

ВЕКТОРЫ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ



№ 4(09)
2025



zhurnal_vektor@mail.ru

ВЕКТОРЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

2025. № 4(09)

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](#)

Дата выхода в свет 22.12.2025. Свободная цена.

Адрес редакции, издателя, типографии: 390000, Рязань, ул. Сенная, д. 1.

Тираж 1500 (1-й завод 32) экз. Заказ № 474.

E-mail: zhurnal_vektor@mail.ru. Тел.: (4912) 93-82-42.

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, 2025

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, доцент 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, главный научный сотрудник, НИИ ФСИН России, г. Москва, Россия, tatiana-kirillova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8394-897X>.

Корнетов Григорий Борисович, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела педагогической психологии, Корпоративный университет развития образования, 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, Associate Professor 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, Chief Researcher, Research Institute of the FPS of Russia, 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

К ЧИТАТЕЛЮ

- 9** *Романов А. А.* Подготовка современного специалиста: поиск ценностных ориентиров в условиях новой педагогической реальности

ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

- 14** *Корнетов Г. Б., Романов А. А.* Взаимодействие педагогического прошлого и настоящего: современное видение проблемы

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

- 31** *Асташова Н. А., Торопыно Д. И.* Геймификация в подготовке современного учителя школы: теория, практика и перспективы
- 52** *Паули А. В., Мухина Т. Г.* Форсайт-сессия – инновационный инструмент формирования готовности кадетов к осознанному выбору военной профессии
- 59** *Глебова М. В., Пашукова А. Д.* Эмоциональный интеллект курсантов ФСИН России, обучающихся по психологическим специальностям (на примере Академии ФСИН России)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

- 67** *Симакова Т. А., Кузьминова Е. М.* Психологический тренинг бывших участников специальной военной операции по развитию коммуникативной компетентности в сфере профессиональной деятельности

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

- 76** *Курдин Д. А., Фам В. К.* Психология как самостоятельная наука в Социалистической Республике Вьетнам

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- 88** *Горностаев С. В.* Актуальные проблемы и эффективные методические приемы кадровых скринингов с применением полиграфа в уголовно-исполнительной системе
- 97** *Кузнецова Е. С., Ганишина И. С.* Некоторые психологические особенности несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных мужского пола, совершивших преступления против государственной власти
- 105** *Гайворонская А. А.* Враждебность как фактор криминального поведения иностранных граждан на территории Российской Федерации
- 112** *Паулкина Д. П.* Особенности ценностно-смысловой сферы курсантов: половозрастной анализ

К ЧИТАТЕЛЮ

ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА: ПОИСК ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

*Уважаемые читатели и авторы журнала
«Векторы психолого-педагогических исследований»!*

В очередном номере журнала «Векторы психолого-педагогических исследований» мы продолжили подборку статей, ориентированных на тематику подготовки специалиста в современной высшей школе. В числе ключевых идей по-прежнему остается творческий поиск ценностных ориентиров и психологических основ организации ежедневной педагогической работы преподавателя образовательной организации. В процессе этой работы мы неизбежно участвуем в конструировании новой педагогической реальности.

Открывает номер статья «Взаимодействие педагогического прошлого и настоящего: современное видение проблемы» (Г. Б. Корнетов, А. А. Романов) под рубрикой «Философия и методология педагогики». Авторы рассмотрели с методологических позиций содержание понятия «педагогическая реальность», логику изменения предметной области педагогики в прошлом, настоящем и будущем. Прошлая педагогическая реальность присутствует в дне сегодняшнем, влияет на череду событий современности. Актуально познание развивающейся педагогической реальности, как и познание историко-педагогического процесса, в котором прошлое предстает в единстве с настоящим. В начале XXI столетия можно по-разному видеть образы прошлого, те или иные события, переписывать историю под определенные идеологические установки. Молодым людям, не имеющим необходимой подготовки и опыта, порой трудно разобратся в хитросплетениях разных концепций мироустройства современного общества, особенно тех, которые основаны на банальной лжи и искажении исторических фактов. Эти проблемы должны обсуждаться не только на научных конференциях, но и в процессе подготовки будущих специалистов в вузах разного профиля. Такая постановка вопроса приобретает особое значение в новых условиях развития нашей страны, определения ее роли и места в современном устройстве мира, когда Россия по праву провозглашается страной-цивилизацией. Авторы разъясняют, что значит познание педагогической реальности, историко-педагогического процесса, каким образом следует рассматривать исторический способ существования педагогики, зачем нужна историческая легитимизация и др.

Особое внимание авторы обратили на необходимость понимания всеми преподавателями вузов и обучающимися универсальности историко-педагогических знаний, значимости истории образования и педагогической мысли в мировоззренческой и профессиональной подготовке специалиста. История педагогики позволяет почувствовать резонансное звучание разных эпох, осознать масштаб деятельности великих просветителей. В этом случае обучающиеся не только проявляют интерес, но и задумываются об идеале человека, на которого хотелось бы быть похожим. Беспроигрышным вариантом для образова-

тельных организаций г. Рязани служат примеры жизни великих ученых К. Э. Циолковского и И. П. Павлова. Их биографии становятся настольными пособиями по воспитанию патриотизма, чувства гордости и восхищения величием своей Родины, именуемой Россия!

В статье анонсирован выход книги «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал и особенности исследования педагогической реальности сквозь призму взаимосвязи и взаимовлияния педагогического прошлого и педагогического настоящего», подготовленной по итогам работы XXI Международной научной конференции, прошедшей 13 ноября 2025 г., авторами которой стали известные историки педагогики из России, Китая, Италии, Франции. Добавим, что в ходе этих международных конференций (инициированных и проводимых под руководством профессора Г. Б. Корнетова на протяжении 20 лет) были не только разработаны и коренным образом изменены основные методологические вопросы современной историко-педагогической науки, но и создан комплекс учебных пособий, необходимых для преподавания историко-педагогических дисциплин.

Содержательны и интересны материалы рубрики «Культура профессиональной подготовки специалиста». В статье «Геймификация в подготовке современного учителя школы: теория, практика и перспективы» (Н. А. Асташова, Д. И. Торопыно) рассмотрены игровые методы как мощный инновационный инструмент профессионального развития педагогов и образовательных технологий. Геймификация названа универсальным способом достижения учебных целей, который способствует интеллектуальному развитию обучающихся, умению работать в команде. Проблема в том, замечают авторы, что при широком использовании образовательных игр практически отсутствует регламентация этой деятельности, не определены и возможные рамки ее применения. Авторы обозначили в качестве целей исследования проблемы установления места геймификации в теории и практике современного образования, а также выделения ключевых характеристик игровой деятельности. Выполнен научный обзор большого количества источников, в том числе иностранных, что подтверждает высокий научный статус статьи. Авторы детально разбирают ключевые преимущества геймификации, возможные риски, механизмы повышения мотивации обучающихся, дают конкретные методические рекомендации. Статью обязательно нужно прочитать целиком.

В статье А. В. Паули и Т. Г. Мухиной в качестве инновационного инструмента формирования готовности кадетов к осознанному выбору военной профессии, избрана форсайт-сессия, осуществлено теоретическое обоснование и экспериментальная проверка этой формы работы. Авторы обратили внимание на факт использования в работе по профессиональной ориентации традиционно используемых методов, которые не в полной мере ориентированы на развитие способности кадетов к проектированию своего профессионального будущего с учетом быстро изменяющихся условий военной службы. Форсайт-сессия может стать открытой проектной мастерской для осознания кадетами старших классов (курсантов) наиболее актуального направления развития своей жизни, создания основы для принятия эффективных решений, появления свежих, простых в реализации идей, уверенности в будущем. Реализация программы военно-профориентационной работы с использованием форсайт-сессий, авторский комплекс диагностических методик показали высокую эффективность. Они могут быть использованы в формировании готовности кадетов к осознанному выбору профессии, а также интегрированы в целостную систему военно-профессиональной ориентации, особенно при активном участии курсантов, ветеранов и родителей.

