

ВЕКТОРЫ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ



№ 2(03)
2024



zhurnal_vektor@mail.ru

ВЕКТОРЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

2024. № 2(03)

Научный журнал.

Издается с декабря 2023 г. Выходит четыре раза в год.

Учредитель – [федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» \(Академия ФСИН России\)](#).

Главный редактор [А. А. Романов](#)

Адрес редакции, издателя, типографии: 390000, Рязань, ул. Сенная, д. 1.
E-mail: zhurnal_vektor@mail.ru. Тел.: (4912) 93-82-42.

Дата выхода в свет 24.07.2024. Цена свободная.

Распространяется на территории Российской Федерации и зарубежных стран.

Все права защищены.

Перепечатка материалов только с разрешения редакции журнала.

Мнение редакции не всегда совпадает с мнением авторов.

За содержание рекламных материалов редакция ответственности не несет.

Авторские материалы рецензируются и не возвращаются.

© Академия ФСИН России, 2024

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор – Романов Алексей Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии и педагогики, Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, romanov.rzn.62@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0066-6860>.

Заместитель главного редактора – Ганишина Ирина Сергеевна, доктор психологических наук, профессор, начальник кафедры юридической психологии и педагогики, Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, irinaganishina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5137-4035>.

Ответственный секретарь – Пашукова Анастасия Дмитриевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии, Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, pashukova_21@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6198-4929>.

Аксенова Галина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, polinaax@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1391-5878>.

Асташова Надежда Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, г. Брянск, Россия, nadezda.astashova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3531-2747>.

Горностаев Станислав Викторович, доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии и педагогики, Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, stanislavrz@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5259-0258>.

Кириллова Татьяна Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, НИИ ФСИН России, главный научный сотрудник, г. Москва, Россия, tatiana-kirillova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8394-897X>.

Корнетов Григорий Борисович, доктор педагогических наук, профессор, Корпоративный университет развития образования, главный научный сотрудник отдела педагогической рискологии, г. Москва, Россия, kgb58@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5974-3464>.

Пастушеня Александр Николаевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, Международный университет «МИТСО», г. Минск, Беларусь, anp-1308@yandex.ru.

Черемисова Ирина Валерьяновна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, irinarusa@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1085-3715>.

Шаранов Юрий Александрович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии Санкт-Петербургский университет МВД России, г. Санкт-Петербург, Россия, niospba@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9758-8220>.

Шмелева Елена Александровна, доктор психологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе и дополнительному образованию, Шуйский филиал Ивановского государственного университета, г. Шуя, Россия, noc_shmeleva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4698-5226>.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief – Alexey A. Romanov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Legal Psychology and Pedagogy, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, romanov.rzn.62@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0066-6860>.

Deputy Editor-in-Chief – Irina S. Ganishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Legal Psychology and Pedagogy, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, irinaganishina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5137-4035>.

Executive Secretary – Anastasia D. Pashukova, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of General and Pedagogical Psychology, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, pashukova_21@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6198-4929>.

Galina I. Aksenova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, polinaax@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1391-5878>.

Nadezhda A. Astashova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky, Bryansk, Russia, nadezda.astashova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3531-2747>.

Stanislav V. Gornostaev, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Legal Psychology and Pedagogy, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, stanislavrz@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5259-0258>.

Tatyana V. Kirillova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Research Institute of the FPS of Russia, Chief Researcher, Moscow, Russia, tatiana-kirillova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8394-897X>.

Grigory B. Kornetov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corporate University of Educational Development, Chief Researcher of the Department of Pedagogical Riskology, Moscow, Russia, kgb58@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5974-3464>.

Alexander N. Pastushenya, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, MITSO International University, Minsk, Belarus, anp-1308@yandex.ru.

Irina V. Cheremisova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, irinarusa@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1085-3715>

Yuri A. Sharanov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Legal Psychology, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, St. Petersburg, Russia, niospba@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9758-8220>.

Elena A. Shmeleva, Doctor of Psychology, Associate Professor, Deputy Director for Research and Additional Education, Shuisky Branch of Ivanovo State University, Shuya, Russia, noc_shmeleva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4698-5226>.

ПОЛИТИКА ЖУРНАЛА / JOURNAL POLICY

Миссия журнала

Начало XXI в., как и любая историческая эпоха, нуждается в межнаучном анализе, интегративности поисковых усилий, интерпретации интегрального знания, получаемого в новейших научных исследованиях. Стремление к новому невозможно без определения основных тенденций и направлений развития современного психолого-педагогического знания, чем и обусловлено название журнала «Векторы психолого-педагогических исследований». Поиск основных векторов развития педагогической и психологической науки становится естественным и необходимым в период кардинальных преобразований в образовательной системе России. В этих процессах значимую роль приобретает общественно-педагогическая мысль и деятельность педагогов, нацеленных на осуществление проникновения педагогических идей во все сферы жизни российского общества. В силу этого важно организовать профессиональный диалог педагогов и психологов, найти единомышленников, выйти на всероссийский и международный уровень, постоянно расширяя круг авторов, целевые установки и содержательную сферу психолого-педагогического знания, отражающегося на страницах нового издания «Векторы психолого-педагогических исследований». Журнал преследует цель стать частью психолого-педагогического мейнстрима, доказать, что потенциал вузовской науки находит выход и применение вне зависимости от региональных границ.

Периодичность

4 выпуска в год.

Принципы работы редакции

научно обоснованный подход к отбору, рецензированию и размещению публикаций; свободный открытый доступ к результатам исследований, использованным данным, который способствует увеличению глобального обмена знаниями; соблюдение международных этических редакционных правил.

Journal mission

The beginning of the 21st century, like any historical epoch, needs an interscientific analysis, the integrativity of search efforts, and the interpretation of integral knowledge obtained in the latest scientific research. Striving for the new is impossible without defining the main trends and directions of development of modern psychological and pedagogical knowledge, which explains the name of the journal "Vectors of psychological and pedagogical research". The search for the main vectors of the development of pedagogical and psychological science becomes natural and necessary during the period of cardinal transformations in the educational system of Russia. In these processes, socio-pedagogical thought and the activities of teachers aimed at the penetration of pedagogical ideas into all spheres of life of Russian society acquire an important role. Because of this, it is important to organize a professional dialogue between teachers and psychologists, find like-minded people, reach the All-Russian and international level, constantly expanding the range of authors, targets and the meaningful sphere of psychological and pedagogical knowledge reflected in the pages of the new edition "Vectors of psychological and pedagogical Research". The journal aims to become a part of the psychological and pedagogical mainstream, to prove that the potential of university science finds a way out and application regardless of regional borders.

Publication Frequency

Quarterly

Principles of editorial work

scientifically proven approach to selection, review and publication placement; free and open access to research results, used data, which contributes to increasing of global knowledge exchange; compliance with international ethical editorial rules.

ПОЛИТИКА ЖУРНАЛА / JOURNAL POLICY

Плата за публикацию

Публикация в журнале бесплатна. Редакция не взимает плату с авторов за подготовку, размещение и печать материалов.

Авторские права

Авторы, публикующие статьи в журнале, сохраняют за собой авторские права и предоставляют журналу право первой публикации работы, которая после публикации автоматически лицензируется на условиях [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](#), позволяющей другим распространять данную работу с обязательным сохранением ссылок на авторов оригинальной работы и оригинальную публикацию в журнале.

Политика свободного доступа

Журнал предоставляет непосредственный открытый доступ к своему контенту, исходя из следующего принципа: свободный открытый доступ к результатам исследований способствует увеличению глобального обмена знаниями.

Publication fee

Publication in the journal is free. The editors do not charge authors for preparation, placement and printing of materials.

Copyright

Authors who publish articles in the journal retain copyright and grant the journal the right to publish the material for the first time, which is automatically licensed after publication on the terms of [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](#). It allows others to distribute this work with the obligatory preservation of references to the authors of the original work and the original publication in the journal.

Free access policy

The journal provides direct open access to its content based on the following principle: free open access to research results contributes to increasing of global knowledge exchange.

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ

Редакция принимает статьи по электронной почте (zhurnal_vektor@mail.ru) на русском или английском языке при соблюдении следующих требований.

Заглавие

Не более 10–12 слов. Не допускается использование аббревиатур и формул.

Сведения об авторах

Фамилия, имя, отчество приводятся полностью, без сокращений. Редакция рекомендует единообразное написание транслитерации ФИО. Редакция использует при транслитерации ФИО стандарт BSI с интернет-сайта <http://translit.net>.

Аффилиация (принадлежность автора к определенной организации). Указываются: организация (место основной работы) – название согласно уставу организации; город – полное официальное название; страна – полное официальное название.

Должность указывается полностью, без сокращений. Адъюнктам, аспирантам, докторантам и соискателям необходимо указывать свой статус и кафедру, к которой они прикреплены, полностью, без сокращений.

Ученые звание и степень указываются полностью, без сокращений.

Индивидуальные номера авторов в системах ORCID, Scopus Author ID.

Контактная информация – e-mail (публикуется в журнале).

Аннотация

Объем: от 250 до 400 слов, определяется содержанием статьи. Включает в себя характеристику темы, объекта, целей, методов и материалов исследования, а также результаты и главные выводы исследования. Целесообразно указать, что нового несет в себе научная статья. Не допускаются аббревиатуры, впервые вводимые термины (в том числе неологизмы). Для статей на русском языке рекомендуется пользоваться ГОСТ 7.9–95 «Реферат и аннотация. Общие требования».

Ключевые слова

5–10 слов и (или) словосочетаний. Должны отражать тему, цель и объект исследования.

Текст статьи (объем, структура)

Объем от 20 000 до 60 000 печатных знаков с пробелами. Редакция рекомендует использовать структуру IMRAD для оформления статьи с выделением следующих частей: введение (Introduction); методы (Materials and Methods); результаты (Results); обсуждение (Discussion). Каждая часть должна иметь заголовок (примерно до 5 слов). Данная структура является опорной и может быть адаптирована (расширена и (или) более детализована) в зависимости от особенностей и логики проведенной исследовательской работы.

Текст статьи (оформление)

Текстовый редактор – MS Word. Поля – 2 см. Шрифт – Times New Roman 14 пт. Интервал – 1,5. Выравнивание – по ширине. Абзацный отступ – 1,25 см. Нумерация страниц – сверху по центру.

Ссылки в тексте

Приводятся по тексту статьи в квадратных скобках [1, с. 2; 4, с. 7–9], [8, т. 1, с. 216; 9, ч. 2, с. 27–30], нумеруются согласно литературе.

Список источников

Оформление по ГОСТ Р 7.05-2008.

Смирнов П. В. Название : дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2019. 276 с.

Петров С. Ю., Иванов Р. Б. Название // Название журнала. 2019. № 3. С. 17–19. URL : www.nazvanie.ru (дата обращения: 15.01.2019).

Источники приводятся в порядке их цитирования и не повторяются. У статей указывается интервал страниц (С. 54–59), у книг – общее количество страниц (542 с.).

ARTICLE REQUIREMENTS

The Editorial Board accepts articles by e-mail zhurnal_vektor@mail.ru in Russian or English, with the observance of the following requirements.

Title

Up to 10–12 words. Abbreviations and formulas in the title of an article are not allowed.

Information about authors

Names are given in full, without abbreviations. The editorial office recommends the uniform spelling of names' transliteration in all articles of the author. The editors transliterate names according to the standard BSI from website <http://translit.net>.

Affiliation. Author's full affiliation (including position, name of the department, faculty and university, address and e-mail address). If the author affiliates him/herself with a public organization or institution, please, supply adequate information on the organization's full title and address.

The position is indicated in full, without abbreviations. Adjuncts, graduate students, doctoral students and applicants must indicate their status and the department to which they are attached, in full, without abbreviations.

Academic title and degree are indicated in full, without abbreviations.

Individual numbers of authors in the following database systems: ORCID, ResearcherID, Scopus Author ID.

An abstract

250–400 words, determined by the content of the article. It includes the characteristics of the researched problem, objectives, research methods and materials of the study, as well as the results and main conclusions of the study. It is advisable to point out the main scientific result of the work. Unencrypted abbreviations, for the first time entered terms (including neologisms) are not allowed. For articles in Russian language it is recommended to use the Interstate standard 7.9–95 «Summary and abstract. General requirements».

Keywords

5–10 words or phrases. The list of basic concepts and categories used to describe the problem under study.

Main body of the article

Structure. The body of the text should be divided into meaningful sections with individual headings (1–5 words) to disclose the essence of this section. Every article should contain Conclusions, where the author(s) are expected to ground meaningful inferences. Implications for a future research might also find their place in Conclusions. The Editorial Board recommends using the IMRAD structure for the article. This structure is reference and can be adapted (expanded and (or) more detailed) depending on the characteristics and logic of the research.

Text of the article (design)

The text may contain tables and figures, which should have separate numbering (one numbering system for tables; another – for figures). They should be placed in the text at the appropriate paragraph (just after its reference).

References in text

References must be in Harvard style. References should be clearly cited in the body of the text, e.g. (Smith, 2006) or (Smith, 2006, p. 45), if an exact quotation is being used.

Excessive and unreasonable quoting is not allowed.

References

At the end of the paper the author(s) should present full References in the alphabetical order as follows:

Sources are given in the order of their citation in the text (not alphabetically) and are not repeated. Interval of pages of scientific articles and parts of books must be indicated (pp. 54–59), and in monographs, textbooks, etc. – the total number of pages in the publication (p. 542).

СОДЕРЖАНИЕ

ОТКРЫТАЯ ТРИБУНА

- 9** *Акчурин А. В.* О некоторых современных направлениях развития педагогической науки практики: интервью с доктором педагогических наук, профессором Алексеем Алексеевичем Романовым

ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

- 27** *Корнетов Г. Б.* Осмысление проблемы обучения человека добродетели Сократом и Платоном
- 46** *Астафьева Е. Н.* Философия образования: современные интерпретации

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

- 61** *Черемисова И. В., Гурьянова С. О.* Когнитивные ошибки в общении и поведении курсантов Академии ФСИН России
- 74** *Пашукова А. Д.* Педагогическая технология в современном образовательном пространстве подготовки пенитенциарных психологов
- 82** *Сундукова В. В.* Особенности психолого-педагогической подготовки курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний для службы в отделах воспитательной работы с осужденными

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- 88** *Ганишина И. С., Пахомова Д. А.* Эмпирическое исследование волевого самоконтроля эмоциональных реакций различных групп осужденных рецидивистов мужского пола
- 98** *Макух Н. О.* Особенности эмоциональной сферы у мужчин, осужденных впервые за насильственные преступления
- 108** *Селиверсткіна А. Ю.* Психологические особенности несовершеннолетних женского пола, осужденных к лишению свободы условно

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

- 117** *Паулкіна Д. П.* Психологическое обеспечение безопасности сотрудников оперативных подразделений Федеральной службы исполнения наказаний

ОТКРЫТАЯ ТРИБУНА

УДК 371.12(047.53)

О НЕКОТОРЫХ СОВРЕМЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ: ИНТЕРВЬЮ С ДОКТОРОМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРОМ АЛЕКСЕЕМ АЛЕКСЕЕВИЧЕМ РОМАНОВЫМ

Александр Владимирович Акчурин¹

¹ Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, 79206310258@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1742-1162>

Для цитирования

Акчурин А. В. О некоторых современных направлениях развития педагогической науки и практики: интервью с доктором педагогических наук, профессором Алексеем Алексеевичем Романовым // Векторы психолого-педагогических исследований. 2024. № 2(03). С. 9–26.

OPEN TRIBUNE

ABOUT SOME MODERN DIRECTIONS OF DEVELOPMENT PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE: INTERVIEW WITH DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR ALEXEY ALEKSEEVICH ROMANOV

Alexander Vladimirovich Akchurin¹

¹ Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, 79206310258@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1742-1162>

For citation

Akchurin, A. V. 2024, 'About some modern directions of development pedagogical science and practice: interview with doctor of pedagogical sciences, professor Alexey Alekseevich Romanov', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 2(03). pp. 9–26.



Алексей Алексеевич Романов родился 8 марта 1954 г. в г. Кемерово. В 1962 г. семья переехала в г. Семипалатинск (Казахстан), здесь его отцу, Алексею Петровичу Романову, ранее работавшему учителем, заведующим районным отделом образования города, предложили должность на кафедре педагогики местного пединститута. В 1968 г. Алексей Петрович переехал вместе с семьей на Украину, в г. Глухов Сумской области, где его избрали на должность заведующего кафедрой педагогики и психологии Глуховского пединститута, имевшего более чем столетнюю историю своего развития.

Учился Алексей Романов в средней общеобразовательной школе с удовольствием, много читал, участвовал в общественной и спортивной жизни школы, которую окончил в 1971 г., получив аттестат с отличием и грамоту за особые успехи в изучении истории и литературы. В том же году он поступил в Курский государственный педагогический институт на историко-педагогический факультет.

Вузовская среда стимулировала тягу студента Алексея Романова к самому процессу обучения, воспитательной работе, практическому применению приобретаемых знаний и умений. С первого курса он начинает работать с трудными подростками (при отделе милиции), вступает в народную дружину и оперативный отряд по охране общественного порядка, не упускает возможности потрудиться в летний период в стройотряде. Важной страницей в биографии стала его деятельность вожатым в лучших лагерях Советского Союза «Артек» и «Орленок» (1973 г., 1974 г.), в которых апробировались новаторские методики воспитания пионерских и комсомольских лидеров, проведения Всесоюзных слетов пионеров и Всесоюзной военно-спортивной игры «Зарница».

По окончании института в 1976 г. молодой учитель истории был направлен на педагогическую работу в сельскую школу п. Весново Краснознаменского района Калининградской области. Со школьниками учебный год Алексей Алексеевич отработал успешно, но из-за сокращения нагрузки продолжать работу не представлялось возможным, поэтому следующее первое сентября он уже встречал в Глуховском педагогическом институте ассистентом кафедры педагогики и психологии.

Срочная служба в рядах Советской Армии (1977–1978 гг.), завершившаяся успешно, с занесением в Книгу почета воинской части, не ослабила интереса к педагогической работе. После увольнения Алексей Алексеевич вернулся на свою кафедру, начав активно заниматься преподавательской и научно-исследовательской деятельностью, результаты которой стали видны в скором времени. В 1983 г. он представил к защите кандидатскую диссертацию «Проблема внешкольной воспитательной работы в творческом наследии С. Т. Шацкого». Исследование заслужило высокую оценку среди известных ученых-педагогов, взявшихся ее рецензировать, – Михаила Николаевича Скаткина, начинавшего свою научную деятельность под руководством самого С. Т. Шацкого и ставшего его последователем, а также Феликса Ароновича Фрадкина, являвшегося одним из ведущих специалистов творческого наследия Станислава Теофиловича (в последующем



избранного членом-корреспондентом Российской академии образования). Став в 1984 г. кандидатом педагогических наук, А. А. Романов был избран по конкурсу на должность доцента кафедры педагогики Павлодарского педагогического института (Казахстан).

Вторая половина 80-х годов XX в. была непростым временем для советского общества и союзного государства. В социально-экономической и политической сферах нарастали кризисные явления. Однако для Алексея Алексеевича именно это время – золотой период личностного роста. В 1988 г., являясь слушателем Института повышения квалификации преподавателей высшей школы, он знакомится с одним из уникальных лекторов, Борисом Михайловичем Бим-Бадом. Последний становится научным руководителем выпускной работы А. А. Романова на завершаемых с похвальной грамотой курсах повышения квалификации.

Политика, которая была избрана руководством страны в те годы для преодоления негативных тенденций в общественной и политической жизни государства, имела звучное наименование «перестройка». В начале 1988 г. назрели условия для реформы и в области образования. Уже весной государственное управление образованием было «перестроено»: вместо трех различных министерств и ведомств, регулировавших соответствующие вопросы, был создан Государственный комитет СССР по народному образованию. Вновь образованный госорган одной из первейших задач ставит разработку концепции и содержания общего среднего образования как базового в системе непрерывного образования. Для ее решения к началу лета этого же года создается временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа» Гособразования СССР. Его руководителем становится передовик педагогических идей того времени – Эдуард Дмитриевич Днепров, избранный впоследствии министром образования России. Под его руководством был разработан новаторский закон «Об образовании» (1992 г.). Одну из рабочих групп данного коллектива возглавил Б. М. Бим-Бад, вовлекший в новую исследовательскую деятельность А. А. Романова. В должности старшего научного сотрудника ВНИК «Школа» он с головой погружается в напряженную, но увлекательную деятельность по выработке базовых философско-теоретических и социально-педагогических оснований новой образовательной реформы. Именно эта исследовательская площадка становится тем оазисом творческого и непринужденного общения единомышленников и специалистов в области истории педагогики, который сближает его с В. Г. Безрозовым, М. В. Богуславским, Г. Б. Корнетовым. О своих коллегах и руководителях, о профессиональном братстве А. А. Романов впоследствии напишет статьи и книги [3–5, 9, 11, 13].

Получив уникальный опыт и расширив круг профессионального, научного и творческого общения, А. А. Романов возвращается к педагогической деятельности в Павлодарском педагогическом институте, где, замещая должности доцента, профессора кафедры педагогики, старшего научного сотрудника, ведет активную работу над докторским исследованием. В 1998 г. в Казахском государственном педагогическом университете имени Абая (г. Алма-Ата) проходит успешная защита докторской диссертации на тему «Развитие опытно-экспериментальной педагогики России в первой трети XX века». После присвоения ученой степени доктора педагогических наук А. А. Романов становится деканом гуманитарного факультета и одновременно профессором кафедры философии (по специальности «Психология») Павлодарского педагогического университета (1998–1999 гг.).

Весь дальнейший период профессиональной деятельности Алексея Алексеевича связан с Рязанью и двумя вузами, в которых он одновременно работает и реализует

себя как активный педагог, ученый и организатор: профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования, начальник управления научной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (1999–2020 гг.); профессор кафедры юридической психологии и педагогики Академии ФСИН России (2000–2011 гг., 2020–2024 гг.). В этих образовательных организациях входил в состав диссертационных советов по специальностям психолого-педагогических наук, основал журнал «Психолого-педагогический поиск» и пятнадцать лет был его главным редактором, являлся членом редколлегий научных журналов, имел опыт работы членом экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки России (2018–2022 гг.).

За время научной деятельности Алексей Алексеевич стал автором более 450 работ. Назовем лишь некоторые из них: «А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики» (1996 г.), «Опытно-экспериментальная педагогика первой трети XX века (1997 г.); «Предупреждение девиантного поведения девочек подросткового возраста. Факты. Концепции. Проблемы» (2005 г.), «Воспитание подростков с девиантным поведением: история, теория, опыт» (2006 г.), «Педагогика первой трети XX века» (2012 г.), «Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века» (2017 г.), «100 книг Григория Корнетова» (2018 г.), «Виталий Безрогов – 60 лет» (2020 г.) и др.

Особое внимание Алексей Алексеевич уделяет подготовке научно-педагогических кадров. Непосредственно под его научным руководством защитили кандидатские диссертации 16 адъюнктов, аспирантов и соискателей.

За успехи в педагогической науке и практике А. А. Романов неоднократно награждался ведомственными и иными наградами: почетной грамотой Гособразования СССР, почетной грамотой Министерства образования и науки Российской Федерации, почетной грамотой Рязанской городской Думы, почетной грамотой администрации г. Рязани, почетным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации», медалью «70 лет Рязанской области», нагрудным знаком Губернатора Рязанской области «За усердие» и др.

Более 30 лет он участвует в деятельности Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования (РАО) (г. Москва). Является действительным членом (академиком) Академии педагогических и социальных наук (с 2006 г.) и Международной академии наук педагогического образования (с 2008 г.).

Характеризовать основные достижения А. А. Романова в науке можно на основе высказываний известных педагогов и историков педагогики. Так, профессор Г. Б. Корнетов (г. Москва) выделяет следующее: «Очень важно, что А. А. Романов на протяжении нескольких десятилетий не только весьма успешно исследует историко-педагогический процесс, но также активно занимается преподавательской деятельностью. Его учебные курсы, методические пособия и разработки помогают студентам погрузиться в педагогическую культуру различных эпох; идентифицировать современные концепции, теории, системы, технологии, практики, институты образования с различными традициями, тенденциями и инновациями, проявляющимися в эволюции историко-педагогического процесса; понять педагогическое прошлое как важнейший источник возникновения педагогического настоящего; выработать собственную позицию по отношению к тому, что сегодня происходит в теории и практике образования в контексте накопленной веками и тысячелетиями педагогической культуры человечества.

Хочется надеяться, что еще на протяжении длительного времени мы будем иметь возможность и удовольствие читать статьи и книги Алексея Алексеевича Романова –

выдающегося ученого и талантливого педагога, подлинного подвижника истории педагогики» [1, с. 200].

Профессор Н. П. Юдина (г. Хабаровск) отметила, что «простое перечисление видов педагогической активности Алексея Алексеевича, упоминание о которых мы нашли в официальных статьях, поражает»... «Научные интересы А. А. Романова известны – он признанный исследователь отечественной педагогики прошлого века. Его эрудиция, владение историко-педагогической фактографией, широта мировоззрения, разнообразие научных интересов нашли отражение в публикациях, востребованных педагогами». Он «разработал уникальную стилистику, которую отличает сложный синтез историко-педагогического исследования и публицистики, в результате рождается выпуклый рассказ о личности, жизни и деятельности интересного человека. Сочетание разных функциональных стилей в работах Алексея Алексеевича этого жанра органично. Как у него это получается?» [1, с. 201–203].

Говоря словами профессора С. А. Завражина (г. Владимир), «Алексей Алексеевич Романов в отечественном научно-педагогическом сообществе давно известен как один из блестящих знатоков истории российского образования, авторитетнейший исследователь ее «белых пятен» и нераскрытых творческих потенций, помогающих в решении ключевых задач воспитания Человека. Значительно меньше знают А. А. Романова в качестве оригинального девиантолога, внесшего заметный вклад в становление в нашей стране современной превентивной педагогики. Обратился он к этой тематике в начале нашего века, когда одновременно выступил автором и руководителем творческих коллективов, опубликовавших несколько учебных пособий по актуальным проблемам социализации трудных подростков»... «А. А. Романов – один из пионеров в разработке гендерного подхода к проблемам предупреждения отклоняющегося поведения несовершеннолетних, исправительного воспитания. Не только превентивной, но и общей педагогике сегодня приходится считаться с новым явлением – стремительным ростом девиантной активности несовершеннолетних женского пола» [1, с. 205].

Профессор Н. А. Астахова (г. Брянск), член экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки России, называет А. А. Романова «талантливым ученым, внесшим значительный вклад в развитие истории педагогики и образования, сумевшим найти точки соприкосновения между теорией, историей и практикой педагогики, представить яркие персональные портреты исследователей в области теории и практики образования». И далее: «Деятельность А. А. Романова многогранна. Как исследователь он, в частности, изучает особенности отечественного и зарубежного образования, их уникальные характеристики, оригинальные повороты в процессе поисков своеобразного пути к качественному образованию. Как ученый организует научно-исследовательскую деятельность студентов и аспирантов. Как педагог предлагает бакалаврам, магистрантам, аспирантам актуальные образовательные программы развития педагогической науки и ее разных направлений. В качестве методиста он обеспечивает учебные занятия профессиональным инструментарием с целью подготовки конкурентоспособных выпускников. Как воспитатель профессор А. А. Романов обращается к вопросам профессионального этикета, предлагает студентам обсудить проблемы современной национальной культуры, литературы, жизни выдающихся деятелей отечественной и мировой философии, психологии и педагогики. При этом А. А. Романов обращается к гуманистическим ценностям и профессиональным нормам, которые должны пронизывать все элементы педагогического процесса.

Таким образом, можно отметить, что А. А. Романов, качественно выполняя свои профессиональные обязанности, обладая авторитетом среди коллег и учеников, показывает пример служения российскому образованию и науке» [2, с. 214–215]. Он, безусловно, «нашел сферу применения своих интеллектуальных способностей, а его яркий педагогический талант позволяет не только продолжать важное во всех смыслах дело, но и удивлять уникальными историко-педагогическими открытиями» [2, с. 229].

ИНТЕРВЬЮ

– **Алексей Алексеевич, что Вас побудило к увлечению педагогикой?**

– Вопрос, Александр Владимирович, достаточно объемный, сложный, хотя в педагогике простых вопросов не бывает.

Все мы родом из детства, но детство каждого ребенка, этот счастливый период, зависит от условий, в которых оно проходит, а ведь его может и не быть. История человечества дает образцы семейных укладов, от которых в большинстве случаев зависело профессиональное самоопределение детей. Этим объясняется и наличие династий в разных профессиях. Педагогика до сих пор окончательно не разобралась в хитросплетениях профессионального становления людей.

Могу сказать, что главным фактором для меня в выборе жизненных ориентиров стала семья. Мама, Романова Нина Кузьминична, была библиотекарем, окончила библиотечный техникум и филологический факультет педагогического института. Мой отец, ветеран Великой Отечественной войны, Романов Алексей Петрович, был учителем истории, директором школы, преподавателем, заведующим кафедрой педагогики и психологии, профессором педагогического института. С детства я помню, что у нас всегда было очень много книг, собраний сочинений разных писателей. Книги любил с пионерского возраста, начинал с приключенческой литературы, читал и перечитывал имеющиеся дома 20 томов «Библиотеки приключений»: Ж. Верн, Р. Л. Стивенсон, Д. Дефо, Дж. Свифт, А. Конан Дойл, А. Н. Толстой, И. Ефремов, В. Каверин, Л. Буссенар, Г. Р. Хаггард, В. Обручев, М. Твен, А. Рыбаков, В. Скотт, Г. Адамов, У. Коллинз, и, конечно же, многотомные собрания Ф. Купера, М. Рида, А. Дюма. В каждом возрасте появлялась новая тематика для чтения.

Отец, хоть и нечасто, рассказывал о своей работе в школе, о созданном им историческом обществе, объединившем старшеклассников, показывал фотографии, отражающие работу его драмкружка. Особой темой были рассказы о многодневном походе со школьниками по тайге, сплаве по реке, этнографическом изучении глухих деревень, о создании школьного краеведческого музея. В 1960-е годы мне довелось быть членом общешкольных клубов, которые организовывал отец. Под его руководством начали свою деятельность и студенческие макаренковские отряды.

В 1978 г. А. П. Романов был награжден медалью А. С. Макаренко «За заслуги в области образования и педагогической науки». В этом же году появилась и моя первая публикация в сборнике, посвященном 90-летию со дня рождения А. С. Макаренко, поэтому у меня не было колебаний при поступлении на историко-педагогический факультет Курского государственного педагогического института в 1971 г., хотя представления о педагогической науке у меня в то время были довольно смутные.

– **Кто из Ваших учителей (педагогов, ученых или близких) повлиял на Ваше становление как личности и как одного из ведущих ученых в историко-педагогической науке?**

– На протяжении жизненного пути любого человека на него оказывает влияние достаточно большое количество людей. При этом кто-то из них, конечно же, запоминается больше других. В сфере моего профессионального становления могу выделить десятки имен замечательных педагогов и выдающихся ученых, которых я всегда ценил и помнил. Для ответа на поставленный вопрос выберу лишь несколько знаковых для меня имен.

Мне повезло с преподавателями в вузе. Наш первый курс весь сентябрь провел на своеобразных сборах. Жили в лесу на территории пионерского лагеря. Одну половину дня работали целую смену на формовочных станках (Курский завод тракторных запасных частей), вторая половина дня отводилась творческим делам и художественной самодеятельности. Все 80 человек либо пели в хоре, либо танцевали. Все это должно было, по задумке наших преподавателей, сплотить нас в единый коллектив. С нами были известный психолог, профессор Л. И. Уманский, он вел ознакомительные собеседования и учил нас играть на горне; декан факультета психолог А. С. Чернышев; психолог и поэт А. Н. Лутошкин сопровождал нас на баяне во время занятий по народным танцам; а педагог, заведующая кафедрой пионерской работы В. С. Безрукова рассказывала нам о секретах работы с пионерским активом. Участвовали в жизни лагеря и другие преподаватели. Главным было то, что они показали пример заинтересованных своим делом педагогов, стремящихся к живому и естественному общению со студентами. Дружбу с ними мы сохранили на долгие годы.

Суть этого естественного эксперимента, о чем мы и не догадывались, задуманного и проведенного Л. И. Уманским, заключалась в проверке идеи о возможности развития в коллективе организаторских способностей и лидерских качеств молодежи. Вместе со своими учениками он разработал и проверил на практике функционально-структурную концепцию психологии контактной группы как коллектива, позднее получившую наименование «параметрическая». Идеи своего учителя продолжил развивать творческий коллектив А. С. Чернышева. В результате в сфере социальной психологии была создана научная школа профессоров Л. И. Уманского и А. С. Чернышева, известная еще как «Курская школа».

Одним из лекторов по истории России у нас был проректор по научной работе института профессор П. В. Иванов. Для нас он остался классическим примером вузовского преподавателя – в поведении, в одежде, в дружеском (не панибратском) отношении к студентам. Помню, на первом курсе его спросили: «Кто должен первым здороваться при встрече, студент или профессор?» Он ответил: «Кто культурней».

Что касается становления меня как историка педагогики, то отмечу наибольшее влияние трех человек. Моего отца, Алексея Петровича Романова, имевшего желание после института заниматься историей педагогики, но его призванием все-таки была практическая педагогика, которой он и посвятил свою жизнь. Тем не менее он предложил мне изучать наследие С. Т. Шацкого, читал мои тексты, обращал внимание на ключевые идеи, значимые архивные материалы, принял самое деятельное участие в подготовке и защите моей кандидатской диссертации в Киеве.

В дальнейшем, после переезда в Павлодар, я приезжал в Москву и консультировался с Ф. А. Фрадкиным и Б. М. Бим-Бадом. В начале 1988 г. мне довелось посещать их занятия в Институте повышения квалификации преподавателей высшей школы на чрезвычайно интересном курсе «История открытий и дискуссий в педагогике». Оба лектора гармонично дополняли друг друга, вели лекции-диалоги. Конкретные вопросы истории педагогики, о которых говорил профессор Ф. А. Фрадкин, получали философ-

ское оформление их Б. М. Бим-Бадом, либо значимая педагогическая идея рассматривалась сквозь призму исторического опыта, назывались имена деятелей образования, результаты их работы и многое другое. Незадолго до окончания курсов Ф. А. Фрадкин рекомендовал меня для работы во ВНИК «Школа».

Мне было интересно общаться с Феликсом Ароновичем. Он рассказывал о новых диссертациях по С. Т. Шацкому, о том, как во Владимире под его руководством проходят заседания школы молодых ученых, какие планируются конференции и др. Несколько лет я держал перед глазами составленный им для аспирантов список книг, которые нужно было прочитать, это были не учебные книги по программе, а образцы отечественной и мировой классической литературы. Ф. А. Фрадкин, к сожалению, ушел из жизни рано, в 1993 г. И, наконец, Б. М. Бим-Бад, которого младшее поколение историков педагогики ценило за то, что, как я написал в одной из статей, он, «выводя свои заключения на уровень прорывного философского знания, обозначил высокую методологическую планку историко-педагогического исследования. Его философский подход к раскрытию проблемы, глубина историографического и теоретического анализа в сочетании с ясностью изложения и доступной логикой аргументации, многообразием и вариативностью подтверждающих авторскую мысль примеров сохраняют значение и сейчас в виде исходных позиций или стандарта для работы современных ученых, специализирующихся в сфере теории и истории педагогики. Для меня Борис Михайлович прежде всего Учитель, с ним приятно было вести диалог на протяжении более тридцати лет. Мне дороги его книги. Среди них – толстый том «Педагогической антропологии» с надписью: «Дорогому другу и коллеге, соратнику и единомышленнику Алексею Алексеевичу Романову, с любовью». Учителям мы должны достойно отвечать своей работой, результаты которой хранят и их усилия, согреты и их любовью» [10, с. 50–51].

– Что повлияло на то, что Ваши профессиональные интересы вышли за пределы только педагогического опыта и заставили окунуться в научно-исследовательский процесс?

– Дело в том, что сама организация учебно-воспитательного процесса в высшей школе предполагает занятия наукой. Однако такая деятельность требует значительных временных затрат, большого желания и умения вести научный поиск. Без этого нельзя получить интересные и полезные результаты, которые давали бы стимул для новых исследований. По этой причине научный труд не всегда становится любимым занятием, а превращается в тягостную повинность.

Мне с самого начала преподавательской деятельности в вузе нравилась исследовательская работа, но не хватало знаний, умений, опыта. Хотелось писать не хуже, а может быть, и лучше моих старших коллег, но у меня не получалось. Тогда стали возникать вопросы, а почему у них получается? Может быть, потому что они кропотливо разыскивают новое в архивах? Или значительно расширяют список книг для прочтения, включая смежные науки (как Ф. А. Фрадкин, Б. М. Бим-Бад)? Кроме того, многократно перерабатывают свои тексты, доводя их до совершенства. Вспоминаются слова Б. М. Бим-Бада, говорившего, что его любимым занятием является написание художественных текстов. Однажды мне пришлось четыре раза переработать две странички своих тезисов для конференции, прежде чем я услышал от Ф. А. Фрадкина краткое – «хорошо». Но для этого ты должен уметь работать за столом, с желанием и интересом, часами, днями, месяцами, годами. Тогда обязательно будет приемлемый результат.

Со временем приходит понимание, что чем лучше выполнена работа, тем тебе интереснее ее продолжать. Чем легче для чтения текст, да еще наполненный неожиданными фактами, тем интереснее он для студентов, что, в свою очередь, повышает мотивацию обучающихся к изучению конкретного предмета.

Для меня научная работа стала любимым, желанным, приоритетным занятием. Постепенно выработалось правило – писать нужно не «много», а «хорошо».

– Какие задачи сегодня стоят перед педагогикой как наукой? Какие вопросы она должна решить?

– Ваши вопросы естественные, но «вселенского масштаба», не для одной беседы. Прежде всего, требуется понимание феномена педагогики.

В повседневной жизни мы часто говорим о педагогике, при этом не задумываемся о том, что она собой представляет, когда возникла и многом другом, связанном с воспитанием и обучением подрастающего поколения. Люди на протяжении многих тысячелетий пытаются ответить на вопросы: «Почему мы воспитываем и обучаем так, а не иначе?», «В чем состоит смысл нашей педагогической деятельности?», «Как определить оптимальные пути, способы и средства образования?», «В чем кроются причины педагогических успехов и неудач?»

Педагогика является, по мнению Г. Б. Корнетова, сложным феноменом, при определении которого внимание акцентируется на различных аспектах теоретической и практической деятельности, направленной на решение проблем, связанных с созданием условий для образования людей, с определением целей, путей, способов и средств их воспитания и обучения, с управлением развитием и формированием человека, с целенаправленной организацией передачи накопленного обществом опыта подрастающим поколениям, их приобщением к культуре и интеграцией в систему социальных отношений.

В наиболее широком значении термин «педагогика» обозначает взятые в единстве педагогическую мысль и педагогическую практику, науку и искусство воспитания и обучения. В современных динамичных условиях педагогическая наука стала сверхсложной подсистемой культуры, обладающей высокой степенью самоорганизации, расширенным воспроизводством, подсистемой, результаты деятельности которой являются фундаментом развития образования – одного из главных институтов культуры.

Педагогика исследует сущность воспитания, как конкретно-исторического явления, его закономерности, тенденции и перспективы развития, разрабатывает теории и технологии воспитания, определяет его принципы, содержание, формы и методы.

И образование, и педагогическая наука прошли длинный путь развития, двигаясь по которому они неоднократно меняли траекторию и скорость перемещения, свой облик, понимание главных целей, представления о себе, своей роли и месте в пространстве социокультурного бытия людей. Так, двадцать пять веков назад в Древнем Китае Конфуций утверждал, что первейшая обязанность мудрого правителя – накормить народ и дать ему достойное образование. Тогда и были сформулированы педагогические правила: образование самоценно, только с помощью образования человек становится человеком. Спустя 100 лет на другом конце евразийского континента «мудрейший из греков» Сократ убеждал афинян, что лишь посредством образования человека можно сделать добродетельным, а общество справедливым. Его ученик, великий Платон, считал образование важнейшей функцией государства, без правильного осуществления которой невозможно построить идеальное общество.

Сегодня образование рассматривается как важнейшая движущая сила развития постиндустриальной цивилизации – общества, основанного на знаниях. Современные учебники по педагогике выстраивают логику своего содержания вокруг понятия «Человек обучающийся» (*Homo educandus*) [8].

Перед педагогикой в наши дни стоят задачи правильной постановки целей по развитию и формированию человека, организации деятельности по образованию, воспитанию, обучению людей; исследования проблем, связанных с функционированием образовательного процесса, отвечающего требованиям и вызовам времени. Педагогика должна объяснить и показать, каким образом необходимо отбирать содержание транслируемого социокультурного опыта, какими методами пользоваться в контексте передачи его обучающимся. Параллельно мы должны отметить задачи по прогнозированию результатов образовательной деятельности, возможные изменения образовательных сфер под влиянием экономических, социальных и политических факторов.

В итоге все должны понимать, что педагогика, обладающая собственными законами, закономерностями и принципами, в то же время, говоря словами А. С. Макаренко, является «самой диалектической наукой», в которой нет и не бывает простых решений, и каждый педагог должен стремиться к овладению педагогическим знанием и педагогическим мастерством.

– К каким смежным наукам обращается педагогика?

– Педагогика связана со многими науками. В их числе, скажем, анатомия и физиология, относящиеся к медико-биологическим наукам.

Человека и его жизнедеятельность изучают гуманитарные науки: история, философия, психология, социология, культурология и другие. К их числу относится и педагогика. Именно они формируют и развивают критическое мышление, понимание человеческой природы, искусства, места людей в обществе и в мире природы, то есть они способствуют становлению образованного человека.

