уровням образования в стране. Предпринята попытка их сравнения с проблемами времен ликбеза 1920–1930-х гг. С позиций закона возрождения «угасших социальных идеалов» В. П. Бранского осмыслен циклический характер ряда «вечных» проблем сферы образования, а также проведен анализ новых проблем, порожденных технологическим прогрессом и цифровой трансформацией общества, вызывающих растерянность и порой неготовность психолого-педагогического сообщества к действиям в новой смешанной реальности. Подчеркнуто, что огромное культурно-историческое и научное наследие страны, включающее идеи К. Д. Ушинского о народности воспитания, — надежная точка опоры решения этих многомерных проблем. **Выводы.** На междисциплинарной основе выполнен анализ массива современных проблем отечественной системы воспитания и образования и предложены конкретные меры их поэтапного преодоления в условиях существующих ограниченных финансовых, материальных и кадровых ресурсов.

Ключевые слова: образование и его уровни, воспитывающее обучение И. Гербарта, идеология, ликбез, функциональная неграмотность, цифровизация, институт наставничества

Для цитирования: *Лихолетов В. В., Абдуллин А. Г., Караваев А. Ф.* Нужен новый ликбез: старые и новые проблемы системы воспитания и образования в России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 2(93). С. 161–176. https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-161-176

Review Article
UDC 37 © Likholetov V. V., Abdullin A. G., Karavaev A. F., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-161-176
5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment
5.8.2. Theory and Methods of Teaching and Upbringing (by areas and levels of education)

Elimination of Illiteracy is Urgent: Old and New Problems of the System of Upbringing and Education in Russia

Valeriy V. Likholetov [1], Doctor of Science in Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor at the chair of Economic Security; likholetov@yandex.ru; https://orcid.org/0000-0001-7131-7302
Asat G. Abdullin [1], Doctor of Science in Psychology, Professor, senior researcher at the chair of Psychology of Management and Service; asatabdullin50@rambler.ru; https://orcid.org/0000-0002-0804-6148
Alexander F. Karavaev [2], Honoured Worker of the Higher School of the Russian Federation, Candidate of Science in Pedagogy, Associate-Professor; karavaevmvd@mail.ru; https://orcid.org/0000-0001-5041-9238

[1] *South Ural State University, 76 Lenin st., Chelyabinsk, 454080, Russia*
[2] *the Omsk Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs, 7 Komarov pr., Omsk, 644092, Russia*

Abstract

Introduction. The article deals with the "eternal" and new problems of upbringing and education actualized in connection with the changes in Russia after the beginning of a special military operation in Ukraine. Their analysis requires a system-based comprehension of ideological, historical and cultural aspects of sociopolitical hypersystem of psychological and pedagogical work. The analysis is necessary to identify reliable pivots and search for appropriate guidelines in performing current and future activities aimed at upbringing and educating the youth of the country. The objective is to reveal and analyze the current problems at all levels of education in the country. **Materials and Methods.** Normative legal sources devoted to the development of education system in Russia and aspects of digitalization of society are studied. The authors employed methods of analyzing sources of information related to philosophy, political studies, economics, sociology, psychology and pedagogy, used analogy, analysis of statistical data. In comparing the outcomes of the studies achieved by the scholars of different countries and scientific schools in different periods the authors applied methods of comparison and summarizing, as well as system-based, dialectical, interdisciplinary approaches. **Results and Discussion.** A range of current problems at all levels of education in the country is revealed. The authors attempt to compare them with the problems of times of eliminating illiteracy in the 1920–1930s. From the view of the law of the revival of V. P. Bransky's "decayed social ideals" the cyclical nature of a number of "eternal" problems in the field of education is examined, new problems generated by technological progress and the digital transformation of society causing confusion and sometimes unreadiness of the psychological and pedagogical community for actions in a new mixed reality being under consideration. **Conclusions.** The analysis of the array of urgent problems in the domestic system of upbringing and education is carried out on the interdisciplinary basis, certain measures aimed at overcoming them stage by stage under the current limited financial, material and personnel resources suggested.

Keywords: education and its levels, J. Herbart developmental pedagogy, ideology, elimination of illiteracy, functional illiteracy, digitalization, the institution of mentorship

Citation: Likholetov V. V., Abdullin A. G., Karavaev A. F. Elimination of Illiteracy is Urgent: Old and New Problems of the System of Upbringing and Education in Russia. *Psychopedagogy in Law Enforcement.* 2023. Vol. 28. No. 2(93). Pp. 161–176 (In Russ.). https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-161-176

Основные положения

1. Осмысление системы текущих проблем в сфере образования страны порождает идею о новом цикле возвращения в современных условиях смешанной реальности к ситуации столетней давности и целесообразности проведения сравнительного анализа с периодом ликбеза в СССР.

2. Отечественное образование, как зеркало, отражает весь спектр проблем страны. Они его «плоды», где удивительно смешалось унаследованное от советского прошлого, обретенное в «лихие девяностые» и позже — в нулевые годы наступившего века. Воспитание и образование молодежи было, есть и будет «началом всех начал». Историей человечества доказано, что именно в этом звене социальной жизни лежат причины всех побед или поражений народов и государств. Выявление проблем образования есть первый шаг в деле «починки» общества и народного хозяйства страны.

3. В условиях начавшихся в стране перемен, инициированных специальной военной операцией, власти и педагогическому сообществу страны нужны верные ориентиры и надежные точки опоры для осуществления текущей и перспективной деятельности по воспитанию и обучению молодежи. Решению проблем в ближайшей перспективе при ограничении финансовых и кадровых ресурсов будет способствовать модель сочетания «массовизации» воспитания и «индивидуализации» (элитаризации) обучения, отвечающая закону неравномерного развития частей любых систем.

4. Основой воспитательной работы в стране, в том числе персонифицированного воспитывающего обучения, с опорой на наставничество, нам видится

огромное наследие русской культуры и отечественной педагогической науки, включая идеи К. Д. Ушинского о «народном воспитании».

Введение

Актуальность, значимость, сущность проблемы. Сегодня в системе воспитания и образования страны наблюдается масса проблем. Многие из них имеют солидный возраст, но не уходят из жизни людей, обретая иные грани. Появляются и множатся новые проблемы, обусловленные технологической революцией. Однако и в настоящей смешанной реальности по-прежнему, как во времена В. О. Ключевского, «молодежь, что бабочки: летят на свет и попадают на огонь». Ничего практически не изменилось и с более поздних времен, когда Бернард Шоу весьма точно заметил: «Миром правят молодые — когда состарятся».

Особая роль образования и воспитания молодежи в развитии государств понималась великими мыслителями с глубокой древности. Известна яркая мысль: «После хлеба самое важное для народа — школа». Поэтому для нас и в настоящий период — эпоху цифровой трансформации отечественного образования — актуален плакат 1920-х гг., посвященный ликбезу: «Чтобы больше иметь — надо больше производить. Чтобы больше производить — надо больше знать». Правда, насчет ориентира «надо больше знать» нужны уточнения. Их давно дали древнегреческие философы в своих высказываниях: «Знание не есть ум» (Сократ); «Многие многознайки не имеют ума», «Суть дела не в полноте знания, а в полноте разумения» (Демокрит). Позже об этом хорошо выразился наш великий Л. Н. Толстой: «Важно не количество знаний, а качество их. Можно знать очень многое, не зная самого нужного».

Спустя сотню лет после смерти нашего литературного гения, формулируя в 2011 г. свою концепцию четвертой промышленной революции, Клаус Шваб подчеркнул всем известную истину, что и в новой революции (с ее аналитикой Big Data и квантовыми вычислениями, интернетом вещей, трехмерной печатью, искусственным интеллектом и пр.) больше изменяются совсем не продукты, а сами люди [1].

По закону диалектики новое всегда приходит, лишь опираясь на старое и включая его (в снятом виде) как свою часть. «Что толку вперед смотреть, когда весь опыт сзади?!» — завещал нам М. М. Жванецкий. Именно поэтому осмысление проблем современного отечественного образования в эпоху высокоскоростного интернета и смешанной реальности требует обращения к урокам истории страны — к периоду ликвидации безграмотности (ликбезу), только на новом уровне с учетом текущих политических и социально-экономических реалий, а также новых эффектов, связанных с цифровизацией жизни общества.

Материалы и методы

Был подвергнут исследованию массив нормативных правовых источников по проблеме развития системы образования и воспитания в Российской Федерации, по разным аспектам цифровизации современного общества. При сопоставлении результатов исследований, полученных учеными различных стран и научных школ в разное время, нами применялись методы сравнительного анализа и обобщения.

В работе нами использовались системный, диалектический и междисциплинарный подходы; методы анализа отечественных и зарубежных философских, политологических, экономико-социологических источников информации; психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме, статистические данные.

Результаты и обсуждение

Термин «ликбез» — это сокращенное название государственной программы Советской России по ликвидации безграмотности, начало которой положил декрет Совета народных комиссаров (СНК) РСФСР «О ликвидации безграмотности в РСФСР» от 26 декабря 1919 г., подписанный председателем СНК В. Ульяновым (Лениным) и управляющим делами СНК В. Бонч-Бруевичем. По декрету, все население страны в возрасте от 8 до 50 лет, не умевшее читать или писать, было обязано учиться грамоте на родном или на русском языке (по желанию). Наркомату просвещения предоставлялось право привлекать всех грамотных лиц к обучению неграмотных на основе трудовой повинности. Декрет предусматривал создание школ для переростков, школ при детских домах, колониях и т. п.

Вчерашние революционеры, взявшие власть в стране, отлично понимали, что построить новое общество в неграмотной стране нельзя, ведь на начало XX в. уровень образования Российской империи был низок. Уровень грамотности по стране в 1897 г. составлял всего 21,1%, в том числе 29,3% — у мужчин и 13,1% — у женщин. В Сибири он был еще ниже — 12%, а у детей до 9 лет — 16%, в Средней Азии — даже 5 и 6% соответственно [2].

Из анализа документов, проведенного отечественными учеными, следует, что финансированию образования в Российской империи с конца XIX в. уделялось большое внимание. Во время царствования Николая II лишь в 1894–1916 гг. оно выросло почти в 10 раз [3, с. 104].

Поэтому сопоставление данных столетней давности с финансированием образования в современной России дает картину не в пользу настоящего периода. Так, в 2000–2018 гг. оно выросло с 1424,6 млрд руб. до 3326,1 млрд руб., т. е. лишь в 2,33 раза [1]. Что касается неграмотности, то в России в 1913 г. на 1000 человек

[1] *Константинов А.* На дне знаний. URL: https://expert.ru/russian_reporter/2019/16/na-dne-znanij/ (дата обращения: 02.09.2019).

количество учащихся гимназического уровня достигло 4,9 подобного показателя, равного во Франции 3,6, а на 10 тыс. населения в России насчитывалось 8 студентов вузов, как в Британии.

В стране доля грамотных призывников в армию на 1913 г. и 1920 г. была соответственно 73 и 83% [2]. По данным бывшего министра просвещения графа П. Н. Игнатьева, в Российской империи к 1916 г. было 56% грамотных, тогда как согласно переписи 1926 г. в СССР таковых было лишь 51% [3].

Современные уточненные сведения свидетельствуют о том, что борьба с неграмотностью закончилась лишь в 1960-е гг. По данным Всесоюзной переписи населения 1959 г., в СССР проживало 208,8 млн граждан (162,5 млн старше 10 лет). Занятых трудом было 99,1 млн, но из этого числа даже начального образования не имели 23,4 млн человек (23,6% трудящихся), а совсем неграмотных было 3,5 млн человек. Однако эта информация тогда в советскую печать не попала, а 27 августа 1962 г. вышло секретное постановление Бюро ЦК КПСС и Совмина СССР, по которому ликбез следовало завершить к 1 июля 1965 г. [4].

Таким образом, в 1920-е гг. де-факто шло восстановление утраченных в ходе войн и революций позиций страны в сфере образования. Однако заслуга по превращению государства в страну высокой грамотности, безусловно, принадлежит руководству наркомата просвещения и других наркоматов СССР, а также многим видным деятелям страны в 1920–1930-е гг. (А. В. Луначарскому, М. Н. Покровскому, Н. К. Крупской, Ф. Э. Дзержинскому, А. С. Макаренко, М. Горькому, Д. Бедному, В. В. Маяковскому, Н. Я. Марру, В. М. Бехтереву, В. Я. Брюсову, А. С. Бубнову и др.).

Результаты ликбеза потрясают: ведь согласно переписи населения 1939 г. в СССР грамотность лиц в возрасте от 16 до 50 лет приблизилась к 90%. Феномен подъема культуры народов страны признается в мире одним из главных условий великой Победы Советского Союза над фашистской Германией. Для подтверждения мысли приведем цитату из книги Дж. Ф. Кеннеди: «Мы, американцы, считаем коммунизм глубоко отвратительным как систему, отрицающую личную свободу и самоуважение. Но мы можем по-прежнему уважать русский народ за его многочисленные достижения в науке и космосе, в экономическом и индустриальном развитии, в культуре, а также за его отважные подвиги» [4].

Однако не только в образованности людей следует искать причины подвигов и побед — они лежат в сфере воспитания. Известно, что профессор О. Пешель из Лейпцига написал о победе пруссаков над австрийцами в 1866 г. у чешской деревни Садове в газете «Заграница» так: «Народное образование играет решающую роль в войне, когда пруссаки побили австрийцев, то это была победа прусского учителя над австрийским школьным учителем». Но генерал-фельдмаршал Х. К. фон Мольтке, единственный в истории генерал-фельдмаршал сразу двух империй — Пруссии и России, поправил Пешеля: «Говорят, что школьный учитель выиграл наши сражения. Одно знание, однако, не доводит еще человека до той высоты, когда он готов пожертвовать жизнью ради идеи, во имя выполнения своего долга, чести и родины; эта цель достигается его воспитанием. Не ученый выиграл наши сражения, а воспитатель». Веком позже эта мысль звучала неоднократно. На допросах пленные фашистские генералы так объясняли свой проигрыш: «Мы проиграли войну не Красной армии, а, скорее, советскому учителю, который за 10 лет подготовил удивительно грамотного, патриотичного солдата и офицера» [5]. Аналогичным образом позже выразился Дж. Ф. Кеннеди о проигрыше США в космической гонке: «Космос мы проиграли русским за школьной партой».

Грамотность — понятие емкое. Дрейф трактовки грамотности можно заметить по дискуссиям ученых и международным документам. По предложению ЮНЕСКО, грамотными с 1958 г. стали считать лиц, умеющих читать с пониманием текста и способных письменно кратко изложить сведения о повседневной жизни. К середине 1960-х гг. появился термин «функциональная грамотность». Согласно рекомендациям ЮНЕСКО 1979 г. таковым считалось лицо, способное участвовать в видах деятельности, где эта грамотность нужна для эффективного функционирования (плюс она давала бы ему возможность пользоваться чтением, письмом и счетом для своего развития и развития общества).

Проблема функциональной неграмотности приобрела на Западе угрожающий масштаб в 1980-е гг. из-за усложнения жизни. Людям не хватало грамотности для понимания банковских и страховых документов, заполнения налоговых деклараций, пользования новой техникой и правильного применения лекарств. В конце XX в. в Канаде среди лиц в возрасте 18 лет и старше было 24% неграмотных или функциональ-

[2] *Зыкин Д.* Ликбез и ГОЭЛРО — два мифа на фоне достижений царской России. URL: https://vladislav-01.livejournal.com/12201.html (дата обращения: 25.12.2021).

[3] *Гончаров А.* Скрытая сторона ликбеза. URL: https://rusnasledie.info/skrytaya-storona-likbeza/ (дата обращения: 25.12.2021).

[4] *Кеннеди Дж. Ф.* Профили мужества / пер. с англ. Э. А. Иваняна. М., 2005. С. 328.

[5] *Зюганов Г. А.* Проблемы образования и молодежи волнуют каждого! URL: https://kprfrzn.ru/news/g_a_zjuganov_problemy_obrazovanija_i_molodezhi _volnujut_kazhdogo (дата обращения: 13.07.2016).

но неграмотных. Среди последних 50% девять лет учились в школе, а 8% даже имели университетский диплом. Результаты анкетирования 1988 г. показали, что 25% французов совсем не читали книг в течение года, а число функционально неграмотных составляло 10% взрослого населения. По отчету Министерства образования Франции за 1989 г., лишь один из двух поступающих в колледж умел хорошо писать, а 20% учащихся не владели навыками чтения. В те годы до 60–80 млн американцев были неграмотными или полуграмотными, возник слой населения, где функциональная неграмотность передается из поколения в поколение. Функциональная неграмотность — одна из главных причин безработицы, аварий, травм на производстве и в быту. Потери от нее составили, по расчетам специалистов, около 237 млрд долларов [5, с. 99–100].

В современных официальных и научно-методических текстах можно найти многочисленные упоминания о других видах грамотности. В Международной программе оценки образовательных достижений учащихся PISA есть сочетания «грамотность чтения», «естественно-научная грамотность», «математическая грамотность», т. е. грамотность, обусловленная ориентацией в конкретных предметных областях. В документах, регламентирующих исследовательско-просветительскую деятельность современных библиотек, говорится о библиографической грамотности и др. [6].

На церемонии открытия Десятилетия грамотности ООН (2003–2012 гг.), проходившей в ее штаб-квартире в Нью-Йорке 13 февраля 2003 г., заместитель Генсекретаря ООН Л. Фрешетт подчеркнула, что данная проблема остается частью незавершенных дел XX в. и поэтому «в XXI веке одной из историй успеха должно стать распространение грамотности на все человечество». Гендиректор ЮНЕСКО К. Мацуура, выступая на той же церемонии, указал, что посредством грамотности угнетенные люди смогут обрести голос, бедняки — получить знания о том, как надо учиться, а слабые — о том, как стать сильными. Инициатива, делающая акцент на понятии грамотности как источнике свободы, призвана «избавить людей от невежества, ощущения своей непригодности и отверженности» и дать им возможность действовать, выбирать и принимать активное участие в жизни, отметил Мацуура. Указав, что темпы роста грамотности в мире замедлились, он подчеркнул огромные масштабы этой проблемы.

Подтверждено, что научно-технический прогресс ведет к росту сферы функциональной неграмотности, особенно старшего поколения. К моменту завершения Десятилетия ООН по распространению грамотности в 2012 г. численность населения, не владеющего элементарной грамотой, на планете достигла 793 млн человек[6]. Даже в благополучных Нидерландах тогда было 1,3 млн малограмотных людей в возрасте 15–65 лет (10% населения). Сходная картина наблюдалась в Германии, где в 2011 г. насчитывалось до 7,5 млн человек в возрасте 18–64 лет, не умеющих правильно читать и писать. Почти 300 тыс. человек не знали алфавита, 2 млн могли разобрать отдельные слова или с трудом их написать, а 5,2 млн немцев могли читать лишь отдельные абзацы. Таким образом, 60,3% мужчин и 39,7% женщин ФРГ имели слабые навыки чтения и письма. Тогда же, по данным Istituto centrale di Statistica, 6 млн итальянцев (12% населения) были неграмотными. До 66% итальянцев едва умели читать и писать, 25% детей выходили из школы, практически не умея ни читать, ни писать, что говорит о низком уровне подготовки учащихся в итальянских школах[7]. О состоянии дел в рассматриваемой сфере в настоящее время свидетельствуют данные Гендиректора ЮНЕСКО Одри Азуле, согласно которым в 2022 г. в мире насчитывалось 770 млн неграмотных людей.

Статистики по уровню грамотности в современной России практически нет. Уполномоченный при Президенте России по правам ребенка П. А. Астахов с сожалением сообщил, что в России в 2011 г. до 30 тыс. детей в возрасте 7–18 лет вообще не учились, 670 тыс. подростков были неграмотны или малограмотны. Из них 610 тыс. имели лишь начальное общее образование, а 37 тыс. не имели образования вообще[8]. С тех пор эти дети и подростки выросли, поэтому сегодня более полумиллиона малограмотных молодых людей где-то и как-то работают. Хотя не ясно, что они делают в современном мире высоких технологий, разных гаджетов и множества инструкций. Границы статистики грамотности в нашей стране уточнил в интервью «Радио России» от 16 декабря 2013 г. О. Н. Смолин, первый зампредседателя Комитета по образованию Госдумы России. Он сообщил, что, по официальным данным, 1 млн 300 тыс. детей не посещают школу. Одна из больших проблем современной России — сокращение доступности качественного образования. Смолин отметил, что сегодня в Германии или Франции

[6] Susan Rich Sheridan. A theory of multiple literacies. copyright 2000 SRS. URL: http://www.drawingwriting.com/multlit.pdf (дата обращения: 17.04.2019).

[7] *Снегирь О.* Почему в современном мире растет число неграмотных людей. URL: http://ruspravda.info/Pochemu-v-sovremennom-mire-rastet-chislo-negramotnih-lyudey-12894.html (дата обращения: 17.04.2019).

[8] *Чеснокова Т.* Мой твоя не понимай. URL: https://www.rosbalt.ru/ blogs/2015/07/04/1415168.html (дата обращения: 28.07.2016).

до 80–90% студентов учатся на бюджетной основе. По словам декана философского факультета МГУ В. Миронова, уже в 2014 г. две последние земли Германии отказались от платного образования[9]. В США количество бюджетных мест для студентов такое же, как в России, но там имеется развитая система образовательного кредитования, какой у нас нет. Если по уровню начального школьного образования мы еще находимся в числе мировых лидеров, то дальше показатели весьма плохи (до 20% старшеклассников функционально неграмотны). На дискуссионной панели «Экономика для человека или человек для экономики: вызовы и уроки БРИК» 21 марта 2013 г. О. Н. Смолин сообщил, что, по данным Центра изучения человеческого капитала при ФИРО, в конце 1980-х гг. Россия входила в десятку лучших по человеческому потенциалу. Позже, по статистике докладов в ООН, страна уверенно теряла позиции, скатившись по этому показателю к 1992 г. на 32 место, к 1999 г. — на 55, а к 2013 г. — уже на 66 место.

К 2018 г. в число системных проблем образования страны (актуальных поныне) включались следующие: 1) хроническое недофинансирование образования; 2) статус педагогического работника; 3) статус учащегося; 4) содержание образования (фундаментальность / функциональная грамотность, «канон» / модернизация, «знаниевый» / компетентностный подходы); 5) образование: светское и / или религиозное; 6) управление образованием: дебюрократизация; 7) развитие сети образовательных организаций: «оптимизация» и качество образования; 8) современные технологии (электронное обучение); 9) здоровье учащихся; 10) образование лиц с ограниченными возможностями здоровья; 11) воспитание (формирование) личности; 12) идеология (ценности) образовательной политики[10].

Весьма любопытно сравнить современную проблемную ситуацию в образовании с таковой столетней давности. Для этого приведем систему принципов образовательной реформы, действовавших до 1917 г. (они были утверждены Николаем II еще в 1901–1902 гг.) [3, с. 104]: 1) необходимость «коренного пересмотра и исправления» учебного строя; 2) преодоление отчужденности школы от семьи и ее бюрократического характера; 3) целостность образования, не только умственного, но и нравственного; 4) усиление физического воспитания и исправление вредного для здоровья учащихся характера занятий в школах (в частности, устранение «перегрузок»); 5) всесторонний пересмотр основных типов сложившихся в России школ (классического и реального направления) и, возможно, создание нового типа среднего образования; 6) умножение разного рода профессиональных учебных заведений (начальных, средних, высших), широкое развитие технического образования и преодоление разрыва между системой общего и профессионального образования; 7) национальный характер образования; 8) индивидуализация обучения, адаптация к возрасту, социальным и индивидуальным особенностям учащихся; 9) законченность («самодовлеющий» характер) каждой ступени образования (школа, например, должна не только и не столько готовить к высшему образованию, но и давать законченное образование, позволяющее каждому найти его путь в жизни).

Нетрудно заметить удивительное сходство проблем в стране спустя сто лет не только в качественном, но и в количественном отношении. Не случайно у нас бытует (в разных интерпретациях, что неважно: 5 и 200 лет, 10 и 100 лет) изречение врача и писателя М. Осипова о том, что «за пять лет в России меняется многое, за двести — ничего» [7]. Это подвигло нас к попытке сравнения условий «старого» советского (1920–1930 гг.) и нового, современного (2020–2030 гг.) ликбеза, результаты которой — множество раздумий и вопросов (табл. 1).

Сравнительный анализ показывает, что при наличии многих сходных черт этих ликбезов существенное отличие обнаруживается в идеологическом факторе — самом важном звене не только образования, но и всей социально-политической и социально-экономической жизни общества.

Вся история человеческой цивилизации надежно подтверждает мысль социального психолога Гюстава Лебона (французского «Макиавелли группового общества») о том, что общество, лишенное идеологии и национальной идеи, заслуживает лишь названия стада баранов. При отсутствии идеологических ориентиров в обществе множатся самые разнообразные пороки [8]. Идеология (религиозная и светская) всегда сопрягалась в прошлом и так или иначе была основой воспитания, точнее, согласно И. Гербарту, «воспитывающего обучения» [9].

В свете проблем воспитания, вызванных попытками деидеологизации общественной жизни в стране, нам важно обращение к идеям К. Д. Ушинского о народности воспитания. Конспективно они выглядят так: 1) общей системы народного воспитания нет ни на практике, ни в теории (опыт иных народов в деле воспитания полезен, как полезен опыт всемирной истории); 2) общественное воспитание не решает само вопросов жизни (сам народ и его великие люди

[9] *Погоня* за Хиршем: кто остается за бортом преподавания. URL: http://worldcrisis.ru/crisis/wc_2438280 (дата обращения: 28.07.2016).

[10] *Смолин О. Н.* Образование «живое» и «мертвое». URL: https://sovross.ru/ articles/1656/37898 (дата обращения: 06.02.2018).

прокладывают дорогу в будущее: воспитание идет по этой дороге и, действуя заодно со всеми общественными силами, помогает идти по ней личностям и новым поколениям); 3) общественное воспитание тогда действительно, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого. По Ушинскому, «возбуждение общественного мнения в деле воспитания — основа всяких улучшений» [10, с. 170].

Именно от идеологических ориентиров общества отталкивается вся система целеполагания сферы воспитания и образования [11]. У нас в стране до последнего времени бытовал ошибочный стереотип об отсутствии на Западе идейной социально-экономической организации. Это в известной мере было характерно для индустриальной фазы, но в эпоху, когда ключевым ресурсом стали знания, экономика стала управляться системами идей. Хорошо известно, что в 1980-х гг. Б. Р. Скотт в Гарвардской школе бизнеса исследовал факторы снижения конкурентоспособности американского бизнеса. Выводы исследований были сенсационными: главный фактор снижения конкурентоспособности — слабая идеологическая работа в компаниях (!). Поэтому идеология как система ценностей — важный функциональный элемент политической системы общества, определяющий базовые пути его развития [12, с. 494–526].

Таблица 1. **Анализ условий преодоления проблем в образовании страны**
(Table 1. **Analysis of conditions for overcoming problems in the country's education**)

Факторы	**Ликбезы**	
	1920–1930 гг.	2020–2030 гг.
Стартовый уровень грамотности населения	Низкий (от 12 до 20% в целом по стране), вплоть до фактов неграмотности дворян [11]	Точных данных нет, ориентиры на 2019 г.: 0,2% неграмотных вообще, а 0,4% — с начальным образованием [12]
Идеологические ориентиры	Государственная (обязательная) идеология — марксизм-ленинизм	Согласно ст. 13 Конституции РФ в стране идеологическое разнообразие и отсутствие обязательной идеологии
Религиозно-церковный канал	Подавление властью церкви: репрессии духовенства, отъем помещений церквей [13]	Невмешательство государства в дела церкви и религиозных общин, конструктивное и многоплановое сотрудничество государства и церкви [13]
Материально-техническая база (МТБ) воспитания и образования	Недостаток бумаги, письменных принадлежностей, школьных помещений [14]	Достаточность МТБ: школ, учреждений допобразования, сети интернет (на сентябрь 2022 г. РФ находится на 6-м месте в мире по доступности интернета. Минцифры в 2021 г. подключило к скоростному интернету 28,5 тыс. школ, сейчас им обеспечены почти 100% школ страны, кроме расположенных в труднодоступных местах)
Качество педагогических кадров и результаты обучения	Недостаточность квалифицированных кадров (до 1917 г. было 167 тыс. учителей). Привлечение идейных, но непрофессиональных в педагогическом плане членов ВЛКСМ (режим культпоходов), часто их итог — формальная грамотность [15]	Хотя в стране более 2 млн учителей, их не хватает. Средний возраст учителей в стране — 46,3 года. Учителей старше 50 лет — 41,9%. Пока учителей старше 29 лет — 11–13% [16], но ожидается, что к 2029 г. педагогов моложе 30 лет будет всего 6% [17]
Состояние сферы учреждений культуры	Неразвитость сети библиотек, театров, клубов, домов культуры (ДК) и музеев по всей территории страны	За последние 30 лет число ДК сократилось с 72 тыс. до 40 тыс. Конкуренты: торгово-развлекательные комплексы, их цель — коммерческая выгода [14]
Организационная форма воздействия	Преимущественно принуждение — контроль за ликбезом был поручен ВЧК [15]	Преимущественно убеждение (добровольность)
Информационный фон:		
— официальный (государственный);	Бедный: печатные СМИ, агитплакаты («окна РОСТА»), устные агитационные мероприятия (культпоходы ВЛКСМ)	Огромный насыщенный и многоканальный: электронные и печатные СМИ, развитая сеть телевидения (эфирное, кабельное, спутниковое, интернет-телевидение), широкополосный интернет, множественные социальные сети
	Радио: 1924–1928 гг. — АО «Радиопередача» (под идеологическим контролем Наркомпроса), 1928–1933 гг. — Рабоче-крестьянский университет на радио, с 1933 г. — Всесоюзный комитет по радиофикации и радиовещанию при СНК СССР (радиосетка). Кино: в 1918–1921 гг. вышло около 100 короткометражных агитационных фильмов	Меньшая, по сравнению с СССР, но достаточно большая сеть кинотеатров [16], библиотек, интернет-кафе, клубов и различных развлекательных центров с беспроводными локальными сетями — технологиями Wi-Fi
— неформальный, искаженный (слухи)	Значительный (из-за недостаточности источников информации), трудностей верификации информации	Существенный (из-за избыточности мнений журналистов, массы блогеров). Наличие большого числа фейков (вбросов лживой информации)

[11] *Гончаров А.* Указ. соч.

[12] *Образование* в цифрах: 2019: краткий статистический сборник. М., 2019. 96 с.

[13] *Гончаров А.* Указ. соч.

[14] Там же.

[15] *Шпаковский В.* О ликвидации безграмотности в СССР. URL: https://topwar.ru/183811-o-likvidacii-bezgramotnosti-v-sssr.html (дата обращения: 12.06.2021).

[16] *Ольга Васильева*: количество молодых учителей в российских школах до 2029 года не возрастет. URL: https://gazeta-pedago-gov.ru/olga-vasileva-kolichestvo-molodyh-uchitelej-v-rossijskih-shkolah-do-2029-goda-ne-vozrastet/ (дата обращения: 14.08.2019).

[17] *Цифры* месяца: как исчезают молодые педагоги и сколько слабых учеников. URL: https://skillbox.ru/media/education/tsifry-mesyatsa-kak-ischezayut-molodye-pedagogi/ (дата обращения: 28.02.2022).

Умаление внимания общества к идеологии и воспитанию оборачивается большими потерями. В известной мере по этим причинам в России к перечисленным выше проблемам в последние годы добавилась еще одна — публичное насилие в школе [18]. Как указывает главный психиатр России Зураб Кекелидзе, до 60% дошкольников страдают психическими аномалиями (аналогичный показатель среди школьников — 70–80%), у 30% школьников наблюдается дезадаптация в социуме. На этом фоне отечественную школу захлестнула волна бюрократизации: каждое заведение в среднем в год заполняет до 300 отчетов примерно по 12 тыс. показателей. Выросло эмоциональное выгорание учителей, и работать с детьми некогда. По данным Общероссийского народного фронта (ОНФ), «майские» указы Президента РФ в части заработной платы педагогов не выполняются в 75 из 85 регионов, а средняя нагрузка педагогов превысила 28 часов в неделю. В такой ситуации нормально работать и жить некогда, не говоря о том, чтобы проявлять внимание к личности каждого ребенка.

Безусловно, понятие «образование» многомерно, ведь оно: 1) социальный феномен; 2) значимая ценность (социальная и индивидуальная); 3) функция общества и государства по отношению к гражданам и одновременно функция граждан по отношению к своему собственному развитию; 4) иерархическая система («лестница») разных уровней образования; 5) пространство жизнедеятельности общества, включающее другие близкие области — культуру, досуг и т. п.; 6) деятельность, в центре которой взаимодействие педагогов и обучающихся; 7) процесс усвоения знаний и результата образовательной деятельности [17]. По документам ЮНЕСКО («Международной стандартной классификации образования (МСКО)»), образование — «целенаправленная деятельность, предполагающая определенную форму коммуникации, нацеленной на обучение» [19].

Согласно ст. 2 Закона «Об образовании в Российской Федерации» [20], образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов. Та же статья трактует воспитание как деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа России, природе и окружающей среде.

По мнению философов страны, эффективное развитие отечественного образования — главный фактор обеспечения национальной безопасности по всем ее компонентам (общества, государства, социальных институтов, семьи и личности). Для того чтобы решить проблему, надо найти баланс между противоречивыми требованиями: 1) усиления академической мобильности и сохранения-развития собственной ценности российского образования; 2) открытости образования и сохранения автаркии (для обеспечения национальной самобытности). Лишь внесение принципиальных корректив в основные направления образовательной политики способно обеспечить развитие страны в эру бурного роста информационных технологий и цифровизации общественной жизни [18]. Эту позицию разделяют политологи страны [19], а также ученые, исследующие проблемы влияния развития системы образования на все аспекты экономической и национальной безопасности современной России [20].

Любопытно, что, несмотря на исключительную роль воспитания и образования в жизни общества, исследование проблем влияния системы образования на национальную безопасность государств началось сравнительно недавно. У нас история появления исследований связана с периодом становления советской власти [21]. Первая попытка перейти от рассуждений об экономической отдаче образования к разработке конкретной методики ее исчисления была предпринята в 1920-е гг. С. Г. Струмилиным [22]. Он построил методику, использовав метод редукции труда, т. е. приведение различных его видов (сложного, простого, квалифицированного, умственного, физического)

[18] *Смолин О. Н.* Указ. соч.

[19] *Международная* стандартная классификация образования, утв. на 36-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО 5 октября 2011 г. М., 2011.

[20] *Об образовании* в Российской Федерации : федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

к общей единице измерения, которую можно было бы принять за исходный показатель при построении системы коэффициентов сложности труда. Этот метод позже использовали и другие ученые, исследовавшие феномен воздействия образования на производительность труда, но убедительных результатов получить не удалось. Более плодотворной оказалась разрабатываемая западными учеными теория «человеческого капитала» (далее —ЧК) [23].

Впервые в отечественной литературе стоимостную оценку ЧК России по методу Джоргенсона-Фраумени дал Р. И. Капелюшников [24]. По его данным, в 2010 г. запас ЧК страны составлял свыше 600 трлн рублей — примерно по 6 млн рублей на душу населения. Заметим, что он в 13 раз превосходил ВВП страны и в 5,5 раза — объем физического капитала. Расчеты показали, что по паритету покупательной способности (ППС) Россия располагала в 2010 г. ЧК в размере около 40 трлн долларов, а его уровень в расчете на душу населения приближался к 400 тыс. долларов.

В 2002–2010 гг. в реальном выражении он вырос вдвое. Это свидетельство того, что в нулевые годы экономика страны становилась все более «человекокапиталистической». Отрицательное влияние на динамику ЧК оказывал фактор старения населения, положительное — снижение коэффициентов смертности, сдвиги в образовательной структуре, усиление образовательной активности молодежи, улучшение ситуации с занятостью и рост реальной заработной платы. Тем не менее сравнение характеристик ЧК, связанных с обучением специалистов-профессионалов в России, с аналогичными характеристиками соответствующих категорий работников в 16 зарубежных странах (на материалах работ по Международной программе социальных исследований ISSP Work Orientation, по данным за 2015 и 2005 гг.) показало, что в последнее десятилетие есть отставание базового образования, накопленного опыта, дополнительного профессионального образования с нашей стороны [25]. Здесь Россия сопоставима с Индией, Венесуэлой и Мексикой. Сильное отставание наблюдается по характеристике обновления знаний. Мы слабо включены в третью образовательную революцию, ее суть не только в массовизации высшего образования, но и в «образовании в течение всей жизни». Это понимается учеными и отражается в тематике проводимых исследований в данном направлении [26].

Наступивший век принес России глубокие изменения и новые вызовы. По мнению Д. И. Фельдштейна, «ребенок 2010 года — младенец, дошкольник, младший школьник, подросток, старшеклассник, который при сохранении сущностных оснований и действенных механизмов сознания, мышления разительно отличается не только от того „дитя“, которого описывали Я. Коменский, И. Песталоцци, К. Ушинский, Н. Пирогов, Р. Заззо, Ж. Пиаже, Я. Корчак и другие великие детоводители прошлого, но даже качественно отличается и от ребенка 90-х годов XX века. При этом ребенок стал не хуже или лучше своего сверстника двадцатилетней давности, он просто стал другим» [27, с. 48]. В современных условиях реально выросла опасность, о которой предупреждали еще великие русские философы, начиная с Владимира Соловьева. Это опасность вырождения человечества в «зверочеловечество», она связана с тем, что рост материальных потребностей опережает рост потребностей духовных. Активно насаждаемая рыночная идеология, ориентированная на сиюминутный успех, внедряясь в интеллектуальную жизнь, способна, по мнению академика РАН Н. Н. Моисеева, «ввергнуть все общество в мир абсурда» [27, с. 53]. Отсюда нетрудно сделать вывод о том, что образование и воспитание совершенно точно приобретают новую роль — роль обеспечения национальной безопасности России в целом.

Опасности, возникающие перед системой образования. Ученые называют опасности, возникающие перед системой образования.

Первая появляется из установки властей, по которой образование станет богаче, если богатым станет государство. Возразить против этой установки можно словами Д. Бока (президента Гарвардского университета в 1971–1991 гг.): «Если вы считаете, что образование слишком дорого, попробуйте подсчитать, сколько стоит невежество», а также фразой 42-го президента США Б. Клинтона: «Мы имеем хорошие университеты не потому, что мы богаты, а мы богаты потому, что имеем хорошие университеты».

Вторая опасность вытекает из членения образования на составляющие, где механизм прост — разведение по разным графам бюджета и борьба каждой части за долю государственной поддержки. Однако ясно, что школа, вузы, наука и гуманитарная культура порознь не выживут. Ведь в нашей стране под образованием традиционно понимается органическое единство школы, фундаментальной науки как основы для подготовки специалистов и гуманитарной науки как основы духовного единства народов России.

Третья опасность следует из административно-вольных предписаний о содержании образования. Речь идет о ложных установках на воспитание гражданственности и нравственности. Так, в докладе 1995 г. Всемирного банка «Россия: образование в переходный период» отмечается, что минимальная гражданственность россиян может включать, а может и не включать «способность воспринимать русское искусство и литературу».

Четвертая опасность происходит из падения престижа, а также государственной и общественной значимости фигуры учителя и появления роли менеджера и фасилитатора в образовании [28].