Завершает рубрику статья «Эмоциональный интеллект курсантов ФСИН России, обучающихся по психологическим специальностям (на примере Академии ФСИН России)» (М. В. Глебова, А. Д. Пашукова), продолжающая поиск ценностных ориентиров, без которых невозможна работа преподавателя вуза. Будущие сотрудники УИС должны в полной мере овладеть коммуникативными компетенциями, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности. Среди главных задач авторы выделяют умение распознавать эмоциональное состояние обвиняемых, подозреваемых, осужденных и сотрудников; способность адекватно управлять конфликтом и не допускать негативного психологического влияния асоциальной среды на собственную личность и профессиональную деятельность. Заслуживает внимания и анализ генезиса изучения понятия «эмоциональный интеллект», выполненный авторами, включая развитие этого понятия в образовательных организациях ФСИН России. Результаты исследования сопровождаются информативными таблицами и рисунками. В заключение авторы утверждают, что развитый эмоциональный интеллект создает прочный фундамент для формирования уверенных, ответственных и высококвалифицированных сотрудников, способных эффективно взаимодействовать с осужденными, принимать решения и обеспечивать безопасность в сфере уголовно-исполнительной системы.

Традиционная рубрика журнала «Психологическая наука и практика» знакомит со статьей «Психологический тренинг бывших участников СВО по развитию коммуникативной компетентности в сфере профессиональной деятельности» (Т. А. Симакова, Е. М. Кузьминова). Программа психологического тренинга, разработанная авторами, представляет собой психолого-педагогическое развитие личности бывших участников СВО, ориентированное на формирование навыков осознанной саморегуляции, достигаемой за счет распознавания психологических защит и их минимизации в качестве реактивного реагирования в сложных ситуациях при устройстве на работу. Детально показаны основные этапы и принципы организации тренинга, конкретные упражнения, выполняемые с ветеранами СВО.

Рубрика «Международный опыт» представлена интересной статьей «Психология как самостоятельная наука в Социалистической Республике Вьетнам» (Д. А. Курдин, В. К. Фам), в которой кратко говорится о становлении психологии в Социалистической Республике Вьетнам, народных традициях в этом процессе. Во Вьетнаме в центре внимания психологических исследований находятся люди и их отношения друг с другом, сама же психология является совсем молодой наукой, окрепшей в том числе с опорой на достижения советской психологии.

Материалы рубрики «Психологические исследования» всегда интересны читателям нашего журнала, которых привлекает многообразие исследовательских тематик и способы их изучения. Результаты своего нового исследования представил профессор кафедры юридической психологии и педагогики Академии ФСИН России С. В. Горностаев в статье «Актуальные проблемы и эффективные методические приемы кадровых скринингов с применением полиграфа в уголовно-исполнительной системе». Важность и актуальность исследования заключается в применении в кадровой работе понятия «скрининг», под которым понимается метод, позволяющий выявить те или иные отклонения в психическом и социально-психологическом развитии без точной квалификации их характера и глубины. Речь идет о кадровых скринингах, проводимых в отношении кандидатов на вышестоящие должности и поступающих на службу в уголовно-исполнительную систему, а также о путях преодоления проблем, которые находят

в своей деятельности полиграфологи уголовно-исполнительной системы. Автор указал на снижение качества тестируемого кадрового состава, часто встречающееся отсутствие достаточной мотивации к успешному прохождению обследований. В статье описан весь спектр вопросов и процедур исследования на теоретическом и практическом уровнях, соответствующих имеющимся в научной литературе подходам.

В статье «Некоторые психологические особенности несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных мужского пола, совершивших преступления против государственной власти» (Е. С. Кузнецова, И. С. Ганишина) рассмотрена проблема диверсионной преступности несовершеннолетних в Российской Федерации, которая входит в Уголовном кодексе Российской Федерации в раздел преступлений против государственной власти. Тревогу у авторов вызывает рост количества подобных преступлений, латентный, внешне не проявляющийся характер случаев вовлечения несовершеннолетних в диверсионную деятельность через закрытые интернет-сообщества и мессенджеры, что затрудняет их своевременное выявление и осуществление профилактики. В работе использованы актуальные и интересные методики, графики регистрации полученных результатов. Авторы в итоге установили, что в структуре мотивации диверсионных преступлений доминируют корыстные мотивы, обусловленные стремлением к быстрому обогащению (88 % случаев). Данная категория несовершеннолетних действует преимущественно из меркантильных интересов, желания получить финансовую выгоду (жажда легких денег). Идеологическая мотивация наблюдается в 12 % случаев и характеризуется следующими особенностями: наличие искаженных представлений о социальной справедливости, влияние радикальных идейных установок, «поддержка» вербовщиков через цифровые платформы, приверженность ложным идеологическим конструктам.

Не менее интересна статья «Враждебность как фактор криминального поведения иностранных граждан на территории Российской Федерации» (А. А. Гайворонская). Особо детально автор представила показатели враждебности как сложной системы отношений, которая характеризуется выраженностью (общим уровнем враждебности), осознанностью, устойчивостью, значимостью для личности. Враждебность может перерасти в конфликтность, выражаясь в криминальном поведении.

В завершение рубрики мы разместили статью «Особенности ценностно-смысловой сферы курсантов: половозрастной анализ» (Д. П. Паулкина). Исследование выполнено на основе анализа ценностно-смысловой сферы курсантов образовательных организаций ФСИН России. Автор обозначает свою позицию посредством утверждения о том, что система ценностей, убеждений и жизненных смыслов определяет жизненные перспективы человека и является важнейшим регулятором поведения. Важность формирования у будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы устойчивых моральных ценностей и смысловых ориентиров обусловлена высокой ответственностью и психологической нагрузкой в рамках служебной деятельности. Изучение особенностей ценностно-смысловой сферы способствует обеспечению высокого уровня профессиональной этики, социальной адаптации и личностного развития курсантов, что в итоге влияет на эффективность служебной деятельности и укрепление доверия общества к УИС. Используя классические методики, автор устанавливает значимые различия между курсантами-девушками и курсантами-юношами по различным показателям, иллюстрируя их в таблицах. При этом приоритетными ценностями у курсантов называются профессиональные, семейные и интеллектуальные. Тревожит факт рас-

положения общественных и духовных ценностей не в числе приоритетных. Это, в свою очередь, ставит задачу создания психолого-педагогических условий, способствующих развитию ценностных ориентаций курсантов.

По содержанию этого номера журнала даем справку: всего размещено 10 статей, подготовленных 16 авторами (среди которых 6 докторов наук) из 7 городов: Брянск, Москва, Нижний Новгород, Новосибирск, Рязань, Санкт-Петербург, Ханой.