Для пояснения обратим внимание на то, что философия, рассматривая в широком плане вопросы человеческого бытия, выступает, в обязательном порядке, ориентиром для человековедческих дисциплин, в том числе для педагогики. При этом нужно учитывать неоднородность современной философии, каждое направление, течение, школа, учение которой имеют собственное осмысление действительности (неомарксизм, экзистенциализм, феноменология, структурализм, прагматизм, герменевтика, персонализм и др.) [8].

Педагогика говорит о развитии человека, личности, но здесь она не может обойтись без психологии, с которой она органично связана, без ее ориентиров. Парадоксально, но целостного учения о человеке еще нет, как и общего понимания личности человека. В отечественной психологии проблемами личности занимались многие ученые, в первую очередь назовем имя Л. С. Выготского. Наиболее известны теории личности С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, К. К. Платонова.

В зарубежной психологии достаточно большой список теорий личности: З. Фрейд, Г. С. Салливана, О. Ранка, Э. Фромма, А. Адлера, К. Роджерса, А. Маслоу, Д. Келли, Г. Оллпорта. К психологическим ориентирам педагогики относятся и психологические подходы к изучению развития человека в контексте его жизненного пути (психоаналитический, бихевиористский, когнитивный, гуманистический, культурно-исторический и другие подходы).

В педагогических исследованиях активно используются также данные юриспруденции, экономики, информатики, статистики, экологии, этнографии, этнологии, технических наук, кибернетики и других наук.

Педагогика, проводя междисциплинарные исследования, может обращаться и ко многим другим наукам и их отдельным направлениям. Так, многоаспектный характер исследования образовательного дискурса потребует, по словам М. А. Лукацкого, привлечения лингвофилософии, языкознания, лингвопедагогики, когнитивной лингвистики, психолингвистики, речеведения, нейролингвистики и др. [8].

– Как, на Ваш взгляд, выглядят результаты педагогической деятельности и открытия в педагогике?

– Об открытиях говорить сложно, скорее, о педагогических находках, о новых идеях, меняющих традиционные взгляды на известные феномены или факты из педагогического наследия прошлого.

Результаты педагогического труда могут быть бесконечно разнообразными, повторяющимися и уникальными, в соответствии с многосторонностью и неиссякаемостью вариантов самой педагогической деятельности.

Если говорить о высшем образовании, то результатом работы преподавателя становятся достижения его студентов, курсантов в учебе, личностном развитии как следствие совместных усилий педагога и его воспитанников. К результатам относятся подготовленные педагогом учебные пособия для обучающихся, новые формы и методики обучения, авторские технологии его педагогического труда и т. д. Научная работа преподавателя также ориентирована на конечный результат: тезисы доклада на научной конференции, статья в профильном журнале, монография, диссертация и т. п.

Интересное содержание статьи о выдающихся ученых часто воспринимается обучающимися в качестве настоящего открытия. Такое происходит практически постоянно, когда курсанты знакомятся, в частности, с моими статьями о К. Э. Циолковском. Многие знают его как отца космонавтики, конструктора ракет, но их удивляет, что он был еще известным писателем-фантастом, философом, оригинальным педагогом, утверждавшим космическую точку зрения на человека и его воспитание, автором антропокосмической концепции воспитания. Это в полной мере относится и к статьям о И. П. Павлове, первом русском лауреате Нобелевской премии, одном из самых известных людей не только в России, но и в мире, оказавшем значительное влияние на развитие психологии и педагогики XX века [12, с. 8–25, 26–58]. Таким же образом мы представляем и великого педагога К. Д. Ушинского, характеризуя его в качестве великого психолога [14].

В дальнейшем научные статьи могут стать основой большой книги, которая представляет собой результат научно-педагогической деятельности уже совсем другого порядка. Ощущение тяжести книги твоего преподавателя в руке курсанта или адъюнкта уже само по себе имеет воспитательный и мотивирующий к учению эффект [12].

– Как Вы оцениваете уровень своего педагогического мастерства? Что удалось перенять у учителей, которые встретились на вашем жизненном пути, и могут ли быть востребованы выработанные ими педагогические методики в нынешних условиях образовательной действительности?

Проблема педагогического мастерства относится к числу не только значимых, но и самых интересных, захватывающих вопросов, которые ставятся в процессе подготовки

будущих специалистов. В полной мере это касается и работы нашей академии. Характеризовать себя всегда затруднительно из-за ограничений профессиональной этики. Однако о своих учителях, достигших больших высот в своей деятельности, говорить просто необходимо.

На занятиях с адъюнктами и аспирантами, погружаясь в тему о преподавательской деятельности, мы обсуждаем и проблему педагогического мастерства. На вопрос: «Каж-дый ли может стать педагогом-мастером?» – почти всегда даются и положительные, и отрицательные ответы. Приведем для примера высказывания А. С. Макаренко, который был убежден, что педагогическим мастерством может овладеть каждый, не только может, но и должен, если он только не ленится. После этого уже идет беседа с разбором основных критериев, по которым оценивается уровень педагогического мастерства: глубокое знание своего предмета, личностные качества, педагогические способности, владение педагогической техникой. Определяются показатели каждого критерия, которыми, в принципе, может овладеть каждый. И обязательно делается акцент на то, что результата может не быть при отсутствии главного – любви к своему труду и воспитанникам. А если всего в достатке, то тогда всего лишь остается продолжать непрерывный процесс самосовершенствования и профессионального роста.

Отвечу на вторую часть вопроса, которая касается учителей, возможностей использования их методик в современной ситуации развития образования. Здесь важны не сами методики, а общие подходы к организации научной работы и творческого общения в сообществе ученых.

Обращаясь к памяти о своих учителях, приведу лишь несколько примеров, значение которых по прошествии многих лет только возрастает.

На одной из первых моих конференций (Украина), еще до обучения в аспирантуре, я во время обеда подсел на свободное место к столу, за которым сидели два солидных ученых, разговаривающих между собой на украинском языке. После вопроса о разрешении пообедать за их столом, они ответили согласием и сразу перешли на русский язык. Ими оказались Александр Романович Мазуркевич, доктор педагогических наук, профессор, академик Академии педагогических наук (АПН) Украины и АПН СССР и Николай Дмитриевич Ярмаченко, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки и техники Украины, основатель и первый президент АПН Украины, один из основателей и первый президент Международной макаренковской ассоциации, член Президиума АПН СССР. Только годы спустя я осознал, что этот простой эпизод может быть показательным примером интеллигентного поведения в быту, стать уроком в понимании простой истины, что высокий научный уровень невозможен без такого же уровня воспитанности и нравственности.

Вскоре Н. Д. Ярмаченко стал моим научным руководителем, а академик А. Р. Мазуркевич – первым оппонентом. Добавлю маленькие детали на тему. Мне пришлось год ждать защиты, мой руководитель, он же директор НИИ и председатель диссертационного совета, не мог себе позволить поставить меня вне очереди. Защита прошла, как обычно, на русском языке, лишь один член совета задавал вопросы на украинском, на которые я отвечал на русском. Это было нормой.

Педагогом-мастером, безусловно, был Б. М. Бим-Бад. Он понимал, что «быть педагогом невероятно трудно. Это требует и таланта, это и искусство, и огромная культура, и невероятная ответственность, и редкое сочетание человеческих достоинств и совершенств» [12, с. 275].

Своими находками Б. М. Бим-Бад старался поделиться с вузовскими преподавателями и студентами. В Институте повышения квалификации преподавателей высшей школы лекции нам читали известные всем доктора наук В. А. Сластенин, В. В. Краевский и другие. Кандидат наук Б. М. Бим-Бад среди них не терялся, но его лекции принципиально отличались от традиционных лекций корифеев. Они «не вписывались в установленные академические рамки, он их не «читал». Скорее всего, мы вовлекались в действие, напомиравшее философскую школу, творческую мастерскую, театральную постановку, академическое занятие одновременно. Обозначалась проблема, задавались разные направления и уровни ее решения, приводились мнения неизвестных нам мыслителей Запада, идеи которых поражали своей парадоксальностью и необычностью, давалось авторское понимание той или иной точки зрения. Трудной работой становилось понимание причин появления какой-либо идеи, ее воплощение в педагогическом опыте, методологическое осмысление, и все это в безмерном движении пространства-времени» [12, с. 277].

Доходчиво говорил Б. М. Бим-Бад и о необходимости истинной педагогической науки, творимой талантами, знающими жизнь и детей, умеющими на деле создавать реальные педагогические открытия. Все самые успешные реформаторы педагогической науки, подчеркивал он, были практиками, а не только учеными, и одновременно – очень учеными, а не только практиками. Мало того, они кто угодно, но только не узкие профессионалы, их отличает широта и интересов, и талантов, и творческих проявлений. И никакого профессионального кретинизма. И преподавали сами, и романы писали, и философией увлекались, и картины писали, и школы содержали, и университеты основывали. Влить в науку живую кровь можно исключительно при условии, если ты действительно лично преодолевал реальные трудности, на собственной судьбе ощутил всю их тяжесть. Если разделил со своей эпохой ответственность за решение новых проблем, проверяя себя практикой, сравнивая свои проекты с другими областями познания, ставя умственные и объективные эксперименты [12, с. 282].

Б. М. Бим-Бад уже в статусе академика и ректора Университета Российской академии образования (УРАО) публиковал десятки своих лекций в газете (альманахе) УРАО «Татьянин день» на такие темы, как «Раздумья о воспитании человека человеком», «Мудрость воспитания», «Vivat professores!». Он знакомил читателей с произведениями педагогических классиков, специально переводя оригинальные тексты, приводил в пример лучшие произведения мировой культуры, учил их понимать и принимать. Например, в лекции «Юный человек и старый мир» (лекция девятая) Б. М. Бим-Бад объясняет, в частности, репродукцию знаменитой картины, предпосылая слова: «Мы воспитываем человека для мира, в котором много страшного, жестокого и враждебного человеку. Вглядитесь еще раз в лицо Марии на полотне «Сикстинская Мадонна» Рафаэля. Она несет миру – страшному, жестокому, погрязшему в заблуждениях и невежестве, – свое дитя, свое прекрасное дитя, свое мудрое, высокое, светлое, обреченное на гибель дитя... И нам станет ясно – это каждая мать, это каждый воспитатель, это каждый, осмелившийся приблизиться к детству, отдает безумному, безумному, безумному миру дорогое ему и изначально прекрасное дитя. Задумаемся, заглянем вперед, попробуем понять, в какой мир, на что, на какую жизнь и погибель готовим мы детей и как мы готовим их». Лекции сопровождалась ссылками на литературные источники, вопросами и заданиями для самопроверки. Даже газета превращалась в руках думающего и чувствующего свою ответственность педагога в эффективное средство развития молодежи, их педагогического и культурного просвещения.

Для Б. М. Бим-Бада личная работа с молодежью являлась органической потребностью. Много ли ректоров университетов являются авторами и ведущими телепрограмм? А Б. М. Бим-Бад был ведущим всероссийского телеконкурса «Акуна Матата» (название которого означает «жизнь без забот» или «все будет хорошо»), участником телепрограмм самого широкого спектра. Многие ли ректоры-академики читают своим студентам стихи?! Б. М. Бим-Бад читал. И он понимал, что к стихам, к строчкам любимых поэтов нужно все время возвращаться, нужно слышать, как читаются стихи, как они звучат в устах другого человека, какие ассоциации вызывают, какая при этом звучит музыка в твоей душе. Нужно было и показать, что лишь в заветных местах, в милых сердцу уголках природы происходит таинство рождения стиха. И он записывает стихи на видеокассеты, собственное прочтение стихов дается на фоне видеоряда в сопровождении классической музыки, голос академика, любителя и знатока поэзии звучит и перекликается с голосами скрипки и виолончели» [12, с. 287–288].

На своих занятиях с адъюнктами мы стараемся найти время для совместного чтения стихов, обсуждения картин великих художников, я рассказываю им об известных музеях мира, концертах симфонических оркестров, музыкантов и певцов.

Классическим образцом творческой работы единомышленников, объединившей выдающихся ученых, педагогов-новаторов, деятелей образования и культуры СССР, стала деятельность ВНИК «Школа» под руководством Э. Д. Днепров. Значимо было само чувство, возникавшее при работе в одной команде с А. В. Петровским, В. В. Давыдовым, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьевым, Б. М. Бим-Бадом, И. Я. Лернером, А. В. Мудриком, Е. А. Ямбургом и другими. В опыте этого коллектива я всегда находил ответы, оказываясь в трудных ситуациях в разные периоды своей жизни. Так везет не каждому, чтобы учиться педагогическому мастерству у таких корифеев науки и подвижников образования.

После работы во ВНИК «Школа» мне поручили составить и возглавить команду победителей республиканской олимпиады по педагогике из студентов вузов Казахстана для поездки на заключительный тур. Организатором Всесоюзной олимпиады по педагогике 1989 г. стал Полтавский педагогический институт имени В. Г. Короленко, в котором учились классики отечественной педагогики А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский. Ректором института в 1989 г. был И. А. Зязюн, под редакцией которого в том же году вышла книга «Основы педагогического мастерства», ставшая основным пособием для соответствующего курса в педагогических институтах страны.

Олимпиада была проведена с большим размахом, в течение нескольких дней, как настоящий студенческий форум, такое не забывается. Ответы наших участников отличались новизной восприятия стоящих перед педагогикой задач, получили высокие оценки. По итогам все три члена команды вошли в шестерку лучших, заняв первое командное место. Эта победа стала одним из самых значимых достижений в моей работе со студентами.

– Что Вы могли бы посоветовать молодым ученым, которые только начинают свой исследовательский путь в области наук об образовании?

– Прежде всего нужно определиться с правильностью своего жизненного выбора. Если почувствовали, что заниматься научными исследованиями вам интересно, нравится преподавательская работа, то, может быть, это и есть ваше призвание, образ жизни, к которому было стремление.

Необходимо продолжать трудиться, выстраивать жесткие, но реальные графики своей исследовательской деятельности, выполнять их. Одновременно следует контролировать укрепление необходимых для преподавательской и научной работы личностных качеств, таких как трудолюбие, настойчивость, любознательность, пылливость, кропотливость, щепетильность. Важно развивать навыки профессионального общения, а также все другое, что способствует приближению к поставленной цели – стать мастером своего дела, профессором современного вуза.

Главное – довести до конца научное исследование, а механизмы и пути подготовки защиты диссертации хорошо отработаны, регламентированы, коллеги всегда помогут.

Еще пожелание не ограничивать себя только сферой научной деятельности. Есть еще спорт, физкультура, классическая музыка, посещение музеев, путешествия и многое другое. Лучше, чтобы был организован, как мы говорим, надежный тыл, семья – лучшая опора в жизни. Пока молоды, хватит сил на все – это проверено старшим поколением.

– Что позволяет Вам оставаться высоко востребованным специалистом в области педагогики как с позиции ученого, так и с позиции практика?

– Помогают те советы, которые мы даем молодым коллегам – не останавливаться в своем развитии, продолжать работать, творчески подходить к своему делу. В преподавательской деятельности пробовать новые формы работы, расти вместе с учениками, а порой и учиться у них, в исследовательской работе переходить к решению тех задач, которые ты не мог выполнить раньше. Это и подведение итогов по каким-то темам, написание давно задуманных статей, книг. Одну статью я не могу завершить уже пять лет, есть наброски новых книг, поэтому всегда есть мотивация к работе.

К тому же всегда стараюсь быть в курсе современных событий в науке, принимать участие в знаковых конференциях, выступать с докладами. Приходится выступать экспертом, рецензентом многих научных работ, выполнять поручения редакций журналов, членом которых я являюсь: «Инновационные проекты и программы в образовании», «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие», «Человек: преступление и наказание», научного сборника «Историко-педагогический ежегодник». В 2023 г. я был назначен главным редактором журнала «Векторы психолого-педагогических исследований» Академии ФСИН России.

Являюсь также членом диссертационного совета Д 11.2.001.01 на базе Академии ФСИН России, в котором осуществляются защиты диссертаций по специальностям 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки) и 5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности (психологические науки).

– Что вдохновляет Вас на творческий процесс, что придает силы для решения новых задач?

– Частично ответ содержится в предыдущем пункте. К тому же, вдохновение всегда подпитывается приобщением к творчеству других людей. Много лет хожу на концерты Рязанского губернаторского симфонического оркестра, на концерты интересных музыкальных коллективов, известных солистов оперы и артистов эстрады. Трудно поверить, но я был на концерте великого пианиста Святослава Рихтера.

Мне нравится посещать музеи в разных городах и странах, где есть возможность как бы путешествовать во времени, прикоснуться к разным эпохам, погрузиться на глубину

нескольких тысячелетий. Обязательно захожу в храмы и церкви. Не прохожу мимо и университетов. Люблю живопись, бесконечно притягивают картины гениев эпохи Возрождения: Леонардо да Винчи, Микеланджело, Рафаэля. Простая возможность постоять рядом с их творениями дает тебе творческий заряд на годы вперед. Из выдающихся импрессионистов люблю Ренуара, вы только посмотрите на глаза его персонажей! Любимыми картинами этого художника для меня стали «Девочка с лейкой» и «Зонтики».

В число любимых занятий у меня входит наблюдение за птицами, животными, насекомыми. Знаю с точностью до дня, когда прилетают стрижи, люблю их полетом. В Солотче высмотрел четыре вида дятлов, смотрю на них в разное время года. Приходилось покормить с руки и большого зубра и маленького стерха. Спорт люблю, смотрю по телевизору хороший футбол, баскетбол и волейбол. Жаль только, что для досуга практически не остается времени.

В заключение хотелось бы поблагодарить Алексея Алексеевича за его открытость, интеллигентность, внимание к окружающим, преданность своей работе, высокую требовательность к себе и, конечно же, высочайшую работоспособность.

Журнал дает возможность выступить каждому в рубрике «Открытая трибуна», у нас есть еще проблемы, о путях решения которых хотелось бы услышать профессиональное мнение. Среди них, например, вопросы о приоритетах в дальнейшем развитии дидактики, соотношении классического подхода и педагогических инноваций; вопрос о том, что мы можем позаимствовать в зарубежных странах для нашей системы образования и что предложить миру в качестве передового опыта в сфере воспитания и дидактики. Интересен и вопрос о соотношении таких категорий, как «обучение» и «воспитание», в современной пенитенциарной науке и практике исполнения наказаний.

Уважаемый Алексей Алексеевич!

В этом году Вы отпраздновали свой юбилей – 70 лет.

Академия ФСИН России, в которой Вы продолжаете плодотворно трудиться, готовится к празднованию своего 90-летия.

Примите самые теплые и сердечные поздравления по случаю Вашего юбилея!

Коллектив Академии ФСИН России надеется на долгие годы плодотворной творческой работы с Вами!

Желаем Вам крепкого здоровья и творческого долголетия!

Список источников

1. Корнетов Г. Б., Юдина Н. П., Рогачева Е. Ю., Завражин С. А. Алексею Алексеевичу Романову – 70 лет // Историко-педагогический ежегодник. 2024 / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М. : КУРО, 2024. 252 с.
2. Асташова Н. А. Феномен истории педагогики: проблемы и перспективы развития // Известия Российской академии образования. 2024. № 1(65). С. 212–233.
3. Богуславский М. В. М. Н. Скаткин – выдающийся отечественный педагог и деятель образования // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 4(36). С. 81–101.
4. Богуславский М. В. Потенциал историко-педагогического познания проблем воспитания и социализации молодежи в контексте вызовов современности // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4(48). С. 28–39.

5. Романов А. А., Асташова Н. А., Бим-Бад Б. М. Виталий Безрогов – 60 лет : науч. изд. / под ред. А. А. Романова. Рязань : Концепция, 2020. 344 с.
6. Демидова С. Б., Архарова Л. И., Фомина Н. А. К 70-летию юбилею профессора А.А. Романова // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1(69). С. 143–146.
7. Кузнецов М. И., Гаврина Е. Е. К юбилею доктора педагогических наук, профессора, почетного работника высшего профессионального образования Российской Федерации Алексея Алексеевича Романова // Человек: преступление и наказание. 2024. Т. 32(1–4), № 1. С. 139–142.
8. Лукацкий М. А. Педагогика : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2024. 520 с.
9. Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. Рязань : Концепция, 2018. 136 с.
10. Романов А. А. Историк педагогики Б. М. Бим-Бад: 80 лет со дня рождения // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 6(78). С. 46–51.
11. Романов А. А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепров // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1(33). С. 204–212.
12. Романов А. А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века : избр. науч. ст. и очерки. Рязань : Концепция, 2017. 528 с.
13. Романов А. А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э. Д. Днепров и Б. М. Бим-Бад) // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 4(40). С. 65–72.
14. Романов А. А., Ганишина И. С. Великий педагог и великий психолог К. Д. Ушинский (к 200-летию со дня рождения) // Человек: преступление и наказание. 2023. Т. 31(1–4), № 3. С. 489–502.

References

1. Kornetov, G. B., Yudina, N. P., Rogacheva, E. Yu. & Zavrzhin, S. A. 2024, 'Alexey Alekseevich Romanov is 70 years old', in G. B. Kornetov (ed.), *Historical and pedagogical yearbook*. 2024, KURO, Moscow.
2. Astashova, N. A. 2024, 'The phenomenon of the history of pedagogy: problems and prospects of development', *Proceedings of the Russian Academy of education*, iss. 1(65), pp. 212–233.
3. Boguslavsky, M. V., Osmolovskaya, I. M. & Romanov, A. A. 2015, 'M. N. Skatkin – an outstanding russian teacher and educational figure', *Psychological and pedagogical search*, iss 4(36), pp. 81–101.
4. Boguslavsky, M. V., Kulikova, S. V. & Romanov, A. A. 2018, 'The potential of historical and pedagogical knowledge problems of education and socialization of youth in the context of modern challenges', *Psychological and pedagogical search*, iss. 4(48), pp. 28–39.
5. Romanov, A. A., Astashova, N. A. & Bim-Bad, B. M. 2020, *Vitaly Bezrogov is 60 years old*, A. A. Romanov (ed.), Concept, Ryazan.
6. Demidova, S. B., Arkharova, L. I. & Fomina, N. A. 2024, 'To the 70th anniversary of Professor A. A. Romanov', *Psychological and pedagogical search*, iss. 1(69), pp. 143–146.
7. Kuznetsov, M. I. & Gavrina, E. E. 2024, 'To the anniversary of Alexey Alekseevich Romanov, doctor of pedagogical sciences, professor, honorary worker of higher professional education of the Russian Federation', *Man: crime and punishment*, vol. 32(1–4), iss. 1, pp. 139–142.
8. Lukatsky, M. A. 2024, *Pedagogy*, 2nd edn, GEOTAR-Media, Moscow.
9. Romanov, A. A. 2018, *100 books by Grigory Kornetov*, Concept, Ryazan.

10. Romanov, A. A. 2021, 'Historian of pedagogy B. M. Bim-Bad: 80 years since his birth', *Innovative projects and programs in education*, iss. 6(78), pp. 46–51.
11. Romanov, A. A. 2015, 'In memory of Eduard Dmitrievich Dneprov', *Psychological and pedagogical search*, iss. 1(33), pp. 204–212.
12. Romanov, A. A. 2017, *Pedagogical ascetics in critical epochs of the 20th century: selected scientific articles and essays*, Publishing House "Concept", pp. 493–520, Ryazan.
13. Romanov, A. A. 2016, 'Reformers of Russian education at the end of the 20th century (E. D. Dneprov & B. M. Bim-Bad)', *Psychological and pedagogical search*, iss. 4(40), pp. 65–72.
14. Romanov, A. A. & Ganishina, I. S. 2023, 'The great teacher and the great psychologist K. D. Ushinsky (to the 200th anniversary of his birth)', *Man: crime and punishment*, vol. 31(1–4), iss. 3, pp. 489–502.

Информация об авторе

А. В. Акчурин – заместитель начальника академии по научной работе, доктор юридических наук, доцент.

Information about the author

A. V. Akchurin – Deputy head of the Academy for scientific work, Sc.D (Law), Associate Professor.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Статья поступила в редакцию 15.05.2024; одобрена после рецензирования 30.05.2024; принята к публикации 03.06.2024.

The article was submitted 15.05.2024; approved after reviewing 30.05.2024; accepted for publication 03.06.2024.

ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

Научная статья
УДК 37.01

ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА ДОБРОДЕТЕЛИ СОКРАТОМ И ПЛАТОНОМ

Григорий Борисович Корнетов¹

¹ Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Московской области «Корпоративный университет развития образования», г. Москва, Россия, kgb58@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5974-3464>

Аннотация. Сократ и Платон, закладывая фундамент теоретического педагогического знания, с одной стороны, показали, что добродетели, которую они понимали как знание, нельзя научить человека посредством передачи ему соответствующих знаний, с другой – Платон рассматривал возможность обучения добродетели через поддержку наставником усилий ученика по припоминанию того истинного знания, которое содержится в его душе.

Ключевые слова: аreté, обучение добродетели, содействие припоминанию души истины, Платон, Сократ, диалоги Платона «Протагор», «Менон», «Теэтет», теоретическое знание

Для цитирования

Корнетов Г. Б. Осмысление проблемы обучения человека добродетели Сократом и Платоном // Векторы психолого-педагогических исследований. 2024. № 2(03). С. 27–45.



PHILOSOPHY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGY

Original article

UNDERSTANDING THE PROBLEM OF HUMAN LEARNING THE VIRTUES OF SOCRATES AND PLATO

Grigory Borisovich Kornetov¹

¹ State Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education of the Moscow region "Corporate University of Educational Development", Moscow, Russia, kqb58@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5974-3464>

Abstract. Socrates and Plato, laying the foundation of theoretical pedagogical knowledge, on the one hand, showed that the virtues, which they understood as knowledge, cannot be taught to a person by transferring appropriate knowledge to him. On the other hand, Plato considered the possibility of teaching virtue through the mentor's support of the student's efforts to recall the true knowledge that is contained in his soul.

Keywords: Arete, teaching virtue as an aid to the recollection of truth by the soul, Plato, Socrates, Plato's dialogues "Protagoras", "Menon", "Theaetetus", theoretical knowledge

For citation

Kornetov, G. B. 2024, 'Understanding the problem of human learning the virtues of Socrates and Plato', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 2(03), pp. 27–45.

Воспитание добродетельного человека традиционно признается важнейшей педагогической задачей. Утверждая, что «добродетельный человек есть моральный человек, заботящийся прежде всего о своих душевных качествах, или добродетелях», В. П. Бездухов обращает внимание на то, что «добродетель как нравственное качество воспитывается». Он указывает, что именно «в процессе воспитания добродетелей человек как субъект воспитания делается хорошим» [6, с. 236, 240]. Сегодня, по мнению О. Л. Каменевой, исключительно «актуальным представляется использование в воспитании понятия «добродетель» как некоей характеристики человеческого совершенства». Она подчеркивает, что «к этой категории обращаются мыслители всех времен и народов, когда речь идет о нравственности человека и общества» [15, с. 509]. Выдающаяся роль в постановке и решении проблемы обучения добродетели принадлежит Сократу (469–399 гг. до н. э.) и Платону (427–347 гг. до н. э.). Обращение к их наследию может способствовать более глубокому пониманию и решению современных проблем воспитания добродетельного человека. Такой подход в полной мере соответствует существующей в педагогической науке тенденции осмысливать современную педагогическую реальность в контексте историко-педагогического процесса [1–4].

Добродетель (греч. *ἀρετή*, лат. *virtus*, англ. *virtue*, нем. *tugend*) в широком смысле понимается как «положительное нравственное качество человека» [8, с. 175]. Добродетель трактуется как «буквально деятельное добро, делание добра; фундаментальное моральное понятие, характеризующее готовность и способность личности со-

знательно и твердо следовать добру; цельная совокупность внутренних, душевных и интеллектуальных качеств, воплощающих человеческий идеал в его моральном совершенстве» [27, с. 74]. Впервые теоретическое осмысление проблемы воспитания добродетельного человека обрело зримые очертания в Древней Греции. По словам О. Г. Дробницкого, «древнегреческим эквивалентом морального качества является термин «aretē» (добродетель)». Арете, пишет он, «понимается как природная или благоприобретенная черта индивидуальной природы, глубоко укорененная в душевном складе человека» [10, с. 49–50].

Специфика общественного устройства многих древнегреческих городов-государств (полисов) порождала острые политические проблемы, решение которых их граждане связывали с поиском ответов на такие вопросы, как определение путей и способов достижения и поддержания образцового добродетельного поведения (арете), а также с разработкой модели ведущего к нему образования (пайдейя). Термин «арете» широко использовался эллинами. Л. В. Тарасова отмечает, что «в мировоззрении древних греков на протяжении длительного времени существенную роль играло понятие «добродетель» (от греч. – ἀρετή), естественно, несколько изменяя и даже расширяя свое содержание. Именно оно станет основой для системы воспитания гражданина полиса – παιδεία». Л. В. Тарасова обращает внимание на то, что «содержание пайдейи составляли физическое и мусическое воспитание, предел которого определял для себя каждый обучающийся сам». Подчеркивая, что «пайдейя отражала ментальность эллинов», он пишет: «И многообразии философских школ и софистов, предлагавших свои программы и методики обучения, отражает, вероятно, осознанное стремление эллинов к внутренней свободе. Связующим элементом для поливариантной пайдейи был идеал калокагатийного человека. Было бы превратным такое понимание пайдейи, как необходимость изучения некоего набора дисциплин. Первичным моментом воспитания эллинов оставалось прежде всего этическое воспитание. В термине «калокагатия» (καλοκαγαθία) καλός означает красоту физическую, а ἀγατός – не интеллектуальную, но нравственную сторону, которая «оттачивалась» в ходе мусического воспитания» [34, с. 46, 49]. Повышенное внимание эллинов к проблеме формирования нравственного, добродетельного человека позволило О. Л. Каменевоу, исследовавшей древнегреческую педагогическую традицию, утверждать, что существует «аретический подход в образовании и воспитании (от греч. *arete* или др.-греч. *ἀρετή* – добродетель, совершенство, достоинство)» [15, с. 508]. В связи с этим необходимо подчеркнуть имевшую место у эллинов связь арете с образовательным идеалом. В античной традиции арете – это «термин греческой философии, переводимый обычно как «добродетель», что, однако, не отражает исходного значения арете – «собранность, слаженность, пригодность» (тот же корень в слове «гармония»); отсюда одно из основных значений арете – «добродетель», «хорошее качество». Через значение «доблесть» (преимущественно воинскую) – качество, от природы присущее герою, а также благородному и достойному человеку, – арете переходит к более отвлеченному значению высокого нравственного качества вообще, для приобретения которого нужны специальные усилия» [26, с. 166–167].

Как отмечает О. Н. Ефремова, «для указания на добродетель, благо и совершенство души античные греки обращались к понятию «арете», смысл и контекст применения которого менялись и дополнялись на протяжении всей истории античной мысли». Подчеркивая, «что арете выступало своеобразным символом, предваряющим процесс становления, индивидуации», О. Н. Ефремова пишет: «Закрепление за понятием «арете»

значения добродетели, требующей труда и стремления души к совершенствованию, легло в основу следующей трансформации значения понятия». Она отмечает, что «арете стало рассматриваться в контексте воспитания как его цель, не только любого гражданина Афин, но в последующем как цель воспитания философа, правителя. Понимание арете как цели воспитания заставило афинян искать ответ на вопрос о возможности научить и научиться «арете». По словам О. Н. Ефремовой, афинские мыслители выработали подход, согласно которому «приближение души к состоянию арете – это приближение души к божественному в себе». Она обращает внимание на то, что «этимологически слово арете (от греч. Ἀρετή) близко слову гармония (от др.-греч. ἁρμονία) в философии – согласование разнородных и даже противоположных (конфликтных) элементов. Общая этимологическая составляющая этих двух греческих слов «ἁρ», переводимая как сочетание». О. Н. Ефремова подчеркивает, что в концепциях эллинов «достижение арете представляет собой процесс, который К. Юнг позднее назовет индивидуацией – осознание самости посредством осознанных выборов из альтернатив и их последующее присвоение (интернализация проекций самости). Раскрытие, индивидуация, осознание и реализация самости происходит только через осознание точки выбора и своего авторства решения» [11, с. 161].

По мнению О. Л. Каменевой, «для Сократа (IV в. до н. э.) добродетель есть прежде всего знание. Платон (V–IV вв. до н. э.) учит о трех частях души, каждой из которых – уму, воле и чувству – соответствует определенная добродетель. Интеллектуальной добродетелью души является мудрость (софия), волевой – мужество (амбрия), эмоциональной добродетелью – воздержание (энкратия)» [15, с. 509]. Н. В. Зудилина особо выделяет один «из аспектов понимания “ἁρετή” в учении Платона – ἁρετή как сущности вещи (от греч. οὐσία, лат. *essentia*)» [12, с. 12]. Согласно Ю. П. Ивонину и О. И. Ивониной, «философ критически относился... к добродетели как индивидуальной ценности, как цели индивидуального человеческого стремления. Для Платона значима не отдельная добродетель, а их иерархия» [13, с. 107]. Г. И. Кремер отмечает, что у Платона представлена «“арете” как строго установленная норма, как бытийная сущность («усия») и как начало внутренней согласованности и упорядоченности структуры в конечном счете утверждается в понятии единства. Норма повсюду, даже в «арете» человека, – одна единая, и только как таковая она оказывается действительно сущей, поэтому сущность всякого дела, которое в нем выражается, есть нечто единое, четко определенное, единственное». Подчеркивая, что у Платона «“арете” всякой вещи представляет собой нечто расчлененное и упорядоченное», Г. И. Кремер пишет: «“Арете” всякой вещи... покоится в ее специфическом, характерном для нее порядке. Применительно к душе это означает... что, имея в себе свой порядок, она оказывается лучше, чем была бы, если бы такого порядка в ней не было. Но это еще не все. Неотъемлемая «арете» души принимает конкретный образ “софросюне»» [22, с. 40, 51].

Отмечая, что «вопрос о том, как можно стать добродетельным человеком, в качестве теоретической проблемы начинает осознаться во второй половине V в. до н. э. в Афинах в условиях бурно развивающейся софистики», И. Н. Мочалова обращает внимание на то, что «обсуждение вопроса, можно ли научить добродетели, получает для софистов, среди которых самыми известными были Протагор из Абдер, Горгий из Леонтин, афинянин Антифонт, Продик Кеосский и Гиппий Элидский, прежде всего практическое значение, ибо положительный ответ на него служил обоснованием их преподавательской деятельности, за которую они получали немалые деньги» [24, с. 45]. Вероятно, во

многим потому, что проблема формирования добродетельного человека в Древней Греции была поставлена и первоначально решалась учителями-софистами, которые, заботясь о духовном становлении своих питомцев, заявляли о своей способности в ходе специальных занятий научить их добродетели, в античную эпоху стало принято говорить не воспитать у ученика добродетели, а научить ученика добродетели.

Оппонентами софистов, критиковавшими их по множеству позиций, в том числе по вопросу о возможности и способе обучения добродетели, стали величайшие античные мыслители: Сократ, уже при жизни признанный современниками «мудрейшим из греков», и его ученик Платон, заложивший фундамент философии объективного идеализма и теоретической педагогики. Известно, что «в истории педагогики наследие Платона принадлежит особое место. После смерти древнегреческого мыслителя в развитии западной педагогической традиции практически не было ни одной сколько-нибудь серьезной попытки осмыслить образование (воспитание и обучение) без опоры на его идеи». При этом современные авторы подчеркивают, что «Платону, с именем которого некоторые исследователи связывают начало истории «собственно научного познания в Европе», принадлежит первая известная нам попытка создания системы теоретической педагогики» [29, с. 5].

Платон, в отличие от Сократа, не оставившего после себя письменных текстов, в своих диалогах изложил педагогические воззрения своего учителя, его взгляды на то, что такое арете, а также описал метод содействия развитию добродетели у собеседников. Платон подробно изложил и собственное понимание природы арете, а также возможности обучения человека добродетели. Особенности диалогов Платона таковы, что во многих случаях бывает очень сложно четко разделить то, как эту проблему ставил и решал сам Сократ, то, как его позицию интерпретировал Платон, и, наконец, то, как сам Платон трактовал вопрос обучения человека добродетели, создавая принципиально новые педагогические подходы. Следует особо подчеркнуть, что идеи афинских мудрецов сохранили свое эвристическое значение для теории и практики образования начала III тысячелетия, о чем подробно написано ранее в серии специальных публикаций [16–19, 21].

Для адекватного понимания теоретического характера важнейших положений педагогики Платона следует помнить, что современная философия трактует теоретическое знание следующим образом: «Теоретическое знание есть результат деятельности не рассудка, а такой конструктивной части сознания, как разум. Деятельность разума направлена не во вне сознания, не на его контакт с внешним бытием, а внутрь сознания, на имманентное развертывание своего собственного содержания». При этом отмечается, что «сущность деятельности разума может быть определена как свободное когнитивное творчество, самодостаточное в себе и для себя. Наряду с интеллектуальной интуицией основной логической операцией теоретического мышления является идеализация, целью и результатом которой является создание (конструирование) особого типа предметов – так называемых идеальных объектов. Мир (множество) такого рода объектов и образует собственную онтологическую основу (базис) теоретического научного знания в отличие от эмпирического знания. Научная теория – это логически организованное множество высказываний о некотором классе идеальных объектов, их свойствах и отношениях» [35, с. 142]. Именно Платон, творчески развивая и обогащая философско-этико-антрополого-педагогические представления Сократа, привнес в сферу педагогического знания представления об идеальных объектах, к числу которых он отнес идею добродетели.

В педагогической мысли Древней Греции второй половины V – середины IV века до н. э., которая в ту эпоху была как бы «растворена» в зародившейся философии, произошло обращение к миру «чистых сущностей» («идеальных объектов», «мысленных конструкций», «эталонных моделей»). Это свидетельствует о зарождении теоретического уровня знания вообще и педагогического знания в частности. Ставя и решая проблемы философские (о природе человеческой мудрости и особенностях человеческого познания), этические (о человеческих добродетелях), политические (о человеке как гражданине полиса) и антрополого-психологические (о человеческой душе), Платон первым в истории последовательно и систематически стал конструировать многоуровневую и многогранную теоретическую реальность. В рамках этой теоретической реальности существовал и педагогический компонент, прямо и непосредственно касающийся проблем, идеалов, целей, задач, путей, форм, способов, средств, субъектов образования, включая вопросы формирования добродетельного человека, его воспитания и обучения как существа, обладающего душой, политического и нравственного, мудрого и справедливого, познающего и изменяющего мир, постигающего и преобразующего себя в этом мире. Создавая свое учение, Платон во многом опирался на идеи Сократа. При этом он выдвигал принципиально новые теоретические схемы, модели, конструкции, равных которым ранее не существовало. В своих диалогах он обычно вкладывал результаты своих размышлений в уста Сократа, являвшегося персонажем почти всех его творений. В связи с этим следует обратить внимание на то, что трудно определить где заканчивается мысль исторического Сократа и начинается оригинальная мысль самого Платона [20, с. 20–21].

В середине – второй половине V века до н. э. на фоне непрерывных социально-экономических, политических и духовных потрясений, охвативших древнюю Грецию, софисты выразили протест против сложившейся в Элладе ситуации посредством отрицания объективной истины, как бы стоящей над людьми, стремясь утвердить идею о том, что истина множественна, что она зависит от времени и обстоятельств, что каждый человек является носителем своей субъективной истины. Так, по словам В. К. Шабельникова, авторитетнейший софист Протагор (485–410 гг. до н. э.) «распространил всеобщий принцип изменчивости не только на весь мир, но и на самого воспринимающего мир субъекта. Это позволило Протагору сделать скепсис и сомнение основным способом понимания мира. На фоне разрушенной реальности отправной точкой организации картины мира становится не космический субъект, а человек. Признавая всякое мнение истинным, Протагор обосновал принцип релятивизма или относительности каждой вещи. Он считал, что всякая вещь для человека такова, какой она ему кажется, и ничто не существует и не возникает само по себе, а лишь в отношении к чему-либо другому» [36, с. 68].

В диалоге Платона «Протагор», который относят к группе его ранних, так называемых сократических, диалогов, в которых мысли «мудрейшего из греков» представлены наиболее адекватно своему первоисточнику, беседующий с Сократом Протагор говорит, что «добродетель... не считается врожденной и возникающей самопроизвольно, но что ей научаются, и, если кто достиг ее, так только прилежанием». Он представляет «добродетель тем, что можно подготовить и привить воспитанием». Сократ, полемизируя с «лучшим из софистов», высказывает иное мнение. «Я и не верю, чтобы можно было научить добродетели, – говорит он и просит Протагора, – если ты в состоянии яснее нам показать, что добродетели можно научиться, не скрывай этого и покажи» [31, с. 433–434].

Далее Сократ в беседе с Протагором высказывает предположение, не разделяемое его собеседником, о том, что добродетель есть знание. «Мудрейший из греков» обосновывает высказанную им точку зрения. Согласно Сократу, «большинство считает, что знание не обладает силой и не может руководить и начальствовать, потому-то о нем и не размышляет. Несмотря на то что человеку нередко присуще знание, они полагают, что не знание им управляет, а что-либо другое: иногда страсть, иногда удовольствие, иногда скорбь, иной раз любовь, а чаще – страх. О знании они думают как о невольнике: каждый тащит его в свою сторону». Далее «мудрейший из греков» говорит: «Те, кто ошибаются в выборе между удовольствием и страданием, то есть между благом и злом, ошибаются по недостатку знания, и не только знания вообще, но, как вы еще раньше согласились, знания измерительного искусства. А ошибочное действие без знания... совершается по неведению, так что уступка удовольствию есть не что иное, как величайшее неведение». Сократ утверждает, что «раз приятное есть благо, то никто – если он знает или предполагает, что нечто иное, и притом выполнимое, лучше, чем то, что он совершает, – не станет делать того же, что раньше, коль скоро возможно нечто лучшее. Быть ниже самого себя – это не что, как невежество, а быть выше самого себя – не что иное, как мудрость». В результате своих размышлений Сократ приходит к следующему выводу: «Разве не так обстоит дело... что никто не стремится добровольно к злу или к тому, что он считает злом? По-видимому, не в природе человека по собственной воле идти вместо блага на то, что считаешь злом; когда же люди вынуждены выбирать из двух зол, никто, очевидно, не выберет большего, если есть возможность выбрать меньшее» [31, с. 465–472].