Таблица 2. **Обзор существующих проблем по уровням образования в стране**
(Table 2. **Review of current problems by levels of education in the country**)

Уровень	Описание угроз-проблем
Дошкольное образование (ДО)	Федеральным законом № 273 предусмотрено обучение в ДОУ детей от 3 до 7 лет. ДО для детей от 2 месяцев до 3 лет (ясли) заменили дошкольным развитием. Ясельные группы — компетенция учредителей ДОУ (муниципалитетов), их начали тихо «сворачивать». Услуги няни — от 200 руб./час. [29]. В большинстве регионов недостаточно мест в государственных ДОУ и учреждениях ДО, высокая стоимость общего и дополнительного ДО в частных учреждениях, не хватает квалифицированных кадров [30]. Материальная обеспеченность ДОУ (город/село; %): пищеблок — 100/96,5; медицинский кабинет — 100/80; музыкальный зал — 95,7/78,8; бассейн — 12/3,5; кабинет логопеда — 60/37,6; выход в интернет — 50/18,5
Начальное общее образование (НОО)	Усиление ориентации на потребление; отрыв от культурных корней и истории общества; повышение уровня тревожности и страхов из-за стремления родителей ограничивать активность и самостоятельность детей; рост агрессивности из-за фактора развития компьютерных игр, снижение контроля за своим поведением; экранная зависимость, потребность в готовых развлечениях; обеднение общения детей со сверстниками и рост одиночества; недоверие к окружающему миру, особенно к миру взрослых, влекущее формирование инфантилизма [21]
Основное общее образование (ООО)	Если в начале 1990-х гг. у многих подростков было чувство одиночества, а тревожность — на 4–5 местах по силе проявления, то к 2010 г. тревожность у 12–15-летних вышла на 2-е место. Растет число детей с эмоциональными проблемами, идет снижение избирательного внимания, оценки значимости информации и объема рабочей памяти. Есть тенденция к снижению темпов продольного роста детей, усилились заторможенность их психического развития (20% детей) и проявления пограничных состояний [27]
Среднее общее образование (СОО)	По данным Минздрава России, лишь 10% выпускников школ здоровы, 60–70% имеют нарушения зрения, 60% — осанки, 30% — хронические заболевания. Растет число детей с олигофренией и психопатией. Оптимизм вселяет то, что увеличивается количество одаренных детей. Однако знаменательно, что у подростков в приоритете не развлечения, а поиск смысла жизни, идет смена ценностных ориентаций. Заметен дрейф ценностей: примерно с 2007 г. на первые позиции выдвинулись интеллектуальные, волевые и соматические ориентации, но эмоционально-нравственные ценности уходят на второй план [27]
Среднее профессиональное образование (СПО)	Сегодня такое образование имеет 25% населения, а высшее — 23%. После 2009 г. (переход на ЕГЭ и введение в 2014 г. ОГЭ как обязательного), по данным Росстата, до 40% окончивших 9 классов общеобразовательной школы поступают в колледжи/техникумы с целью получить рабочую специальность. После 10–11 класса и сдачи ЕГЭ еще до 15–17% уходит в СПУ. Таким образом, сегодня более 50% учащихся получает СПО [31]. В числе проблем СПО: 1) недостаточное финансирование; 2) изношенность МТБ учреждений (недостаток компьютеров, аудио-, мультимедиатехники); 3) сохранение диспропорции между требованиями рынка и качеством подготовки специалистов (сложности трудоустройства); 4) слабая связь ряда учреждений СПО с предприятиями страны. Лишь 17% выпускников колледжей имеют представление об управлении бизнес-процессами. Для развития «мягких навыков» важно стимулировать активность студентов СПО в культурной, научной и общественной деятельности [32]
Высшее образование — бакалавриат (ВОБ)	По мнению ученых МГТУ им. Н. Э. Баумана, обучение в бакалавриате втузов де-факто «свернулось» до 3 лет: первые полгода уходят на «доучивание» бывших школьников для нормального уровня восприятия курса высшей школы, последние полгода — на преддипломную практику бакалавра (в Великобритании и ФРГ абитуриенты перед поступлением в вуз в течение 2 лет обучаются в специальных классах-колледжах 12–14-летних школ, т. е. европейский бакалавриат при сложении времени предвузовского и вузовского обучения соответствует российскому специалитету) [33]
Высшее образование (ВО) — специалитет, магистратура	По опросам ВЦИОМ, перечень проблем ВО: низкое качество, коррупция, проблемы трудоустройства, недоступность образования, ЕГЭ, слабая МТБ вузов, недостаток бюджетных мест, низкая зарплата ППС и нежелание студентов учиться, большое число коммерческих вузов [34]. В 2016 г. 71% всех магистрантов составили выпускники бакалавриата и специалитета этого года, из 207,5 тыс. мест в магистратуре федеральный бюджет оплачивал 110,1 тыс. мест. Остальное — места, за которые платили сами студенты (реже — регионы). Несмотря на высокую стоимость программ, растет число лиц, готовых платить за свою учебу. Вузы, предлагающие платные программы магистратуры, хорошо зарабатывают: в МГИМО цены на обучение начинаются с 300 тыс. рублей, в ВШЭ — с 260 тыс. в год. Есть вузы с высокой долей магистрантов (в Пущинском естественно-научном институте и Российской школе частного права — 100%, в Академическом университете РАН — 66%, в Дипломатической академии МИД — почти 50%, в Физтехе — 29%, в МГИМО — 27%) [22]. С 2014–2015 уч. года по 2019–2020 уч. год заметна тенденция к снижению числа бюджетных мест в магистратуре. Так, в 2019 г. по сравнению с 2018 г. — в 1,5 раза [35]. Огромная проблема образования в стране обусловлена становлением рынка заказных учебных работ. Сегодня этот рынок в России составляет 5–9 млрд руб. в год (стоимость работ: курсовых — 0,9–10 тыс. руб., дипломных — 7–50 тыс. руб., магистерских диссертаций — 12–80 тыс. руб.) [36; 37]
Высшее образование — подготовка кадров высшей квалификации	Основные проблемы: 1) система плохо поддается управлению имеющимся набором нормативно-правовых и организационных механизмов. Нет документов, предусматривающих стратегические ориентиры и регламентирующих процесс подготовки с учетом реализации государственных программ; 2) невысокая результативность аспирантуры и докторантуры: снижается научный уровень диссертационных работ; сокращается доля обучающихся, завершающих обучение с защитой диссертации; 3) несмотря на социальный заказ на подготовку кадров для сфер деятельности, прямо не связанных с наукой (бизнес, политика, госуправление, сфера услуг), важнейшая функция системы — воспроизводство кадров науки и высшей школы, для чего нужна новая система формирования контрольных цифр приема на бюджетные места в вузах, ориентированная именно на это; 4) цепь «магистратура–аспирантура–докторантура» не отвечает современным представлениям о системности образования (не согласованы программы магистратуры, аспирантуры, докторантуры). Часто аспиранты и докторанты предоставлены сами себе [38; 39]

[21] *Лушникова М. Н.* Проблемы современного начального образования в России. URL: https://infourok.ru/statya-na-temu-problemy-sovremennogo-nachalnogo-obrazovaniya-v-rossii-5027252.html (дата обращения: 28.02.2022).

[22] *Борисова И.* Ударная шестилетка. За какими специальностями студенты идут в магистратуру // Рос. газета. 2017. Вып. № 58(7224). https://rg.ru/2017/03/20/v-rossii-stanet-vostrebovana-zaochnaia-magistratura.html (дата обращения: 08.11.2017).

Продолжение таблицы 2

Уровень	Описание угроз-проблем
Дополнительное образование детей и взрослых	В стране 5,4 тыс. УДО (ДХШ и ДШИ), где работает 123 тыс. педагогов и обучается более 1,4 млн детей (9%). Высока занятость детей, что противоречит принципу их здоровьесбережения. УДО не наполнены нужным оборудованием (компьютерами, музыкальными инструментами). Дети не готовы к трудоемким видам работ, их заменяют имитационными художественными технологиями. Учеными выявлен феномен угасания у детей творческого воображения. Вырос объем бюрократической работы в УДО (лицензирование и т. п.). Упал престиж творческих специальностей, низка оплата труда, педагоги перегружены и помещены в бюрократические рамки свидетельств о достижениях, осуществления часто лишней методической работы и пр. [40]. За последние годы уменьшилось число детских музыкальных, художественных, хореографических школ и школ искусств, детских оздоровительных лагерей. Количество спортивных школ растет, но они часто ориентированы на переход в «большой коммерческий спорт», что ведет к ранней селекции и отсеву детей. Налицо тенденция к росту доли сектора платных услуг ДО детей, предоставляемых государственными и негосударственными организациями[23]. Современные условия усиливают процесс взаимозависимости различных сфер жизни и деятельности, что оказывает влияние на становление дополнительного образования детей [41]. Феномен образования взрослых возник недавно как социальная технология постиндустриализма. В аграрную и индустриальную эпохи образование давалось детям, а переобучение взрослых либо было невозможно, либо еще не выделилось в особую сферу социальной реальности. Неизбежная модернизация России в направлении неоиндустриализма требует формирования нового типа взрослого человека, выходящего из-под пресса дезинформационного общества. Новый человек становится фокусом глобального прогнозирования будущего человечества, предметом народной мечты и задачей достойной своего народа государственной власти [42]
Дополнительное профессиональное образование (ДПО)	В Концепции долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 г. (утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р) приоритетом названо создание условий для систематического обучения (повышения квалификации, профессиональной переподготовки) не менее 25–30% занятого населения. По статистике, ежегодно услугами ДПО пользуются лишь 2% экономически активного населения страны (до 1,5 млн человек) [43]. Эта сфера расширяет возможности традиционного образования, но нуждается во внедрении инновационных методов и принципов, принятии нормативно-правовых и организационно-методических мер для достижения синергетического эффекта. По данным ВШЭ, в целом в 2017 г. прошли ДПО не более 12% работников [44]. Участие в ДПО не связано с ростом удовлетворенности трудом, слабо интегрировано в структуры карьер в сегменте рабочих мест с низко-средним уровнем квалификации, не открывает возможностей профессиональной мобильности по предпочтениям работника. Однако профессиональное обучение и ДПО безработных и незанятых граждан в системе органов службы занятости в современных условиях является эффективной мерой содействия занятости[24]

Таким образом, сегодня проблем в системе образования России много, причем на всех его уровнях (табл. 2). Внимательный взгляд позволяет обнаружить, что большинство из них так или иначе связано с ущербностью воспитательной работы с молодежью после развала СССР.

Негативные события, случившиеся после него, доказали, что признание в стране идеологического многообразия и отказ от установления в качестве государственной или обязательной какой-либо идеологии, согласно чч. 1 и 2 ст. 13 Конституции России, не привели к росту единства общества. В условиях отсутствия достаточного времени для выстраивания равноправия политических институтов (партий, движений) страна пошла в сторону однопартийности (доминирование партии «Единая Россия») в структурах власти.

Ряд законопроектов фракций КПРФ, ЛДПР, «Справедливая Россия — за правду», касающихся снятия накопившихся проблем образования, не получили поддержки при голосовании в Госдуме[25].

В этих условиях чиновниками от образования была произведена генерация новых проблем, касающихся содержания уровней образования в условиях регулярной смены ФГОС, включая самое главное — качество образования [45–47]. Как это часто бывает в России, генерация ФГОС в системе образования удивительно «совпала» во времени с цифровой трансформацией общества, лишь усугубившей накопившиеся проблемы.

Известно, что в отношении молодежи, появившейся в наступившем веке, М. Пренски, а затем Д. Спиром и А. Дигнаном были предложены термины — digital natives («цифровые туземцы»), а также born digital («цифровые со дня своего рождения»). Она отличается от прежней привычками интерактивности и многозадачности, серфинга в Интернете, предпочтением визуальных рядов текстам; выборочной концентрацией внимания (с целью уловить суть); новой стратегией потребления — просьюмингом (предпочтением продуктов, в создании которых можно принять участие); высокой эмоционально-

[23] *Буйлова Л. Н.* Современные проблемы развития дополнительного образования детей в контексте идей непрерывного образования. URL: https:// Bujlova_L.N._Sovremennye_problemy_razvitiya_DOD.pdf (дата обращения: 21.05.2021).

[24] *Павловская О. Ю.* К вопросу о профессиональном обучении и дополнительном профессиональном образовании безработных и незанятых граждан. URL: https://wiselawyer.ru/poleznoe/87773-voprosu-professionalnom-obuchenii-dopolnitelnom-professionalnom-obrazovanii-bezrabotnykh (дата обращения: 21.05.2021).

[25] *9 неожиданно* разумных тезисов Жириновского об образовании. Вице-спикер Госдумы удивляет адекватными предложениями. URL: https://mel.fm/vospitaniye/psikhologiya/1872594-vladimir-zhirinovskiy (дата обращения: 21.05.2021) ; *Сергей* Миронов. Образование в России должно стать бесплатным. URL: https://spravedlivo.ru/11236910 (дата обращения: 21.05.2021).

стью и контактностью, стремлением к самосовершенствованию [48].

В наш лексикон уже прочно вошел термин «гаджет». По мнению редакторов журнала «Time», использование людьми гаджетов будет иметь серьезные последствия в ближайшие годы. Исследователи задаются вопросом о цене влияния цифровизации на физическое, психологическое и нравственное развитие молодежи, ведь «смартфоны и видеоигры стали идолами, которым нужно поклоняться» [26]. Нами ранее уже отмечалось [49], что с 1990-х гг. учеными замечен феномен «клипового сознания». Термин стал часто использоваться как диагноз, огульно прилагаемый к процессам восприятия-усвоения информации. Считается, что клиповое восприятие обеспечивает «интернет-поколению» быстроту ориентации в разрозненных фрагментах информации, но молодежь с таким мышлением зависима от чужого мнения. Клиническая психология указывает на риски киберсоциализации, они связаны не только с формированием у молодежи аддиктивного поведения, но и с возникновением отклонений в развитии психических функций [27].

Перечень выявленных и еще скрытых неприятностей от цифровизации общественной жизни и образования огромен и требует внимания представителей разных наук. Оспаривая утверждение о безвредности цифровых технологий, ученые предупреждают о «бомбардировке мозга аудовизуальными стимулами», ограничивающими созревание способностей к эмпатии и идентичности. Понимание факта «клиповизации» мышления требует поиска адекватных средств реагирования. Проблема, на наш взгляд, не только биопсихосоциальная, она завязана на проблемы идеологии и воспитания. Решение проблемы нам видится преимущественно в лоне «массовизации воспитания», опирающейся идеологически на великую отечественную культуру (где достаточно идеологического разнообразия, но есть единый патриотический ориентир — служение Отечеству!), а технологически — на систему современных цифровых технологий, дающих массу возможностей создания ансамблей разных реальностей — от дополнительной до виртуальной.

Это очень важно: сегодня в сфере воспитания страны образовались большие «авгиевы конюшни». Начало СВО на Украине стало индикатором масштабов разложения в ряде вузов, как, например, в НИИ ВШЭ, пропитанном русофобией и распространяющем яд пораженчества среди российской молодежи. Здесь нам следует обратиться к позитивному опыту Белоруссии, где работа по «зачистке» таких вузов уже ведется не первый год. Так, Европейский гуманитарный университет (ЕГУ) — кузница белорусского национализма («выкормыш» Дж. Сороса и «клон» ВШЭ) — волевым решением белорусских властей изгнан из страны еще в 2004 г. [28]

В законе об образовании слово «воспитание» не случайно стоит впереди слова «обучение». Закон дает понять, что воспитание не просто солидарный с обучением процесс, он задает целевую установку: готовить будущих специалистов к деятельности в интересах своей страны. Подход диктует выбрать в качестве основных направлений воспитания формирование у воспитанников базовых качеств: гражданственности, патриотизма и нравственности. Однако социологический анализ показывает, что установки, обусловленные семьей, порой противоречат задачам социализации и гражданского воспитания студентов. Усиливают противоречия вузы, желая учесть разновекторные интересы семьи, потребности работодателей и приоритеты государства [50].

Известно, что измерение уровня воспитанности человека — непростая, но важная задача. Поэтому можно считать удачей предложенную Б. В. Усмановым несложную, но дающую вполне объективную картину модель диагностики действенности процессов воспитания в профессиональном учебном заведении [50] (табл. 3).

Таблица 3. **Модель индикаторов действенности воспитательной работы в вузе**
(Table 3. **Model of indicators of efficiency of work related to upbringing at a university**)

Наличие (или проявления)		
Гражданственности	Патриотизма	Нравственности
оценивается		
оценками по итогам освоения общественных наук: истории, права, экономики, экологии	фактами защиты интересов Родины в неординарных ситуациях	статистикой нарушений дисциплины, норм права, правил общежития
мерой участия студента в гражданских акциях, проводимых вузом	фактами участия в безвозмездных акциях, жизни студотрядов, донорстве, волонтерстве и благотворительности	по характеристикам общественных организаций и от лица руководителей вуза
соблюдением студентом паспортного, визового и туристического режимов	несением воинской повинности в тех или иных формах, готовностью по окончании вуза работать в России	отсутствием судебных дел и общественных порицаний в студенческой группе

[26] *Arthur* Cassidy. Cyberpsychology: The dangers of Internet and gadget addiction. URL: https://www.middleeastmedicalportal.com/cyberpsychology/ (дата обращения: 21.05.2019).

[27] *Балашо Е. Ю., Ковязина М. С.* Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы. М., 2021. 84 с.

[28] *Предатели* гнезда ВШЭ. Россию пытаются сломать изнутри? URL: https://tsargrad.tv/investigations/predateli-gnezda-vshje-rossiju-pytajutsja-slomat-iznutri_652027 (дата обращения: 28.10.2022).

Если решение проблемы «народного воспитания» в современном сетевом мире видится нам преимущественно в лоне «массовизации», то решение проблемы обучения — качественной профессиональной подготовки, особенно кадров высшей квалификации, точно требует индивидуализации (элитаризации) — опоры на индивидуальные особенности обучающихся, задатки, способности, таланты [51]. Поясним мысль. В мире систем известен принцип гетерохронии развития как закон нормального онтогенеза, благодаря ему каждый новый этап — результат сложных межфункциональных перестроек. Этот принцип — проекция всеобщих законов диалектики на индивидное развитие систем. В теории решения изобретательских задач принцип гетерохронии известен как закон неравномерного развития частей любых систем; чем сложнее система, тем неравномернее развитие ее частей [52, с. 126].

Еще сто лет назад У. Липпман пришел к пониманию факта, что, воспринимая мир, человек не способен «объять необъятное» [53]. Преодолевая разнообразие мира, человек воспринимает лишь то, что ожидают воспринять его стереотипы. Индивидные мнения ученый называл «общественными мнениями» — с маленькой буквы, полагая, что из них «формируется то, что можно назвать Государственной Волей, Групповым Сознанием, Общественной Целью» [54, с. 51]. Л. Сэвом даже выявлен «парадокс индивидуальности»: каждый индивид своеобразен, отсюда своеобразие — факт социальный, т. е. оно условие индивидуальности. Однако из-за того, что индивидуальность — факт социальный, своеобразие индивида оказывается несущественным(!) [55, с. 367–368]. Поэтому, по мнению философа В. А. Герта, «процессы, направленные „внутрь“ и „вне“ индивидуальности, составляют единый процесс индивидуализации, обеспечивают цикличность и процессность внутри индивидуального бытия» [56, с. 214]. Сегодня анализ взаимосвязи индивидности и социальности вообще сверхактуален. Ведь если прежде ученые слабо видели человека в потоках социальных революций, то сегодня они пишут об индивидных революциях как факторах не меньшего масштаба [57].

Многое изменилось в нашей стране по сравнению с Российской империей и СССР, но в обществе живут, испытывая циклы взлета и падения («эффект Икара»), глубинные социальные стереотипы [58]. Лишь опираясь на них, следует формировать концептуальную основу системы элитной подготовки будущих специалистов, ведь кавалерийской атакой проблем отечественного образования не решить. Существующие ресурсные ограничения и действие закона неравномерного развития частей системы ведут к пониманию идеи «мобилизационных прорывов» в образовании типа «инженерного спецназа» [59; 60], которые вполне соответствуют духу отечественного менталитета и «русской модели управления» [61].

В наступивший 2023 год, объявленный Указом Президента России от 27 июня 2022 г. № 401 годом педагога и наставника, важно переосмыслить роль и опыт отечественного института наставничества — одной из самых древних и эффективных технологий профессиональной социализации. Для нашей страны наставничество привычно. Его основы заложили Н. Н. Булич, С. А. Рачинский, Д. И. Тихомиров, К. Д. Ушинский и др. В ушедшем веке ему посвятили труды П. П. Блонский, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий и др.

В 1930-е гг. большой опыт был накоплен в Центральном институте труда (ЦИТ), научные основы наставничества в СССР исследовали С. Я. Батышев, А. С. Батышев, Н. М. Таланчук, Н. А. Томин и др. Высокая эффективность наставничества как персонифицированного (элитарного) воспитания-обучения доказана в нашей стране в течение веков «производством» мировых гениев литературы, музыки, техники и изящных искусств. Ведь сама суть концепции элитаризма заключается в отделении лучшего от худшего, «массовизация» здесь исключена. Поэтому исследования феномена наставничества охватили все сферы общественной жизни [62].

При этом важно не допустить ошибок недавнего прошлого. По мнению председателя Общероссийского общественного движения «Образование — для всех» доктора философских наук О. Н. Смолина, ранее, в 2010 г., объявленном годом учителя, реально ничего для педагогов и школы не было сделано. Удачнее был лишь 2012 год, когда появилось одиннадцать (известных под именем «майские») указов Президента РФ № 596–606, включая Указ «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» от 7 мая 2012 г. № 597. Лишь в тот год учителям была выплачена нормальная зарплата в пересчете на цены и на реальную нагрузку. Но два года спустя, в ноябре 2014 г., на форуме ОНФ было объявлено, что поручения президента, отданные по итогам майских указов, выполняются лишь на 23% [29], хотя В. В. Путин заявлял, что за их неисполнение грозит «публичная политическая персональная ответственность». Пока ничего не изменилось: за истекшие годы объем нагрузки учителей рос и к началу 2023 г. в Омске достиг 2,01 ставки,

[29] *Рубин М. В.* ОНФ заявили об исполнении только четверти поручений Путина. URL: https://web.archive.org/web/20141118082421/ (дата обращения: 17.01.2023).

т. е. сегодня у среднего учителя не 18, а 36 уроков в неделю(!) [30].

Выводы

Всей историей человечества доказано, что лишь хорошее образование служит надежным пропуском во власть. В условиях несовершенного общественного устройства, существующего в современной России, влиятельные сообщества, находящиеся у власти и именуемые «элитой», не заинтересованы в продвинутой просвещенности и воспитании народа. Как и прежде, им приходится идти на разные уловки и прибегать (под прикрытием провластных массмедиа) к демонстрации «успехов» образовательной политики во избежание осознания молодежью реального положения дел, что способно привести к социальному взрыву в стране.

С одной стороны, стремительное распространение интернета и социальных сетей создало новые проблемы и условия для наращивания неравенства, теперь уже нового — цифрового, но существенно сузил возможности правящих элит по дезинформации населения. В связи с этим непростой, но важный опыт ликбеза и превращения СССР в страну высокой грамотности должен стать, на наш взгляд, основой проектирования и реализации позитивных изменений отечественной системы воспитания и образования в условиях цифровизации социально-экономической жизни.

Стартовые условия «нового» современного ликбеза в материально-техническом отношении несравненно лучше, чем сто лет назад, но он невозможен без коррекции нравственно-идеологических ориентиров на базе идей народного воспитания и социальной справедливости, а также без доказательства не только на словах, но и на деле служения Отечеству высшим руководством нашей страны.

Перспективы. Дальнейшим направлением исследования может стать анализ теории воспитания в контексте изменений, происходящих в современной гуманитарной науке и социальной практике; уточнение и конкретизация отдельных фундаментальных ее положений; рассмотрение ключевых проблем, препятствующих продуктивному развитию теории воспитания.

Список источников / References

1. Klaus Schwab. The Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum, Ginebra 2016. 172 p. doi:10.18800/economia.201801.012.
2. Kahan Arcadius. Russian economic history: the nineteenth century. Chicago, 1989. 244 p.
3. *Сапрыкин Д. Л.* Образовательный потенциал Российской Империи. М., 2009. 176 с.
4. *Иванова Г. М.* Государственная политика ликвидации неграмотности в СССР в 1950–1960-е гг. // Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН. 2017. Т. 10, № 1(29). С. 27–37.
5. *Чудинова В. П.* Функциональная неграмотность — проблема развитых стран // СОЦИС. 1994. № 3. С. 98–102.
6. *Колесникова И. А.* Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 2. С. 1–14.
7. *Осипов М.* В родном краю // Знамя. 2007. № 5. URL: https://znamlit.ru/publication.php?id=3278 (дата обращения: 28.02.2022).
8. *Абдуллин А. Г., Лихолетов В. В., Рябова И. Г.* Самоопределение и самореализация молодежи России: социально-нравственные и психолого-педагогические аспекты проблемы // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 3. С. 440–462.
9. *Южанинова Е. В.* «Лучший педагог среди философов и лучший философ среди педагогов»: к 245-летию со дня рождения И. Ф. Гербарта // Историко-педагогический журнал. 2022. № 1. С. 69–80.
10. *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании // Русская школа. М., 2015. С. 74–170.
11. *Лебедев О. Е.* Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук. СПб., 1992. 37 с.
12. *Парсонс Т.* Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения // Американская социологическая мысль. М., 1996. 560 с.
13. *Мальцева В. Р., Власов В. В.* Взаимодействие государства с РПЦ в решении внутриполитических задач // Концепт. 2017. Т. 39. С. 3131–3135.
14. *Стрельникова П. В., Валуйская Н. В.* Упадок системы домов и дворцов культуры в России // Молодой ученый. 2022. № 22(417). С. 61–63.
15. *Сологуб Н. Н.* Ликвидация неграмотности в Среднем Поволжье в 1917–1930-х годах : автореф. дис … канд. ист. наук. Пенза, 2004. 23 с.
16. *Маслик К. В.* Современное состояние и перспективы развития организаций индустрии кинопоказа в России // Петербургский экономический журнал. 2016. № 4. С. 117–126.
17. *Крухмалева О. В.* Современные тенденции в получении образовательных услуг // Социологические исследования. 2001. № 9. С. 83–88.

[30] *Платова Г.* Год педагога и наставника вступил в свои права. URL: https://csruso.ru/nashi-universitety/publicistika/strong-god-pedagoga-i-nastavnika-vstupil-v-svoi-p (дата обращения: 17.01.2023).

18. *Мороз Е. Ф.* Система образования России — стратегический фактор эффективного обеспечения национальной безопасности: социально-философский аспект : дис. … д-ра филос. наук. Красноярск, 2017. 335 с.

19. *Фельдман О. А.* Образовательный потенциал системы национальной безопасности России : автореф. дис. ... д-ра полит. наук. М., 2011. 44 с.

20. *Малолетко А. Н.* Концепция экономической безопасности развития системы высшего образования России : автореф. дис. … д-ра экон. наук. М., 2009. 42 с.

21. *Ерошин В. И.* Образование как фактор обеспечения экономической безопасности // Наука и школа. 2017. № 4. С. 33–41.

22. *Струмилин С. Г.* Хозяйственное значение народного образования. М.–Л., 1924. 62 с.

23. Schultz T. W. Investment in Human Beings. Chicago, 1962.

24. *Капелюшников Р. И.* Сколько стоит человеческий капитал России? М., 2012. 76 с.

25. *Кудаев Р. Э.* Формирование национальной стратегии человеческого развития в условиях глобальной социально-экономической интеграции : автореф. дис. … канд. экон. наук. Краснодар, 2011. 22 с.

26. *Латова Н. В., Латов Ю. В.* Опоздавшие к третьей образовательной революции (компаративистский анализ человеческого капитала российских специалистов-профессионалов) // Journal of Institutional Studies. 2020. Т. 12, № 2. С. 67–85.

27. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. Т. 8, № 1. С. 45–54.

28. *Некрасов С. Н., Джолиев И. И., Сосновских Д. С.* Воспитание патриотизма в системе образования взрослых как фактор национальной безопасности России // Аграрное образование и наука. 2017. № 4. URL: http://cdo.urgau.ru/images/2017/04/15_04_2017.pdf (дата обращения: 28.02.2022).

29. *Бояхчян Р. А.* Проблемы дошкольного образования // Экономика и менеджмент инновационных технологий. 2017. № 10. https://ekonomika.snauka.ru/2017/10/15345 (дата обращения: 24.01.2023).

30. *Грязнова Е. В., Козлова Т. А., Тихоненко Ю. В., Курочкина Т. В.* Дошкольное образование: проблемы в современной России // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 2(31). С. 118–120.

31. *Дробышева Е. А.* Современное состояние и проблемы развития среднего профессионального образования в России // Молодой ученый. 2019. № 36(274). С. 35–36.

32. *Лыткина В. С.* Проблемы среднего профессионального образования в современных условиях // Концепт. 2017. Т. 25. С. 41–43. URL: http://e-koncept.ru/2017/770493.htm (дата обращения: 17.03.2022).

33. *Двуличанская Н. Н., Фадеев Г. Н.* Бакалавриат в техническом университете: проблемы и пути их решения // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 3. С. 96–103.

34. *Франк Е. В.* Высшее образование в Российской Федерации: проблемы и перспективы развития // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3. С. 40–41.

35. *Сергеева М. Г., Бурнакин М. Н.* Современные проблемы и тенденции развития магистратуры в России // Казанский педагогический журнал. 2018. № 5. С. 51–57.

36. *Давыдов А.* Знание продается за деньги // Коммерсантъ Наука. 2021. № 23. С. 40–46. URL: https://www.kommersant.ru/doc/4867251 (дата обращения: 20.09.2021).

37. *Давыдов А., Абрамов П.* Этнография туфты. Кто и как пишет заказные учебные работы в России. М., 2021. 176 с.

38. *Ильина И. Е.* Современные тенденции развития подготовки кадров высшей квалификации в России // Управление наукой и наукометрия. 2013. № 13. С. 159–172.

39. *Лихолетов В. В., Пестунов М. А.* Псевдоинновации и конфликты интересов в инновационной сфере современной России как угроза национальной безопасности // Управление в современных системах. 2020. № 3(27). С. 70–81.

40. *Савлучинская Н. В. Сухарев А. И.* Актуальные проблемы учреждений дополнительного образования в современном социокультурном пространстве // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=17407 (дата обращения: 20.02.2022).

41. *Голованов В. П.* Развитие полисферности дополнительного образования детей : автореф. дис. … д-ра пед. наук. Тамбов, 2006. 53 с.

42. *Некрасов С. Н.* Как образовать взрослых. Андрагогика неоиндустриализма как наука будущего. Екатеринбург, 2010. 344 с.

43. *Бобешко Е. В.* Проблемы и перспективы развития отечественного дополнительного профессионального образования // NovaInfo. 2016. № 54. С. 209–214.

44. *Кармаева Н. Н., Захаров А. Б.* Неэкономические эффекты дополнительного профессионального образования для российских работников // Экономическая социология. 2021. Т. 22, № 2. С. 81–108.

45. *Лебедев О. Е.* Восемь проблем модернизации содержания школьного образования // Народное образование. 2007. № 7. С. 142–146.

46. *Лебедев О. Е.* Новый взгляд на образовательные стандарты // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 291–305.

47. *Лебедев О. Е.* Качество — ключевое слово современной школы. СПб., 2008. 189 с.

48. *Бережная Н. Ю.* Поколение NEXT: психологические особенности // Культура и образование. 2015. № 4. URL: http://vestnik-rzi.ru/2015/04/3270 (дата обращения: 14.05.2017).

49. *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. 24412/1999-6241-2021-289-000-000.

50. *Усманов Б. Ф.* Вузовская среда и мера воспитанности студентов // Знание. Понимание. Умение. 2020. № 1. С. 193–202.

51. *Толочёк В. А.* «Задатки-способности-ресурсы» в детерминации социальной успешности человека // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М., 2017. С. 1265–1272.

52. *Альтшуллер Г. С.* Творчество как точная наука. М., 1979. 175 с.

53. Walter Lippmann. Public Opinion. N.-Y., 1922. 136 p.
54. *Липпман У.* Общественное мнение / пер. с англ. М., 2004. 384 с.
55. *Сэв Л.* Марксизм и теория личности / пер. с фр. М., 1972. 582 с.
56. *Герт В. А.* Индивидуальность и индивидуализация человека // Педагогическое образование в России. 2014. № 4. С. 209–214.
57. *Кемеров В. Е.* Введение в социальную философию. М., 2001. 314 с.
58. *Бранский В. П., Пожарский С. Д.* Социальная синергетика и акмеология. СПб., 2001. 159 с.
59. *Инженерное* образование: мировой опыт подготовки интеллектуальной элиты / А. И. Рудской, А. И. Боровков, П. И. Романов, К. Н. Киселева. СПб., 2017. 216 с.
60. *Лихолетов В. В., Годлевская Е. В.* О системно-философском и инструментальном базисе элитной подготовки будущих инженеров // Инженерное образование. 2018. № 23. С. 45–54.
61. *Прохоров А. П.* Русская модель управления. М., 2002. 376 с.
62. *Медведев Я. В.* Развитие феномена «наставничество» в педагогической науке и практике // Человек и образование. 2021. № 4(69). С. 151–157.

Поступила 09.02.2023; одобрена после рецензирования 16.02.2023; принята к публикации 28.02.2023.
Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-теоретическая статья
УДК 159.98+377 © Гасанова Р. Р., Войнаровская Л. И., Хуан Я., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-177-185
5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Современные задачи основного и дополнительного образования в России и за рубежом

Рената Рауфовна Гасанова [1], кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры управления образовательными системами факультета педагогического образования;
renata_g@bk.ru; https://orcid.org/0000-0002-4641-0019
Людмила Ивановна Войнаровская [2], кандидат исторических наук, доцент кафедры социальных технологий;
voinalu@mail.ru; https://orcid.org/0000-0003-3521-8504
Янань Хуан [1, 3], аспирант факультета педагогического образования; преподаватель английского языка; 786735080@qq.com

[1] Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, 119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы, 1, стр. 52, Россия
[2] Северо-Западный институт управления РАНГиГС, 199178, Санкт-Петербург, Средний пр., Васильевский Остров, 57/43, Россия
[3] Юго-Западный нефтяной университет, 610500, Провинция Сычуань, Чэнду, район Синду, пр. Синду, 8, Китай

Реферат

Введение. Современное образование России и мира переживает кризис, оно столкнулось с множеством сложных проблем. К ведущим относятся резкое падение уровня психологического здоровья и благополучия субъектов образования; фактическая остановка образования, возникшая вследствие того, что многие обучающиеся не смогли перейти в предложенный им режим (по сути, режим самообразования). Помимо воздействия фактора стресса, в том числе стресса инновационной формы образования, значима и минимизация присутствия педагога. В связи с этим возникает важная задача — восстановить воспитательное содержание, в том числе вернувшись к традиционным для педагогики системам построения отношений и форматам учебно-воспитательной работы. Педагог — важнейшее звено и гарант качества образования. Цель — анализ задач современного образования России и мира. **Результаты и обсуждение.** Среди основных задач современного образования выступают задачи восстановления традиций отечественного и мирового основного и дополнительного образования; повышения престижа профессии и труда педагога, повышения качества подготовки, квалификации и переподготовки педагогов; укрепления педагогических коллективов, отказа от идеологии конкуренции и коммерционализации образования; разработки «дорожных карт» повышения качества общего и профессионального образования; анализа и исправления ошибок в основном и дополнительном образовании последних десятилетий; создания максимально комфортной, насыщенной, полноценной среды развития человека, отвечающей возможностям и достижениям науки, искусства, производства XXI в.; профилактики и коррекции психологических, социальных и иных нарушений в жизни учеников, педагогов, их семей путем направленной поддержки общества и государства; интеграции индивидуального (семейного, репетиторского), основного и дополнительного образования в единую систему, поддерживаемую государством и обществом. **Выводы.** Образованию России и мира в последние десятилетия был нанесен существенный урон, связанный с деформациями его содержательной, процессуальной и формальной сторон. В итоге перед учеными и педагогами встал ряд задач, связанных с поиском выхода из кризиса. Перспективы исследования задач современного и дополнительного образования связаны с разработкой и апробацией программ преодоления системы деструктивных последствий реформ образования, осуществленных в последние десятилетия.

Ключевые слова: основное образование, дополнительное образование, индивидуальные образовательные траектории, стрессы инноваций, самостоятельность субъектов образования, благополучие субъектов образования, социальное неравенство, катастрофа неравенства в образовании

Для цитирования: *Гасанова Р. Р., Войнаровская Л. И., Хуан Я.* Современные задачи основного и дополнительного образования в России и за рубежом // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 2(93). С. 177–185. https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-293-177-185

Scientific and Theoretical Article
UDC 159.98+377 © Gasanova R. R., Voynarovskaya L. I., Huang Ya., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-177-185
5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment

Modern Tasks of Basic and Additional Education in Russia and Abroad

Renata R. Gasanova [1], Candidate of Science in Psychology, senior lecturer at the chair of Management of Education Systems, Faculty of Educational Studies; renata_g@bk.ru; https://orcid.org/0000-0002-4641-0019
Lyudmila I. Voynarovskaya [2], Candidate of Science in History, Associate-Professor at the chair of Social Technologies;
voinalu@mail.ru; https://orcid.org/0000-0003-3521-8504
Yanan Huang [1,3], Post-Graduate student at the Faculty of Educational Studies, teacher of English; 786735080@qq.com

[1] M. V. Lomonosov Moscow State University, bld. 52 GSP–1 Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russia
[2] North-West Institute of Management of RANEPA, 57/43 Sredny pr., Vasilievsky ostrov, St. Petersburg, 199178, Russia
[3] Southwest Petroleum University, 8 Xindu Avenue, Xindu District, Chengdu, Sichuan Province, 610500, China

Abstract

Introduction. Modern education in Russia and in the world is going through a crisis; it has faced many practically insoluble problems. Two leading problems are as follows: a sharp drop in the level of psychological health and well-being of subjects of education, and actual stoppage of education, which arose due to the fact that many students and trainees could not switch to the regime proposed to them (in fact, the regime of self-education). In addition to the impact of the stress factor, including the stress of an innovative form of education, it is necessary to mention the minimization of the presence of a teacher. In this regard, an important task arises — to restore the content related to character building and discipline, in particular, returning to the systems of building relationships traditional for pedagogy, to the traditional formats of educational and extra-curricular work. The teacher is the most important link and guarantor of the quality of education. The purpose of the study is to analyze the tasks of modern education in Russia and in the world. **Results and Discussion.** Among the main tasks of modern education are the tasks of restoring the traditions of domestic and world basic and additional education; increasing the prestige of the profession and work of a teacher, improving the quality of training, proficiency and advanced training of teachers; strengthening teaching staff, abandoning the ideology of competitiveness and the commercialization of education; development of "road maps" for improving the quality of general and professional education; analysis and correction of mistakes and failures in basic and additional education in recent decades; creating the most comfortable, rich, full-fledged environment for human development that meets the capabilities and achievements of science, art, and production of the 21st century; prevention and correction of psychological, social and other disorders in the lives of students, teachers, their families, through targeted support of society and the state; integration of individual (family, tutoring), basic and additional education into a single system supported by the state and society. **Conclusions.** The education in Russia and in the world in recent decades has suffered significant damage related to the deformation of its content, procedural and formal aspects. As a result, scientists and educators faced a number of tasks related to finding a way out of the crisis. The prospects for studying the problems of modern and additional education are connected with the development and testing of programs to overcome the system of destructive consequences of the world education reforms carried out in recent decades.

Keywords: basic education, additional education, individual educational trajectories, the stresses of innovation, the independence of the subjects of education, the well-being of the subjects of education, social inequality, the catastrophe of inequality in education

Citation: Gasanova R. R., Voynarovskaya L. I., Huang Ya. Modern Tasks of Basic and Additional Education in Russia and Abroad. *Psychopedagogy in Law Enforcement.* 2023. Vol. 28. No. 2(93). Pp. 177–185 (In Russ.). https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-293-177-185

Основные положения

1. Современное образование России и мира переживает кризис. На сегодняшний день выделились две ведущие проблемы: 1) резкое падение уровня психологического здоровья и благополучия субъектов образования; 2) фактическая остановка образования, возникшая вследствие того, что многие обучающиеся не смогли перейти в предложенный им режим (самообразования), а роль педагога в образовании была минимизирована и искажена. В связи с этим возникают задачи возврата к традиционным, сущностным для педагогики системам построения педагогических отношений, к традиционным форматам и содержанию учебно-воспитательной работы, пересмотра результатов, исправления ошибок проведенных реформ с использованием цифровых и иных в разной мере инновационных технологий и методик для обогащения, но не замены образования. Важно обеспечить формирование и развитие педагогического коллектива и поднять социальный статус профессии педагога и статус образованного человека.

2. Реформы и инновации основного и дополнительного образования России и всего мира, особенно интенсивные и многочисленные на протяжении последних десятилетий, поставили перед образованием ряд серьезных проблем, решение которых требует постановки и реализации ряда задач. Одна из первых и ведущих задач связана с тем, чтобы «замедлить» кажущийся непрерывным поток инноваций, осмыслить их и дифференцировать на продуктивные и деструктивные, действительно новые и важные и ненужные, неважные. Необходимы профилактика, коррекция и использование стрессов основного и дополнительного образования, включая стрессы инноваций, в целях развития образования и его субъектов. Требуется ценностно-целевое переосмысление образования как института культурной трансмиссии, института заботы старших поколений о младших, их развития как личностей, партнеров и профессионалов, а не института торговли образовательными услугами, ведущего к тотальной коммодификации основного и дополнительного образования.

3. Многие проблемы основного и дополнительного образования в России и в мире часто остаются в тени, их рассмотрение ограничивается иногда малосодержательным анализом нормативных и статистических документов, предназначением которых нередко является скорее сокрытие истины, чем ее обнаружение. Поэтому перед педагогами и исследователями стоит задача понимать происходящее и управлять им, опираясь на более или менее полную ориентировочную основу действий в отношении образования, его проблем и задач в ситуации текущей десакрализации и «инфляции образования», «коррозии» его смыслов

и ценностей, отраженных в распространившихся сейчас во всем мире форсайтах, «белых книгах» и «манифестах» мирового и отечественного образования, снижения доступности образования до уровня «катастрофы неравенства», нарушений в психическом и социальном здоровье учеников и педагогов средних и высших учебных заведений, падения качества и престижа образования, утери образованием функций социального лифта и бессмысленности профессионального труда как практики, позволяющей самореализоваться и тем более самоактуализироваться.

4. Намерение решать проблемы, ставить конкретные задачи восстановления образования в нашей стране и в мире пока также еще только формируется: зарубежные исследователи подчеркивают важность возвращения педагогов в школы и вузы, в жизнь учеников, в том числе на уровне персональных репетиторов и тьюторов. Большую роль в этом может сыграть дополнительное образование: и как исследовательская площадка, и как ресурс поддержки основного образования, и как практика и теория «восполняющего», «вытягивающего», корректирующего недостатки и пробелы основного образования. Однако перемены должны коснуться и основного образования, в первую очередь, в контексте возвращения к традиционному пониманию педагогики как практики поддержки развития человека. Необходима разработка и внедрение программ преодоления деструктивных последствий реформ дополнительного и особенно основного образования.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы. Современное образование России и мира переживает кризис. То, к чему так долго шли, практически свершилось: благодаря событиям 2020–2022 г. мировое образование практически перешло на дистанционно-цифровой формат. Однако вместо успехов и достижений, даже при условии практически героического труда педагогов, пытавшихся обеспечить предметно-методическую базу дистанционного обучения школьников и студентов, оно столкнулось с множеством почти неразрешимых проблем. На сегодняшний день выделились две ведущие проблемы: 1) резкое падение уровня психологического здоровья и благополучия субъектов образования, 2) фактическая остановка образования, возникшая вследствие того, что многие обучающиеся не смогли перейти в предложенный им режим (по сути, режим самообразования). Помимо воздействия фактора стресса, в том числе стресса инновационной формы образования, нужно упомянуть в качестве основы проблем современного образования минимизацию присутствия в нем педагога [1–4]. В связи с этим возникает важная задача — вернуться к традиционным сущностным для педагогики системам построения педагогических отношений, форматам и содержанию учебно-воспитательной работы, используя цифровые и иные инновационные технологии и методики для обогащения образования, но не его замены.

Постановка задачи исследования. Изучаемой нами проблеме посвящено множество исследований, однако образование — огромный, динамичный институт, на каждом этапе существования которого возникают свои проблемы и задачи. На настоящий момент ведущими задачами мирового образования выступает «возвращение» в школы и вузы, а также в учреждения дополнительного образования педагогов и возрождение базовых смыслов педагогики как института поддержки развития человека как личности, партнера и профессионала [1; 3 и др.].

1. Педагог — важнейшее звено и гарант качества образования в дидактическом и воспитательном измерениях. Педагог должен быть возвращен в образование и как важнейшая его составляющая.

2. Причем это должно произойти практически буквально: с переходом к контактным формам работы с учениками. Даже «смешанное» (blended learning) обучение не предоставляет возможности качественного образования, поскольку именно «смешивает», а не упорядочивает содержательно-методические аспекты образования. Так, оно не отводит цифровым и нейроцифровым технологиям того реально необходимого и заслуженного места, которое они должны занимать в обучении детей, подростков и молодежи на разных ступенях образования, являясь одним из важных средств интенсификации обучения, которым педагог может пользоваться.