С уважением,
Алексей Алексеевич Романов,
*главный редактор журнала «Векторы
психолого-педагогических исследований»,
доктор педагогических наук, профессор*

ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

Научная статья
УДК 378.6:343.83

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО И НАСТОЯЩЕГО: СОВРЕМЕННОЕ ВИДЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Григорий Борисович Корнетов¹, Алексей Алексеевич Романов²

¹ Корпоративный университет развития образования, г. Москва, Россия, kgb58@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-5974-3464>

² Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, romanov.rzn.62@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0066-6860>

Аннотация. Целью статьи стало рассмотрение с методологических позиций содержания понятия «педагогическая реальность», которым обозначается предметная область педагогики в ее прошлом, настоящем и будущем измерении, то есть на протяжении всей истории существования человеческого общества. В пространстве педагогической реальности множество различных современных педагогов по-разному конструируют историю педагогического прошлого и формируют образ педагогического будущего. Прошлая педагогическая реальность в явном или неявном виде живет в современной педагогической реальности, влияет на педагогические события и процессы сегодняшнего дня. Этим определяются актуальность познания развивающейся педагогической реальности, историко-педагогического процесса, в котором прошлое предстает в единстве с настоящим. Задача воссоздания прошлого актуальна по самой своей сути, так как без знания и понимания прошлого невозможно его вовлечение в процесс познания настоящего. При этом актуальными оказываются как обобщающие теоретические схемы и модели развития историко-педагогического процесса, представленные, например, в моделях его цивилизационных интерпретаций, так и результаты изучения конкретного, частного, эмпирического материала. В первой четверти XXI века – в новых условиях – естественным образом обновляется существующая в России педагогическая реальность. Все это формирует новый запрос к образу педагогического прошлого, которое вновь продолжает пересматриваться. Поднимаемые в статье теоретические и методологические проблемы должны стать предметом обсуждения не только на научных конференциях и форумах, но и в процессе подготовки будущих специалистов в вузах разного профиля. Такая постановка вопроса приобретает особое значение в новых условиях развития нашей страны, определения ее роли и места в современном мироустройстве, когда Россия по праву провозглашается страной-цивилизацией. Современная эпоха актуализировала стремление прояснить не только методо-

© Корнетов Г. Б., Романов А. А., 2025



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

логические, но и ценностные, нравственные подходы к построению современной педагогики, раскрыть принципиальные основы, механизмы и детали изучения педагогического прошлого. Приведены примеры использования в работе образовательных организаций творческого наследия великих ученых К. Э. Циолковского и И. П. Павлова, связанных с Рязанью.

Ключевые слова: педагогическая реальность, единство истории педагогики и современной педагогики, взаимосвязь и взаимовлияние педагогического прошлого и педагогического настоящего

Для цитирования

Корнетов Г. Б., Романов А. А. Взаимодействие педагогического прошлого и настоящего: современное видение проблемы // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 4(9). С. 14–30.

PHILOSOPHY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGY

Original article

INTERACTION OF THE PEDAGOGICAL PAST AND THE PRESENT: A MODERN VIEW OF THE PROBLEM

Grigory Borisovich Kornetov¹, Alexey Alekseevich Romanov²

¹ Corporate University of Educational Development, Moscow, Russia, kgb58@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5974-3464>

² Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, romanov.rzn.62@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0066-6860>

Abstract. The purpose of the article is to examine from a methodological perspective the content of the concept of "pedagogical reality", which designates the subject area of pedagogy in its past, present and future dimensions, that is, throughout the history of human society. In the space of pedagogical reality, many different modern pedagogues construct the history of the pedagogical past in different ways, as well as form the image of the pedagogical future in different ways. The past pedagogical reality, explicitly or implicitly, lives in the modern pedagogical reality, influences the pedagogical events and processes of today. This determines the relevance of cognition of the developing pedagogical reality, the historical and pedagogical process in which the past appears in unity with the present. The task of recreating the past is relevant by its very nature, since without knowledge and understanding of the past, it is impossible to involve it in the process of cognition of the present. At the same time, both generalizing, theoretical schemes and models of the development of the historical and pedagogical process, presented, for example, in models of its civilizational interpretations, as well as the results of studying specific, particular, empirical material, turn out to be relevant. In the first quarter of the 21st century the existing pedagogical reality in Russia is naturally being updated in the new conditions. All this creates a new demand for the image of the pedagogical past, which continues to be reviewed again. The theoretical and methodological issues

raised in the article should be discussed not only at scientific conferences and forums, but also in the process of training future specialists in universities of various profiles. Such a statement of the issue is of particular importance in the context of the new situation of our country's development, determining its role and place in the modern world order, when Russia is rightfully proclaimed a country and a civilization. The modern era has actualized the desire to clarify not only methodological, but also value-based, moral approaches to the construction of modern pedagogy to reveal the fundamental foundations, mechanisms and details of the study of the pedagogical past. Examples of the use of the creative heritage of the great scientists K. E. Tsiolkovsky and I. P. Pavlov associated with Ryazan in the work of educational organizations are given.

Keywords: pedagogical reality, the unity of the history of pedagogy and modern pedagogy, the interrelation and mutual influence of the pedagogical past and the pedagogical present

For citation

Kornetov, G. B. & Romanov, A. A. 2025, 'Interaction of the pedagogical past and the present: a modern view of the problem', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 4(09), pp. 14–30.

Актуальная для первой четверти XXI века проблема взаимосвязи педагогического прошлого, настоящего и будущего получила новые аспекты рассмотрения на XXI Международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал и особенности исследования педагогической реальности сквозь призму взаимосвязи и взаимовлияния педагогического прошлого и педагогического настоящего», которая проходила в г. Москве в Корпоративном университете развития образования 13 ноября 2025 г.

Цель конференции предполагала на основе организации сотрудничества историков, теоретиков и практиков образования в процессе подготовки научных статей и в ходе пленарного обсуждения, во-первых, уточнить, каким образом педагогическое настоящее влияет на объект и предмет, цели и методы исследования педагогического прошлого, его образы и оценки в современном мире. Во-вторых, уточнить, каким образом педагогическое настоящее определяется педагогическим прошлым, из которого оно вырастает, которое оно в себе несет, обращение к которому содействует объяснению, пониманию и решению проблем теории и практики современного образования.

В 2025 г. в ходе подготовки конференции членами оргкомитета была написана серия статей: «Взаимосвязь и взаимовлияние педагогического прошлого и настоящего в контексте переписывания прошлого и культуры отмены» [1], «Карл Шмидт о задачах, значении и пользе истории педагогики» [2], «Историзация современного педагогического сознания и феномен историко-педагогического опыта» [3], «Знание о прошлом как историко-педагогический опыт» [4], «Актуализация опыта первобытного воспитания в пространстве современной педагогической реальности» [5], «Реальность – социальная реальность – педагогическая реальность: некоторые итоги осмысления педагогической реальности» [6], «Уроки первобытного воспитания для современной педагогики» [7], «Актуальность педагогического прошлого в контексте проблем теории и практики современного образования» [8], «Интерпретация Б. М. Бим-Бадом эвристического значения истории педагогики для познания и преоб-

разования современной педагогической реальности» [9], «Педагогическая реальность в контексте концепции исторического и практического прошлого» [10].

На основе тезисов участников конференции подготовлена книга «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал и особенности исследования педагогической реальности сквозь призму взаимосвязи и взаимовлияния педагогического прошлого и педагогического настоящего» [11]. Сборник подготовлен в серии «Историко-педагогическое знание», которая издается с 2005 года, и является 163 выпуском.

Авторами книги являются 42 человека из ряда городов: Москвы, Мытищ и Пушкино, Архангельска, Калуги, Владимира, Рязани, Ростова-на-Дону, Таганрога, Ставрополя, Благовещенска, Хабаровска. Тексты для публикации представили также исследователи из Китая, Италии, Франции. В числе авторов – доктора педагогических наук С. В. Бобрышев, Л. В. Быкасова, Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий, М. И. Макаров, Л. В. Моисеенко, М. П. Нечаев, М. А. Полякова, Е. Ю. Рогачева, Н. Б. Ромаева, А. А. Романов, Н. П. Юдина, Е. А. Ямбург.