Диалог завершается следующими словами, которые Сократ произносит от имени постороннего слушателя: «Чудаки вы, Сократ и Протагор! Ты, утверждавший прежде, что добродетели нельзя научиться, теперь противоречащим вопреки себе усердствуешь, пытаясь доказать, что все есть знание: и справедливость, и рассудительность, и мужество. Но таким путем легче всего обнаружится, что добродетели можно научиться. Ведь если бы добродетель была не знанием, а чем-нибудь иным, как пытался утверждать Протагор, тогда она, ясно, не поддавалась бы изучению; теперь же, если обнаружится, что вся она – знание (на чем ты так настаиваешь, Сократ), странным было бы, если бы ей нельзя было обучиться. С другой стороны, Протагор, тогда полагавший, что ей можно обучиться, теперь, видимо, настаивает на противоположном: она, по его мнению, оказывается чем угодно, только не знанием, а следовательно, менее всего поддается изучению» [31, с. 475–476].

Выявленное противоречие Платон пытается разрешить в диалогах «Менон» и «Тезет». При этом важно иметь в виду, что уже в «Протагоре» Сократ связывает саму возможность решения возникшей проблемы с необходимостью дать ответ на вопрос, что такое добродетель. А для этого, говоря современным языком, следует осмысливать проблему не на эмпирическом, а на теоретическом уровне посредством конструирования некоего идеального объекта. Сократ говорит в диалоге Протагору: «Есть ли добродетель нечто единое, а справедливость, рассудительность и благочестие – ее части, или же все то, что я сейчас назвал, – только обозначения того же самого единого. Вот что еще я жажду узнать». И продолжает: «Вопрос, по-моему, состоял в следующем: мудрость, рассудительность, мужество, справедливость, благочестие – пять ли это обозначений одной и той же вещи, или, напротив, под каждым из этих обозначений кроется некая особая сущность и вещь, имеющая свое особое свойство, так что они не совпадают друг с другом?» [31, с. 439, 461].

Проблеме обучения добродетели Платон специально посвящает диалог «Менон». Платон в «Меноне» от лица Сократа обсуждает возможность обучения человека добродетели, во многом опираясь на мысли и опыт своего учителя. «Менон» считается диалогом, который завершает ранний сократический период творчества Платона. В диалоге Платон впервые дает целостный набросок своей философии объективного идеализма. Считается, что «Менон» стоит на границе между этим переходным периодом и тем новым периодом, когда Платон уже не удовлетворяется логической четкостью анализируемых им идей и понятий, но начинает трактовать их как особого рода действительность, то есть уже не просто логически, а онтологически. Внешняя тематика «Менона» все еще продолжает быть сократической. Тут все еще продолжают толковать о сущности добродетели и ставят вопрос о возможности научиться этой добродетели. Но... дело тут уже не просто в добродетели и возможности ей научиться, а в небывалой еще в предыдущих диалогах попытке дать краткий, но уже решительный набросок нового типа философии, а именно объективного идеализма» [33, с. 812].

В «Меноне» Сократ беседует с учеником софиста Горгия – знатным фессалийским юношей Меноном, который в начале диалога обращается к «мудрейшему из греков» с вопросами: «Можно ли научиться добродетели? Или ей нельзя научиться и можно лишь достичь ее путем упражнения? А может быть, ее не дает ни обучение, ни упражнение и достается она человеку от природы либо еще как-нибудь?» [30, с. 575]. Поиск ответов на эти вопросы требует осмысления следующих возможностей:

1) прижизненное приобретение человеком добродетели на основе соответствующего обучения, основанного на устных наставлениях учителя или специальных практических упражнений;

2) получение человеком добродетели от природы или по воле богов, то есть с помощью силы, неподвластной человеку.

По совам И. Н. Мочалова, «поиск ответов на них приводит Платона к принципиально новому пониманию процесса познания, в основе которого лежит признание самодостаточного существования истинного бытия, бытия идей. По мнению Платона, душа человека до своей земной жизни созерцала истинное бытие, питаясь справедливостью, мужеством и другими добродетелями. В своей земной жизни она может лишь вспоминать увиденное, и в той степени, в которой ей удастся это сделать, она может быть добродетельной. Это учение, изложенное в «Меноне», позволило Платону сформулировать собственную, оригинальную стратегию воспитания. Добродетельный человек – это человек, способный к самораскрытию божественного начала в душе. Это труднодостижимо, требует много времени, природных способностей и усилий. Именно поэтому Платон считает добродетель божественным даром или божественным жребием, полагая, что добродетельных людей немного» [24, с. 48].

Поиск ответа на поставленные в «Меноне» вопросы Сократ начинает словами: «Упрекаю себя в том, что вообще знать не знаю, что же такое добродетель. А если я этого не знаю, то откуда мне знать, как ее достичь?» [30, с. 575]. Так Сократ сформулирует свое понимание того, как необходимо изучать любую проблему. С его точки зрения, прежде всего следует определить предмет исследования, без чего невозможно ни познание как таковое, ни организация учебной деятельности учителем. Именно поэтому Сократ говорит своему собеседнику: «Если бы я мог повелевать не только собою, но и тобою, Менон, мы бы ни за что не стали исследовать, можно ли научиться добродетели или нельзя, прежде чем мы не нашли бы, что же такое сама добродетель» [30, с. 597].

Согласно платоновскому Сократу, узнать, что такое добродетель, можно, лишь найдя то общее, что позволяет подвести под единое определение самые разные добродетели. Он говорит: «Если даже их множество и они разные, все же есть у всех у них одна определенная идея: она-то и делает их добродетелями, и хорошо бы обратить на нее свой взгляд тому, кто отвечает и хочет объяснить спрашивающему, что такое добродетель» [30, с. 577]. Таким образом, ответить на вопрос, что такое добродетель, можно только постигнув некую идею добродетели, выражающую, несущую в себе ее общую сущность.

Путь к познанию исследуемого предмета Сократ видит в диалоге, в разговоре того, кто вопрошает (ученик), и того, кто содействует (учитель, наставник) в поиске ответов на поставленные вопросы. Свою позицию Сократ излагает в «Меноне» следующим образом: «Если же собеседники, как мы с тобой сейчас, захотят рассуждать по-дружески, то отвечать следует мягче и в большем соответствии с искусством вести рассуждение. А это искусство состоит не только в том, чтобы отвечать правду: надо еще исходить из того, что известно вопрошающему, по его собственному признанию» [30, с. 581]. Из этого тезиса следуют четыре очень важных для педагогики вывода, в том числе и при решении проблемы обучения добродетели. Во-первых, стороны в диалоге должны вести себя дружески по отношению друг к другу, общаться мягко. Во-вторых, диалог должен строиться «не абы как», а по определенным правилам, тем правилам, которые позволяют вести диалог в «соответствии с искусством вести рассуждение». Если софисты таким искусством считали риторику, то для Сократа – это была диалектика, о чем, в частности, подробно говорится в платоновском диалоге «Федр». В-третьих, искусство вести рассуждение для Сократа всегда базируется на том, что стороны диалога всегда должны говорить правду, то есть то, что они считают истиной. Искания направлены на поиски подлинной истины, выразителем которой является определенная идея (в нашем случае – идея добродетели). Приближаясь в диалоге к пониманию того, что есть конкретная идея, участники диалога приближаются к постижению подлинной истины, которая должна стать для каждого из них их личной правдой. В-четвертых, и это особенно важный для педагогики момент, способствуя продвижению «ученика» к истине, необходимо опираться на то, что ему известно, причем это «известное» он должен обязательно отрефлексировать и осмыслить. Важен и личный опыт ученика, и имеющиеся у него знания, и понимание того, что у него уже есть, и его готовность «работать» с этим при поддержке собеседника-наставника.

Сократ особо подчеркивает, что в диалоге со своим собеседником, в поиске ответов на поставленные вопросы, он ничему не учит его, а совместно с ним движется к решению возникающих проблем: «Смотри же, как он выпутается из этого затруднения, ища ответ вместе со мной, причем я буду только задавать вопросы и ничему не стану учить его. Будь начеку и следи, не поймашь ли меня на том, что я его учу и растолковываю ему что-нибудь, вместо того чтобы спрашивать его мнение» [30, с. 593–594].

Говоря о том, что «все люди добродетельны на один лад: достигнув одного и того же, они становятся добродетельными», Сократ в самом общем виде дает следующее предварительное определение добродетели: «Добродетель – это, видимо, способность достигать блага». «Способность достигать блага – это и есть добродетель» [30, с. 578, 585]. В. К. Шабельников обращает внимание на то, что, согласно Платону, ««благо» и есть лишь синонимом того, к чему стремится всякий человек» [36, с. 93].

Исходя из идеи бессмертия души, которая была одним из краеугольных камней философии Платона, Сократ в «Меноне» формулирует базовое для развиваемой им и Пла-

тоном теории познания (и неизбежно базирующейся на теории познания теории обучения) понимание познания как припоминания: «Раз душа бессмертна, часто рождается и видела все и здесь, и в Аиде, то нет ничего такого, чего бы она не познала; поэтому ничего удивительного нет в том, что и насчет добродетели, и насчет всего прочего она способна вспомнить то, что прежде ей было известно. И раз все в природе друг другу родственно, а душа все познала, ничто не мешает тому, кто вспомнил что-нибудь одно, – люди называют это познанием – самому найти и все остальное, если только он будет мужествен и неутомим в поисках: ведь искать и познавать – это как раз и значит припоминать... И, веря в истинность этой речи, я хочу вместе с тобой поискать, что такое добродетель» [30, с. 589].

Истинное знание изначально существует в каждой бессмертной душе («Федр»), и постичь истину можно, лишь обнаружив, открыв в себе это знание. Но кроме истины, согласно Сократу (Платону), человек может также обладать верным (правильным) мнением. Это то, что в целом соответствует порядку вещей, но еще не является человеку как результат его познавательного движения к тому, что сокрыто в его душе: «В человеке, который не знает чего-то, живут верные мнения о том, чего он не знает... Эти мнения зашевелились в нем, словно сны. А если бы его стали часто и по-разному спрашивать о том же самом, будь уверен, он в конце концов ничуть не хуже других приобрел бы на этот счет точные знания... При этом он все узнает, хотя его будут не учить, а только спрашивать, и знания он найдет в самом себе... А ведь найти знания в самом себе – это и значит припомнить... Значит, то знание, которое у него есть сейчас, он либо когда-то приобрел, либо оно всегда у него было... Если оно всегда у него было, значит, он всегда был знающим, а если он его когда-то приобрел, то уж никак не в нынешней жизни... А если он приобрел их не в нынешней жизни, то разве не ясно, что они появились у него в какие-то иные времена, когда он и выучился (всему)... Не в те ли времена, когда он не был человеком? А поскольку и в то время, когда он уже человек, и тогда, когда он им еще не был, в нем должны жить истинные мнения, которые, если их разбудить вопросами, становятся знаниями, не все ли время будет сведущей его душа? Ведь ясно, что он все время либо человек, либо не человек... Так, если правда обо всем сущем живет у нас в душе, а сама душа бессмертна, то не следует ли нам смело пускаться в поиски и припоминать то, чего мы сейчас не знаем, то есть не помним?» [30, с. 595–596].

В этом контексте важен тезис Г. И. Петровой: «Образование, по Платону, – это в первую очередь не приобретение знаний, но преобразование человеческой души» [28, с. 245]. М. С. Беженарь обращает внимание на то, что «знание, о котором говорит Сократ... имеет особый характер, и его постижение требует особых душевных усилий. Эти познавательные усилия не только интеллектуальные, но необходимо требуют всех возможных форм душевной активности: воли и аффекта. Ибо на пути самопознания индивид претерпевает глубокие изменения, затрагивающие все уровни его душевной организации» [5, с. 101].

Сократ (Платон) допускает наличие у человека правильного мнения и достаточно высоко оценивает его: «Поскольку у него есть о чем-нибудь правильное мнение, а не знание, как у другого, он, догадываясь об истине, но не познав ее разумом, будет вести других не хуже, чем тот, кто ее познал... Выходит, истинное мнение ведет нас к правильным действиям ничуть не хуже, чем разум. Это-то мы сейчас и упустили из виду, когда рассуждали о добродетели, какова она, и говорили, что разум один ведет к правильным действиям: ведь к этому ведет и истинное мнение... Значит, правильное мнение

приносит не меньше пользы, чем знание... Истинные мнения: они тоже, пока остаются при нас, вещь очень неплохая и делают немало добра; но только они не хотят долго при нас оставаться, они улетучиваются из души человека и потому не так ценны, пока он их не свяжет суждением о причинах. А оно и есть... припоминание, как мы с тобой недавно установили. Будучи связанными, мнения становятся, во-первых, знаниями и, во-вторых, устойчивыми. Поэтому-то знание ценнее правильного мнения и отличается от правильного мнения тем, что оно связано» [30, с. 609–610], то есть имеющее свои корни в бессмертной душе истинное знание всегда существует в системе определенных связей, оно выводится из неких причин и является устойчивым.

К. П. Шевцов пишет, что в «Меноне» «Сократ называет припоминанием тот момент, когда... удастся распознать собственное незнание и тем самым впервые различить возможность знания. Этот путь через метки различия и развилки вопросов позволяет, минуя иное, обращать взгляд к тождественному, открывая то, что стало известно не в какой-то легендарный момент прошлого, а в непрерывно проходящем настоящем, более реальном, чем течение сна, в том изначально забытом, без которого не существовало бы самой памяти. Вот почему речь идет не о простом воспроизведении, требующем от ученика усердия и запоминания вопросов и найденных ответов, но о научении самой памяти, которое и требует мужества и неутомимости, что знает всю опасность забвения и заблуждения» [37, с. 20–21].

В «Меноне», обращаясь к вопросу о возможности научиться добродетели, Сократ, как и в «Протагоре», исходит из убеждения, что добродетель есть знания. Он говорит: «Если все-таки добродетель – это некое знание? Ведь тогда ей, очевидно, можно выучиться... Если она – знание, то ей можно выучиться, а если что-нибудь другое, то нет» [30, с. 598]. Понимание добродетели как знания Сократ связывает с уже упоминавшимся выше пониманием добродетели как блага: «Разве, по нашим словам, добродетель не благо? Разве не остается в силе наша предпосылка, что она – благо?.. Значит, если есть какое-либо благо, непричастное к знанию, то, может быть, и добродетель не есть какое-то знание; если же нет такого блага, которое не охватывалось бы знанием, то мы, предположив, что добродетель – это некое знание, сделаем верное предположение... А разве не добродетель делает нас хорошими людьми?.. А хорошие люди приносят пользу, потому что всякое благо полезно, не так ли?.. И добродетель тоже полезна?» [30, с. 598].

Сократ приходит к выводу, согласно которому, если благо для человека полезно, а добродетель есть благо, то человек, зная, что для него есть благо, будет к нему стремиться, то есть будет стремиться к добродетели. Таким образом, добродетель базируется на знании о том, что такое благо для человека. И разумный человек, постигнув знание о своем благе, станет добродетельным, так как будет руководствоваться этим знанием, не желая вместо благого обрести нечто вредное для себя. Отсюда следует, что знание и есть добродетель. Сократ говорит: «Разве не все, к чему стремится душа и что она претерпевает, оканчивается счастливо, если ею управляет разум, и несчастливо – если безрассудство?.. Так вот, если добродетель – это нечто, обитающее в душе, и если к тому же она не может не быть полезной, значит, она и есть разум, ведь все, что касается души, само по себе не полезно и не вредно, но становится вредным или полезным благодаря разуму или по безрассудству. В согласии с этим рассуждением добродетель, коль скоро она полезна, и есть не что иное, как разум... Если разум, управляя всем в нашей душе, делает ее движения полезными, а безрассудство – вредными, то разве не та же самая душа делает богатство и прочее полезным, правильно пользуясь

и управляя им, а пользуясь неправильно – вредным?.. Но ведь правильно управляет всем этим разумная душа, а неправильно – неразумная?.. Значит, можно сказать вообще, что в человеке все зависит от души, а в самой душе – от разума, если только душа хочет быть благою. Из сказанного нами выходит, что разум полезен; но ведь мы говорили, что и добродетель полезна?.. Значит, мы утверждаем, что разум – это добродетель – либо вся, либо часть ее?.. Если все это так, то люди, верно, добродетельны не от природы?.. Но, если хорошие люди становятся хорошими не от природы, значит, они достигают этого путем обучения?.. Мы правильно говорили, что если добродетель – знание, то ей можно выучиться, – от этого я не отрекаюсь. Но посмотри сам, не должен ли я сомневаться в том, что она – знание. Скажи-ка мне вот что: если какой-нибудь вещи – любой, не только добродетели – можно выучиться, то не должны ли тогда быть учителя и ученики?.. И наоборот, если мы предположим, что нет ни учителей, ни учеников, то не будет ли верным заключение, что этой вещи выучиться нельзя? Я много раз искал учителей добродетели, но не мог найти, что бы ни предпринимал» [30, с. 599–601].

Сократ в «Меноне» доказывает, что люди, признанные всеми добродетельными, то есть обладающие добродетелями (Фемистокл, Аристид, Фукидид), не смогли передать добродетель своим детям, обучить их добродетели. А это, по мнению Сократа, свидетельствует о том, что добродетель нельзя передать другому человеку, то есть о том, что добродетели обучить невозможно. Он говорит в «Меноне»: «Но есть только две вещи, которые правильно руководят нами, – истинное мнение и знание: человек, обладающий тем и другим, руководствуется правильно. Если что происходит по счастливой случайности – тем руководит не человек; если же сам человек приведет правильно к цели, то лишь благодаря истинному мнению или знанию... Но, если добродетели нельзя научиться, получается, что она вовсе не знание?.. А если не благодаря знанию, то только благодаря правильным мнениям люди государственные ведут свои города по правильному пути» [30, с. 611].

Главный вывод Сократа, сделанный им в заключение платоновского диалога, таков: «Если нам достается добродетель, то достается она по божественному уделу, а узнаем мы это как следует тогда, когда, прежде чем искать, каким образом достается человеку добродетель, мы попробуем выяснить, что такое добродетель сама по себе» [30, с. 612].

Отметим, что проблему обучения истинному знанию, которое при содействии собеседника-наставника может быть открыто учеником в собственной душе, Платон рассмотрел и решил в своем более позднем диалоге «Теэтет», уже не относящемся к числу его ранних «сократических диалогов». К этому диалогу мы обратимся в конце статьи, а сейчас рассмотрим, как различные значимые для нашей темы вопросы, затронутые в «Меноне», комментируют и трактуют некоторые современные исследователи.

Для уяснения позиции Платона по рассматриваемым им в «Меноне» вопросам, по мнению В. Йгера, важно следующее: «Учение софистов никак не влияет на формирование аρεте в человеке, а аρεте государственных мужей, владеющих ею от природы (φύσει), не может быть передана по наследству. Следовательно, аρεте может существовать в мире лишь благодаря божественному промыслу... В «Меноне» показано, как пробуждается знание в душе человека. В конце концов мы приходим к выводу о том, что аρεте в сократовском понимании не только дается от рождения. Ей можно также научиться. Если понимать это положение в духе общепринятой педагогической терминологии, то аρεте нельзя приобрести и нельзя получить никаким другим путем, если она не заложена в самой натуре человека, что не поддается объяснению» [14, с. 178].

Важно иметь в виду, что в основе движения человека к добродетели, по Сократу и Платону, лежит припоминание, осуществляемое душой. Однако, как подчеркивает М. Канто-Спербер, «из определения поиска и приобретения знания как процесса припоминания никак не следует, что отвергается обучение как таковое. Акт обучения в действительности соответствует усилию припомнить и оживить забытые и скрытые в душе познания. Но припоминание, согласно Платону, есть усилие не только памяти, но также исследующего ума, вооруженного уверенностью в том, что быть в полном неведении относительно какого-либо предмета невозможно и надо только вспомнить то, что знаешь. Припоминание, понимаемое как ментальное состояние восстановления в памяти, позволяет узнать предмет, о котором вспоминают, в самый момент припоминания. В этом смысле оно есть двоякий процесс: с одной стороны, оживление некоего скрытого содержания, или собственно воспоминание (*anamnesis/ἀνάμνησις*), с другой – подлинное научение (*mathêsis/μάθησις*), которое становится очевидным при соотнесении ожившего воспоминания с прежним состоянием неведения. Человек не мечется хаотически среди своих воспоминаний, а делает усилие припомнить истину, которой он уже обладает; она-то и направляет изнутри это усилие» [9, с. 236–237].

Согласно Сократу и Платону, добродетель имеет прямое, непосредственное отношение к знанию, более того, добродетель оказывается знанием, правда, знанием очень специфическим. Мысль о том, что путь к добродетели лежит в познании ее истинного значения и смысла, ее сущности, исходит от «мудрейшего из греков». Платон принимает точку зрения своего учителя о том, что добродетель относится к душе, а в самой душе – к разуму. Признавая, что воспитание является первым способом обратить душу к познанию умопостигаемого и к созерцанию строя мироздания, он трактует стремление к добродетели как преобразование души, вновь обретающей свою истинную природу посредством открытия (узнавания) содержащейся в самой себе истины [9, с. 280, 287–288].

Ключ к преодолению обозначенного в «Протагоре» и особенно в «Меноне» противоречия между трактовкой добродетели как знания и сомнением в возможности передачи этого знания одним человеком (учителем) другому человеку (ученику), то есть в обучении добродетели, содержится в более позднем диалоге Платона «Теэтет». «Теэтет», в отличие от «Протагора» и «Менона», не является так называемым сократическим диалогом и представляет собой не столько попытку изложения Платоном взглядов своего учителя, сколько содержит его собственную, весьма оригинальную позицию. Именно в «Теэтете» Платон вкладывает в уста Сократа то понимание возможности обучения добродетели, к которому он сам постепенно пришел, постоянно возвращаясь к этой проблеме в ряде своих произведений. Для Платона проблема обучения добродетели оказывается не вопросом передачи знания от учителя к ученику, а вопросом содействия наставника своему собеседнику в стремлении обнаружить истинное знание, составляющее суть добродетели, в себе самом, в своей душе, где оно сокрыто. С. Н. Никишов подчеркивает, что «сам процесс познания предстает у Платона в виде припоминания» [25, с. 73]. В связи с этим важно иметь в виду, что, как пишет О. А. Бойко, «исследуя познавательные процессы, Платон выделял несколько уровней в формировании знаний: ощущения, память и мышление. Нужно отметить, что Платон был первым философом, который выделил память в качестве независимого психического процесса... Ведущая роль памяти связана с тем, что само познание, по Платону, есть не что иное, как припоминание того, что душа некогда видела в мире идей, но забыла, будучи помещена в

темницу тела. Память является хранителем априорных и подлинных знаний, «врожденных идей», как потом это назовут философы Нового времени» [7, с. 69].

В «Теэтете» обучение добродетели интерпретируется как «майевтика», то есть как повивальное искусство. Согласно А. В. Лебедеву, «майевтика (от греч. *μαιευτική (τέχνη)* – повивальное искусство) – метод отыскания истины и способ обучения, практиковавшийся Сократом и основанный на исходном допущении, что истина как форма врожденного знания скрыта в уме любого человека; задача учителя, таким образом, сводится лишь к тому, чтобы помочь ей родиться путем вопросов и ответов. Эта шутивная аналогия между акушерским искусством и диалектикой связана с пропедевтическим скептицизмом Сократа (я знаю только то, что ничего не знаю), а также содержит аллюзию на то, что мать Сократа Фенарета (чье имя означает «Обнаруживающая добродетель») была по профессии повивальной бабкой (майя). В философии Платона сократовская майевтика была истолкована в контексте эпистемологического априоризма и теории припоминания (анамнесис) вечных идей» [23]. Таким образом, «мудрейший из греков» майевтикой называет свой метод ведения беседы (диалога), направленной на содействие продвижению его собеседника к истинному знанию, к постижению этого знания не через передачу его от одного человека другому, а посредством извлечения его человеком из своей души.

Обратимся непосредственно к тексту «Теэтета». В этом диалоге Платон вкладывает в уста Сократа следующие слова: «В моем повивальном искусстве почти все так же, как и у них [у повитух. – Г. К.], отличие, пожалуй, лишь в том, что я принимаю у мужей, а не у жен и принимаю роды души, а не плоти. Самое же великое в нашем искусстве то, что мы можем разными способами допытываться, рождает ли мысль юноши ложный призрак или же истинный и полноценный плод. К тому же и со мной получается то же, что с повитухами: сам я в мудрости уже неплоден, и за что меня многие порицали, – что-де я все выпрашиваю у других, а сам никаких ответов никогда не даю, потому что сам никакой мудрости не ведаю, – это правда. А причина вот в чем: бог понуждает меня принимать, роды же мне воспрещает. Так что сам я не такой уж особенный мудрец, и самому мне не выпадала удача произвести на свет настоящий плод – плод моей души. Те же, что приходят ко мне, поначалу кажутся мне иной раз крайне невежественными, а все же по мере дальнейших посещений и они с помощью бога удивительно преуспевают и на собственный, и на сторонний взгляд. И ясно, что от меня они ничему не могут научиться, просто сами в себе они открывают много прекрасного, если, конечно, имели, и производят его на свет. Повития же этого виновники – бог и я» [32, с. 201–202].

Хотя из текста «Теэтета» следует, что функцию повитухи, способствующей рождению истинного знания, выполняет Сократ, по сути, выступающий как учитель, наставляющий своего собеседника, который продвигается к истине, сам Сократ отрицает, что является учителем, ибо считает, что он ничему не учит и не может научить того, кто сам постигает (припоминает) знания, имеющиеся в его душе. Платон указывает и на участие в деле рождения истины некой божественной силы, что вполне соответствует мысли о «божественном уделе», которая звучит, как было показано выше, в заключительных строках «Менона».

Таким образом, Платон, опираясь на идеи Сократа и развивая их, преодолел его тезис о невозможности обучения добродетели («Менон» и отчасти «Протагор»). Платон был согласен с «мудрейшим из греков» в том, что передать человеку истинное знание, которое лежит в основании добродетели как таковой, в процессе традиционного обучения невозможно. Однако в «Теэтете» он показал, что, с его точки зрения, обучать до-

бродетели – значит обращаться к душе человека и содействовать развитию внутренней активности ученика, направленной на то, чтобы душа «припоминала» и актуализовала то истинное знание, которое в ней уже содержится. Иными словами, обучать добродетели, по Платону, значит поддерживать самостоятельное движение ученика к ней, через актуализацию уже имеющегося у человека опыта.

Список источников

1. Астафьева Е. Н. Задачи и способы постижения педагогического прошлого в контексте проблем теории и практики современного образования // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2021. № 3. С. 31–37.
2. Астафьева Е. Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2019. № 1. С. 62–66.
3. Астафьева Е. Н. Российские исследователи о познавательном потенциале историко-педагогического знания: второе десятилетие XXI века // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2021. № 6. С. 36–45.
4. Астафьева Е. Н. Теория и практика современного образования в пространстве историко-педагогического процесса // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2023. № 3. С. 35–39.
5. Беженарь М. С. Многоаспектность проблемы человека в античной философии в свете учения Сократа // *Культура и цивилизация*. 2022. № 1(15). С. 97–103.
6. Бездухов В. П. Воспитание добродетельного учащегося как многоплановый процесс // *Самарский научный вестник*. 2022. Т. 11, № 3. С. 235–240.
7. Бойко О. А. Учение Платона о душе // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2021. Т. 10-1(61). С. 67–72.
8. Большой толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. М. : Стандарт, 2019. 896 с.
9. Греческая философия / под ред. М. Канто-Спербер ; пер. с фр. В. П. Гайдамака, М. А. Графовой. М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2006. Т. 1. 524 с.
10. Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности. М. : Наука, 1977. 333 с.
11. Ефремова О. Н. Самость: предпосылки современной дефиниции // *Национальная ассоциация ученых*. 2015. № VIII(13). С. 160–163.
12. Зудилина Н. В. Влияние значений греческого понятия «ἀρετή» на семантику латинского понятия «virtus» как одна из причин полисемантического понятия «виртуальный» в XX–XXI в. // *Logos et Praxis*. 2019. Т. 18, № 1. С. 5–14.
13. Ивонин Ю. П., Ивонина О. И. Политическая антропология Платона // *Идеи и идеалы*. 2019. Т. 11, № 1, Ч. 1. С. 103–128.
14. Йегер В. Пайдейя: воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / пер. с нем. М. Н. Ботвинника. М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1997. Т. 2. 334 с.
15. Каменева О. Л. Этика добродетели в педагогике: совершенство как цель нравственного воспитания // *Педагогический журнал*. 2019. Т. 9, № 1А. С. 508–517.
16. Корнетов Г. Б. Миф об изобретении письменности в диалоге Платона «Федр»: современное осмысление идеи Сократа и Платона о преимуществе устного слова в обучении. Статья 1. Содержание мифа Платона об изобретении письменности и его актуализация в эпоху информационно-коммуникационных технологий // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2021. № 1. С. 16–27.

17. Корнетов Г. Б. Миф об изобретении письменности в диалоге Платона «Федр»: современное осмысление идеи Сократа и Платона о преимуществе устного слова в обучении. Статья 2. Трактовка мифа Платона в работах Ж. Деррида и М. Фуко // *Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 2. С. 33–44.*

18. Корнетов Г. Б. Миф об изобретении письменности в диалоге Платона «Федр»: современное осмысление идеи Сократа и Платона о преимуществе устного слова в обучении. Статья 3. Трактовка мифа Платона в российских исследованиях 2000–2010 гг. // *Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 3. С. 19–30.*

19. Корнетов Г. Б. О значении живого общения наставника и ученика, устного слова педагога в современном образовании // *Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 5. С. 6–12.*

20. Корнетов Г. Б. Проблема обучения добродетели в контексте идей Сократа и Платона. Статья 1. Постановка проблемы. Восхождение карете // *Инновационные проекты и программы в образовании. 2023. № 6. С. 18–29.*

21. Корнетов Г. Б. Устное слово и письменная речь в деятельности наставника: педагогическая интерпретация диалога Платона «Федр» в эпоху ИКТ и цифровизации образования : монография. М. : АСОУ, 2021.

22. Кремер Г. И. Арете по Платону и Аристотелю / пер. с нем. Д. В. Складнева. СПб. : ИМХО-ПРЕСС, 2014. 479 с.

23. Майевтика. URL.: <https://bigenc.ru/c/maievтика-9735e1> (дата обращения: 04.03.2024).

24. Мочалова И. Н. Можно ли научиться добродетели? (софисты, Исократ и Платон о воспитании) // *Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2014. Т. 15, Вып. 4. С. 44–50.*

25. Никишов С. Н. Память в представлениях мыслителей Древней Греции // *Инженерные технологии и системы. 2007. № 2. С. 73–75.*

26. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / под науч. ред. В. С. Степина и др. М. : Мысль, 2010. Т. 1. А–Д. 741 с.

27. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М. : Большая российская энциклопедия, М., 2002. 527 с.

28. Петрова Г. И. Философские истоки духовной ауры классического университета // *Вестник Томского государственного университета. Сер. Культурология и искусствоведение. 2013. № 4(12). С. 241–245.*

29. Платон / сост. Г. Б. Корнетов. М. : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2000. 222 с.

30. Платон. Менон // Платон. Собр. соч. : в 4 т. / пер. с древнегреч.; под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. М. : Мысль, 1990. Т. 1. С. 575–612.

31. Платон. Протагор // Платон. Собр. соч. : в 4 т. / пер. с древнегреч.; под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. М. : Мысль, 1990. Т. 1. С. 418–476.

32. Платон. Тезтет // Платон. Собр. соч. : в 4 т. / пер. с древнегреч.; под общ. ред. Л. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. М. : Мысль, 1993. Т. 2. С. 192–274.

33. Примечания // Платон. Собр. соч. : в 4 т. / пер. с древнегреч.; под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. М. : Мысль, 1990. Т. 1. С. 682–842.

34. Тарасова Л. В. От ἀρετή к παιδεία: сакральные аспекты воспитания гражданина в Древней Греции // *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Культура. История. Философия. Право. 2017. № 1. С. 45–53.*

35. Философия науки / под ред. С. А. Лебедева : учеб. пособие для вузов. 5-е изд., перераб. и доп. М. : Академический Проект; Альма Матер, 2007. 731 с.

36. Шабельников В. К. История психологии. Психология души : учеб. для вузов. 2-е изд. М. : Академический проект ; Гаудеамус, 2013. 397 с.

37. Шевцов К. П. Философия памяти / Русская христианская гуманитарная академия, СПб. : Изд-во РХГА, 2018. 408 с.

References

1. Astafyeva, E. N. 2021, 'Tasks and ways of comprehending the pedagogical past in the context of the problems of theory and practice of modern education', *Innovative projects and programs in education*, iss. 3, pp. 31–37.

2. Astafyeva, E. N. 2019, 'The study of pedagogical innovations in the historical and pedagogical context', *Innovative projects and programs in education*, iss. 1, pp. 62–66.

3. Astafyeva, E. N. 2021, 'Russian researchers on the cognitive potential of historical and pedagogical knowledge: the second decade of the XXI century', *Innovative projects and programs in education*, iss. 6, pp. 36–45.

4. Astafyeva, E. N. 2023, 'Theory and practice of modern education in the space of the historical and pedagogical process', *Innovative projects and programs in education*, iss. 3, pp. 35–39.

5. Refugee, M. S. 2022, 'The multidimensional nature of the human problem in ancient philosophy in the light of the teachings of Socrates', *Culture and civilization*, iss 1(15), pp. 97–103.

6. Bezdukhov, V. P. 2022, 'Education of a virtuous student as a multidimensional process', *Samara scientific Bulletin*, vol. 11, iss. 3, pp. 235–240.

7. Boyko, O. A. 2021, 'Plato's doctrine of the soul', *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, iss. 10-1(61), pp. 67–72.

8. *The Great Explanatory Dictionary of the Russian language* 2019, in D. N. Ushakov (ed.), Standard, Moscow.

9. Kanto-Sperber, M. (ed.), 2006, *Greek Philosophy*, vol. I, trans. from French by V. P. Gaydamak, M. A. Grafova, The Greek-Latin cabinet of Yu. A. Shichalin, Moscow.

10. Drobnitsky, O. G. 1977, *Problems of morality*, USSR Academy of Sciences, Institute of Philosophy, Nauka, Moscow.

11. Efremova, O. N. 2015, 'Self: prerequisites of modern definition', *National Association of Scientists*, iss. VIII (13), pp. 160–163.

12. Zudilina, N. V. 2019, 'The influence of the meanings of the Greek concept "ἀρετή" on the semantics of the Latin concept "virtus" as one of the reasons for the polysemantic concept "virtual" in the XX–XXI century', *Logos et Praxis*, vol. 18, iss. 1, pp. 5–14.

13. Ivonin, Yu. P. & Ivonina, O. I. 2019, 'Plato's Political anthropology', *Ideas and Ideals*, vol. 11, iss. 1, pt. 1, pp. 103–128.

14. Yeager, V. 1997, 'Paideia: The Upbringing of an ancient Greek: (The era of great educators and educational systems)', trans. from German by M. N. Botvinnik, vol. 2, "Greek-Latin cabinet" by Yu. A. Shichalin, Moscow.

15. Kameneva, O. L. 2019, 'Ethics of virtue in pedagogy: perfection as the goal of moral education', *Pedagogical journal*, vol. 9, iss. 1A, pp. 508–517.

16. Kornetov, G. B. 2021, 'The myth of the invention of writing in Plato's dialogue "Phaedrus": a modern understanding of the idea of Socrates and Plato about the advantage of the spoken word in learning (Article 1). The content of Plato's myth about the invention of writing and its actualization in the era of information and communication technologies', *Innovative projects and programs in education*, iss. 1, pp. 16–27.

17. Kornetov, G. B. 2021, 'The myth of the invention of writing in Plato's dialogue "Phaedrus": a modern understanding of the idea of Socrates and Plato about the advantage of the spoken word in learning (Article 2). Interpretation of the myth of Plato in the works of J. Derrida and M. Foucault', *Innovative projects and programs in education*, iss. 2, pp. 33–44.

18. Kornetov, G. B. 2021, 'The myth of the invention of writing in Plato's dialogue "Phaedrus": a modern understanding of the idea of Socrates and Plato about the advantage of the spoken word in learning (Article 3). Interpretation of the Plato myth in Russian studies of the 2000s–2010s', *Innovative projects and programs in education*, iss. 3, pp. 19–30.

19. Kornetov, G. B. 2021, 'On the importance of live communication between a mentor and a student, an oral word of a teacher in modern education', *Innovative projects and programs in education*, iss. 5, pp. 6–12.

20. Kornetov, G. B. 2023, 'The problem of teaching virtue in the context of the ideas of Socrates and Plato (Article 10). Problem statement. Ascent to arete', *Innovative projects and programs in education*, iss. 6, pp. 18–29.

21. Kornetov, G. B. 2021, *Oral and written speech in the mentor's activity: pedagogical interpretation of Plato's dialogue "Fedr" in the era of ICT and digitalization of education*, Ministry of Education of the Moscow Region, Academy of Social Management, Russian-Italian Council for International Studies of the History of Childhood, Education and Pedagogy, ASOU, Moscow.

22. Kremer, G. I. 2014, *Arete according to Plato and Aristotle*, trans. from German by D. V. Sklyadnev, IMHO-PRESS, St. Petersburg.

23. *Mayeutics*, viewed 4 March 2024, <https://bigenc.ru/c/maievtika-9735e1>.

24. Mochalova, I. N. 2014, 'Is it possible to learn virtue', *Bulletin of the Russian Christian Humanitarian Academy*, vol. 15, iss. 4, pp. 44–50.

25. Nikishov, S. N. 2007, 'Memory in the ideas of thinkers of Ancient Greece', *Engineering technologies and systems*, iss. 2, pp. 73–75.

26. Stepin, V. S. (ed.) 2010, *The New Philosophical Encyclopedia*, in 4 vols, vol. 1, A–D, Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, National Socio-Scientific Foundation, Mysl, Moscow.

27. Bim-Bad, B. M. (ed.) 2002, *Pedagogical encyclopedic dictionary*, Great Russian Encyclopedia, Moscow.

28. Petrova, G. I. 2013, 'Philosophical origins of the spiritual aura of the classical university', *Bulletin of Tomsk State University*, iss. 4 (12), pp. 241–245.

29. Kornetov, G. B. (ed.) 2000, *Plato*, Shalva Amonashvili Publishing House, Moscow.

30. Losev, A. F., Asmus, V. F. & Tahoe-Godi, A. A. (eds) 1990, 'Plato. Menon', *Plato. Collected works*, trans. from ancient Greek, in 4 vols, vol. 1, *Thought*, pp. 575–612, Moscow.

31. Losev, A. F., Asmus, V. F. & Tahoe-Godi, A. A. (eds) 1990, 'Plato. Protagoras', *Plato. Collected works*, trans. from ancient Greek, in 4 vols, vol. 1, *Thought*, pp. 418–476, Moscow.

32. Losev, A. F., Asmus, V. F. & Tahoe-Godi, A. A. (eds) 1993, 'Plato. Theaetetus', *Plato. Collected works*, trans. from ancient Greek, in 4 vols, vol. 2, *Thought*, pp. 192–274, Moscow.

33. Losev, A. F., Asmus, V. F. & Tahoe-Godi, A. A. (eds) 1990, 'Notes', *Plato. Collected works*, trans. from ancient Greek, in 4 vols, vol. 1, *Thought*, pp. 682–842, Moscow.

34. Tarasova, L. V. 2017, 'From ἀρετή to παιδεία: sacred aspects of citizen education in Ancient Greece', *Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Culture. History. Philosophy. Right*, iss. 1, pp. 45–53.

35. Lebedev, S. A. (ed.) 2007, *Philosophy of Science*, 5th edn, Academic Project, Alma Mater, Moscow.

36. Shabelnikov, V. K. 2013, *History of psychology. Psychology of the soul*, 2nd edn, Academic Project, Gaudeamus, Moscow.

37. Shevtsov, K. P. 2018, *Philosophy of Memory*, Russian Christian Humanitarian Academy, Publishing House of the Russian Academy of Sciences, St. Petersburg.

Информация об авторе

Г. Б. Корнетов – доктор педагогических наук, профессор, главный редактор журнала «Инновационные проекты и программы в образовании».

Information about the author

G. B. Kornetov – Sc.D (Pedagogical Sciences), professor, chief researcher of the Department of pedagogical riskology, editor-in-chief of the journal "Innovative Projects and Programs in Education".

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Статья поступила в редакцию 17.03.2024; одобрена после рецензирования 31.03.2024; принята к публикации 03.04.2024.

The article was submitted 17.03.2024; approved after reviewing 31.03.2024; accepted for publication 03.04.2024.

Научная статья
УДК 37.013.73

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Елена Николаевна Астафьева¹

¹ Корпоративный университет развития образования, г. Москва, Россия, abc1089@yandex.ru

Аннотация. В первой четверти XXI века российские исследователи глубоко и всесторонне изучали различные аспекты философии образования, стремясь расширить и углубить понимание этого сложного и востребованного современной теорий и практикой образования концепта посредством синтеза его философских и педагогических составляющих.