3. И для основного, и для дополнительного образования весьма важной является задача кадров, их профессионализма: в школы, вузы, учреждения дополнительного и общего образования необходимо вернуть профессионалов: образование не должно идти по пути стандартизации, опустошения и снижения требований к качеству, напротив, оно должно двигаться по направлению к интенсификации, индивидуализации и повышению качества, что под силу только высококвалифицированным педагогам.

4. Необходимо обеспечить формирование и развитие педагогического коллектива. Отсутствие исследований по данной проблематике в современной науке говорит и о том, что этой проблеме соответствующего внимания не уделялось уже несколько десятилетий. Сплоченность и ценностно-ориентационное единство педагогов не столько поощрялись и осмыслялись как важное условие качества образования, сколько полностью игнорировались. Однако именно сейчас, в период нарастающего отчуждения людей, вопросы коллективов, в том числе профессионально-трудовых, учебных, являются крайне важными и, поскольку актуальное их исследование не осуществлялось, насущ-

ными и способными привести исследователей к новым открытиям.

5. Необходимо поднять статус профессии педагога, а также образованного человека в обществе.

В целом речь идет о том, чтобы вернуться к традиционным моделям педагогики и, пересмотрев результаты проведенных реформ, исправить их ошибки, предотвратив полный крах массового образования.

Цель — анализ наиболее актуальных задач современного основного и дополнительного образования России и мира. Работа содержит теоретическое осмысление задач образования в современном мире. Данное исследование является попыткой реализации системного подхода к изучению задач современного образования России и мира. Практическая значимость исследования объясняется тем, что современное российское и мировое образование требует принятия системных мер преодоления ошибок многочисленных реформ и инноваций. Новизна исследования заключается в анализе задач современного основного и дополнительного образования, вызванных реформами и проблемами, возникшими в связи с ними.

Результаты и обсуждение

Реформы и проблемы основного и дополнительного образования. Реформы и инновации основного и дополнительного образования России и всего мира, особенно интенсивные и многочисленные на протяжении последних десятилетий, породили ряд серьезных проблем, решение которых требует постановки и реализации ряда задач. Одна из первых и ведущих задач связана с тем, чтобы замедлить кажущийся непрерывным поток инноваций, осмыслить их и дифференцировать на продуктивные и деструктивные, действительно новые и важные и ненужные, неважные [5; 6]. Мы согласны с коллегами в том, что необходимы профилактика, коррекция и использование стрессов основного и дополнительного образования, включая стрессы инноваций в целях развития образования и его субъектов. Важно внимательное, критичное отношение к инновациям, в том числе тем, что способствуют развалу сложившейся в стране культуры основного и дополнительного образования, опирающейся на народные традиции и отечественный научный и практический опыт [4]. Необходимо ценностно-целевое переосмысление образования как института культурной трансмиссии, заботы старших поколений о младших, а не института торговли образовательными услугами, ведущего к тотальной коммодификации основного и дополнительного образования [7]. Хотя пропагандируемые российскими и мировыми «форсайт-проектировщиками» современные и даже популярные модели «устойчивого университета», «устойчивой школы» и т. д. утверждают важность и продуктивность «здоровой конкуренции» между школами и вузами разных регионов, стран, профилей подготовки и форм работы, их утверждения не вполне соответствуют реальности [8; 9]. Качество основного и дополнительного образования и само образование напрямую не связаны с конкуренцией, качество связано с целями и ценностями образования, с профессиональными педагогами и способными развиваться учениками, стремящимися к этому и разделяющими такие ценности [10].

Современной педагогике, современным ученикам и педагогам, попавшим в ловушку коммерционализации и коммодификации образования, не хватает отношений любви, объединяющей людей в обществе, в том числе в образовании. Среди идей и моделей, имеющих в этом контексте наибольшую значимость, можно выделить многочисленные работы традиционной педагогики, в частности, подготовленные Фр. Шиллером, И.-В. Гёте, Я. А. Коменским, И. Г. Песталоцци, И. Фр. Гербартом, Я. Корчаком, К. П. Победоносцевым, С. А. Рачинским, В. Розановым, Н. А. Бердяевым, В. В. Зеньковским, И. А. Ильиным, В. П. Вахтеровым, К. Н. Ветнцелем, П. Ф. Каптеревым, Л. Н. Толстым, В. А. Сухомлинским, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинским, а также труды Ш. А. Амонашвили, И. П. Волкова, Е. Н. Ильина, В. А. Караковского, С. Н. Лысенковой, Л. А. Никитиной, Б. П. Никитина, В. Ф. Шаталова, М. П. Щетинина, выполненные в контексте педагогики сотрудничества, и работы В. Г. Иванова, А. Г. Козловой, М. Л. Лезгиной, В. Г. Маралова, В. А. Ситарова, посвященные педагогике ненасилия. Нужно вспомнить также труды С. Л. Соловейчика, В. И. Андреева, Г. М. и А. Ю. Коджаспировых, А. Г. Асмолова. Многие рассматриваемые в работах указанных авторов вопросы остаются в современных исследованиях забытыми или отодвинутыми на второй план.

Анализ проблем психологии и педагогики отношений в современной средней и высшей школе, в основном и дополнительном образовании нередко замыкается внутренними по отношению к образованию психолого-педагогическими аспектами. Но, как мы полагаем, практика современного основного и дополнительного образования так или иначе обращает внимание исследователей на социальные и этические (духовно-нравственные) аспекты современной педагогики, начиная от проблем образовательной аксиологии [9; 11] и заканчивая проблемами доступности образования [3; 12]. Прежде всего это вопросы, связанные с психологическим анализом причин, проявлений и последствий деформаций образования, его субъектов и отношений между ними, в частности проблемы насилия. Однако при всем стремлении ответить запросам текущей, весьма неблагополучной образовательной реальности, при всей актуальности

запроса многочисленные теоретики и практики образования оказываются мало готовы к тому, чтобы оказать реальную помощь в профилактике и коррекции феноменов типа буллинга, самоубийств и колумбайна, в оценке нарушений, возникающих в результате цифровизации, «геймификации», «комиксоизации» основного и дополнительного образования. Это происходит во многом потому, что системы современного образования и наук об образовании современности ограничены идеями консюмеризма, потребительского отношения к человеку и миру. Явная или неявная цель такого рода практик — понизить статус обучающей и учебной деятельности, низвести ее до уровня несамостоятельных, вторичных действий, включенных в другие виды деятельности: хобби и накопительство знаний и умений, спорт и соперничество, отдых и рекреация, в конечном счете к автоматизмам условных и иных рефлексов и(или) к «прямой передаче» данных от компьютера к человеку [2; 13]. Попытки приравнять человека то к животному, то к компьютеру теоретически, как исследовательские метафоры, интерес представляют, но как практики и технологии построения социальных отношений несут исключительно деструктивный смысл неминуемой деградации и (само)уничтожения человека. Инстинктивные программы обучения и воспитания, передачи «знаний и умений» у животных и человека полностью отличны от того системного, направленного, диалогического процесса, каким является образование: многоуровневый и многокомпонентный комплекс практик поддержки развития и полноценного функционирования человека как личности, партнера и профессионала.

Они полностью отличны от тех навыков и компетенций (включая метакогнитивные и метаперсональные), которыми человек, в отличие от животных, владеет и улучшает свою жизнь и жизнь других и которые маркируют факт его развития и человечности: понимание и осознание, взаимопонимание и диалог [1; 2; 14]. Эти компетенции — основные показатели человеческого способа бытия, формируемые и развиваемые именно в образовании, начиная с семейного, домашнего и заканчивая поствузовским, профессиональным. Современное основное и дополнительное образование пытается осмыслить, операционализировать и технологизировать эти реальности, сформировать и развить актуальные модели их наиболее полного, развернутого использования, и вместе с тем оно сталкивается с массовыми попытками уничтожения, подмены образования иными процессами и процедурами, а, значит, попытками уничтожения человека.

Так, трансгуманистические модели «сверхчеловека» или «постчеловека» — одна из наиболее агрессивных сфер имитации образования и связанных с этой задачей проектов, декларирующая возможности развития там и тогда, где и когда имеются факты разрушения человека, образования и всей культуры [2]. Конечно, образование разрушить не так просто, поскольку это огромная, древняя сфера научно-практической активности и жизни человека, без которой и сам человек ставится под вопрос: возможен ли он, человек ли он? И если в случае отдельного индивида ситуация может быть преодолена, то массовое лишение людей образования ведет к разрушению образования как института культурной трансмиссии. Здесь под вопрос ставится сама культура, а с ней и все человечество.

Тенденции осмысления проблем и задач современного образования. Многие проблемы основного и дополнительного образования в России часто остаются в тени, их рассмотрение ограничивается нередко малосодержательным анализом нормативных и статистических документов, предназначением которых в России и в мире нередко является скорее сокрытие истины, чем ее обнаружение, о чем свидетельствуют многочисленные исследования бюрократических дискурсов и бюрократии в целом [15]. Даже психологический анализ замыкается иногда весьма поверхностными констатациями. Во многих работах такого плана можно усмотреть перечни выполненного и необходимого для совершенствования образования той или иной страны, однако сами «проблемы» остаются нераскрытыми, наполненные смысловой «водой» перечни и проекты — неосуществленными, а понятия, которыми оперируют составляющие проекты и списки бюрократы, — неточно определенными как минимум.

Неточное, широкое и лишенное ведущих признаков определение понятий или описание тех или иных явлений позволяет манипулировать пониманием реальности окружающих людей, в том числе субъектов и «потребителей» образовательных услуг.

Ярким примером является последняя дефиниция «пандемии», скорректированная Всемирной организацией здоровья (далее — ВОЗ) в мае 2009 г. Из определения пандемии ВОЗ были удалены критерии повсеместности, масштабности и новизны: теперь, чтобы объявить пандемию, достаточно небольшой вспышки болезни хотя бы в двух из списка регионов, на которые ВОЗ делит мир. В словарях же и научно-практическом обиходе, в законодательстве и нормативных документах многих стран сохранились традиционное определение и прежние нормативы пандемии как необычайно сильной эпидемии, охватывающей подавляющую часть мира, связанной с прогрессирующим распространением инфекционного заболевания людей, характеризующейся значительно превышающим обычно регистрируемый в мире уровень заболеваемости и способной стать причиной чрезвычайной ситуации.

В отечественной психологии П. Я. Гальпериным предложено понятие неполной ориентировочной основы действий, которая не позволяет ни понять происходящего, ни чему-то научиться [16]. Она загоняет человека в стресс: непонимания, беззащитности, безнадежности. Неполнота — способ случайного или намеренного введения в заблуждение — должна быть педагогом изжита. Самостоятельно или вместе с учениками он должен выстроить максимально полную и подробную ориентировочную основу действий, позволяющую школьнику или студенту освоить то или иное знание или умение. Эта же задача стоит и перед исследователем: понимать происходящее и управлять им можно лишь располагая более или менее полной ориентировочной основой действий в отношении понимаемого или управляемого феномена. В противовес этому бюрократические тексты часто имеют целью избежать понимания, в том числе со стороны ученых, т. е. избежать оценки образовательных систем и их действий как более или менее реальных (продуктивных, эффективных и т. д.). В итоге неудивительно, что многие исследования отечественного образования 2020–2022 гг., проведенные по поводу ситуации в образовании страны в период «объявленной ВОЗ пандемии» атипичной пневмонии, весьма отчетливо демонстрируют данную тенденцию к обобщающему анализу таких документов и программ:

— перечисление проблем исследователями нередко сводится к мерам, применяемым Российским государством и иными государствами планеты в целях противостояния, компенсации последствий принятых мер реагирования / реформирования образования;

— продолжающаяся реклама дистанционного / цифрового обучения и критика «субъективного» и травматогенного труда находящихся в состоянии более или менее общего и перманентного психологического выгорания и деформации педагогов;

— реклама «здоровой» конкуренции между вузами как поставщиками образовательных «услуг» и констатация изменений функций и содержания основного и дополнительного образования (его перерождение в совершенно иной социальный институт);

— самоочевидные утверждения о важности повышения качества основного и дополнительного образования без указания реальных путей достижения этих целей;

— констатация успешности образования «перед лицом испытаний» на фоне игнорирования тех реальных проблем и порой «катастроф», с которыми столкнулось основное и дополнительное образование;

— важность предоставлять ученикам (и их семьям) справляться с проблемами повышения своих компетенций самостоятельно, в том числе на конкурентной основе;

— идея совершенствования находящегося в состоянии «катастрофы неравенства образования» [3] не путем радикального пересмотра и отказа от допущенных ошибок, а завершения развала образования с помощью небольших (пошаговых и системно организованных) изменений, в первую очередь, отказа от идеи качества образования и от педагога как субъекта и носителя этого качества [17].

Зарубежные педагоги и психологи как исследователи, даже те, что спонсируются организациями, лоббирующими интересы финансово-промышленных корпораций, относятся к оценке ситуаций в образовании заметно серьезнее. Однако они также склонны игнорировать часть наиболее негативных следствий упомянутой пандемии и иных реформ и псевдоноваций мировых «форсайтов» или стараться использовать их в маркирующих наличие конфликта интересов целях [18].

В противоположность этому культурологические и социологические исследования мира, включая российские, обращают внимание на действительно важные проблемы основного и дополнительного образования, на ту «инфляцию образования», «коррозию» ее смыслов и ценностей, которую можно наблюдать в реальности и которая отражена в других типах документов, например, в распространившихся сейчас во всем мире форсайтах, «белых книгах» и «манифестах» мирового и отечественного образования, выполняемых в рамках директив мировых промышленно-финансовых корпораций.

Коммодификация и новейшие задачи основного и дополнительного образования. Крайняя коммодификация, коммерционализация и прагматизация основного и дополнительного образования, имитация заботы об образовании [7; 14; 19], маскирующие задачи максимизации его доходности, «наживы», симуляция образования под видом «образовательных услуг», резкое упрощение и уплощение образовательных программ, растягивание периода общей и профессиональной (пере)подготовки «на всю жизнь», минимизация с прицелом на полное изъятие из образования отношений, развивающего диалога с педагогом и сверстниками, ограничение доступа к качественному образованию для малоимущих слоев и социальных меньшинств [1; 3] — это далеко не полный перечень действительно важных проблем мирового и российского основного и дополнительного образования. Каждая из этих проблем вызывает комплекс задач, которые необходимо решить, однако на фоне мирового кризиса, затронувшего все страны и сообщества мира, эти проблемы порождают поистине катастрофическую ситуацию.

Ученые и педагоги мира бьют тревогу по поводу резкого, обвального, граничащего с закрытием школ и вузов падения качества образования в 2020–2022 гг., а также снижения доступности образования до уровня

«катастрофы неравенства», появления не менее катастрофических нарушений в психическом и социальном здоровье учеников и педагогов средних и высших учебных заведений [1; 14; 20]. Эти моменты признаются даже учеными, труд которых регулируется финансово-промышленными корпорациями, в том числе через систему надгосударственных структур типа Агентства стратегических инициатив и т. д. [3; 13; 18]. Деструктивная активность этих лобби-организаций активно критикуется за рубежом, но крайне слабо в отечественной науке и политике. Однако педагоги и ученики не только ощущают, но и отвечают на деструктивные новации, в том числе повышением показателей насилия и иных межличностных деформаций в отношениях друг с другом, увеличением личностных нарушений и расстройств (включая личностные деформации, неврозы, состояния депрессии и / или астении, психологическое выгорание) и т. д. Они также отвечают психологическим отчуждением и реальным уходом из вузов и школ. Если ранее, на переломе веков, у россиян вызывала интерес возможность получить несколько высших образований, проявить себя в нескольких областях профессионального труда, то теперь, в начале третьего десятилетия, даже при наличии государственной программы переподготовки для трудоспособного, но безработного населения желание получить образование резко сократилось. Исследователи связывают это с десакрализацией как основного, так и дополнительного образования, падением его качества и престижа, с потерей смысла образования как социального лифта и смысла труда как практики, позволяющей самореализоваться и тем более самоактуализироваться.

Критика образовательных реформ основного и дополнительного образования напрямую связана с тем, что рекламирующие и распространяющие данные реформы надгосударственные структуры в последние десятилетия активно лоббируют интересы финансово-промышленных корпораций, особенно тех, которые занимаются проблемами «жизнеобеспечения» населения и «цифровизации» этой жизни. Не очень различимы, но внушительны на этом фоне голоса исследователей и педагогов, призывающих к переоценке значимости (псевдо)инноваций современности, к бережному и уважительному отношению к традиционной системе воспитания и обучения, той мудрости, которая в ней заложена. На этом фоне достаточно спорными выглядят утверждения о развивающей миссии современного образования, даже неполный перечень проблем современного основного и дополнительного образования России и мира говорит о том, что сложностей и задач здесь больше, чем перспектив и возможностей. Намерение решать эти проблемы, ставить конкретные задачи пока также еще только формируется: зарубежные исследователи, хотя и без какого-либо оптимизма, подчеркивают важность возвращения педагогов в школы и вузы, в жизнь учеников, в том числе на уровне персональных репетиторов и тьюторов [3; 18]. На наш взгляд, огромное значение здесь может иметь дополнительное образование: и как исследовательская площадка, и как ресурс поддержки основного образования, и как практика и теория «восполняющего», бережливого (lean education), корректирующего недостатки и пробелы основного образования [17; 21; 22]. Однако существенные перемены должны коснуться обеих этих областей, в первую очередь в контексте возвращения к традиционному пониманию педагогики как практики поддержки развития человека [1; 7; 13; 14; 21]. Бережливое или восполняющее образование опирается на идеи «уважения к людям» и «постоянного совершенствования» (изменения к лучшему, или «кайдзен») [22–24].

Помимо деклараций, модель бережливого образования Б. Эмилиани [22] выступает лишь версией коммодифицированного образования. Она скорее создает препятствия, чем помогает решить стоящие перед основным и дополнительным образованием задачи. В продолжение линии, заданной «форсайтами» образования, А. Хэмилтон и Дж. Хетти в «Манифесте бережливого образования» [17] настаивают на том, что катастрофическая ситуация в образовании, сложившаяся в 2020–2022 гг., побуждает не к радикальным решениям и отказу от деструктивных реформ, а к изысканию «способов получения большего из меньшего» [17]:

1) сократив или прекратив программы базовой подготовки и повышения квалификации учителей и преподавателей, вплоть до отмены необходимости высокой квалификации, ученой степени и званий для педагогов вузов;

2) сократив и примитивизировав образовательные программы, чтобы ученики разных возрастов и способностей учились вместе, обучая друг друга;

3) удалив «нерентабельные» образовательные форматы и подходы к учебному плану, оптимизировав / сократив образовательные учреждения;

4) элиминировав требования качества образования и его нацеленность на конкретный результат.

Последний вывод резюмирует цель «манифеста» и иных «белых книг» и «форсайтов» образования, он прямо противоположен пониманию того, что катастрофические последствия развала или прекращения работы системы образования невозможно исправить небольшими изменениями. Они также прямо противоположны констатациям других исследователей и педагогов, отмечающих важность восстановления традиций, возращения педагогов в школы и вузы, ориентации на высокое качество образования и (пере)подготовки учителей и преподавателей, на индивидуализированную поддержку раз-

вития учеников, вплоть до работающих с одним или несколькими учениками тьюторов и репетиторов [1; 3; 21]. Они противоположны представлению о том, что (нейро)цифровые и иные технологии должны разрабатываться на уровне, позволяющем им стать действительной результативной поддержкой, а не заменой образования [1; 2; 19]. Они диаметрально противоположны базовым идеям и смыслам педагогики как института культурной трансмиссии, поддержки развития человека для достижения им вершин самоактуализации и самореализации [1; 7; 14]. Эти изыскания показывают, насколько опасная ситуация сложилась вокруг образования во всем мире [25–27]. Перефразируя общий смысл исследований Д. Азеведо, М. Р. Арпентьевой, Д. В. Евзрезова, Г. К. Жуковой, И. П. Костенко, В. Р. Кучмы, Б. О. Майера, А. Мунро, И. Р. Назаровой, В. С. Сизова, Г. А. Степановой, С. Фауста, О. Н. Четвериковой и многих других, отметим, что возвращение к сущности образования — «единственный путь его возрождения» [14; 19; 28–32]. Отступать, как это предлагают А. Хемилтон и Дж. Хетти, уже некуда и нет времени. Важно, что это понимают и отечественные, и зарубежные педагоги [2–4; 13; 20].

Выводы

Образованию России и мира в последние десятилетия был нанесен существенный урон, связанный с деформациями его содержательной, процессуальной и формальной сторон. В итоге перед учеными и педагогами встал ряд задач, связанных с поиском выхода из кризиса. Образование современности требует принятия системных мер преодоления ошибок многочисленных реформ и инноваций последних десятилетий. Среди самых первых задач мы можем назвать задачи восстановления традиций отечественного образования, а также:

— всесторонней заботы государства о поддержке социального статуса и профессионализма педагогов, повышения престижа труда и профессии педагога, качества подготовки, квалификации и переподготовки педагогов, укрепления педагогических коллективов;

— отказа от идеологии конкуренции и идей образования как системы «образовательных услуг», возвращения к традиционному пониманию педагогики как института культурной трансмиссии и заботы старших поколений о младших;

— разработки «дорожных карт» повышения качества общего и профессионального, основного и дополнительного образования, направленных на формирование и развитие полноценно функционирующего человека;

— анализа и исправления ошибок и провалов в основном и дополнительном образовании, допущенных в ходе реформ последних десятилетий;

— создания максимально комфортной, насыщенной, полноценной среды развития человека, отвечающей возможностям и достижениям науки, искусства, производства XXI в., профилактики и коррекции психологических, социальных и иных нарушений в жизни учеников, педагогов, их семей путем направленной поддержки общества и государства, формирования и развития у субъектов основного и дополнительного образования отношений взаимопомощи, сотрудничества;

— интеграции индивидуального (семейного, репетиторского), основного и дополнительного образования в единую систему, поддерживаемую государством и обществом.

Перспективы исследования задач современного и дополнительного образования связаны с разработкой и апробацией программ преодоления системы деструктивных последствий реформ мирового образования, осуществленных в последние десятилетия.

Список источников / References

1. *Арпентьева М. Р., Гайдар К. М., Кунаковская Л. А.* Стресс инноваций в образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 4. С. 4331–4346.

2. *Информатизация* общества: социологический анализ / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2016. 320 с.

3. Azevedo J. P., Gutierrez M., de Hoyos R., Saavedra J. The Unequal Impacts of COVID-19 on Student Learning. Primary and Secondary Education During Covid-19 / Reimers F. M. (eds.). Cham: Springer, 2022. Pp. 421–459. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_16.

4. Kosaretsky S., Zair-Bek S., Kersha Y., Zvyagintsev R. General Education in Russia During COVID-19: Readiness, Policy Response, and Lessons Learned. Primary and Secondary Education During Covid-19 / Reimers F. M. (eds.). Cham: Springer, 2022. Pp. 227–261. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_9.

5. Munro A. P., & Faust S. N. Children are not COVID-19 super spreaders: Time to go back to school. *Archives of Disease in Childhood.* 2020. Vol. 105(7). Pp. 618–619.

6. Sergeeva M. G. Design of educational trajectory of students in the conditions of sociocultural educational environment. *Nauchnoe Obrazovanie.* 2019. Vol. 1(2). Pp. 6–14.

7. *Арпентьева М. Р., Тащёва А. И., Гриднева С. В.* Коммодификация образования: процессы и результаты // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 1. С. 2406–2420.

8. *Иванова Н. Г., Порубайко Л. Н., Доронцев А. В., Давудов Т. С., Рудева Т. В.* Преобразования на пути становления современной системы профессионального образования: проблемы и пути их решения // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2021. № 3(193). С. 135–141.

9. Yatsenko M. P., Melnikova T. V., Leopa A. V., Gorodishcheva A. N., Stumpf S. P., & Rakhinsky D. V. Sustainable development and perspectives of universalistic trends in the modern world. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7, No. 3. Pp. 212–222.

10. *Гаврильева Т. Н., Сугимото А., Фуджи М., Яманака Р., Павлов Г. Н., Кириллин Д. А.* Устойчивое развитие университетов: мировые и российские практики // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 7. С. 52–65. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-52-65.

11. *Гасанова Р. Р.* К проблеме интенсификации дополнительного образования: проектирование, реализация, рефлексия и коррекция персональных траекторий образования будущих педагогов // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 139–146.

12. *Калачев А. В.* Проблема доступности образования в современной России // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 5(158). С. 17–21.

13. *Жукова Г. К.* Сага о Форсайте, или Об идолах Global Education в российском образовании // Избранные аналитические материалы СПб РИАЦ Российского центра стратегических исследований / под ред. А. А. Колесникова. СПб., 2016. С. 33–66.

14. *Четверикова О. Н.* «Цифровая школа» как приговор образованию в России // Объединительное движение «Встань за веру, Русская земля». 31.07.2018. С. 1–2. URL: https://vstanzaveru.ru/chetverikova-on-tsifrovaya-shkola-kak-prigovor-obrazovaniyu-v-rossii/ https://vstanzaveru.ru/chetverikova-on-tsifrovaya-shkola-kak-prigovor-traditsionnomu-obrazovaniy v-rossii-chast-2 / (дата обращения: 21.11.2021).

15. *Арпентьева М. Р., Горелова И. В.* Эвергетика и проблемы интерсубъективного управления: человеческий и социальный капитал / под ред. М. Р. Арпентьевой. Канада, Торонто, 2018. 290 с.

16. Haenen J. P. Gal'perin: Psychologist in Vygotsky's footsteps. Commack, N.-Y. : Nova Science Publishers, 1996. 267 p.

17. Hamilton A. and Hattie J. The Lean Education Manifesto: A Synthesis of 900+ Systematic Reviews for Visible Learning in Developing Countries. N.-Y., 2022. 300 p.

18. UNICEF. The State of the World's Children 2021. Interactive dashboard and statistical tables. UNICEF. October 2021. P. 1. URL: https://data.unicef.org/resources/sowc-2021-dashboard-and-tables/ (accessed: 12.12.2021).

19. *Степанова Г. А., Демчук А. В., Арпентьева М. Р.* Цифровизация и проблемы современного российского образования // Гуманитарные науки. 2021. № 3(55). С. 16–27.

20. *Кучма В. Р., Седова А. С., Степанова М. И., Рапопорт И. К., Поленова М. А., Соколова С. Б., Александрова И. Э., Чубаровский В. В.* Особенности жизнедеятельности и самочувствия детей и подростков, дистанционно обучающихся во время эпидемии новой коронавирусной инфекции (COVID-19) // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2020. № 2. С. 4–23.

21. *Костенко И. П.* Возвращение к традиции — единственный путь возрождения образования в России // Пути преодоления кризиса в образовании. Консолидация родительских и научных сообществ России : мат-лы конф. в рамках Всероссийского родительского съезда «Будущее России» 22 мая 2021 г., Москва. М., 2021. URL: Regnum.ru. 2021. 19 июня. С. 1. https://regnum.ru/news/3299413.html (дата обращения: 10.10.2021).

22. Emiliani B. Lean Teaching: A Guide to Becoming a Better Teacher. N.-Y., 2015. 146 p.

23. Balzer W. K. Lean Higher Education: Increasing the Value and Performance of University Processes. N.-Y., 2020. 575 p.

24. Global Lean for Higher Education, A Themed Anthology of Case Studies, Approaches, and Tools / Yorkstone, S. (ed.). London, 2019. 450 p.

25. Carvalho A. A., Flumerfelt S., Kahlen F. J. Conclusions and New Developments. Lean Education: An Overview of Current Issues. Cham, 2017. Pp. 177–179. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45830-4_11.

26. LeMahieu P. G., Nordstrum L. E., Greco P. Lean for Education. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*. 2017. Vol. 25, No. 1. Special Issue: Working to improve: seven approaches to quality improvement in education / Guest eds. P. G. LeMahieu, A. S. Bryk. Pp. 74–90.

27. Vukadinovic S., Djapan M., Macuzic I. Education for lean & lean for education: A literature review. *International Journal for Quality Research*. 2017. Vol. 11. Pp. 35–50. https://doi.org/10.18421/IJQR11.01-03.

28. *Арпентьева М. Р.* Форсайт образования: «человек служебный» и «человек этический» как цели образования XXI века // Форсайт образования: ценности, модели и технологии дидактической коммуникации XXI века : коллективная монография / под ред. М. Р. Арпентьевой. Торонто, 2018. С. 12–21.

29. *Евзрезов Д. В., Майер Б. О.* Об онтологии и эпистемологии форсайтов «Образование 2030» и «Компетенции 2030» // Философия образования. 2014. № 2. С. 74–99.

30. *Назарова И. Р.* Форсайт в исследованиях будущего российского образования // Высшее образование в России. 2014. № 7. С. 22–29.

31. *Сизов В. С.* Форсайт-исследование системы образования России // Экономика образования. 2015. № 2. С. 73–80.

32. *Хало П. В.* Анализ перспективности отечественного форсайт-проекта образования и возможности его методологического и технического обеспечения // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2018. № 2. С. 109–117.

Поступила 17.11.2022; одобрена после рецензирования 23.12.2022; принята к публикации 28.02.2023.
Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Обзорная статья
УДК 159.98 © Валеева Г. В., Хотеева Р. И., Малиничев Д. М., Арпентьева М. Р., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-186-194
5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Сопровождение психологической безопасности личности в высшем образовании

Галина Валерьевна Валеева [1], кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин высшей школы физической культуры и спорта;
valeeva-chel@mail.ru; https://orcid.org/0000-0001-7004-3864
Раиса Ивановна Хотеева [2], кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии;
khoteeva@ya.ru; https://orcid.org/0000-0002-4580-7241
Дмитрий Михайлович Малиничев [3], кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры информационного менеджмента и информационно-коммуникационных технологий имени В. В. Дика; mmm_63@list.ru; https://orcid.org/0000-0001-5895-7399
Мариям Равильевна Арпентьева [4], доктор психологических наук, доцент, академик Международной академии образования, член-корреспондент Российской академии естествознания; mariam_rav@mail.ru; https://orcid.org/0000-0003-3249-4941

[1] *Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 454080, Челябинск, пр. Ленина, 69, Россия*
[2] *Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского, 248023, Калуга, ул. Разина, 22/48, Россия*
[3] *Московский финансово-промышленный университет «Синергия», 125190, Москва, Ленинградский пр., 80, корп. Е, Россия*
[4] *Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие», 248000, Калуга, ул. Достоевского, 44, Россия*

Реферат

Введение. Исследования психологической и информационно-психологической безопасности в образовании сосредоточены на изучении предшествующих событий и результатов, связанных с психологической безопасностью и ее нарушениями, но мало внимания уделяется путям и этапам обеспечения и развития психологической безопасности на разных уровнях образовательной организации. Цель работы — выявление путей и технологий сопровождения психологической безопасности субъектов в высшем образовании. **Результаты и обсуждение.** Психологическая безопасность — интегративное состояние уверенности субъектов образования в том, что они не будут наказаны, унижены, подвергнуты остракизму за свои ценности, представления и переживания, модели поведения, опасения и ошибки, успехи и достижения. Психологическая безопасность в образовании означает, что люди чувствуют себя комфортно, будучи самими собой, сознавая и реализуя себя как индивидуальности и как члены одной группы (сообщества). Они полностью включены в образовательный процесс, имеют транспарентные и гармоничные отношения с другими субъектами образования. Отсутствие психологической безопасности в вузе имеет серьезные негативные последствия, в их числе снижение качества образования, общая деградация и разрушение организации. Это хорошо иллюстрируют проблемы цифровизации образования, связанные с деформацией и разрушением взаимоотношений в вузе. **Выводы.** Укрепление психологической и информационно-психологической безопасности образования имеет значение для безопасности и развития общества. Несмотря на то что психологическая безопасность кажется феноменом интуитивно понятным, достигать ее в масштабах вуза достаточно сложно, так как данная проблема и ее решение имеют большой резонанс, последствия для всех уровней и компонентов образовательной системы. Все стороны стремятся участвовать в обеспечивании безопасного и оптимального образовательного процесса.

Ключевые слова: буллинг, высшее образование, бесстрашная организация, тревожная вечеринка, психологическая безопасность, психологическая служба вуза, целевые вмешательства, безопасность цифровых инноваций

Для цитирования: *Валеева Г. В., Хотеева Р. И., Малиничев Д. М., Арпентьева М. Р.* Сопровождение психологической безопасности личности в высшем образовании // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. № 2(93). С. 186–194. https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-186-194

Review Article
UDC 159.98 © Valeeva G. V., Khoteeva R. I., Malinichev D. M., Arpentieva M. R., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-186-194
5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment

Maintaining Psychological Safety of a Person in Higher Education

Galina V. Valeeva [1], Candidate of Science in Psychology, Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Life Safety and Biomedical Disciplines of the Higher School of Physical Culture and Sports;
valeeva-chel@mail.ru; http://orcid.org/0000-0001-7004-3864
Raisa I. Khoteeva [2], Candidate of Science in Psychology, Associate-Professor at the chair of General and Social Psychology;
khoteeva@ya.ru; https://orcid.org/0000-0002-4580-7241
Dmitriy M. Malinichev [3], Candidate of Technical Sciences, Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Information Management and Information and Communication Technologies named after Dik V.V.;
mmm_63@list.ru; https://orcid.org/0000-0001-5895-7399

Mariam R. Arpentieva [4], Dr. habil. in Psychology, Associate-Professor, Academician of the International Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural History;
mariam_rav@mail.ru; https://orcid.org/0000-0003-3249-4941

[1] *South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, 69 Lenin pr., Chelyabinsk, 454080, Russia*
[2] *Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovskiy, 22/48 Razin st., Kaluga, 248023, Russia*
[3] *Moscow Financial and Industrial University "Synergy", 80 E Leningradskiy pr., Moscow, 125190, Russia*
[4] *Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance "Sodeistvie", 44 Dostoevskiy st., Kaluga, 248000, Russia*

Abstract

Introduction. The studies of psychological and information psychological security in education focus on the examination of the antecedent events and results associated with psychological safety and its violations, but little attention is paid to the ways and steps of ensuring and developing psychological safety at different levels of the educational organization. The purpose is to outline the directions and technologies of maintaining psychological support for the subjects in higher education. **Results and Discussion.** Psychological safety is an integrative state of confidence of the subjects of education that they will not be punished, degraded, ostracized for their values, visions and sufferings, behavior patterns, dangers and failures, and achievements. Psychological safety in education means that people feel comfortable being themselves, aware and realizing themselves as individuals and as members of one group / community. They are fully included in the educational process, have transparent and harmonious relations with other subjects of education. The lack of psychological security in the university has serious negative consequences, including a decrease in the quality of education and a general degradation and destruction of the organization. This evidently demonstrates the problems of digitalization of education related to deformity and destruction of interrelations at a university. **Conclusions.** Strengthening psychological and information psychological safety of education is essential for security and development of the society. Despite the fact that psychological safety seems an intuitive concept, it is quite difficult to achieve it on a university scale, since this problem and its solution have great resonance, consequences for all levels and components of the educational system. All parties seek for effective participation in providing safe and optimal educational process.

Keywords: bullying, higher education, fearless organization, alarm party, psychological safety, psychological service of the university, targeted interventions, safety of digital innovations

Citation: Valeeva G. V., Khoteeva R. I., Malinichev D. M., Arpentieva M. R. Maintaining Psychological Safety of a Person in Higher Education. *Psychopedagogy in Law Enforcement.* 2023. Vol. 28. No. 2(93). Pp. 186–194 (In Russ.). https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-186-194

Основные положения

1. Центральное значение в оптимизации работы образовательной организации имеют «рассекречивание» существующих тайн и «скелетов» организации, актуализация и рефлексия «скрытых знаний» и умений в процессе предметно-ориентированного диалога субъектов и иных стейкхолдеров образования по поводу инноваций и иных проблем и задач улучшения качества функционирования образовательного учреждения.

2. Информационно-психологическая безопасность — один из важных моментов психологической безопасности, когда в вузе созданы условия для того, чтобы люди использовали цифровые технологии и соответствующие образовательные методики свободно, не во вред, а на пользу себе и образованию.

3. Состояние «бесстрашной организации» означает достижение психологической безопасности отношений субъектов в вузе. Оно необходимо не только для его успешного функционирования, обучения и воспитания, но и для развития и инноваций. Вместо того чтобы отстаивать «право на тайну» и «право не знать» чего-либо, субъекты образовательных отношений должны стремиться к пониманию себя и мира в непосредственно касающихся их ситуациях, проявляя мужество продумывать, сознавать все, что они узнают, с чем работают.

Введение

Сейчас часто используется понятие «информационно-психологическая безопасность», которое связано с обеспечением психологической безопасности субъектов образования в контексте использования ими цифровых технологий в образовании. Происшедшие в последние годы акты колумбайна, буллинг и иные виды насилия в образовательных учреждениях ставят перед исследователями важную задачу коррекции и предотвращения не только преступлений, но и проступков различных субъектов образования в отношении себя, других людей и общества в целом [1–3]. Эта задача обеспечения психологической безопасности образования может быть решена силами образовательных учреждений и систем образования, в том числе скоординированной междисциплинарной работой специалистов служб психолого-педагогического, медицинского, юридического и т. д. сопровождения образовательного процесса [4–6]. Психологическая безопасность, при которой люди чувствуют себя комфортно, принимая межличностные риски, является решающим фактором, определяющим безопасное, продуктивное и эффективное обучение и воспитание будущих специалистов в вузах [7; 8, p. 6]. Многие исследования психологической и информационно-психологической безопасности в образовании сосредоточены на исследовании предшествующих событий

и результатов, связанных с психологической безопасностью и ее нарушениями, но однако мало внимания уделяется путям, шагам и технологиям обеспечения и повышения психологической и информационно-психологической безопасности на разных уровнях образовательной организации.

Цель — анализ и выявление проблем и направлений психологического сопровождения субъектов образовательной организации (вуза) в сфере обеспечения и развития психологической безопасности личности и группы.

Результаты и обсуждение

Психологическая безопасность — состояние уверенности субъектов образования в том, что они не будут наказаны, унижены, подвергнуты остракизму за свои ценности, представления и переживания, модели поведения, опасения и ошибки, успехи и достижения [8–12]. Это общее убеждение членов образовательной организации или ее отдельного подразделения в том, что другие члены группы не будут отвергать, наказывать и унижать их за то, что и как они делают, говорят, думают, переживают и т. д.

Исследования неоднократно обнаруживали, что организации выигрывают от разнообразия взглядов, а группы людей с разным жизненным опытом наиболее способны распознавать проблемы и предлагать творческие решения. Психологическая, в том числе информационно-психологическая, безопасность в образовании означает, что люди чувствуют себя комфортно, будучи самими собой, сознавая и реализуя себя как индивидуальности и как члены одной группы (сообщества). Они полностью отдаются образовательному процессу и чувствуют себя нормально.

Отсутствие психологической безопасности в вузе имеет серьезные последствия. Когда людям неудобно говорить о неэффективных и непродуктивных переменах и инициативах, организация не способна предотвратить неудачу. Когда участники образования не полностью привержены ему, организация теряет возможность использовать сильные стороны всех своих талантов. Люди должны чувствовать себя комфортно, открыто высказываясь, задавая странные, наивные или мудрые и конкретные вопросы, спокойно соглашаясь или не соглашаясь с тем, как обстоят дела, чтобы иметь возможность реально изменять ситуацию. Психологическая безопасность не означает, что «все всегда хорошие», но означает, что люди принимают конфликт и высказываются, зная, что группа поддерживает их, а они поддерживают ее [7; 13–16 и др.].

Для образовательных организаций, серьезно настроенных на успех, свойственно множество инноваций, важны отношения творчества, привлечение и удержание профессионалов и «талантов», которые открыто и развернуто обсуждают проблемы, а не замалчивают их. Традиционная культура «подгонки» и «приспособления» человека к организации обречена на провалы и неуспехи, успех требует постоянной рефлексии и критического осмысления происходящего, соблюдения традиции и привнесения новых идей, новых целей. Межличностный климат не должен подавлять, людей в организации нельзя высмеивать, запугивать и т. д. Несогласие обсуждать проблемы хотя и ускоряет ход событий, но блокирует творчество: обсуждение является неотъемлемой частью творческого процесса. Люди должны иметь возможность озвучивать сомнительные и незаконченные идеи, задавать неординарные вопросы и обсуждать их с другими. Это создает культуру, в которой незначительная оплошность или мгновенная ошибка не имеет большого значения, фактические ошибки признаются и исправляются, следующая творческая идея может стать следующим важным этапом развития организации [1; 11; 12; 16–18]. Путь психологической безопасности развития организации иногда тернист, но четкое следование общей траектории, при учете типичных сценариев обсуждения и воплощения инноваций, обеспечивает постоянное развитие и продуктивные, эффективные перемены. Э. Эдмондсон называет это состояние «бесстрашной организацией» (fearless organization) [19]. Создание психологической безопасности в вузе необходимо не только для его успешного функционирования, обучения и воспитания, но и для развития инноваций. В случае инновационной культуры люди должны иметь возможность вести себя, разговаривать, мыслить и чувствовать нестандартно, необходимы обсуждения и мозговые штурмы, чтобы создать действительно инновационную культуру [7]. Вместо того чтобы отстаивать «право на тайну» и «право не знать» чего-либо, субъекты стремятся к пониманию себя и мира в непосредственно касающихся их ситуациях, проявляя мужество продумывать (сознавать) все, что они узнают, с чем работают.

Психологическая безопасность — понимание того, что в образовательном учреждении безопасно идти на риски межличностных отношений, что такие риски жизненно важны для развития командного духа («образовательного сообщества») и качества образования, способствуют готовности обучающихся, преподавателей и иных работников вносить свой вклад в достижение общей цели. Люди не боятся быть отвергнутыми за высказывание предложений и знают, что при выявлении или обсуждении проблем, дискуссиях или исправлении ошибок к ним будут относиться справедливо и с сочувствием. Они свободны не только от страха в целом, но и от межличностных, профессиональных и социальных угроз их актуальному статусу, а также профессиональному развитию, в том числе от угроз, несправедливости, травли и т. п.