Педагогическая реальность может быть определена как область социальной реальности, которая составляет предметную область педагогики в ее прошлом, настоящем и будущем измерении, то есть на протяжении всей истории существования человеческого общества, как историко-педагогический процесс, вплетенный в процесс развития всех сфер человеческого общества. Эту предметную область педагогики следует рассматривать в рамках объекта педагогики, неотъемлемого от содержания педагогической реальности. Такой взгляд позволяет говорить о существовании прошлой (прошедшей) педагогической реальности, настоящей (современной) педагогической реальности и будущей (еще не осуществившейся, существующей только в перспективе) педагогической реальности. Современная педагогическая реальность – это не только как непрерывно перетекающий в прошлое момент ее актуального бытия, но и некая длительность, как то, что называют современностью, понимание, трактовка и продолжительность которой могут меняться в зависимости от положенных в ее основу критериев. Педагогическая реальность как часть социальной реальности, созданной и постоянно развиваемой человечеством культуры неразрывно связана с тем экономическим, социальным, политическим, духовным контекстами, в которых она существует, которые на нее влияют и на которые влияет она. Педагогическая реальность несет в себе механизмы, способствующие трансляции, воспроизводству, преобразованию, творческому развитию, обновлению всей социальной реальности [12].

В пространстве педагогической реальности множество различных современных педагогов, вырастая из множества различных, часто противоречащих друг другу «точек» педагогического прошлого, по-разному конструируют историю этого педагогического прошлого, а также по-разному формируют образ педагогического будущего. Педагогическая реальность, концептуализированная в формате историко-педагогического процесса (а этот процесс включает в себя и прошлое, и настоящее состояние педагогической реальности), в конкретный момент своего существования оказывается неразрывно связанной со своим прошлым.

Прошлая педагогическая реальность в явном или неявном виде живет в современной педагогической реальности, влияет на педагогические события и процессы сегодняшнего дня. В этом контексте следует признать, что, во-первых, постижение современной педагогической реальности невозможно без обращения к ее прошлому, к ее истории.

Во-вторых, восприятие педагогического прошлого оказывается в прямой зависимости от того современного нам педагогического (и социокультурного) бытия, из которого исследователи к этому прошлому обращаются. В-третьих, на нашу современную педагогическую позицию, в том числе в ее отношении к прошлому, огромное влияние оказывает то, как мы себе представляем наше педагогическое будущее, к какому образованию мы стремимся, какое педагогическое обеспечение планируем этому образованию дать.

При этом современная педагогическая реальность может быть определена как современная педагогическая эпоха – эпоха, объединенная единым смысловым педагогическим полем, как правило, определяемым единым смысловым полем бытия экономической, социальной, политической и духовной сфер жизни общества, детерминирующих и всемирную, и региональную эволюцию историко-педагогического процесса. При этом каждая педагогическая эпоха, являющаяся современностью для живущих в ее рамках субъектов педагогической деятельности и педагогических отношений, может включать в себя более частные эпохи. Возникшая педагогическая реальность существенно ограниченная в своем временном протяжении, и есть та педагогическая современность, которая оказывается педагогическим настоящим. Таким образом, педагогическое настоящее следует рассматривать как «момент» педагогической современности. Педагогическое настоящее – это та педагогическая реальность, которая существует здесь и сейчас, возникает на наших глазах, переживается людьми, участвующими в ней, и достаточно быстро перерастает в новую педагогическую реальность, отличающуюся для тех, кто в ней участвует, и для тех, кто за ней наблюдает, от предшествующей (ушедшей) педагогической реальности. Такое педагогическое настоящее может рассматриваться как этап, составная часть более длительной современной педагогической реальности, которая обладает неким смысловым единством педагогической культуры. В этом случае современная педагогическая реальность – это определенная педагогическая эпоха. Ее длительность будет зависеть от тех качественных характеристик, на которых будет базироваться ее определенность, а педагогическое настоящее есть предельно приближенная к нашему актуальному бытию составная часть современной педагогической эпохи [13].

Стремясь раскрыть потенциал и особенности исследования педагогической реальности сквозь призму взаимосвязи и взаимовлияния педагогического прошлого и педагогического настоящего, мыслители образования (его историки и теоретики) сталкиваются с двумя принципиальными вопросами. Во-первых, каким образом педагогическое настоящее влияет на объект и предмет, цели и методы исследования педагогического прошлого, на его образы и оценки в современном мире, на саму позицию исследователя, формирует видение и понимание того, что было в прошлом, зачем и почему мы к нему обращаемся. Во-вторых, каким образом педагогическое настоящее определяет педагогическим прошлым, из которого оно вырастает, которое оно в себе несет, обращение к которому содействует объяснению, пониманию и решению проблем теории и практики современного образования, которое посредством уходящих вглубь столетий традиций и архетипов формирует существующий сегодня педагогический менталитет, определяет позицию и установки исследователей истории педагогики.

Познать развивающуюся педагогическую реальность, историко-педагогический процесс, в котором прошлое предстает в единстве с настоящим, ибо, во-первых, настоящее есть часть этого процесса, во-вторых, без настоящего, без того, к чему пришло прошлое в своем развитии, это прошлое не понять. Это значит в широком эконо-

мическом, социальном, политическом, духовном контексте в пространстве общества и культуры, в единстве материальных и идеальных форм, деятельностных, ментальных и институциональных структур, событийных и процессуальных моментов:

1) сравнить существующую сегодня привычную нам педагогическую реальность, в которой мы живем (нашу педагогическую современность), с педагогической реальностью других культурных пространств и исторических эпох;

2) постичь то всеобщее, особенное и единичное, что им присуще, выявив причины и следствия этих сходств и различий, отделить необходимое от случайного, что способствует познанию закономерностей функционирования и развития сферы образования общества;

3) проследить, как, когда, почему эти разные педагогические реальности возникали, какие этапы и трансформации, в силу каких причин и с какими последствиями в своем развитии проходили, как и почему друг с другом взаимодействовали и влияли друг на друга;

4) выявить все возможное многообразие педагогических практик, представлений, идей, институций, структур и пр. в их исторической динамике, в вертикальном и горизонтальном взаимодействии;

5) постичь, объяснить, понять традиции и тенденции развития педагогической реальности как в ее обобщенных формах, так и в ее конкретных проявлениях;

6) установить причины и следствия, значение и уроки педагогических успехов и неудач в историко-педагогическом процессе;

7) выявить нереализованные возможности и альтернативные варианты развития в истории педагогики, осмыслить и оценить их как с точки зрения тех эпох и ситуаций, в которых они потенциально возникали, так и с точки зрения той современности, в которой пребывает исследователь, к ним обращающийся.

Решая указанные задачи, необходимо сосредоточить особое внимание на следующем:

а) как и с какими последствиями установленное и осмысленное педагогическое прошлое существует в педагогическом настоящем;

б) как знания о педагогическом прошлом помогают объяснить и понять современную педагогическую реальность и содействуют определению тенденций ее развития в будущем;

в) чем знания об этом прошлом могут быть полезны сегодня, как и для решения каких проблем теории и практики современного образования их можно использовать, какие уроки можно извлечь из исторического опыта практической и мыслительной педагогической деятельности;

г) каким образом экономическая, социальная, политическая и духовная ситуация современного общества влияет на то, как мы относимся к педагогическому прошлому, на что в нем обращаем внимание, как оцениваем то, что в нем происходило, и тех, кто это педагогическое прошлое в те времена продуцировал;

д) каким образом уровень теории и практики образования, присущий современной педагогической реальности с ее достижениями и трудностями, влияет на то, какие вопросы мы задаем педагогическому прошлому, какие педагогические проблемы с помощью его изучения мы хотим глубже понять и эффективнее решить, какой содержащийся с нем педагогический опыт мы стремимся выявить и переосмыслить применительно к сегодняшнему дню;

е) каким образом ценности, установки, взгляды, убеждения, знания, жизненное пространство и взаимоотношения с обществом, государством, другими людьми, жизненный

опыт, условия существования, жизненные планы конкретного исследователя влияют на его отношение к педагогическому прошлому и педагогическому настоящему, на то, какие педагогические проблемы он стремится разработать, на какие вопросы найти ответы.