Ключевые слова: образование, философия образования, философия образования и философия, философия образования и педагогика, философия образования в работах современных российских исследователей

Для цитирования

Астафьева Е. Н. Философия образования: современные интерпретации // Векторы психолого-педагогических исследований. 2024. № 2(03). С. 46–60.



Original article

PHILOSOPHY OF EDUCATION: MODERN INTERPRETATIONS

Elena Nikolaevna Astafieva¹

¹ Corporate University of Educational Development, Moscow, Russia, abc1089@yandex.ru

Abstract. In the first quarter of the 21st century Russian researchers have deeply and comprehensively studied various aspects of the philosophy of education, seeking to expand and deepen the understanding of this complex and demanded by modern theories and practice of education concept through the synthesis of its philosophical and pedagogical components.

Keywords: education, philosophy of education, philosophy of education and philosophy, philosophy of education and pedagogy, philosophy of education in the works of modern Russian researchers

For citation

Astafyeva, E. N. 2024, 'Philosophy of education: modern interpretations', *Vectors of psychological and pedagogical research*, № 2(03), pp. 46–60.

В отечественной философской и педагогической литературе термин «философия образования (философия воспитания)» появляется на рубеже XIX–XX вв. Е. С. Воля пишет, что в отечественную педагогико-философскую традицию понятие «философия образования» введено В. В. Розановым в работе «Сумерки просвещения» (1893 г.) и нашло свое отражение в следующих работах: «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» С. И. Гессена (1923 г.), «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» В. В. Зеньковского (1934 г.)» [11, с. 113]. В полном объеме разработка философии образования как отдельной отрасли знания в нашей стране начинается в эпоху перестройки во второй половине 1980-х годов. Происходило это на волне подъема общественно-педагогического движения (1986–1992 гг.), инновационных процессов в теории и практике образования [21, 27, 28] в условиях нарастающего стремления разрешить многие противоречия официальной советской марксистско-ленинской коммунистически ориентированной педагогики, объявившей себя единственно верной, универсальной теорией образования, в том числе посредством преодоления господствующего философско-мировоззренческо-идеологического единообразия. По мнению О. А. Береговой, «появление философии образования вызвано усложнением самого процесса познания современной науки, когда сложность и комплексность тех или иных проблем выходят за рамки узкой области знаний и необходимо применение междисциплинарного подхода. С такой позиции философия выступает системообразующим вектором исследования образования как междисциплинарного объекта и предмета изучения» [7, с. 32].

В России 1990-х годов философия образования интенсивно развивается, сосуществуя, пересекаясь, взаимодействуя в пространстве методолого-теоретических проблем с обновляющейся педагогической наукой. В первой четверти XXI в. в условиях глобализации цивилизационных процессов во всем мире, информатизации всех сфер общественной жизни, постепенного усиления интереса к традиционным российским

ценностям и религиозным установлениям, пересмотра мировоззренческих оснований образовательной политики государства, непрерывной модернизации и реформирования образования, разработки и обновления Федеральных государственных образовательных стандартов философия образования обретает новое качество. Философия образования, по наблюдению В. С. Лапшина, движется по пути к формированию новой области знания [35]. Интенсивность становления этой новой области знания во многом определяется тем, что, по словам П. С. Гуревича, «проблемы образования вовлекают нас в сложную систему чисто философских размышлений» [15, с. 31]. А. В. Горбань отмечает, что «философия образования на сегодняшний день формируется как базисная теоретическая основа трансформационных процессов в сфере образования в постиндустриальном обществе. Она отображает социальную значимость философии для функционирования и развития системы образования как элемента социокультурной жизни современного общества» [13].

В начале XXI в., отмечают Р. И. Александрова, Е. В. Мочалов, И. В. Загороднова, сформировались четыре основные точки зрения, по-разному трактующие вопрос о том, что собой представляет философия образования. По их мнению, «к сторонникам первой можно отнести тех авторов, которые анализируют эту тему как раздел философии, подобно философии науки, философии техники, философии культуры и т. д. Вторая позиция сводится к тому, что философия образования – это фактически синоним общей педагогики с преимущественной ориентацией на методологическую проблематику. Согласно третьей точке зрения, философия образования – самостоятельная отрасль научного знания. Она синтезирует данные ряда теоретических и эмпирических наук, подвергает их философскому осмыслению и создает на этой основе новые научные знания, относящиеся к сфере образования. Четвертое направление составляют авторы, которые считают, что философия образования – не строго конституированная область научного знания, а скорее условный термин, обозначающий некую совокупность индивидуальных представлений о проблемах образования на уровне обыденного педагогического сознания» [1, с. 125].

В отечественной литературе по-разному трактуется вопрос о приоритетных задачах, которые призвана решать философия образования. Т. А. Арташкина следующим образом характеризует эти различные точки зрения: «Одни видят в философии образования возможность высказать свое отношение к проблемам образования и тем реформам в этой области, которые ведутся у нас в стране; другие трактуют ее как некую парадигму, которая позволяет решать проблемы, стоящие перед мировой образовательной системой. Одни считают, что философия образования позволяет установить причины и объяснить ход развития многих социальных процессов; другие полагают, что философия образования позволит задать новые идеи, ценности и цели в социальной сфере. Одни уверены, что новая философия образования поможет преодолеть кризис в области образования; другие считают, что новая философия образования должна служить ориентиром для развития глобального образования. Для одних философия образования является исходной в попытке решить проблему человека; для других, наоборот, философия человека является исходной для разработки философии образования. Для одних философия образования задает парадигму и определяет дискурс гуманитарного образования; для других философия гуманитарного образования определяет пути развития философии образования. Для одних философия образования определяет образовательные политики; для других философия образования рождается из госу-

дарственной политики. Для одних философия образования должна определять пути духовного обновления России; для других духовное обновление России будет определять развитие философии образования» [2, с. 46].

На протяжении нескольких десятилетий философия образования развивается в условиях нарастающего кризиса образования. По мнению Т. А. Арташкиной, сегодня «кризис образования, как глобальный, так и национальный, протекает по трем основным направлениям: кризис в духовной сфере как потеря ценностной ориентации, приводящий к разрыву образования и культуры; кризис компетентности современных людей и специалистов, приводящий к отставанию способности человека справляться с изменениями в окружающем его мире; кризис предметности образования, его целей и установок, выражающийся в несоответствии содержания, форм и методов обучения насущным и неукоснительным требованиям постиндустриальной эпохи, вызванным новыми технологиями» [2, с. 45]. И. И. Сулима полагает, «что выход системы образования из современного кризиса лежит в углубленности в его основания, в отказе от строительства системы образования как социального института и развития теории образования и воспитания лишь на основе эмпирических данных. Выход возможен на основе философских подходов к образованию, на основе «спуска» философии к философии образования. Выход начнется с разработкой философско-педагогических воззрений. Фактически необходимо переосмыслить и четко сформулировать смысл образования. Таким образом, философия образования как отраслевая философия может помочь преодолеть кризисное состояние образования» [45].

В 2016 г. Г. Б. Корнетов в главе «Современные подходы к интерпретации философии образования» монографии «Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества», которая была подготовлена и издана в формате IV Национального форума российских историков педагогики, делает вывод о том, что «сегодня философия образования получила признание как одна из базовых отраслей знания, изучающих образование. По общему признанию, она призвана обеспечить системную, целостную интерпретацию этого сложного общественного феномена, заложить прочные основания для познания образовательных процессов и событий различной степени общности и сложности» [47, с. 312].

В начале III тысячелетия философия образования вызывает неподдельный интерес. Как пишет Е. В. Корякина, уже «на рубеже XX–XXI веков значительная роль в осмыслении сущности и целей современного образования, по мнению большинства зарубежных и отечественных исследователей, принадлежит философии образования». Она отмечает, что «модели отечественной философии образования представлены деятельностной методологией, психокультурологическими теориями, аксиологическим, личностно-ориентированным подходом» [33, с. 7–8].

В первой четверти XXI века российские исследователи глубоко и всесторонне изучали различные аспекты философии образования, стремясь расширить и углубить понимание этого сложного и востребованного современной теорией и практикой образования концепта. В это время заметно усиливается разногласия в трактовке большинства проблем, изучаемых в формате философии образования. В 2021 г., по наблюдению О. А. Власовой, «обращение к трудам по философии образования последних тридцати лет показывает наличие разнородного корпуса работ» [10, с. 110].

Опираясь на новейшие тексты отечественных авторов, прежде всего философов и педагогов, попытаемся вычлениить те проблемы, которые вызвали существенный интерес

исследователей и которые наиболее значимы для осмысления феномена философии образования. Важно помнить сформулированное В. В. Сериковым в 2021 г. положение о том, что «сегодня происходят изменения парадигмальных ориентиров педагогического мышления» и имеют место как «декларирование методологических лозунгов и так называемых подходов, которые не воплощаются в новые методы исследования», так и «дефицит исследований, реализующих постнеклассическую, субъектоцентрированную методологию познания, отражающую сложность и неопределенность современной образовательной ситуации» [41, с. 29]. Это положение актуализирует сегодня разработку философии образования.

Современные российские авторы, обращаясь к проблематике философии образования, во многих случаях рассматривают ее в контексте вопросов, связанных с разработкой методологических оснований и подходов педагогической науки. Так, В. Н. Власова и В. А. Захаревич в статье «Актуальные вопросы философии образования» (2016 г.) пишут, что «мировая философская мысль с самого своего появления в форме систематизированных рассуждений уделяла немалое внимание педагогическому процессу, вопросам воспитания и образования. В качестве основной методологической задачи, которую ставили перед собой представители разных философских школ в связи с необходимостью вооружить педагогику серьезной теоретической базой, рассматривалась разработка концептуальных начал педагогической деятельности, без которых невозможно само существование каких-либо форм образования и воспитания». Отмечая, что парадигмальные функции педагогики определены четко, В. Н. Власова и В. А. Захаревич обращают внимание на то, что «за прошедшее время теоретическая база науки значительно укрепилась и расширилась благодаря многочисленным исследованиям и экспериментам, обогатившим практику ценным методологическим материалом». По их мнению, «основная задача философской науки в связи с этим видится в том, чтобы своими специфическими средствами – научный язык, концептуализм, общекультурное воздействие, коммуникативность, постоянно подвергать педагогику научному и общественному анализу, обеспечивать его солидным теоретико-методологическим багажом, целенаправленно исследовать взаимовлияние всех социальных объектов в их прямой или опосредованной связи с образовательной сферой. Философские труды, выступления и консультации должны создать атмосферу ясного представления о перспективах реализации в России личностного потенциала независимо от возраста человека, его социального, профессионального и общекультурного статуса» [8, с. 305–306].

В контексте размышлений В. Н. Власова и В. А. Захаревич становится понятным, почему в тексте, посвященном философии образования, Н. Н. Лукин акцентирует внимание на том, что «целью образования как результат происшедшей образовательно-педагогической информационной революции является человек, а не услуга со всеми вытекающими отсюда последствиями» [37]. Конкретизируя эту мысль, Е. В. Литвина, Г. А. Литвина, Е. В. Кульчицкий пишут: «Образование, на наш взгляд, это не услуга населению, а формирование души человека, то есть по определению процесс сакральный» [36, с. 199].

Философию образования сквозь призму связи философии и педагогики пытаются рассмотреть Н. В. Медведев и Е. М. Семенова. Будучи уверенными, что «успех проводимой политики в области образования в значительной мере зависит от сформулированных, философски осмысленных идеалов, ценностей образования, которые должны быть ориентированы не столько на коммерческую, предпринимательскую цель, сколько на традиционную педагогическую цель по формированию цельной, творческой личности»,

Н. В. Медведев и Е. М. Семенова подчеркивают, что «именно через эту цель реализуется связь педагогики и философии» и «глубокое понимание философских аспектов образования требует освоения ведущих направлений в зарубежной философии образования, что позволит не только избежать ошибок при планировании и организации образовательной деятельности, но и эффективно использовать западный опыт» [40, с. 30].

Признавая продуктивность обращения к достижениям западной философии для разработки философии образования и методологических подходов педагогической науки, следует отметить огромный эвристический потенциал в деле решения этих проблем в отечественной философии. Это наглядно показал Г. Б. Корнетов в статьях, посвященных педагогической интерпретации наследия отечественного философа-марксиста Э. В. Ильенкова [24, 32].

Имеющий место в литературе акцент на философской специфике философии образования, по мнению Н. В. Медведева, вполне закономерен. «Учитывая интенсивный интерес философов к антропологической тематике, к проблеме формирования человеческой личности, становится понятным, что вопросы образования занимают главенствующее место в структуре философского знания, поэтому проблемы образования в принципе не могут находиться на периферии философских интересов и рассматриваться как обособленный предмет философского знания» [39, с. 104].

Существующему стремлению оценивать философию образования в формате философского знания противостоит точка зрения, рассматривающая ее в формате знания педагогического. Так, Б. Р. Мандель отмечает, что «философия образования – область педагогических исследований на стыке наук о человеке. Результаты данных исследований – междисциплинарное, интегративное знание, являющееся фундаментальной основой решения проблем теоретического и прогностического, проективного характера. В нашей педагогике исследования такого уровня ранее относили к методологии». По мнению Б. Р. Манделя, «в развитии педагогической теории и практики философия образования призвана выполнять регулятивную функцию, задавать направление и границы исследовательских поисков. Она должна, без сомнения, вписываться в культурную доминанту времени и тем самым способствовать выбору стратегий образовательных систем, адекватных позитивным тенденциям общественного развития, современным духовным исканиям человечества». Б. Р. Мандель обращает внимание на то, что «сегодня подчеркивается значимость философии образования именно для педагогов, так как специфика ее связана со следующим: что должно разрешать сомнения педагогов в ценности образовательных усилий; что определяет для педагогов место происходящего процесса в фундаментальном порядке вещей, причем в гармоничном соотношении с этим порядком; что в итоге приводит педагогов к пониманию высшей цели собственной образовательной работы» [38, с. 10–11, 14].

Иную точку зрения высказывает К. В. Диденко. Она пишет, что для современного этапа развития философии образования в России «характерно перерастание отечественного философско-образовательного дискурса рамок сугубо педагогической проблематики и превращение в одну из генеральных линий современной философии... Происходит разностороннее критическое обсуждение смысла философии образования, что обусловлено наличием более широкой и фундаментальной по своей значимости проблемы – проблемы разработки новой образовательной парадигмы. Смысловой доминантой философско-образовательной проблематики этого времени становится пересмотр классической рациональности в целом и самого подхода к человеку в сфере воспитания

и образования в частности. Главная идея заключается в том, что любой подход воспитания и образования к человеку в соответствии с единственно определенной сущностью (абсолютно независимо от того, какая это сущность) предполагает навязывание ему обязанности жить и действовать в соответствии с этой сущностью» [16, с. 22].

Продолжая линию К. В. Диденко, Т. В. Закирова и Г. И. Завьялова выдвигают тезис – «философия как парадигма современного образования». По их мнению, «философия должна стать той парадигмой, которая объединит вокруг себя инновационные подходы в образовании» [19, с. 75, 76]. Возможны различные интерпретации такой парадигмы. Например, Т. В. Куликова рассматривает философию образования как философию понимания. В связи с этим она пишет: «Современные процессы в системе образования (глобализация и интернационализация, экспансия экономизма и академического капитализма, распространение информационных педагогических технологий и eLearning) актуализируют тему смысла образовательной деятельности, то есть ставят традиционные метафизические вопросы – они требуют понимания и предполагают понимание» [34, с. 144].

Констатируя, что «мировой кризис образования – это не только кризис целей, но и, как следствие, кризис образовательных технологий», А. В. Гидлевский отмечает, что в этих условиях неизбежно «философия образования рассматривается как система связей между философскими и образовательно-технологическими моделями» [12, с. 103]. О. А. Власова обращает внимание на то обстоятельство, что «философия образования имеет дело с несоответствием образования объективным процессам развития научного познания и процессам дифференциации знания с появлением новых знаний и технологий» [9, с. 64]. В указанном контексте особое звучание приобретает позиция Т. Н. Шарухиной, которая пишет: «Педагогическая наука, сложившаяся в классической рациональности, испытывает сложности в осмыслении и прогнозировании новой педагогической реальности. Таким образом, философия образования способна ей в этом помочь, а также ответить на стоящие перед российским образованием вызовы глобального и локального характера: как сохранить уникальный опыт российского образования (бесплатность, общедоступность, равенство в образовании и др.) и интегрировать лучшие идеи мирового образования; как помочь подрастающему поколению стать гражданами мира и сохранить национальную самобытность; как управлять техническим прогрессом и не наносить вреда окружающей среде; как научиться быть независимыми, но нести ответственность за других и др.» [46, с. 50].

Обобщив существующие интерпретации философии образования, проанализировав те предметные области, которые различные авторы относят к пространству ее исследований, В. Л. Бенин и Е. Д. Жукова полагают, что «философия образования» должна обратиться к фундаментальным основам исследования исторически сложившегося и проявляющегося в современных условиях многообразия механизмов трансляции социального опыта. Областью их исследования выступают проблемы специфики предмета философии образования как специального раздела педагогики; мировоззренческая и методологическая роль философии в становлении и развитии направлений педагогической мысли; значение социальных факторов для трансформации образовательных систем (социодинамика образования); логика и факторы развития педагогического знания; роль отдельных философских направлений, школ и философов в развитии образовательных систем; анализ взаимоотношений «сциентизма» и «антисциентизма» в развитии систем образования; специфика взаимоотношений научного и вненаучного

знания в истории педагогики и образования; границы моделирования и статистических закономерностей в педагогическом познании; возможности и границы применения методов непедагогических наук в педагогическом исследовании; ценностные аспекты педагогического познания, соотношение сущего и должного в них (педагогическая деонтология); диалектика фундаментальных и прикладных педагогических исследований». В результате своих размышлений В. Л. Бенин и Е. Д. Жукова приходят к выводу о том, что философия образования – «это онтология образования, гносеология образования и аксиология образования». По их мнению, «введение философии образования в число направлений педагогики... усилит философско-методологические основания педагогических исследований, что положительно скажется на их эффективности и качестве» [6, с. 23]. Заостряя внимание на особенностях современного этапа развития философии образования, Д. Т. Жовтун подчеркивает, что «философия образования XXI века должна предусмотреть место для личного выбора различных решений традиционных метафизических проблем на основе консенсуса о реальностях актуального мира» [17, с. 18].

О. А. Власова обращает внимание на то, что к началу 2020 г. заметно усиливается диалог философии и истории философии. По ее мнению, «поддержание связи истории философии и философии образования необходимо». О. А. Власова отмечает, что «для философии образования это означает не только сохранение связи с прошлым, но и опору педагогических практик на теоретические наработки и методологические стратегии извечной и актуальной мысли в целом. Указанная связь способствует формированию поля меж- и трансдисциплинарности, которая мыслится как необходимая для решения современных проблем». О. А. Власова приходит к выводу о том, что «история философии в проблемном поле философии образования становится пространством, на основании которого вырабатываются новые методы и уточняются старые; основания педагогики конкретизируются в соответствии с новыми реалиями, исследуется культурный и ценностный фон образования и воспитания. Роль историка философии при этом состоит в углублении критики и интерпретации педагогического дискурса прошлого в ответ на конкретный запрос специалистов-педагогов, в прояснении отдельных аспектов философии и контекстуализации их в рамках современной ситуации образования» [10, с. 110, 113–114].

О. Е. Баксанский и Е. Н. Кучер отмечают, что в истории педагогики «существует большое количество работ, которые непосредственно относятся к предметной области философии образования. Наиболее значительные фигуры здесь Платон, Руссо и Дьюи» [5, с. 109].

На современное звучание наследия Д. Дьюи при осмыслении ситуации в философии образования XXI века необходимо обратить особое внимание. Б. Р. Мандель подчеркивает, что «родоначальником философии образования в мире считается Джон Дьюи» [38, с. 12], причем Дж. Дьюи, как отмечается в современной литературе, был властителем дум многих отечественных педагогов-реформаторов 1920-х годов, оказавших огромное влияние на первый этап становления советской школы и педагогики. Это обстоятельство, в частности, хорошо прослеживается в материалах педагогического творчества С. Т. Шацкого [3, 4].

А. А. Кильдюшева пишет, что «в последнее время наблюдается всплеск интереса к идеям Дьюи, в частности к педагогическим. Философ изложил свои воззрения на педагогику в двух основных работах, вышедших с разрывом в двадцать два года: в 1916 г. была опубликована работа «Демократия и образование» (*Democracy and Education*), а в

1938 г. – «Опыт и образование» (Experience and Education), труд, резюмировавший мысли американского ученого об идеале образования. Изданная более восьмидесяти лет назад работа Дьюи до сих пор не потеряла своей актуальности» [20, с. 99]. В первой четверти XXI в. к трудам Дж. Дьюи обращаются многие современные исследователи, разрабатывающие не только проблемы философии образования, но и широкий спектр вопросов методологии педагогики, педагогической антропологии, истории, теории и практики образования, технологий и методик обучения и воспитания и т. д. При этом, осмысливая образовательный дискурс наследия Дж. Дьюи, важно помнить, как пишет А. В. Зайцев, что «Джон Дьюи, наряду с Чарльзом Сандерсом Пирсом и Уильямом Джеймсом, считается основателем философского направления, называемого прагматизмом. Американский прагматизм был сформирован как философия опыта, основанная на практических последствиях эпистемологической концепции определения истины и достоверного знания. Этим прагматизм отличается от идеализма, рационализма и эмпиризма» [18, с. 9–10]. Дж. Дьюи, по словам Е. Ю. Рогачевой, также являлся «лидером функциональной психологии и движения за прогрессивное образование» [44, с. 73]. Она подчеркивает, что «обращение к творческому наследию Джона Дьюи (1859–1952 гг.), ставшего одной из самых влиятельных фигур в философии, психологии и педагогике XX века и сыгравшего важную роль не только в развитии американской школы, но и современной мировой системы образования в целом, представляется особенно актуальным» [43, с. 3].

О. С. Груздева высказывает убеждение о том, что «анализ философии образования Д. Дьюи позволит использовать его идеи и принципы для дальнейшего реформирования российского образования, развития системы непрерывного образования, способствующей самоидентификации и самореализации отдельной личности». Она пишет, что «в философии образования Дж. Дьюи педагогическая теория опыта, построенная на принципах континуальности и взаимодействия объективного и субъективного факторов, способствует развитию у учащихся потребности в постоянном самообразовании как условия личностного саморазвития и самореализации» [14, с. 9–10].

Г. Б. Корнетов в серии публикаций, посвященных различным аспектам наследия американского мыслителя [23, 25, 26, 29–31, 42], убедительно показывает, что философские идеи Дж. Дьюи, лежащие в основе его педагогических построений, имеют огромное значение для осмысления фундаментальных вопросов современного образования. Говоря о том, что «для Дьюи образование – это непрерывный процесс реконструкции опыта человека», Г. Б. Корнетов пишет: «Американского философа, социолога, политолога, педагога, психолога и общественного деятеля Джона Дьюи (1859–1952 гг.) по праву признают самым влиятельным мыслителем образования XX столетия. Ученый-энциклопедист, Дьюи являлся одним из главных идеологов демократии участия и величайшим реформатором образования... Школу Дьюи считали главным инструментом социальной реконструкции, а педагогику – практическим выражением философии». Г. Б. Корнетов отмечает, что «будучи одним из создателей и главных идеологов философии прагматизма, Дьюи видел в полезности главный критерий определения истинности всего и вся. Только результаты завершенной работы, по его убеждению, могут подтвердить или опровергнуть правильность понятий и теорий, которые выступают инструментами познания и преобразования человеком окружающего мира. Прагматизм (от греч. *pragma* – дело, действие) был для Дьюи философией, которая должна не просто созерцать и объяснять действительность, а помогать людям решать их жизненные проблемы. Философию он мыслил как теорию просвещения, как инструмент обучения разумности... Идея

действия и активности, утверждаемая прагматической философией, обращала Дьюи к проблеме педагогической организации деятельностной активности людей. Эта проблема стала в его учении целью, смыслом и способом существования и развития человека и имела безусловную социальную природу, ибо такая работа может осуществляться только в обществе, в системе связи с другими людьми и на основе использования достижений человечества». Указывая на актуальность наследия Дж. Дьюи для теории и практики современного отечественного образования, Г. Б. Корнетов обращает внимание на то, что «со второй половины 1980-х годов в нашей стране наблюдается все возрастающий интерес к педагогике Дьюи. Издаются его произведения, а также статьи и книги о нем. Это объясняется и стремлением найти реальную альтернативу традиционному образованию, и огромным гуманистическим и демократическим потенциалом наследия американского мыслителя, и тем влиянием, которое его идеи оказали и продолжают оказывать на теорию и практику образования во всем мире» [22, с. 142–143, 149, 145].

Подводя итог обзора текстов отечественных философов и педагогов, опубликованных в первой четверти XXI в. и посвященных осмыслению различных аспектов развивающейся в настоящее время философии образования, отметим сосуществование множества интерпретаций этих аспектов. Эта разница в высказываемых точках зрения определяется и несхожестью исходных методологических и теоретических установок, и акцентированием внимания на различных сторонах исследуемых феноменов, и противоречивостью самой изучаемой реальности.

Список источников

1. Александрова Р. И., Мочалов Е. В., Загороднова И. В. Философия образования: Pro et contra // Интеграция образования. 2001. № 4. С. 124–128.
2. Арташкина Т. А. Философия образования: современный дискурс // Высшее образование в России. 2004. № 12. С. 45–48.
3. Астафьева Е. Н. Дж. Дьюи и С. Т. Шацкий: встреча и знакомство двух выдающихся педагогов XX столетия // Историко-педагогический журнал. 2016. № 4. С. 64–75.
4. Астафьева Е. Н. Дж. Дьюи и С. Т. Шацкий о своих впечатлениях от общения в 1928 г. // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2018. № 1. С. 54–62.
5. Баксанский О. Е., Кучер Е. Н. Проблемное поле философии образования // Преподаватель XXI века. 2010. № 2. С. 104–111.
6. Бенин В. Л., Жукова Е. Д. Философия образования в эпоху постмодерна // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. № 4(83). С. 18–24.
7. Береговая О. А. Философия образования в современной России // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3. С. 31–39.
8. Власова В. Н., Захаревич В. А. Актуальные вопросы философии образования // Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 6. С. 305–308.
9. Власова О. А. Философия образования в понимании постмодернизма // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. 2011. № 3. С. 62–65.
10. Власова О. А. Философия образования и история философии: трансформация диалога педагогов и философов в XXI в. // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 10. С. 108–116.
11. Воля Е. С. О (прото) философии образования // Вестник РГГУ. Сер. Психология. Педагогика. Образование. 2015. № 2. С. 113–128.

12. Гидлевский А. В. Философия образования как мост от философии к образовательной технологии // Интеграция образования. 2003. № 1. С. 99–103.
13. Горбань А. В. Философия образования в постиндустриальном обществе // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Сер. Философия. Социология. 2008. Т. 21(60), № 1. С. 135–141.
14. Груздева О. С. Философия образования Джона Дьюи: дис. ... канд. филос. наук. СПб., 2016.
15. Гуревич П. С. Философия образования: теория и практика // Знание Понимание. Умение. 2006. № 4. С. 31–38.
16. Диденко К. В. Философия образования в России: историко-философский анализ – история философии : автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2012.
17. Жовтун Д. Т. Философия образования XXI века // Социология власти. 2011. № 3. С. 17–24.
18. Зайцев А. В. «Критическое мышление» в философской рефлексии Джона Дьюи // Диалог. 2019. № 1. С. 8–14.
19. Закирова Т. В., Завьялова Г. И. Философия как парадигма современного общего образования // Вестник Челябинского государственного университета. 2022. № 2(460). С. 75–81.
20. Кильдюшева А. А. Философия образования Джона Дьюи: экспериментальная площадка – музей // Вестник Томского государственного университета. Сер. Философия. Социология. Политология. 2019. № 51. С. 98–106.
21. Корнетов Г. Б. Изучение альтернативных школ и альтернативного образования в отечественной педагогической традиции (1980–2010 гг.) // Известия Российской академии образования. 2019. № 1(49). С. 65–90.
22. Корнетов Г. Б. История педагогики: введение в курс «История образования и педагогической мысли» : учеб. пособие : в 2 ч. 3-е изд., перераб. и доп. М. : АСОУ, 2020. Ч. 2.
23. Корнетов Г. Б. К 155-летию со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952) // Историко-педагогический журнал. 2014. № 4. С. 33–53.
24. Корнетов Г. Б. Логическое и историческое исследование педагогической реальности в контексте идей Э. В. Ильенкова // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 2. С. 6–11.
25. Корнетов Г. Б. Модель школы будущего Дж. Дьюи // Новые ценности образования. 2008. Вып. 1. С. 34–43.
26. Корнетов Г. Б. Образование как непрерывный процесс реконструкции опыта действующего и общающегося человека: подход Дж. Дьюи // Педагогические технологии. 2020. № 1–2. С. 48–89.
27. Корнетов Г. Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х – вторая треть 1990-х г.). Статья 1 // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. С. 72–100.
28. Корнетов Г. Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х – вторая треть 1990-х г.). Статья 2 // Историко-педагогический журнал. 2019. № 2. С. 58–86.
29. Корнетов Г. Б. Педагогическая концепция Д. Дьюи и образование для демократии в России // Школьные технологии. 2007. № 5. С. 33–40.
30. Корнетов Г. Б. Подход Дж. Дьюи к образованию: непрерывная реконструкция опыта человека в пространстве социокультурной среды // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2019/20. М. : АСОУ, 2021. С. 4–27.

31. Корнетов Г. Б. Прогрессивистская педагогика Дж. Дьюи // Школьные технологии. 2007. № 6. С. 54–64.
32. Корнетов Г. Б. Эвальд Васильевич Ильенков: «Школа должна учить мыслить!». Образ школы в наследии Э. В. Ильенкова // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 3. С. 6–21.
33. Корякина Е. В. Философия образования как феномен культуры (к вопросу о философии образования) // Дальневосточный аграрный вестник. 2012. Вып. 2. С. 7–9.
34. Куликова Т. В. Философия образования как философия понимания // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 144–150.
35. Лапшина В. С. Философия образования: на пути к формированию новой области знаний // Философия и общество. 2013. № 4. С. 135–147.
36. Литвина Е. В., Литвина Г. А., Кульчицкий Е. В. Философия образования и проблемы метапедагогике // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 2(69). С. 198–201.
37. Лукин Н. Н. Философия образования // Journal of Siberian Medical Sciences. 2007. № 3. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_13104703_63174874.pdf (дата обращения: 20.12.2023).
38. Мандель Б. Р. Философия образования : учеб. пособие для обучающихся в магистратуре. М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. 501 с.
39. Медведев Н. В. Философия образования: импульс Л. Витгенштейна // Манускрипт. 2019. Т. 12, Вып. 5. С. 102–107.
40. Медведев Н. В., Семенова Е. М. Аналитическая революция в философии образования // Вестник Тамбовского университета. Сер. Общественные науки. 2016. Т. 2, Вып. 4(8). С. 30–37.
41. Методология познания педагогического прошлого в контексте исследования актуальных проблем теории и практики современного образования : монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2021. Вып. 137.
42. Педагогика Джона Дьюи : учеб. пособие / авт.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2010. Вып. 28. 234 с.
43. Рогачева Е. Ю. Влияние педагогики Дж. Дьюи на теорию и практику образования в XX веке : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2006.
44. Рогачева Е. Ю. Нереализованная мечта Джона Дьюи // Проблемы современного образования. 2013. № 2. С. 72–81.
45. Сулима И. И. Философия образования и перспективы философии // Вестник Мининского университета. 2016 (15). № 2. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_26471310_90076272.pdf (дата обращения: 20.12.2023).
46. Шарухина Т. Н. Новая философия образования: попытка осмысления педагогической реальности // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2016. № 2(2). С. 48–50.
47. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2016. Вып. 96. 417 с.

References

- Alexandrova, R. I., Mochalov, E. V. & Zagorodnova, I. V. 2001, 'Philosophy of education: Pro et contra', *Integration of education*, iss. 4, pp. 124–128.
- Artshkina, T. A. 2004, 'Philosophy of education: modern discourse', *Higher education in Russia*, vol. 12, pp. 45–48.

3. Astafieva, E. N. 2016, 'J. Dewey and S. T. Shatsky: meeting and acquaintance of two outstanding teachers of the twentieth century', *Historical and pedagogical journal*, iss. 4, pp. 64–75.
4. Astafieva, E. N. 2018, 'J. Dewey and S. T. Shatsky on their impressions of communication in 1928', *Academia, Pedagogical journal of the Moscow region*, iss. 1, pp. 54–62.
5. Baksansky, O. E. & Kucher, E. N. 2010, 'Problematic field of philosophy of education', *Teacher 21st century*, iss. 2, pp. 104–111.
6. Benin, V. L. & Zhukova, E. D. 2019, 'Philosophy of education in the postmodern era', *Pedagogical journal of Bashkortostan*, iss. 4 (83), pp. 18–24.
7. Beregovaya, O. A. 2017, 'Philosophy of education in modern Russia', *Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University*, iss. 3, pp. 31–39.
8. Vlasova, V. N. & Zakharevich V. A. 2016, 'Actual issues of philosophy of education', *Humanities and social sciences*, iss. 6, pp. 305–308.
9. Vlasova, O. A. 2011, 'Philosophy of education in the understanding of postmodernism', *Bulletin of the Kostroma State University named after N. A. Nekrasov*, iss. 3, pp. 62–65.
10. Vlasova, O. A. 2021, 'Philosophy of education and the history of philosophy: transformation of the dialogue of teachers and philosophers in the 21st century', *Higher education in Russia*, vol. 30, iss. 10, pp. 108–116.
11. Volya, E. S. 2015, 'About (proto)philosophy of education', *Bulletin of the Russian State University*, iss. 2, pp. 113–128.
12. Gidlevisky, A. V. 2003, 'Philosophy of education as a bridge from philosophy to educational technology', *Integration of education*, iss. 1, pp. 99–103.
13. Gorban, A. V. 2008, 'Philosophy of education in postindustrial society', *Scientific notes of the Tauride National University named after V. I. Vernadsky*, vol. 21 (60), iss. 1, pp. 135–141.
14. Gruzdeva, O. S. 2016, *John Dewey's Philosophy of Education: PhD thesis (Philosophy)*, St. Petersburg.
15. Gurevich, P. S. 2006, 'Philosophy of education: theory and practice', *Knowledge Understanding. Ability*, iss. 4, pp. 31–38.
16. Didenko, K. V. 2012, *Philosophy of education in Russia: historical and philosophical analysis – history of philosophy: PhD thesis (Philosophy)*, Moscow.
17. Zhovtun, D. T. 2011, 'Philosophy of education of the XXI century', *Sociology of power*, iss. 3, pp. 17–24.
18. Zaitsev, A.V. 2019, "'Critical thinking" in John Dewey's philosophical reflection', *Dialog*, iss. 1, pp. 8–14.
19. Zakirova, T. V. & Zavyalova G. I. 2022, 'Philosophy as a paradigm of modern general education', *Bulletin of the Chelyabinsk State University*, iss. 2 (460), pp. 75–81.
20. Kildyusheva, A. A. 2019, 'John Dewey's Philosophy of education: an experimental site – museum', *Bulletin of Tomsk State University*, iss. 51, pp. 98–106.
21. Kornetov, G. B. 2019, 'The study of alternative schools and alternative education in the Russian pedagogical tradition (1980–2010)', *Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya*, iss. 1(49), pp. 65–90.
22. Kornetov, G. B. 2020, 'History of pedagogy: Introduction to the course "History of education and pedagogical thought"', *Ministry of Education of the Moscow region, Academy of Social Management, 3rd edn*, ASOU, Moscow.
23. Kornetov, G. B. 2014, 'To the 155th anniversary of the birth of John Dewey (1859–1952)', *Historical and Pedagogical Journal*, iss. 4, pp. 33–53.

24. Kornetov, G. B. 2021, 'Logical and historical research of pedagogical reality in the context of E. V. Ilyenkov's ideas', *Innovative projects and programs in education*, iss. 2, pp. 6–11.
25. Kornetov, G. B. 2008, 'John Dewey's model of the school of the future', *New values of education*, iss. 1, pp. 34–43.
26. Kornetov, G. B. 2020, 'Education as a continuous process of reconstruction of the experience of an acting and communicating person: Dewey's approach', *Pedagogical technologies*, iss. 1-2, pp. 48–89.
27. Kornetov, G. B. 2019, 'Teachers-innovators, new pedagogical thinking and innovative movement in domestic school education (the second half of the 1980s – the second third of the 1990s) (Article 1)', *Historical and Pedagogical Journal*, iss. 1, pp. 72–100.
28. Kornetov, G. B. 2019, 'Teachers-innovators, new pedagogical thinking and innovative movement in domestic school education (the second half of the 1980s – the second third of the 1990s) (Article 2)', *Historical and Pedagogical Journal*, iss. 2, pp. 58–86.
29. Kornetov, G. B. 2007, 'J. Dewey's pedagogical concept and education for democracy in Russia', *School technologies*, iss. 5, pp. 33–40.
30. Kornetov, G. B. 2021, 'John Dewey's approach to education: continuous reconstruction of human experience in the space of a socio-cultural environment', *Izvestiya of the Academy of Social Management. Scientific yearbook*, 2019/20 [7], pp. 4–27, Moscow.
31. Kornetov, G. B. 2007, 'Progressivist pedagogy J. Dewey', *School technologies*, iss. 6, pp. 54–64.
32. Kornetov, G. B. 2020, 'Evald Vasilyevich Ilyenkov: "School should teach thinking!". The image of the school in the legacy of E. V. Ilyenkov', *Innovative projects and programs in education*, iss. 3, pp. 6–21.
33. Koryakina, E. V. 2012, 'Philosophy of education as a cultural phenomenon (on the question of philosophy of education)', *Far Eastern Agrarian Bulletin*, iss. 2, pp. 7–9.
34. Kulikova, T. V. 2009, 'Philosophy of education as a philosophy of understanding', *Higher education in Russia*, iss. 11, pp. 144–150.
35. Lapshina, V. S. 2013, 'Philosophy of education: on the way to the formation of a new field of knowledge', *Philosophy and society*, iss. 4, pp. 135–147.
36. Litvina, E. V., Litvina, G. A. & Kulchitsky E. V. 2016, 'Philosophy of education and problems of meta-pedagogy', *The world of science, culture, and education*, iss. 2(69), pp. 198–201.
37. Lukin, N. N. 2007, 'Philosophy of education', *Journal of Siberian Medical Sciences*, iss. 3, viewed 20 December 2023, https://elibrary.ru/download/elibrary_13104703_63174874.pdf.
38. Mandel, B. R. 2017, 'Philosophy of education', Direct Media, Moscow, Berlin.
39. Medvedev, N. V. 2019, 'Philosophy of education: impulse of L. Wittgenstein', vol. 12, iss. 5, pp. 102–107.
40. Medvedev, N. V. & Semenova, E. M. 2016, 'Analytical revolution in the philosophy of education', *Bulletin of the Tambov University*, vol. 2, iss. 4(8), pp. 30–37.
41. Kornetov, G. B. (ed.) 2021, 'Methodology of cognition of the pedagogical past in the context of research of actual problems of theory and practice of modern education', *Ministry of Education of the Moscow region, Academy of Social Management*, iss. 137, Moscow.
42. Kornetov, G. B. (comp.) 2010, 'Pedagogy of John Dewey', Ministry of Education of the Moscow region, *Academy of Social Management, Department of Pedagogy*, iss. 28, Moscow.

43. Rogacheva, E. Y. 2006, *The influence of John Dewey's pedagogy on the theory and practice of education in the 20th century: Sc.D thesis (Pedagogy)*, Moscow.

44. Rogacheva, E. Y. 2013, 'John Dewey's unrealized dream', *Problems of modern education*, iss. 2, pp. 72–81.

45. Sulima, I. I. 2016, 'Philosophy of education and prospects of philosophy', *Bulletin of the Mininsky University*, iss. 2, viewed 20 December 2023, https://elibrary.ru/download/elibrary_26471310_90076272.pdf.

46. Sharukhina, T. N. 2016, 'The new philosophy of education: an attempt to comprehend pedagogical reality', *Pedagogy. Questions of theory and practice*, iss. 2 (2), pp. 48–50.

47. Kornetov, G. B. (ed.) 2016, 'Evolution of pedagogical theory and practice in the history of human society', *Ministry of Education of the Moscow region; Academy of Social Management; Department of Pedagogy*, iss. 96, Moscow.

Информация об авторе

Е. Н. Астафьева – научный сотрудник отдела педагогической рискологии Центра социально-педагогического сопровождения.

Information about the author

E. N. Astafyeva – researcher at the Department of pedagogical riskology of the Center for social and pedagogical support.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Статья поступила в редакцию 17.04.2024; одобрена после рецензирования 30.04.2024; принята к публикации 03.05.2024.

The article was submitted 17.04.2024; approved after reviewing 30.04.2024; accepted for publication 03.05.2024.

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Научная статья
УДК 159.9:343.83

КОГНИТИВНЫЕ ОШИБКИ В ОБЩЕНИИ И ПОВЕДЕНИИ КУРСАНТОВ АКАДЕМИИ ФСИН РОССИИ

Ирина Валерьяновна Черемисова¹, Софья Олеговна Гурьянова²

^{1,2} Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия

¹ irinarusa@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1085-3715>

² sofi.guryanowa@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются когнитивные ошибки, систематические ошибки в мышлении, которые возникают на основе дисфункциональных убеждений, внедренных в когнитивные схемы, и легко обнаруживаются при анализе автоматических мыслей. В исследовании акцентируется внимание на особой значимости проявления когнитивных ошибок у курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний в современном обществе. Используя Анкету ошибок А. Фримана и Р. Девульф, авторы рассматривают когнитивные ошибки преувеличения, чтения чужих мыслей, принятия всего на свой счет, максимализма и перфекционизма, излишней когнитивной тревожности, долженствования и большой совести, негативизма у 65 курсантов 1-го и 2-го курсов факультета психологии и пробации Академии ФСИН России в возрасте от 17 до 20 лет. Анализ результатов показал, что у подавляющего большинства респондентов проявляется средняя степень выраженности когнитивных ошибок в общении и поведении, что указывает на необходимость обучения курсантов умению анализировать информацию, распознавать и корректировать когнитивные ошибки для успешного выполнения ими своих профессиональных обязанностей.