Психологическая безопасность особенно важна в средах с высоким риском, таких как образование,

где люди трудятся и учатся в межпрофессиональной и междисциплинарной среде, где ошибки могут привести к серьезным нарушениям в жизни индивида, группы или организации. Однако, несмотря на преимущества психологической и информационно-психологической безопасности, в образовательных организациях современности чаще всего преобладают отношения вины и страха, которые наносят ущерб безопасности людей, духовно-нравственному благополучию и развитию персонала и студентов, эффективности и продуктивности организации, приводя к неучитываемым аберрациям, ошибкам и снижению безопасности [1; 11; 16; 18; 20]. Так, «вертикаль» управления, свойственная менеджериализму, порождает тайны, умолчания и запреты на высказывание того, что, по частному мнению менеджера, может быть разрушительным и недопустимо. В результате «обратные» и «горизонтальные» связи в организации истощаются, становится невозможным сотрудничество, возникает лавина конфликтов и противоречий, которые никто не собирается решать иным методом, чем увольнения и отчисления, наказания и травля, а также дальнейшим блокированием доступа к необходимой для решения конфликта и реализации образовательных задач информации. Негативное отношение к «слишком умным» и в рамках трудовых, и в рамках образовательных отношений стало привычным уже в конце XX в. В настоящее время начинает отвергаться важность качественного образования и образования в целом: некомпетентная цифровизация образования «ради цифровизации» порождает иллюзию образовательной активности, что активно используется для его имитации, подмены, способствует закреплению между людьми отношений страха и вины.

Такая культура вины и страха усугубляется в странах, в которых люди придерживаются строго иерархических отношений, где структура и контроль имеют первостепенное значение, нет возможности откровенных разговоров на разных организационных уровнях. Это также типично для менеджериализации и коммерционализации образования: там, где образовательной организацией руководит назначенный «эффективный менеджер», достоинством которого являются лишь коррупционные связи с другими «эффективными менеджерами».

Страны с рыночной культурой в XX в. начали ставить конкурентоспособность и доход от образования выше важности обсуждения неудач, создавая и удерживая тем самым психологически опасную, «токсичную» среду, что уже неоднократно было отмечено педагогами и иными специалистами, учеными, стремящимися к действительному обеспечению безопасности образования, к радикальному, а не фрагментарному или имитирующему решению проблем насилия в образовании [8; 10; 17; 18].

Состояние психологической безопасности — важный ресурс, обеспечивающий образование, его поддержку и качество, а также развитие обучающихся.

Отметим, что многие школы и вузы давно применяют подход, ориентированный на выздоровление, сосредоточиваясь на расширении возможностей обучающихся с помощью семьи (опекунов) или соучеников, оказывающих поддержку отстающим. Это помогает им осознавать и развивать свои сильные стороны, совершать осознанный выбор, значимый для их жизни и для организации.

Несмотря на очевидные преимущества психологически безопасной организационной культуры в образовании, ее трудно реализовать на практике и даже продемонстрировать, начиная с вопроса, что можно «делать» с организационной культурой — изменять или только исследовать и учитывать.

Наряду с неоднородностью собственных интересов и нужд, члены образовательной организации отражают интересы и нужды множества иных сторон (стейкхолдеров), что может создать проблемы для внедрения последовательных изменений, а также особенностей национальной культуры. Поэтому существующие в обществе индивидуалистические и коллективистские модели отношений, открытые или закрытые, патриархальные и матриархальные ориентации, разные модели толерантности к неопределенности и т. д. влияют на возможности обеспечения и развития психологической безопасности членов образовательных и иных организаций [1; 12; 13; 21].

Психологическая безопасность играет центральную роль в выявлении и исправлении ошибок и промахов, поэтому их обсуждение может пресекаться на уровне организационного давления. Исследования указывают на связь между психологической безопасностью и качеством образования, готовностью и способностью к инновациям. Психологически безопасная организация понимает важность извлечения уроков из неудач и то, что члены образовательной организации играют большую роль в ее успехах. Поэтому они могут сообщить, что им нужна помощь, не опасаясь, что это будет рассмотрено как слабость или как-то иначе повлияет на их репутацию, а также на стабильность их образовательных результатов и перспектив профессионального и карьерного становления и развития. Неспособность и неготовность обсуждать эти вопросы связаны с вероятностью стрессов, которые могут усугубить проблему и привести к более серьезным проблемам со здоровьем. Психологическая безопасность должна быть обеспечена на каждом уровне организации, это важно сознавать и задавать как принцип или идеал, даже если его трудно реализовать на практике. Она будет ощущаться и выражаться по-разному в зависимости от контекста: на индивидуальном, командном и организационном уровнях. Поскольку организа-

ция образования представляет собой множество подструктур и субкультур, необходимо создание гибкой программы психологической безопасности, адаптированной к потребностям разных субъектов (групп и индивидов). Этот момент имеет решающее значение для успеха программы в масштабах всей организации. Особенно важно поведение руководителей: здесь используются понятия типа трансформационного лидерства, сострадательного и совместного лидерства, инклюзивности лидерства, управленческой открытости, надежности руководителя и поведенческой честности. Подструктуры также могут различаться с точки зрения процедурных аспектов, способствующих или препятствующих психологической безопасности: различаются процессы и содержание контактов людей в подструктурах. Важно, не поощряя прямые конфликты внутри и между командами, не позволять накапливаться невысказанным разногласиям, которые могут перерасти в гораздо более серьезные проблемы в будущем.

Таким образом, руководители должны предоставлять подчиненным возможность обсудить проблемы, а также управлять процессами, имея смелость сдерживать или даже препятствовать переменам, которые подрывают психологически безопасные отношения. Психологическая безопасность заключается в содействии совместным и откровенным дискуссиям, а не «карт-бланше» в разрешении любых перемен. Кроме того, лидеры также должны находиться в психологической безопасности при выполнении своих управленческих обязанностей и использовать поддерживающие их ресурсы для управления персоналом.

Важны отношения сотрудничества, максимизирующие шансы на успех. Опыт сотрудничества способствует психологической безопасности и позволяет убедить сотрудников в искренности намерений руководства. Сотрудничество повышает внутреннюю мотивацию персонала и увеличивает участие в этих изменениях, а также содействует устойчивости организации. Совместное принятие и воплощение решений позволяет членам организации ощущать свои полномочия, включая полномочия в области обеспечения психологической безопасности [8; 10; 16; 19].

По мнению Т. Кларка, члены организации должны пройти ряд этапов безопасности, прежде чем они смогут внести в развитие организации свой уникальный, ценный вклад и бросить вызов статус-кво. Когда коллектив или организационный климат характеризуются межличностным доверием и атмосферой уважения, члены организации чувствуют себя свободными для сотрудничества и ощущают себя в безопасности, принимая на себя риски, что в конечном итоге позволяет им более эффективно внедрять инновации. Психологически безопасное учебное или рабочее место начинается с чувства принадлежности. Члены образовательной организации должны чувствовать себя принятыми, прежде чем они смогут в полной мере внести свой вклад в улучшение ее деятельности [21; 22]. Он полагает возможным выделить 4 этапа психологической безопасности.

Первый — безопасность инклюзивности — удовлетворяет базовую человеческую потребность в общении и принадлежности. На этом этапе человек чувствует себя в безопасности, будучи самим собой, и его принимают таким, какой он есть, включая его уникальные качества и определяющие характеристики.

Второй — безопасность учащегося — удовлетворяет потребность в обучении и росте. На этом этапе человек чувствует себя в безопасности, обмениваясь информацией в процессе обучения, задавая вопросы, давая и получая отзывы, экспериментируя и допуская ошибки.

Третий — безопасность участников — удовлетворяет потребность в изменении ситуации. Человек чувствует себя в безопасности, используя свои навыки и способности, чтобы внести значимый вклад.

Четвертый — безопасность изменений — удовлетворяет потребность в улучшении ситуации. Человек чувствует себя в безопасности, когда говорит и бросает вызов статус-кво, когда считает, что есть реальная возможность измениться или улучшиться.

Чтобы помочь членам образовательной организации через эти этапы идти на риск и высказываться, чтобы в итоге оказаться там, где комфортно, лидеры должны воспитывать и поощрять чувство психологической безопасности членов своей организации.

Одно основное заблуждение руководителей состоит в том, что психологическая безопасность будет присутствовать в любой более или менее здоровой рабочей среде, как и свобода работников и обучающихся от насилия и защита от травм. Однако в реальности психологически безопасная образовательная среда — редкость.

Для многих людей естественно «держать свои идеи при себе», «надеяться на авось», избегать «глупых» вопросов и несогласия с руководством, даже при наличии опасений. Поэтому свободный обмен идеями и вопросами затруднен. Нужны специальные усилия для формирования и развития новых моделей поведения и психологически безопасные, обеспечивающие психологическую безопасность инновации, в том числе в контексте насыщения образования цифровыми технологиями и методиками, использующими цифровые технологии [23–26].

Результаты этого труда, однако, приходят в виде более скорых и оптимальных решений проблем: стратегические проблемы, которые существовали долгое время, можно разрешить относительно быстро, обеспечив диалог между заинтересованными сторонами. Здесь необходимыми являются такие моменты:

1) сосредоточиться на качестве образования (а не самой психологической безопасности) и том, что оно зависит от диалога, интеграции идей и опыта множества людей, что требует готовности обсуждать проблемы своевременно, откровенно, закреплять и транслировать иным подразделениям новые модели взаимодействия на регулярных занятиях и в процессе обмена опытом вне их;

2) обучать навыкам анализа перспектив исследования, которые облегчают откровенный обмен идеями и опасениями. Лучше всего это происходит в процессе совместного выполнения работы (в генеративных диалогах — беседах, в которых объединены несколько точек зрения для выработки новых решений о том, как двигаться вперед, о сложных темах, структурированных и организованных таким образом, чтобы команда могла оценивать свою эффективность и продуктивность по мере продвижения);

3) включить фиксацию результатов в виде текстов, тщательно проанализировать, как можно и нужно действовать, чтобы создать правильную атмосферу для навигации по сложным темам или решениям. Представляя и записывая конкретные описания, люди лучше усваивают новые навыки и практики;

4) нормализация тревог и уязвимости, связанной с образованием и работой с помощью практики небольших актов уязвимости. Понимание того, что открытость (а значит, и уязвимость) не причиняет вреда, позволяет продолжать увеличивать масштабы межличностных рисков, на которые люди готовы (способны) пойти. Если участники утаивают важную, но чувствительную или неприятную информацию, диалог не даст результатов, поэтому их можно «подогреть» к межличностному риску, предлагая начать с безопасных, но малоэффективных задач.

В современном образовании развитие способностей, связанных с психологической безопасностью и осмыслением перспектив, становится все более важной частью достижения совершенства [1; 4; 5; 10; 12; 27].

Э. Эдмондсон и Дж. Ползер полагают, что установление норм имеет решающее значение для успеха и участия людей в создании психологически безопасной среды [12; 19].

Психологическая безопасность — защита от подрывного поведения, отталкивающего людей от тех ситуаций, в которых они ищут себя и возможности развития. Психологическая безопасность облегчает взаимодействие, способствует инклюзивной культуре и процветанию, обмену мнениями; вдохновляет на творчество и идеи самовыражения; улучшает самочувствие, психическое здоровье и благополучие; помогает регулировать стрессоры, которые мешают им; снижает текучесть кадров и обучающихся; повышает устойчивость организации, качество образования и производительность организации [2–4; 21].

Руководители, которые не в состоянии создать и поддерживать психологически безопасную атмосферу в коллективе, могут вызвать непоправимые деструкции и нанести ущерб организации.

Создание психологически безопасной рабочей среды в организации образования. Создание данной среды начинается с коучинга, направленного на изменение поведения людей в организации. Изменение культурных норм требует постепенного обучения всех в компании посредством экспериментального обучения. Здесь необходима работа с руководителями и с программами для всех членов организации.

Руководитель и иные лидеры должны постоянно моделировать инклюзивное поведение, позволяющее вырабатывать новые командные нормы. Важно просить людей поделиться своими мыслями и опытом (активное слушание и любопытство), особенно в неоднозначных и многоуровневых ситуациях. Руководителям важно учиться у сотрудников и студентов так же, как последние учатся у первых. Важно поощрять уважение, нельзя игнорировать негативные воздействия: когда кто-то прерывает, стыдит или иначе мешает другим высказываться. Необходимо информировать людей о том, как такие способы поведения могут помешать творчеству и инновациям, в том числе делиться опасениями, идеями и вопросами. Важно также подавать пример высшему руководству, вплоть до руководителей групп и менеджеров, чтобы набор моделей психологически безопасного поведения стал нормой для всей организации (запрос обратной связи, признание ошибок и извинения, открытость отличающимся мнениям, тактичность и доступность, запрос помощи). Важно принять уязвимость, так как это признак внутренней силы, способности и готовности к совершенствованию, а также и способ поощрения открытой и честной обратной связи. Это показывает, что ответственность за ошибки ценится организацией. Важно способствовать открытому разговору (с установкой на рост), включая использование корпоративных мероприятий или виртуальных «тусовок», чтобы члены организации могли расслабиться и быть собой, узнавать друг друга как люди и развивать непредвзятость. Необходимо также расширение прав и возможностей с привилегированного места: расширить возможности и полномочия недостаточно представленных коллег путем выделения их достижений и поддержки «ресурсной группой сотрудников», демонстрации реального интереса и признательности, помогающих достичь и развить доверие, интерес к проблемам сотрудников и студентов вне организации [4; 6; 21; 26].

Возможно устроить «тревожную вечеринку» (Д. Бурка), которая нормализует уязвимость и неуверенность при обмене сотрудниками своими тревогами в ходе тренинга. Такие вечеринки не предназначены

для решения проблем, но они дают людям пример обмена информацией и укрепления доверия [23].

Одна из самых сложных задач «инклюзивного» руководителя, кадровой службы и/или сотрудников службы сопровождения образования состоит в том, чтобы увеличить диалогический обмен мнениями в организации, уменьшая при этом конфликтность или «социальное трение». Когда этого не происходит и становится психологически чрезвычайно опасно говорить о том, что человек на самом деле думает и чувствует, то отсутствие психологической безопасности запускает, помимо цензуры в организации, и процессы самоцензуры, в итоге человек или группа людей прекращают обучение (воспитание) и блокируют сотрудничество и творчество. Когда лидеры культивируют психологическую безопасность, команды и организации проходят несколько последовательных этапов.

Если люди чувствуют себя включенными и принятыми, тогда они ощущают себя в безопасности, чтобы учиться, вносить свой вклад и, наконец, бросить вызов статус-кво. В этом процессе лидеры могут и должны задавать тон и моделировать идеальное поведение, путь: если они преодолеют страх, установят ответственность, основанную на реальных результатах, создадут благоприятную среду, позволяющую людям быть уязвимыми по мере их обучения и роста, то результаты превзойдут их ожидания.

При разработке программ обеспечения безопасности для всех членов организации продуктивно и эффективно картирование уже существующих инициатив, так как это показывает, что уже сделано, и снижает риск дублирования работы. Так максимизируются инвестиции в психологическую безопасность. Необходимо обратиться ко всем активным обучающимся и преподавателям организации с просьбой об участии в таком картировании и создании атмосферы безопасности, а также к посредникам, к числу которых относятся различные неформальные и формальные организации, включая профсоюзы, благотворительные организации или иные местные благотворительные инициативы, виртуальным (сетевым) и реальным группам поддержки, и провести с ними фокус-группы или интервью. Представление о психологической безопасности отношений в организации включает оценку барьеров и возможностей. При такой оценке важно выслушать индивидов и группы, которые могут с осторожностью рассказывать о своем опыте («слабые голоса» не менее важны, чем «сильные»), получить обратную связь от тех, кто обычно не говорит открыто. Поощрение сотрудников к высказываниям — это первый шаг. Нужны организационные методы, которые поддерживают то, что происходит после высказываний: очень важно поощрение членов организации, которые решились высказать свое мнение, а также принятие решений и перемены, проистекающие из полученной информации. Инклюзивное лидерство — неотъемлемая часть психологической безопасности. Кроме того, нужны специальные исследования, опросы и наблюдения, выявляющие людей, лишенных ощущения психологической безопасности или не готовых участвовать в исследовании: они нуждаются в особой поддержке. Важно также оценивать долгосрочные и непосредственные последствия действий по обеспечению безопасности, например последствия сообщений о промахах. Кроме того, важно оценивать влияние усилий обеспечения безопасности на конечные результаты, такие как качество образования, его повышение. Внедрение культурных изменений и повышение психологической безопасности потребуют значительного времени как с точки зрения культурного сдвига при условии работы с уже имеющимися специалистами и студентами, так и с точки зрения введения в должность нового персонала и поступления новых студентов [4; 8; 9; 13].

Конкретные шаги повышения психологической безопасности в организации принимать достаточно сложно по ряду причин:

1) комплексный характер феномена требует многогранного подхода к изменениям, направленным на его достижение и развитие;

2) культурные инициативы в области психологической безопасности требуют культурного сдвига, участия и приверженности переменам в данной области большинства специалистов и обучающихся;

3) измерить психологическую безопасность и ее влияние на итоговые результаты сложно;

4) сложно определить, какие шаги, в каком порядке и в какие сроки, кому нужно предпринять для обеспечения и повышения психологической безопасности.

Путь каждой организации будет своеобразным, однако важно выделить основные компоненты программы повышения психологической безопасности. Важно построение атмосферы психологической безопасности организации, ориентированной на человека, готовой и способной слушать людей и изменяться (учиться на ошибках и т. д.). Целенаправленные вмешательства академических служб сопровождения образования, конкретизирующие эту атмосферу, обеспечивают дополнительный результат:

1. Создание группы влиятельных лиц в организации, составляющих стратегический план психологически безопасной практики: принципы и сквозные темы достижения этих результатов.

2. Поддержка и приверженность психологически безопасной практики со стороны организации: информирование и укрепление приверженности организации согласно стратегическому плану.

3. Обмен сообщениями с руководителями организации для моделирования психологической безопасности и сосредоточения внимания на таких аспектах, как:

— обсуждение важности сообщения об ошибках и преимуществах концентрации на повышении качества;

— обсуждение коллективной ответственности (в том числе поощрения) персонала за высказывание мнения по проблемам образования, включая меры повышения качества образования;

— обсуждение опыта профессиональных и образовательных неудач и уроков, извлеченных из этого опыта: нужно сделать неудачу психологически приемлемой как часть учебно-профессионального развития;

— обсуждение прежних трудностей взаимодействия со старшими и более высокостатусными коллегами и т. д., извлеченные уроки, важность высказываний и совместного принятия решений внутри и между группами и представителями групп.

4. Создание кодекса психологически безопасного поведения, декларации нормативов относительно того, как люди должны вести себя друг с другом, ценностей психологической безопасности, включая открытые и откровенные дискуссии, сбалансированные с состраданием и справедливостью, нацеленные на повышение качества образования.

5. Проведение форумов и структурированные дискуссии для разных групп для обсуждения проблем и возможностей в практике качества образования.

6. Обеспечение (пере)подготовки и тренинга психологически безопасного поведения. Создание и отбор образовательных методик и подходов, которые позволят командам использовать психологически безопасную практику в образовательных и внеобразовательных ситуациях, включая моделирование ситуаций высокого давления, таких как агрессивные и склонные к насилию субъекты образования.

Следует учитывать «узкие места», это особенно важно для вовлечения разных групп субъектов и оказания помощи. Психологическая безопасность актуализируется, когда приходится применять принудительные меры для защиты субъекта от причинения вреда себе или другим людям. Травмы и дистрессы, которые приводят к мерам принуждения, могут быть минимизированы и исцелены открытым и сочувственным взаимодействием на фоне развернутой рефлексии и подведения итогов после того, как кризис пройдет. Подведение итогов дает возможность повышать рефлексивность персонала и студентов вузов, вносить свой вклад в образование (например, обсуждать будущие способы и альтернативы образования), улучшать качество образования. Целевые вмешательства делятся на структурирующие дискуссии, посвященные обсуждению имеющихся проблем или направлений улучшения, и на принятие решений, требующих группового обсуждения и выбора плана действий.

В целом речь идет о следующих моментах [1; 12]:

— о важности расширения прав и возможностей студентов путем информирования их на каждом этапе обучения и вовлечения в принятие решений, предоставления возможности выбора;

— об уважении и поощрении вкладов всех членов организации в поддержку индивидуального развития каждого студента как личности и партнера, ученика и профессионала;

— о сосредоточении в трудных ситуациях совместных обсуждений на индивидуальном развитии и развитии команды, а не на конфликте и противостоянии, цель обсуждений — консенсус (лучшее из возможных решение для всех и каждого), а не чья-то победа.

Данные моменты могут служить рекомендациями по оптимизации психологического климата образовательного учреждения. Центральное значение в этом имеют «рассекречивание» существующих тайн и «скелетов» организации, актуализация и рефлексия «скрытых знаний» и умений в процессе предметно-ориентированного диалога субъектов и иных стейкхолдеров образования по поводу инноваций и иных проблем и задач улучшения качества функционирования образовательного учреждения. Информационно-психологическая безопасность при этом — один из важных моментов безопасности, при котором в вузе созданы условия для того, чтобы люди использовали цифровые технологии и соответствующие образовательные методики свободно, не во вред, а на пользу себе и образованию.

Выводы

Психологически безопасная практика имеет особое значение в области любого образования, включая высшее. Психологическую безопасность, являющуюся интуитивно понятной концепцией, применять в масштабе вуза достаточно сложно, поскольку эта проблема и ее решение имеют большой резонанс, многочисленные и разнотипные следствия для всех уровней и компонентов образовательной системы. То, что все стороны высказываются и принимают максимальное участие в обсуждении, имеет существенное значение для безопасного и оптимального образовательного процесса.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы связаны с проведением эмпирического анализа и разработкой системной модели обеспечения безопасности образовательных отношений в современном вузе.

Список источников / References

1. *Валеева Г. В.* Психолого-педагогические технологии в сфере безопасности жизнедеятельности. Челябинск, 2021. 46 с.

2. *Маленова А. Ю.* Копинг-ресурсы студентов как фактор психологической безопасности личности в образовательной среде // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. 2020. № 10. С. 110–117.

3. *Овсяницкая С. С.* Угрозы психологической безопасности участников образовательного процесса в цифровой век // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 187–190.

4. *Тылец В. Г., Краснянская Т. М.* Психологические подходы к пониманию концепции личной безопасности // Знание. Понимание. Умение. 2022. № 2. С. 263–270.

5. *Хайтович Л. В.* Психологические условия поддержания корпоративной безопасности // Форум молодых ученых. 2021. № 9(61). С. 150–154.

6. Litvinova A., Kokurin A., Ekimova V., Koteneva A., Pozdnyakov V. Procrastination as a threat to the psychological security of the educational environment. *Behavioral Sciences*. 2020. Vol. 10, № 1. P. bs10010001.

7. *Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Ponniah K., Nurtanto M., Nogaibayeva A. A., Arpentieva M. R.* Psychological support for the psychological safety of an individual and a group in higher education. *Challenges of Science*. 2022. Iss. V. Pp. 54–61. https://doi.org/10.31643/2022.07.

8. Wanless Sh. The Role of Psychological Safety in Human Development. *Research in Human Development*. 2016. Vol. 13. Pp. 6–14. https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141283.

9. *Валеева Г. В., Тюмасева З. И.* Практические аспекты психологии здоровья. Челябинск, 2020. 265 с.

10. *Петросянц В. Р., Гридяева Л. Н., Валеева Г. В., Арпентьева М. Р.* Стили жизнедеятельности студентов и психологическая безопасность образования // Вестник Московского университета МВД России. 2021. № 6. С. 391–398.

11. *Худякова Т. Л., Клепач Ю. В., Валеева Г. В., Арпентьева М. Р.* Обеспечение психологической безопасности образования в высшей школе // International Journal of Medicine and Psychology. 2021. Т. 4, № 8. С. 37–42.

12. Edmondson A. C., Lei Z. Psychological safety: the history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2014. Vol. 1(1). Pp. 23–43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305.

13. *Валеева Г. В., Тюмасева З. И.* Психологическая адаптация студентов как основа сохранения здоровья // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 3(163). С. 218–238.

14. *Валеева Г. В., Тюмасева З. И.* Технология консультирования в области субъективного здоровья. Челябинск, 2022. 238 с.

15. *Петросянц В. Р., Гридяева Л. Н., Валеева Г. В., Арпентьева М. Р.* Стилевые особенности жизнедеятельности студентов и проблемы психологической безопасности образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т. 8, № 1. С. 119–135.

16. *Эксакусто Т. В.* Теоретические основы социально-психологической безопасности / под ред. Н. А. Лызь. Таганрог, 2011. 244 с.

17. *Тюмасева З. И., Валеева Г. В.* Технология консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья обучающихся // Вестник Восточной экономико-юридической гуманитарной академии. 2018. № 5(97). С. 128–135.

18. Newman A., Donohue R., Eva N. Psychological safety: a systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*. 2017. Vol. 27(3). Pp. 521–535. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.01.001.

19. Edmondson A. C. The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth. N.-Y., 2018. 256 p.

20. Hunt D. F., Bailey J., Lennox B. R., Crofts M., Vincent C. Enhancing psychological safety in mental health services. *International Journal of Mental Health Systems*. 2021. Vol. 15, 33. Pp. 1–18. https://doi.org/10.1186/s13033-021-00439-1.

21. *Кривцова Е. В.* Детерминанты психологической безопасности будущих специалистов по социальной работе в условиях вуза // Вестник общественных и гуманитарных наук. 2020. Т. 1, № 2. С. 82–88.

22. Clark T. The 4 Stages of Psychological Safety: Defining the Path to Inclusion and Innovation. N.-Y., 2020. 192 p.

23. Burka D. How "Anxiety Parties" made our team more vulnerable and more effective. GV Library. 2016. January, 21. P. 1. URL: https://library.gv.com/how-anxiety-parties-made-our-team-more-vulnerable-and-more-effective-5d8cdda4680 (accessed: 22.08.2022).

24. Pantserev K. A., Golubev K. A. Artificial intelligence and the international information and psychological security. *Advanced Sciences and Technologies for Security Applications*. 2021. Pp. 1–8.

25. Roumate F. Mechanisms of advanced international psychological security in the age of artificial intelligence. *Communications. Media. Design*. 2020. Vol. 5, No. 1. Pp. 143–156.

26. Tulakova Z., Tulakova S., Muxammadjonov X., Umarov X., Abdullaxujayev D. Information-psychological security mechanisms // Мировая наука. 2020. № 6(39). С. 72–74.

27. Yang Q., Shi M., Tang D., Zhu H., Xiong K. Multiple roles of grit in the relationship between interpersonal stress and psychological security of college freshmen. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Pp. 820–829.

Поступила 01.02.2023; одобрена после рецензирования 15.02.2023; принята к публикации 30.03.2023.
Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-практическая статья
УДК 159.99 © Братухина Е. А., Братухин А. Г., Маринченко О. А., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-195-201
5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Структура смысловой регуляции личности в период профессионального обучения

Елена Анатольевна Братухина [1], кандидат психологических наук, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук; psicholog1981@yandex.ru; https://orcid.org/0000-0001-9422-191X
Александр Георгиевич Братухин [1], кандидат медицинских наук, доцент кафедры гигиены труда, профпатологии; berufskrankheit@rambler.ru; https://orcid.org/0000-0003-3954-5051
Оксана Анатольевна Маринченко [2], аспирант факультета социальных технологий; oxana_ksana@mail.ru

[1] *Омский государственный медицинский университет, 644099, Омск, ул. Ленина, 12, Россия*
[2] *Северо-Западный институт управления РАНХиГС, 199178, Санкт-Петербург, Средний пр., Васильевский Остров, 57/43, Россия*

Реферат

Введение. Изучение особенностей смысловой регуляции личности в период профессионального обучения актуально в современных изменяющихся условиях, когда к личности применяются новые требования. Цель — выявление различий в компонентах смысложизненных ориентаций и ценностях личности в зависимости от наличия или отсутствия внутриличностного конфликта или внутриличностного вакуума в структуре смысловой регуляции личности. **Материалы и методы.** Для получения диагностических данных применялись методика Е. Б. Фанталовой «Уровень соотношения „ценности“ и „доступности“ в различных жизненных сферах», тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева. Для выявления различий в компонентах смысложизненных ориентаций и ценностях испытуемых применялся непараметрический вариант метода однофакторного дисперсионного анализа — Н-критерий Крускала-Уоллиса. Для уточнения различий и попарного сравнения независимых выборок по показателям смысложизненных ориентаций и ценностей использовался непараметрический метод Вальда-Вольфовица. **Результаты и обсуждение.** Испытуемые, переживающие внутриличностный конфликт, ориентированы на достижение собственных значимых жизненных целей, прежде всего связанных с материальным благополучием, и получение удовлетворяющих их результатов. При этом они не склонны быть активными и уверенными в себе для достижения результатов, не стремятся к новым, нешаблонным действиям. В своем поведении они более заинтересованы в собственном внутреннем мире, чем во внешних связях или во внешней активности. Лица, переживающие внутриличностный вакуум, более ориентированы на внешний мир и систему внешних взаимоотношений, но у них отсутствует понимание индивидуального смысла достигаемого. Испытуемые, не переживающие внутриличностный конфликт, более ориентированы на систему взаимоотношений, внешний мир, склонны к достижению нестандартных задач и более уверены в себе. **Выводы.** Выявлены значимые различия в компонентах смысложизненных ориентаций и ценностей обследуемых, переживающих внутриличностный конфликт, испытывающих внутриличностный вакуум или не имеющих внутриличностного конфликта в структуре смысловой регуляции.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, внутриличностный вакуум, смысложизненные ориентации, ценности, личность, смысловая регуляция

Для цитирования: *Братухина Е. А., Братухин А. Г., Маринченко О. А.* Структура смысловой регуляции личности в период профессионального обучения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 2(93). С. 195–201. https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-195-201

Scientific and Practical Article
UDC 159.99 © Bratukhina E. A., Bratukhin A. G., Marinchenko O. A., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-195-201
5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology
5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment

The Structure of Meaningful Regulation of Personality in Professional Training

Elena A. Bratukhina [1], Candidate of Science in Psychology, Associate-Professor at the chair of Philosophy, Humanities and Social Sciences; psicholog1981@yandex.ru; https://orcid.org/0000-0001-9422-191X
Alexander G. Bratukhin [1], Candidate of Science in Medicine, Associate-Professor at the chair of Occupational Hygiene, Occupational Pathology; berufskrankheit@rambler.ru; https://orcid.org/0000-0003-3954-5051
Oksana A. Marinchenko [2], Post-Graduate student at the Faculty of Social Technologies; oxana_ksana@mail.ru

[1] *Omsk State Medical University, 12 Lenin st., Omsk, 644099, Russia*
[2] *North-West Institute of Management of RANEPA, 57/43 Sredny pr., Vasilievsky ostrov, St. Petersburg, 199178, Russia*

Abstract

Introduction. The study of the specifics of meaningful regulation of the personality during professional training is relevant in the modern changing conditions, when the new requirements to the personality are applied. The aim of the study is to identify

the differences in the components of the life-meaning orientations and values of the personality depending on the presence or absence of the intrapersonal conflict or intrapersonal vacuum in the structure of the meaningful regulation of the personality. **Materials and Methods.** To obtain the diagnostic data the following methods were used: E. B. Fantalova "Level of the ratio of the "value" and "availability" in various spheres of life", the test of the life orientations by D.A. Leontiev. To identify the differences in the components of the respondents' life orientations and values a nonparametric version of the method of one-factor dispersion analysis, the Kruskal-Wallis H-test, was employed. The nonparametric Wald-Wolfowitz test was applied to clarify the differences and pairwise comparison of the independent samples by the indicators of the life orientations and values. **Results and Discussion.** The subjects experiencing the intrapersonal conflict are focused on achieving their own significant life goals, primarily related to the material well-being, and obtaining the results satisfying them. At the same time, they are not inclined to be active and self-confident in order to achieve the results, do not strive for the new, unconventional actions. In their behavior they are more interested in their own inner world than in the external relations or external activity. The persons experiencing an intrapersonal vacuum are more focused on the outside world and the system of the external relationships, but they lack for an understanding of the individual meaning of what is being achieved. The subjects who do not experience the intrapersonal conflict are more oriented toward the system of the relationships, the outside world, tend to achieve the non-standard tasks and are more self-confident. **Conclusions.** The significant differences in the components of life-meaning orientations and values of the subjects with the intrapersonal conflict, experiencing the intrapersonal vacuum or without the intrapersonal conflict in the structure of the meaningful regulation were revealed.

Keywords: intrapersonal conflict, intrapersonal vacuum, life-meaning orientations, values, personality, meaningful regulation

Citation: Bratukhina E. A., Bratukhin A. G., Marinchenko O. A. The Structure of Meaningful Regulation of Personality in Professional Training. *Psychopedagogy in Law Enforcement.* 2023. Vol. 28. No. 2(93). Pp. 195–201 (In Russ.). https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-195-201

Основные положения

1. Особенности смысловой регуляции личности в процессе профессионального обучения определяются ориентацией на краткосрочные и долгосрочные цели и на представляемый в сознании процесс реализации этих целей.

2. В качестве психологических конструктов, предполагаемых к изучению в контексте постановки целей, рассматриваются смысложизненные ориентации и ценности личности.

3. Невозможность реализовать желаемые цели и ценности в обстоятельствах жизни провоцирует возникновение внутриличностного конфликта, а возможность реализовать без наличия желания достичь намеченные цели способствует возникновению внутриличностного вакуума.

4. Существуют различия в компонентах смысложизненных ориентаций и ценностей испытуемых, переживающих внутриличностный конфликт, испытывающих внутриличностный вакуум или не имеющих внутриличностного конфликта в структуре смысловой регуляции.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы. Профессиональное становление личности характеризуется последовательным изменением и усложнением смысловых структур личности в связи с получением нового опыта и необходимостью реагировать на изменяющиеся внешние требования. В период профессионального обучения развитие личности нередко сопровождается наличием внутренних противоречий, которые могут быть обусловлены спецификой внутренних потребностей и отсутствием возможностей их реализовать.

Интерес к смыслообразующей активности личности, к структурам, которые определяют особенности постановки целей в процессе жизненного пути, сохраняет свою актуальность в современных условиях. Смысловая регуляция личности понимается как система смысловых структур и процессов, интегрированных в систему смысла жизни и обеспечивающих функционирование человека в процессе жизнедеятельности [1].

Цель — выявить различия в компонентах смысложизненных ориентаций и ценностях в зависимости от наличия или отсутствия внутриличностного конфликта или внутриличностного вакуума в структуре смысловой регуляции личности.

Цель конкретизирована в следующих задачах:

1. Выявить наличие или отсутствие внутриличностного конфликта или внутриличностного вакуума в структуре смысловой регуляции личности.

2. Определить различия в компонентах смысложизненных ориентаций обследуемых, переживающих внутриличностный конфликт, испытывающих внутриличностный вакуум или не имеющих внутриличностного конфликта в структуре смысловой регуляции.

3. Выявить различия в ценностях обследуемых, переживающих внутриличностный конфликт, испытывающих внутриличностный вакуум или не имеющих внутриличностного конфликта в структуре смысловой регуляции.

Теоретические предпосылки и обзор проблемы. В классических психологических направлениях вопросам смысловой регуляции, особенностям формирования смысла жизни отводилось особое внимание. Переживание субъектом внутриличностного конфликта и специфика его разрешения определялось З. Фрейдом мотивами, которые обладали стимулирующей силой и внутренними переживаниями, обусловленными опытом раннего детства [2]. А. Адлер обозначал стратегию поведения человека в различных

жизненных ситуациях как связанную с планированием и опосредованную индивидуальными целями. По его мнению, смысл жизни определяет все действия человека, его установки и даже обусловливает формирование личностных особенностей [3]. В. Франкл ввел понятие экзистенциального вакуума, возникающего, когда человек переживает отсутствие смысла жизни. Личность в этот период жизнедеятельности не способна к осознанию долгосрочных целей, ее жизненная стратегия становится хаотичной. На взгляд В. Франкла, способы повышения осмысленности жизни связаны с личностными ценностями, с отношением к себе и к собственной жизни [4].

Немалый вклад в изучение смысловой саморегуляции личности внес также Ж. Нюттен, который предположил, что смысл поведения человека конституируется конечной целью. С его точки зрения, постановка целей — это выражение фундаментальной характеристики человеческой мотивации, включающее познавательную активность, т. е. трансформацию общего мотивационного состояния в конечную цель и конструирование поведенческого пути или плана, чтобы реализовать эту цель [5].

Из анализа психологических взглядов следует, что в структуре саморегуляции личности особое место отводится понятию «цель», которая определяется как идеальное представление будущего результата в сознании личности. По мнению А. Н. Леонтьева, субъективное выделение цели — это осознание результата, достижение которого осуществляет деятельность, способная удовлетворить потребность, опредмечиваясь в мотиве [6]. В качестве важных оснований смыслообразующей активности могут выступать: поставленная субъектом цель и некоторая мыслительная модель или образ последовательных действий по достижению желаемого результата [7].

В период профессионального обучения, когда под воздействием внешних влияний и требований происходит изменение и усложнение когнитивных структур, может инициироваться активность личности, выражающаяся в формировании профессиональной стратегии в контексте общей жизненной стратегии [8]. Формирование профессиональной стратегии может включать выделение необходимых условий для развития, анализ собственных особенностей, осознание своих достоинств и недостатков, осознание своих притязаний и их соотнесение с встающими перед человеком требованиями, задачами. В сознании человека моделируются обобщенный желаемый образ цели и способы ее достижения.

М. Р. Гинзбург, изучая процесс личностного становления, в качестве важных структур, влияющих на смысловую регуляцию личности, выделяет ценности [9].

По мнению Н. Ф. Наумовой, важным основанием жизненной стратегии являются ценности личности, от которых зависит последовательность действий при достижении личностью значимых целей [10]. Ценности определяют постановку целей в жизни человека, являются основой совершения личностных выборов и действий, сопровождающих этот выбор [11].

В. Франкл выделяет три вида ценностей, способствующих нахождению и осознанию личностного смысла: ценности переживания, ценности творчества и ценности личных жизненных установок [12]. Ценности личности и их соответствие или несоответствие личностным возможностям могут определять направленность и степень личностных усилий по достижению целей, в том числе в структуре профессиональной стратегии. В соответствии с системой ценностных ориентаций личность осуществляет выбор жизненных профессиональных установок в качестве целей и мотивов конкретной деятельности, учитывая особенности конкретной ситуации [13].

На наш взгляд, специфика смысловой регуляции личности может быть детерминирована ориентацией на краткосрочные и долгосрочные цели и на представляемый в сознании процесс реализации этих целей. В качестве конструкта, предполагаемого к изучению в контексте постановки целей мы обратимся к смысложизненным ориентациям. Смысложизненные ориентации динамичны, т. е. могут изменяться при усложнении когнитивных структур личности и внешних условий, релевантны жизнедеятельности личности (прошлому, настоящему и будущему) и порождаются реальными жизненными отношениями между субъектом и миром, задают общую направленность жизни субъекта как целого [14; 15].

Уровень смысловой регуляции личности может быть связан с особенностями терминальных и инструментальных ценностей, являющимися стержневыми характеристиками личности, и представлением о возможностях реализовать эти ценности в процессе жизнедеятельности. Ценности выполняют регулятивную функцию и придают деятельности личности направленность [16; 17].

Ценностные ориентации личности представляют собой определенную систему, в которой желаемые ценности могут находиться в противоречии с возможностями и способностями их реализовать, что может порождать внутриличностный конфликт. В то же время у человека могут быть в наличии ресурсы для реализации ценностей, но он может ощущать низкую значимость доступных для него ценностей в своей жизнедеятельности, бессмысленность их достижения, что характеризует собой внутриличностный вакуум [18; 19].

Ценности и личностные образования, связанные с порождением смысла, играют особую роль в формировании адаптации к профессиональной деятельности, в выработке профессиональной стратегии [20].

Несмотря на обширный материал, излагаемый в психологических исследованиях по проблеме смысловой регуляции личности, специфика переживания внутриличностного конфликта и его влияние на достижение целей деятельности и поведения еще недостаточно изучены.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 59 испытуемых, находящихся на этапе профессионального обучения.

Для получения диагностических данных применялись методика Е. Б. Фанталовой «Уровень соотношения „ценности“ и „доступности“ в различных жизненных сферах» и тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева. Для выявления различий в компонентах смысложизненных ориентаций и ценностях испытуемых использовался непараметрический вариант метода однофакторного дисперсионного анализа Н-критерий Крускала-Уоллиса. Для уточнения различий и попарного сравнения независимых выборок по показателям смысложизненных ориентаций и ценностей применялся непараметрический метод Вальда-Вольфовица. Для обработки результатов исследования использовались программа Microsoft Excel 2010 и пакет прикладных программ статистической обработки данных SPSS (для персонального компьютера).

Результаты и обсуждение

Смысложизненные ориентации испытуемых с наличием или отсутствием внутриличностного конфликта. На основании результатов методики Е. Б. Фанталовой выделено три группы испытуемых: переживающих внутриличностный конфликт, испытывающих внутриличностный вакуум и не имеющих внутриличностного конфликта в структуре смысловой регуляции личности (табл. 1).

Таблица 1. **Диагностические показатели по методике Е. Б. Фанталовой**
(Table 1. **Diagnostic indicators according to E. B. Fantalova method**)

Группа	Показатели ($\bar{x}\pm\sigma$)		
	внутриличностный конфликт	внутриличностный вакуум	нейтральная зона или отсутствие внутриличностного конфликта
Группа 1 (n=17)	36,29±7,98	46,48±4,41	17,24±9,57
Группа 2 (n=26)	46,52±9,31	32,01±9,29	21,45±12,72
Группа 3 (n=16)	15,4±11,91	16,97±13,95	67,63±23

Первую группу испытуемых составили 17 человек, у которых выявлено преобладание внутриличностного конфликта ($\bar{x}$=46,48), вторую группу — 26 человек, характеризующихся преобладанием внутриличностного вакуума ($\bar{x}$=46,52), третью — 16 человек, у которых обнаружено преобладание нейтральной зоны, т. е. отсутствие внутриличностного конфликта ($\bar{x}$=67,63).

В дальнейшем определены различия в компонентах смысложизненных ориентаций испытуемых, переживающих внутриличностный конфликт, испытывающих внутриличностный вакуум или не имеющих внутриличностного конфликта в структуре смысловой регуляции (табл. 2).