Исторический способ существования педагогики предполагает, что педагогическое прошлое 1) присутствует в педагогическом настоящем; 2) служит условием его идентификации, понимания, оценки и легитимизации; 3) в чем-то определяет его; 4) помогает эффективнее решать актуальные сегодня, здесь и сейчас проблемы теории и практики образования; 5) способствует определению дальнейших перспектив исторического развития педагогики.

Наиболее четко и последовательно исторический способ существования педагогики реализуется в исторической педагогике. Историческая педагогика – это не синоним истории педагогики. Это педагогика, которая вносит в рассмотрение как педагогических понятий, подходов, концепций, теорий, так и событий, структур, институций, процессов историческое измерение. При этом обращение к этому историческому измерению оказывается изначально подчиненным задаче адекватного восприятия, объяснения и понимания того, что называют современной педагогикой (если мы говорим о педагогике как отрасли знания), а также педагогической современностью (если мы говорим о педагогической реальности в жизни человека, группы людей, общества). По существу, историческая педагогика рассматривает теорию и практику современного образования в историческом контексте, причем делает это последовательно и систематически, а не от случая к случаю. Исторический контекст оказывается необходимым условием получения значимого, обоснованного, адекватного исследовательского результата. Именно обращение к истории во многом позволяет избежать односторонних подходов к постановке и решению проблем теории и практики образования, ибо именно в истории вычленились и осмысливались различные аспекты педагогических проблем, предлагались, обосновывались и опробовались различные пути, способы и средства их решения в самых различных ситуациях с использованием разнообразных ресурсов.

Историческая педагогика не просто обращает исследователя к изучению педагогического прошлого как некой неотъемлемой составляющей педагогической культуры человечества, которая воплощает в себе многотысячелетний опыт осуществления и осмысления воспитания и обучения людей. Историческая педагогика ориентирует исследователя на понимание педагогических событий, процессов и структур как исторически изменчивых феноменов, возникающих и развивающихся в определенных условиях, на поиск происхождения современных педагогических феноменов (педагогических учреждений, практик, технологий, идей, учений, систем и т. д.), на их объяснение с помощью выстраивания исторических последовательностей и поиска корней, на их понимание сквозь призму признания исторической динамики и трансформации, единства преемственности и различия, присутствия старого в новом и зарождения нового в старом.

Историческая педагогика – исследование педагогических феноменов с точки зрения их генезиса, динамики, перспектив развития, их изменений и трансформаций, присущих им традиций и инноваций. Обращение к педагогическому прошлому добавляет историческую ретроспективу к любым рассматриваемым педагогическим проблемам. Исторический взгляд способствует пониманию концепта эволюции, развития в педагогическом знании. Как, откуда и почему возникает новое в педагогике? Как при этом взаимосвязаны педагогическая мысль и педагогическая практика? Почему педагогика

развивается, меняется, эволюционирует именно так, а не иначе? Какие возможные альтернативы в ее развитии существовали в прошлом и существуют в настоящее время?

В идеале при обращении к педагогическому прошлому исследователи должны иметь в виду две, казалось бы, взаимоисключающие исследовательские рамки. С одной стороны, ориентироваться на некоторое общее (в идеале – всеобщее) основание определения того или иного педагогического понятия, используемого исследователями при изучении различных феноменов, событий, процессов, структур, институтов, практик, идей, представлений, воззрений из педагогического прошлого, а с другой стороны, учитывать невозможность их концептуализации в универсальных понятиях.

Если обратиться к истории педагогики, то мы увидим, что она, как любая история, переписывается в зависимости от тех ценностей и установок, которые задаются господствующей идеологией, особенно идеологией государства, а также от существующих теории и практики современного образования, от присущих им достижений и трудностей, от общего уровня развития антропологического и социально-гуманитарного знания, от возможностей и потребностей общества в сфере образования, прямо и непосредственно зависящих от состояния, запросов, возможностей и проблем экономической, социальной, политической и духовной сфер общественной жизни [14]. Достаточно вспомнить, например, какие принципиально не совпадающие образы традиционной, уходящей корнями вглубь веков православной педагогики существовали в Российской империи и в Советском Союзе. Образ православной педагогики ушедших времен имеет весьма специфический контур, определяющийся и господствующим в государстве и обществе отношением к религии, и существующими трудностями и запросами формирования личности в динамично меняющемся постиндустриальном информационном обществе знаний XXI века, и общей идеологической ситуацией в стране.

Историк педагогики, обращаясь к педагогическому прошлому часто прокламирует прежде всего необходимость показывать, как все было на самом деле. При этом, если историк педагогики рассматривает в контексте проводимого им исследования существующие «искажения» педагогического прошлого, он должен четко понимать и отражать в своих работах, почему и откуда возникли эти искажения, чьи интересы они отражают. Необходимо, чтобы историк педагогики ясно осознавал, что, во-первых, он обращается к прошлому стоя на определенной позиции (политической, идеологической, религиозной, научной). Во-вторых, ему следует и для себя, и для своей аудитории определить, как его позиция влияет на восприятие, реконструкцию, объяснение, интерпретацию и оценку педагогического прошлого, какой срез этого прошлого он дает и как этот срез концептуализирует.

Педагог-теоретик творит историю, исследуя, осмысливая, объясняя, проектируя педагогическую деятельность, улучшая ее. Педагог-историк не просто познает педагогическое прошлое, встраивает современную ему теорию и практику образования в историко-педагогический процесс, он содействует тому, чтобы с учетом исторического опыта эта практика глубже познавалась, лучше понималась, эффективнее осуществлялась, полноценнее теоретически осмысливалась. Историк педагогики не праздный созерцатель педагогического прошлого, а человек, обращающий это прошлое в день сегодняшний, превращающий его в инструмент педагогического познания и педагогического действия. Одновременно с этим педагогическое прошлое предстает перед ним, воспринимается им сквозь призму педагогического настоящего.

Существует множество историй педагогики, множество конструкций всемирного историко-педагогического процесса, конструкций обобщенных или конкретных прошлых педагогических событий, процессов, структур, институтов, идей, теорий, систем, практик и т. д. Об этом, например, много говорилось и писалось в связи со 100-летием Октябрьской революции 1917 г. и обсуждением ее влияния на развитие теории и практики образования в России и в мире. Исследователи наглядно продемонстрировали существование множества часто совершенно разных конструкций событий педагогического прошлого, создававшихся в разных ситуациях с различных теоретических и идеологических позиций авторами, помещавшими теорию и практику образования прошлого в контекст Октябрьской революции 1917 г. [15].

Педагогическое настоящее вырастает из педагогического прошлого, генетически связано с ним, содержит в себе его сохранившиеся элементы, использует накопленный за многие тысячелетия опыт образования и опыт его осмысления, пытается легитимизировать себя, обращаясь к предшествующей истории, пытается у этой истории учиться. В свою очередь, педагогическое прошлое воссоздается в каждый момент педагогического настоящего по-новому, исходя как из особенностей состояния этого нового настоящего, его достижений и затруднений, так и из потребностей и интересов общества, государства, социальных групп, политических партий, конфессий. Кроме того, каждый, кто обращается к педагогическому прошлому, пытается его реконструировать, объяснить, осмыслить, оценить, концептуализировать, актуализировать, привносит в создаваемый им образ прошлого нечто от своего собственного Я, в той или иной степени субъективирует педагогическое прошлое.