Ключевые слова: когнитивные искажения (когнитивные ошибки), курсанты, образовательная организация ФСИН России, чтение чужих мыслей, преувеличение, принятие всего на свой счет, негативизм, долженствование, максимализм, тревожность

Для цитирования

Черемисова И. В., Гурьянова С. О. Когнитивные ошибки в общении и поведении курсантов Академии ФСИН России // Векторы психолого-педагогических исследований. 2024. № 2(03). С. 61–73.



CULTURE OF PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Original article

COGNITIVE ERRORS IN COMMUNICATION AND BEHAVIOR OF CADETS OF THE ACADEMY OF THE FPS OF RUSSIA

Irina Valeryanovna Cheremisova¹, Sofya Olegovna Guryanova²

^{1,2} Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia

¹ irinarusa@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1085-3715>

² sofi.guryanowa@yandex.ru

Abstract. The authors consider cognitive errors – systematic errors in thinking that arise on the basis of dysfunctional beliefs embedded in cognitive circuits, and are easily detected when analyzing automatic thoughts. The study focuses on the special importance of the manifestation of cognitive errors among cadets of educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia (hereinafter referred to as the FPS of Russia) in modern society. Using the "Error Questionnaire" by A. Freeman and R. Devulf, the authors consider the cognitive errors of exaggeration, reading other people's thoughts, taking everything personally, maximalism and perfectionism, excessive cognitive anxiety, duty and a sick conscience, negativism in 65 1st and 2nd year cadets of the faculty of psychology and probation of the Academy of of the FPS of Russia at the age of from 17 to 20 years old. The analysis of the results showed that the vast majority of respondents have an average degree of severity of cognitive errors in communication and behavior, which indicates the need to train cadets in the ability to analyze information, recognize and correct cognitive errors in order for them to successfully perform their professional duties.

Keywords: cognitive distortions (cognitive errors), cadets, educational organization of the FPS of Russia, reading other people's thoughts, exaggeration, taking everything personally, negativism, obligation, maximalism, anxiety

For citation

Cheremisova, I. V. & Guryanova, S. O. 2024, 'Cognitive errors in communication and behavior of cadets of the Academy of the FPS of Russia', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 2(03), pp. 61–73.

Тема когнитивных искажений в общении и поведении имеет долгую историю. Логические ошибки мышления, которые приводят к их возникновению, были выявлены и систематизированы еще Аристотелем. Определение когнитивных ошибок впервые было дано в 1972 г. психологами А. Тверски и Д. Канеманом [3, с. 70]. По их мнению, это «систематические ошибки в мышлении или шаблонные отклонения, которые возникают на основе дисфункциональных убеждений, внедренных в когнитивные схемы, которые легко обнаруживаются при анализе автоматических мыслей».

В современных исследованиях когнитивные искажения, которые проявляются в общении и поведении, активно изучаются в различных областях науки: экономической психологии (Д. Канеман, А. Тверски, 2016 г.), психологии принятия решений (В. Врум,

Ф. Йеттон, 1973 г., В. И. Гарбузов, 1994 г., А. М. Емельянов, 2009 г., И. Кабушкин, 2002 г., О. К. Тихомиров, 1976 г.), психологии выбора (В. П. Зинченко, 2001 г., Д. А. Леонтьев, 2006 г., С. Мадди, 2005 г., М. А. Чумакова, 2009 г.), медицинской психологии (Н. О. Дементьева, 2011 г., В. П. Зайцев, 2013 г., А. А. Лифинцева, 2015 г., В. С. Ротенберг, 2001 г.), когнитивной психологии (А. Т. Бек, 1998 г., А. Фримен, 2000 г., А. Эллис, 2008 г.) и др.

Таким образом, существует большое количество работ, посвященных когнитивным искажениям в общении и поведении, что свидетельствует о высокой степени разработанности проблемы. Ученые сходятся во мнении, что особое внимание стоит уделять превентивным мерам, а именно тому, как научить человека мыслить критически и не следовать «шаблонным» моделям мышления. Важной задачей остается разработка таких мер и методик.

Наше исследование направлено на изучение когнитивных искажений в общении и поведении курсантов образовательных организаций ФСИН России. В будущем они будут принимать решения, связанные с контролем и обеспечением безопасности обвиняемых, подозреваемых и осужденных, поэтому важно понять, какие когнитивные ошибки могут у них возникать и как они могут повлиять на их профессиональную деятельность.

Цель исследования – выявить когнитивные ошибки в общении и поведении курсантов 1-го и 2-го курсов факультета психологии и пробации Академии ФСИН России. Предполагается, что у курсантов 1-го и 2-го курсов факультета психологии и пробации Академии ФСИН России проявляется умеренно выраженная тенденция к когнитивным ошибкам в общении и поведении.

В исследовании приняли участие 65 курсантов в возрасте от 17 до 20 лет. Они как будущие специалисты должны быть особенно внимательными к этим ошибкам, уметь анализировать и оценивать информацию, чтобы принимать разумные решения и оказывать людям действенную помощь.

Для диагностики когнитивных искажений в общении и поведении курсантов был использован модифицированный вариант Анкеты ошибок А. Фримана и Р. Девульф. Респондентам было предложено оценить свое поведение по описанным утверждениям, используя шкалу от 0 до 4 баллов. Данная методика направлена на оценку выраженности 7 типичных интеллектуальных искажений, возникающих в поведении и общении личности: когнитивные ошибки преувеличения, чтения чужих мыслей, принятия всего на свой счет, максимализма и перфекционизма, излишней когнитивной тревожности, долженствования и большой совести, негативизма. По каждому из 7 типов когнитивных ошибок в результате самооценки по предлагаемой Анкете ошибок испытуемый может набрать от 0 до 20 баллов.

На рисунке 1 отражены результаты исследования уровня проявления когнитивной ошибки чтения чужих мыслей у курсантов в общении. Приведенные данные убедительно свидетельствуют о том, что эта ошибка выражена у участников исследования в большей степени.

Значительная часть курсантов отметила, что в большей степени особенности их поведения описывают следующие утверждения: «Я полагаю, что, когда люди проводят много времени вместе, они настраиваются на мысли друг друга», «Всегда можно определить, что думает человек, понаблюдав за его жестами и мимикой», «Мои близкие должны знать, чего я хочу». Наиболее распространен среди курсантов средний уровень проявления когнитивной ошибки чтения чужих мыслей в общении (72,3 %). Можно предположить, что большинство участников исследования имеют некоторую

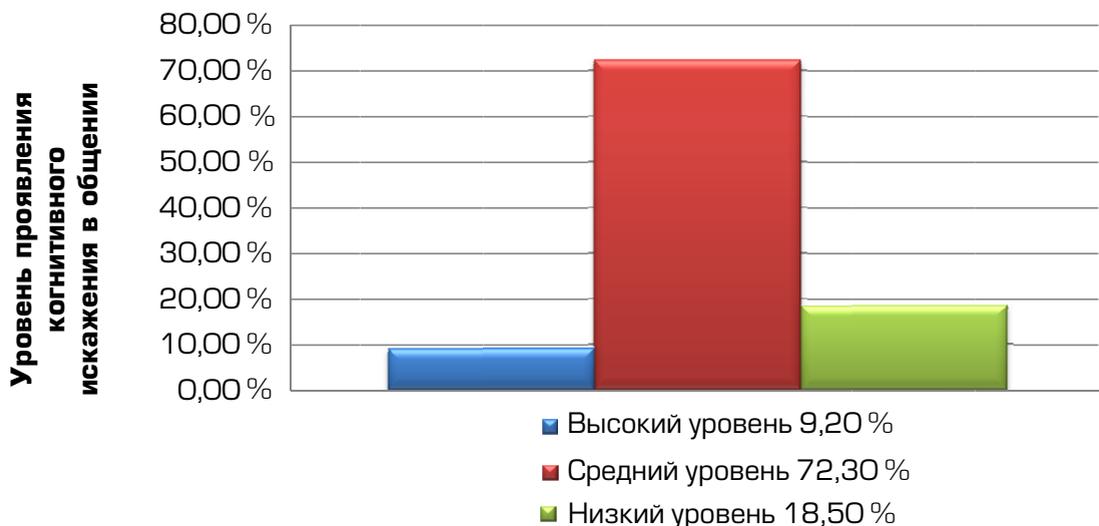


Рис. 1. Результат исследования уровня проявления когнитивной ошибки чтения чужих мыслей в общении у курсантов

тенденцию додумывать за других людей и стремятся привести все, что их окружает, в соответствие с собственными представлениями, ожиданиями и требованиями.

Низкий уровень проявления этой когнитивной ошибки наблюдается менее чем у половины курсантов (18,5 %). Это может свидетельствовать о более объективном восприятии поведения окружающих, способности делать обоснованные и логические выводы на основе имеющихся данных. Высокий уровень проявления когнитивной ошибки чтения чужих мыслей в общении отмечается у наименьшей доли участников исследования (9,2 %). Это означает, что лишь некоторые курсанты предвзято судят о намерениях и желаниях других людей. А. Фриман и Р. Девульф подчеркивают, что человеку с высоким уровнем проявления этого когнитивного искажения в общении свойственно опираться в своих прогнозах на личные ожидания и проекции, мыслить о чужих намерениях и желаниях односторонними, пристрастными и, как правило, негативными суждениями при отсутствии способности рассматривать поведение окружающих с разных сторон, формулировать логически обоснованные выводы. Они выделяют два стереотипа поведения, сопровождающих это когнитивное искажение:

1) предположение о том, что нам известны мысли других людей («Не стоит даже пытаться поговорить с ней о нашей идее, она никогда не воспримет ее серьезно из-за своих консервативных взглядов»);

2) уподобление способа мышления других людей своему, убеждение в том, что окружающие должны знать, о чем человек думает, чего ждет от них («Если они настоящие друзья, то должны знать, что я не хочу участвовать в этом мероприятии») [1, с. 157].

Когнитивная ошибка чтения чужих мыслей достаточно удобна и часто используется в качестве защиты. Она дает возможность избежать диалога и таким образом как бы регулирует получаемую дозу страданий, делая ее допустимой: чтение критических мыслей других в свой адрес не так болезненно, как выслушивание того же самого мнения, высказанного вслух.

Таким образом, распространенность когнитивной ошибки чтения чужих мыслей среди курсантов факультета психологии и пробации указывает на необходимость развития у них навыков объективного восприятия и анализа поведения других людей.

Результаты исследования уровня проявления в общении когнитивной ошибки принятия всего на свой счет у курсантов представлены на рисунке 2. Полученные данные позволяют говорить о том, что есть различия в степени проявления этой ошибки в общении среди курсантов.

72,3 % респондентов имеют средний уровень проявления этой когнитивной ошибки в общении. Можно сделать вывод о том, что некоторая тенденция к принятию всего на свой счет присутствует у большинства курсантов, но не является доминирующей чертой их поведения. Однако 9,2 % респондентов имеют высокий уровень проявления этой ошибки в общении. Курсанты отметили, что наиболее точно особенности их поведения отражают следующие утверждения: «Я в ответе за то, чтобы любимые мною люди были счастливы», «Я всегда могу определить, когда человек нападает именно на меня, даже если он не упоминает моего имени». Это может указывать на то, что такие курсанты склонны переживать из-за негативных ситуаций и принимать их на свой счет, даже если те не имеют к ним прямого отношения. Такое поведение может быть связано с низкой самооценкой, неуверенностью в себе или сильным желанием контролировать ситуацию.

18,5 % курсантов не склонны к такой интерпретации: это может указывать на здоровую самооценку и уверенность в себе, реалистичное восприятие событий, а также способность рационально оценивать ситуацию.

А. Фриман и Р. Девульф отмечают, что принятие всего на свой счет может проявляться в поведении следующим образом:

- фиксацией на критических замечаниях и несогласии с другими: человек склонен видеть в себе только ошибки и недостатки и считать, что все происходящее имеет к ним отношение. Такие люди часто демонстрируют сильную эмоциональную реакцию на любые замечания: они убеждены, что их всегда критикуют, даже если это не так;
- чрезмерной чувствительностью к мнению окружающих: боясь быть отвергнутыми или непонятыми, они легко обижаются на замечания, воспринимают любые комментарии и действия как личное оскорбление;
- проекцией собственных негативных мыслей и эмоций на окружающих: они негативно оценивают себя и потому предполагают, что другие люди делают то же.

На рисунке 3 представлены результаты исследования уровня проявления в общении у курсантов когнитивной ошибки долженствования и большой совести.

Полученные данные позволяют говорить о том, что большинство курсантов факультета психологии и пробации имеют средний (52,3 %) или низкий (44,6 %) уровень проявления в общении когнитивной ошибки долженствования и большой совести.

Отсутствие или низкий уровень проявления этой ошибки в общении может свидетельствовать о большей уверенности респондентов в своих действиях и способности принимать решения без постоянного беспокойства и тревоги.

Небольшая часть курсантов (3,08 %) имеет высокий уровень проявления в поведении когнитивной ошибки долженствования и большой совести. Исследование показало, что курсанты согласны с тем, что лучше всего их поведение описывают следующие утверждения: «Я считаю, что надо жить по правилам», «На меня давит необходимость поступать правильно», «Я испытываю чувство вины из-за того, что должен был что-то сделать в прошлом, но не сделал». Это может указывать на излишнюю самокритич-



Рис. 2. Результат исследования уровня проявления когнитивной ошибки принятия всего на свой счет в общении у курсантов

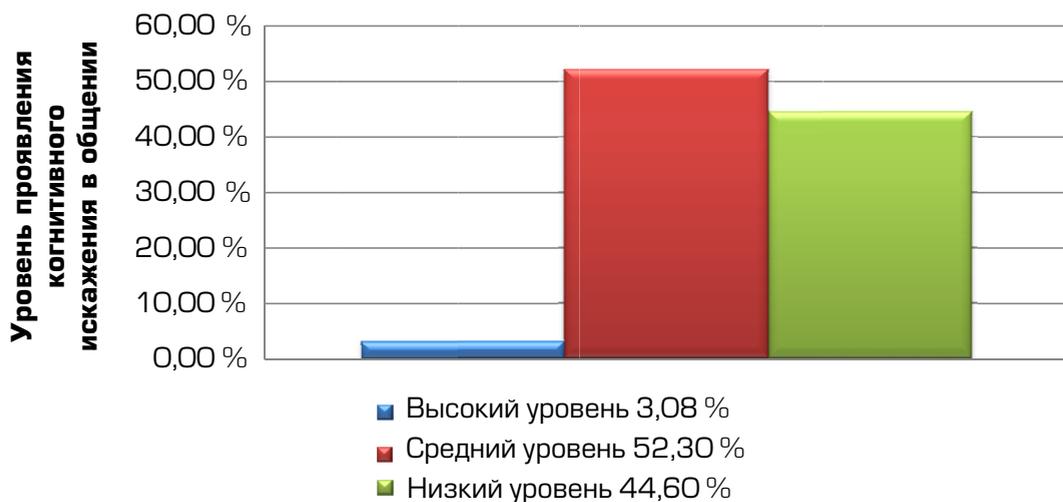


Рис. 3. Результат исследования уровня проявления когнитивной ошибки долженствования и большой совести в общении у курсантов

ность и требовательность к себе, склонность к сомнениям в правильности сделанного выбора, затруднениям в принятии решений.

Такие люди могут проявлять следующие черты: безусловная и не всегда критичная приверженность правилам, отождествление себя с социальными нормами, стремление к обеспечению собственной безопасности за счет морального контроля над окружающими. А. Фриман и Р. Девульф отмечают, что соблюдение жестких правил поведения дает такому человеку чувство комфорта и уверенность в собственной добродетели. Однако

это иллюзия: на деле она ограничивает его и рождает ненужное страдание, делая его зависимым от внешних оценок и стандартов.

Человек считает, что отвечает за все аспекты своей жизни и окружающей среды: мир, другие люди и события обязаны соответствовать его представлениям о том, как все должно быть. Эта ошибка, как правило, связана с необоснованным или чрезмерным чувством вины: такие люди могут страдать из-за того, что на деле не является их зоной ответственности, или из-за действий, которые были необходимы или неизбежны.

На рисунке 4 отражены результаты исследования уровня проявления ошибки излишней когнитивной тревожности у курсантов в общении. Приведенные данные свидетельствуют о том, что среди курсантов можно наблюдать разные уровни проявления этой ошибки в общении.

Многие курсанты согласны с утверждением «если не хочешь иметь неприятностей, соблюдай осторожность в словах и делах». Большинство курсантов (63,1 %) имеют средний уровень проявления этой ошибки в общении. Это может свидетельствовать об их способности контролировать свою тревогу и принимать решения без ее значительного влияния на работу и учебу.

35,4 % курсантов имеют низкий уровень излишней когнитивной тревожности: это может способствовать их успеху в учебе и лучшей адаптации к служебной и будущей профессиональной деятельности. Можно предположить также, что такие курсанты легче сосредотачиваются на задачах, принимают обоснованные решения, более спокойны и уверены в себе. Высокий уровень проявления этой ошибки демонстрируют 1,5 % респондентов: тревога и беспокойство могут отвлекать их от работы или учебы, приводить к принятию неразумных решений, негативно отражаться на способности концентрироваться. А. Фриман и Р. Девульф при описании таких людей утверждают, что им свойственно испытывать чрезмерное беспокойство из-за опасностей, вероятность возникновения которых очень мала или не существует. Они заранее настраиваются на наступление худшего варианта развития событий, фокусируют все внимание на том, что несчастье может произойти и во избежание возможных негативных последствий проявляют излишнюю осторожность в организации своего поведения. Так, они стремятся уклониться от непредвиденных обстоятельств, избегают рисков, ответственности и соперничества. Это ведет к нарушениям физического и эмоционального благополучия: пассивности, постоянному беспокойству и нервозности. Такие самоограничения препятствуют развитию и росту человека.

На рисунке 5 представлены результаты исследования уровня проявления когнитивной ошибки максимализма и перфекционизма в общении у курсантов. Представленные данные явно указывают на то, что эта когнитивная ошибка не является распространенной среди курсантов. Подавляющее большинство (57 %) испытуемых имеют низкий уровень ее проявления в общении. Это может указывать на то, что значительная часть курсантов имеют здоровое, позитивное отношение к своим достижениям, способны принимать свои ошибки и недостатки, ценить процесс развития. 41,5 % испытуемых имеют средний уровень проявления этой ошибки в поведении, что может означать, что они имеют некоторые черты перфекционизма и стремятся к высоким стандартам и успеху, но не настолько, чтобы это стало проблемой для их психологического благополучия. Вероятно, эти курсанты используют свою мотивацию к достижению успеха в позитивном и конструктивном направлении, не испытывая чрезмерного беспокойства из-за несовершенства собственных действий. Однако средний уровень проявления перфекци-



Рис. 4. Результат исследования уровня проявления ошибки излишней когнитивной тревожности в общении у курсантов

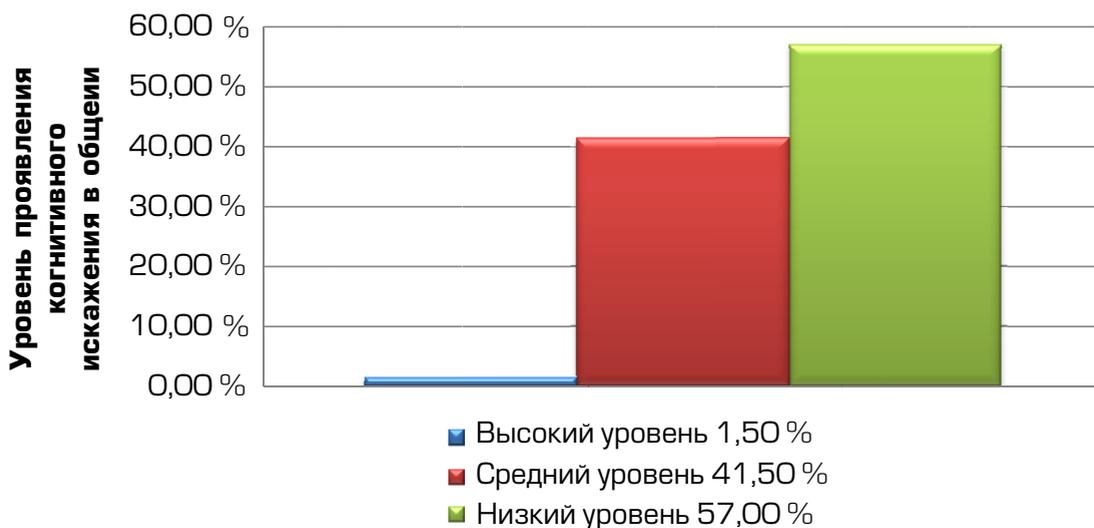


Рис. 5. Результат исследования уровня проявления когнитивной ошибки максимализма и перфекционизма в общении у курсантов

онизма в поведении может быть связан и с некоторыми негативными последствиями: повышенным уровнем тревожности или самокритичности.

Данные также указывают на присутствие небольшой (1,5 %) группы курсантов, которые демонстрируют высокий уровень проявления когнитивной ошибки максимализма и перфекционизма в общении. Курсанты отметили, что в большей степени особенности их поведения описывает утверждение «Я расстраиваюсь, если мне не удастся завершить дело».

Курсанты с высоким уровнем проявления когнитивной ошибки максимализма и перфекционизма в общении могут быть склонными к самокритике и чересчур высоким стандартам, очень целеустремленными и слишком педантичными в своих действиях. Однако чрезмерное беспокойство из-за несовершенства или ошибок может препятствовать их личностному и профессиональному росту, негативно отражаться на их психическом и физическом здоровье. По замечаниям А. Фримана и Р. Девульф, такой человек имеет тенденцию мыслить терминами «все или ничего», убежден, что для получения любви, признания, уважения необходимо быть безукоризненно идеальным. Часто его стандарты настолько высоки, что он не может даже приблизиться к их уровню. В результате у человека опускаются руки, он откладывает дела в долгий ящик и теряет мотивацию что-либо предпринимать.

Максималисты самокритичны, не способны видеть полутона и принимать средние оценки. Ощущение, что они не являются идеалом, вызывает у них беспокойство. Люди, склонные к максимализму и перфекционизму, могут требовать от окружающих постоянного восхищения, признания своих достижений, они нередко преувеличивают их и обесценивают результаты других. Когнитивная ошибка максимализма и перфекционизма характеризуется повышенной требовательностью, крайностью в оценках, болезненным, амбициозным стремлением к безупречности, совершенству во всех областях.

Результаты исследования уровня проявления когнитивной ошибки преувеличения (синдром Маленького Цыпленка) в общении у курсантов представлены на рисунке 6.

Приведенные данные убедительно свидетельствуют о том, что большинство респондентов (69,2 %) имеет низкий уровень проявления когнитивной ошибки преувеличения в общении. Можно сделать вывод о способности таких курсантов анализировать информацию, реалистично оценивать не только сложившуюся ситуацию, но и свои достижения и потенциальные возможности.

Около трети (29,2 %) имеют средний уровень проявления ошибки преувеличения в общении. Это может указывать на их подверженность влиянию других людей, склонность принимать на веру «катастрофические» умозаключения. Небольшая часть испытуемых

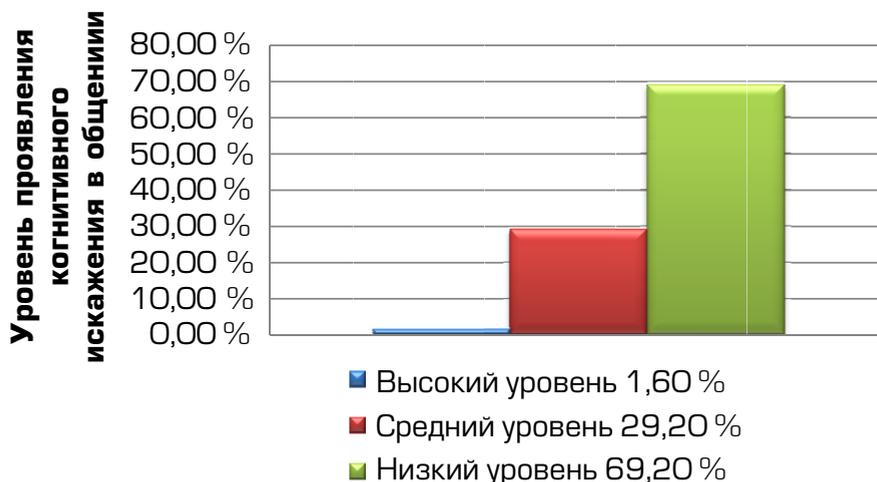


Рис. 6. Результат исследования уровня проявления когнитивной ошибки преувеличения в общении у курсантов

(1,6 %) имеет высокий уровень проявления когнитивной ошибки преувеличения в общении. Курсанты отметили, что наиболее точно особенности их поведения отражают следующие утверждения: «Я легко прихожу в возбуждение», «Меня упрекают в том, что я делаю из мухи слона», «Я слишком бурно реагирую даже на самые мелкие проблемы».

А. Фриман и Р. Девульф при описании людей с высоким уровнем проявления этой ошибки в общении утверждают, что они идеализируют представления о себе и окружающих, принимают решения на основе эмоциональных переживаний, без учета логических аргументов, и утрируют негативные последствия, преувеличивая их значимость. Это выражается в нереалистичном ожидании угрозы и проявляется в пассивности, осторожности, избегании непредвиденных обстоятельств и в тенденции приумножать свои страдания для получения эмоциональной выгоды. Так, вызванное у собеседника чувство вины рассматривается Маленьким Цыпленком как подтверждение собственной правоты и значимости.

Когнитивная ошибка преувеличения – это способ не выходить за рамки привычного и понятного, избежать неопределенности: в мышлении такого человека посредством преувеличения все, отличное от привычных стандартов, подвергается критике, оценивается как плохое и неприемлемое. Любая ситуация, в которой отсутствует часть информации, обязательно получает негативное развитие [2, с. 62].

Таким образом, когнитивная ошибка преувеличения может привести к черно-белому мышлению (разделению мира на абсолютно положительные и абсолютно отрицательные категории без учета промежуточных вариантов), селективному восприятию (склонности обращать внимание только на то, что подтверждает собственные убеждения), эмоциональному реагированию (принятию решений на основе эмоций, без учета логических аргументов, фактов). В результате человек может принимать неправильные решения, ограничивать свои возможности, лишать себя шанса на успех в какой-либо области: например, неудачно сдав экзамен, сделать вывод, что никогда не достигнет успеха в учебной деятельности. Результаты исследования уровня проявления когнитивной ошибки негативизма в общении у курсантов отражены на рисунке 7.



Рис. 7. Результат исследования уровня проявления когнитивной ошибки негативизма в общении у курсантов

В ходе исследования выяснилось, что участники исследования проявляют значительное согласие с утверждением «Мне безразлично мнение окружающих».

Около трети курсантов (29,2 %) имеют средний уровень проявления ошибки в общении и поведении, однако большинство (70,8 %) демонстрируют его низкий уровень. Это может свидетельствовать о том, что респонденты обладают оптимистической и позитивной жизненной позицией, стремятся к объективной оценке ситуации, склонны сосредотачиваться на ее позитивных аспектах.

Когнитивная ошибка негативизма характеризуется излишней устремленностью к тому, чтобы во всем находить негативные стороны, явно перевешивающие позитивные аспекты, а также склонностью сочинять оправдания для негативных явлений.

Наличие низкого уровня проявления когнитивной ошибки негативизма в общении и поведении может положительно влиять на учебную и служебную деятельность курсантов. Они, вероятно, более конструктивны в коммуникации, лучше взаимодействуют с окружающими, способны находить позитивные решения проблем и более успешны в учебной и служебной деятельности. Отсутствие высокого уровня проявления этой ошибки может свидетельствовать также о большей эмоциональной стабильности и уверенности в себе.

Ни один из курсантов не проявляет высокого уровня негативизма в общении и поведении, что может говорить о том, что курсанты в целом не склонны к экстремальным формам негативизма. Высокий уровень негативизма может приводить к конфликтам, снижению продуктивности, поэтому важно оказывать поддержку и помощь таким курсантам, для того чтобы они смогли развивать позитивные качества и улучшать свои навыки общения.

Результаты исследования указывают на то, что большинство курсантов имеют здоровую и позитивную основу для учебной и служебной деятельности. Предполагается, что низкий уровень негативизма в общении и поведении облегчает коммуникацию и взаимодействие с окружающими людьми, а также способствует лучшей работе в команде.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что курсанты в определенной степени подвержены когнитивным искажениям в общении. По результатам исследования у респондентов наиболее выражены когнитивные ошибки чтения чужих мыслей и принятия всего на свой счет (высокий уровень проявления когнитивных ошибок в общении наблюдается у 9,2 % курсантов, средний – у 72,3 %), второе место занимает когнитивная ошибка долженствования и большой совести (высокий уровень проявления у 3,08 %, средний – у 52,3 %), третье – ошибка излишней когнитивной тревожности (высокий уровень проявления у 1,5 %, средний – у 63,1 %), четвертое – максимализма и перфекционизма (высокий уровень проявления у 1,5 %, средний – у 41,5 %), пятое – преувеличения (высокий уровень проявления у 1,6 %, средний – у 29,2 %) и шестое – когнитивная ошибка негативизма (высокий уровень проявления у 0 %, средний – у 29,2 %).

Можно констатировать, что у курсантов практически ни одна когнитивная ошибка не имеет высокого уровня проявления. Участники исследования в основном демонстрируют среднюю степень выраженности перечисленных ошибок в поведении и общении. Это позволяет сделать вывод о том, что курсанты обладают определенным уровнем осознанности, и предположить, что отслеживать и корректировать собственные когнитивные искажения им помогают знания, умения и навыки, приобретенные в процессе получения образования и специализированной подготовки.

В целом результаты исследования указывают на необходимость обучения курсантов умению анализировать информацию, распознавать и корректировать когнитивные ошибки для успешного выполнения ими своих профессиональных обязанностей.

Материалы исследования могут служить основой для разработки и реализации психологической программы, направленной на снижение выраженности когнитивных ошибок у курсантов с целью повышения эффективности профессиональной подготовки.

Список источников

1. Артемцева Н. Г., Малкина С. А. Когнитивные ошибки созависимых как способ защиты от неопределенности // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. 2022. Т. 19, № 1. С. 153–166.
2. Бобров А. Е., Файзрахманова Е. В. Опросник когнитивных ошибок как инструмент оценки компонентов патологической тревоги // Неврология. Психиатрия. 2017. № 8(137). С. 59–65.
3. Боброва Л. А. Когнитивные искажения. Обзор // Отечественная и зарубежная литература. Сер. 3. Философия. 2021. № 2. С. 69–79.
4. Зинин С. И., Курышева И. В. Диалогическое общение как путь духовного преобразования личности : монография. Н. Новгород : Нижегородский филиал ИБП, 2010. 252 с.
5. Фриман А., Девульф Р. 10 глупейших ошибок, которые совершают люди // СПб. : Питер, 2000. 216 с.

References

1. Artemtseva, N. G., Malkina, S. A. 2022, 'Cognitive errors of codependents as a way to protect against uncertainty', *Bulletin of the Samara State Technical University. The series "Psychological and pedagogical sciences"*, vol. 19, iss. 1, pp. 153–166.
2. Bobrov, A. E., Fayzrakhmanova, E. V. 2017, 'Questionnaire of cognitive errors as a tool for evaluating components of pathological anxiety', *Neurology Psychiatry*, iss. 8 (137), pp. 59–65.
3. Bobrova, L. A. 2021, 'Cognitive distortions. (Review)', *Domestic and foreign literature. Series 3: Philosophy*, iss. 2. pp. 69–79.
4. Zinin, S. I., Kuryшева, I. V. 2010, *Dialogic communication as a way of spiritual transformation of personality*, Nizhny Novgorod branch of the Non-Governmental Educational Autonomous Non-profit Organization of Higher Professional Education "Institute of Business and Politics", Nizhny Novgorod.
5. Freeman, A., Devulf, R. 2000, '10 stupidest mistakes that people make', Piter, St. Petersburg.

Информация об авторах

И. В. Черемисова – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии и пробации;

С. О. Гурьянова – курсант факультета психологии и пробации.

Information about the authors

I. V. Cheremisova – Sc.D (Psychology), professor, professor of the Department of general and pedagogical psychology of the faculty of psychology and probation;

S. O. Guryanova – cadet of the Faculty of psychology and probation.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки).

Статья поступила в редакцию 15.03.2024; одобрена после рецензирования 30.03.2024; принята к публикации 03.04.2024.

The article was submitted 15.03.2024; approved after reviewing 30.03.2024; accepted for publication 03.04.2024.

Научная статья
УДК 371.3:343.83

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПОДГОТОВКИ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ ПСИХОЛОГОВ

Анастасия Дмитриевна Пашукова¹

¹ Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, pashukova_21@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6198-4929>

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о применении педагогической технологии в современном образовательном пространстве подготовки пенитенциарных психологов. Представлена инновационная технология «Синергия креативного и интеллектуального взрыва». Приводится алгоритм применения технологии, ее сущность и ценность для будущих специалистов уголовно-исполнительной системы. Основной целью образовательной технологии «Синергия креативного и интеллектуального взрыва» является помощь обучающимся в процессе усвоения теоретического и практического материала по различным дисциплинам. Технология представляет собой синтез нескольких интерактивных методов, лежащих в основе организации познавательной деятельности обучаемых. Данная технология интегрирует эти методы и группирует вокруг проблемного подхода. Приводится инновационный опыт использования в учебном процессе технологии составления ментальных карт изучаемых дисциплин, значительно улучшающих практические результаты обучения. Отмечается, что использование предложенной педагогической технологии в образовательном пространстве может сделать процесс обучения более увлекательным, эффективным и запоминающимся для курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний.

Ключевые слова: пенитенциарная система, практико-ориентированное обучение, педагогическая технология, образовательное пространство, ментальная карта, уровень понимания, образовательная организация ФСИН России, трудности изучения, курсант

Для цитирования

Пашукова А. Д. Педагогическая технология в современном образовательном пространстве подготовки пенитенциарных психологов // Векторы психолого-педагогических исследований. 2024. № 2(03). С. 74–81.

Original article

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE OF PRISON PSYCHOLOGISTS' TRAINING

Anastasia Dmitrievna Pashukova¹

¹ Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, pashukova_21@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6198-4929>

Abstract. The article considers the issue of the application of pedagogical technology in the modern educational space for the training of penitentiary psychologists. The author presents the innovative technology "Synergy of creative and intellectual explosion". The algorithm of application of modern technology in educational organizations of the FPS of Russia, the essence of technology and its value for future specialists of the penal system are given. The main purpose of the educational technology "Synergy of creative and intellectual explosion" is to help students in the process of mastering theoretical and practical material in various disciplines. The technology is a synthesis of several interactive methods underlying the organization of cognitive activity of students. This technology integrates these methods and groups them around a problem-based approach. The innovative experience of using the technology of drawing up mental maps of the studied disciplines in the educational process, which significantly improve the practical learning outcomes, is presented. In conclusion, it is noted that the use of pedagogical technology "Synergy of creative and intellectual explosion" in the educational space can make the learning process more exciting, effective and memorable for cadets of educational organizations of the FPS of Russia.

Keywords: penitentiary system, practice-oriented education, pedagogical technology, educational space, mental map, level of understanding, educational organization of the FPS of Russia, difficulties of study, cadet

For citation

Pashukova, A. D. 2024. 'Pedagogical technology in the modern educational space of training penitentiary psychologists', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 2(03), pp. 74–81.

Образование должно быть истинным,
полным, ясным и прочным.
Ян Амос Коменский

Введение

Новые требования к высшему профессиональному образованию изменили современный федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Этот стандарт требует обновления компетентностного подхода к педагогическому процессу. Традиционная образовательная парадигма (содержание, структура, сроки получения образования) претерпела существенные изменения. Теперь

ключевой, открывающей возможности овладения профессией на более высоком уровне стала позиция практико-ориентированной направленности учебно-воспитательного процесса [6]. Это, в свою очередь, повлекло за собой изменения со стороны педагогического менталитета [1, с. 50].

Акцент на практическую составляющую образовательного процесса выявил явное противоречие: с одной стороны, содержание образования обогащается за счет привития обучаемым операциональных (процессуальных) навыков, с другой – от этого страдает фундаментальная основа знаний вследствие сокращения теоретических компонентов гуманитарных дисциплин (и психология в их числе), происходит ослабление понимания сущности и глубины многих важных процессов [3, с. 90–93].

Современное профессиональное образование предполагает конструирование учебно-воспитательного процесса таким образом, что уже в течение первых семестров обучаемые должны усвоить основы психологии и выработать навыки по их практическому применению в своей будущей деятельности. Таким образом, современное профессиональное обучение не дает ответов на фундаментальные глубинные вопросы, лежащие в основе любой отрасли знаний (Почему? Зачем? Каким образом?). Без осознанных и понятных ответов на эти вопросы весьма затруднительно выработать автоматический навык для профессиональной деятельности [2]. Будущее личностное и профессиональное развитие курсантов образовательных организаций ФСИН России в результате такого диссонанса чревато негативными последствиями.

Описание образовательной технологии

Основной целью образовательной технологии «Синергия креативного и интеллектуального взрыва» (СКИИВ) является помощь обучающимся в процессе усвоения теоретического и практического материала по различным дисциплинам. Предлагаемая технология представляет собой синтез нескольких интерактивных методов, лежащих в основе организации познавательной деятельности обучаемых. Она интегрирует эти методы и группирует вокруг проблемного подхода. Таким образом, синектика выступает как метод при организации коллективной творческой мыслительной деятельности курсантов, работающих в составе малых групп, занятых поиском и решением конкретных проблем [10, с. 266].

Синектика – метод стимулирования и структуризации креативной деятельности для поиска нестандартных решений на основе формирования и проработки идей, полученных в результате коллективного обсуждения. Для генерации идей используется метод аналогий – прямой аналогии, личной аналогии, символической аналогии, фантастической аналогии [5]. В основе коллективной работы, связанной с генерированием идей, созданием нового продукта в процессе творческой деятельности лежит синергический эффект, составляющий сущность данного метода, целью которого является нахождение альтернативных вариантов решения поставленных проблем.

Курсантам на практических занятиях предлагается составить интеллектуальные карты по результатам изучения каждой темы. Что же представляет собой интеллектуальная карта? Это результат творческой мыслительной деятельности, оформленный как альтернативная запись и визуализация полученной информации. Техника выполнения интеллектуальных карт является несложной и весьма эффективной. Основы ее были заложены в 1970-е годы британским ученым, психологом Т. Бьюзеном, предмет научной деятельности которого составили проблемы памяти, креативности, развития интеллектуальных способностей.

Научные изыскания Т. Бьюзена убедили ученого в том, что информация, представленная в виде текста, не является оптимальным способом для ее восприятия. По его мнению, человеческий мозг, воспринимающий информацию целиком и нелинейно (так он устроен), при чтении страницы слева направо и сверху вниз испытывает напряжение, определенные неудобства [8, с. 57–60]. Такое восприятие информации представляется ему чем-то искусственным, не соответствующим природе человеческого мозга. Кроме текстового (наиболее распространенного), существуют и другие, более оптимальные способы восприятия информации и альтернативные способы ее записи. Чуть позже появляются ментальные карты, названия которых довольно точно отражают их сущность. Ментальные, или интеллектуальные, карты могут быть эффективно использованы для запоминания и структурирования информации большого объема, как рабочий инструмент в технике «мозгового штурма», а также для поиска и генерации новых идей и для других целей [7, с. 137]. Работа по совершенствованию концепции интеллектуальных карт может показать новые возможности их применения.

Интеллектуальные карты представляют собой схему, с центра которой расходятся линии – «ветки». На них рисуются картинки, пишутся слова. Можно разместить также понятные каждому из воспринимающих данную информацию символы, знаки. Интеллектуальные карты могут предстать и в цифровом формате. Ценным свойством такой подачи информации является то, что она нестатична, способна неограниченно расти, дополняться, претерпевать изменения и отражать ход интеллектуальной деятельности [4, с. 263]. С помощью интеллектуальных карт можно создавать, визуализировать, структурировать, классифицировать идеи. Они эффективно послужат и для организации обучения, решения задач.

Человеческий мозг устроен таким образом, что способен воспринимать текстовую информацию только с помощью левого полушария мозга. На картинки, образы, символы и различные знаки реагирует правое полушарие. Это лежит в основе вышеописанной техники работы с информацией. Работа по усвоению информации, основанная лишь на тексте, почти в половину ограничивает способности человека воспринимать и запоминать информационный материал.

Информационные карты предоставляют широкие возможности для творческой деятельности. С помощью рисунков, выстраивания уровней, ответвлений, цветовых знаков, различных красок, своеобразных словосочетаний можно создать запоминающийся оригинальный продукт интеллектуальной деятельности, отражающий не строгую научную деятельность, а сам процесс мышления и творчества. По интеллектуальным картам несложно за короткое время усвоить и оценить структуру отраженной информации и уровень ее понимания.

Данное задание имело следующие цели:

- проведение анализа усвоения курсантами основных дидактических единиц учебной дисциплины;
- закрепление навыков анализа, синтеза и сравнения информации, которую курсанты получили в ходе лекционных и практических занятий.