Статистический анализ результатов на основании непараметрического варианта метода однофакторного дисперсионного анализа — Н-критерия Крускала-Уоллиса выявил различие компонента «интегральный показатель смысложизненных ориентаций» по трем группам испытуемых (H=23,7 при $p\leq0,01$). Эти результаты свидетельствуют о том, что переживание внутриличностного конфликта или внутриличностного вакуума обусловлено влиянием смысложизненных ориентаций.

Статистический анализ смысложизненных ориентаций в результате попарного сравнения групп по компоненту «интегральный показатель смысложизненных ориентаций» показывает, что значимые различия (Z=–4,2 при $p\leq0,01$) выявлены в группе испытуемых, переживающих внутриличностный вакуум ($\bar{x}$=54,24), по сравнению с группой испытуемых нейтральной зоны ($\bar{x}$=25,56). Различия на достоверном уровне значимости (Z=–4,7 при $p\leq0,01$) также обнаружены в группе лиц с внутриличностным конфликтом ($\bar{x}$=48,77) и в группе испытуемых нейтральной зоны ($\bar{x}$=25,56).

Интегральный показатель у испытуемых, переживающих внутриличностный вакуум, выше, чем у испытуемых других групп. Они могут хорошо представлять себе образ будущего, возможные профессиональные и жизненные цели, но не стремятся их реализовать. У них наблюдается дефицит именно на уровне потребностей осуществить деятельность по достижению значимых задач, они могут ощущать некоторую «внутреннюю опустошенность», не понимая истинного смысла достижения результата.

Можно констатировать, что у испытуемых с внутриличностным конфликтом выявлены достаточно высокие значения по компоненту «интегральный показатель смысложизненных ориентаций» по сравнению с испытуемыми, не переживающими внутриличностного конфликта. Тем самым можно предположить, что они планируют и прогнозируют достижение долгосрочных жизненных целей и хорошо представляют желаемое для них будущее. Кроме того, испытуемые ориентированы на достижение высоких результатов при максимальной насыщенности жизни. Именно стремление к достижению идеального безошибочного результата может провоцировать появление внутриличностного конфликта, когда испытуемые понимают отсутствие или недостаточность у них разного рода ресурсов для достижения желаемых целей.

Таблица 2. **Значимые различия в смысложизненных ориентациях испытуемых с наличием или отсутствием внутриличностного конфликта и наличием внутриличностного вакуума**
(Table 2. **Significant differences in life orientations of respondents with or without intrapersonal conflict and with intrapersonal vacuum**)

Смысложизненные ориентации	Н-критерий	Показатели групп ($\bar{x} \pm \sigma$)			Значения критерия Z – Вальда-Вольфовица		
		ВВ (n=17)	ВК (n=26)	НЗ (n=16)	ВВ—НЗ	ВК—НЗ	ВК—ВВ
Интегральный показатель смысложизненных ориентаций	23,7**	54,24±11,39	48,77±13,78	25,56±6,48	–4,2**	–4,7**	0,78
Цели	2,3	33,53±6,14	32,27±5,18	34,56±4,4	–0,93	0,59	–0,18
Прогресс	4,02	28,71±6,88	29,04±5,71	32,94±5,0	–0,93	0,37	1,43
Результат	1,9	25,12±4,66	24,69±4,87	27,5±4,15	–0,93	0,85	–0,5
Локус контроля — Я	0,31	21,00±3,74	21,81±3,1	22,69±3,0	1,72	0,02	0,42
Локус контроля — Жизнь	0,15	30,35±6,69	31,19±6,45	32,5±3,6	0,72	0,21	0,46
Осмысленность жизни	1,6	102,35±16,27	103,04±15,15	110,75±11,28	–0,26	0,21	0,14

Примечания: здесь и далее: ВВ — внутриличностный вакуум; ВК — внутриличностный конфликт, НЗ — нейтральная зона (отсутствие внутриличностного конфликта); * — значимость различий при p≤0,05; ** —значимость различий при p≤0,01

Ценности испытуемых с наличием или отсутствием внутриличностного конфликта и внутриличностного вакуума. Статистический анализ результатов на основании непараметрического варианта метода однофакторного дисперсионного анализа — Н-критерия Крускала-Уоллиса показал различие следующих ценностей (табл. 3): красота природы и искусства (H=19,77 при p≤0,01), любовь (H=6,5 при p≤0,05), семейная жизнь (H=21,3 при p≤0,01), творчество (H=7,56 при p≤0,05).

Статистический анализ ценностей в результате попарного сравнения групп (табл. 3) показывает следующее. У лиц, переживающих внутриличностный вакуум ($\bar{x}$=6,62) и находящихся в нейтральной зоне ($\bar{x}$=0,94), выявлены значимые различия по показателю ценности «семейная жизнь» (Z=–4,2 при p≤0,01).

При сравнении групп испытуемых, переживающих внутриличностный конфликт и находящихся в нейтральной зоне, выявлены различия по ценностям: активная жизнь (ВК $\bar{x}$=–3,73 — НЗ $\bar{x}$=–1,56, Z=–1,79 при p≤0,05); материальная обеспеченность (ВК $\bar{x}$=3,50 — НЗ $\bar{x}$=0,25, Z=–1,79 при p≤0,05); уверенность в себе (ВК $\bar{x}$=–0,08 — НЗ $\bar{x}$=1,13, Z=2,72 при p≤0,01); творчество (ВК $\bar{x}$=–6,06 — НЗ $\bar{x}$=–0,50, Z=–2,76 при p≤0,01).

Интерпретация данных результатов позволяет предположить, что для испытуемых с внутриличностным конфликтом ценности «активная жизнь» и «творчество» менее значимы, чем для испытуемых, не переживающих внутриличностного конфликта. Именно поэтому лица, характеризующиеся наличием внутриличностного конфликта, могут проявлять пассивность при достижении жизненных целей, что может приводить к усугублению конфликта. Творчество предполагает также выражение индивидуальности, некоторую свободу личности от плани-

Таблица 3. **Значимые различия в ценностях испытуемых с наличием или отсутствием внутриличностного конфликта и наличием внутриличностного вакуума**
(Table 3. **Significant differences in values of respondents with or without intrapersonal conflict and with intrapersonal vacuum**)

Смысложизненные ориентации	Н-критерий	Показатели групп ($\bar{x} \pm \sigma$)			Значения критерия Z – Вальда-Вольфовица		
		ВВ (n=17)	ВК (n=26)	НЗ (n=16)	ВВ—НЗ	ВК—НЗ	ВК—ВВ
Активная жизнь	3,2	–3,82±3,56	–3,73±2,93	–1,56±2,68	–0,93	–1,79*	–0,52
Здоровье	5,53	3,47±5,0	3,92±3,99	2,06±2,59	0,72	0,46	–0,87
Интересная работа	5,12	0,29±3,58	–0,35±3,2	–0,81±1,6	–0,6	–1,47	–2,29*
Красота природы и искусства	19,77**	–5,08±3,06	–6,88±3,64	–0,88±2,53	–1,59	–0,18	–2,65**
Любовь	6,5*	4,82±4,3	4,38±4,32	2,31±3,74	–1,26	–0,82	0,18
Материальная обеспеченность	2,6	2,47±4,33	3,5±3,3	0,25±2,46	0,06	–1,79*	–3,004**
Наличие друзей	5,02	2,00±4,14	2,58±3,29	0,38±1,78	0,72	0,46	–1,58
Уверенность в себе	0,9	–1,29±3,62	–0,08±3,84	1,13±1,93	0,72	2,72**	0,53
Познание	1,54	–0,41±5	–1,73±3,86	–0,31±2,7	0,54	0,78	–0,87
Свобода	1,7	0,18±3,94	–0,65±4,11	–0,81±3,49	0,94	0,46	0,89
Семейная жизнь	21,3**	6,62±4,83	4,29±3,61	0,94±,88	–4,2**	–0,5	–2,2*
Творчество	7,56*	–4,15±4,37	–6,06±3,29	–0,5±2,22	–2,25	–2,76**	–3,7**

рования, получение новых результатов, что может также приводить к тому, что испытуемые ощущают беспомощность в достижении целей, не являющихся четко определенными, поскольку они не могут проанализировать наличие у них ресурсов, необходимых для реализации.

Для испытуемых, переживающих внутриличностный конфликт, высоко значимо достижение материальной независимости, но у них выявлена низкая значимость творческой новой деятельности, в которой не предполагаются уже известные действия. Обнаружена малая значимость ценности «уверенность в себе», что может быть связано с ощущением беспомощности, погруженностью испытуемых в собственный внутренний мир, с высоким уровнем рефлексивности и самоанализа. Это может провоцировать отрицание необходимости чувствовать себя уверенно при общении с другими людьми и выполнении деятельности.

При сравнении групп испытуемых, переживающих внутриличностный вакуум, и лиц, испытывающих внутриличностный конфликт, определены значимые различия по ценностям: интересная работа (ВВ $\bar{x}$=0,29 — ВК $\bar{x}$=–0,35, Z=–2,29 при p≤0,05); красота природы и искусства (ВВ $\bar{x}$=–5,08 — ВК $\bar{x}$=–6,88, Z=–2,65 при p≤0,01); материальная обеспеченность (ВВ $\bar{x}$=2,40 — ВК $\bar{x}$=3,50, Z=–3,004 при p≤0,01); семейная жизнь (ВВ $\bar{x}$=6,62 — ВК $\bar{x}$=4,29, Z=–2,2 при p≤0,05); творчество (ВВ $\bar{x}$=–4,15 — ВК $\bar{x}$=–6,06, Z=–3,7 при p≤0,01).

У лиц, переживающих внутриличностный конфликт, выявлена более низкая значимость ценностей «интересная работа», «красота природы и искусства», «семейная жизнь», «творчество» по сравнению с группой лиц, испытывающих внутриличностный вакуум. Этот результат может свидетельствовать об ориентации, прежде всего на внутренний мир, а не на внешнюю систему взаимоотношений. При этом низкая значимость для испытуемых, переживающих внутренний конфликт, творческой деятельности, возможно, связана с опасением предпринимать какие-либо новые неизвестные действия. Однако при этом диагностирована высокая значимость материальной независимости, достижения финансового благополучия.

Полученные результаты имеют высокую практическую значимость, поскольку констатируют, что многие обучающиеся, находящиеся на этапе профессионального обучения, могут переживать внутриличностный конфликт, связанный с недостаточным развитием способности осознавать альтернативы, возможности, ограничения, последствия действий, что, в частности, проявляется в неполном осознании собственных возможностей по достижению профессиональных целей в контексте жизненной стратегии. В связи с этим педагогические усилия должны быть направлены как на активное личностное развитие, так и на интеллектуальное развитие обучающихся. Прежде всего, это формирование способности анализировать суть проблем, видеть оптимальные способы их разрешения, прогнозирование в соответствии с имеющимися ресурсами. Психолого-педагогической задачей также является формирование целостного системного мышления как способности анализировать предмет изучения с точки зрения различных позиций и решать многообразные, в том числе практические задачи осознанно и самостоятельно.

Выводы

1. В результате проведенных диагностических мероприятий выявлено три группы обследуемых: лица, испытывающие внутриличностный конфликт, лица с отсутствием внутриличностного конфликта (находящиеся в нейтральной зоне) и лица, переживающие внутриличностный вакуум.

2. Установлены значимые различия в компонентах смысложизненных ориентаций обследуемых, характеризующихся наличием внутриличностного конфликта, испытывающих внутриличностный вакуум или не имеющих внутриличностного конфликта в структуре смысловой регуляции.

3. Зафиксированы значимые различия в ценностях респондентов, переживающих внутриличностный конфликт, испытывающих внутриличностный вакуум или не имеющих внутриличностного конфликта в структуре смысловой регуляции.

4. Испытуемые, имеющие внутриличностный конфликт, ориентированы на достижение собственных значимых жизненных целей, прежде всего связанных с материальным благополучием, и получение удовлетворяющих их результатов. При этом они не склонны быть активными и уверенными в себе для достижения результатов, не стремятся к новым, нешаблонным действиям. В своем поведении они более заинтересованы в собственном внутреннем мире, чем во внешних связях или во внешней активности.

5. Лица, переживающие внутриличностный вакуум, более ориентированы на внешний мир и систему внешних взаимоотношений, но у них отсутствует понимание индивидуального смысла достигаемого.

6. Испытуемые, не переживающие внутриличностного конфликта, более ориентированы на систему взаимоотношений, внешний мир, склонны к достижению нестандартных задач и более уверены в себе.

Перспективы. Предполагаем перспективным дальнейшее изучение влияния внутриличностного конфликта или внутриличностного вакуума в структуре смысловой регуляции личности на особенности построения образа будущего, формулирования ближайших и долгосрочных целей и восприятия настоящего, прошлого и будущего.

Список источников / References

1. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003. 487 с.
2. Frager R., Fadiman J. Personality & Personal Growth, 5th ed. Prentice Hall, 2002. 584 p.
3. *Гончаров А. С., Макарова О. С.* Концептуальная сторона современного подхода к применению индивидуальной психологии Альфреда Адлера // Молодой ученый. 2020. № 35(325). С. 168–171.
4. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990. 368 с.
5. *Нюттен Ж.* Мотивация, действия и перспектива будущего. М., 2004. 607 с.
6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.
7. *Гавеля В. Л.* Целеполагание в структуре социальной деятельности человека : дис. … д-ра филос. наук. М., 1998. 256 с.
8. *Магазева Е. А.* Стратегии и детерминанты личностного выбора (на примере выбора профессии) : дис. … канд. психол. наук. Омск, 2010. 198 с.
9. *Гинзбург М. Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
10. *Наумова Н. Ф.* Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. М., 1988. 200 с.
11. *Прусова А. А.* Ценностные отношения взрослых в психологическом консультировании // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 3(90). С. 307–315. https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-390-307-315.
12. *Франкл В.* Воля к смыслу. М., 2000. 368 с.
13. *Андросенко М. Э.* Аспекты изучения социальных представлений и ценностных ориентаций субъектов образования // Прикладная психология и психоанализ. 2005. № 3. С. 3–17.
14. *Конарева И. Н., Сергиенко М. И.* Сравнительный анализ смысложизненных ориентаций в юношеском и позднем возрасте // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2017. Т. 3, № 2(69). С. 60–70.
15. *Ипатова А. М.* Смысложизненные ориентации: дефиниция, сущность, структура // International independent scientific journal. 2021. № 34-2. С. 38–40.
16. *Климов В. В.* Ценностное самоопределение личности: трудности и противоречия // Вестник Оренбургского государственного университета. 2007. № 7. С. 111–116.
17. Verplanken B. Value congruence and job satisfaction among nurses: a human relations perspective. *International Journal of Nursing Studies.* 2004. Vol. 41. Pp. 599–605.
18. *Магазева Е. А.* Наличие или отсутствие внутриличностного конфликта как фактор выбора специализации выпускниками медицинского вуза // Профессиональная компетентность преподавателя медицинского вуза как условие повышения качества образования : сб. мат-лов всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Омск, 2014. С. 267–271.
19. *Ермолаева Е. Г.* Взаимосвязь внутриличностных конфликтов студентов-психологов с их поведением в межличностных конфликтах // Академический журнал Западной Сибири. 2016. Т. 12, № 2(63). С. 47–52.
20. Likhodeeva L. N., Tolegenova Zh. E. Stress resistance as a professionally significant quality of the personality of a defectologist teacher. *Sciences of Europe.* 2020. No 59-2(59). Pp. 69–72.

Поступила 16.01.2023; одобрена после рецензирования 06.02.2023; принята к публикации 28.02.2023.
Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-практическая статья
УДК 378 © Овчинников О. М., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-202-209
5.8.7. Методология и технологии профессионального образования

Использование естественных полигонов как индикатор сформированности правовой культуры курсантов вузов ФСИН России

Олег Михайлович Овчинников [1], доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры оперативно-розыскной деятельности юридического факультета; omo33@mail.ru; https://orcid.org/0000-0002-6144-1315

[1] *Владимирский юридический институт ФСИН России, 600020, Владимир, ул. Большая Нижегородская, 67Е, Россия*

Реферат

Введение. Происходящие изменения в обществе и государстве предъявляют новые требования к качеству подготовки начинающего сотрудника уголовно-исполнительной системы Российской Федерации. Формирование правовой культуры сотрудника уголовно-исполнительной системы является залогом его успешной профессиональной деятельности, отвечающей вызовам современных реалий. Цель — обосновать необходимость подготовки обучающегося ведомственного вуза через призму формирования отдельных компонентов правовой культуры. **Материалы и методы.** Использованы общетеоретические методы исследования: анализ, синтез, сравнение, обобщение, а также практические: беседа, наблюдение. Исследованием охвачено 96 курсантов Владимирского юридического института ФСИН России. **Результаты и обсуждение.** Обзор научных источников позволил уточнить сущность, совокупность, понятие и содержание основных компонентов базовых свойств феномена правовой культуры сотрудника уголовно-исполнительной системы. Исследованы проблемы наполнения компетенций обучающихся, определенных образовательным стандартом, через призму сформированных знаний, умений и навыков, которые не всегда отражают деятельностные, волевые и рефлексивные аспекты деятельности обучающихся. Дан анализ стрессовых факторов, влияющих на эффективность образовательного процесса, с которыми сталкиваются курсанты в ходе проведения учебных занятий на базе естественного полигона. **Выводы.** Исследование ошибок, допущенных обучающимися, позволило уточнить их взаимосвязь с несформированностью поведенческого, волевого и рефлексивного компонентов правовой культуры сотрудника уголовно-исполнительной системы. Решением может стать корректировка методического обеспечения и практической реализации правоприменительной и преддипломной практик обучающихся, учитывающих индивидуальные проблемные места профессиональной подготовленности каждого курсанта.

Ключевые слова: профессиональная подготовленность, сотрудник уголовно-исполнительной системы, компоненты правовой культуры, исправительные учреждения, стрессовые факторы, осужденные

Для цитирования: *Овчинников О. М.* Использование естественных полигонов как индикатор сформированности правовой культуры курсантов вузов ФСИН России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 2(93). С. 202–209. https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-202-209

Scientific and Practical Article
UDC 378 © Ovchinnikov O. M., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-202-209
5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education

The Use of Natural Training Grounds as the Indicator of the Formed Legal Culture of Cadets of Universities of the Russian Federal Penitentiary Service

Oleg M. Ovchinnikov [1], Doctor of Science in Pedagogy, Associate-Professor, Professor at the chair of Operational Crime Detection of the Law Faculty; omo33@mail.ru; https://orcid.org/0000-0002-6144-1315

[1] *the Vladimir Law Institute of the Russian Federal Penitentiary Service, 67E Bolshaya Nizhegorodskaya st., Vladimir, 600020, Russia*

Abstract

Introduction. Current changes in the society and the state set new requirements to the quality of training of a novice officer of the penitentiary system of the Russian Federation. The formation of legal culture of an officer of the penitentiary system is the guarantee of his effective professional activity, which meets the challenges of the modern reality. The objective is to substantiate the urgency of training the student of the departmental institute through formation of separate components of legal culture. **Materials and Methods.** General theoretical methods of research are used, including analysis, synthesis, comparison, summarizing, as well practical ones — interview and observation. The study covers 96 cadets of the Vladimir Law Institute of the Russian Federal Penitentiary Service. **Results and Discussion.** The review of scientific sources made it possible to specify the essence, ensemble, concept and content of the main components of the basic properties of the phenomenon of legal culture of an officer of the penitentiary system. Under consideration are the problems of completing the students' competencies determined by the educational standard through the formed knowledge, abilities and skills, which do not always reflect activity, volitional and reflexive aspects of the students' work. The author analyzes stressful factors, which influence the effectiveness of the educational process, faced by the cadets at the lessons on the natural training grounds. **Conclusions.** Studying the students' mistakes enabled the author to clarify their relationship with behavioural, volitional and reflexive components of legal culture of a penitentiary officer. The solution could be the correction of the students' methodical maintenance and practical implementation of law enforcement and pre-graduation practice with consideration of individual problem areas in professional readiness of every cadet.

Keywords: professional preparedness, an officer of the penitentiary system, components of legal culture, correctional facilities, stressful factors, convicts

Citation: Ovchinnikov O. M. The Use of Natural Training Grounds as the Indicator of the Formed Legal Culture of Cadets of the Russian Federal Penitentiary Service Universities. *Psychopedagogy in Law Enforcement.* 2023. Vol. 28. No. 2(93). Pp. 202–209 (In Russ.). https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-202-209

Основные положения

1. Складывающаяся ситуация в пенитенциарной системе Российской Федерации обусловливает особую необходимость формирования устойчивой правовой культуры сотрудников уголовно-исполнительной системы, детерминирующей их готовность к эффективному выполнению служебных обязанностей и устойчивость к провоцирующим и деструктивным факторам внешней среды.

2. Проведение учебных занятий в условиях естественных полигонов позволяет определить недостаточную сформированность деятельностного, волевого и рефлексивного компонентов правовой культуры обучающихся, которые не могут быть компенсированы другими компонентами.

3. Обеспечить надлежащий уровень формирования деятельностного, волевого и рефлексивного компонентов правовой культуры обучающихся позволит организация прохождения правоприменительной и преддипломной практик обучающихся на основе дифференцированных заданий и индивидуальных программ, учитывающих текущую степень профессиональной подготовленности курсанта.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы. Функционирование уголовно-исполнительной системы Российской Федерации (далее — УИС) показывает, что в современных условиях социально-экономического развития перед ней стоят серьезные вызовы, в том числе выражающиеся в необходимости повышения уровня мотивации при прохождении службы и создании оптимальных условий, исключающих противоправное поведение сотрудников УИС. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации в качестве ключевых целей не случайно предусматривает повышение ее эффективности, предполагающее совершенствование организации ее деятельности, оптимизацию учреждений, обеспечение безопасности, развитие производства и формирование высокомотивированного и профессионального кадрового потенциала.

Происходящие процессы в местах лишения свободы демонстрируют неослабевающие попытки осужденных и заключенных под стражу дестабилизировать обстановку в учреждениях УИС, в том числе путем распространения норм криминальной субкультуры среди общей массы спецконтингента, осуществления демонстративно-шантажных акций членовредительства, установления неслужебных связей с сотрудниками администрации, стремлением вовлечь их в преступную деятельность, используя различные манипулятивные способы воздействия.

Кроме того, приходится констатировать, что в деятельности органов и учреждений УИС продолжают сохраняться негативные тенденции. За 2020–2021 гг. в территориальных органах Федеральной службы исполнения наказания выявлено 629 преступлений коррупционной направленности, признаны виновными и осуждены 115 сотрудников УИС за совершенные коррупционные деяния. При этом наиболее распространенные: получение взятки — 203, мелкое взяточничество — 88, дача взятки — 74, превышение должностных полномочий — 68, злоупотребление должностными полномочиями — 63 [1]. Основные результаты прокурорской деятельности в сфере осу-

ществления надзора за соблюдением законности при исполнении уголовных наказаний свидетельствуют о росте числа выявленных нарушений закона — 147 179 фактов в 2022 г. (АППГ — 135 797), увеличилось количество вынесенных протестов — 7926 в 2022 г. (АППГ — 7258), отмечается рост внесенных представлений об устранении нарушений законности — 32 349 (АППГ — 31 014). Как следствие, повысилось число лиц, привлеченных к дисциплинарной ответственности по результатам прокурорских проверок, — 50 963 человека (АППГ — 47 943) *.

Изложенное делает неизбежным предъявление особых требований государства и общества к уровню профессиональной подготовленности сотрудника УИС, способного эффективно выполнять свои служебные задачи в условиях новых вызовов.

Цель — обосновать необходимость подготовки обучающегося ведомственного вуза через призму формирования отдельных компонентов правовой культуры.

Материалы и методы

Исследованием было охвачено 96 курсантов Владимирского юридического института ФСИН России, обучающихся по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность, специализация — Оперативно-розыскная деятельность. Использовались общетеоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и практические (беседа, наблюдение) методы.

Результаты и обсуждение

Определение сущностных свойств, понятия и компонентов правовой культуры сотрудника УИС. Как известно, ФГОС ВО по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность ставит в зависимость качество подготовки специалиста от уровня сформированности у него универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Каждая компетенция включает в себя индикаторы сформированности, выражающиеся в знаниях, умениях и навыках обучающегося. Однако полагаем, что указанные индикаторы в силу своих особенностей не всегда могут свидетельствовать о качестве сформированности поведенческих, волевых и рефлексивных способностей обучающихся, которые вместе с тем являются важным показателем профессиональной подготовленности выпускника и его полноценного соответствия возрастающим требованиям государства к сотруднику пенитенциарной системы.

Представляется, что качество и системность сформированности необходимых способностей у обучающихся образовательных организаций уголовно-исполнительной системы России могут найти отражение в понятии «правовая культура сотрудника УИС».

Вопросам формирования правовой культуры было посвящено немало работ, в том числе рассматривавших ее через тождество с политической культурой [2; 3], демонстрирующих ее взаимосвязь с правосознанием человека [4–8] и его правовой активностью [9], с психологическими аспектами правоприменения [10], через призму социологического начала [11], раскрывающих ее в качестве неотъемлемого элемента исторического развития социума [12].

Сегодня можно констатировать сохраняющуюся тенденцию, отражающую стремление исследователей рассмотреть отдельные разновидности правовой культуры [13–16].

Изучение научных трудов по данной проблематике позволило заключить, что правовая культура, будучи интегративным и междисциплинарным феноменом, обладает рядом базовых свойств, включающих взаимосвязь аксиологического и поведенческого начал, учет мотивационной сферы индивида, опору на готовность субъекта [17–20].

Из вышеизложенного следует, что правовая культура сотрудника УИС — сложное системное личностное образование, характеризующееся сформированным правосознанием и правовым мышлением, ценностным отношением к праву, отражающее устойчивую способность и готовность индивида обеспечивать защиту прав и интересов общества и государства в процессе осуществления служебной и повседневной деятельности.

Анализ позиций профильных специалистов показал разнообразие и полиаспектность подходов к содержанию и структуре правовой культуры обучающихся. Полагаем, что будет целесообразным представить содержательное наполнение правовой культуры курсантов образовательных организаций ФСИН России через систему взаимообусловленных компонентов, позволяющих отразить особенности их будущей профессиональной деятельности.

Знаниевый — включает в себя имеющиеся у курсанта теоретические знания, определенные ФГОС ВО по специальности 40.05.02, примерным учебным планом, а также самим вузом.

Оценочный — определяет степень сформированности способности индивида давать правовую оценку происходящим событиям.

Аксиологический — отражает личное отношение индивида к правовым предписаниям, понимание их необходимости и справедливости, признание уважения к закону в качестве одной из ключевых человеческих ценностей наряду с другими.

* *Результаты* деятельности органов прокуратуры Российской Федерации // Сайт Генеральной прокуратуры Российской Федерации. URL: https://epp.genproc.gov.ru/web/gprf/activity/statistics/office/result (дата обращения: 20.02.2023).

Эмоциональный — отражает уровень положительного восприятия личностью процесса правоприменения, а также защиты и восстановления нарушенных прав других людей, в том числе спецконтингента.

Деятельностный — включает в себя конкретные действия сотрудника, связанные с реализацией правоприменительной и правоохранительной функций в профессиональной и бытовой деятельности.

Волевой — отражает качество сформированности устойчивости правовых ценностей и установок, степень готовности к полноценной реализации своих должностных обязанностей и гражданских прав.

Рефлексивный — отражает умение понимать последствия своего поведения, способность прогнозировать различные векторы развития складывающейся ситуации.

Последовательное, системное и всестороннее развитие указанных компонентов правовой культуры у курсантов вузов ФСИН России должно иметь особую значимость в образовательном процессе и позволять подготовить профессионала, отвечающего актуальным потребностям общества и государства.

В целом образовательный процесс, организованный в вузах ФСИН России, позволяет сформировать у обучающихся высокий уровень компетенций, необходимых для эффективного осуществления служебной деятельности в условиях мест лишения свободы. Однако залогом подготовки полноценного профессионала является активное использование в образовательном процессе практико-ориентированного подхода, дающего возможность не только сформировать знания, умения и навыки, необходимые в будущей служебной деятельности, но и апробировать имеющиеся в конкретный временной отрезок профессионально значимые способности в реальных условиях исправительного учреждения. Проведение учебных занятий на базе естественных полигонов, в качестве которых выступают исправительные колонии, СИЗО и тюрьмы, позволяет определить качество и устойчивость сформированных компетенций, оценить иные личностные свойства курсанта, который должен их продемонстрировать по отношению к реальному осужденному, в условиях, максимально приближенных к будущей служебной деятельности. При всей значимости учебных занятий, проводимых в вузе, важно понимать, что они не помогут сформировать полноценное представление курсанта об особенностях будущей профессиональной деятельности. Идеально оборудованный в учебной аудитории служебный кабинет оперативного сотрудника исправительного учреждения может не соответствовать реальным рабочим условиям, он не позволит курсанту почувствовать атмосферу исправительного учреждения, его особый запах. Многократно отработанные кейсы, деловые и ролевые игры в учебной аудитории не дадут опыта общения с осужденными, которые могут иметь внешний вид и манеру поведения, повергающие в ступор неподготовленного человека. Иными словами, учебные занятия, проводимые в условиях исправительных учреждений, служат своеобразным индикатором степени сформированности у курсантов профессионально значимых качеств, позволяют показать истинную цену теоретическим знаниям и умениям, полученным в отрыве от практики.

Использование естественных полигонов в образовательном процессе как индикатор качества сформированности компонентов правовой культуры сотрудников УИС. В этом контексте достаточно интересными и показательными стали учебные занятия, проведенные в 2020–2021 гг. с курсантами Владимирского юридического института ФСИН России, обучающимися по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность, специализация — Оперативно-розыскная деятельность, на базе исправительных колоний г. Владимира. В рамках таких занятий, длившихся не менее четырех академических часов, курсанты имели возможность изнутри ознакомиться с обстановкой учреждения УИС, осмотреть его основные объекты. Вторая составляющая данных занятий — это беседы курсантов с осужденными, проходившие в служебном кабинете сотрудников учреждения, в процессе которых обучающиеся должны были выполнить определенное задание. На этапе прибытия к исправительному учреждению у отдельных обучающихся наблюдалось значительное повышение негативного эмоционального фона, вызванное неизбежным предстоящим контактом с лицом, отбывающим наказание, которое они пытались маскировать равнодушием либо беззаботными разговорами с однокурсниками. Однако по своеобразной эмоциональной утечке, нашедшей отражение в мимике, движениях тела и рук, высказываниях, можно было сделать вывод о растущей нервозности. В процессе обхода учреждения и осмотра его основных объектов у ряда курсантов, по их словам, периодически возникали ипохондрические настроения и тоскливые

Таблица 1. **Стрессовые факторы, отмеченные курсантами в условиях учреждения уголовно-исполнительной системы** (Table 1. **Stressful factors marked by cadets under conditions of penitentiary institutions**)

Негативный фактор	Количество обучающихся, указавших фактор
Тягостная атмосфера учреждения	21
Внешний вид осужденных, их поведенческие реакции	15
Внешний вид локальных участков и объектов учреждения	10
Наличие решеток и колючей проволоки	7
Лай служебных собак	6
Иное	3

чувства, обусловленные атмосферой и внешними факторами исправительного учреждения. Проведенные беседы с 96 курсантами позволили систематизировать данные негативные детерминанты в определенной иерархии. Каждому курсанту предлагалось указать только один, значимый для него, основной стрессовый (негативный) фактор.

Несмотря на то что к четвертому курсу обучающиеся уже имеют определенное представление об исправительных учреждениях, сформированное в процессе выездных ознакомительных занятий и учебной практики, анализ их эмоций показал, что для значительной части из них посещение учреждения является непростым испытанием. Из 96 опрошенных 34 человека сообщили об отсутствии у них каких-либо эмоциональных проблем, связанных с прибытием и нахождением в учреждении УИС. Однако 62 обучающихся отметили значимые для них факторы, негативно повлиявшие на эмоциональное состояние во время нахождения в учреждении. Наибольший негативный эффект для курсантов имеет общая тягостная атмосфера исправительного учреждения, в котором принудительно содержатся лица, совершившие серьезные преступления, обязанные провести в нем длительное время, в ряде случаев исчисляемое десятилетиями. Весьма значимыми негативным факторами стали внешний вид осужденных, их взгляды, направленные на обучающихся, демонстрируемые экспрессивные реакции. По словам части курсантов, осужденные очень внимательно рассматривали их во время обхода объектов, от пристальных взглядов становилось не по себе. Внешний вид локальных участков и объектов учреждения, наличие решеток, колючей проволоки и лай служебных собак тоже выступили негативными стрессовыми факторами. На отдельных обучающихся негативный эффект произвели запахи, присутствующие на территории учреждения, а также строго регламентированный правилами внутреннего распорядка процесс общения между осужденными и сотрудниками.

Указанные факторы, кроме усиления негативных и тягостных эмоций у обучающихся, частично способствовали появлению у них чувства неуверенности в предстоящих встречах с осужденными, снижению психологической устойчивости.

Как отмечалось ранее, учебные занятия на базе исправительного учреждения, кроме его обхода, включали проведение специальных бесед с осужденными. Курсанту перед беседой преподаватель давал задание. Это могло быть ведение непрерывного разговора с осужденным в течение конкретного промежутка времени; получение оперативно значимой информации об осужденном либо обстановке в отряде или учреждении; по косвенным (внешним, поведенческим, вербальным) признакам определить неформальный статус осужденного и т. д. Перед прибытием осужденного в кабинет для беседы преподаватель инструктировал каждого из них о выборе конкретной линии поведения в предстоящем общении (развязная, панибратская, пренебрежительная, доверительная, замкнутая и т. д.). Общение происходило под контролем преподавателя и сотрудника учреждения, а также с соблюдением мер безопасности (обыск осужденного перед прибытием в кабинет сотрудника учреждения). Такое общение с осужденным позволяет обучающемуся понять, что перед ним живой человек со своими проблемами и переживаниями; отработать навыки установления и поддержания психологического контакта с лицом (в том числе с тем, кто не испытывает желания общаться); апробировать на практике техники, способствующие установлению доверительных отношений с осужденным. После таких бесед с курсантами проводится тщательный разбор состоявшегося общения с акцентированием внимания на ключевых моментах разговора, полноты выполненного задания.

Анализ проблемных областей в практической подготовке обучающихся. Обобщение результатов проведенных курсантами бесед с осужденными позволило выявить характерные проблемные моменты, допущенные обучающимися.

Таблица 2. **Ошибки, допущенные обучающимися в процессе беседы с осужденными**
(Table 2. **Mistakes made by trainees in interviews with convicts**)

Допущенные ошибки	Распространенность ошибок, количество
Утрата инициативы в общении	48
Неумение преодолеть возникший психологический барьер, поддерживать беседу	39
Оставление без внимания нарушений правил внутреннего распорядка, допущенных осужденным в ходе общения	32
Упоминание обучающимися в беседе своих личных данных, подробностей службы в вузе	27
Описание обучающимися в разговоре имеющихся сильных пристрастий, увлечений	12

Как правило, курсанты совершали несколько ошибок, которые приведены в таблице с учетом частоты их совершения. Из 96 курсантов, посещавших исправительные учреждения и проводивших беседы с осужденными, ошибки допустили 80%, что не является чем-то критическим. Изучение отмеченных ошибок позволяет выделить из них недочеты, не обладающие особой потенциальной опасностью, например, такие как утрата инициативы в общении и неумение преодолеть возникший психологический барьер, поддерживать беседу. Эти ошибки имеют общеизвестную природу и устраняются (коррек-

тируются) регулярной практикой. Более значимы другие ошибки.

Во-первых, это оставление без внимания нарушений требований правил внутреннего распорядка, допущенных осужденным в ходе общения. В ряде случаев осужденные позволяли себе входить в служебный кабинет без разрешения обучающегося, не представляясь, используя грубые высказывания в ходе разговора, переходя на «ты» и т. п.

Указанные нарушения дисциплины в обязательном порядке должны пресекаться сотрудниками УИС (которыми являются и обучающиеся ведомственных вузов), следует напоминать осужденным о необходимости соблюдения установленных правил общения с персоналом учреждения и формировать уважительное отношение к сотруднику. Это требуется делать корректно, доброжелательно, но твердо и уверенно.

Во-вторых, упоминание обучающимися в беседе своих личных данных, подробностей службы в вузе, а также описание в разговоре имеющихся у них пристрастий, увлечений. Озвучивая о себе такие подробности в разговоре с осужденным, сотрудник УИС дает ему возможность детально изучить свою личность и определить наиболее значимые, сензитивные «струны», воздействуя на которые осужденный постепенно будет играть роль манипулятора, вовлекая сотрудника в неслужебные связи.

Данная ошибка характерна для молодых сотрудников УИС, которые в силу объективных причин не обладают достаточным опытом общения с осужденными, не в полной мере понимают потенциальную опасность установления с ними доверительных отношений и ухищрения, которые осужденные могут использовать для вовлечения молодых сотрудников в свою противоправную деятельность. Осужденные внимательно изучают личности сотрудников, работающих в учреждении: оценивают их психологическую устойчивость, находят слабые и чувствительные стороны, определяют взаимоотношения с персоналом учреждения, уточняют состав семьи, финансовые потребности и достаток, наличие кредитных обязательств, тяжело больных родственников, увлечения и пристрастия. Изучение, как правило, происходит в процессе повседневного общения с сотрудником, но может дополняться сведениями, полученными через других осужденных или работников учреждения, путем подслушивания разговоров сотрудников, чтения документов, оставленных в поле зрения посетителей служебного кабинета, и т. д. На основе проведенного общего анализа выстраиваются наиболее результативные варианты по постепенному или интенсивному вовлечению сотрудника учреждения УИС в противоправную деятельность [21, с. 58].

Полагаем, что вторая категория ошибок, допущенных обучающимися в разговоре с осужденными, принимая во внимание недостаточный опыт общения со спецконтингентом, все-таки в большей степени стала следствием неполной сформированности деятельностного, волевого и рефлексивного компонентов правовой культуры, при том что знания, умения и навыки, предусмотренные соответствующими компетенциями, у них в целом имелись. Это выразилось в отсутствии настойчивых и решительных попыток пресечь нарушения правил внутреннего распорядка, допущенных осужденным в ходе общения, и обозначить нормативные границы, которых последнему надлежит придерживаться в дальнейшей беседе. Слабый уровень сформированности у обучающихся рефлексивного компонента проявился в отсутствии самоконтроля и аналитичности, следствием которого стало упоминание в разговоре с осужденным своих личных данных, подробностей службы в вузе, а также описание в разговоре имеющихся у обучающегося пристрастий, увлечений. Непонимание курсантами возможностей дальнейшего использования данных сведений осужденными для достижения своих противоправных целей есть результат неразвитой правовой рефлексии.

Выводы

Изложенное дает основание заключить, что проведение учебных занятий в условиях естественных полигонов, роль которых играют исправительные учреждения, позволило определить ряд ключевых моментов, присутствующих в подготовке обучающихся, требующих особого осмысления:

— сформированность у курсантов индикаторов соответствующих компетенций не в полной мере является отражением наличия у них способностей поведенческого, волевого и рефлексивного профиля, необходимых для эффективного противостояния манипулятивным воздействиям осужденных;

— сбалансированность и полноту сформированности необходимых знаний, умений и навыков обучающихся отражает такое понятие, как правовая культура сотрудника УИС, представляющая сложное системное личностное образование, характеризующееся сформированным правосознанием и правовым мышлением, ценностным отношением к праву, отражающее устойчивую способность и готовность индивида обеспечивать защиту прав и интересов общества и государства в процессе осуществления служебной и повседневной деятельности;

— многообразие и вариативность содержания правовой культуры сотрудников УИС отражают ее структурные компоненты: знаниевый, оценочный, аксиологический, эмоциональный, деятельностный, волевой и рефлексивный;

— на эффективность выполнения обучающимися заданий преподавателя влияют негативные факторы,

связанные со спецификой функционирования исправительного учреждения;

— ошибки, допущенные обучающимися в разговоре с осужденными, в большей степени стали следствием недостаточной сформированности деятельностного, волевого и рефлексивного компонентов правовой культуры, при том что знания, умения и навыки, предусмотренные соответствующими компетенциями, у них в целом имелись.

Отмеченные компоненты правовой культуры должны акцентированно подвергаться развитию и укреплению у обучающихся в ходе систематических постоянных непосредственных контактов со спецконтингентом. Однако в силу объективных причин в рамках учебных занятий обеспечить ежедневное общение обучающихся с осужденными не представляется возможным.

Рекомендации

Полагаем, что в контексте рассматриваемой проблематики ключевой практико-ориентированной площадкой должны выступить правоприменительная и преддипломная практики, которые обучающиеся проходят на 4-м и 5-м курсах соответственно. Продолжительность практик составляет от четырех недель (правоприменительная) до шести недель (преддипломная), что для решения выделенных нами дидактических задач является достаточным. Необходимым методическим базисом должна стать разработка индивидуального задания каждому обучающемуся, убывающему на практику, включающего в себя акцентирование служебной деятельности на компонентах правовой культуры, требующих особого внимания, а также последующее составление наставником обучающегося индивидуальной программы прохождения практики для укрепления деятельностного, волевого и рефлексивного компонентов, качество сформированности которых будет контролироваться в условиях учреждения УИС.

Перспективы. Дальнейшее развитие полученных результатов исследования может быть представлено в форме совершенствования методологического базиса организации и проведения правоприменительной и преддипломной практик курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Список источников / References

1 *Ибрагимов Р. Н.* УСБ ФСИН России в борьбе с коррупцией в учреждениях и органах УИС // Пермский период : сб. мат-лов IX междунар. науч.-спортивного фестиваля курсантов и студентов образовательных организаций, Пермь, 16–20 мая 2022 года: в 2 т. Пермь, 2022. Т. 1. С. 125–127.

2. *Кейзеров Н. М.* Политическая и правовая культура (методологические проблемы). М., 1983. 231 с.

3. *Мартышин О. В.* О некоторых особенностях правовой и политической культуры // Государство и право. 2003. № 10. С. 24–30.

4. *Керимов Д. А.* Философские проблемы права. М., 1972. 471 с.

5. *Лукашева Е. А.* Социалистическое правосознание и законность. М., 1973. 342 с.

6. *Аграновская Е. В.* Правовая культура и обеспечение прав личности. М., 1988. 142 с.

7. *Щербакова Н. В.* Проблемы правовой установки личности. Ярославль, 1992. 173 с.

8. *Вопленко Н. Н.* Правосознание и правовая культура. Волгоград, 2000. 50 с.