Множество существующих конкретных познавательных задач, которые решает история педагогики, может быть условно разделено на две большие обобщенные группы. Первая группа задач решает проблемы реконструкции-конструирования педагогического прошлого, его объяснения и интерпретации, то есть связана с выяснением того, что, когда, как и почему было, а также почему то, что было, мы воспринимаем, объясняем и трактуем именно так, а не иначе (при этом акцент может делаться на реконструкции, на конструировании, на объяснении, на интерпретации-понимании прошлого). Решая эти задачи, мы создаем фундамент для постановки и решения всех других задач познания педагогического прошлого, так как именно их решение дает знание о прошлом и некий исходный уровень его воссоздания, объяснения, осмысления и понимания, без чего, в принципе, невозможно так или иначе это прошлое вовлекать в познавательную деятельность исследователей педагогической реальности, воплощением которой является всемирный историко-педагогический процесс, причем эти задачи ставятся и решаются по-разному – от стремления узнать, что и как было на самом деле, почему было именно так, до признания того, что мы постигаем прошлое весьма тенденциозно, проецируя на него то, что дается нам в настоящий момент, той ситуацией, в которой мы живем и которая всегда в конечном счете определяет цель и смысл нашего обращения к педагогическому прошлому, наше видение, восприятие, понимание того, что было раньше, его оценку.

Совершенно разные представления о целях, возможностях, путях и способах познания педагогического прошлого отражаются, например, в попытках либо его реконструкции, воссоздания, описания прошлого на основе доступных источников и определенных познавательных процедур, которые должны обеспечить получение его истинного, хотя и всегда в той или иной степени неполного и искаженного образа, либо конструирования прошлого.

Вторая обобщенная группа задач исследования педагогического прошлого прямо и непосредственно прокламирует актуальность его изучения для постижения и понимания настоящей и будущей педагогической реальности. Эти задачи могут быть основаны на разных установках. Согласно одной из них история педагогики дает нам уроки того, как нужно ставить и решать проблемы образования новых поколений, организовывать успешную педагогическую работу с ними, предотвращать и преодолевать затруднения, возникающие в процессе их воспитания и обучения, создавать модели идеальных педагогических объектов. В рамках другой установки педагогическое прошлое воспринимается как феномен, который содействует пониманию того, почему педагогическая современность такая, какая она есть, почему и в результате чего она стала именно такой, и таким образом прошлое оказывается важным источником объяснения и понимания настоящего, а также предсказания будущего. Существуют и другие установки: установка на легитимизацию педагогического настоящего посредством обращения к его истории, установка на выявление элементов прошлого в педагогическом настоящем и их роли в его функционировании и развитии, установка на изучение нереализованных возможностей развития историко-педагогического процесса и использования этих возможностей для преодоления проблем теории и практики современного образования. По словам Ю. Н. Афанасьева, «люди изучают историю прежде всего для того, чтобы понять самих себя» [16, с. 58].

Изменение педагогической реальности оказывается не просто результатом накопления педагогического опыта, создания новых теорий и систем образования, разработки инновационных технологий и методик воспитания и обучения, появления новых экономических, научных, технических, информационных и прочих ресурсов. Изменение педагогической реальности также оказывается результатом социально-политических и идеологических трансформаций, обновления ценностных установок. Именно это и приводит к тому, что в педагогическом прошлом не просто ищут что-то новое, обращаются к его новым аспектам и ракурсам. Его начинают коренным образом пересматривать, менять, отменять, переписывать.

Формирующейся новой педагогической реальности всегда необходима историческая легитимизация. Возникает потребность переписать историю педагогики, переориентировать ее на совершенно иные ценности и традиции, дать педагогике новых героев, отменить противоречащее новым реалиям и потребностям педагогическое прошлое. Так, зарождающаяся постсоветская педагогическая реальность искала в прошлом соответствующие ее потребностям и возможностям, запросам и интересам пути и способы постановки и решения проблем образования человека, формировала исторический фундамент для создания необходимого ей теоретического и практического инструментария воспитания и обучения новых поколений. Спрос, как известно, рождает предложение. Все большее количество авторов в перестроечные и постперестроечные годы стали отвергать и опровергать сложившиеся и господствовавшие в то время в отечественной истории, теории и практике образования просоветские установки, подходы и стереотипы, переоценивать ценности, критиковать то, что на протяжении предшествующих десятилетий казалось незыблемым, искать новые авторитеты, воскрешать забытые, опозоренные или даже вычеркнутые из истории педагогики имена, одним словом, пересматривать и менять педагогическое прошлое в соответствии с потребностями утверждающегося обновляемого педагогического настоящего.

В первой четверти XXI века, особенно с середины 2010-х годов, социально-политическая и духовная ситуация в нашей стране в очередной раз меняется. В новых условиях естественным образом обновляется существующая в России педагогическая реальность. Все это формирует новый запрос к образу педагогического прошлого, которое вновь пересматривается. В связи с этим закономерно возникает вопрос, какое значение культура отмены и переписывание прошлого имеют сегодня для отечественных историков и теоретиков образования, стремящихся постичь педагогическую реальность, разработать пути и способы ее развития в контексте единства восприятия ее прошлого и современного состояния?

Педагогическое настоящее всегда сложно, многогранно, противоречиво. В нем переплетено множество педагогических традиций и подходов, методологий и парадигм, концепций и теорий, систем и практик, технологий и методик, которые во многих случаях не просто не совпадают, а коренным образом противостоят друг другу. Между ними, как правило, ведется ожесточенная борьба за влияние, лидерство, распространение в сфере образования и педагогической мысли. Все они, так или иначе, «произрастают» из прошлого, либо принимая, трансформируя, преобразуя уже накопленный педагогический опыт, либо стараясь его отринуть, отторгнуть, создать и утвердить нечто совершенно новое, которое, впрочем, часто оказывается хорошо забытым старым. Историки, теоретики и практики образования, являясь конструктивно или деструктивно связанными с педагогическим прошлым, всегда стремятся подчинить его интересам и ценностям настоящего: того педагогического настоящего, которое они считают правильным, или того, которое им предписывают считать правильным. Во многих случаях они отменяют или искажают в прошлом все то, что может подорвать авторитет принимаемого ими образа педагогического настоящего, скомпрометировать его, и одновременно используют педагогическое прошлое как инструмент легитимизации этого настоящего, часто посредством «переделки» прошлого, как бы переписывая его, «отменяя» в нем то, что не ложится должным образом в приемлемую для них картину современной педагогической реальности, предысторией которой является прошлая педагогическая реальность.

Педагогическое прошлое оказывается во власти тех, кто создает современную педагогическую реальность, кто определяет ее рамки, имея рычаги власти и влияния, кто конструирует эту реальность, имея в виду решение не только собственно педагогических, но и определенных экономических, социальных, политических, духовных задач. Ведь для решения этих задач в полной мере стремятся использовать инструмент образования, формируя субъекта общественной жизни с заданными личностными качествами, готового делать то, что от него ждет общество и государство, что требует власть. Именно структуры, которые имеют власть в обществе, определяют то, какими должны быть институты образования, чем и как они должны заниматься, кого и во имя чего им следует обучать и воспитывать. Именно они определяют цели, содержание, методы и формы присущей образовательным институтам педагогической деятельности. Именно они способствуют распространению той или иной педагогической идеологии, определяющей набор господствующих педагогических парадигм, подходов, концепций, теорий, систем, практик, технологий, методик. Именно они настоятельно содействуют тому, чтобы педагогическое прошлое представало как источник именно этого заданного образа педагогического настоящего, объясняя его историческое происхождение, его неизбежность и целесообразность, легитимизируя его, являясь питательной средой для его постоянного укрепления и развития. При этом в той или иной форме происходит

борьба с теми элементами педагогической реальности, которые противостоят, противоречат или просто не соответствуют заданному образу педагогической реальности, поддерживаемому властными структурами. Это предполагает необходимость переписывать педагогическое прошлое, которое не укладывается в заданное прокрустово ложе педагогических предписаний, идущих от власти, которое так или иначе работает против этих предписаний, содействуя распространению, укреплению, популяризации отрицаемых властью элементов педагогической реальности и одновременно подрывая ее заданный образ.