Реализация данной технологии, несомненно, даст положительные результаты и будет способствовать «включению поискового механизма», а также закреплению не только на понятийном, но и на эмоционально положительном уровне.

Алгоритм педагогических действий на аудиторном занятии

1. Группа обучающихся делится на мини-группы (желательно из 3–4 человек).

2. Моделируется одинаковая для всех групп задача теоретического (например, изобразить в виде рисунка, схемы основные положения по теме) или практического (например, составить психокоррекционную программу для осужденного с легкой степенью умственной отсталости) плана. При составлении интеллектуальной карты необходимо использовать как можно больше цветов. Чем ярче интеллектуальная карта, тем мощнее будет ее эффект.

3. Творческая работа мини-групп. Допускается использование любых источников информации, в том числе интернет-ресурсов. Эффективность создания интеллектуальных карт возрастает при рассмотрении большого количества информации.

4. Презентация принятых мини-группами решений. Информационно-аналитическое обоснование решений. При создании и презентации интеллектуальных карт возможно использование специальных компьютерных программ: Mind 42, Coggle, Free Mind, The Personal Brain, X mind, Free Mind Map – Freeware, среди платных – Mindjet Mind Manager, Mindmeister и iMind Map и др.

5. Рефлексия участников занятия (групповое обсуждение, самоанализ и самооценка деятельности). Во время обсуждения можно вносить изменения, дополнять, исправлять.

Ценность педагогической технологии «СКИВ»

Образовательная ценность предлагаемой технологии заключается в следующих основных аспектах:

- стимулирование творческого процесса, генерация и разработка идей;
- коллективное и индивидуальное творчество, формирование практического навыка использования синектического метода структуризации креативной деятельности;
- анализ сложных ситуаций, обдумывание и решение проблем, осуществление практического опыта самостоятельной деятельности для поиска нестандартных решений проблемных ситуаций;
- планирование или разработка стратегии составления плана;
- аннотирование и систематизация полученной информации, формирование коммуникативной компетенции курсантов на основе деятельностного подхода;
- развитие навыков рефлексии собственных достижений.

Методическая ценность

Современная педагогическая технология может быть экстраполирована на разные психологические дисциплины и адаптирована для широкого круга учебных дисциплин, а также в различных видах профессиональной деятельности.

Воспитательная ценность

1. Развитие творческих и аналитических способностей обучающихся.
2. Формирование познавательной мотивации в процессе обучения.
3. Получение навыка самостоятельной организации познавательного процесса.
4. Умение искать информацию в книгах, словарях, справочниках, Интернете.
5. Умение рассуждать, делать выводы, принимать решения.
6. Развитие критического и рефлексивного мышления.

Применение педагогической технологии в современном образовательном пространстве позволяет:

- снизить эмоциональную напряженность, физические перегрузки и активизировать учебно-познавательную деятельность курсантов путем нестандартного подхода к усвоению дисциплины (военизированный вуз);
- анализировать, структурировать и представлять новую информацию в удобном формате (запоминание не только текста, но и образов);

– преобразовывать, совершенствовать и применять информацию на практике путем структуризации необходимой информации (выделение главного);

– заносить все полученные знания в конечный интеллектуальный продукт путем использования цифровых технологий (важно, чтобы все интеллектуальные карты по усвоению дисциплины были скооперированы в одном месте и на техническом носителе);

– обеспечить единство развития курсантов с техническим и вербальным мышлением;

– формировать социально-личностные качества обучающихся, обеспечивающие интеллектуальную деятельность и коммуникативную компетентность (важно для вузов, осуществляющих подготовку специалистов для пенитенциарной системы).

Настоящая технология создана на пике новейших тенденций развития гуманитарного знания – проникновения психотехнологий во все сферы профессиональной деятельности человека. Особую актуальность приобретают педагогические технологии, направленные на повышение эффективности обучения и последующей профессиональной деятельности [9].

В сочетании с сопутствующими методиками управления эффективностью и методикой решения проблем инновационная технология «СКиИВ» формирует набор универсальных инструментов познания и выработки навыков в контексте современных педагогических технологий, направленных на формирование профессиональных компетенций.

Заключение

Синергия креативного и интеллектуального взрыва – это инновационная технология, которая объединяет элементы синектики (метода творческого мышления) и интерактивных технологий. Этот подход позволяет стимулировать творческое мышление, улучшить понимание материала и активизировать вовлеченность курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Синектика способствует развитию креативности и способности мыслить нестандартно, а интерактивные технологии обеспечивают возможность активного взаимодействия с материалом. Интеллектуальные постеры могут включать в себя элементы графики, аудио- и видеофайлы, интерактивные задания и т. д. Использование педагогической технологии «Синергия креативного и интеллектуального взрыва» в образовательном пространстве может сделать процесс обучения более увлекательным, эффективным и запоминающимся для обучающихся.

Список источников

1. Амелькина М. С. Компетентностный подход: новый виток развития отечественного образования // Управление образованием: теория и практика. 2019. № 2(34). С. 47–59.

2. Кириллова Т. В. Практико-ориентированное обучение в образовательных организациях ФСИН России в контексте адаптации курсантов к профессиональной деятельности // Вопросы педагогики. 2020. № 10-2. С. 113–117.

3. Кларин М. В. Инструмент инновационного образования: организационно-деятельностная педагогика // Непрерывное образование: XXI век. 2016. № 1(13). С. 86–103.

4. Мельник М. А. Интеллектуальные карты (ментальные карты). Применение интеллект-карт в учебной деятельности // Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (Пятигорск, 26 февр. 2021 г.). Пятигорск : Пятигорский государственный университет, 2021. С. 262–265.

5. Павлова В. С. Теоретические и методологические основы интенсификации технологий развивающего обучения в системе профессиональной подготовки бакалавров // Наука и образование: современные тренды. 2015. № 3(9). С. 198–216.

6. Павлова С. А. К вопросу практико-ориентированного обучения курсантов образовательных организаций ФСИН России // Вопросы современной науки и практики. 2023. № 1(8). С. 81–88.

7. Перминова Е. П. Развитие интеллектуального потенциала учащихся: использование интеллект-карт // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Образование. Педагогические науки. 2011. № 13(230). С. 135–140.

8. Пешкова Н. П. Особенности восприятия информации в форме текста в новых условиях (из опыта экспериментальных исследований) // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Лингвистика. 2018. № 5. С. 54–62.

9. Соломин В. П. Гуманитарные технологии как новая форма функционирования гуманитарного знания // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2011. № 132. С. 198–208.

10. Челнокова Е. А. Синектика как метод активизации нестандартного мышления обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-4. С. 265–268.

References

1. Amelkina, M. S. 2019, 'Competence-based approach: a new round of development of domestic education', *Education management: theory and practice*, iss. 2(34), pp. 47–59.

2. Kirillova, T. V. 2020, 'Practice-oriented training in educational organizations of the FPS of Russia in the context of adaptation of cadets to professional activity', *Questions of pedagogy*, iss. 10-2, pp. 113–117.

3. Klarin, M. V. 2016, 'The instrument of innovative education: organizational and activity pedagogy', *Continuing education: XXI century*, iss. 1(13), pp. 86–103.

4. Melnik, M. A. 2021, 'Intellectual maps (mental maps). The use of intelligence maps in educational activities', in *Scientific research in the field of humanities: discoveries of the XXI century : materials of the XI International Scientific and Practical Conference (Pyatigorsk, February 26, 2021)*, pp. 262–265, Pyatigorsk State University, Pyatigorsk.

5. Pavlova, V. S. 2015, 'Theoretical and methodological foundations of the intensification of developing technologies education in the system of professional training of bachelors', *Science and education: modern trends*, iss. 3(9). pp. 198–216.

6. Pavlova, S. A. Machekhin, M. S. & Smykovsky, V. V. 2023, 'On the issue of practice-oriented training of cadets of educational organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia', *Issues of modern science and practice*, iss. 1(8), pp. 81–88.

7. Perminova, E. P. 2011, 'Development of the intellectual potential of students: the use of intelligence maps', *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical sciences*, iss. 13(230), pp. 135–140.

8. Peshkova, N. P. 2018, 'Features of perception of information in the form of text in new conditions (from the experience of experimental research)', *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Linguistics*, iss. 5, pp. 54–62. doi 10.18384/2310-712X-2018-5-54-62.

9. Solomin, V. P., Mitin, A. E. & Vereshchagina, N. O. 2011, 'Humanitarian technologies as a new form of functioning of humanitarian knowledge', *Proceedings of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*, iss. 132. pp. 198–208.

10. Chelnokova, E. A., Razorenov, V. A. & Chelnokov A. S. 2019, 'Synectics as a method of activating non-standard thinking of students', *'Problems of modern pedagogical education'*, iss. 65-4, pp. 265–268.

Информация об авторе

А. Д. Пашукова – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии и пробации.

Information about the author

A. D. Pashukova – PhD (Pedagogical Sciences), Senior lecturer at the Department of general and pedagogical psychology, faculty of psychology and probation.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Статья поступила в редакцию 16.03.2024; одобрена после рецензирования 30.03.2024; принята к публикации 03.04.2024.

The article was submitted 16.03.2024; approved after reviewing 30.03.2024; accepted for publication 03.04.2024.

Научная статья
УДК 159.9:343.83

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ ДЛЯ СЛУЖБЫ В ОТДЕЛАХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОСУЖДЕННЫМИ

Виктория Викторовна Сундукова¹

¹ Самарский юридический институт ФСИН России, г. Самара, Россия, vika.sundukova94@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9774-5740>

Аннотация. В статье рассматриваются особенности психолого-педагогической подготовки курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний, которые обучаются для прохождения службы в отделах воспитательной работы с осужденными, непосредственно отбывающими наказание в местах лишения свободы. Актуальность темы исследования обусловлена вызовами и перспективами развития Федеральной службы исполнения наказаний. В процессе обучения курсантов особое внимание уделяется формированию у них не только профессиональных навыков и знаний, но и понимания психологических особенностей осужденных, что, в свою очередь, требует от профессорско-преподавательского состава образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний особого подхода к процессу обучения и разработке инновационных методик обучения. В рамках психолого-педагогической подготовки курсанты изучают основные принципы психологии и педагогики воспитания осужденных, а также получают практические умения и навыки работы с указанной категорией лиц. Психолого-педагогическая подготовка курсантов Федеральной службы исполнения наказаний играет важную роль в формировании высококвалифицированных специалистов, способных эффективно выстраивать воспитательный процесс в исправительном учреждении.

Ключевые слова: курсанты образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний, отдел воспитательной работы с осужденными, психолого-педагогическая подготовка, практико-ориентированный подход, служебная деятельность

Для цитирования

Сундукова В. В. Особенности психолого-педагогической подготовки курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний для службы в отделах воспитательной работы с осужденными // Векторы психолого-педагогических исследований. 2024. № 2(03). С. 82–87.



Original article

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF CADETS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE FPS OF RUSSIA FOR SERVICE IN DEPARTMENTS OF EDUCATIONAL WORK WITH CONVICTS

Victoria Viktorovna Sundukova¹

¹ Samara Law Institute of the FPS of Russia, Samara, Russia, vika.sundukova94@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9774-5740>

Abstract. The article examines the peculiarities of psychological and pedagogical training of cadets of educational organizations of the FPS of Russia, who are trained to serve in the departments of educational work with convicts directly serving sentences in places of deprivation of liberty. The relevance of the research topic is due to the challenges and prospects for the development of the FPS of Russia. In the process of training cadets studying for further service in educational work units with convicts, special attention is paid not only to the professional skills and knowledge that they should receive in the learning process, but also to the formation of their understanding of the psychological characteristics of convicts, which, in turn, requires the teaching staff of educational organizations of the Federal Penitentiary Service Russia has a special approach to the learning process and the development of innovative teaching methods. Within the framework of psychological and pedagogical training, cadets study the basic principles of psychology and pedagogy of convict education, as well as gain practical skills and skills to work with this category of persons. It follows from this that the psychological and pedagogical training of cadets of the FPS of Russia plays an important role in the formation of highly qualified specialists who are able to effectively build the educational process in a correctional institution.

Keywords: cadets of educational organizations of the FPS of Russia, units (departments) of educational work with convicts, psychological and pedagogical training, practice-oriented approach, official activity

For citation

Sundukova, V. V. 2024, 'Features of psychological and pedagogical training of cadets of educational organizations of the FPS of Russia for service in departments of educational work with convicts', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 2(03), pp. 82–87.

Концепцией развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года устанавливаются цели, задачи и приоритетные направления развития Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН России), которые разработаны в соответствии с современными тенденциями уголовно-исполнительной политики РФ и условиями общественного и социального прогресса.

В условиях реформирования и перестройки приоритетных направлений деятельности уголовно-исполнительная система (УИС) сталкивается с рядом важных задач.

Во-первых, возникает потребность в совершенствовании воспитательного, социального и психологического воздействия, оказываемого на личность осужденных, с целью формирования у них законопослушного поведения и обеспечения успешной социальной реинтеграции в общество. Во-вторых, для обеспечения подготовки высококвалифицированных кадров для воспитательных отделов учреждений и органов УИС необходимо разрабатывать и внедрять в процесс обучения курсантов передовые техники, методы и педагогические приемы.

Согласно приказу ФСИН России от 21 декабря 2022 г. № 888 «Об утверждении квалификационных требований к специальной профессиональной подготовке выпускников федеральных государственных образовательных организаций, подведомственных ФСИН России» выпускники образовательных организаций ФСИН России, подготовленные для службы в подразделениях воспитательной работы с осужденными, должны уметь:

- планировать и осуществлять воспитательную работу с различными категориями осужденных и лицами, содержащимися под стражей;
- использовать в работе с осужденными и лицами, содержащимися под стражей, различные формы воспитательной работы и методы психолого-педагогического воздействия, с учетом их личностных особенностей;
- осуществлять взаимодействие с различными отделами и службами исправительных учреждений, с общественными организациями при осуществлении воспитательной работы с осужденными в учреждениях УИС;
- анализировать достигнутые результаты воспитательной работы с осужденными;
- оказывать осужденным помощь в социальной адаптации.

Следовательно, процесс подготовки к проведению воспитательных мероприятий с осужденными требует от сотрудников воспитательного отдела высокого профессионального уровня подготовки и глубокого знания руководящих и нормативно-правовых документов Российской Федерации. Результативность воспитательного воздействия, оказываемого на личность осужденных, зависит от учета индивидуально-психологических характеристик при выборе способов, приемов и подходов к проведению воспитательной работы.

Следует подчеркнуть, что при реализации воспитательных мероприятий с осужденными необходимо стремиться к выстраиванию целостной психолого-педагогической системы. В качестве основной цели функционирования данной системы выступает не только коррекция девиантного поведения и развитие интеллектуальных и духовных способностей осужденных, но и обеспечение соблюдения требований уголовно-исполнительного законодательства. В рамках проведения воспитательных мероприятий должно осуществляться целенаправленное формирование позитивных изменений в личности осужденного через его вовлечение в процесс самосовершенствования, способствующего осознанию содеянного, формированию чувства раскаяния и социальной адаптации после освобождения [1, с. 185].

Подготовка курсантов, обучающихся для прохождения службы в подразделениях воспитательной работы с осужденными, должна иметь психолого-педагогическую направленность. В данном контексте акцент будет сделан на научный подход к обобщению основных направлений процесса психолого-педагогической подготовки курсантов, обучающихся в вузах ФСИН России. Кроме того, необходимо обратить особое внимание на их теоретическую подготовку, которая является ключевой для эффективного выполнения практических задач. К ним следует отнести знания о методологии и принципах

построения воспитательного процесса; теоретические положения инновационных технологий и методов воспитания; знание социально-психологических, уголовных и половозрастных особенностей осужденных, а также форм и направлений воспитательной работы с различными категориями осужденных [2, с. 569].

Психологические знания, необходимые для эффективной деятельности воспитательных служб, требуют использования значительного многообразия аспектов личностных характеристик осужденных:

- понимание индивидуальных психологических особенностей, эмоционального состояния и психологических механизмов, а также изучение адаптационных стратегий личности в местах лишения свободы;
- знание форм и признаков деструктивного поведения осужденных, а также детерминант преступного поведения;
- представление о структуре личности, особенностях психических процессов, состояний и свойств личности осужденных, которые характеризуются наличием различных форм девиантного поведения;
- понимание динамики личностных изменений осужденных под влиянием форм и методов воспитательного воздействия.

Данные знания являются ключевыми для разработки психологических профилей и характеристик лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы. Они также необходимы для выявления и последующего корректирования отклонений в поведении, что позволяет более точно выстраивать индивидуальную воспитательную работу с учетом личностных характеристик осужденного. Кроме того, «понимание психологических закономерностей поведения осужденных, в отношении которых реализуется воспитательная работа, позволяет более точно определить задачи воспитания, разрешения конфликтных ситуаций в отряде» [3, с. 111].

Психолого-педагогическая подготовка представляет собой систематический и целенаправленный процесс, осуществляемый руководящими структурами высшего учебного заведения, включая отделы и службы, в частности, профессорско-преподавательский состав кафедр и сотрудников учебно-строевых подразделений, направленный на развитие компетентности курсантов для эффективного решения профессиональных задач в будущей служебной деятельности.

Главная цель психолого-педагогической подготовки заключается в культивировании и усовершенствовании психологических качеств, которые являются неотъемлемыми для успешного выполнения профессиональных обязанностей в разнообразных условиях служебной деятельности, а также в развитии устойчивости к воздействию стрессогенных факторов при выполнении служебных обязанностей. Основопологающим элементом психолого-педагогической подготовки является развитие способности к успешному решению задач как в обычных, так и в нестандартных, критических обстоятельствах.

При подготовке курсантов ключевым направлением в образовательном процессе является применение практико-ориентированного подхода. После прохождения практической подготовки в виде учебной, производственной и преддипломной практики курсанты должны применять полученные умения и навыки на учебных занятиях. В ходе практических занятий преподавателями моделируются различные ситуации, которые приближены к реальным условиям служебной деятельности. Данный подход способствует формированию и развитию у курсантов психологической готовности к реализации различных профессиональных задач, психологической устойчивости. Отметим также,

что подобный подход к обучению курсантов будет способствовать развитию критического и проблемного мышления [4, с. 213].

Одним из направлений практико-ориентированного подхода в образовательных организациях ФСИН России является проведение комплексных межкафедральных учений (КМУ) на выпускном курсе. В качестве цели КМУ выступает формирование у обучающихся определенных профессиональных компетенций, предусмотренных образовательной программой. При проведении КМУ решаются задачи, связанные с отработкой навыков организации и проведения воспитательной работы в условиях осложнения оперативной обстановки, в том числе проводится оценка компетенций и уровень сформированности умений и навыков в максимально приближенных условиях с последующей корректировкой учебного процесса по соответствующим дисциплинам.

Основным видом занятий в процессе проведения учений являются практические занятия в интерактивной форме и ряд таких методов обучения, как: обучение в малых группах, включающее в себя дидактические игры (ролевые и деловые игры, имитационные упражнения и другие образовательные практики, позволяющие достичь эффективного взаимодействия участников и стимулирования их активности в процессе обучения), обсуждение и разрешение проблем (мозговой штурм), метод кейсов, аналитическая работа, работа с документами, самостоятельная работа. Практическая подготовка курсантов направлена на формирование компетенций в ходе осуществления специфических видов их будущей профессиональной деятельности.

Задачами практической подготовки курсантов являются глубокое усвоение и закрепление теоретических и специальных знаний, полученных в ходе образовательного процесса, которые могут быть эффективно применены в реальной работе. Кроме того, важно улучшать профессиональные умения и навыки, учитывая специфику выбранной специализации. Необходимо также освоить способы организации воспитательной работы с осужденными, принимая во внимание их личностные и психологические особенности.

Таким образом, практико-ориентированный подход можно рассматривать как одно из направлений психолого-педагогической подготовки курсантов вузов ФСИН России. Для повышения эффективности воспитательного воздействия, оказываемого на личность осужденных, профессиональная деятельность сотрудников подразделений воспитательной работы с осужденными должна базироваться на знаниях об индивидуально-психологических особенностях лиц, отбывающих уголовное наказание в местах лишения свободы, и закономерностях процесса обучения. Это определяет необходимость анализа существующих образовательных технологий и разработку инновационных подходов к образовательному процессу курсантов ФСИН России.

Список источников

1. Ивашко Н. Н., Игумнова О. В., Кароян В. В. Педагогическая составляющая профессиональной деятельности начальников отрядов // Вестник Кузбасского института ФСИН России. 2015. № 1(22). С. 183–188.

2. Шумаров А. П. Психолого-педагогическая подготовка курсантов вузов ФСИН России: основные проблемы и пути решения // Техника и безопасность объектов уголовно-исполнительной системы : сб. материалов Междунар. науч.-практ. межвед. конф. Воронеж, 2016. С. 568–571.

3. Игумнова О. В. Педагогическая составляющая профессиональной деятельности начальников отрядов // Уголовно-исполнительная система сегодня: взаимодействие

науки и практики : материалы науч.-практ. конф. Новокузнецк : Кузбасский институт ФСИН России, 2015. С. 110–115.

4. Караваев А. Ф. Психолого-педагогические условия обеспечения подготовки курсантов // Вестник Томского государственного университета. 2006. № 292-I. С. 211–218.

References

1. Ivashko, N. N., Igumnova, O. V., Karoyan, V. V. 2015, 'The pedagogical component of the professional activity of the chiefs of detachments', *Bulletin of the Kuzbass Institute of the FPS of Russia*, iss. 1(22), pp. 183–188.

2. Shumarov, A. P. 2016, 'Psychological and pedagogical training of cadets of universities of the FPS of Russia: the main problems and ways solutions', in *Technique and safety of facilities of the penal enforcement system: collection of materials of the International scientific and practical conference*, pp. 568–571, Voronezh.

3. Igumnova, O. V. 2015, 'Pedagogical component of the professional activity of the chiefs of detachments', in *Penal enforcement system today: interaction of science and practice: materials of scientific and practical conference*, pp. 110–115, Kuzbass Institute of the FPS of Russia, Novokuznetsk.

4. Karavaev, A. F. 2006, 'Psychological and pedagogical conditions for ensuring the training of cadets', *Bulletin of the Tomsk State University*, iss. 292-I, pp. 211–218.

Информация об авторах

В. В. Сундукова – кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии, педагогики и организации воспитательной работы с осужденными.

Information about the author

V. V. Sundukova – PhD (Psychology), Associate Professor of the Department of legal psychology, pedagogy and organization of educational work with convicts.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки).

Статья поступила в редакцию 10.03.2024; одобрена после рецензирования 25.03.2024; принята к публикации 01.04.2024.

The article was submitted 10.03.2024; approved after reviewing 25.03.2024; accepted for publication 01.04.2024.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научная статья
УДК 159.9:343.8

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЛЕВОГО САМОКОНТРОЛЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ РЕАКЦИЙ РАЗЛИЧНЫХ ГРУПП ОСУЖДЕННЫХ РЕЦИДИВИСТОВ МУЖСКОГО ПОЛА

Ирина Сергеевна Ганишина¹, Дарья Александровна Пахомова²

^{1,2} Академии ФСИН России, Рязань, Россия

¹ irinaganishina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5137-4035>

² dashapashomova1992@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые аспекты волевого самоконтроля эмоциональных реакций осужденных рецидивистов мужского пола в колониях строгого режима. Знание психологических особенностей волевого самоконтроля эмоциональных реакций осужденных рецидивистов является важным для сотрудников исправительных учреждений, оно дает возможность спрогнозировать действия и поведение осужденного при отбывании наказания. Эмпирическое исследование проведено в ФКУ ИК-6 УФСИН России по Курганской области. При проведении исследования были использованы следующие психодиагностические методы и методики: наблюдение, опрос, тестирование (методика оценки волевого самоконтроля (ВСК) Е. В. Эйсмана и А. Г. Зверкова). Диагностированы статистически значимые различия по показателям «Шкала общего самоконтроля», «Шкала настойчивости». Эмпирически выделены две группы осужденных рецидивистов: 1) осужденные рецидивисты, отбывающие наказание за преступления в сфере экономики; 2) осужденные рецидивисты, отбывающие наказание за преступления против личности. Установлено, что осужденные указанных групп различаются рядом психологических особенностей. У осужденных рецидивистов, отбывающих наказание за преступления в сфере экономики, достаточно развит самоконтроль. Они выдержанные, уверенные в себе, у них стабильное эмоциональное состояние, они реалистично воспринимают жизненные ситуации и умеют планировать свое будущее, имеют низкую работоспособность, которую они компенсируют повышенным уровнем чувствительности и находчивости, а также низкую настойчивость. Осужденные данной группы устойчивы к различным эмоциональным событиям. У осужденных рецидивистов за преступления против личности самоконтроль недостаточно развит. В течение дня их эмоциональный фон изменчив, нестабилен, самооценка занижена. Данная группа осужденных рецидивистов более импульсивна и вспыльчива. Они способны доводить начатые дела до их логического за-

© Ганишина И. С., Пахомова Д. А., 2024



Статья лицензируется в соответствии с лицензией [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

вершения, добиваться поставленных целей. Им свойственна работоспособность, выносливость. Не любят критику в свой адрес, особенно в присутствии других.

Ключевые слова: психологические особенности, осужденные рецидивисты, колония строгого режима, места лишения свободы, волевой самоконтроль, эмоциональные реакции, преступления в сфере экономики, преступления против личности

Для цитирования

Ганишина И. С., Пахомова Д. А. Эмпирическое исследование волевого самоконтроля эмоциональных реакций различных групп осужденных рецидивистов мужского пола // Векторы психолого-педагогических исследований. 2024. № 2(03). С. 88–97.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Original article

AN EMPIRICAL STUDY OF VOLITIONAL SELF-CONTROL OF EMOTIONAL REACTIONS OF VARIOUS GROUPS OF CONVICTED MALE REPEAT OFFENDERS

Irina Sergeevna Ganishina¹, Daria Alexandrovna Pakhomova²

^{1,2}Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia

¹ irinaganishina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5137-4035>

² dashapashomova1992@mail.ru

Abstract. The article examines some aspects of volitional self-control of emotional accusations of male recidivists in maximum security colonies. Knowledge of the psychological consequences of volitional self-control of the emotional consequences of accused repeat offenders is necessary for correctional officers, it makes possible to predict behavior and accusatory behavior when serving sanctions. The empirical study was carried out in correctional colony № 6 of the FPS of Russia in the Kurgan region. When conducting the study, the following psychodiagnostic methods and techniques were used: observation, survey, testing (method for assessing volitional self-control (VSC) by E. V. Eidman and A. G. Zverkov). Statistically significant differences were diagnosed in the “General Self-Control Scale” and “Persistence Scale” indicators. Two groups of convicted repeat offenders have been empirically identified: 1) convicted repeat offenders serving sentences for crimes in the economic sphere; 2) convicted repeat offenders serving sentences for crimes against the person. It has been established that convicts of these groups differ in a number of psychological characteristics. Convicted repeat offenders serving sentences for crimes in the field of economics have sufficiently developed self-control. They are mature, self-confident, have stable emotional state, realistically perceive life situations and are able to plan their future. They have low performance, they compensate for it with an increased level of sensitivity and resourcefulness, low persistence. The convicts of this group are stable to various emotional events, confident in themselves. Convicted repeat offenders for crimes against the person have insufficient

self-control. During the day their emotional background is changeable, unstable and self-esteem is low. This group of convicted repeat offenders is more impulsive and short-tempered. They are persistent, able to bring things started to their logical conclusion and achieve their goals. They are characterized by efficiency and endurance. They do not tolerate criticism of themselves in the presence of others.

Keywords: psychological characteristics, convicted repeat offenders, high-security penal colony, places of imprisonment, volitional self-control, emotional reactions, crimes in the sphere of economy, crimes against the person

For citation

Ganishina, I. S., Pakhomova, D. A. 2024, 'An empirical study of volitional self-control of emotional reactions of various groups of convicted male repeat offenders', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 2(03), pp. 88–97.

В настоящее время актуальными для пенитенциарной психологии являются проблемы, связанные с изучением волевого самоконтроля эмоциональных реакций различных групп осужденных рецидивистов мужского пола, так как именно их понимание и коррекция способствуют успешной адаптации в социуме после освобождения. Для осужденных рецидивистов вопрос формирования волевого самоконтроля эмоциональных реакций важен, поскольку в местах лишения свободы они находятся длительное время. Мы считаем необходимым изучение в юридической психологии факторов, «способствующих развитию волевого самоконтроля эмоциональных реакций осужденных рецидивистов как личностных ресурсов, определяющих процесс ресоциализации после освобождения» [11, с. 160].

А. И. Ушатиков и И. С. Ганишина указывают на «необходимость обеспечения инновационной деятельности в уголовно-исполнительной системе с учетом психологической типологии и классификации различных категорий осужденных в местах лишения свободы» [13, 14], в том числе осужденных рецидивистов.

Основной деятельностью психолога в пенитенциарных учреждениях [6] является различный спектр психологических функций (психологическая диагностика, профилактика, коррекция, консультирование и др.). Ряд авторов (В. Г. Деев, А. В. Наприс, И. В. Михалева, Е. Н. Казакова и др.) полагают, что знание особенностей личности осужденных помогает выбрать оптимальные методы воздействия, определить наиболее эффективный путь исправления, при этом процесс изучения личности осужденных рецидивистов должен быть регулярным и непрерывным [7, с. 64–68].

В местах лишения свободы осужденным рецидивистам для формирования право-послушного поведения необходимы высокий самоконтроль, самообладание, способность принимать решения, управлять рабочими операциями, поведением и эмоциями. Неумение осужденных рецидивистов регулировать свое психическое состояние и поведение приводит к отрицательным последствиям. Это может быть повторное совершение преступления, получение травм, нарушение правил внутреннего распорядка, конфликты в коллективе.

По мнению Л. С. Выготского, воля как высшая психическая функция «не является врожденной, а формируется в процессе жизнедеятельности, усвоения культурно-исторического опыта при взаимодействии ребенка и взрослого» [5].

Согласно Б. Г. Ананьеву, «волевая регуляция развивается в тесной взаимосвязи с воспитанием характера, которые закладываются семьей, семейным образом жизни.

Участие ребенка в материальной жизни семьи, приучение к труду создают основу для формирования таких волевых качеств, как трудолюбие, энергичность, самостоятельность, самостоятельность» [1].

Ученые отмечают, что эмоционально-волевые качества личности являются ее существенным компонентом, содержат простые и синтетические (морально-волевые) качества, выполняющие регулятивную, стимулирующую, побудительную функции [3, 8]. В последнее время было проведено большое количество исследований, посвященных изучению волевого самоконтроля эмоциональных реакций осужденных.

Н. Г. Соболев и Е. В. Крюкова при исследовании волевого самоконтроля личности несовершеннолетних, состоящих на учете в уголовно-исполнительных инспекциях до 1 года, имеют низкий уровень самообладания, импульсивны и обидчивы [12, с. 54].

При исследовании самоконтроля, агрессивности и тревожности в структуре саморегуляции осужденных Ю. В. Варданян и Н. Р. Дорожкина сформулировали следующие выводы: большинство испытуемых характеризуются средним уровнем общего самоконтроля, агрессивности и враждебности, а также у них обнаружен высокий уровень тревожности [4, с. 46].

Р. Р. Ашрапова изучила роль воспитания в формировании волевого субъективного контроля и самоконтроля осужденных. В своем исследовании она показывает, что «такой фактор, как воспитание в полной семье, способствует формированию более развитого волевого субъективного контроля и самоконтроля у осужденных» [2, с. 51–52].

Э. В. Зауторова и Ф. И. Кевля в своем исследовании отмечают, что осужденные имеют низкий уровень выраженности настойчивости, самообладания, иных волевых качеств, в связи с чем их эмоциональные характеристики должны учитываться в построении с ними коррекционно-воспитательного процесса всеми специалистами уголовно-исполнительной инспекции [9, с. 49]. По мнению Н. А. Ильиных, инфицированные туберкулезом осужденные имеют средний уровень выраженности волевого самоконтроля эмоциональных реакций [10, с. 479].

Диагностика волевой сферы личности осужденных с зависимостью отражена в работе Л. В. Шатохиной и С. В. Паниной. По их мнению, рост количества осужденных с зависимостями от алкоголя и наркотиков происходит вследствие слабости волевой сферы личности осужденных, их неспособности противостоять аддиктивным факторам, пенитенциарной фрустрации [15, с. 23].

Таким образом, проведенный нами теоретический анализ позволил установить, что волевой самоконтроль эмоциональных реакций в отношении отдельных категорий осужденных, несовершеннолетних осужденных, состоящих на учете в уголовно-исполнительных инспекциях, и в отношении осужденных, отбывающих наказание без изоляции от общества, недостаточно изучен.

Эмпирическое исследование волевого самоконтроля эмоциональных реакций различных групп осужденных рецидивистов, отбывающих наказание в колонии строгого режима, проводилось на базе ФКУ ИК-6 УФСИН России по Курганской области. Обследуемая группа составила 140 респондентов мужского пола.

Цель исследования – изучение волевого самоконтроля эмоциональных реакций различных групп осужденных рецидивистов. При проведении исследования были использованы следующие психодиагностические методы и методики: наблюдение, опрос, тестирование (методика оценки волевого самоконтроля (ВСК) Е. В. Эйдмана и А. Г. Зверкова). С целью обработки полученных результатов применялась компьютерная программа PsychometricExpert (версия 9.2.6).

Участников исследования разделили на две группы: 1-я группа – осужденные рецидивисты за преступления, совершенные в сфере экономики (ст. 158–204 УК РФ), 2-я группа – осужденные рецидивисты за преступления против личности (ст. 105–157 УК РФ). Анализ личных дел показал, что 50 % осужденных рецидивистов имеют среднее профессиональное образование, 35 % – образования не имеют, 7,7 % – имеют среднее общее (10–11 классов), 5,5 % – основное общее (9 классов), 1,6 % – начальное общее (1–4 класса). Возраст участников варьируется от 25 до 68 лет. Результаты, полученные по шкале общего самоконтроля, представлены на рисунке 1.

Согласно полученным результатам, 55,7 % осужденных рецидивистов за преступления в сфере экономики эмоционально более зрелые, самостоятельно могут принимать решения, активные. От осужденных за преступления против личности их отличает безмятежность, выдержанность, они уверены в себе, в своих словах и поступках, имеют стабильность в намерениях, реально смотрят на мир и умеют планировать свое будущее. В конфликтных ситуациях могут быть напряжены, раздражены и тревожны. Больше всего испытуемых с низким баллом по шкале общего самоконтроля (8,5 %) у осужденных рецидивистов за преступления против личности. Данные осужденные эмоционально незрелые, нестабильные в проявлении эмоциональных реакций, имеют заниженную самооценку. Им свойственно быть импульсивными, вспыльчивыми, возбудимыми. Показатели, полученные по шкале самообладания, отражены на рисунке 2, где мы наблюдаем незначительную разницу в показателях. Всего на 1,4 % у осужденных рецидивистов за преступления в сфере экономики баллы выше. Высокие показатели говорят о том, что осужденные за преступления в сфере экономики более устойчивы к различным эмоциональным событиям. Уверенность в своих силах и адекватная самооценка помогают в решении сложных жизненных ситуаций. Они всегда готовы познавать что-то новое, еще не изведенное. Низкие баллы по шкале самообладания также имеют у групп незначительную разницу. Но показатель у осужденных рецидивистов за преступления против личности немного выше (10 %). В поведении данной группы осужденных рецидивистов граничат два состояния, это крайние формы вспыльчивости и

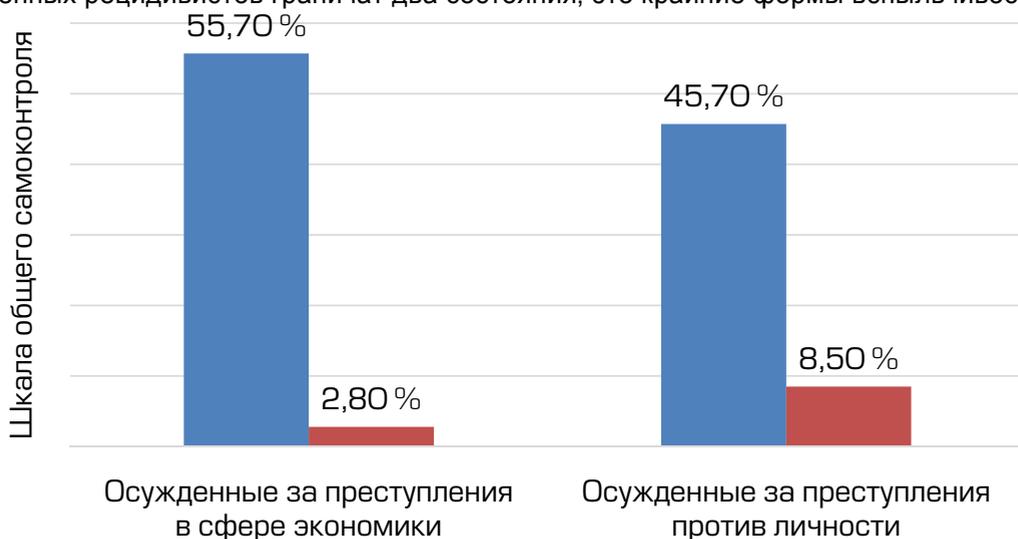


Рис. 1. Результаты, полученные по шкале общего самоконтроля

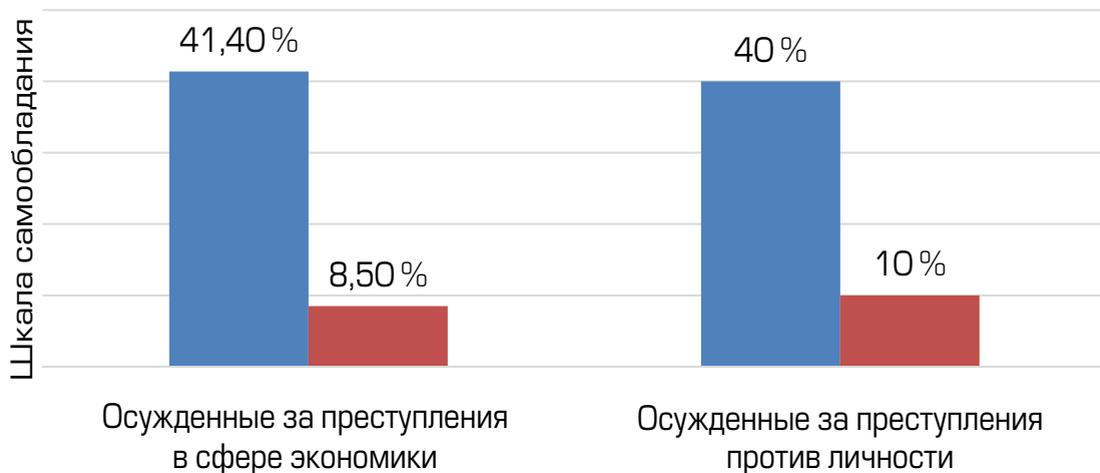


Рис. 2. Результаты, полученные по шкале самооценки

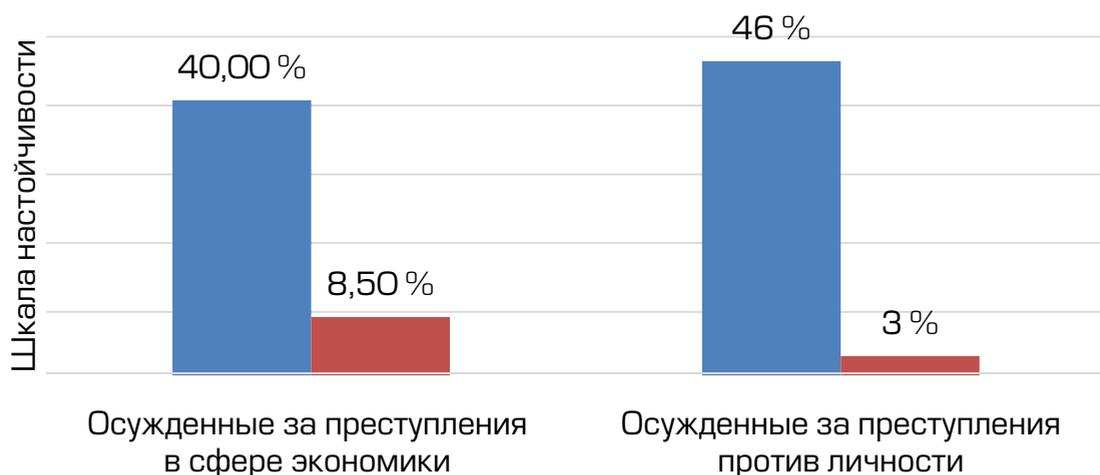


Рис. 3. Результаты, полученные по шкале настойчивости

обидчивости. Они достаточно ранимые, чувствительные к замечаниям, особенно в присутствии посторонних лиц, не любят критику в свой адрес.

Результаты, полученные по шкале настойчивости, отражены на рисунке 3. Высокие баллы по шкале настойчивости выявлены у рецидивистов, осужденных за преступления против личности (46 %). Данная шкала характеризует умение осужденного доводить начатые дела до их логического завершения, добиваться поставленных целей. Осужденным свойственно быть более работоспособными, выносливыми, они стремятся занимать руководящие должности, иногда это может граничить с трудоголизмом. Сложности, которые возникают на их пути при достижении поставленной цели, их только закаляют и мотивируют на успех. Низкий балл по данной шкале отмечается у 8,5 % осужденных за преступления в сфере экономики. Данная группа имеет низкий уровень настойчивости. Низкий уровень работоспособности они компенсируют повышенным

уровнем чувствительности, находчивости, гибкости, а также склонностью к вольной интерпретации социальных норм.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что осужденные, принявшие участие в исследовании, имеют различия волевого самоконтроля эмоциональных реакций (табл.).