9. *Кожевников В. В.* Оценочная функция правосознания и правовая активность личности в правоохранительной сфере // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 1(72). С. 17–20.

10. *Лазарев В. В.* Социально-психологические аспекты применения права. Казань, 1988. 144 с.

11. *Щегорцев В. А.* Социология правосознания. М., 1981. 174 с.

12. *Сапунков А. А.* Генезис кулачного боя как элемента правовой культуры древнего, античного и средневекового общества: историко-правовое исследование // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2021. Т. 26, № 2(85). С. 226–233. https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2021-2-226-233.

13. *Семенова М. В.* Проблемы соотношения понятий «культура», «правовая культура» и «европейская правовая культура» // Закон. Право. Государство. 2020. № 4-1(28). С. 217–224.

14. *Тимакина Е. А.* Проблемы управления процессом формирования правовой культуры будущих сотрудников УИС : монография. Самара, 2006. 260 с.

15. *Тимофеева Е. А.* Историко-педагогический анализ опыта отечественного профессионального образования сотрудников УИС в сфере формирования правовой культуры // Вестник Владимирского юридического института ФСИН России. 2012. № 4(25). С. 177–186.

16. Griffin M. L., Hepburn J., Lambert E. G. A Gendered Career Stage Model to Explore Turnover Intent Among Correctional Officers. *The prison Journal.* 2020. Vol. 100, No. 3. Pp. 332–354.

17. Lambert E. G., Hogan N. L., Griffin M. L. Research Note: A Career-Stage Analysis of Correctional Staff Outcomes. *The prison Journal.* 2017. Vol. 97, No. 4. Pp. 411–430.

18. Rocque M., Snellings Q. The new disciplinology: Research, theory, and remaining puzzles on the school-to-prison pipeline. *Journal of Criminal Justice.* 2018. Vol. 59. Pp. 3–11.

19. *Головченко Г. А.* Понятие и основные цели стратегии формирования правовой культуры личности в современной России // Очерки новейшей камералистики. 2016. № 1. С. 16–19.

20. *Нор К. Е.* Правовая культура современной молодежи: понятие, принципы, направления развития // Право и образование. 2023. № 2. С. 50–56.

21. *Овчинников О. М.* Совершенствование профессионального образования курсантов вузов ФСИН России как ответ на вызовы современных реалий // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2020. № 10. С. 56–59.

Поступила 26.02.2023; одобрена после рецензирования 26.02.2023; принята к публикации 28.02.2023.

Научно-практическая статья
УДК 377 © Лупырь В. Г., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-210-216
5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Междисциплинарная методология ситуационного подхода в огневой подготовке курсантов МВД России

Валерий Григорьевич Лупырь [1], кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры огневой подготовки; lvg58@mail.ru; https://orcid.org/0000-0001-8748-2564

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

Реферат

Введение. Обосновывается междисциплинарная теория и методология ситуационного подхода при формировании профессиональных компетенций правомерного и эффективного применения огнестрельного оружия. Цель — исследование ситуационной методологии с усовершенствованием инструментария научного поиска смысловой реальности профессионально ориентированных ситуаций, отражающих сущность профессиональной компетенции «правомерного и эффективного применения огнестрельного оружия». **Материалы и методы.** Анализ учебно-методической и научной литературы, в которой раскрываются концептуальные теоретические и методологические основы общенаучного, междисциплинарного ситуационного подхода. **Результаты и обсуждение.** Благодаря своей универсальности ситуационный подход отражает наличие интеграционных связей между учебными дисциплинами при формировании профессиональных компетенций правомерного и эффективного применения оружия, способствует развитию платформы ситуационной методологии для преодоления противоречий между теоретическим объяснением и практико-визуальным восприятием алгоритма действий в процессе принятия решения на применение огнестрельного оружия. **Выводы.** Результаты обоснования методологии ситуационного подхода в огневой подготовке позволят разработать и применить в учебном процессе программный комплекс обучения и контроля знаний правовых основ применения оружия в процессе оперативно-служебной деятельности.

Ключевые слова: ситуационный подход, методология, междисциплинарность, стандарты, профессиональные компетенции, огневая подготовка

Для цитирования: *Лупырь В. Г.* Междисциплинарная методология ситуационного подхода в огневой подготовке курсантов МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 2(93). С. 210–216. https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-210-216

Scientific and Practical Article
UDC 377 © Lupyr' V. G., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-210-216
5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education

Interdisciplinary Methodology of the Situational Approach in Firearms' Training of Cadets of the Russian Ministry of Internal Affairs

Valery G. Lupyr' [1], Candidate of Science in Pedagogy, Associate-Professor, Professor at the chair of Firearms' Training; lvg58@mail.ru; https://orcid.org/0000-0001-8748-2564

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

Abstract

Introduction. The author substantiates the interdisciplinary theory and methodology of the situational approach to formation of professional competencies of lawful and effective use of firearms. The aim is to study the situational methodology and improve the toolkit for scientific search of the meaningful reality of professionally-oriented situations, which reflect the essence of the professional competency of "lawful and effective use of firearms". **Materials and Methods.** The analysis of learning, methodical and scientific literature discovers conceptual theoretical and methodological basics of the general scientific, interdisciplinary situational approach. **Results and Discussion.** Due to its universal character the situational approach reflects integral connections between educational subjects during formation of professional competencies of lawful and effective use of firearms, facilitates the development of the platform for situational methodology to overcome contradictions between theoretical explanation and practical visual perception of the procedure of actions in making the decision to use firearms. **Conclusions.** The results of substantiating the methodology of the situational approach in firearms' training will ensure the development and application in the learning process of the programme complex of training and control of knowledge of legal grounds for using weapon in operative work.

Keywords: situational approach, methodology, interdisciplinary character, standards, professional competencies, firearms' training

Citation: Lupyr' V. G. Interdisciplinary Methodology of the Situational Approach in Firearms' Training of Cadets of the Russian Ministry of Internal Affairs. *Psychopedagogy in Law Enforcement.* 2023. Vol. 28. No. 2(93). Pp. 210–216 (In Russ.). https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-210-216

Основные положения

1. Исследование междисциплинарной методологии ситуационного подхода в огневой подготовке курсантов позволило теоретически обосновать актуальность (необходимость) разработки и использования профессионально ориентированных ситуаций как основной методологический принцип при формировании профессиональной компетенции «правомерного и эффективного применения огнестрельного оружия».

2. Разработка комплекта настольных фигур и специальных мишеней позволяет использовать технологию моделирования ситуационных задач в лабораторных условиях (в учебном классе), а также в процессе практических занятий при выполнении упражнений стрельб из пистолета, отражающих нормы применения огнестрельного оружия в соответствии с Федеральным законом «О полиции».

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы. Вступившие в силу важнейшие концептуальные и нормативно-правовые документы Минобрнауки России, в частности Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее — стандарты), потребовали определенной корректировки содержания тематического планирования рабочих программ учебной дисциплины «Огневая подготовка» с последующей разработкой методического обеспечения. Как известно, задачей дисциплины «Огневая подготовка» является формирование знаний, умений и прочных навыков безопасного обращения с оружием и производства меткого выстрела. В соответствии с требованиями стандартов к указанным задачам добавляется формирование профессиональной компетенции «правомерного и эффективного применения огнестрельного оружия».

После введения в действие стандартов мы вели интенсивный поиск новой парадигмы современных подходов к обучению огневой подготовке, в частности профессиональных компетенций, рассматривали различия в подходах к обучению стрельбе из пистолета и к формированию способностей правомерного и эффективного применения оружия [1–3], разработали серию учебно-методических пособий [1], а также в рамках гранта инновационную образовательную программу «Использование технического и имитационного оборудования в процессе тактико-технической подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России к эффективному и правомерному применению табельного оружия».

В системе образовательных организаций МВД России предложено большое количество различных подходов к комплексному взаимодействию учебных дисциплин профессионально-служебной подготовки. Результатом проведенных научных исследований стало создание в Московском университете МВД России имени В. Я. Кикотя учебно-научного комплекса дисциплин профессионально-служебной подготовки (в настоящее время — учебно-научный комплекс специальной подготовки). Инициатором создания и первым руководителем комплекса являлся профессор Юрий Филиппович Подлипняк. При этом основная его идея заключалась в реализации в учебном процессе комплексного взаимодействия дисциплин тактико-специальной, огневой и физической подготовки, эффективность которой подкреплялась научным обоснованием и экспериментальным подтверждением правильности выбранного направления в ходе проведения научно-исследовательских работ.

Несмотря на огромное число теоретических и практических разработок, данный подход не стал ведущей идеей в системе образовательных организаций МВД России. Ее реализация встретилась с серьезными трудностями. Например, в Омской академии МВД России ликвидирован учебно-научный комплекс профессиональной служебной и физической подготовки [2].

В теории и практике педагогического образования имеются теоретические и практические предпосылки для решения рассматриваемой проблемы. В рамках многих концепций одним из самых эффективных признан ситуационный подход [4, с. 106]. Он все более прочно завоевывает свои позиции в самых различных областях юридической науки и практической деятельности, поскольку позволяет установить связь между различными разделами науки, с одной стороны, и между рекомендациями науки и практической деятельностью — с другой [5, с. 45].

Правильность выбранного нами направления подтверждается и выводом специалистов о том, что учебная дисциплина «Огневая подготовка» обладает большим потенциалом формирования и развития способностей самостоятельного принятия решений в ситуациях служебной деятельности [6, с. 164]. Результаты проведенного А. А. Поповым эмпирического исследования позволяют утверждать, что нормы закона, регулирующие условия,

---

[1] *Психолого-педагогическое* проектирование комплексных занятий по огневой подготовке с курсантами образовательных учреждений МВД России : учеб.-метод. пособие. М., 2008. 119 с. ; *Лупырь В. Г., Литвин Д. В., Филиппов О. Ю.* Подготовка сотрудников полиции к действиям с табельным оружием при задержании лиц, совершивших преступления : учеб.-метод. пособие. Омск, 2015. 124 с. ; *Лупырь В. Г., Осипов О. О.* Тактико-техническая подготовка курсантов вузов МВД России к применению табельного оружия с использованием технического и имитационного оборудования : учеб.-метод. пособие. Омск, 2017. 132 с. ; *Практико-ориентированное* обучение огневой подготовке в органах внутренних дел : учеб.-метод. пособие / Д. В. Пивоваров, О. О. Осипов, И. В. Пенькова, Е. В. Зайцева, В. Ф. Выштикалюк, В. М. Жуков. Омск, 2020. 56 с.

[2] *Об организационно-штатных* вопросах некоторых образовательных организаций МВД России : приказ МВД России от 15 июня 2021 г. № 446. Здесь и далее, если не указано иное, доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

порядок и пределы применения сотрудником полиции огнестрельного оружия, курсантами усваиваются слабо, в связи с чем они затрудняются юридически грамотно действовать в практической деятельности и не допускать ошибок [7].

Таким образом, анализ актуальности исследуемой проблематики позволил прийти к выводу, что наиболее эффективным подходом к формированию профессиональной компетенции правомерного и эффективного применения огнестрельного оружия выступает использование в учебном процессе технологии решения междисциплинарных ситуационных задач.

Целью нашей работы является исследование ситуационной методологии с усовершенствованием инструментария научного поиска смысловой реальности профессионально ориентированных ситуаций, отражающих сущность профессиональной компетенции «правомерного и эффективного применения огнестрельного оружия».

Теоретические предпосылки и обзор проблемы. Ситуационный подход — понятие методологии и философии науки, отражающее специфический взгляд на реальность и способы ее рационального освоения, обусловленный теорией ситуации и направляющий развитие ситуационной методологии [8, с. 15–16]. Философия определяет общий подход, указывает метод познания педагогических явлений. От понятия «метод» и происходит понятие «методология». Методология — это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности[3].

Все тактические и методические рекомендации реализуются в конкретных ситуациях [9, с. 264]. Не случайно в последние годы при проведении исследований по различным проблемам ученые все чаще обращаются к ситуационному подходу. Предпринята попытка сформулировать концепцию ситуационного подхода как методологического направления в теории и практике оперативно-розыскной деятельности органов внутренних дел, в криминалистической науке разрабатывается проблематика следственных ситуаций [10, с. 20], на базе Казанского государственного технического университета им. А. Н. Туполева создан «Центр ситуационных исследований», целями которого являются разработка общенаучной теории ситуационного подхода и его применение в различных областях познания [11, с. 7].

Иными словами, миссия ситуационного подхода заключается не только в создании теоретической целостности процесса обучения в соответствии с требованиями стандартов, но и в привнесении в педагогическую практику живых, жизненных смыслов, отражающих практическую деятельность будущих сотрудников полиции.

Рассматривая ситуационный подход как переход к междисциплинарности в содержании образования, необходимо отметить, что междисциплинарность начинается с момента, когда усилиями хотя бы двух дисциплин создаются условия для получения новых знаний [12, с. 5–8]. Работы В. В. Зеньковского, В. П. Вахтерова, Д. Дьюи, В. Ф. Одоевского и С. И. Гессена можно считать основополагающими для идей междисциплинарного обучения как в зарубежной, так и в отечественной педагогике [13, с. 180].

За терминами «ситуации», «примеры» сокрыт исходный материал для возведения теоретических конструкций ситуационных заданий. Кроме того, необходимо помнить, что разработка и последующее использование ситуационных заданий в учебном процессе служат в качестве средства, обеспечивающего понимание применения правовых норм в конкретном случае, будь то специальные средства, огнестрельное оружие или физическая сила. Без «ситуационно-демонстративного» компонента, без наглядного тренинга в принятии решений применения огнестрельного оружия затруднительно говорить о понимании обучающимися правовых норм, навыке логически верно и грамотно принимать решения.

Профессионально ориентированные ситуации позволяют воссоздать в учебном процессе предметный и социальный контекст педагогической деятельности, в силу чего они выступают единственным эффективным способом выявления у студентов (курсантов) профессиональной компетентности и объективным средством оценки уровня ее сформированности [4, с. 107].

Решение ситуационных задач в процессе огневой подготовки по правомерному применению табельного оружия представляется альтернативным вариантом правопонимания оснований и порядка применения оружия, гибким и оперативным инструментом формирования профессиональных компетенций.

В педагогике существуют подходы к обучению, которые не укладываются в рамки классической классно-урочной системы [14, с. 233]. Все чаще принимаются во внимание индивидуальные особенности обучающегося: развитие памяти, внимания, работоспособности, разрабатываются методы вовлечения в моделирование ситуаций. Педагогика все больше ориентируется на индивидуальность, нежели на выработку неких стандартов. Очевидно, что отступление от шаблонов может принести определенную пользу.

Интересен в этом плане опыт профессиональной подготовки кадров правоохранительных органов США. Одним из самых известных полицейских учебных заведений является Академия Федерального бюро расследований, расположенная внутри огромной территории корпуса морской пехоты. С использованием стрельбища этого корпуса слушатели могут получить качественную огневую подготовку и навыки стрельбы из любого вида оружия. Главная достопримечатель-

[3] *Подласый И. П.* Педагогика : учебник. М., 2007. С. 137.

ность Академии — тактический полигон Хогантаун, или «Аллея Хогана», на котором слушатели отрабатывают различные практические навыки, в том числе задержания преступников. «Аллея Хогана» представляет собой типичные американские улицы, характерные для небольших городов США. За фасадами домов функционируют учебные аудитории, укомплектованные современными аудиовизуальными средствами и воспроизводящие реальную жизненную обстановку. Здесь есть банк, отель, прачечная, парикмахерская, почта, магазины и т. д. Город населен актерами, которые играют роли, соответствующие изучаемым слушателями программам. Большинство просто статисты, изображающие случайных прохожих, но есть и свои профессиональные террористы, грабители, наркоторговцы и прочие антиобщественные элементы. На «Аллее Хогана» постоянно работают около двух десятков сценаристов, сочиняющих криминальные истории. Авторы и преподаватели наблюдают за всем происходящим из потайных помещений. Сценарии разыгрывают действующие актеры, задача которых — создать подлинные ситуации и вызвать у слушателей соответствующие им реакции [15, с. 272–277].

Материалы и методы

Основу научных исследований составляли научные концепции: «Теория оптимизации обучения» (Ю. К. Бабанский), «Теория проблемного обучения» (А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, А. В. Брушлинский, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер), «Проблемно-комплексная теория» (Б. Суходольский), «Теория междисциплинарного обучения» (В. В. Зеньковский, В. П. Вахтерев, В. Ф. Одоевский, С. И. Гессен) и др.

Использовались анализ учебно-методической и научной литературы, в которой раскрываются концептуальные теоретические и методологические основы общенаучного, междисциплинарного ситуационного подхода, а также разработанный комплект настольных фигур для применения в лабораторных условиях, содержащих признаки обстоятельств применения огнестрельного оружия сотрудником полиции.

Результаты и обсуждение

Алгоритм действий при производстве выстрела из пистолета на занятиях и в процессе оперативно-служебной деятельности. Методика обучения базовой стрелковой подготовке является основой при формировании навыков правильного обращения с оружием и производства меткого выстрела. По окончании вуза выпускник должен обладать способностью правомерно и эффективно применять табельное оружие. Это есть социальный заказ нашего общества, а также требования стандартов, которые предполагают не только правильное обращение с оружием и производство меткого выстрела, а более широкий спектр профессиональных действий в процессе оперативно-служебной деятельности с оружием. На рисунке 1 показан алгоритм действий при выполнении стрелкового упражнения из пистолета в процессе занятий по огневой подготовке и алгоритм действий сотрудника полиции в процессе оперативно-служебной деятельности при применении огнестрельного оружия.

Таким образом, в процессе оперативно-служебной деятельности сотруднику полиции необходимо:

а) принять решение о применении табельного оружия (возникли основания);

б) проверить соответствие решения нормам закона и продумать тактику: исключить поражение «третьих» лиц (тактические способы действий); принять меры к тому, чтобы в процессе применения табельного оружия причиняемый вред жизни и здоровью был минимальным;

в) произвести прицельный выстрел.

Именно такой алгоритм действий должен осуществить сотрудник полиции в случаях, когда принимается решение о применении табельного оружия. Кроме того, в ограниченное время необходимо воспроизвести в памяти ст. 23 Федерального закона «О полиции» (далее — Закон о полиции) [4], которая предусматривает право применять огнестрельное оружие, или, как указывают некоторые специалисты [16, с. 20–65], «мгновенно» принять решение о применении оружия. Следует

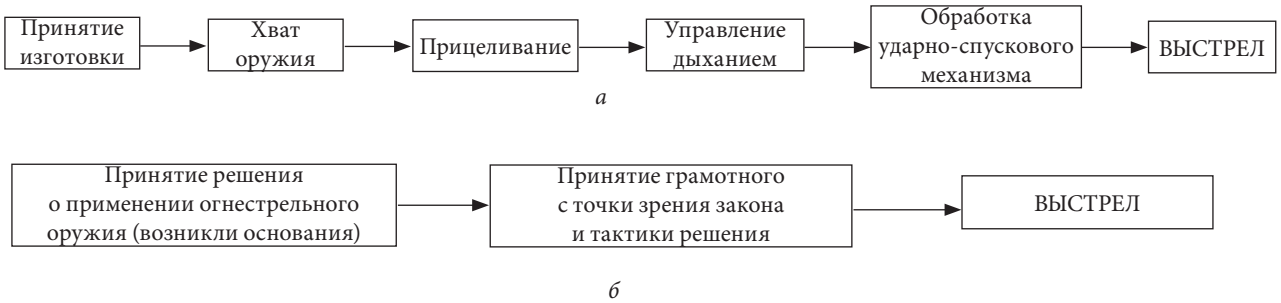

Рис. 1. Различия алгоритма действий: а) при производстве выстрела на занятиях по огневой подготовке; б) при применении огнестрельного оружия в процессе оперативно-служебной деятельности
(*Fig. 1.* Differences of procedure of actions in (a) making a shot at marksmanship lessons and (b) using firearms in operative work)

[4] *О полиции* : федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ.

отметить, что все эти действия сопровождаются и выраженным эмоционально-психологическим фоном.

Но еще большей проблемой является то обстоятельство, что данный алгоритм действий применения оружия не отрабатывается в процессе практических занятий, не формируется навык использования очередности правильных двигательных действий в соответствии с требованиями Закона о полиции (принятие решения о применении оружия, подача команд, предупреждение о применении оружия и т. д.).

Представленные в Наставлении по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации (далее — Наставление)[5] образцы мишеней (1, 1а, 2, 2а, 2б, 2в, 3а, 3б) позволяют говорить о том, что существующее равновесие между обучением технике стрельбы и формированием профессиональной компетенции правомерного и эффективного применения огнестрельного оружия достаточно подвижно: на различных стадиях обучения преобладают то процессы дифференциации, то процессы интеграции. Например, в Наставлении предусмотрен ряд упражнений стрельб из пистолета с литерой «А», в условиях выполнения которых целью является «грудная фигура с кругами» или «специальная поясная мишень № 2». В первом упражнении оценочный показатель определяется количеством выбитых очков, во втором — количеством попаданий в специально определенную зону поражения, а именно: «рука с оружием».

Таким образом, анализируя представленные упражнения стрельб из пистолета с позиций компетентностного подхода, можно говорить о подвижности учебного процесса. В первом случае присутствует процесс дифференциации, во втором — интеграции. Поражая специальную зону «рука с оружием», курсант использует опыт конкретных действий, приобретенных при выполнении первого упражнения для решения задач, которые возникают в процессе оперативно-служебной деятельности. В частности, «специальная поясная мишень» характеризует ситуацию, представленную в п. 1 ч. 1 ст. 23 Закона о полиции (для защиты другого лица либо себя от посягательства, если это посягательство сопряжено с насилием, опасным для жизни или здоровья). Результатом выполнения второго упражнения считается не только количество попаданий, но и поражение специальной зоны «рука с оружием». Создается конкретная ситуация, отражающая профессиональный характер, с помощью которой формируются требуемые компетенции.

Формирование навыков правомерного применения оружия в процессе решения ситуационных задач. Первый опыт применения в учебном процессе ситуационного подхода мы приобрели в ходе проведения научно-исследовательской работы по заявке ДГСК МВД России[6]. Основной акцент в работе делался на формировании у курсантов профессионально-прикладного мышления и, как следствие, умения оперировать приобретенными ранее знаниями при решении предложенных междисциплинарных ситуационных задач по определению правовой оценки правомерности применения огнестрельного оружия. При этом были отмечены не только пробелы в знаниях правовых основ применения оружия, но и трудности определения правовой оценки правомерности его применения при моделировании различных ситуаций. В итоге мы пришли к выводу, что формирование навыков правомерного применения оружия в процессе решения ситуационных задач необходимо осуществлять в два этапа.

Первый — освоение правовых основ применения оружия. Словесно-наглядные методы сочетаются с применением метода моделирования ситуаций с использованием разработанного комплекта настольных фигур в лабораторных условиях, содержащих признаки обстоятельств применения огнестрельного оружия сотрудником полиции, предусмотренного Законом о полиции (рис. 2). Иными словами, визуализация информации — это процесс представления абстрактных данных в виде изображений, которые могут помочь в понимании реализации правовых норм применения оружия в процессе практического решения ситуационных задач.

Далее курсанту (слушателю) предлагалось, выбрав из предоставленного комплекта фигур, смоделировать ситуацию по применению огнестрельного оружия, характеризующую одну из частей ст. 23 Закона о полиции, например п. 1, ч. 1 ст. 23. Обучающийся должен расставить фигуры таким образом, чтобы смоделированная им ситуация отражала решение поставленной перед ним задачи. Кроме того, респонденты должны пояснить в каждом случае основания для применения огнестрельного оружия.

Второй — обучение практическому применению оружия. Образцом для изготовления специальных ростовых мишеней служит представленный на рис. 2 комплект настольных фигур, позволяющий моделировать различные ситуационные задачи с использованием технического оборудования (подъемники, поворотные установки и др.).

При осуществлении процесса обучения правомерному применению оружия с позиций ситуацион-

[5] *Об утверждении* Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации : приказ МВД России от 23 ноября 2017 г. № 880.

[6] *Психолого-педагогическое* проектирование комплексных занятий по огневой подготовке с курсантами образовательных учреждений МВД России : учеб.-метод. пособие. М., 2008. 119 с.

Рис. 2. Комплект настольных фигур для обучения правовым основам применения огнестрельного оружия
(*Fig. 2.* A set of desktop shooting targets for teaching legal basics of using firearms)

ного подхода происходит смещение акцентов в теории познания с мысленного восприятия текста ст. 23 Закона о полиции на конструирование практических ситуаций, характеризующих правонарушения. Иначе говоря, познание выступает не только как отражение объективной реальности моделируемой ситуации по применению оружия сотрудником полиции, но и как конструирование ситуации с использованием специальных ростовых мишеней и комплекта фигур, отражающей действия самого правонарушителя. Тем самым формируется понимание смысла проектирования правонарушающей ситуации.

Таким образом, моделирование ситуаций правомерного применения огнестрельного оружия в соответствии с требованиями норм Закона о полиции позволяет добиться положительного эффекта при формировании компетенций за счет приближения к реальным, практическим задачам профессиональной сферы деятельности.

Выводы

1. Проведенные исследования показали недостаточный уровень знаний правовых основ применения оружия, а также определения правовой оценки правомерности его применения при моделировании различных ситуаций.

2. Прирост научного знания о ситуационных подходах в огневой подготовке курсантов МВД России при формировании профессиональных компетенций может стать основанием дальнейшей работы по гармонизации Наставления и требований ст. 23 Закона о полиции при разработке образцов мишеней.

Перспективы. Продолжить начатые в 2006 г. исследования по заявке ДГСК МВД России с дальнейшей разработкой междисциплинарной технологии обучения и контроля формирования профессиональной компетенции «правомерного и эффективного применения огнестрельного оружия».

Разработать комплект специальных мишеней, оформить в виде ситуационных комплексов, отражающих различные аспекты ст. 23 Закона о полиции.

Разработать и внедрить в учебный процесс программный комплекс обучения и контроля знаний правовых основ применения оружия в процессе оперативно-служебной деятельности.

Список источников / References

1. *Лупырь В. Г.* Педагогические условия изучения дисциплин профессиональной служебной и физической подготовки курсантов МВД России // Научный портал МВД России. 2015. № 4(32). С. 130–135.
2. *Лупырь В. Г.* Оценка качества огневой подготовки выпускника вуза как интегративный показатель // Совершенствование образовательных программ, планирование и реализация учебного процесса : мат-лы всерос. науч.-метод. конф. / пред. редкол. М. С. Десятов. Омск, 2022. С. 125–128.
3. *Лупырь В. Г.* Компетентностный подход в оценке качества подготовки выпускника вуза МВД России // Актуальные проблемы огневой, тактико-специальной и профессионально-прикладной физической подготовки : сб. статей. Могилев, 2022. С. 191–196.
4. *Донскова Е. В.* Профессионально ориентированные ситуации в педагогическом образовании: сущность, проектирование, реализация // ДИСКУССИЯ. 2014. № 9(50). С. 105–110.
5. *Волчецкая Т. С.* Криминалистическая ситуалогия : монография / под ред. проф. Н. П. Яблокова. М., 1997. 245 с.
6. *Купавцев Т. С.* Способность принимать решения в ситуации огневого контакта как профессиональная компетенция сотрудника МВД России // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. 2018. № 2(35). С. 164.
7. *Попов А. А.* Поликомпонентная технология огневой подготовки курсантов образовательных организаций высшего образования МВД России : автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 2021. 26 с.

8. *Векленко П. В.* Ситуационные представления: генезис, сущность, перспективы : монография. Омск, 2012. 114 с.

9. *Давыдов С. И.* Ситуационный подход в теории и практике оперативно-розыскной деятельности органов внутренних дел : монография. Барнаул, 2009. 264 с.

10. *Волчецкая Т. С.* Криминалистическая ситуалогия : автореф. дис. … д-ра юрид. наук. М., 1997. 46 с.

11. *Солодухо Н. М.* Характеристика ситуации и сущность ситуационного подхода как средство познания // Ситуационные исследования : по мат-лам всерос. семинара / под общ. ред. проф. Н. М. Солодухо. Вып. 1 : Ситуационный подход. Казань, 2005. 188 с.

12. *Галкин Д. В.* Знание или мышление: об актуальности междисциплинарного обучения в современном образовании // Стратегии междисциплинарного обучения : мат-лы I обл. науч.-практ. конф., 2005. Томск, 2005. С. 5–8.

13. *Бушковская Е. А.* Междисциплинарная интеграция как феномен философии и стратегии обучения // Молодой ученый. 2009. № 5(5). С. 178–182.

14. *Куприянов Б. В.* Ситуационно-ролевая игра как средство общепедагогической подготовки будущего учителя : дис. … канд. пед. наук. Ярославль, 1996. 233 с.

15. *Асямов С. В., Миразов Д. М., Таджиев А. А., Якубов А. С.* Полиция зарубежных стран: система организации и опыт профессиональной подготовки кадров : учеб. пособие. Ташкент, 2010. 452 с.

16. *Соловей Ю. П.* Правовое регулирование деятельности милиции в Российской Федерации : монография. Омск, 1993. 220 с.

Поступила 30.01.2023; одобрена после рецензирования 23.02.2023; принята к публикации 30.02.2023.

Научно-практическая статья
УДК 796.799 © Бабушкин Г. Д., 2023
doi. 10. 24412/1999-6241-2023-293-217-222
5.8.5. Теория и методика спорта

Соревновательная деятельность в спорте и факторы, определяющие спортивный результат

Геннадий Дмитриевич Бабушкин [1], доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта; gena41@mail.ru; https://orcid.org/0000-0002-6748-6368

[1] *Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 644009, Омск, ул. Масленникова, 144, Россия*

Реферат

Введение. Актуальность исследования соревновательной деятельности в спорте и результативности спортсменов обусловлена высокой значимостью психологического фактора в успешности соревновательной деятельности и необходимостью изучения характера влияния этих факторов и устранения этого влияния. Значимость проблемы заключается в воздействии психологических качеств на предстартовое состояние спортсмена, поведение и результаты соревновательной деятельности. Сущность проблемы состоит в изменении функционирования той или иной сферы личности спортсмена (эмоций, внимания, мышления, мотивации и др.), сказывающегося на выполнении спортсменом соревновательной деятельности. Цель — выявить факторы результативности соревновательной деятельности спортсменов высокой квалификации. **Материалы и методы.** Методологическую основу исследования составил личностно-деятельностный подход А. Н. Леонтьева, отражающий взаимосвязь личностных качеств и результатов выполняемой деятельности. Исследование проводилось в 2019–2022 гг. с использованием анализа специальной литературы, тестирования, наблюдения, методов математической обработки материалов. В общий объем выборки вошли спортсмены высокой квалификации: тяжелоатлеты (20 чел.), пловцы (16 чел.). **Результаты и обсуждение.** На результативность соревновательной деятельности спортсменов высокой квалификации оказывает влияние ряд качеств, отражающих психологическую подготовленность. **Выводы.** Повышение уровня сформированности психологической подготовленности спортсмена позволит существенно повысить результаты соревновательной деятельности.

Ключевые слова: соревновательная деятельность, психологическая подготовленность, факторы, личностные качества, результативность, спортсмены, состояние, влияние

Для цитирования: *Бабушкин Г. Д.* Соревновательная деятельность в спорте и факторы, определяющие спортивный результат // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 2(93). С. 217–222. https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-217-222

Scientific and Practical Article
UDC 796.799 © Babushkin G. D., 2023
doi. 10. 24412/1999-6241-2023-293-217-222
5.8.5. Theory and Methods of Sports

Competitive Activity in Sports and Factors Determining Sports Results

Gennady D. Babushkin [1], Doctor of Science in Pedagogy, Professor at the chair of Theory and Methods of Physical Culture and Sports; gena41@mail.ru; https://orcid.org/0000-0002-6748-6368

[1] *the Siberian State University of Physical Culture and Sports, 144 Maslennikov st., Omsk, 644009, Russia*

Abstract

Introduction. The relevance of studying competitive activity in sports and sportsmen's results is determined by great significance of the psychological factor in successful competitive activity and the necessity of examining the character of these factors' impact and eliminating this impact. The problem is important due to the influence of psychological qualities on the sportsman's prestart conditions, behaviour and results in the competitive activity. The essence of the problem lies in the changes of functioning of a certain sphere of the sportsman's personality (emotions, attention, thinking, motivation etc.), which affect the sportsman's performance in competitive activity. The objective is to reveal the factors of efficiency of competitive activity of highly qualified sportsmen.

Materials and Methods. The methodological basis of the research includes A. N. Leontiev's personality- and activity-based approach reflecting interrelation of personal qualities and results of the performed activity. The study was carried out from 2019 to 2022 via analysis of special literature, testing, observation, methods of mathematical processing of the materials. The total sample involved highly qualified sportsmen: twenty weightlifters and sixteen swimmers. **Results and Discussion.** A number of qualities reflecting psychological readiness influence the results of the competitive activity performed by highly qualified sportsmen. **Conclusions.** Increasing the level of the formed psychological readiness will ensure significant improvement of the results in the competitive activity.

Keywords: competitive activity, psychological readiness, factors, personal qualities, results, sportsmen, state, influence

Citation: Babushkin G. D. Competitive Activity in Sports and Factors Determining Sports Results. *Psychopedagogy in Law Enforcement.* 2023. Vol. 28, No. 2(93). Pp. 217–222 (In Russ.). https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-217-222

Основные положения

1. Соревновательная деятельность в спорте характеризуется быстротечностью ситуаций, требующей от спортсмена оперативного решения в сложных соревновательных условиях. Предстоящая соревновательная деятельность по принципу условного рефлекса вызывает то или иное предстартовое состояние, оказывающее влияние на результативность соревновательной деятельности.

2. Результативность соревновательной деятельности во многом определяется психологическим фактором, включающим психологическую подготовленность спортсмена к соревнованию, и рядом психологических качеств, уровень развития которых оказывает влияние на предстартовое состояние спортсмена.

Введение

Актуальность, значимость, сущность проблемы. Актуальность исследования соревновательной деятельности в спорте и результативности спортсменов обусловлена высокой значимостью психологического фактора в успешности соревновательной деятельности и необходимостью изучения характера влияния этих факторов на предстартовое состояние спортсмена и результаты соревнований в целях устранения этого влияния. Значимость проблемы заключается во влиянии психологических качеств на предстартовое состояние спортсмена, поведение и результаты соревновательной деятельности. Сущность проблемы состоит в изменении функционирования той или иной сферы личности спортсмена (эмоций, внимания, мышления, мотивации и др.), сказывающейся на выполнении соревновательной деятельности.

Объектом исследования явилась результативность соревновательной деятельности спортсменов, ***предметом*** — психологические факторы и качества спортсмена, отражающие его психологическую подготовленность к соревновательной деятельности.

При выдвижении ***гипотезы*** мы руководствовались тем, что психологические качества спортсмена, отражающие его психологическую подготовленность, оказывают влияние на предстартовое состояние, поведение и результаты его соревновательной деятельности.

Цель — выявить факторы результативности соревновательной деятельности спортсменов высокой квалификации.

Степень разработанности проблемы. Проблема результативности соревновательной деятельности разрабатывалась рядом исследователей [1–3]. Одним из первых российских спортивных психологов, обратившихся к решению данной проблемы, был А. В. Родионов [4], который установил значение психологических факторов в успешности соревновательной деятельности в спорте. В дальнейшем эта проблема разрабатывалась в ряде исследований [5–8]. И. Ф. Андрущишин [5] показал влияние личностных качеств гимнасток на психическое состояние и результаты соревновательной деятельности в разных условиях срочной информации. Р. Э. Салахов [9] изучал проявление рефлексии и качества рефлексивности на организацию взаимодействия в баскетболе и результаты соревновательной деятельности. На основе полученных результатов автором была разработана методика развития рефлексивности у юных баскетболистов. Б. П. Яковлев [10] впервые обратился к исследованию психической нагрузки в спорте: показал ее влияние на результаты соревновательной деятельности высококвалифицированных спортсменов, создал методику диагностики психической нагрузки. Г. Д. Бабушкиным [6] разработана методика диагностики степени переносимости спортсменом психической нагрузки.

На дальнейшем этапе исследований соревновательной деятельности рядом авторов предлагались средства и методы повышения спортивных результатов на соревнованиях. Так, Г. Д. Горбунов [11], Г. Б. Горская [12], Г. Д. Бабушкин [13], А. П. Шумилин [14] обосновали содержание психологического обеспечения подготовки спортсменов в системе многолетней спортивной тренировки. Ю. В. Яковых [15] выявил уровень развития помехоустойчивости у баскетболистов, показал ее влияние на спортивный результат и разработал методику ее развития у юных баскетболистов. Ряд исследователей занимались методикой создания оптимального предстартового состояния для успешности выступления на соревнованиях [16–19].

Соревновательная деятельность в спорте представляет собой одно из приоритетных направлений научных исследований ряда авторов (А. В. Алексеев, В. Ф. Сопов, А. В. Родионов, Г. Д. Бабушкин, Б. П. Яковлев, Г. Д. Горбунов, Ю. В. Яковых и др.). Их исследования были отправным пунктом для совершенствования предсоревновательной подготовки спортсменов, особенно психологического характера. Однако считать завершенным решение данной проблемы было бы неправомерным.

Таким образом, из обзора и анализа вытекает, что проблемы соревновательной деятельности в спорте не в полной мере освещены и разработаны, что явилось предпосылками нашего исследования.

Материалы и методы

Исследование проводилось в 2019–2022 гг. с использованием ряда методов: анализа специальной литературы, тестирования, наблюдения, математической обработки материалов. В сборе материалов принимали участие аспиранты и магистранты автора: Р. Е. Рыбин, Ю. В. Яковых, С. О. Ковбель, К. В. Диких. В общий объем выборки вошли спортсмены высокой квалификации: тяжелоатлеты (20 чел.), пловцы (16 чел.). В качестве диагностического материала применялись: диагностика психологической подготовленности; методика Н. Холла для определения эмоционального интеллекта; для диагностики содержания предсоревновательной мыслительной деятельности использовалась методика Г. Д. Бабушкина. Обработка эмпирического материала проводилась при помощи методов математической статистики: вычислялись среднее значение, квадратическое отклонение, коэффициент Фишера для выявления влияния того или иного фактора на результаты соревновательной деятельности.

Результаты и обсуждение

Анализ влияния результативности выступления на отношение спортсмена к занятиям спортом. При получении новых научных фактов вскрываются вопросы, требующие своего разрешения. Так, при исследовании качеств рефлексивности, помехоустойчивости, эмоционального интеллекта, способности к переносимости спортсменом психической нагрузки и др. возникает необходимость разработки методов и средств их развития в процессе психологической подготовки спортсменов.

Для тренера важно знание влияния результатов выступления на соревнованиях на дальнейшее отношение спортсмена к занятиям спортом и к соревнованиям. Положительные эмоции, связанные с успешным выступлением спортсмена, «записываются» в банк памяти «плюс». Неудачные выступления на соревнованиях, особенно на этапе начальной спортивной специализации, закладывают неблагоприятные основы для дальнейших занятий спортом. Так, отрицательные эмоции, вызванные неудачными выступлениями на соревнованиях, откладываются в долговременной памяти и «записываются» в банк памяти «минус».

Информация в банке памяти пополняется постоянно, и при ее повторении влияние того или иного банка усиливается. Так, неудачные выступления спортсмена на первых соревнованиях приводят к возникновению отрицательных эмоций, влияние которых будет постепенно расти в случае повторения неудач. Неоднократное проявление на соревнованиях неблагоприятного предстартового состояния (тревожности, лихорадки или апатии) будет способствовать его закреплению в дальнейшем по условно-рефлекторному механизму.

Пока информация в банках «плюс» и «минус» не осознается, не воспринимается, для этого нет необходимого случая, она (информация) является бессознательной. При возникновении какой-либо ситуации на соревнованиях информация может поступать в сознание как из банка «плюс», так и из банка «минус». Информация из банка «плюс» оказывает положительное (благоприятное) влияние на состояние, поведение и результаты соревновательной деятельности спортсмена. Информация из банка «минус», наоборот, отрицательно воздействует на состояние, поведение, результаты соревновательной деятельности. Данная информация служит причиной неадекватных реакций спортсмена, неожиданных срывов, необъяснимых действий и поступков. Уговоры тренера «взять себя в руки», «собраться» и т. п. не дают позитивного эффекта. Появляется противоречие, заключающееся в следующем: тренер обращается к «сознательному», а на спортсмена оказывает влияние «бессознательное», которым он не может управлять. Известно, что бессознательные процессы определяют 90% психических процессов. Перед тренером предстает проблема, как воздействовать на бессознательное, как нейтрализовать его отрицательное влияние на спортсмена, как работать с банком «плюс». На настоящий момент это проблема спортивной психологии, требующая разрешения.

Кроме того, отрицательные образы, эмоции, боль и др., «записанные» в подсознании, хранятся и незаметно воздействуют на спортсмена, блокируя позитивную информацию, часто приводят к менее успешным выступлениям. В связи с этим требуются психологическая готовность и устойчивость к подобным рефлекторным процессам.

Таким образом, сложность соревновательной деятельности заключается в том, что спортсмен не знает окончательного результата, на который влияет ряд факторов объективного и субъективного плана [20]. Соревновательную деятельность целесообразно рассматривать как циклический процесс, включающий четыре категории событий, названных Р. Н. Мартенсом [21] соревновательными ситуациями, прояв-

ляющимися в течение соревнования множество раз: 1) объективную соревновательную ситуацию, 2) субъективную соревновательную ситуацию, 3) реакцию спортсмена на создавшуюся ситуацию, 4) последствия реакции спортсмена.

Исследование сущности соревновательных ситуаций. *Первая — объективная соревновательная ситуация.* Из четырех ситуаций является наиболее динамичной, постоянно изменяющейся, нередко повторяющейся. Она включает внешние факторы: 1) условия соревнования, его материально-техническое оснащение; 2) сопутствующих субъектов: соперников, партнеров, судей, тренера, зрителей и т. п. Однако восприятие у всех индивидуальное, и результаты восприятия поразному оказывают влияние на спортсменов. Одни принимают ее как должное, у других она вызывает чувство неудовлетворения, недовольства, сопровождающееся проявлением отрицательных эмоций. Поскольку условия соревнования и материально-техническое оснащение для всех спортсменов одинаковые, то они должны принять их как должное.