Поднимаемые в статье теоретические и методологические проблемы должны стать предметом обсуждения не только на научных конференциях и форумах, но и в процессе подготовки будущих специалистов в вузах разного профиля. Такая постановка вопроса приобретает особое значение в условиях новой ситуации развития нашей страны, определения ее роли и места в современном мироустройстве, когда Россия по праву провозглашается страной-цивилизацией. Однако далеко не каждый способен найти объяснение этому факту. Хотя еще в конце предыдущего столетия историки педагогики предложили концепцию цивилизационного подхода к изучению всемирного историко-педагогического процесса [17], в которой Россия с ее тысячелетней историей причислялась к локальным цивилизациям.

Первая четверть XXI века актуализировала стремление прояснить не только методологические, но и ценностные, нравственные подходы к построению современной педагогики, раскрыть принципиальные основы, механизмы и детали изучения педагогического прошлого, во всей многокрасочной палитре его проявления. Именно поэтому, по нашему мнению, одной из знаковых тем научных обсуждений в сообществе современных вузов разной принадлежности является «идея нацеленности образования не только на знаниевую компоненту и профессиональные компетенции будущих специалистов, но и на формирование у них стремления к освоению культурного наследия, накопленного человечеством». Для педагогов, к которым мы относим всех преподавателей образовательных организаций, аксиоматический характер приобретает тезис о том, что «только в процессе присвоения ценностных смыслов культуры может осуществляться духовно-нравственное становление и профессионально-этическое самоопределение личности. При этом основы педагогической культуры сегодняшнего и завтрашнего дня базируются на историко-педагогическом знании, которое можно рассматривать исключительно в единстве всего богатства педагогического прошлого и настоящего» [18, с. 9]. При этом для повышения эффективности восприятия историко-педагогического знания обучающимися в вузах необходимо постоянное расширение обмена опытом инструментального применения преподавателями своих практических наработок использования потенциала педагогического наследия прошлых эпох. В преподавании историко-педагогических дисциплин важны даже не количество выделяемых часов (явно недостаточных) или специфика подбора материала в зависимости от специальности, а общие подходы к решению задач мотивации, повышения интереса обучающихся к изучаемому материалу. Особую роль в решении этой проблемы играет понимание субъектами обучения универсальности историко-педагогических знаний, значимости истории образования и педагогической мысли как междисциплинарной науки в мировоззренческой и профессиональной подготовке, наверное, любого специалиста. История педагогики позволяет почувствовать резонансное звучание разных эпох, удивиться актуальности продуцированных ими идей, осознать масштаб деятельности великих просветителей.

Большой трудностью для обучающихся является ознакомление с категорией пространства-времени. Их нужно учить историческому видению, способности путешествовать по цивилизациям и эпохам, понимать, что далекое может быть совсем рядом, оно понятно, противоречиво, интересно. Живой интерес у курсантов и адъюнктов вызывает изучение последствий тех или иных педагогических реформ, оценка отрицательного опыта непродуманных инноваций в образовании. Например, они задают вопрос: «А зачем мы принимали и входили в Болонскую систему?!» Наиболее эффективны в мотивации студентов творческие задания и исследовательские работы, связанные с историческими параллелями или с ценностными, инвариантными идеями.

Обучающимся интересны в первую очередь люди, которые могли уловить запросы времени, говорить о таких людях можно беспрестанно много, слишком широк круг их интересов, необычны подходы к решению проблем, как и само восприятие мира и отношений между людьми. Привлекают и их биографии, удивляющие примерами яркого проявления таланта и гениальности на разных этапах жизни, граничащие с замечательными придумками и легендами. Именно здесь одной из задач преподавателя становится показ масштаба личности [19], это само по себе привлекает внимание учеников, вызывает не только интерес, но и уважение, возможность задуматься об идеале человека, на которого хотелось бы быть похожим. Беспроигрышным вариантом для образовательных организаций г. Рязани служат примеры жизни К. Э. Циолковского и И. П. Павлова.

К. Э. Циолковского называют отцом космонавтики, разработчиком теоретических основ звездоплавания, выдающимся ученым, самоучкой, родившимся в селе Ижевское, Рязанской области, всю жизнь прожившего в провинции. Его сравнивают с Ж. Верном, И. Кеплером, Л. да Винчи и др. Подчеркиваем, что таких людей история проверяет на мужество, и они это испытание выдержали. Почти полная глухота К. Э. Циолковского компенсировалась необыкновенной энергетикой и потрясающей работоспособностью в продуцировании и литературной обработке своих научных идей. Ученый оставил после себя 163 печатные работы и почти 600 рукописей. Центральное место в его научных интересах занимали проблемы преодоления смерти человека, смысла жизни, космоса, места человека в космосе, возможности бесконечного человеческого существования.

С конца 20-х годов XX века К. Э. Циолковский уже получил мировой приоритет в области описания ракет, приобрел и мировую известность как глава новых научных направлений – астронавтики и ракетодинамики. В числе заслуг и разработка антропокосмической педагогики. Задевает за живое, когда мы говорим, что он испытал все: голод и холод, насмешки и непонимание, презрение и зависть, сумев при этом сохранить независимость мысли, глубокую веру в свои идеи и труды, направленные на благо всего человечества. Он принадлежал к той редкой категории людей, которые отдают всю жизнь любимой идее, невзирая на тяжелые материальные условия, перенося большие лишения.

За год до своей кончины К. Э. Циолковский, признанный ученый, кавалер ордена Трудового Красного Знамени, награжденный «за особые заслуги в области изобретений, имеющих огромное значение для экономической мощи и обороны Союза ССР», написал: «Хотя чествовали меня в Калуге, Москве и академиях наук, но истинный суд, истинную оценку личности делает не современное поколение, а будущие века». Символично, что в тот (1934) год, родился и первый космонавт Ю. А. Гагарин, награжденный после своего полета в космос Золотой медалью имени К. Э. Циолковского Академии наук СССР «За выдающиеся работы в области межпланетных сообщений» [19, с. 21]. Наследие

К. Э. Циолковского помогает нам в осознании человеческих ценностей, где главное место занимает интеллект, показывает примеры беззаветного служения науке, любви к жизни.

Далеко не каждый задумается, а ведь все может быть рядом, и просто необходимо приехать, хоть иногда, на экскурсию в Ижевское, ощутить рязанские просторы, побродить по обновленному комплексу музея К. Э. Циолковского. Увидеть здесь стены дома и вещи, к которым прикасался мальчиком будущий ученый, почувствовать дух ушедшей эпохи, представить себя космонавтом, преодолевшим земное притяжение, прикоснувшись к обгоревшей капсуле настоящего космического корабля, вернувшегося из реального полета. Тогда, вероятно, станет чуть понятней та существующая связь и взаимодействие между тобой, прошлым, космосом и будущим, чувство своей собственной причастности к творению жизни [19, с. 22–23]. Именно так воспитывается патриотизм, чувство гордости за величие своей страны, любовь к Родине, именуемой Россия!