Общий уровень самоконтроля осужденных рецидивистов за преступления в сфере экономики значительно отличается от уровня самоконтроля осужденных рецидивистов за преступления против личности – у последних он развивается хуже. Это говорит о том, что осужденные рецидивисты за преступления в сфере экономики имеют больше положительных качеств для регуляции своего эмоционального состояния. Самообладание у осужденных, принявших участие в исследовании, находится на достаточно развитом уровне и имеет одинаковое значение у двух групп. Настойчивость у осужденных рецидивистов за преступления против личности находится на более развитом уровне, чем у осужденных рецидивистов за преступления, совершенные в сфере экономики. Это говорит о том, что осужденные за преступления против личности целеустремленны и способны добиваться поставленных целей.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование волевого самоконтроля эмоциональных реакций различных групп осужденных рецидивистов позволило нам сформулировать следующие выводы.

1. У осужденных рецидивистов, отбывающих наказания за преступления в сфере экономики, достаточно развит самоконтроль. Они выдержанные, уверенные в себе, имеют стабильные эмоциональные состояния, реалистично воспринимает жизненные ситуации и умеют планировать свое будущее. Имеют низкую настойчивость, низкую работоспособность, которую компенсируют повышенным уровнем чувствительности и находчивости. Осужденные данной группы устойчивы к различным эмоциональным событиям, уверены в себе.

2. У осужденных рецидивистов за преступления против личности самоконтроль недостаточно развит. В течение дня их эмоциональный фон изменчив, нестабилен, самооценка занижена. Осужденные данной группы более импульсивны и вспыльчивы, настойчивы, способны доводить начатые дела до их логического завершения, добиваться

Таблица

**Общие показатели, полученные по методике оценки волевого самоконтроля (ВСК)
Е. В. Эйдмана и А. Г. Зверкова**

Наименование шкал	Осужденные за преступления в сфере экономики		Осужденные за преступления против личности	
	Показатели выше среднего значения, %	Показатели ниже среднего значения, %	Показатели выше среднего значения, %	Показатели ниже среднего значения, %
Шкала общего самоконтроля	55,7	2,8	45,7	8,5
Шкала самообладания	41,4	8,5	40	10
Шкала настойчивости	40	2,8	46	8,5

поставленных целей. Им свойственны работоспособность и выносливость. Не выносят критику в свой адрес, особенно в присутствии других.

Результаты данного эмпирического исследования имеют практическую значимость, поскольку знание особенностей волевого самоконтроля эмоциональных реакций различных групп осужденных рецидивистов, отбывающих наказание в колониях строгого режима, позволит помочь им регулировать и понимать собственные эмоции, действия и подготовит их к законопослушной жизни на свободе.

Список источников

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / под ред. А. А. Бодалева [и др.]. М. : Педагогика, 1980. Т. 2. 288 с.
2. Ашрапова Р. Р. Роль воспитания в формировании волевого субъективного контроля и самоконтроля осужденных // Прикладная юридическая психология. 2016. № 2(35). С. 48–52.
3. Васильев И. А. Эмоции в психологии. М. : Изд-во МГУ, 1984. 205с.
4. Варданян Ю. В., Дорожкина Н. Р. Исследование самоконтроля, агрессивности и тревожности в структуре саморегуляции осужденных : сб. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения», посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне / под науч. ред. Ю. В. Варданян. Саранск, 2015. С. 42–47.
5. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Эксмо, 2005. 1136 с.
6. Ганишина И. С., Кириллова Т. В. Психология аддиктивного поведения осужденных : монография. Ульяновск, 2018. 169 с.
7. Основы психологии исполнения уголовных наказаний : учеб. пособие / В. Г. Деев [и др.] ; под ред. Е. Н. Казаковой. Вологда : ВИПЭ Минюста России, 2001. 347 с.
8. Заурова, Э. В. Волевая саморегуляция осужденных мужского пола, содержащихся в строгих условиях отбывания наказания : монография. М., 2018. 108 с.
9. Заурова Э. В., Кевля Ф. И. Особенности эмоционально-волевой сферы личности осужденных, отбывающих наказания, не связанные с лишением свободы // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития : сб. материалов Всерос. симпоз. психологов с междунар. участием. Рязань, 2020. С. 41–50.
10. Ильиных Н. А. Взаимосвязь волевого самоконтроля эмоциональных реакций с уровнем сформированности смысложизненных ориентаций тубинфицированных осужденных // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2020. № 7(185). С. 476–480.
11. Сейитмедова А. М. Волевой самоконтроль как фактор предупреждения суицидальных состояний условно осужденных // Вузовская наука как составной элемент подготовки специалистов : материалы XV Междунар. науч.-теорет. конф. курсантов, студентов и слушателей / под общ. ред. Ю. А. Михайловой. Псков, 2020. С. 160–161.
12. Соболев Н. Г., Крюкова Е. В. Психодинамика индивидуально-типологических особенностей и волевого самоконтроля личности несовершеннолетних, состоящих на учете в уголовно-исполнительных инспекциях // Вестник института: преступление, наказание, исправление. 2014. № 1(25). С. 51–55.
13. Ушатиков А. И., Ганишина И. С. Проблемы психологического обеспечения инновационной деятельности в уголовно-исполнительной системе: ретроспективный анализ и современное состояние // Прикладная юридическая психология. 2015. № 4. С. 38–43.

14. Ушатиков А. И., Ганишина И. С. Психологическая типология и классификация осужденных, содержащихся в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы России: история и современное состояние // *Международный пенитенциарный журнал*. 2015. № 4. С. 76–81.

15. Шатохина Л. В., Панина С. В. Диагностика волевой сферы личности осужденных с зависимостью // *Прикладная юридическая психология*. 2022. № 4 (61). С. 23–34.

References

1. Ananyev, B. G. 1980, *Selected psychological works*, A. A. Bodalev et al. (eds), in 2 vols, vol. 2, Pedagogy, Moscow.

2. Ashrapova, R. R. 2016, 'The role of education in the formation of volitional subjective control and self-control of convicts', *Applied legal psychology*, iss. 2(35), pp. 48–52.

3. Vasiliev, I. A. 1984, 'Emotions in psychology', Publishing House MSU, Moscow.

4. Vardanyan, Yu. V. & Dorozhkina N. R. 2015, 'Research of self-control, aggressiveness and anxiety in the structure of self-regulation of convicts', in *International scientific and practical conference with elements of the scientific school for young scientists "51st Eusebian readings" dedicated to the 70th anniversary of Victory in the Great Patriotic War, collection of works*, pp. 42–47, Saransk.

5. Vygotsky, L. S. 2005, *Psychology of human development*, Eksmo, Moscow.

6. Ganishina, I. S. & Kirillova T. V. 2018, *Psychology of addictive behavior of convicts*, Ulyanovsk.

7. Deev, V. G., Kazakova, E. N., Mikhaleva, I. V. & Napris, A. V. 2001, *Fundamentals of psychology of execution of criminal penalties*, E. N. Kazakova (ed.), Vologda Institute of Law and Economics of the Ministry of Justice of Russia, Vologda.

8. Zautorova, E. V. 2018, *Volitional self-regulation of male convicts held in strict conditions of serving their sentences*, Moscow.

9. Zautorova, E. V. & Kevlya F. I. 2020, 'Features of the emotional and volitional sphere of the personality of convicts serving sentences not related to imprisonment', in *Psychology of the XXI century: challenges, searches, vectors of development, collection of materials*, pp. 41–50, Ryazan.

10. Ilyinykh, N. A. 2020, 'The relationship of volitional self-control of emotional reactions with the level of formation of life-meaning orientations of infected with tuberculosis convicts', *Scientific notes of the P. F. Lesgaft University*, iss. 7 (185), pp. 476–480.

11. Seyitmedova, A. M. 2020, 'Volitional self-control as a factor in preventing suicidal states of probationers', in Yu. A. Mikhailova (ed.), *University science as an integral element of training specialists: XV International Scientific-theoretical. conf. of cadets, students and listeners*, Pskov, pp. 160–161.

12. Sobolev, N. G. & Kryukova, E. V. 2014, 'Psychodynamics of individual typological features and volitional self-control of the personality of minors registered in criminal enforcement inspections', *Bulletin of the Institute: crime, punishment, correction*, iss. 1 (25), pp. 51–55.

13. Ushatikov, A. I. & Ganishina, I. S. 2015, 'Problems of psychological support of innovative activity in the penal system: a retrospective analysis and the current state', *Applied legal psychology*, iss. 4, pp. 38–43.

14. Ushatikov, A. I. & Ganishina, I. S. 2015, 'Psychological typology and classification of convicts held in correctional institutions of the penitentiary system of Russia: history and current state', *International Penitentiary Journal*, iss. 4, pp. 76–81.

15. Shatokhina, L. V. & Panina, S. V. 2022, 'Diagnostics of the volitional sphere of personality of convicts with addiction', *Applied legal psychology*, iss. 4 (61), pp. 23–34.

Информация об авторах

И. С. Ганишина – доктор психологических наук, профессор, начальник кафедры юридической психологии и педагогики;

Д. А. Пахомова – адъюнкт.

Information about the authors

I. S. Ganishina – Sc.D (Psychology), associate professor, head of the Department of legal psychology and pedagogy;

D. A Pakhomo – adjunct.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности (психологические науки).

Статья поступила в редакцию 25.04.2024; одобрена после рецензирования 03.05.2024; принята к публикации 13.05.2024.

The article was submitted 25.04.2024; approved after reviewing 03.05.2024; accepted for publication 13.05.2024.

Научная статья
УДК 159.9:343.8

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У МУЖЧИН, ОСУЖДЕННЫХ ВПЕРВЫЕ ЗА НАСИЛЬСТВЕННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

Наталья Олеговна Макух¹

¹ Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний, г. Вологда, Россия, makuh.nataly@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9159-9132>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей эмоциональной сферы у мужчин, осужденных впервые за насильственные преступления, в сравнении с осужденными за корыстные преступления. Первая категория преступников имеет повышенную агрессивность, высокий уровень эмоциональной возбудимости, повышенный уровень тревожности, превалирование аффективного мышления, тенденцию к непосредственному удовлетворению возникающих желаний и потребностей. Эти особенности сочетаются с нарушением их общей нормативной регуляции поведения, снижением уровня интеллектуального и волевого контроля. С целью эффективного психологического сопровождения мужчин, осужденных впервые за насильственные преступления, в рамках проведенного исследования обобщены основные теоретические подходы к изучению эмоциональной сферы личности, характеристики этих преступников, специфики отбывания наказания осужденных в местах лишения свободы. По итогам исследования подтверждена достоверность предположения о том, что у осужденных, отбывающих наказание за насильственные преступления, уровни тревожности, депрессивности, фрустрации выше, чем у осужденных, отбывающих наказание за корыстные преступления, следовательно, они нуждаются в психологической помощи и поддержке.

Ключевые слова: осужденные, эмоциональная сфера, насильственные преступления, корыстные преступления, тревожность, депрессивность, фрустрация, гипотимия

Для цитирования

Макух Н. О. Особенности эмоциональной сферы у мужчин, осужденных впервые за насильственные преступления // Векторы психолого-педагогических исследований. 2024. № 2(03). С. 98–107.

Original article

PECULIARITIES OF THE EMOTIONAL SPHERE IN MEN CONVICTED FOR THE FIRST TIME FOR VIOLENT CRIMES

Natalia Olegovna Makukh¹

¹ Vologda Institute of Law and Economics of the FPS of Russia, Vologda, Russia, makuh.nataly@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9159-9132>

Abstract. The article presents the results of a study of the characteristics of the emotional sphere of the first time convicts for violent crimes in comparison with those convicted for mercenary crimes. Violent criminals have increased aggressiveness, a high level of emotional excitability, an increased level of anxiety, a predominance of affective thinking, and a tendency to directly satisfy emerging desires and needs. These features are combined with a violation of their general normative regulation of behavior, a decrease in the level of intellectual and volitional control. In order to effectively provide psychological support to men convicted for the first time for violent crimes, the study summarizes the main theoretical approaches to studying the emotional sphere of personality, characteristics of violent criminals, and the specifics of serving sentences of convicts in places of deprivation of liberty. According to the results of the study, the reliability of the assumption was confirmed that convicts serving sentences for violent crimes have higher levels of anxiety, depression, and frustration than convicts serving sentences for mercenary crimes, therefore, they need psychological help and support.

Keywords: convicts, emotional sphere, violent crimes, mercenary crimes, anxiety, depression, frustration, hypothymia

For citation

Makukh, N. O. 2024, 'Features of the emotional sphere in men convicted for the first time for violent crimes', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 2(03), pp. 98–107.

Введение

Изучение эмоциональной сферы осужденных является важным и актуальным направлением юридической психологии с акцентом на работу по психологической коррекции личности осужденных с целью формирования социальной направленности осужденных, профилактики деструктивных проявлений, их ресоциализации и дальнейшей интеграции в общество.

В отечественной и зарубежной психологии проблеме эмоциональной сферы посвящено большое количество исследований. Изучением проблем эмоциональной сферы личности занимались такие зарубежные ученые, как У. Джеймс, К. Ланге, У. Кеннон, П. Бард, Д. Хебб, Л. Фестингер, С. Шехтер, а также отечественные – П. В. Симонов, Л. В. Куликов, Н. Д. Левитов, Ю. Е. Сосновикова, А. О. Прохоров и др. В своих работах исследователи раскрывают понятие эмоциональной сферы, виды психических и эмоциональных состояний, особенности динамики психических процессов.

Категория осужденных за насильственные преступления имеет определенные особенности, а именно повышенную агрессивность, высокий уровень эмоциональной возбудимости, повышенный уровень тревожности, превалирование аффективного мышления, тенденцию к непосредственному удовлетворению возникающих желаний и потребностей. Эти особенности сочетаются с нарушением их общей нормативной регуляции поведения, снижением уровня интеллектуального и волевого контроля.

Лица, осужденные за совершение насильственных преступлений, отличаются от других категорий наибольшей неуправляемостью. С ними связано максимальное количество нарушений режимных требований, у них наблюдаются сложности в сфере воспитательного воздействия и психологического сопровождения в условиях исправительных учреждений. В связи с этим в качестве предмета нашего исследования выбраны особенности эмоциональной сферы осужденных, отбывающих наказания за насильственные преступления.

Результаты теоретического исследования

С целью эффективного психологического сопровождения мужчин, впервые осужденных за насильственные преступления, обобщены основные теоретические подходы к изучению эмоциональной сферы личности, характеристики этих преступников, специфика отбывания наказания осужденных в местах лишения свободы в отечественных и зарубежных исследованиях.

Рассматривая эмоциональное состояние как «психоэмоциональное состояние», М. М. Безруких и Д. А. Фарбер [8] описывают его как специфическую форму проявления эмоционального реагирования по типу доминанты, описывающую ценностно-смысловую и оценочную сферу, иные личностно значимые детерминанты человеческого поведения.

Определение, сформулированное В. А. Ганзеном, характеризует «психоэмоциональное состояние» как системное качество эмоциональной сферы, формируемое на принципах системного подхода и определяемое через единство внешнего и внутреннего в человеке [3].

На основе утверждения В. А. Ганзена сформировалось мнение о том, что эмоциональная сторона состояний реализуется непосредственно в виде переживаний (стресс, депрессия, страх, ненависть и др.), а в физиологическом плане она реализуется в вегетативных и поведенческих реакциях. Психоэмоциональные состояния являются многоаспектными и системными характеристиками, включающими в себя эмоциональные, практические и мотивационно-ориентировочные переживания личности [9].

Таким образом, эмоциональная сфера представляет собой целостные, иерархичные, функционально-динамические проявления эмоционального реагирования по типу системообразующего фактора, определяющие своеобразие психического реагирования в конкретный временной промежуток, находящие свое отражение в активности, настроении и поведении личности, готовности и возможности преодолевать трудности общения и адаптации.

Рассмотренные психологические особенности личности осужденного за насильственные преступления (тревожность, конфликтность, социальная отчужденность, импульсивность, дефекты эмоционально-волевой саморегуляции) способствуют совершению иных противоправных действий и требуют от сотрудников учреждения организации превентивных действий и профилактических мероприятий, направленных на коррекцию деструктивного поведения осужденного и формирование у него необходимых навыков социально одобряемого поведения (ч. 2 ст. 313 УК РФ). Эти преступники отличаются

от иных категорий осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы, наличием специфических особенностей личности и сформировавшимися асоциальными установками в сфере межличностного взаимодействия.

Отбывание наказания в местах лишения свободы оказывает деструктивное влияние на психологическое состояние осужденных. Лица, признанные в судебном порядке виновными в совершении преступлений, отбывающие наказание в исправительных учреждениях, адаптируются к требованиям тюремной субкультуры и приспособляются к условиям в рамках действующего законодательства. Пребывание в условиях социальной изоляции оказывает существенное деформирующее влияние на их личность, представления о способах общения и поведении, отношении к исправлению и выбор жизненных планов на время пребывания в учреждении.

В последние годы в отечественной психологии и педагогике изучению эмоционально-волевой сферы был посвящен ряд исследований, проводимых среди различных категорий осужденных:

- отбывающих разные сроки лишения свободы (С. Н. Борисенко) [1, с. 59–70];
- имеющих эмоционально неустойчивые расстройства личности, отбывающих наказание впервые (Г. Г. Буторин, О. Ю. Шешков) [2, с. 98–105];
- отбывающих наказания, не связанные с лишением свободы (Э. В. Зауторова, Ф. И. Кевля) [5, с. 41–50];
- имеющих опыт употребления психоактивных веществ (И. А. Ковальчук, Е. А. Щелкушкина, Е. Н. Балашкина [7, с. 52–61]; А. В. Оглезнева, И. Н. Фомичев [13, с. 78–85];
- совершивших тяжкие преступления (Е. П. Молчанова, О. М. Писарев [10, с. 195–207];
- готовящихся к условно-досрочному освобождению (Н. Г. Соболев, Е. С. Лобанова, А. Н. Михайлов) [16, с. 190–197];
- осужденных женщин (В. М. Поздняков, Т. В. Калашникова, М. В. Овсянникова, М. М. Калашникова) [15, с. 94–108];
- подследственных и осужденных, склонных к суицидальному риску, находящихся в следственном изоляторе (В. И. Нестеренко) [11, с. 101–108], (О. М. Писарев) [14, с. 647–655].

Особенности коррекции эмоционально-волевой сферы отражены в нескольких исследованиях, проведенных среди осужденных мужчин (Т. В. Кириллова) [6, с. 56–61], в том числе у совершивших сексуальные преступления (А. В. Оглезнева, Н. В. Штайнерт) [12, с. 53–59], а также среди осужденных женщин (Е. М. Зайцева) [4, с. 63–64].

Несмотря на обширный ряд исследований эмоциональной сферы осужденных и подследственных, отсутствуют исследования среди мужчин, осужденных впервые за насильственные и корыстные преступления.

Организация эмпирического исследования

При проведении эмпирического исследования в 2023 г. на базе ФКУ ИК-6 УФСИН России по Удмуртской Республике проверена достоверность предположения о том, что у осужденных, отбывающих наказание за насильственные преступления, уровни тревожности, депрессивности, фрустрации выше, чем у осужденных, отбывающих наказание за корыстные преступления. Этим преступникам свойственна гипотимия, подразумевающая стойкий сниженный фон настроения, проявляющийся в уменьшении интенсивности психической, эмоциональной и двигательной активности. Исследование осуществлялось совместно со студентом факультета психологии и проработки Вологодского института права и экономики Федеральной службы исполнения

наказаний (ВИПЭ ФСИН России) С. В. Юскиным. На первом этапе исследования проводился контент-анализ личных дел для отбора осужденных и их распределения на две группы. Критерием отбора респондентов послужил вид совершенного преступления. Выборку составили 60 осужденных мужчин, отбывающих наказание в исправительном учреждении строгого режима.

В первую группу вошли 30 мужчин, совершивших насильственные преступления, во вторую группу – 30 мужчин, совершивших корыстные преступления. Группы испытуемых соответствовали друг другу по возрасту, уровню образования и периоду пребывания в исправительном учреждении.

Для решения поставленных задач и проверки гипотез был использован следующий комплекс психодиагностических методик:

- полустандартизированная беседа;
- методика «Шкала проявлений тревожности» Дж. Тейлора, адаптированная Т. А. Немчиным;
- опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН) В. А. Доскина, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай и М. П. Мирошникова;
- проективная методика «Несуществующее животное» М. З. Дукаревич;
- шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера, адаптированная Ю. Л. Ханиным;
- методика изучения уровня депрессии Э. Бека;
- метод субъективного шкалирования по изучению фрустрированности личности Л. И. Вассермана, модифицированный В. Б. Бойко.

При сравнении результатов в группах, полученных с помощью вышеперечисленных методик, использовался непараметрический статистический U-критерий Манна – Уитни.

Математическая обработка полученных данных проводилась с использованием компьютерной программы Psychometric Expert 9.2.6.

На втором этапе исследования проводилась диагностика психоэмоциональных состояний осужденных мужчин в обеих группах, подготовка данных к математической обработке для сравнения уровней выраженности по всем полученным показателям. На третьем этапе исследования произведен количественный и качественный анализ результатов исследования, сформулированы выводы.

Результаты эмпирического исследования

При обработке результатов исследования, полученных с помощью опросника «Шкала проявлений тревожности» Дж. Тейлора, адаптированного Т. А. Немчиным, сформировался вывод о том, что осужденные, отбывающие наказание за насильственные преступления, испытывают повышенную тревожность, так как условия жизнедеятельности заставляют испытывать постоянное напряжение, страх, связанный с удовлетворением основных жизненных потребностей. Это обусловлено также межличностными отношениями в среде осужденных из-за характера совершенного преступления, что определяется низким социальным статусом в коллективе осужденных, а также негативным отношением со стороны администрации учреждения (по мнению осужденных).

Осужденные, отбывающие наказание за корыстные преступления, имеют средний и низкий уровень тревожности. В большинстве случаев им свойственно адекватное реагирование на события, происходящие в среде осужденных и исправительном учреждении в целом. У них также наблюдается средняя степень уравновешенности, уверенности в своих силах. При проявлении тревожности и обеспокоенности их общий уровень рабо-

тоспособности и приспособленности не снижается. С целью анализа обусловленности тревожности у осужденных мужчин конкретной ситуацией или личностными особенностями мы обратились к результатам, полученным по шкале оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера, адаптированной Ю. Л. Ханиным.

У осужденных первой группы выявлен высокий уровень личностной тревожности. При сравнении этих показателей в двух группах выявлена значимость различий ($p < 0,01$). Высокий уровень личностной тревожности у осужденных, отбывающих наказание за насильственные преступления, определяется исходя из того, как часто и как интенсивно у них возникает состояние тревоги, волнения, переживания. Эти мужчины склонны воспринимать окружающий мир как сферу, заключающую в себе опасность и угрозу психическому здоровью личности, способствующую развитию предневротических состояний. Они характеризуются как эмоционально неустойчивые, неуверенные в себе, мнительные, импульсивные, аффективные, зависимые от настроения.

Возможно, полученные значимые различия, свидетельствующие о том, что данная категория осужденных более тревожна, связаны с тем, что они оценивают себя в данных условиях как подвергающиеся значительному эмоциональному стрессу, постоянно испытывающие при этом чувство тревоги, фрустрации.

В результатах исследования первой и второй групп по методике изучения уровня депрессии Э. Бека (BDI) по шкале «Выраженность депрессивного состояния» наблюдаются значимые различия. У респондентов первой группы выявлена большая выраженность депрессивного состояния по сравнению со второй группой.

Анализ данных шкалы «Пессимизм» также демонстрирует значимые различия ($p < 0,01$), говорящие о том, что осужденные за насильственные преступления более подвержены пессимистичному отношению к своей жизни и менее стрессоустойчивы в неблагоприятных условиях.

По шкале «Нарушение сна», характеризующей соматические расстройства, наблюдаются значимые различия ($p < 0,05$). Первой группе чаще свойственны беспокойство и бессонница, чем второй группе. Это может объясняться тревожностью в поведении, чувством страха, в частности, при нахождении в карантинном отделении, неопределенностью и неизвестностью в будущем.

При анализе данных, полученных с помощью метода субъективного шкалирования по изучению фрустрированности личности Л. И. Вассермана, модифицированного В. Б. Бойко, выявлен повышенный уровень фрустрированности у осужденных за насильственные преступления. У них наблюдается эмоциональная возбудимость, продуцирующая тревожность, беспокойство, растерянность, напряженность, раздражительность.

Отсутствие мотивации у лиц, осужденных за насильственные преступления, создает опыт, связанный с удовлетворением потребностей и желаний. Их эгоцентричная личностная направленность выражается в сосредоточении внимания на своих личных слабостях и исправлении беспокойства по поводу неприятных чувств, возникающих в групповой изоляции. Это порождает у осужденных мужчин чувство неполноценности и затрудняет установление межличностных отношений, тем самым создавая социальную неловкость и зависимость от авторитетных лиц.

У корыстных преступников наблюдается низкий уровень фрустрированности. Они являются эмоционально устойчивыми, смелыми, спокойными, оптимистичными, независимыми, демонстрируют легкость в установлении межличностных контактов; отличаются спонтанностью, раскованностью поведения, стремлением быть в центре внимания

в компании, поиском признания среди «своих», склонностью к совершению демонстративных поступков.

При изучении самочувствия, активности, настроения с помощью методики САН В. А. Доскина, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай и М. П. Мирошникова у осужденных за насильственные преступления отмечаются низкие показатели. У них преобладает плохое самочувствие, усталость и нежелание что-либо делать, сниженный фон настроения. У осужденных, отбывающих наказание за корыстные преступления, выявляется благоприятное психоэмоциональное состояние.

Данные, полученные с помощью методики «Несуществующее животное» М. З. Дукаревич, демонстрируют высокие значения по шкалам «Тревога и страх», «Агрессия» и «Депрессивность» у осужденных за насильственные преступления. Их уровень тревоги и страха очень ярко выражен. Они склонны к размышлениям, унылости, боязливости, недооценке своих возможностей, принижению своей компетентности, самокритике, неумению справляться с жизненными неудачами, испытывают чувство вины.

Осужденные за насильственные преступления часто испытывают подавленность, тоску, отчаяние. Их влечения, мотивы, волевая активность резко снижены. Они не знают, как бороться со стрессом и трудностями, возникающими при взаимоотношениях с другими осужденными. Доминирование тревожно-депрессивного фона настроения, озабоченность, отсутствие чувства безопасности детерминирует у них аутоагрессию, проявляющуюся в самообвинении, самоунижении, нанесении себе телесных повреждений вплоть до самоубийства.

Осужденные за корыстные преступления имеют в основном средние значения по шкалам. У них наблюдается устойчивая тенденция к деятельности, действенности. Они активно переходят к реализации своих планов, способны к целеполаганию, конкретности, предпочитают действовать и размышлять, ориентированы на будущее (присутствует активная связь между мыслью-представлением, планированием и осуществлением планов). Многого обдумывается, планируется, осуществляется или, по крайней мере, начинает осуществляться (если даже и не доводится до конца).

Осужденные за корыстные преступления активно переходят к реализации своих планов, наклонностей. Они заинтересованы в информации, формировании мнения окружающих о себе, характеризуются сниженной чувствительностью в отношениях с другими людьми и склонностью к проявлению эмоций. Респонденты второй группы имеют потребность в межличностном общении, активно взаимодействуют с другими людьми. У них отсутствуют склонность к компенсаторной реакции «фантазирование», а также фиксация на сексуальных проблемах.

Выводы и обсуждение результатов исследования

Таким образом, предположение о том, что у осужденных, отбывающих наказание за насильственные преступления, уровни тревожности, депрессивности, фрустрации выше, чем у осужденных, отбывающих наказание за корыстные преступления, нашло подтверждение. Этим преступникам свойственна гипотимия, подразумевающая стойкий сниженный фон настроения, проявляющийся в уменьшении интенсивности психической, эмоциональной и двигательно-моторной активности.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в практической работе психологами исправительных учреждений. Выявленные особенности эмоциональных состояний нужны при работе с данной категорией осужденных, так как многим из них тяжело справиться со своими проблемами в одиночку, следовательно, они нуждаются

в психологической помощи и поддержке. Отсутствие данной помощи может привести к неадекватному поведению осужденных, поэтому проявления тревожности, депрессии, неадекватных поведенческих реакций следует диагностировать и корректировать.

В дальнейшем исследование может быть продолжено в направлении более подробного изучения взаимосвязи психических состояний с другими личностными характеристиками у различных категорий осужденных, находящихся в исправительных учреждениях, а также возможна разработка коррекционных программ по преодолению негативных эмоциональных состояний, возникающих в условиях социальной изоляции.

Список источников

1. Борисенко С. Н. Эмоциональная сфера осужденных, отбывающих разные сроки лишения свободы // Уголовно-исполнительная система на современном этапе и перспективы ее развития : сб. тез. выступ. и докл. участников Междунар. науч.-практ. конф. Рязань, 2020. С. 59–70.
2. Буторин Г. Г. Нарушения поведения у лиц, впервые осужденных к лишению свободы, с эмоционально неустойчивым расстройством личности // Вестник Томского института повышения квалификации работников ФСИН России. 2020. № 2(4). С. 98–105.
3. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. М. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. 176 с.
4. Зайцева Е. М. О влиянии различных видов работы на эмоциональную сферу осужденных женщин // Пенитенциарная система и общество: опыт взаимодействия : сб. материалов IX Междунар. науч.-практ. конф. Пермь, 2022. С. 63–64.
5. Заурова Э. В., Кевля Ф. И. Особенности эмоционально-волевой сферы личности осужденных, отбывающих наказания, не связанные с лишением свободы // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития : сб. материалов Всерос. симпоз. психологов с междунар. участием. Рязань, 2020. С. 41–50.
6. Кириллова Т. В. Исправление осужденных путем переориентации их эмоционально-волевых качеств // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2021. № 6(229). С. 56–61.
7. Ковальчук И. А. Особенности эмоционально-волевой сферы осужденных, имеющих опыт употребления психоактивных веществ // Прикладная юридическая психология. 2023. № 2(63). С. 52–61.
8. Когнитивные исследования : сб. науч. тр. / Ю. И. Александров [и др.]. М. : Институт психологии РАН, 2010. Вып. 4. 304 с.
9. Маслова Т. М. Соотношение психоэмоционального состояния и уровня стрессоустойчивости личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. № 2 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-psihoemotsionalnogo-sostoyaniya-i-urovnya-stressostoychivosti-lichnosti> (дата обращения: 20.04.2024).
10. Молчанова Е. П. Особенности интегральной индивидуальности мужчин, осужденных за тяжкие преступления // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 5(39). С. 195–207.
11. Нестеренко В. И. Исследование взаимосвязи личностных особенностей и склонности к суицидальному риску у юношей, находящихся в следственном изоляторе // СМАЛЬТА. 2020. № 1. С. 101–108.
12. Оглезнева А. В. Мишени психологической коррекции эмоционально-волевой сферы сексуальных преступников // Формы и методы психологической работы со спецконтингентом и персоналом : материалы V Межвед. круглого стола. Псков, 2019. С. 53–59.

13. Оглезнева А. В. Особенности эмоционально-волевой сферы осужденных, имеющих психические и поведенческие расстройства в результате употребления наркотических веществ // Вестник Томского института повышения квалификации работников ФСИН России. 2020. № 1(3). С. 78–85.

14. Писарев О. М. Некоторые вопросы психологической работы с эмоциональной сферой осужденных, склонных к суициду // Человек: преступление и наказание. 2023. Т. 31(1–4), № 4. С. 647–655.

15. Поздняков В. М. Особенности проявления эмоциональной зрелости осужденными женского пола, отбывающими наказание в виде лишения свободы // Психология и право. 2021. Т. 11, № 3. С. 94–108.

16. Соколов Н. Г. Особенности волевой саморегуляции осужденных, готовящихся к условно-досрочному освобождению // Прикладная психология и педагогика. 2022. Т. 7, № 1. С. 190–197.

References

1. Borisenko, S. N. 2020, 'The emotional sphere of convicts serving different terms of imprisonment', *International Scientific and Practical Conference "The penal enforcement system at the present stage and prospects for its development"*, pp. 69–70, Ryazan.

2. Butorin, G. G. 2020, 'Behavioral disorders in persons sentenced to imprisonment for the first time with emotionally unstable personality disorder', *Bulletin of the Tomsk Institute for Advanced Training of employees of the FPS of Russia*, iss. 2 (4), pp. 98–105.

3. Hansen, V. A. 1991, 'System descriptions in psychology', Publishing House of the Leningrad University, Moscow.

4. Zaitseva, E. M. 2022, 'On the impact of various types of work on the emotional sphere of convicted women', in *IX International Scientific and Practical Conference "Penitentiary system and society: experience of interaction": collection of materials*, Perm, pp. 63–64, Perm.

5. Zautorova, E. V. & Kevlya, F. I. 2020, 'Features of the emotional and volitional sphere of personality of convicts serving sentences not related to imprisonment', in *All-Russian Symposium of psychologists with international participation "Psychology of the XXI century: challenges, searches, vectors of development": collection of materials*, pp. 41–50, Ryazan.

6. Kirillova, T. V. 2021, 'Correction of convicts by reorienting their emotional and volitional qualities', *Vedomosti of the penal enforcement system*, iss. 6(229), pp. 56–61.

7. Kovalchuk, I. A. 2023, 'Features of the emotional and volitional sphere of convicts with experience in the use of psychoactive substances', *Applied legal psychology*, iss. 2(63), pp. 52–61.

8. *Cognitive research 2010*, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow.

9. Maslova, T. M. 2020, 'The ratio of the psycho-emotional state and the level of stress resistance of the individual', *The azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, iss. 2(31), URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-psihoemotsionalnogo-sostoyaniya-i-urovnya-stressostoychivosti-lichnosti> (viewed 20 April 2024).

10. Molchanova, E. P. 2021, 'Features of the integral individuality of men convicted of serious crimes', *Scientific and pedagogical review*, iss. 5(39), pp. 195–207.

11. Nesterenko, V. I. 2020, 'Investigation of the relationship between personal characteristics and suicidal risk in young men in pre-trial detention', *SMALTA*, iss. 1, pp. 101–108.

12. Oglezneva, A. V. 2019, 'Targets of psychological correction of the emotional-volitional sphere of sex offenders', in *V Interagency round table "Forms and methods of psychological work with a special agent and staff"*, pp. 53–59, Pskov.

13. Oglezneva, A. V. 2020, 'Features of the emotional and volitional sphere of convicts with mental and behavioral disorders as a result of drug use', *Bulletin of the Tomsk Institute for Advanced Training of employees of the FPS of Russia*, iss. 1 (3), pp. 78–85.

14. Pisarev, O. M. 2023, 'Some issues of psychological work with the emotional sphere of convicts prone to suicide', *Man: crime and punishment*, vol. 31(1–4), iss. 4, pp. 647–655.

15. Pozdnyakov, V. M. 2021, 'Features of the manifestation of emotional maturity by female convicts serving a sentence of imprisonment', *Psychology and law*, vol. 11, iss. 3, pp. 94–108.

16. Sobolev, N. G. 2022, 'Features of volitional self-regulation of convicts preparing for parole', *Applied psychology and pedagogy*, vol. 7, iss. 1, pp. 190–197.

Информация об авторе

Н. О. Макух – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности.

Information about the author

N. O. Makukh – PhD (Psychology), associate professor of the Department of psychology of professional activity.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности (психологические науки).

Статья поступила в редакцию 10.03.2024; одобрена после рецензирования 25.03.2024; принята к публикации 01.04.2024.

The article was submitted 10.03.2024; approved after reviewing 25.03.2024; accepted for publication 01.04.2024.

Научная статья
УДК 159.9:343.815

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ЖЕНСКОГО ПОЛА, ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ УСЛОВНО

Анна Юрьевна Селиверсткіна¹

¹ Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, kryasheva.anna@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5042-8003>

Аннотация. В статье исследуется проблема психологических особенностей несовершеннолетних женского пола, осужденных к лишению свободы условно. Актуальность исследования подтверждается большим количеством преступлений, совершаемых несовершеннолетними женского пола. Цель исследования – изучение психологических особенностей личности несовершеннолетних женского пола до и после использования программы психологической коррекции. Эмпирическое исследование было проведено на базе уголовно-исполнительных инспекций г. Рязани, Рязанской области, г. Тамбова, Тамбовской области, Республики Мордовия и Московской области. В нем приняли участие 46 несовершеннолетних женского пола, осужденных к лишению свободы условно. Методами исследования выступили: анализ личных дел, наблюдение, опрос, тестирование. В качестве методик исследования применялся следующий психодиагностический инструментарий: наблюдение, анализ личных дел, тестирование (16-факторный личностный опросник –16 PFC (Р. Кеттелл); «Личностный опросник нравственно-правовой надежности» (Е. Ю. Стрижов); «Морфологический тест жизненных ценностей» (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина); «Готовность к риску» (Г. Шуберт); «Диагностика социально-психологической адаптации» [К. Роджерс]). Для обработки полученных данных использовалась компьютерная программа Psychometric Expert (версия 9.2.6), факторный анализ. Научным и практическим результатом работы явилось подтверждение изменений психологических особенностей путем достижения значимых и статистически достоверных изменений в каждом из компонентов. Существенную динамику показали следующие психологические особенности: необходимость соблюдения морально-нравственных норм, ценности сохранения индивидуальности, профессиональной жизни и увлечений, общая социально-психологическая адаптированность, а также принятие себя и внутренний контроль (интернальность).

Ключевые слова: несовершеннолетние женского пола, психологические особенности, противоправное поведение, осужденные, психологический эксперимент, компоненты структуры

Для цитирования

Селиверсткіна А. Ю. Психологические особенности несовершеннолетних женского пола, осужденных к лишению свободы условно // Векторы психолого-педагогических исследований. 2024. № 2(03). С. 108–116.

Original article

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF FEMALE MINORS SENTENCED TO PROBATIO

Anna Yurievna Seliverstkina¹

¹Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, kryasheva.anna@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5042-8003>

Abstract. The article examines the problem of psychological characteristics of female minors sentenced to probation. The relevance of the study is confirmed by the large number of crimes committed by female minors. The purpose of the study is to study the psychological characteristics of the personality of female minors before and after using the psychological correction program. The empirical study was conducted on the basis of the criminal enforcement inspections of Ryazan, the Ryazan region, Tambov, the Tambov region, the Republic of Mordovia and the Moscow region. 46 female minors who were sentenced to probation took part in it. The research methods were: analysis of personal files, observation, survey, testing. The following psychoagnostic tools were used as research methods: observation, analysis of personal files, testing (16-factor personality questionnaire of P. Kettell; "Personal questionnaire of moral and legal reliability" of E. Y. Strizhov; "Morphological test of life values" of V. F. Sopov, L. V. Karpushina; "Readiness for risk" of G. Schubert; "Diagnosis of socio-psychological adaptation" of K. Rogers). In order to process the data obtained, the computer program Psychometric Expert (version 9.2.6) and factor analysis were used. The scientific and practical result of the work was the confirmation of changes in the components of psychological characteristics by achieving significant and statistically significant changes in each of the components of psychological characteristics. The following psychological features have significant dynamics: the need to comply with moral norms, the values of preserving individuality, professional life and hobbies, general socio-psychological adaptation, as well as self-acceptance and internal control (internality).

Keywords: female minors, psychological characteristics, illegal behavior, convicts, psychological experiment, structural components

For citation

Seliverstkina, A.Yu. 2024, 'Psychological features of female minors sentenced to probation', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 2(03), pp. 108–116.

В настоящее время в нашей стране растет количество преступлений, совершаемых несовершеннолетними. Согласно официальным статистическим данным за январь-апрель 2024 г., каждое сорок второе преступление (2,4 %) в России совершено несовершеннолетними или при их участии [3]. Согласно исследованию А. Ф. Федорова противоправное «поведение свойственно большому числу несовершеннолетних, продолжает расти не только преступность несовершеннолетних мужского пола, но и женского» [5, с. 244]. Проведенный анализ особенностей механизма противоправного поведения несовершеннолетних женского пола позволяет сделать вывод о том, что в целях предупреждения их преступного поведения наиболее эффективным представляется надлежащее воспитательное воздействие на личность несовершеннолетней с целью недопущения формирования у нее асоциальных установок и преступных мотивов [4]. Требуется комплексное изучение психологических особенностей несовершеннолетних женского пола, осужденных к лишению свободы условно, а также разработка и внедрение программ их психологического сопровождения.

Методы

Эмпирическое исследование было проведено на базе уголовно-исполнительных инспекций (УИИ) г. Рязани, Рязанской области, г. Тамбова, Тамбовской области, Республики Мордовия и Московской области. В нем приняли участие 46 несовершеннолетних женского пола, осужденных к лишению свободы условно. В ходе исследования был применен следующий психодиагностический инструментарий: наблюдение, анализ личных дел, тестирование (16-факторный личностный опросник –16 PFC (Р. Кеттелл); «Личностный опросник нравственно-правовой надежности» (Е. Ю. Стрижов); «Морфологический тест жизненных ценностей» (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина); «Готовность к риску» (Г. Шуберт); «Диагностика социально-психологической адаптации» [К. Роджерс]). Для статистической обработки данных применялась компьютерная программа Psychometric Expert (версия 9.2.6) с использованием факторного анализа полученных результатов.