Значительно сложнее обстоит дело с влиянием на спортсмена сопутствующих соревновательной деятельности субъектов: соперников, судей, партнеров, тренера, зрителей, болельщиков. Соперники нередко проявляют агрессию (вербальную, физическую), что может вызвать у спортсмена негативные эмоции, сказывающиеся на его состоянии, поведении, результатах деятельности. Применяемое соперниками помеховлияющее воздействие имеет своей целью создать у спортсмена негативное состояние, отражающееся на его деятельности. Этому противостоят такие качества, как помехо- и стрессоустойчивость, способность к психорегуляции.

На состояние и поведение спортсмена существенно воздействует субъективное судейство в таких видах спорта, как спортивные игры, гимнастика, акробатика, которое не всегда объективно. Безусловно, это сказывается, в первую очередь, на психическом состоянии спортсмена, которое влияет на его деятельность. Спортсмен должен принять результаты судейства как должное, тем самым оставаясь в оптимальном боевом состоянии.

Партнеры по команде замечаниями могут вызывать негативные эмоции у спортсмена, что также отражается на результатах его дальнейшей деятельности. Зрители, болельщики могут оказывать выкриками отрицательное влияние на спортсмена. Противостоять этому могут помочь отключение спортсмена от внешнего воздействия, умение уйти в себя, сосредоточиться на своих действиях.

Факторы объективной соревновательной ситуации влияют на соревновательную деятельность спортсмена опосредованно, через воздействие на психическую сферу личности. Так, главной причиной снижения результативности баскетболистов при выполнении штрафных бросков является присущая им повышенная личностная тревожность, которая в игровых действиях не имеет существенного значения. Во время остановки игры для выполнения штрафного броска в корзину влияние повышенной тревожности сказывается на результативности. Аналогичная ситуация наблюдается и при осуществлении подачи мяча в волейболе, пенальти в футболе.

Жесткие условия соревновательной борьбы, воздействуя на недостаточно подготовленных психологически спортсменов, парализуют психическую сферу — внимание. Возникшая психическая нагрузка вызывает изменения в организме спортсмена. При этом снижается эффективность внимания, что отрицательно сказывается на деятельности спортсменов.

Наши наблюдения за соревнованиями биатлонистов позволили обозначить проблему «пятого выстрела» на рубеже, заключающуюся в ослаблении концентрации внимания и переключении его на следующую беговую деятельность. В итоге пятый выстрел нередко бывает неудачным.

Вторая — субъективная соревновательная ситуация — это результат восприятия спортсменом и оценка объективной соревновательной ситуации, включающей внешние воздействия на спортсмена. Характер этой оценки зависит от соревновательного опыта спортсмена, его эмоциональной устойчивости, способности к психорегуляции, психологической подготовленности, умения отключиться от внешнего влияния и сконцентрироваться на выполняемой деятельности, содержании соревновательной мыслительной деятельности. От характера восприятия объективной соревновательной ситуации и переработки поступившей в сознание спортсмена информации будет зависеть успешность выполняемых действий.

Третья — реакция спортсмена на объективную соревновательную ситуацию (действия) — обусловлена тем его состоянием, в котором он находится после воздействия объективной соревновательной ситуации и ее осмысления, оценки. Успешность действий спортсмена на этом этапе зависит от характера оценки воздействия на него объективных и субъективных факторов, а также его соревновательным опытом, рядом личностных особенностей, включая волевые качества, позитивную составляющую мыслительной деятельности и т. п. (табл. 1).

Четвертая — последствия реакции — результат выполнения спортсменом соревновательных действий, который может быть успешным или неуспешным в зависимости от выполнения соревновательных упражнений.

Так, наше исследование позитивной составляющей мыслительной деятельности тяжелоатлетов высокой квалификации показало достоверное ее влияние (по Фишеру) на результаты выступления на соревнованиях высокого ранга.

Таблица 1. **Результаты выступления тяжелоатлетов на соревнованиях высокого ранга**
(Table 1. **Results of weightlifters' performance at the high rank competitions**)

Спортсмен, квалификация	План / результат в двоеборье, кг	Занятое место	Мыслительная деятельность, баллы	Эмоциональный интеллект, баллы
1. К. Е., мс	305/310	2	56 выс.	73 выс.
2. К. С., мс	370/370	2	58 выс.	71 выс.
3. М. А., мсмк	380/380	1	60 выс.	73 выс.
4. О. А., мсмк	380/375	1	54 сред.	71 выс.
5. Л. Д., засл. мс	430/430	1	60 выс.	75 выс.
6. Д. Д., засл. мс	420/415	1	60 выс.	73 выс.
7. Ш. А., мс	370/370	1	58 выс.	68 сред.
8. З. О. мсмк	270/268	1	56 выс.	73 выс.
9. М. А., мсмк	400/397	1	54 выс.	73 выс.
10. И. И., засл. мс	434/457	1	60 выс.	78 выс.
11. А. Р., засл. мс	475/440	1	43 сред.	73 выс.
12. П. К., мсмк	250/230	5	41 сред.	61 сред.
13. С. А., мс	280/290	2	45 сред.	60 сред.
14. Х. Х., мсмк	390/376	5	48 сред.	64 сред.
15. Ю. А., мсмк	360/320	11	38 сред.	64 сред.
16. С. Д., мс	350/330	4	34 низ.	63 сред.
17. М. А., мс	320/305	3	44 сред.	58 сред.
18. Н. Т., мсмк	410/411	3	56 выс.	63 сред.
19. П. Д., мс	325/326	3	53 сред.	65 сред.
20. С. А., мсмк	410/390	9	40 сред.	70 сред.
21. А. Ю., мс	370/358	13	38 сред.	62 сред.

Примечания: здесь и далее: мс —мастер спорта; мсмк — мастер спорта международного класса.

Атлеты, имеющие высокий уровень позитивной составляющей предсоревновательной мыслительной деятельности, занимают 1–3-е места, а атлеты со средним уровнем — 4-е и последующие места. Аналогичные результаты были получены и при изучении у них сформированности эмоционального интеллекта.

Анализ причин неуспешных выступлений тяжелоатлетов на соревновании показал следующее. На результативность соревновательной деятельности спортсменов высокой квалификации существенное влияние оказывает предсоревновательная психологическая подготовленность. При максимальном значении психологической подготовленности (по методике Г. Д. Бабушкина, 2013) высокий уровень (32 балла) был выявлен у двух тяжелоатлетов из 10, выполнивших заявочные результаты (табл. 2). Следует отметить довольно высокие показатели сформированности мотивационно-потребностного и сенсомоторного компонентов подготовленности, однако это еще не гарантирует успешное выступление спортсмена. В меньшей степени сформирован эмоциональный компонент. Тяжелоатлеты, имеющие низкие показатели эмоционального компонента не выполняли заявочные результаты, что свидетельствует о его высокой значимости в результативности соревновательной деятельности.

Успешность выступления тяжелоатлетов составила 35%. Результаты проведенного дисперсионного однофакторного анализа по Фишеру свидетельствуют

Таблица 2. **Показатели психологической подготовленности тяжелоатлетов при подготовке к чемпионату России, баллы**
(Table 2. **Indicators of weightlifters' psychological readiness for the Russian championship, points**)

Показатели психологической подготовленности	Тяжелоатлеты / квалификация									
	1 мсмк	2 мсмк	3 мс	4 мсмк	5 мсмк	6 мс	7 мс	8 мс	9 мсмк	10 мс
1. Спортивная мотивация	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2
2. Соревновательная мотивация	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2
3. Стремление к достижению высоких результатов	3	3	3	3	3	2	2	3	3	1
4. Ситуативная тревожность	2	3	3	2	3	1	2	2	3	2
5. Эмоциональное состояние	3	3	3	2	3	2	1	3	3	1
6. Мотивационное состояние	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2
7. Способность к психорегуляции	1	2	3	1	3	2	2	3	3	1
8. Воспроизведение мышечного усилия	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2
9. Реакция на движущийся объект	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2
10. Отношение к предстоящему соревнованию	3	3	3	3	3	1	2	3	3	1
11. Личностная значимость соревнования	3	3	3	1	3	2	2	3	3	1
Сумма:	27	31	32	25	31	23	23	30	32	18

Примечания: 3 балла — высокий уровень сформированности показателя; 2 балла — средний уровень; 1 балл — низкий уровень.

о высокой значимости предсоревновательной психологической подготовленности спортсменов, коэффициент Фишера равен F расч.=8,7, при F крит.=4,2.

Выводы

1. Результативность соревновательной деятельности спортсменов высокой квалификации обусловлена сформированностью психологических качеств, отражающих психологическую подготовленность к соревнованию.

2. В исследовании определены факторы, влияющие на результативность соревновательной деятельности спортсменов высокой квалификации, к которым относятся позитивная составляющая предсоревновательной мыслительной деятельности, эмоциональный интеллект, способность к психорегуляции, личностная тревожность, отношение к предстоящему соревнованию, личностная значимость результатов соревнования.

Перспективы. Результаты проведенного исследования открывают возможности для проведения подобных исследований в других видах спорта, имеющих свои особенности проявления личностных качеств спортсменов.

Список источников / References

1. *Бабушкин Г. Д., Рыбин Р. Е., Бачин В. П.* Результативность соревновательной деятельности пловцов высокой квалификации и факторы, ее обусловливающие // Теория и практика физической культуры. 2015. № 1. С. 138–143.

2. *Сальников В. А., Бабушкин Г. Д., Андрущишин И. Ф., Хвацкая Е. Е.* Психологические факторы успешности в спортивной деятельности : монография. Омск, 2020. 326 с.

3. *Яковлев Б. П., Бабушкин Г. Д., Апокин В. А.* Психологические факторы, обусловливающие реализацию подготовленности в соревновательных условиях // Теория и практика физической культуры. 2015. № 11. С. 84–86.

4. *Родионов А. В.* Влияние психологических факторов на спортивный результат. М., 1983. 112 с.

5. *Андрущишин И. Ф.* Влияние личности гимнасток на психическое состояние и результаты соревновательной деятельности в разных условиях оценочной информации // Теория и методика физической культуры. 2002. № 2. С. 113–121.

6. *Бабушкин Г. Д., Яковлев Б. П.* Психическая нагрузка в соревновательной деятельности и методика диагностики ее переносимости спортсменом // Омский научный вестник. 2013. № 2. С. 178–182.

7. *Бабушкин Г. Д., Ковбель С. О.* Психоэмоциональные факторы, определяющие результативность соревновательной деятельности тяжелоатлетов высокой квалификации // Омский научный вестник. 2015. № 5. С. 93–96.

8. *Бабушкин Г. Д., Шумилин А. П., Рыбин Р. Е.* Психологические факторы, способствующие демонстрации высококвалифицированными спортсменами высоких результатов // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 6. С. 325–329.

9. *Салахов Р. Э., Бабушкин Г. Д.* Проблема рефлексии в игровом взаимодействии и противоборстве с соперником // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. № 2. С. 58–60.

10. *Яковлев Б. П.* Психическая нагрузка в спорте высших достижений : монография. Сургут, 2007. 201 с.

11. *Горбунов Г. Д.* Психопедагогика спорта. М., 2014. 328 с.

12. *Горская Г. Б.* Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов. Краснодар, 2008. 220 с.

13. *Бабушкин Г. Д., Яковлев Б. П.* Психологическое обеспечение подготовки спортсменов в системе многолетней спортивной тренировки. Новосибирск, 2018. 266 с.

14. *Шумилин А. П.* Психолого-педагогическое обеспечение подготовки дзюдоистов к соревнованиям в системе многолетней спортивной тренировки : монография. Красноярск, 2010. 320 с.

15. *Яковых Ю. В.* Формирование помехоустойчивости у юных баскетболистов на этапе начальной спортивной специализации : дис. … канд. пед. наук. Сургут, 2008. 156 с.

16. *Алексеев А. В.* Преодолей себя. М., 2003. С. 112–117.

17. *Иванов А. А.* Психология чемпиона. Работа спортсмена над собой. М., 2012. 120 с.

18. *Сопов В. Ф.* Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности. М., 2005. 128 с.

19. Unestahl L. E. Integrated Mental Training. Veje, Sweden, 1996. Pp. 25–36.

20. *Найдиффер Р. М.* Психология соревнующегося спортсмена. М., 1979. 224 с.

21. *Мартенс Р. Н.* Социальная психология и спорт. М., 1979. 175 с.

Поступила 26.01.2023; одобрена после рецензирования 12.02.2023; принята к публикации 28.02.2023.

Научно-практическая статья
УДК 378.1+159.98+316.61 © Владимиров Н. М., Доровских И. Г., Арпентьева М. Р., Лыженкова Р. С., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-223-232
5.8.6. Оздоровительная и адаптивная физическая культура
5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Трудности формирования самостоятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта

Николай Михайлович Владимиров [1], кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания, лечебной физической культуры, восстановительной и спортивной медицины;
nik.vlad66@mail.ru; https://orcid.org/0000-0002-8810-3113
Игорь Геннадьевич Доровских [1], кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания, лечебной физической культуры, восстановительной и спортивной медицины;
idorovskikh@yandex.ru; https://orcid.org/0000-0002-0780-5077
Мариям Равильевна Арпентьева [2], доктор психологических наук, доцент, академик Международной академии образования, член-корреспондент Российской академии естествознания, профессор Российской академии естествознания;
mariam_rav@mail.ru; https://orcid.org/0000-0003-3249-4941
Рита Станиславовна Лыженкова [3], старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта;
maitina051@yandex.ru; https://orcid.org/0000-0003-3993-2019

[1] *Ханты-Мансийская государственная медицинская академия, 628011, Ханты-Мансийск, ул. Мира, 40, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, Россия*
[2] *Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие», 248000, Калуга, ул. Достоевского, 44, Россия*
[3] *Иркутский государственный университет путей сообщения, 664074, Иркутск, ул. Чернышевского, 15, Россия*

Реферат

Введение. Значимой проблемой успешной инклюзии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья выступает проблема их самостоятельности: многочисленные трудности, встающие на пути самоосуществления, связанные как с общими, так и с частными (особенности жизненной ситуации) ограничениями возможностей обучающихся. Принцип самостоятельности как один из важнейших для современных вузов привносит в педагогическую практику масштабные изменения, требующие системной, многоуровневой и направленной, в том числе психологической, работы со всеми участниками этой среды как субъектами собственной жизни. Данный принцип требует насыщения образования расширенными и углубленными программами обучения, повседневной и экстремальной физической подготовки, воспитания телесной культуры, а также телесно-психотерапевтическими занятиями, туризмом и спортивными соревнованиями. Кроме разнообразия видов и форм занятий физической культурой и спортом, нужно учитывать возрастные и половые аспекты, задающие целесообразность и значимость разных типов физической активности в образовательных программах различных уровней. Цель — изучить проблемы формирования и развития самостоятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта. **Материалы и методы.** Применялся системно-деятельностный и экзистенциально-гуманистический подход, представленный идеями и школами А. Маслоу и К. Роджерса. Основной метод исследования — теоретический анализ и синтез базовых трудностей формирования и развития самостоятельности обучающихся средствами физической культуры и спорта, контент-анализ результатов опроса 30 человек с ограниченными возможностями здоровья (22 девушки, 8 юношей в возрасте от 18 до 22 лет), студентов вузов Сургута, Ханты-Мансийска, Иркутска и Калуги. Новизна исследования заключается в попытке интегративного теоретического осмысления проблем формирования и развития самостоятельности обучающихся средствами физической культуры и спорта. **Результаты и обсуждение.** Выделены и раскрыты основные трудности формирования и развития самостоятельности студентов средствами физической культуры и спорта. Внешние и внутренние по отношению к обучающимся и образовательной ситуации трудности связаны с готовностью и способностью их к свободному, ответственному, инициативному освоению новых и развитию имеющихся компетенций. Описаны уровни самостоятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в сфере занятий физической культурой и здоровьесберегающей активности в целом. **Выводы.** Системное осмысление трудностей и ресурсов (транс)формирования и развития личностной, учебно-профессиональной самостоятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта предполагает, что осуществляется целостный, масштабный процесс трансформации и обогащения представлений, переживаний и отношений сообщества, его отдельных групп и индивидов в отношении телесной / физической культуры и самостоятельности учебной и иных видов деятельности. Цель такой трансформации — увеличение числа самостоятельных людей, групп, организаций, выступающих как субъекты культуры, способные и стремящиеся к автономному, ответственному, активному, творческому (со)бытию.

Ключевые слова: личностная самостоятельность, учебно-профессиональная самостоятельность, ограниченные возможности здоровья, физическая культура

Для цитирования: *Владимиров Н. М., Доровских И. Г., Арпентьева М. Р., Лыженкова Р. С.* Трудности формирования самостоятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. № 2(93). С. 223–232. https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-223-232

Scientific and Practical Article
UDC 378.1+159.98+316.61 © Vladimirov N. M., Dorovskikh I. G., Arpentieva M. R., Lyzhenkova R. S., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-223-232
5.8.6. Heath Improving and Adapted Physical Culture
5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment

Difficulties in the Formation of Independence of Students with Disabilities by means of Physical Culture and Sports

Nikolay M. Vladimirov [1], Candidate of Science in Pedagogy, Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Physical Education, Exercise Therapy, Rehabilitation and Sports Medicine; nik.vlad66@mail.ru; https://orcid.org/0000-0002-8810-3113
Igor G. Dorovskikh [1], Candidate of Science in Pedagogy, Associate-Professor, Associate-Professor at the chair of Physical Education, Physical Therapy Rehabilitation and Sports Medicine; idorovskikh@yandex.ru; https://orcid.org/0000-0002-0780-5077
Mariam R. Arpentieva [2], Doctor of Science in Psychology, Associate-Professor, Academician of the International Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural History, Professor of the Russian Academy of Natural History; mariam_rav@mail.ru; https://orcid.org/0000-0003-3249-4941
Rita S. Lyzhenkova [3], senior lecturer at the chair of Physical Culture and Sport; maitina051@yandex.ru; https://orcid.org/0000-0003-3993-2019

[1] *Khanty-Mansiysk State Medical Academy, 40 Mira st., Khanty-Mansiysk, Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra, 628011, Russia*
[2] *Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance "Sodeistvie", 44 Dostoevsky st., Kaluga, 248000, Russia*
[3] *Irkutsk State Transport University, 15 Chernyshevskiy st., Irkutsk, 664074, Russia*

Abstract

Introduction. The most important problem of successful inclusion of students with disabilities is the problem of their independence: numerous difficulties that can hinder self-fulfillment of such students connected with general and particular (related to the peculiarities of the life situation) limitations of students' abilities. The principle of independence, as one of the most important for modern universities, introduces large-scale changes into the pedagogical practice that require system-based, multi-level and directed, including psychological, work with all participants in this environment as subjects of their own lives. This principle requires filling the education with expanded and advanced training programs for everyday and extreme physical training, teaching body culture, body-psychotherapeutic classes, tourism and sports competitions. In addition to the diversity of types and forms of physical culture and sports, it is necessary to take into account age and gender aspects that determine the expediency and significance of different types of physical activity in educational programs at various levels. The aim is to study the problems of formation and development of independence of students with disabilities by means of physical culture and sports. **Materials and Methods.** The authors employed the system-activity and existential-humanistic approach embodied in ideas and schools of A. Maslow and C. Rogers. The main research method is theoretical analysis and synthesis of the basic difficulties in the formation and development of the students' independence by means of physical culture and sports, content analysis of the survey conducted with thirty students with disabilities (twenty-two females and eight males aged from 18 to 22), university students from Surgut, Khanty-Mansiysk, Irkutsk and Kaluga. The novelty of the research is that it is an attempt of an integrative theoretical understanding of the problems of formation and development of students' independence by means of physical culture and sports. **Results and Discussion.** The main difficulties of the formation and development of the independence of students by means of physical culture and sports are specified and explained. The difficulties, external and internal with regard to the students and the educational situation, are connected with the students' readiness and ability for free, responsible, proactive mastering new and existing competencies. The paper describes the levels of independence of students with disabilities in the field of physical culture and health-saving activity in general. **Conclusions.** System-based understanding of difficulties and resources of (trans)formation and development of personal, educational professional independence of students with disabilities by means of physical culture and sports suggests that a holistic, large-scale process of transformation and enrichment of ideas, experiences and relations of the community, its individual groups and individuals with regard to body/physical culture and independence of educational and other activities is carried out. The purpose of such a transformation is to increase the number of independent people, groups, organizations acting as subjects of culture, capable and striving for an autonomous, responsible, active, creative (co)existence.

Keywords: personal independence, educational and professional independence, limited heath abilities, physical culture

Citation: Vladimirov N. M., Dorovskikh I. G., Arpentieva M. R., Lyzhenkova R. S. Difficulties in the Formation of Independence of Students with Disabilities by means of Physical Culture and Sports. *Psychopedagogy in Law Enforcement.* 2023. Vol. 28, No. 2(93). Pp. 223–232 (In Russ.). https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2023-293-223-232

Основные положения

1. Современная практика развития личностной и учебно-профессиональной самостоятельности обучающихся лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта весьма богата и разнообразна, как и физическая культура и спорт. Самостоятельность как интегративное качество полноценно функционирующего, самоактуализирующегося и самореализующегося человека предполагает способность и готовность человека обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения жизненной задачи, для успеха, а также находить и осваивать требующиеся компетенции, при необходимости совершенствуя их вместе с процессом и результатами своей деятельности.

2. Можно выделить несколько уровней самостоятельности. На первом уровне «формирования самостоятельности» респондентам трудно преодолеть инерцию здоровьезатратной жизнедеятельности и накопить достаточно компетенций для изменения образа жизни. На втором — трудно ставить собственные цели и противостоять внешним перегрузкам, долженствованиям и желаниями, идущим извне. На третьем — трудно преодолеть внутренние барьеры, отделяющие их от основной массы людей, не занимающихся здоровьем, приобрести необходимые для следующего уровня / этапа компетенции профессионального или квазипрофессионального типа.

3. Трудности формирования и развития самостоятельности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, отличающихся степенью активности и компетентности, неодинаковы. Осуществляющим и сопровождающим образовательный процесс в вузе специалистам необходимо применять к ним дифференцированный подход и работать в сотрудничестве друг с другом и семьями обучающихся.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы. Ведущей проблемой в обеспечении и повышении успешности, качества инклюзивного образования в современном вузе выступает решение задач формирования и развития самостоятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Многочисленные трудности, встающие на пути развития и самоосуществления обучающихся с ОВЗ, связаны как с общими, так и с частными особенностями жизненной ситуации (в том числе вторичными и третичными дефектами, включая отсутствие, неразвитость или поврежденность тех или иных предметных и социальных способностей и компетенций). Эти ограничения часто приводят к развитию чувств неполноценности, беспомощности, изолированности.

Когда заходит речь о развитии как самоосуществлении, о полноценном функционировании и (само)совершенствовании человека, включая лиц с ОВЗ, то обнаруживается существенное различие обыденного и научного понимания данных понятий, стоящих за ними состояний и феноменов. Для повседневности полноценное функционирование отличается от неполноценного, так же как нормотипичное от ненормотипичного (инвалидность). Однако в психолого-педагогической науке есть и другая модель полноценности, которая предполагает, что человек в полной мере активизировал и развивает имеющиеся у него ресурсы (психологические, духовные, физические, социальные) даже в условиях инвалидизации (К. Роджерс и др.) [1; 2]. Она предполагает, что его бытие «организмически целостно» (А. Маслоу) [2; 3], и такая целостность — залог успешной, результативной компенсации любого дефекта, нарушения или отставания в развитии человека или отдельных его функций, органов, их систем, развития и даже исцеления человека. Такой человек, в отличие от человека, ощущающего себя и ощущаемого другими как неполноценный, зависимый, нуждающийся во внешних «подпорках», на практике самостоятелен, свободен, опирается в решении проблем и изучении реальности на самого себя.

В жизни каждого человека, в том числе индивида с ограниченными возможностями, такого рода самостоятельность проявляется в личностной, межличностной и учебно-профессиональной сферах. Личностная самостоятельность — общее свойство человека как личности, проявляющее себя как способность и готовность автономно / независимо, ответственно и инициативно / свободно принимать и воплощать решения о собственной жизни, личностном становлении и развитии. Межличностная самостоятельность может быть определена как готовность и способность строить и развивать транспарентные и гармоничные отношения с другими людьми, инициативно и продуктивно преодолевая противоречия и конфликты, возникающие в таких отношениях. Учебную и профессиональную самостоятельность, на этапе обучения в вузе образующую единый комплекс учебно-профессиональной самостоятельности, также можно рассматривать как готовность и способность (или стремление и умение) автономно / независимо, ответственно и инициативно / свободно принимать и воплощать решения о процессах и результатах своей учебно-трудовой активности, профессиональном и карьерном становлении и развитии [4].

Самостоятельность как интегративное качество полноценно функционирующего, самоактуализирующегося и самореализующегося человека предполагает способность и готовность человека обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения жизненной задачи, для успеха, находить и осваивать недостающие компетенции, при необходимости совершенствуя их вместе с процессом и результатами своей учебно-профессиональной деятельности.

Источников для самостоятельности у индивида несколько. Важнейший из них связан с собственным опытом и опытом семейных учебных и трудовых отношений. Это опыт занятий физической культурой и спортом: «...физическая культура не только способствует и ориентирует человека на самосовершенствование, основой чего является такое качество, как самостоятельность, но и обеспечивает эти процессы ресурсами и средствами» [5, с. 79].

Физическая культура при этом является основой телесного здоровья человека, а также она тесно связана с его психологическим, социальным и нравственным здоровьем. Распространенное в повседневности представление о приоритетной значимости телесного здоровья имеет под собой весьма веские основания: теле-

сное бытие ограничивает, структурирует, направляет бытие человека как «организмической целостности» (А. Маслоу) [2; 3]. Однако в научной практике это представление подвергается ряду уточнений: целостность бытия достигается при единстве телесных, психологических и иных функций. Единство обеспечивается наличием сформированной системы ценностей, культуры жизнедеятельности, включая культуру телесно-физического бытия.

Современная практика развития личностной и учебно-профессиональной самостоятельности студентов с ОВЗ средствами физической культуры и спорта весьма богата и разнообразна, как и сами спорт и физическая культура [6; 7]. В нее можно включить разные формы и форматы самостоятельной физкультурно-спортивной активности в контексте как обычных, аудиторных и домашних учебных занятий, так и «активных», альтернативных, дополнительных ситуаций. Не менее разнообразны существующие модели, направления, операционализирующие феномены самостоятельности, термины и определения, концепции и подходы к ее осмыслению [6; 8]. К ведущим феноменам самостоятельности можно отнести автономность, независимость, саморегуляцию, самореализацию и самоактуализацию, самоопределение, а также умения учить и учиться, быть самостоятельным в выборе форм, форматов личностного, учебного и профессионального развития, в преобразовании специальных и общих ситуаций и условий жизнедеятельности, позволяющих человеку развиваться, становиться самостоятельным и реализовывать свою самостоятельность.

Целью исследования являлось изучение трудностей формирования и развития самостоятельности обучающихся с ОВЗ средствами физической культуры и спорта.

Материалы и методы

В исследовании авторы опирались на системно-деятельностный подход [6; 9], признанный одним из наиболее продуктивных в отечественных педагогике и психологии. Согласно данному подходу ведущим условием и проявлением развития человека служит формирование и укрепление его самостоятельности. Нами использовался также экзистенциально-гуманистический подход, представленный идеями и школами А. Маслоу и К. Роджерса [2; 3]. По их мнению, каждый человек стремится к самоосуществлению, на пути к которому встают трудности, связанные со страхом, избеганием развития и перемен.

Основные методы исследования — теоретический анализ и синтез трудностей формирования и развития личностной и учебно-профессиональной самостоятельности обучающихся средствами физической культуры и спорта. В 2022 г. проведено эмпирическое исследование условий формирования и развития самостоятельности обучающихся с ОВЗ, предполагавшее контент-анализ результатов опроса 30 человек с ОВЗ (22 девушки, 8 юношей в возрасте от 18 до 22 лет), студентов вузов Сургута, Ханты-Мансийска, Иркутска и Калуги, которые демонстрировали разные уровни активности и компетентности в сфере занятий физической культурой: активный, пассивный и компетентный. Новизна исследования заключается в попытке интегративного теоретического осмысления трудностей формирования и развития личностной и учебно-профессиональной самостоятельности обучающихся с ОВЗ средствами физической культуры и спорта.

Результаты и обсуждение

Современная практика физической культуры и спорта у субъектов в высшей школе нуждается в том, чтобы уйти и увести обучающихся и преподавателей от обыденного упрощенного представления о формировании и развитии личностной и учебно-профессиональной самостоятельности. Важно понимать, что ее нельзя сформировать спорадическими тренировками, механическими повторениями и т. д. [10, p. 21]. Самостоятельность, особенно в ее личностной ипостаси, — итог взаимодействия обучающегося со сверстниками и более взрослыми людьми, наставником или с несколькими наставниками, 1) обладающими самостоятельностью и 2) способными и готовыми передавать это качество учащимся и обучающимся при непосредственном, постоянном взаимодействии с ними как с личностями, учениками и будущими специалистами. Готовность наставников (родителей, педагогов) к самостоятельности, инициативе и автономии в их личностной, учебной и профессиональной активности обусловливает их способность к активации и развитию состояний и черт личностной и учебно-профессиональной самостоятельности студентов вне и внутри в разной мере структурированных учебно-воспитательных ситуаций. Она определяет способы решения текущих проблем обучения и воспитания, а также те возможности и ограничения (само)обучения и (само)воспитания, которые получают учащиеся и обучающиеся.

При этом, как очевидно, чем более ранний, постоянный, непротиворечивый и исходящий от нескольких педагогов опыт самостоятельности был передан ученику, тем более этот опыт стабилен и воспринимается субъектом как естественный. Напротив, более поздние, спорадические, «навязанные» ситуацией и локальные «прививки» самостоятельности чреваты срывами: если весь опыт обучающегося с ОВЗ говорит ему о том, что от него ждут лишь покорного выполнения распоряжений и заданий извне, то любая попытка активности вызывает страх, отвержение, неприязнь. Этот момент фиксирует следующее известное выражение: «тебе больше всех надо»? [11, p. 6], отказ от развития является краеугольным, обычно интроецированным

моментом, блокирующим развитие уже в школьном детстве. Именно страх и нежелание развиваться — основная причина множества трудностей, с которыми сталкиваются учителя и преподаватели. Другая сторона этой проблемы связана со стереотипией, стремлением человека и любого иного организма сохранять сформировавшийся способ существования до полного его исчерпания, даже вопреки пониманию того, что есть более продуктивные и эффективные способы.

В психологии это связано с парадоксом свободы и обязанности «быть свободным»: предписывая обязательность свободы, наставник приводит ученика в состояние смущения (логическим противоречием), требующего для своего разрешения более или менее осознанного выбора. Такое противоречие служит одной из основ психотерапевтической «двойной связи», создается психологом / психотерапевтом намеренно и внимательно отслеживается, рефлексируется, корректируется. Однако в повседневной педагогической практике такие ситуации часто даже не осознаются, что закладывает основы срывов, имитаций и кризисов самостоятельности как «спокойной уверенности всегда» (самоэффективности и самоидентичности, уверенности в себе, свободного волеизъявления, самостоятельного и неограниченного осознания, изъявления и реализации нужд), как осознания и реализации себя свободным существом. Такому целостному осознанию человека с ОВЗ противостоят страхи «быть нелюбимым / отверженным», «быть ненужным / неподходящим», «быть неадекватным / ненормальным», «быть неуспешным / не справиться» и т. д.

Личностная самостоятельность как первый этап становления и развития индивида с ОВЗ, согласно К. Р. Роджерсу и иным исследователям [3; 12], включает столкновение с базовыми страхами «быть нелюбимым / отверженным», «быть ненужным / неподходящим». Ради того, чтобы сохранить и развить любовь родителей и их заботу о себе, человек уже в самом раннем возрасте может принять решение отказаться от себя, от своей идентичности, от своих нужд, ради чужих родительских желаний и тех «норм», которые эти желания формируют и регулируют.

Учебно-профессиональная самостоятельность формируется и развивается позднее, с опытом целевой учебной активности. Здесь важными страхами становятся страхи «быть неадекватным / ненормальным», «быть неуспешным / не справиться». Не случайно психологи отмечают, что самооценка ребенка младшего школьного возраста в целом может быть «нормально завышенной», т. е. положительной: человек принимает себя как соответствующего тем нормам и требованиям родителей и педагогов, с которыми он столкнулся и ради которых отказался от себя, пройдя этап универсальной детской амнезии — забывания раннего опыта жизни. В ином случае ребенок с ОВЗ и даже без особенностей развития и функционирования, отвергаемый семьей, живет с травмой неприятия и ненужности, блокирующей его нормальное развитие, в том числе и поисковую активность, творчество и сотрудничество. Самооценка же ребенка более старшего возраста считается «нормальной», если ребенок выделяет в себе негативные черты: осознает, что с чем-то он не справляется («неадекватен»), с чем-то справляется хуже, а не только лучше других («неуспешен»). Ненормальна она тогда, когда ребенок, подросток, юноша / девушка с ОВЗ считают себя благодаря собственному неуспеху в чем-то или благодаря (интроецированным) оценкам окружающих полностью неуспешными и неадекватными.

При этом также формируются «выученная беспомощность», «отказ от развития» и многие иные деструктивные по отношению к развитию человека с ОВЗ феномены. Как правило, речь идет о том, что нарушаются естественные для человека процессы созревания, развития как психофизиологической, «организмической» целостности (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) [2; 3]. Они подменяются и блокируются процессами, имеющими названия «воспитание» и «обучение» и приводящими, как следовало ожидать, к неполноценному, расщепленному развитию, ограничиваемому вместе со свободой быть собой, свободой принимать и дарить любовь, включаться в отношения со значимыми людьми, идти по своему пути, исследовать свои особенности, достигать своих успехов и исследовать свои неудачи.

Вместо этого человек с ОВЗ идет по пути, который ему предлагают наставники, общество, и он опирается на интроецированные им и получаемые вновь запреты и предписания: 1) любить кого-либо или что-либо, 2) включаться и строить отношения с важными для него людьми, 3) делать что-то, что нужно ему, но не нужно окружающим, 4) осознавать себя как более или менее «нормотипичного» или «девиантного / невалидного» члена сообщества и т. д.

Именно поэтому, как показали Дж. Яо и Х. Ли, хотя многим обучающимся нравится автономный режим обучения, сами они его, вне специальных занятий, не инициируют: отказ от развития (защита от развития) и, таким образом, от самоактуализации и самореализации — итог психологических травм и интроекций. Последние носят внешний характер, они закрепляют сделанные под «воспитательным» и «образовательным» давлением других людей выборы: отказа от ответственности, экономии ресурсов, манипуляций и симуляций и т. д. [13].

Разрушительное воздействие таких блокад развития человека с ОВЗ как личности, ученика и / или профессионала приводит к трансгрессиям (умалению человеческого в человеке, сведению человека до его части) и психопатиям, учебным и профессиональным

деформациям, начиная от школярства и психологического выгорания и заканчивая стремлением к насилию над другими, депрофессионализацией, потребительством / коррупцией и т. д.

Яркий феномен современности — колумбайн: нелюбимый, ненужный, не ощущающий себя соответствующим внешним требованиям и неуспешный человек, пытаясь избавиться от многочисленных «не», несвобод своей жизни, переносит негативную оценку на других людей, мир, принимая в итоге вполне «психо-логичное» решение исправить мир, и если мир не исправим, то разрушить его.

Чтобы преодолеть насилие и иные деформации отношений нормотипичных учеников и учеников с ОВЗ в школах и вузах, в том числе достаточно частый, порой уже повседневный «буллинг» и стигматизацию, необходимо дать школьникам и студентам возможность ощутить себя и реализовать себя как самостоятельные личности, свободно и ответственно сотрудничающие партнеры, заинтересованные и активные ученики, компетентные и успешные специалисты. В первую очередь, важно дать им возможность ощутить себя гармоничной, свободной психофизической целостностью, пережить успех «базовой» по отношению к иным частям их идентичности физической активности.

На принципе достижения физического равновесия, гармонии, непротиворечивости, свободы телесного волеизъявления бытия построены, в частности, все современные модели «сенсорной интеграции»: ребенок, подросток, юноша, взрослый, пожилой человек с нарушениями телесной координации или иными нарушениями телесной свободы / активности включается в учебно-игровой (принимающий, исследовательский, открытый, не имеющий внешних критериев успешности и каких-либо нормативов) диалог с миром [14]. Результатом гармонизации и восстановления свободы телесности становятся высвобождение многих психологических переживаний и представлений, психологическая свобода человека, повышаются, в частности, и результаты учебной и профессиональной активности.

Другой пример — педагогика экстремальных ситуаций. Экстремальные ситуации, не имеющие четких границ успешности, не известные человеку, позволяют ему и побуждают его, чтобы выжить, начать слушать себя и мир в диалоге, в непосредственной данности (реальности), а не в тех иллюзорных нормах и нормативах, которые он усвоил относительно повседневности. Пребывание в ненормальном / экстремальном позволяет человеку разрешить многие вопросы, которые накапливаются в течение жизни. Он может принять решение относительно того, насколько реальны, функциональны и значимы те или иные запреты и предписания, те или иные интроекты, включая интроекты значимых для него людей (психоаналитические «объекты»). Не случайно поэтому даже опыт туристического путешествия в незнакомую атмосферу может побудить человека к кардинальным переменам в его жизни, структурах и динамике отношений с людьми вне учебы и труда и внутри них.

Поэтому в современных моделях педагогики, например в педагогике переживаний, физическому воспитанию и спорту уделяется все большее внимание. Прогрессивные педагоги современности, ценящие свою собственную личностную и учебно-профессиональную свободу, свободу других людей, готовые и способные дать возможность быть свободными своим ученикам, настаивают на том, что физическое воспитание и спорт — важнейшие аспекты формирования и развития личностной и учебно-профессиональной самостоятельности средствами физической культуры и спорта у учащихся и обучающихся с ОВЗ. Трудностью в этом контексте была и остается относительно низкая значимость физической культуры как вузовского предмета: и обучающиеся, и преподаватели отмечают, что данному предмету уделено в программах профессиональной подготовки очень мало времени и места, не хватает теоретических компетенций, формирующих техническую и поведенческую готовность к самостоятельности. Техническая готовность — наличие знаний и умений, необходимых для самостоятельного бытия. Поведенческая готовность — степень, в которой ученики и педагоги на самом деле способны к самостоятельному поведению в обучении, профессии и вне их.

Следующая трудность связана с тем, что педагогам и иным специалистам важно также определить границы понятия самостоятельности: это отражает известная диалектическая «пара» свободы и ответственности. Самостоятельность не должна становиться фикцией или тотальным попустительством [15, p. 14; 16]. В целом у школьников и студентов присутствуют выраженная психологическая готовность и потребность взять на себя ответственность, но часто нет способности к ней. Самостоятельность обучающегося, как и педагога, включает в себя сложное сочетание отношений, способностей и поведения, связанных с принятием на себя ответственности за свою жизнь, свое обучение / учение и свою профессиональную активность [16; 17], демонстрирует готовность и уверенность взять на себя ответственность. Свобода предполагает ориентацию (компетентность) и поисковую активность (поиск компетенций) в отношении себя и окружающего мира.

В этой ситуации важно, что постулат самостоятельности как одного из центральных аспектов образовательных отношений в практике обучения и воспитания в школе и вузе в сегодняшних условиях создает серьезные проблемы отношения. Такая инновация гораздо более масштабна, чем любая

«цифровизация», поскольку затрагивает практически все, начиная с физических и заканчивая духовными, аспекты жизнедеятельности участников образования. Она гораздо существеннее, чем создание и внедрение нового «проекта образовательной среды» школы или вуза. Она требует направленной, в том числе психологической / психотерапевтической, работы со всеми участниками этой «среды» как ко-акторами, субъектами собственной жизни, а также насыщения циклов начального, среднего, высшего и дальнейшего образования расширенными и углубленными программами обучения повседневной и экстремальной физической, трудовой активности, воспитания физической телесной культуры, телесно-психотерапевтическими занятиями, туризмом и спортивными соревнованиями.

При этом, помимо разнообразия и многонаправленности физической культуры и спорта, важно учитывать возрастные и половые аспекты, определяющие целесообразность и долю той или иной физической активности в образовательных программах разных уровней. Очевидно, что экстремальные, психотерапевтические и туристические аспекты физической активности должны стать фокусом внимания педагога и его учеников позднее, на стадиях старшей средней школы и вузовского образования, а обучение и воспитание азов повседневной физической культуры, включая труд, благоприятно скажутся на состоянии уже младших школьников и даже дошколят с ОВЗ [18].

Проблема внедрения ориентированных на развитие самостоятельности форм образования в том, что педагоги часто считают, что они должны ставить цель и задачи обучения, а также контролировать и оценивать успеваемость обучающихся с ОВЗ. По мнению же самих учеников, школьникам и студентам необходимо показать, как разрабатывать и осуществлять проекты, стратегии и траектории (само)обучения и (само)воспитания, включая постановку целей обучения и воспитания, мониторинг и оценку (взаимную и самооценку) результатов обучения и воспитания, коррекцию проектов и траекторий обучения и воспитания.

В целом, в том числе из-за рассмотренной нами выше множественности понятия «учебно-профессиональная самостоятельность», все участники образования часто приравнивают поощрение самостоятельности учащихся к общим смыслам (содержаниям) собственно преподавательской деятельности [19]. Неудивительно поэтому, что их мнения и ожидания связаны с констатациями необходимости изменений в подходах и методах, предлагаемых учителем / преподавателем: в первую очередь, должен измениться педагог, а уже за ним, возможно, изменятся они сами. Известная стратегия «посмотреть, что будет» — важный источник того, что называют выученной беспомощностью. Не пытаясь сделать собственные шаги и попробовать свои силы, люди предпочитают наблюдать порой бесплодные попытки других, не сознавая того, что такая «бесплодность» — прямой результат нежелания меняться у самих «наблюдателей». Синергетика предполагает общее изменение, а не изменение части системы. И если даже педагог пробует что-то изменить, ученики могут успешно саботировать изменения, в том числе по самым разным причинам, начиная от страха перемен и стресса инноваций и заканчивая общей установкой школяра на имитацию, создание и поддержание иллюзии учебно-профессиональной активности.