Результаты

Экспериментальную группу исследования составили несовершеннолетние женского пола, состоящие на учете в УИИ. Эксперимент проводился в период с ноября 2023 г. по март 2024 г. В нем приняли участие 46 наркозависимых несовершеннолетних женского пола, осужденных к лишению свободы условно. Участники эксперимента были разделены на две группы – по 23 человека в каждой. Возраст участников экспериментального исследования – от 14 до 18 лет. На формирующем этапе эксперимента реализовывалась психологическая программа психологического сопровождения несовершеннолетних женского пола, осужденных к лишению свободы условно. Контрольный этап эксперимента предполагал оценку эффективности авторской программы в рамках проведения повторного психодиагностического исследования контрольной и экспериментальной групп. В ходе психодиагностического исследования были использованы методики, примененные на констатирующем этапе эксперимента.

Структура психологических особенностей несовершеннолетних женского пола, осужденных к лишению свободы, представляет собой совокупность компонентов: когнитивного, поведенческого, нравственно-целевого и эмоционально-волевого [4]. Для проверки статистической значимости различий уровня развития компонентов психологических особенностей в контрольной и экспериментальной группах до и после эксперимента применялся Т-критерий Вилкоксона. Результаты проверки значимости психологических особенностей у несовершеннолетних женского пола экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента представлены в таблице.

Таблица

Анализ различий уровней развития компонентов психологических особенностей несовершеннолетних экспериментальной группы до и после эксперимента

Структура психологических особенностей		Средние значения		Значение Т-критерия	Уровень значимости, p	
		Экспериментальная группа ДО	Экспериментальная группа ПОСЛЕ			
Когнитивный компонент	Признание ответственности перед нравственными нормами	20,70	23,20	76	0,27896577	
	Понимание необходимости соблюдения норм	28,10	34,35	30	0,00839277	**
	Учет норм в поведении	42,10	46,15	63	0,19091804	
	Устойчивость к нарушению норм	30,60	35,15	37	0,03467073	*
	Отношение к труду	36,45	41,70	50	0,03826967	*
	Отрицание обмана и мошенничества	34,35	40,65	22	0,00330702	**
	Эгоизм – альтруизм	47,05	53,75	39	0,02298569	*
	Общий уровень нравственной надежности	239,35	274,95	36	0,00999683	**
	Развитие себя	37,30	42,20	36	0,09285425	
	Духовное удовлетворение	38,35	44,15	50	0,03826967	*
	Креативность	35,80	36,05	83	0,91330100	
	Активные социальные контакты	37,40	42,65	40	0,01447411	*
	Собственный престиж	35,85	39,50	54	0,09491034	
	Достижение	38,00	41,75	42	0,03293897	*
	Высокое материальное положение	38,10	43,45	59	0,08257024	
	Сохранение собственной индивидуальности	37,65	42,90	52	0,04785836	*
	Профессиональная жизнь	50,60	59,65	41	0,01604262	*
	Образование	53,85	58,85	83	0,40091739	
	Семейная жизнь	49,85	52,25	65	0,37197444	
	Общественная активность	48,20	53,20	65	0,13054169	
Увлечения	48,80	59,45	16	0,00147731	**	
Физическая активность	47,15	50,05	75	0,25485151		
Поведенческий компонент	Фактор А (замкнутость – общительность)	6,60	7,40	68	0,44598225	
	Фактор G (степень принятия моральных норм)	6,25	7,25	45	0,23432185	
	Фактор Q2 (конформизм – неконформизм)	6,05	6,30	56	0,82028024	
	Адаптированность	70,05	119,10	15	0,00119754	**
	Принятие себя	9,10	29,85	22	0,00568480	**
	Принятие других	4,20	12,10	20	0,00404921	**
	Эмоциональный комфорт	3,55	17,30	30	0,00890380	**
	Ожидание внутреннего контроля	14,70	46,95	15	0,00128483	**
	Доминирование	-0,85	6,05	32	0,01060769	*
	Уход от проблем	0,25	-5,45	23	0,01058093	*
	Шкала готовности к риску	-5,85	-12,20	81	0,36037588	

Окончание таблицы

Нравственно-целевой компонент	Развитие себя	37,30	42,20	36	0,09285425	
	Духовное удовлетворение	38,35	44,15	50	0,03826967	*
	Креативность	35,80	36,05	83	0,91330100	
	Активные социальные контакты	37,40	42,65	40	0,01447411	*
	Собственный престиж	35,85	39,50	54	0,09491034	
	Достижение	38,00	41,75	42	0,03293897	*
	Высокое материальное положение	38,10	43,45	59	0,08257024	
	Сохранение собственной индивидуальности	37,65	42,90	52	0,04785836	*
	Цели в жизни	27,65	32,85	47	0,05340671	
	Процесс жизни	28,15	31,95	41	0,09286051	
	Результативность жизни	24,50	26,35	68	0,26844179	
	Локус контроля Я	19,15	21,50	46	0,08538996	
	Локус контроля жизнь	28,70	31,75	53	0,25590947	
Общий показатель осмысленности жизни	95,25	106,65	62	0,10438296		
Эмоционально-волевой компонент	Фактор С (Эмоциональная стабильность – эмоциональная нестабильность)	6,00	6,80	44	0,34868878	
	Фактор F (сдержанность – экспрессивность)	4,95	4,75	67	0,63594166	
	Фактор О (спокойствие – тревожность)	6,70	6,35	70	0,74036770	
	D Депрессия	7,60	6,65	38	0,12083964	
	Pd Психопатия	6,85	6,60	60	0,66028180	
	Pa Паранойяльность	6,65	4,10	21	0,00160727	**
	Pt Психастения	7,65	6,00	49	0,06130975	

* – различия на уровне значимости $p < 0,05$

В экспериментальной группе выявлены статистически достоверные изменения выраженности структурных элементов в каждом компоненте психологических особенностей.

Так, в когнитивном компоненте выявлено повышение как общего уровня нравственной надежности ($T = 36$; $p < 0,01$), так и ее отдельных показателей: понимание необходимости соблюдения норм ($T = 30$; $p < 0,01$), устойчивость к нарушению норм ($T = 37$; $p < 0,05$), отношение к труду ($T = 50$; $p < 0,05$), отрицание обмана и мошенничества ($T = 22$; $p < 0,01$), альтруизм ($T = 39$; $p < 0,05$). Эти изменения указывают на то, что участие в психологической программе позволило несовершеннолетним женского пола, осужденным к лишению свободы условно, сформировать более адекватные и конструктивные представления о морально-нравственных нормах общества и необходимости их соблюдать. Участники эксперимента стали позитивнее воспринимать других людей и доверять им, но при этом стали проявлять и более выраженную готовность к противодействию негативным влияниям, готовность отстаивать свое мнение и поступать согласно личным нравственным принципам, не ориентируясь на мнение и оценки других. Можно отметить и повышение готовности бескорыстно помогать другим, проявлять о них необходимую заботу, защищать их интересы. Появилось осознание чувства долга и ответственности, необходимости длительно трудиться и прилагать личные усилия для достижения поставленных целей.

Выявленные изменения в отношении морально-нравственного развития сопровождаются и изменениями в ценностных ориентациях наркозависимых несовершеннолетних

женского пола, осужденных к лишению свободы условно. Так, выявлено значимое повышение ценностей духовного удовлетворения ($T = 50$; $p < 0,05$), активных социальных контактов ($T = 40$; $p < 0,05$), достижений ($T = 42$; $p < 0,05$), сохранения собственной индивидуальности ($T = 52$; $p < 0,05$), а также сферы профессиональной жизни ($T = 41$; $p < 0,05$) и увлечений ($T = 16$; $p < 0,01$). После эксперимента средние значения по данным ценностным показателям достигли нормативного предела и стали соответствовать среднему уровню выраженности. В данном случае можно отметить появившуюся многомерность ценностной системы, выражающуюся в укреплении как нравственно-деловой, так и личностно-престижной направленности несовершеннолетних женского пола. Они стали уделять больше внимания получению внутреннего удовлетворения от всех сфер своей жизни, сохранению и развитию своей индивидуальности, установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми, получению ощутимых результатов своей деятельности. При этом данные ценности несовершеннолетние женского пола более активно стремились реализовать в сферах профессиональной жизни и индивидуальных увлечений.

В поведенческом компоненте были выявлены статистически достоверные изменения по всем показателям социально-психологической адаптации: общая адаптированность ($T = 15$; $p < 0,01$), принятие себя ($T = 22$; $p < 0,01$) и других ($T = 20$; $p < 0,01$), эмоциональный комфорт ($T = 30$; $p < 0,01$), внутренний контроль ($T = 15$; $p < 0,01$), доминирование ($T = 32$; $p < 0,05$) и уход от проблем ($T = 23$; $p < 0,05$). Можно утверждать, что модель отношений несовершеннолетних женского пола с социальным окружением и самим собой стала более позитивной и конструктивной. У них повысилась вера в себя и свои силы, укрепилось чувство собственного достоинства, умение уважать и понимать других при снижении эмоциональной зависимости от них. Несовершеннолетние стали более уравновешены и оптимистичны, готовы нести ответственность за свои решения и действия, признавать свои недостатки и работать над ними, не стремясь уйти от возникающих проблем и трудностей.

Изменения в нравственно-целевом компоненте выражаются в развитии структуры ценностных ориентаций личности, усилении значимости различных ценностей как духовно-нравственного (духовная удовлетворенность, активные социальные контакты), так и прагматического (достижение, сохранение собственной индивидуальности) характера. Отсутствие значимых изменений в показателях осмысленности жизни, на наш взгляд, вполне естественно, так как содержательно они отражают глубинный и сложный феномен переживания онтологической значимости жизни. Для существенного изменения осмысленности жизни требуется более длительное время и интенсивная психологическая работа. Тем не менее отметим, что средние значения по всем шкалам осмысленности жизни стали несколько выше и располагаются в пределах среднего уровня выраженности.

Наименее подверженным изменениям оказался эмоционально-волевой компонент психологических особенностей. Так, среди его элементов статистически достоверное изменение (снижение) имеет только показатель паранойяльности ($T = 21$; $p < 0,01$). Это говорит о том, что несовершеннолетние женского пола стали менее подозрительными и враждебными, менее склонными к формированию сверхценных идей, менее ригидными в аффектах и поведении.

Дополнительно отметим, что статистически значимые изменения у несовершеннолетних экспериментальной группы выявлены также по показателям самоконтроля

($T = 13$; $p < 0,01$), шизоидности ($T = 51$; $p < 0,05$) и склонности к наркозависимости ($T = 46$; $p < 0,05$). После формирующего эксперимента несовершеннолетние женского пола, осужденные к лишению свободы условно, стали лучше контролировать свои эмоции и поведение, чаще проявлять свои волевые качества. Кроме того, у них стала менее выраженной эмоциональная отчужденность, холодность в контактах и ослабло стремление к измененным состояниям сознания.

Заключение

Таким образом, анализ психологических особенностей несовершеннолетних женского пола, осужденных к лишению свободы условно, до и после участия в психологической программе сопровождения показал, что в ходе работы достигнуты значимые и статистически достоверные изменения в каждом из компонентов психологических особенностей. При этом особенно существенную динамику обнаружили такие характеристики, как необходимость соблюдения морально-нравственных норм, ценность сохранения индивидуальности, профессиональной жизни и увлечений, общая социально-психологическая адаптированность, а также принятие себя и внутренний контроль (интернальность). По указанным показателям выявлены значимые приращения по сравнению как с контрольной группой, так и с самими собой до эксперимента.

Представленные данные и результаты проведенной проверки позволяют утверждать, что примененная нами программа психологического сопровождения несовершеннолетних женского пола, осужденных к лишению свободы условно, оказала эффективное воздействие на их психологические особенности и внесла значимый вклад в обеспечение их психологического благополучия и формирование правопослушного поведения.

Список источников

1. Глебова А. А. Социально-психологические особенности формирования просоциальности у подростковых лидеров отрицательной направленности // Психология и право. 2022. Т. 12, № 4. С. 185–194.
2. Горьковская И. А., Микляева А. В. Сравнительно-исторический анализ самооценки подростков с устойчивым противоправным поведением // Психология и право. 2022. Т. 12, № 4. С. 171–184.
3. Осадчук О. А. Об особенностях механизма индивидуального поведения несовершеннолетних женского пола // Право и государство: теория и практика. 2023. № 9(225). С. 313–315.
4. Селиверсткіна А. Ю. Структура личности и психологические детерминанты противоправного поведения наркозависимых несовершеннолетних, осужденных к лишению свободы условно: дис. ... канд. психол. наук. Рязань, 2023. 173 с.
5. Федоров А. Ф. Организация и методика исследования характерологических особенностей личности несовершеннолетних женского пола с делинквентным поведением // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития : сб. материалов IV Междунар. симпозиума психологов : в 3 ч. (Рязань, 7 авг. 2022 г.) / под общ. ред. Т. П. Скрипкиной, С. Н. Сорокоумовой. Ч. 3. Рязань : Академия ФСИИ России, 2022. С. 243–247.
6. Hernandez, K. A., Ferguson, S. & Kennedy, T. D. (eds) 2020, *A Closer Look at Juvenile Homicide*, Springer Briefs in Psychology.
7. Badasa, G. (ed.) 2019, 'Juvenile Delinquency: A need to multiple explanations and interventions', *Open Access Library Journal*, iss. 6, pp. 1–10.
8. Mwangangi, R. 2019, 'The Role of Family in Dealing with Juvenile Delinquency', *Open*

Journal of Social Sciences, iss. 7. pp. 52–63.

9. Rahman, M. A. 2022, 'Theoretical framework on juvenile gang delinquency: its roots and solutions', *Beijing Law Review*, iss. 13, pp. 477–488.

10. Pyle, N. (ed.) 2020, 'Social risk factors of institutionalized juvenile offenders: a systematic review', *Adolescent Res Rev*, iss. 5, pp. 173–186.

11. Zouini, B. Senhaji, M. & Kerekes, N. 2019, 'Self-reported aggressive and antisocial behaviors in Moroccan high school students', *Psychology*, iss. 52(3), pp. 235–247.

12. Zelechowski, A. D., Lindsay, R., & Heusel L. 2020, 'Trauma-informed child custody evaluation as delinquency prevention', *Assessing Trauma in Forensic Contexts*, in R. Javier, E. Owen, & J. Maddux (eds), Springer, Cham.

13. Walsh, A., Wells, J. & Gann, S. M., 2020, *The Juvenile Delinquent*, Correctional Assessment, Casework and Counseling, Springer, Cham.

References

1. Glebova, A. A. 2022, 'Socio-psychological features of the formation of prosociality in adolescent leaders of a negative orientation', *Psychology and law*, vol. 12, iss. 4, pp. 185–194.

2. Gorkova, I. A. & Miklyaeva, A. V. 2022, 'Comparative historical analysis of the self-esteem of adolescents with persistent illegal behavior', *Psychology and law*, vol. 12, iss. 4, pp. 171–184.

3. Osadchuk, O. A. 2023, 'On the peculiarities of the mechanism of individual behavior of female minors', *Law and the State: theory and practice*, iss. 9(225), pp. 313–315.

4. Seliverstina, A. Yu. 2023, *Personality structure and psychological determinants of illegal behavior of drug-addicted minors sentenced to probation: PhD thesis (Psychology)*, Ryazan.

5. Fedorov, A. F. 2022, 'Organization and methodology of the study of the characterological characteristics of the personality of female minors with delinquent behavior', in *IV International Symposium of Psychologists "Psychology of the 21st century: challenges, searches, vectors of development": collection of materials (Ryazan, August 7, 2022)*, in 3 vols, vol. 3, pp. 243–247, Academy of the FPS of Russia, Ryazan.

6. Hernandez, K. A., Ferguson, S. & Kennedy, T. D. (eds) 2020, *A Closer Look at Juvenile Homicide*, Springer Briefs in Psychology.

7. Badasa, G. (ed.) 2019, 'Juvenile Delinquency: A need to multiple explanations and interventions', *Open Access Library Journal*, iss. 6, pp. 1–10.

8. Mwangangi, R. 2019, 'The Role of Family in Dealing with Juvenile Delinquency', *Open Journal of Social Sciences*, iss. 7. pp. 52–63.

9. Rahman, M. A. 2022, 'Theoretical framework on juvenile gang delinquency: its roots and solutions', *Beijing Law Review*, iss. 13, pp. 477–488.

10. Pyle, N. (ed.) 2020, 'Social risk factors of institutionalized juvenile offenders: a systematic review', *Adolescent Res Rev*, iss. 5, pp. 173–186.

11. Zouini, B. Senhaji, M. & Kerekes, N. 2019, 'Self-reported aggressive and antisocial behaviors in Moroccan high school students', *Psychology*, iss. 52(3), pp. 235–247.

12. Zelechowski, A. D., Lindsay, R., & Heusel L. 2020, 'Trauma-informed child custody evaluation as delinquency prevention', *Assessing Trauma in Forensic Contexts*, in R. Javier, E. Owen, & J. Maddux (eds), Springer, Cham.

13. Walsh, A., Wells, J. & Gann, S. M., 2020, *The Juvenile Delinquent*, Correctional Assessment, Casework and Counseling, Springer, Cham.

Информация об авторе

А. Ю. Селиверсткіна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела научного центра.

Information about the author

A. Yu. Seliverstкіna – PhD (Psychology), senior researcher at the scientific research department of the scientific center.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности (психологические науки).

Статья поступила в редакцию 17.04.2024; одобрена после рецензирования 27.04.2024; принята к публикации 30.04.2024.

The article was submitted 17.04.2024; approved after reviewing 27.04.2024; accepted for publication 30.04.2024.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

Научная статья
УДК 159.9:343.13

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОПЕРАТИВНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ

Дарья Павловна Паулкина¹

¹ Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, dashakomleva@mail.ru

Аннотация. В статье обращается внимание на проблему психологического обеспечения безопасности сотрудников уголовно-исполнительной системы, в частности сотрудников оперативных подразделений. Цель исследования – раскрыть значимость психологического обеспечения безопасности сотрудников оперативных подразделений Федеральной службы исполнения наказаний для повышения эффективности служебной деятельности, предложить и обосновать рекомендации по организации психологической работы в данном направлении. В результате проведенной работы отмечено, что психологическое обеспечение безопасности сотрудников оперативных служб Федеральной службы исполнения наказаний связано не только с нормативным закреплением гарантий их безопасности, но и с осуществлением комплекса мер психолого-педагогического воздействия, направленных на предупреждение преступных посягательств в отношении их. Данные решения положительно отразятся на эффективности выполнения служебных задач сотрудниками оперативных подразделений. В заключение предложены основные направления работы и практические рекомендации по психологическому обеспечению безопасности сотрудников оперативных подразделений Федеральной службы исполнения наказаний. Сделаны выводы о необходимости совершенствования психологических мер обеспечения безопасности сотрудников оперативных подразделений.

Ключевые слова: безопасность, психологическая безопасность, сотрудники оперативных подразделений, виктимологическая безопасность, уголовно-исполнительная система

Для цитирования

Паулкина Д. П. Психологическое обеспечение безопасности сотрудников оперативных подразделений Федеральной службы исполнения наказаний // Векторы психолого-педагогических исследований. 2024. № 2(03). С. 117–125.

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Original article

PSYCHOLOGICAL SECURITY OF EMPLOYEES OF OPERATIONAL UNITS OF THE FPS OF RUSSIA

Daria Pavlovna Paulkina¹

¹ Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, dashakomleva@mail.ru

Abstract. In the article, the author draws attention to the relevance of the problem of psychological security of employees of the penitentiary system, in particular, employees of operational units. The purpose of the study is to reveal the importance of psychological security of employees of operational units of the FPS of Russia for improving the efficiency of official activity, to propose and justify recommendations on the organization of psychological work in this direction. The methodological basis of the study was the methods of analysis, synthesis, processing of statistical information, the comparative method. As a result of the work carried out, it was noted that the psychological security of the employees of the operational services of the FPS of Russia is connected not only with the normative consolidation of guarantees of their safety, but also with the implementation of a set of measures of psychological and pedagogical influence aimed at preventing their criminal encroachments. These decisions will have a positive impact on the efficiency of the performance of official tasks by employees of operational units. In conclusion, the main directions of work and practical recommendations on psychological security of employees of operational units of the FPS of Russia are proposed. Conclusions are drawn about the need to improve psychological measures to ensure the safety of employees of operational units.

Keywords: security, psychological security, employees of operational units, victimological security, criminal enforcement system

For citation

Paulkina, D. P. 2024, 'Psychological security of employees of operational units of the FPS of Russia', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 2(03), pp. 117–125.

Реформирование уголовно-исполнительной системы (УИС) Российской Федерации связано с решением проблем повышения ее эффективности и предусматривает обеспечение безопасности и формирование высокомотивированного и профессионального кадрового потенциала [1].

Анализ данных судебной статистики, касающихся дезорганизации деятельности учреждений, обеспечивающих изоляцию от общества, указывает на актуальность темы исследования. В 2022 г. за угрозу применения насилия в отношении сотрудника Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН России) (ч. 1 ст. 321 УК РФ) было осуждено 24 человека; за применение насилия, не опасного для жизни и здоровья (ч. 2 ст. 321 УК РФ) – 341 человек; за применение насилия, не опасного для жизни и здоровья, совершенного организованной группой или с применением насилия, опас-

ного для жизни (ч. 3 ст. 321 УК РФ) – 35 человек [10]. В первом полугодии 2023 г. по ч. 1 ст. 321 было осуждено 4 человека, ч. 2 ст. 321– 148 человек, ч. 3 ст. 321– 13 человек. Таким образом, число осужденных за совершение различного рода преступлений против сотрудников УИС растёт.

Анализ ведомственной статистической отчетности также позволяет сделать вывод об увеличении количества противоправных действий, совершенных осужденными, подозреваемыми и обвиняемыми в отношении персонала учреждений УИС. Указанные статистические данные свидетельствуют о том, что служба в местах лишения свободы связана с риском преступных посягательств со стороны осужденных, подозреваемых и обвиняемых. В связи с этим актуальным остается вопрос обеспечения безопасности сотрудников УИС.

Анализ научных источников позволил нам выделить ряд основных причин совершаемых противоправных действий в отношении сотрудников УИС: «беспечность и грубое нарушение персоналом исправительных учреждений правил безопасности в обращении с осужденными; виктимогенные факторы субъективно-психологического генеза» [11].

Актуальным является вопрос психологического обеспечения безопасности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Остановимся на проблеме обеспечения безопасности сотрудников оперативных подразделений ФСИН России. Согласно данным исследования К. А. Насреддиновой, оперативные работники стоят на пятом месте в группе риска относительно совершения преступлений против сотрудников в следственном изоляторе [8]. Стоит отметить, что одной из основных задач, стоящих перед оперативными подразделениями ФСИН России, является обеспечение личной безопасности осужденных, персонала исправительных учреждений и иных лиц. В связи с этим психологическое обеспечение безопасности сотрудников оперативных служб УИС связано не только с нормативным закреплением гарантий их безопасности, но и с осуществлением комплекса мер психолого-педагогического воздействия, направленных на предупреждение в отношении их преступных посягательств.

Анализируя базовые понятия теории безопасности, Н. С. Попов и Н. В. Лузгачева дают следующее определение безопасности – «свойство самосохранения системы в условиях действия неопределенных по составу и уровню внешних и внутренних опасностей, угроз» [12, с. 31]. Исследование безопасности личности в психологической науке является сравнительно новым этапом, который вызван потребностью в изучении взаимодействия среды и личности, эффективном функционировании и развитии личности, а также в ее возможности приспособляться и противостоять негативным внешним воздействиям.

В научной литературе определение психологической безопасности представлено с позиции различных подходов, а именно: как система психических процессов (Н. Л. Шлыкова, 2005 г.); как психическое состояние (Л. И. Шахова, 2019 г.); как состояние динамического равновесия, баланса или стабильности (В. В. Бедрина, 2010 г.; А. И. Донцов, Ю. П. Зинченко, О. Ю. Зотова, Е. Б. Перельгина, 2015 г.; Н. А. Лызь, 2008 г.; А. В. Молокоедов, 2017 г.; Т. В. Эксакусто, 2010 г. и др.); как состояние защищенности (В. Н. Барцевич, 2017 г.; Г. В. Грачев, 2011 г.; Т. И. Колесникова, 2001 г.; С. Ю. Решетина, 1996 г. и др.); как состояние среды: информационной (Т. С. Кабаченко, 2000 г.), образовательной (И. А. Баева, 2002 г.). В зарубежных исследованиях психологическая безопасность рассматривается как состояние уверенности и комфорта при межличностном взаимодействии, а также в ситуациях неопределенности и изменений.

В. Н. Барцевич отмечает, что «психологическая безопасность проявляется как ощущение безопасности и защищенности, при этом психологическое благополучие человека в среде также может быть проявлением его психологической безопасности» [3].

Психологическая безопасность личности, по мнению И. А. Баевой, – «способность сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе с психотравмирующими воздействиями, сопротивляемостью деструктивным внутренним и внешним воздействиям, отражающейся в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации» [1].

Авторы выделяют основные направления и этапы работы по обеспечению психологической безопасности:

– создание психологически безопасной среды, обучение правилам поведения в опасных ситуациях, организация профилактической и психокоррекционной работы, формирование специфических личностных качеств [17];

– «психологическая диагностика особенностей, влияющих на формирование психологической безопасности личности, потенциала личности, ценностных ориентаций, эмоциональной компетентности; обучение прогнозированию (антиципационной состоятельности), планирование результата действия» [4, с. 201–202].

В настоящее время особое внимание обращает на себя психологический аспект обеспечения виктимологической безопасности личности. Понятие «виктимологическая безопасность» предложено и введено в научный оборот сравнительно недавно в рамках криминальной виктимологии В. И. Задорожным и определяется им как «состояние защищенности лиц (особенно их виктимных категорий) от всевозможных угроз, в том числе криминальных, возникающих в экстремальных ситуациях, конфликтах, обеспечиваемое государством, широким кругом его субъектов посредством снижения виктимности этих лиц, а также ослабления негативного влияния виктимогенных и иных факторов и ситуаций» [7].

Современные ученые выделяют ряд мер обеспечения виктимологической безопасности:

– виктимологическое моделирование в научной и практической деятельности (построение модели виктимологической ситуации) с целью выявления уровня виктимности, изучения характеристик внешней среды (виктимогенных факторов), построения модели безопасного поведения личности в современном обществе [6, с. 187–190];

– совершенствование мер виктимологической профилактики в отношении сотрудников уголовно-исполнительной системы, а именно повышение престижа профессии и уровня социальной защищенности сотрудников, проведение качественного профессионального отбора за счет установления детального описания в нормативных документах ФСИН России психологических и социальных качеств кандидата, предупреждение профессиональной деформации сотрудников, введение в систему профессиональной подготовки изучения рекомендаций по действиям в условиях напряженной криминогенной ситуации, поддержание законности и правопорядка в учреждениях УИС [18, с. 7];

– профессиональная служебная подготовка и формирование у сотрудников знаний, умений и навыков обеспечения защищенности от преступных посягательств в ходе исполнения ими служебных обязанностей, моделирование различных ситуаций и изучение психологических механизмов принятия решения сотрудниками в отдельных криминогенных ситуациях [5];

- меры технического, психологического и организационного характера [16];
- своевременное выявление сотрудников, имеющих виктимологически значимые черты [14].

Оперативным подразделениям принадлежит особая роль в пенитенциарной системе, так как им приходится решать непростые задачи, связанные с обеспечением правопорядка и законности в исправительных учреждениях. Кроме того, исследователями отмечается значительное омоложение кадрового состава УИС, в том числе в оперативных подразделениях. Вопрос психологического обеспечения безопасности сотрудников оперативных подразделений ФСИН России является значимым и своевременным. Защищенность сотрудников оперативных служб от всевозможных угроз, способность сохранять устойчивость в среде с деструктивными воздействиями детерминируют успешность и эффективность реализации оперативно-служебных задач в исправительных учреждениях.

Психологическое обеспечение безопасности сотрудников оперативных подразделений ФСИН России, с нашей точки зрения, необходимо проводить в двух направлениях:

1. Психологическое обеспечение безопасности сотрудников оперативных подразделений в период обучения в образовательных организациях ФСИН России (первоначальное обучение, профессиональная переподготовка, повышение квалификации, обучение в процессе служебной деятельности), на наш взгляд, является самым эффективным ввиду возможности осуществления полноценной психологической работы за счет внедрения в различные сферы деятельности образовательных организаций ФСИН России психологических программ и материалов исследований по данной проблеме.

2. Психологическое обеспечение безопасности оперативных сотрудников в процессе осуществления служебной деятельности. Сложность работы в данном направлении обусловлена дефицитом времени у сотрудников.

Таким образом, мы предлагаем следующие рекомендации по психологическому обеспечению безопасности сотрудников оперативных подразделений ФСИН России.

1. Организация психолого-педагогических условий превенции виктимного поведения сотрудников. Она включает в себя своевременную психологическую диагностику выраженности виктимности, виктимных качеств и склонности к проявлению моделей виктимного поведения; развитие психологических качеств и свойств личности, способствующих повышению устойчивости к воздействию виктимогенных факторов, снижению виктимности (формирование ценностных и смысложизненных ориентаций; мотивов профессиональной самореализации; развитие антиципационной состоятельности; формирование адаптивных копинг-стратегий; навыков ассертивного поведения); использование различных форм индивидуальной и групповой работы с личным составом (лекция, тренинг, ролевая игра, деловая игра, кейс-метод, дискуссия; техники арт-терапии, техники когнитивно-поведенческой терапии) [11].

С учетом выявленных в экспериментальной работе психолого-педагогических условий превенции виктимного поведения курсантов образовательных организаций ФСИН России нами была разработана психологическая программа превенции виктимного поведения курсантов «Алгоритм виктимологической безопасности». Программа направлена на активизацию защитных качеств и свойств курсантов, способствующих их устойчивости к виктимогенному влиянию. Ее эффективность доказана в эксперименте [10].

Комплексный характер программы предполагает мотивационно-ценностную (занятия, направленные на развитие ценностных ориентаций и формирование духовно-

нравственных качеств личности), когнитивную (занятия, направленные на расширение знаний курсантов в области проблемы обеспечения виктимологической безопасности), поведенческую (занятия, направленные на формирование навыков безопасного поведения) и эмоциональную (занятия, направленные на формирование навыков саморегуляции эмоциональных состояний в конфликтных, опасных, экстремальных ситуациях) подготовку [9].

Материалы программы можно использовать не только при подготовке сотрудников оперативных подразделений в период обучения в образовательных организациях ФСИН России, но и в работе с действующими оперативными сотрудниками учреждений и органов УИС. Реализация полного комплекса мероприятий программы «Алгоритм виктимологической безопасности» с действующими сотрудниками будет затруднена ввиду отсутствия специальных занятий, разработанных с учетом возрастных особенностей курсантов.

2. Формирование безопасного типа личности в рамках обеспечения виктимологической безопасности сотрудников оперативных подразделений ФСИН России [15, с. 576].

В сборнике VII заочных педагогических Маргеловских чтений «Формирование личности безопасного типа: опыт, проблемы и пути их решения» (г. Омск, 24 января – 18 февраля 2022 г.) представлены эффективные методы и способы формирования личности безопасного типа, обобщен ценный педагогический опыт создания и реализации безопасного образовательного пространства. Для формирования личности безопасного типа авторы предлагают использовать следующие направления работы: организация системы профилактики буллинга, профилактика конфликтного поведения, развитие коммуникативных способностей личности, формирование экологического мировоззрения офицеров, профилактика вредных привычек, воспитание здорового образа жизни и др. При организации работы в рамках данных направлений исследователи опираются на такие методы, приемы и технологии работы, как: тренинг, беседа, ролевая игра, цветотерапия, музыкотерапия и др. Отдельные положения и выводы, представленные в сборнике, возможно использовать в работе как с курсантами вузов ФСИН России на этапе их подготовки к служебной деятельности, так и с молодыми сотрудниками, поступившими на службу в УИС.

3. Формирование профессиональной компетентности оперативных сотрудников. В практикуме «Оперативно-розыскная психология в исправительных учреждениях» А. Н. Баламут и Д. Ю. Волков приводят «образцы тренинговых упражнений, позволяющих сформировать психологическую компетентность и культуру профессионального общения сотрудника с лицами, представляющими оперативный интерес» [2].

4. Формирование психологической устойчивости к условиям профессиональной деятельности. К эффективным способам повышения психологической устойчивости у сотрудников В. В. Вахнина и другие ученые относят «систематическую разгрузку нервной системы, воспитание в себе философского отношения к жизни, позитивный образ самого себя, преодоление негативных эмоциональных состояний с помощью методов психотерапии: воздействие запахов, пескотерапия, метод телесно ориентированной коррекции, нейрографика, метод светозвуковой и музыкальной стимуляции, психологический тренинг, арт-терапия, обучение психологической саморегуляции» [13].

Вопрос совершенствования психологических мер обеспечения безопасности сотрудников оперативных подразделений остается открытым, дискуссионным и малоизученным. Правильная организация психологической работы с сотрудниками УИС как в

системе профессиональной подготовки, так и в период обучения в ведомственных вузах, может оказывать положительный эффект не только на развитие профессионально важных качеств сотрудника, но и на формирование имиджа УИС в целом.

Список источников

1. Баева И. А. Ресурсы психологической защищенности и факторы сопротивляемости насилию в онтогенезе // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2013. № 155. С. 5–16.
2. Баламут А. Н. Оперативно-розыскная психология в исправительных учреждениях : практикум. Вологда : ВИПЭ ФСИН России, 2018. 73 с.
3. Барцевич В. Н. Психологическая безопасность и психологическое благополучие: общее и частное // Личностное и профессиональное развитие детей, молодежи, взрослых: проблемы и решения : сб. ст. XIII Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 5–8 июля 2017 г.) / под ред. Л. М. Митиной. М. : Перо, 2017. С. 84–88.
4. Вербина Г. Г. Психологическая безопасность личности // Вестник ЧГУ. 2013. № 4. С. 196–202.
5. Вишневецкий К. В. Виктимологическая безопасность сотрудников полиции: теоретические и практические аспекты // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2019. № 8. С. 94–97.
6. Гущина Т. Н. Педагогическая сущность феномена «образовательная среда»: по материалам исследования // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2011. № 4. С. 187–190.
7. Задорожный В. И. Концептуальные основы виктимологической профилактики преступлений : дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2006. 606 с.
8. Насреддинова К. А. Виктимность сотрудников УИС // Юридическая наука и практика. Альманах научных трудов Самарского юридического института ФСИН России. Самара. Ч. 2. 2019. С. 164–166.
9. Паулкина Д. П. Психологические пути превенции виктимного поведения курсантов // Уголовно-исполнительная система на современном этапе с учетом реализации Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года : сб. тез. выступ. и докл. участников Междунар. науч.-практ. конф. по проблемам исполнения уголовных наказаний (Рязань, 17–18 нояб. 2022 г.). Рязань : Академия ФСИН России, 2022. Т. 2. С. 311–314.
10. Паулкина Д. П. Психолого-педагогические условия превенции виктимного поведения курсантов в контексте обеспечения их виктимологической безопасности // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2022. № 7(209). С. 420–424.
11. Паулкина Д. П. Психолого-педагогические условия превенции виктимного поведения курсантов образовательных организаций ФСИН России : дис. ... канд. психол. наук. Рязань, 2023. 222 с.
12. Попов Н. С. Формализация базовых понятий теории безопасности // Вопросы современной науки и практики: университет имени В. И. Вернадского. 2010. № 10–12(31). С. 29–37.
13. Психологическая работа в органах внутренних дел / В. В. Вахнина [и др.]. М. : Академия управления МВД России, 2019. 108 с.
14. Репакова О. Н. Обеспечение виктимологической безопасности сотрудников уголовно-исполнительной системы от криминальных посягательств осужденных // Виктимология. 2014. № 2(2). С. 41–45.

15. Черемисова И. В. Психологические проблемы обеспечения виктимологической безопасности сотрудников уголовно-исполнительной системы // V Международный пенитенциарный форум «Преступление, наказание, исправление» : сб. тез. выступ. и докл. участников (Рязань, 17–19 нояб. 2021 г.) : в 9 т. Рязань : Академия ФСИН России, 2021. Т. 5. С. 573–577.

16. Чумичкин А. С. Виктимологическая профилактика преступлений, совершаемых в отношении сотрудников органов внутренних дел : дис. ... канд. юрид. наук. М., 2019. 197 с.

17. Шахова Л. И. Обеспечение психологической безопасности младших школьников, учащихся кадетских классов : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2019. 223 с.

18. Шитяков И. Н. Обеспечение виктимологической безопасности сотрудников уголовно-исполнительной системы от криминальных посягательств осужденных : дис. ... канд. юрид. наук. Рязань, 2011. 211 с.

References

1. Baeva, I. A. 2013, 'Resources of psychological security and factors of resistance to violence in ontogenesis', *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, iss. 155, pp. 5–16.

2. Balamut, A. N. & Volkov, D. Y. 2018, 'Operational investigative psychology in correctional institutions', *Vologda Institute of Law and Economics of the FPS of Russia*, Vologda.

3. Bartsevich, V. N. 2017, 'Psychological safety and psychological well-being: general and private', in L. M. Mitina (ed.), *Personal and professional development of children, youth, adults: problems and solutions in XIII International Scientific and Practical Conference: 146th collection of articles (Moscow, July 5–8, 2017)*, pp. 84–88, Pero, Moscow.

4. Verbina, G. G. 2013, 'Psychological security of the individual', *Bulletin of the Chuvash State University*, iss. 4, pp. 196–202.

5. Vishnevetsky, K. V. 2019, 'Victimological safety of police officers: theoretical and practical aspects', *Humanities, socio-economic and social sciences*, iss. 8, pp. 94–97.

6. Gushchina, T. N. 2011, 'The pedagogical essence of the phenomenon of "Educational environment"', *Society. Wednesday. Development (TerraHumana)*, iss. 4, pp. 187–190.

7. Zadorozhny, V. I. 2006, *Conceptual foundations of victimological crime prevention: Sc.D thesis (Law)*, Moscow.

8. Nasreddinova, K. A. 2019, 'Victimization of the Penal Enforcement System employees', *Legal Science and Practice. Almanac of scientific works of the Samara Law Institute of the FPS of Russia*, pp. 164–166.

9. Paulkina, D. P. 2022, 'Psychological ways of preventing victim behavior of cadets', in *The penal enforcement system at the present stage, taking into account the implementation of the Concept of development of the Penal Enforcement System of the Russian Federation for the period up to 2030: collection of abstracts of speeches and reports of participants of the International Scientific and Practical Conference on the problems of the execution of criminal penalties (Ryazan, November 17–18, 2022)*, vol. 2, pp. 311–314, Academy of the FPS of Russia, Ryazan.

10. Paulkina, D. P. 2022, 'Psychological and pedagogical conditions for the prevention of victim behavior of cadets in the context of ensuring their victimological safety', *Scientific notes of the P. F. Lesgaft University*, iss. 7(209), pp. 420–424.

11. Paulkina, D. P. 2023, *Psychological and pedagogical conditions for the prevention of victim behavior of cadets of educational organizations of the FPS of Russia: PhD thesis (Psychology)*, Ryazan.

12. Popov, N. S. 2010, 'Formalization of basic concepts of security theory', *Issues of modern science and practice. V. I. Vernadsky University*, iss. 10-12 (31). pp. 29–37.

13. Vakhnina, V. V., Maltseva, T. V., Ulyanina, O. A. & Lozhkina, N. V. (eds) 2019, 'Psychological work in the internal affairs bodies', *Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation*, Moscow.

14. Repakova, O. N. 2014, 'Ensuring victimological safety of employees of the Penal Enforcement System from criminal encroachments of convicts', *Victimology*, iss. 2(2), pp. 41–45.

15. Cheremisova, I. V. 2021, 'Psychological problems of ensuring victimological safety of employees of the penitentiary system', in *V International Penitentiary Forum "Crime, punishment, correction": collection of abstracts of speeches and reports of participants (Ryazan, November 17–19, 2021)*, in 9 vols, vol. 5, pp. 573–577, Academy of the FPS of Russia, Ryazan.

16. Chumichkin, A. S. 2019, *Victimological prevention of crimes committed against law enforcement officers: PhD thesis (Law)*, Moscow.

17. Shakhova, L. I. 2019, *Ensuring the psychological safety of younger schoolchildren, students of cadet classes: PhD thesis (Psychology)*, St. Petersburg.

18. Shityakov, I. N. 2011, *Ensuring the victimological safety of employees of the Penal Enforcement System from criminal encroachments of convicts: PhD thesis (Law)*, Ryazan.

Информация об авторе

Д. П. Паулкина – кандидат психологических наук, преподаватель кафедры общей и педагогической психологии.

Information about the author

D. P. Paulkina – PhD (Psychology), lecturer at the Department of general and pedagogical psychology.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности (психологические науки).

Статья поступила в редакцию 17.04.2024; одобрена после рецензирования 27.04.2024; принята к публикации 30.04.2024.

The article was submitted 17.04.2024; approved after reviewing 27.04.2024; accepted for publication 30.04.2024.

Научное издание

ВЕКТОРЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Научный журнал

Редакторы *О. А. Кейзина, С. О. Коноплева,
Т. Н. Русакова, Н. И. Цымбалюк*
Перевод *О. Р. Белозерова*
Компьютерная верстка *С. В. Ануфриев*
Ответственный за выпуск *А. Д. Пашукова*

Подписано в печать 24.07.2024. Формат 70x100 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial.
Печ. л. 7,88. Усл. печ. л. 7,33. Тираж 32 экз.
Заказ № 282.

Редакционно-издательский отдел Академии ФСИН России
390000, г. Рязань, ул. Сенная, 1

Отпечатано: Отделение полиграфии РИО Академии ФСИН России
390000, г. Рязань, ул. Сенная, 1

Академия ФСИН России
390000, г. Рязань, ул. Сенная, д. 1
Редакционно-издательский отдел
Тел.: +7 (4912) 93-82-42, 93-46-40
E-mail: editor62@yandex.ru