Личностная самостоятельность обучающегося с ОВЗ в контексте его физкультурно-спортивной активности — общая характеристика человека как личности, проявляющая себя как способность и готовность автономно / независимо, ответственно и инициативно / свободно принимать и воплощать решения о том, какие качества телесного состояния поддерживать и развивать, какой уровень и тип телесного функционирования считать для себя оптимальным, какая телесная идентичность соответствует его интегративной личностной идентичности, с какими ограничениями и нарушениями телесных функций и каким образом работать, корректируя, совершенствуя их и посредством их себя как личность.

Учебная и профессиональная самостоятельность, объединенные в систему учебно-профессиональной самостоятельности, есть стремление и умение автономно / независимо, ответственно и инициативно / свободно принимать и воплощать решения о процессах и результатах учебно-трудовой, физкультурной и спортивной, а также иных видах физической активности, о месте и качестве профессионального и карьерного становления и совершенствования в сфере физической культуры и спорта [20].

Эмпирический этап исследования включал опрос обучающихся с ОВЗ и позволил выделить несколько основных трудностей (рис.).

На рисунке видно, что многие опрошенные обучающиеся не рефлексируют имеющиеся у них трудности и успехи занятий физической культурой и спортом. Некоторые респонденты выделяют трудности, связанные с недостатком компетентности, внешними обстоятельствами, мешающими даже ставить задачи таких занятий. В целом обучающиеся выделяют разные трудности, наиболее важные связаны с постановкой цели, неспособностью создать и соблюдать программу занятий физической культурой и спортом вследствие невнимания к здоровью, некомпетентности и занятости, с проектированием программы и рефлексией результатов занятий.

Для подгруппы респондентов с пассивным отношением к занятиям физической культурой наиболее важные трудности связаны с постановкой цели, неспособностью создать и соблюдать программу здо-

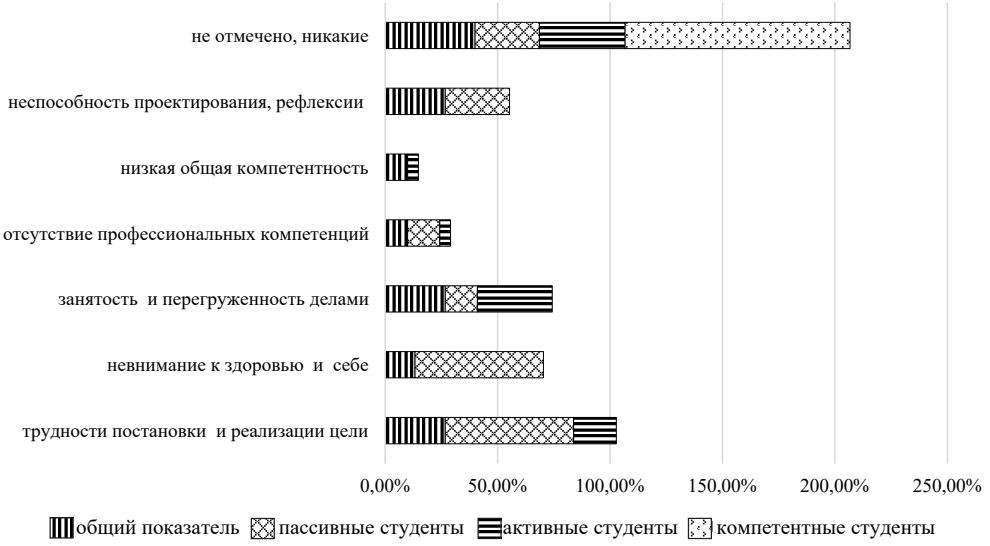

Рис. Трудности самостоятельности обучающихся с ОВЗ в сфере занятий физической культурой и спортом
(*Fig.* Difficulties related to the independence of students with disabilities in the field of physical culture and sports)

ровьесбережения вследствие невнимания к здоровью. Их волнуют проблемы стигматизации и собственной неэффективности, но они не ощущают уверенности в своих силах и не стремятся изменить ситуацию, не чувствуют поддержки.

Для более активных респондентов важны трудности постановки цели и перегруженности, они не стремятся изменить ситуацию, но полагают, что их ресурсов и ресурсов среды недостаточно.

Для компетентных респондентов трудностей, казалось бы, нет, но и программы тоже нет. Вопрос игнорируется, откладывается «на потом», они сознают возможность и необходимость создания, выполнения и совершенствования программ, но не делают ничего, не отмечая никаких причин. Это говорит о глубоком внутреннем противоречии, сознаваемом, но не разрешаемом опрошенными. Обследованные стремятся к преодолению стигмы, но, как и многие нормотипичные обучающиеся, продолжают привычный, рутинный способ жизни, в котором физическая культура и спорт не являются центральными и смыслообразующими.

Таким образом, можно выделить несколько уровней самостоятельности. На первом уровне — «формирования самостоятельности» — респондентам трудно преодолеть инерцию здоровьезатратной жизнедеятельности и накопить достаточно компетенций для изменения образа жизни. На втором уровне — «развития самостоятельности» — им трудно ставить собственные цели и противостоять внешним перегрузкам, долженствованиям и желаниям, идущим извне. На третьем уровне — «управления самостоятельностью» — трудно преодолеть внутренние барьеры, отделяющие их от основной массы людей, не занимающихся здоровьем, приобрести необходимые для следующего уровня / этапа компетенции профессионального или квазипрофессионального типа.

Оказывать помощь может и должен вуз, его специалисты, как в ходе самого образовательного процесса, так и в ходе процедур его сопровождения (табл.).

Самостоятельность предполагает способность и готовность человека с ОВЗ обнаружить, каких именно компетенций в сфере физической культуры и спорта, телесной культуры ему недостает для решения поставленных им или самой жизнью задач, для успеха самоактуализации и самореализации, полноценного (транспарентного и гармоничного) функционирования как ученика и специалиста, а также находить и осваивать недостающие компетенции, при необходимости совершенствуя и корректируя себя, расширяя свои возможности и преодолевая ограничения.

Формирование и развитие личностной, межличностной, учебной и профессиональной самостоятельности обучающихся с ОВЗ средствами физической культуры и спорта в вузе означает приобщение их к культуре, миру, физической культуре и спорту. Для каждого человека найдется несколько оптимальных вариантов, позволяющих запустить и поддерживать его самоактуализацию и самореализацию, использование физической культуры и спорта как каналов и средств побуждения и поддержки человека в его стремлении к полноценному функционированию: аутентичному, гармоничному, целостному, направленному на самосовершенствование. Ведущими моментами здесь являются:

1) необходимое и достаточное для каждого индивида богатство палитры занятий физической культурой и спортом;

2) его нужды и особенности, включая текущие ограничения здоровья и т. д.;

3) постановка и реализация физического обучения и воспитания на возможно более высоком уровне сложности, активизирующие «зоны ближайшего развития человека».

Таблица. **Формирование и развитие самостоятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта**
(Table. **Formation and development of independence of students with disabilities by means of physical culture and sports)**

Источники самостоятельности	Цели занятий физической культурой и спортом	Результаты занятий физической культурой и спортом	Трудности формирования и развития самостоятельности
Собственные осознанные, регулярные усилия преодоления и «гибкого» отношения к жизни Усилия самосовершенствования, находящиеся в локализованной в зоне «ближайшего развития», творческого отношения к себе и жизни	Самореализация как исследование, осознание и встраивание в систему социальных функций / ролей и связанных с ними долженствований / обязательств Самоактуализация как исследование, осознание, развитие собственных нужд и способностей, свободы и труда быть собой, человеком	Самоэффективность, самоподдержка и самосовершенствование, удовольствие и труд становиться, быть и оставаться собой, человеком среди других людей	Недостаточность мотивации и иных ресурсов у студента с ОВЗ Стереотипия и страх развития / перемен у студента с ОВЗ и его окружения
Поддержка (направленная, своевременная / отвечающая нуждам спортсмена, значимая) экспертов-специалистов Наличие и поддержка (направленная, постоянная, значимая) тренеров и сопровождающих	Превосхождение границ человеческой природы, «метаперсональное взаимодействие» Преодоление инвалидистских социальных представлений	Социальная эффективность, удовольствие, функциональность (развивающий характер) и насыщенность / обеспечивающая развитие интенсивность социальных отношений как «метаперсональных» Отказ от (само)стигматизации, преодоление отчуждения от нормотипичных, потребительских (рентных) и иных претензий к ним, осознание наличия ограничений у нормотипичных людей	Несвоевременная, неуместная, ненаправленная поддержка со стороны специалистов вуза, нарушения синергетических («прямых» и «обратных») связей Стигматизация и самостигматизация, изоляция / отчуждение как невключенность, чувство ненужности и нелюбимости
Поддержка (направленная, постоянная, значимая) членов семьи и значимых других	Превосхождение самого себя Превосходство над другими	Автономность и аутентичность, организмическая целостность, функциональные, осознанные и гибкие границы существования в мире Конгруэнтность и гармоничность отношений с другими, включенность	Отсутствие поддержки или чрезмерная (гиперопекающая и т. п.) поддержка, блокирующая самостоятельность Неверие в собственные силы и недоверие к миру и другим людям Асимметрии и деформации отношений с людьми

Эти моменты позволяют компенсировать или преодолевать («снимать») имеющиеся телесные и сопутствующие ограничения, предотвращать появление вторичных, третичных, четвертичных и т. д. нарушений (дефектов), а также совершенствоваться в том, что уже доступно, и в том, что станет доступно в результате направленной физкультурно-спортивной, а также сопутствующей им психосоциальной поддержке.

Для успеха здесь крайне важны активизация личностных, в том числе телесных функций человека с ОВЗ, оперативная, системная и междисциплинарная диагностика / мониторинг текущих способностей и нужд обучающихся, фасилитация развития и коучинг их телесного совершенствования.

Выводы

В современном общем и специальном образовании физическая культура и спорт существенно недооценены как один из наиболее результативных путей (транс)формаций личностной и учебно-профессиональной самостоятельности учащихся и обучающихся. Однако именно достижения параолимпийцев и многие иные успехи людей с ОВЗ демонстрируют необходимость и возможности физической культуры и спорта в обеспечении полноценного функционирования человека.

Теоретический анализ и синтез формирования и развития личностной и учебно-профессиональной самостоятельности нормотипичных и ненормотипичных обучающихся средствами физической культуры и спорта свидетельствуют о том, что необходима радикальная трансформация образовательных отношений в общем, инклюзивном и специальном образовании. Такая трансформация должна осуществляться по направлению наполнения дидактических и воспитательных отношений компетенциями в области телесно-физической культуры, знаниями и умениями в сфере профилактики и рекреации, диагностики и коррекции, развития и совершенствования телесного и связанных с ним остальных аспектов здоровья. На этом пути человек с ОВЗ, начиная с первого класса и заканчивая курсами повышения квалификации и переподготовки, может и должен активно включаться в спортивные и туристические мероприятия, практиковать физический труд, рекреационную и реабилитационную активность, танцедвигательную активность и т. п. Системное осмысление проблем и ресурсов (транс)формирования и развития личностной, учебной профессиональной самостоятельности учащихся и обучающихся с ОВЗ средствами физической культуры и спорта предполагает, что осуществляется целостный, масштабный процесс трансформации и обогащения представле-

ний, переживаний и отношений сообщества, его отдельных групп и индивидов в отношении физической культуры. Цель такой трансформации — увеличение в мире числа самостоятельных людей, групп, организаций, выступающих как акторы и ко-акторы, субъекты культуры, способные и стремящиеся к автономному, ответственному, активному, творческому (со)бытию. Осуществляющим и сопровождающим образовательный процесс в вузе специалистам необходимо применять дифференцированный подход, а также работать в сотрудничестве друг с другом, с семьями и самими обучающимися.

Перспективы исследования связаны с тем, что в современном вузовском образовании требуются разработка целостных программ и методов сопровождения здровьесберегающей активности обучающихся, формирование и развитие самостоятельности здоровьесбережения.

Список литературы / References

1. *Арпентьева М. Р.* Становление личностью, партнером и профессионалом: критерии и проблемы // Профессиональная ориентация. 2018. № 1. С. 10–19.

2. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М., 1999. 425 с.

3. Rogers C. R., Lyon H. C., Tausch R. On Becoming an Effective Teacher. London, N.-Y., 2013. 288 p.

4. *Голубчикова М. Г., Федотова Е. Л., Харченко С. А., Голубчиков Г. М., Арпентьева М. Р.* Учебно-профессиональная самостоятельность и умение учиться // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 2(42). С. 32–40.

5. *Голубчикова М. Г., Коробченко А. И., Голубчиков Г. М.* Методологические аспекты проблемы развития учебной самостоятельности студентов средствами физической культуры // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 4(41). С. 76–87. https://doi.org/10.32343/2409-5052-2018-12-4-76-87.

6. *Войтенко В. И.* Воспитание активности и самостоятельности обучающихся на занятиях физической культуры // Электронный научный журнал. 2019. № 1(23). С. 52–54. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37028471_75317513.pdf (дата обращения: 21.12.2022).

7. Smith R. Developing Teacher-Learner Autonomy: Constraints and Opportunities in Pre-service Training. United Kingdom, Warwick: University of Warwick, 2021. Pp. 1–15. URL: https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/people/smith/smith_r/developing_teacher-learner_autonomy_canaries.pdf (accessed: 21.12.2022).

8. Smith R. Teaching English in difficult circumstances: A new research agenda. IATEFL 2010 Harrogate conference selections / T. Pattison (Ed.). Canterbury, Kent, 2011. Pp. 78–80.

9. *Коломиец О. М., Голубчикова М. Г.* Концептуальные положения развития учебной самостоятельности студентов в образовательном процессе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1(74). С. 306–308.

10. Yıldırım Ö. A study on a group of Indian English as a second language learners' perceptions of autonomous learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry.* 2012. Vol. 3(2). Pp. 18–29.

11. Borg S., Al-Busaidi S. Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices. London, 2012. 380 p.

12. *Голубчикова М. Г., Валеева Г. В., Арпентьева М. Р., Сетяева Н. Н., Хотеева Р. И.* Преодоление и профилактика выученной беспомощности в формировании и развитии учебно-профессиональной самостоятельности: инклюзивные аспекты // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 2(89). С. 206–216. https://doi.org/ 10. 24412/1999-6241-2022-289-206-216.

13. Yao J., Li X. H. Are Chinese undergraduates ready for autonomous learning of English listening? A survey on students' learning situation. *The Journal of Language Teaching and Learning.* 2017. Vol. 7(2). Pp. 21–35.

14. *Кузнецова А. А.* Проблема сенсорной интеграции в отечественной и зарубежной психологической науке // Региональный вестник. 2019. № 20(35). С. 59–60.

15. Launer R. Five assumptions about blended learning. Hybrid learning: Third international conference, August 16–19, Proceedings / P. Tsang, S. K. S. Cheung, V. S. K. Lee, & R. Huang (Eds.). Berlin, 2010. Pp. 9–15.

16. Lin L., Reinders H. Students' and teachers' readiness for autonomy: beliefs and practices in developing autonomy in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review.* 2019. Vol. 20(2). Pp. 69–89. https://doi.org/10.1007/s12564-018-9564-3.

17. Raya M. J. Autonomy in Language Education: Theory, Research and Practice. Vieira. N.-Y., 2020. 268 p.

18. Erss M., Kalmus V., & Autio T. 'Walking a fine line': teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Studies.* 2016. Vol. 48(5). Pp. 589–609. https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1167960.

19. Vieira F., Barbosa I. Investigating contexts for autonomy—A study of learner readiness and beyond. Struggling for autonomy in language education / F. Vieira (Ed.). Frankfurt am Main, 2009. Pp. 145–185.

20. Reinders H. From autonomy to autonomous language learning. Teaching English in multilingual contexts: Current challenges, future directions / A. Ahmed, G. Cane & M. Hanzala (Eds.). Cambridge, 2011. Pp. 37–52.

Поступила 01.02.2023; одобрена после рецензирования 15.02.2023; принята к публикации 28.02.2023.
Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-теоретическая статья
УДК 340.1 © Десятов М. С., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-233-238
5.1.1. Теоретико-исторические правовые науки

Правосознание оперуполномоченного: понятие, особенности, механизм формирования

Михаил Сергеевич Десятов [1], доктор юридических наук, доцент, первый заместитель начальника;
mih_des@mail.ru; https://orcid.org/0000-0003-0558-5688

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

Реферат

Введение. Проблематика профессионального правосознания сотрудников оперативных подразделений полиции является актуальной и малоизученной темой, требующей пристального внимания ученых. Цель — анализ особенностей профессионального правосознания сотрудников оперативных подразделений и механизмов его формирования. **Материалы, результаты и обсуждение.** Рассматриваются взаимосвязь правосознания с правом, его влияние на состояние правопорядка в обществе. Концентрируется внимание на особенностях профессионального правосознания сотрудников оперативных подразделений. Отмечается, что специфика деятельности сотрудников оперативных подразделений полиции обусловливает особенности их профессионального правосознания. **Выводы.** Факторами, влияющими на особенности правосознания сотрудников оперативных подразделений, являются: готовность к правовым компромиссам; тайный характер правоприменения; направленность на общее противодействие преступности; превалирование группового правосознания; понимание криминальной субкультуры; готовность к правоприменительным решениям, не урегулированным нормами права; убежденность в необходимости использования представителей преступной среды для получения оперативно значимых сведений; ограниченный характер правоприменительной деятельности. Все это формирует усеченное целеполагание, влияющее на правосознание.

Ключевые слова: правосознание, сотрудники оперативных подразделений, особенности, право, правопорядок

Для цитирования: *Десятов М. С.* Правосознание оперуполномоченного: понятие, особенности, механизм формирования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 2(93). С. 233–238. https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-293-233-238

Scientific and Theoretical Article
UDC 340.1 © Desyatov M. S., 2023
doi: 10. 24412/1999-6241-2023-293-233-238
5.1.1. Theoretical and Historical Law Sciences

Legal Consciousness of an Operative: Concept, Specifics, Mechanism of Formation

Mikhail S. Desyatov [1], Doctor of Science in Law, Associate-Professor, First Deputy-Chief;
mih_des@mail.ru; https://orcid.org/0000-0003-0558-5688

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

Abstract

Introduction. The problems of professional legal consciousness of the officers of operative units are relevant, insufficiently studied and require scrupulous consideration by the scholars. The purpose is to analyze the peculiarities of professional legal consciousness of officers from operative units and mechanisms of its formation. **Materials, Results and Discussion.** The relationship of legal consciousness and law, its influence on the state of law and order in society are considered. The focus is made on the special features of professional legal consciousness of officers from operative units. It is noted that the specifics of the activity performed by the officers of police operative units determines the features of their professional legal consciousness. **Conclusions.** The factors which influence legal consciousness of operative units' officers involve officers' readiness for legal compromise, secrecy of law enforcement,

targeting general counteraction against crime, dominance of group legal consciousness, comprehension of criminal subculture, readiness for law enforcement decisions not regulated by legal norms, being convinced in using the members of the underworld to obtain intelligence, limited character of law enforcement activity. All this forms the narrowed goal-setting that affects legal consciousness.

Keywords: legal consciousness, officers of operative units, peculiarities, law, law and order

Citation: Desyatov M. S. Legal Consciousness of an Operative: Concept, Specifics, Mechanism of Formation. *Psychopedagogy in Law Enforcement.* 2023. Vol. 28, No. 2(93). Pp. 233–238 (In Russ.). https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-293-233-238

Основные положения

1. Под правосознанием сотрудника оперативного подразделения следует понимать способность не только реализовывать нормы права в гласной и негласной формах в соответствии с решаемыми задачами, но и оказывать правовое воздействие на иных участников оперативно-розыскных правоотношений.

2. Правосознание как знание формируется в результате непосредственного взаимодействия с правовой реальностью, восприятия и наблюдения юридических явлений.

Актуальность, значимость и сущность проблемы. В контексте предмета проводимого исследования значимой представляется проблема формирования правосознания оперативного сотрудника. Профессиональное правосознание лишь тогда можно считать правильно сформированным и развитым, когда в его основу заложены правовые ценности и ориентиры, способные его корректировать, совершенствовать, исключая или минимизируя появление рисков профессиональной деформации. Думается, в этом отношении применительно к оперативно-розыскной деятельности недостаточно знать, что собой представляет собственно правовое сознание, в том числе уже сформированное или еще формируемое (в обоих случаях это результат определенных созидательных процессов). На наш взгляд, важны и сами процессы формирования именно профессионального правового сознания, анализ которых позволит уяснить закономерности, проблемы и пути развития подготовки правоприменителей в оперативно-розыскной сфере.

Особое значение правосознания объясняется его взаимосвязью с правом и влиянием на состояние правопорядка в обществе. Известный философ Иван Александрович Ильин, подчеркивая роль правосознания, писал: «Право нуждается в правосознании для того, чтобы стать творческой жизненной силой, а правосознание нуждается в праве для того, чтобы приобрести предметную основу и объективную верность… правосознание не мыслимо без личности, без человеческой духовности, а оно предполагает человеческое уважение к праву» [1, с. 99].

Правосознание формируется в результате анализа правовой реальности, сопоставления различных фактов, является итогом логического, абстрактного мышления, осуществляемого в теоретических государственно-правовых понятиях на основе научных методов познания, а также определенных психических процессов, состояний и свойств, среди которых огромную роль играет отношение к изучаемому правовому явлению и получаемому знанию о нем [2, с. 84].

Цель — анализ особенностей профессионального правосознания сотрудников оперативных подразделений и механизмов его формирования.

Материалы, результаты и обсуждение

Понятие и механизмы формирования правосознания. Проблемы правосознания достаточно давно изучаются представителями различных научных направлений [3–8], однако в оперативно-розыскной сфере деятельности полиции данная проблематика остается практически неисследованной.

Как справедливо отмечает А. Г. Самусевич, «современный механизм формирования правосознания правоприменителя не может состоять из одного конкретного метода, должен присутствовать целый комплекс методов и средств, направленных на формирование такого правосознания, которое не поддавалось бы деформации. Подлинный механизм формирования правосознания предполагает выявление всех укрупненных блоков и внутренних элементов, а также установление взаимосвязей, при которых динамично развиваются правовые отношения в этой сфере» [9, с. 299]. Разделяя позицию автора, в дальнейшем под механизмом формирования правосознания будем понимать совокупность разнообразных форм, приемов, средств и способов, которые во взаимосвязи и взаимодействии используются для формирования правосознания правоприменителя [9, с. 300].

Несмотря на то что в оперативно-розыскной науке используется термин «правосознание», нами не обнаружено ни одного авторского определения данного понятия, а без этого, как представляется, невозможно построение концептуальной модели правоприменения в оперативно-розыскной деятельности. Полагаем возможным предложить свою дефиницию правосознания сотрудника оперативного подразделения, под которой следует понимать основанную на индивидуальных представлениях, чувствах, взглядах, профессиональных знаниях о правовых институтах и явлениях способность не только реализовывать нормы права в гласной и негласной формах в соответствии

с решаемыми задачами, но и оказывать правовое воздействие на иных участников оперативно-розыскных правоотношений.

В теории права этому вопросу посвящено значительное количество работ, тем не менее уже традиционным стало расслоение научного сообщества относительно взглядов на предмет формирования правового сознания. Так, О. В. Пересадина выделяет общие и специфические группы факторов, влияющих на формирование профессионального правосознания.

Общие предлагается подразделять на внутренние (субъективные) и внешние (объективные). Внутренние (субъективные) факторы — индивидуальные особенности личности юриста-профессионала — также делятся на две подгруппы: а) психофизиологические факторы, обусловленные особенностями организма (уровень развития умственных способностей, память, внушаемость, сила воли, темперамент и др.); б) интеллектуальные факторы (уровень профессионального образования (квалификации) субъекта юридической деятельности; уровень его профессиональных правовых знаний, правовой информированности в целом; уровень правового мышления, отсутствие штампов и стереотипов).

Систему же внешних (объективных) факторов, влияющих на профессиональное правосознание, необходимо представлять в виде совокупности подсистем, в качестве которых выступают различные сферы жизни общества: экономическая, политическая, социальная и духовная. При этом каждая из указанных подсистем, по мнению автора, должна включать в себя пять следующих направлений: институциональное (система социальных институтов, социальных общностей, социальных групп, отдельных личностей, оказывающих социализирующее воздействие в правовой сфере), нормативное (нормативно-правовые акты, регламентирующие конкретную сферу жизнедеятельности, в том числе правовую), коммуникативное (совокупность средств и способов общения, получения и передачи правовой информации), функциональное (система взаимодействия между субъектами, их место и роль в конкретной области деятельности, в частности юридической) и культурно-идеологическое (совокупность норм и принципов, ценностных ориентаций, регулирующих конкретную сферу общественной жизни, в особенности — правовую) [10, с. 56].

В рассматриваемом контексте представляет интерес позиция О. В. Пересадиной, согласно которой необходимо выделять *специфические (деятельностные) факторы*, которые напрямую зависят от осуществления того или иного вида юридической деятельности, в нашем случае — оперативно-розыскной. По мнению автора, надлежит подразделять их на следующие группы: а) организационно-управленческие, б) социально-экономические, в) социально-правовые, г) социально-психологические, д) культурно-этические. Ученый также определяет конкретно-предметное воплощение этих факторов:

1) численность личного состава в организации, отделе, службе, подразделении и, как следствие, нагрузка на каждого сотрудника. Ни для кого не секрет, что перегрузки на службе, вызванные недостаточной численностью личного состава в подразделениях органов внутренних дел, могут привести сотрудников к нарушению не только служебной дисциплины, но и законности. Кроме того, значительное влияние имеет уровень профессионализма действующих сотрудников, в результате оценки которого нередки случаи диспропорционального распределения обязанностей при очевидной перегрузке квалифицированных и ответственных сотрудников и «освобождении» от решения сложных задач сотрудников, не заслуживающих доверия и не проявляющих разумной инициативы;

2) специфика профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел, где от конкретного вида юридической деятельности зависят особенности профессионального правосознания субъекта;

3) стиль и методы управления, применяемые руководителями организаций, отделов, служб и подразделений органов внутренних дел, которые часто выступают в качестве условий, способствующих либо развитию и совершенствованию профессионального правосознания сотрудников, либо зарождению в нем деформационных проявлений;

4) существующая система оценки деятельности сотрудников, служб, подразделений органов внутренних дел, в целом системы МВД России как со стороны самой системы, так и со стороны общества [10, с. 57].

Исследуя профессиональное правосознание сотрудников органов внутренних дел, П. П. Баранов, И. Н. Коноплева, Ю. С. Калягин выделяют комплекс факторов, влияющих на его формирование и функционирование: социально-экономические, социально-политические, социально-правовые, социально-психологические, культурно-этические, организационно-управленческие [11; 12].

О. И. Лаптева в названный механизм формирования правосознания включает субъективные факторы, важнейшими из которых считает правовое воспитание и образование [13].

В свою очередь А. Н. Фролов к факторам, оказывающим существенное влияние на формирование правового сознания сотрудников полиции, относит:

— социальную среду;
— профессиональную деятельность;
— профессиональное образование;
— другие формы общественного сознания;
— средства массовой информации, интернет, телевидение, радио, кино, литературу, искусство, рекламу;

— ведомственные средства массовой информации, в том числе ведомственную печать [14, с. 83].

Нельзя сказать, что приведенные и иные позиции ученых не имеют под собой основы, однако очевидно, что они в определенной степени оторваны от предмета исследования, не отражают специфики собственно формирования профессионального правосознания именно оперативных сотрудников. Как отмечалось ранее, в оперативно-розыскной науке этой тематике уделено незначительное внимание, в то время как проблема факторов, влияющих на формирование правосознания, осталась неизученной.

Главным субъектом оперативно-розыскного правоприменения является представитель государственной власти — сотрудник оперативного подразделения полиции. Именно органами внутренних дел выявляется и раскрывается до 94% преступлений от общего числа зарегистрированных. В любой оперативно-розыскной ситуации сотрудник оперативного подразделения полиции воспринимает информацию и принимает решение исходя не только из предписаний закона, но и из собственных представлений о должном. Другими словами, правовое решение основывается и на его правосознании, от уровня развития которого во многом зависят законность и эффективность конкретных действий в условиях разрешения правовой ситуации.

Особенности правосознания сотрудников оперативных подразделений полиции. Изучение оперативно-розыскной практики полиции показало, что правосознание сотрудников оперативных подразделений уникально и существенно отличается от правосознания иных участников оперативно-розыскного процесса, в том числе должностных лиц. Обобщение результатов исследования (опрошено 682 сотрудника (руководителя) оперативных подразделений ОВД из 27 субъектов Российской Федерации, 693 обучающихся образовательных организаций высшего образования МВД России; проведено интервьюирование 57 сотрудников и руководителей оперативных подразделений уголовно-исполнительной системы России, более 130 лиц, оказывающих конфиденциальное сотрудничество (содействие); изучено 412 архивных дел оперативного учета и 124 уголовных дела) позволяет выделить следующие позиции.

1. *Готовность к правовым и тактическим компромиссам в сложных оперативно-тактических ситуациях.* В отличие от правоприменителей иных категорий, сотрудники оперативных подразделений полиции обладают внутренней убежденностью в необходимости прецедентного подхода к каждой возникающей ситуации, которая сопровождается индивидуальным набором характеристик. Их анализ позволяет правоприменителю оценить не только правовую, но и тактическую сторону сложившейся правовой ситуации, прогнозируя ее развитие. В итоге, как показывают результаты исследования, сотрудники оперативных подразделений полиции демонстрируют готовность к правовым и тактическим компромиссам, если убеждены в необходимости и целесообразности таких действий в установленных законом пределах. Например, при обнаружении признаков преступления небольшой тяжести при наличии сведений о причастности какого-либо лица к систематической преступной деятельности целесообразно продолжить оперативную разработку для более полного документирования противоправных действий.

2. *Ориентация преимущественно на тайный характер правоприменения.* В отличие от иных правоприменителей, сотрудники оперативных подразделений полиции в ходе всего оперативно-розыскного процесса осознают и активно используют в основном негласный характер своих действий. Действия и решения следователя находятся под пристальным вниманием значительного числа субъектов (адвокат, прокурор, судья и др.). Осознание этого факта заставляет взвешенно относиться к правоприменительным решениям. В оперативно-розыскной сфере, как правило, скрывается факт проведения как отдельных мероприятий, так и оперативных проверок (разработок). Фактически прокурорский надзор и ведомственный контроль обращены к уже свершившимся событиям, что предполагает перманентный самоконтроль, осуществляемый субъектами оперативно-розыскной деятельности (далее — ОРД), непосредственное воздействующий на развитие позитивного профессионального правосознания.

3. *Направленность не только на раскрытие отдельных преступлений, но и на общее противодействие преступности.* Так, действия следователя направлены преимущественно на расследование конкретного преступления, по факту которого возбуждено уголовное дело. В оперативно-розыскном правоприменении задачи гораздо шире. Сотрудники оперативных подразделений полиции, осуществляя правоприменение, заинтересованы не только в раскрытии отдельных преступлений, но и в борьбе с преступностью в широком смысле. При оперативном обслуживании определенных объектов и территорий они могут предупреждать, выявлять и раскрывать преступления, вербовать агентов (осведомителей), способствующих выявлению иных фактов противоправной деятельности. Иными словами, особенностью правосознания сотрудников оперативных подразделений полиции является направленность на перспективное и широкое правоприменение.

4. *Приоритет группового правосознания.* Правоприменение в оперативно-розыскной деятельности, как правило, связано с деятельностью не одного, а нескольких должностных лиц. Это обусловлено как

требованиями безопасности, например при проведении операций по задержанию преступника, так и организационно-тактическими особенностями проведения оперативных комбинаций, сложных оперативно-розыскных мероприятий, в частности оперативного эксперимента. Одной из особенностей оперативно-розыскной деятельности является коллективное обсуждение с участием опытных сотрудников и руководителей подразделений различных вопросов относительно правовой основы проводимых мероприятий, вариантов решений и использования имеющихся сведений и т. д., в результате чего групповое правосознание превалирует над индивидуальным. Это происходит под влиянием и объективных, обозначенных ранее процессов, и субъективных, таких как наличие в коллективе субординации, кастовости, традиций и устоев.

5. *Понимание криминальной субкультуры, а также принятие ее во внимание при правоприменении.* Проведенное исследование показало, что, несмотря на ярко выраженную антисоциальную и противоправную направленность криминальной субкультуры, сотрудники оперативных подразделений полиции относятся к ней вполне толерантно, что, однако, не свидетельствует о поддержке и симпатии к таким проявлениям. Для них характерно перманентное контактирование с представителями криминальной среды, что требует знания традиций, правил, жаргона, значения татуировок и пр. Терпимое отношение к криминальной субкультуре является обязательным тактическим элементом, который, несомненно, влияет на профессиональное правосознание, причем как положительно, так и негативно. Полагаем, эту особенность необходимо учитывать при предупреждении профессиональной деформации, особенности которой будут рассмотрены далее.

6. *Готовность к правоприменительным решениям, не урегулированным нормами права.* В отличие от иных уголовно-правовых сфер, регламентация оперативно-розыскной деятельности не имеет строгой детализации, что обусловливает наличие относительной процедурной «свободы» в принятии оперативно-розыскных решений. Помимо этого, для ОРД характерно возникновение ситуаций, юридическая оценка которых затруднена правовой неурегулированностью и оценочным характером используемых законодателем терминов. В результате для профессионального правосознания сотрудников оперативных подразделений полиции свойственна готовность к риску при принятии сложных решений.

7. *Убежденность в необходимости использования представителей преступной среды для решения задач оперативно-розыскной деятельности.* Представители криминалитета, особенно его лидеры, играют важную роль в преступной среде. Это учитывается в агентурной деятельности. В профессиональном правосознании сотрудников оперативных подразделений полиции, как правило, сформирована установка на снисходительное отношение к их преступному опыту и возможность их использования для получения оперативно значимых сведений. Лидеры преступной среды, являясь ее координаторами и организаторами, также воспринимаются правоприменителями как «вынужденное зло», если это сотрудничество обусловлено решением задач ОРД. Вместе с тем не следует отождествлять обозначенную особенность терпимостью к противоправной деятельности таких лиц. Безусловно, осознание правоприменителями цели привлечения представителей криминальной среды должно сопровождаться проверкой их надежности, а причастность к совершению преступлений — принятием мер, установленных законом.

8. *Усеченность правоприменительной деятельности.* В настоящее время роль оперативно-розыскной деятельности фактически сведена к обеспечению расследования, а оперативно-розыскные данные являются необходимым и порой единственным средством обоснования позиции обвинения при избрании меры пресечения и решении иных вопросов в судебном заседании в ходе досудебного производства [5, с. 11]. Вместе с тем сегодня можно говорить об участии сотрудников оперативных подразделений преимущественно лишь на начальных стадиях уголовного судопроизводства, что формирует усеченное целеполагание правоприменительной деятельности, влияющее на профессиональное правосознание. Фактически, завершая свою деятельность на стадии вынесения обвинительного заключения, сотрудники оперативных подразделений полиции не участвуют в привлечении лица к уголовной ответственности, назначении ему наказания. Иными словами, конечный результат для них часто не виден.

Выводы

1. Сотрудник оперативного подразделения полиции воспринимает информацию и принимает решение, исходя не только из предписаний закона. Правовое решение основывается на правосознании сотрудника, от уровня развития которого во многом зависят законность и эффективность конкретных действий в условиях разрешения правовой ситуации.

2. Особенности осуществления оперативно-розыскной деятельности следует подразделять на следующие факторы: организационно-управленческие, социально-экономические, социально-правовые, социально-психологические, культурно-этические.

3. Особенностями правосознания сотрудников оперативных подразделений полиции являются: готовность сотрудников к правовым компромиссам; тайный характер правоприменения; направленность на общее противодействие преступности; превалирование группового правосознания; понимание кри-

минальной субкультуры и принятие ее во внимание; готовность к правоприменительным решениям, не урегулированным нормами права; убежденность в использовании представителей преступной среды для решения задач оперативно-розыскной деятельности; ограниченность правоприменительной деятельности, что формирует усеченное целеполагание, влияющее на правосознание.

Перспективы. Приведенный перечень особенностей не носит исчерпывающего характера. Дальнейшему исследованию проблемы может способствовать учет особенностей правосознания сотрудников оперативных подразделений в сочетании с индивидуальными личными и деловыми качествами, психологическими особенностями, уровнем профессиональных знаний, умений и навыков.

Список источников / References

1. *Ильин И. А.* О сущности правосознания : в 2 т. М., 1993. Т. 1. 235 с.

2. *Гладких М. В.* Понятие индивидуального правосознания в свете психоаналитической теории : дис. … канд. юрид. наук. Ставрополь, 2004. 181 с.

3. *Байниязов Р. С.* Правосознание и правовой менталитет в России : дис. … д-ра юрид. наук. М., 2006. 349 с.

4. *Максимова И. М.* Правосознание как источник правового поведения личности : автореф. дис. … канд. юрид. наук. Н. Новгород, 2005. 22 с.

5. *Кудрявцев В. Н.* Правосознание юриста // Советская юстиция. 1974. № 10. С. 3–4.

6. *Луговик В. Ф., Давыдов С. И., Пономаренко О. Н.* Оперативно-розыскное обеспечение государственного обвинения : монография. Барнаул, 2007. С. 26–43.

7. *Сафронов В. В.* Правосознание гражданина : дис. … канд. юрид. наук. Красноярск, 2004. 242 с.

8. *Тапчанян Н. М.* Правосознание и правовая культура : дис. … канд. юрид. наук. М., 1998. 151 с.

9. *Самусевич А. Г.* Правовая позиция — отражение правосознания правоприменителя // Вестник Иркутского государственного технического университета. Социально-экономические и общественные науки. 2015. № 3. С. 299–301.

10. *Пересадина О. В.* Деятельностные факторы, влияющие на формирование профессионального правосознания сотрудников органов внутренних дел // Вестник Уральского юридического института МВД России. 2018. № 2. С. 56–59.

11. *Баранов П. П.* Проблемы теории правосознания и правового воспитания. Ростов н/Д, 2005. 377 с.

12. *Коноплева И. Н., Калягин Ю. С.* Формирование правосознания и личности юриста в вузе // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. № 3. С. 25–28.

13. *Лаптева О. И.* Особенности формирования профессионального правосознания юриста // Наука и современность. 2011. № 10. С. 262–267.

14. *Фролов А. Н.* Общие принципы влияния трансформированного правосознания сотрудников полиции на их правореализационную деятельность // Наука. Мысль. 2017. № 3-2. С. 81–88.

Поступила 08.02.2023; одобрена после рецензирования 20.02.2023; принята к публикации 28.02.2023.

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 «Караваеву 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.pressa-rf.ru; http://www.akc.ru.

Редакция приглашает Вас к сотрудничеству!

INFORMATION FOR AUTHORS AND SUBSCRIBERS

Dear colleagues!

Regulations On Submitting The Manuscript By The Author

1. General rules. The submitted materials shall comprise the results of original and completed research. Descriptions of pilot researches, reports missing scientific outcomes, duplication of earlier published works as an article are not admissible. The submitted materials shall not contain inappropriate borrowings.

The author of the manuscript is responsible for observing the copyright law and other legislative norms, accuracy and information value of the data conveyed. Publication of the materials in the peer-reviewed journals is the means of scientific communication and contributes largely to the corresponding field of science. The editorial office supports the mentioned communications and observes publishing ethical requirements.

2. The authors provide the editorial office with:

— the article arranged according to the requirements (the title — from 4 to 12 words). The title shall be of much information value, concise, conform to scientific style of the text, contain the main keywords describing the subject-matter of the research and its content. The title shall be comprehensible for readers and search systems;

— univeral decimal classification (UDC) index in accordance with the subject-matter of the article;

— data about the author (family name, middle name, first name in full form, science degree, academic rank, position), ORCID;

— full name of the organization, describing the form of ownership, each author's membership in a department, address with a zip-code. It is advisable to use the uniform name of the organization usually given in the organization's bylaw. When giving address in English it is necessary to observe English grammar rules and give the information as follows (according to rules of punctuation): apartment number, street, city, zip-code, county;

— the abstract. It should be informative, original, meaningful, structured according to the logics of the material, concise (100–250 words);

— keywords (6–8 lexical units) from the text of the article.

To be put on the English version of the journal site and in the Russian Science Citation Index system the translation of metadata is carried out by the editorial board.

3. Requirements to the submitted materials:

— the articles are admitted in the doc, docx, rtf file format, Times New Roman font — 14 pt, with 1,5 line spacing;

— the volume of the manuscript — 30 thousand characters, including pictures and tables, a larger volume is admissible in certain cases only, upon the editorial office resolution. The text is thoroughly proof-read and signed by the authors. Graphs, schemes, diagrams etc. must be fulfilled in vector programmes (not in Word) and saved in EPS or AI formats;

— contractions and symbols, measure units must conform to the standards adopted (in the International System of Units and GOST 7.0.12-2011);

— in References the authors are mentioned as cited. All the references in the article are given in ciphers in square brackets, e.g. [5, p. 6]. It is admissible to refer to different resources from the Reference list, their running numbers being separated by a semicolon, e.g. [10, p. 9; 12, p. 50] (GOST R 7.0.5–2008). When the reference is repeated, it takes the number of its first mentioning;

— resources with no author, normative documents (rulings, laws, instructions, etc), explanations, notes which will not be indexed in citation databases are given in footnotes at the bottom of the page and are not included in the reference list;

— self-citation is admissible if not exceeding 20% of the whole number of resources from the references list.

The journal is peer-reviewed. All articles are peer-reviewed despite the authors' academic ranks or science degrees. Peer-reviewing is carried out by the experts in the fields of the materials under review, the experts have got publications in the mentioned field during the last three years.

Manuscripts are admitted by e-mail on-line. E-mail: **karavaevmvd@mail.ru**. The authors can send the materials to the address: the Omsk Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs, journal "Psychopedagogy in Law Enforcement" (subject: "to Karavaev A. F."), 7, pr. Komarova, Omsk, 644092, phone: +7 (913) 971-80-28.

The electronic versions of the journal are available at the website **https://pp.omamvd.ru, https://ppe.omamvd.ru** and the websites of the scientific electronic libraries: **http://www.elibrary.ru**; **http://www.cyberleninka.ru**. The issues are placed in the Russian Science Citation Index system, electronic archives of the journal are available at elibrary.ru, ERICH PLUS.

As for detailed requirements to the arrangement of the article you can consult section "Information for authors" at the website **https://pp.omamvd.ru, https://ppe.omamvd.ru**.

The publications are free of charge.

Subscription codes 41979 United catalogue "Russian Printed Media".

Welcome to cooperate!