Таким же образом, мы используем в качестве примера и жизнь великого физиолога И. П. Павлова, принадлежащего к галерее самых известных людей не только в России, но и в мире. Врач, естествоиспытатель, педагог, первый русский лауреат Нобелевской премии. Одно из самых крупных течений зарубежной психологии – американский бихевиоризм сложился под влиянием идей И. П. Павлова. Американские ученые с глубоким уважением и теплом относились к деятельности И. П. Павлова. Так, основатель Гарвардской физиологической школы У. Кеннон считал поведение И. П. Павлова образцом в деле решения общечеловеческих проблем путем свободных исследований и свободного обмена мнениями между учеными разных стран. В «Письме И. П. Павлова к молодежи» (1935) среди своих главных пожеланий молодым ученым он называл последовательность, терпение, скромность, страсть. «Помните, что наука требует от человека всей его жизни. И если у вас было бы две жизни, то и их бы не хватило вам. Большого напряжения и великой страсти требует наука от человека. Будьте страстны в вашей работе и в ваших исканиях!» [20, с. 55].

Традиционно мы говорим о юбилеях известных ученых. Они нужны не только для того, чтобы отдать дань памяти выдающимся подвижникам. Педагоги, сверяя свои дела с достижениями предшественников, лучше познают самих себя, выявляя новые грани профессионального дискурса. В историческом наследии все мы должны видеть вечные идеи и ценности, к пониманию которых педагогические герои пытались вести подрастающие поколения. Например, в 2023 г., в Год педагога и наставника, посвященный 200-летию со дня рождения К. Д. Ушинского, конференция Академии ФСИН России, приуроченная к этому событию, открылась докладом о великом педагоге и психологе [21].

Список источников

1. Корнетов Г. Б. Взаимосвязь и взаимовлияние педагогического прошлого и настоящего в контексте переписывания прошлого и культуры отмены // Инновационные проекты и программы в образовании. 2025. № 2. С. 4–10.
2. Корнетов Г. Б. Карл Шмидт о задачах, значении и пользе истории педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2025. № 2. С. 11–20.
3. Корнетов Г. Б. Историзация современного педагогического сознания и феномен историко-педагогического опыта // Инновационные проекты и программы в образовании. 2025. № 3. С. 4–12.

4. Корнетов Г. Б. Знание о прошлом как историко-педагогический опыт // Инновационные проекты и программы в образовании. 2025. № 3. С. 13–19.
5. Корнетов Г. Б. Актуализация опыта первобытного воспитания в пространстве современной педагогической реальности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2025. № 4. С. 4–13.
6. Корнетов Г. Б. Реальность – социальная реальность – педагогическая реальность: некоторые итоги осмысления педагогической реальности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2025. № 5. С. 4–13.
7. Корнетов Г. Б. Уроки первобытного воспитания для современной педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2025. № 5. С. 14–22.
8. Астафьева Е. Н. Актуальность педагогического прошлого в контексте проблем теории и практики современного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2025. № 1. С. 30–34.
9. Астафьева Е. Н. Интерпретация Б. М. Бим-Бадом эвристического значения истории педагогики для познания и преобразования современной педагогической реальности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2025. № 2. С. 21–29.
10. Астафьева Е. Н. Педагогическая реальность в контексте концепции исторического и практического прошлого // Инновационные проекты и программы в образовании. 2025. № 3. С. 20–23.
11. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал и особенности исследования педагогической реальности сквозь призму взаимосвязи и взаимовлияния педагогического прошлого и педагогического настоящего : материалы XXI Междунар. науч. конф. (Москва, 13 ноября 2025 г.) / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. Мытищи : КУРО, 2025. 396 с.
12. Корнетов Г. Б. Познание прошлой педагогической реальности // Историко-педагогический журнал. 2018. № 1. С. 38–39.
13. Корнетов Г. Б. Современная педагогическая реальность в контексте единства педагогического прошлого, настоящего и будущего: взгляд историка педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 6 (84). С. 4–12.
14. Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года : сб. науч. тр. и материалов / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2017. 280 с.
15. Афанасьев Ю. Н. Социальная память человечества // Наука и жизнь. 1987. № 9. С. 58–59.
16. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М. : ИТПИМИО РАО, 1994. 265 с.
17. Романов А. А. Искусство и необходимость понимания педагогического прошлого // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 3(8). С. 9–14.
18. Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. Рязань : Концепция, 2018. 136 с.
19. Романов А. А. К. Э. Циолковский: у истоков звездоплавания и антропокосмической педагогики // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века: избранные научные статьи и очерки : сб. ст. Рязань : Концепция, 2017. С. 8–25.
20. Романов А. А. Имя И. П. Павлова в педагогике и психологии XX века // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века: избранные научные статьи и очерки : сб. ст. Рязань : Концепция, 2017. С. 26–58.

21. 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, № 3. С. 489–502.

References

1. Kornetov, G. B. 2025, 'The interrelation and mutual influence of the pedagogical past and present in the context of rewriting the past and the culture of cancellation', *Innovative projects and programs in education*, iss. 2, pp. 4–10.
2. Kornetov, G. B. 2025, 'Karl Schmidt on the tasks, significance and benefits of the history of pedagogy', *Innovative projects and programs in education*, iss. 2, pp. 11–20.
3. Kornetov, G. B. 2025, 'Historicization of modern pedagogical consciousness and the phenomenon of historical and pedagogical experience', *Innovative projects and programs in education*, iss. 3, pp. 4–12.
4. Kornetov, G. B. 2025, 'Knowledge of the past as a historical and pedagogical experience', *Innovative projects and programs in education*, iss. 3, pp. 13–19.
5. Kornetov, G. B. 2025, 'Actualization of the experience of primitive education in the space of modern pedagogical reality', *Innovative projects and programs in education*, iss. 4, pp. 4–13.
6. Kornetov, G. B. 2025, 'Reality – social reality – pedagogical reality: some results of pedagogical reality understanding', *Innovative projects and programs in education*, iss. 5, pp. 4–13.
7. Kornetov, G. B. 2025, 'Lessons of primitive education for modern pedagogy', *Innovative projects and programs in education*, iss. 5, pp. 14–22.
8. Astafieva, E. N. 2025, 'The relevance of the pedagogical past in the context of the problems of theory and practice of modern education', *Innovative projects and programs in education*, iss. 1, pp. 30–34.
9. Astafieva, E. N. 2025, 'B. M. Bimbad's interpretation of the heuristic significance of the history of pedagogy for cognition and transformation of modern pedagogical reality', *Innovative projects and programs in education*, iss. 2, pp. 21–29.
10. Astafieva, E. N. 2025, 'Pedagogical reality in the context of the concept of the historical and practical past', *Innovative projects and programs in education*, iss. 3, pp. 20–23.
11. Kornetov, G. B. (comp.) 2025, 'Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the third millennium: cognitive potential and features of the study of pedagogical reality through the prism of interrelation and mutual influence of the pedagogical past and the pedagogical present', in *XXI International Scientific Conference: materials of the conference, Moscow, November 13, 2025*, Corporate University of Educational Development, Mytishchi.
12. Kornetov, G. B. 2018, 'Cognition of the past pedagogical reality', *Historical and pedagogical journal*, iss. 1, pp. 38–39.
13. Kornetov, G. B. 2022, 'Modern pedagogical reality in the context of the unity of the pedagogical past, present and future: the view of the historian of pedagogy', *Innovative projects and programs in education*, iss. 6(84), pp. 4–12.
14. Kornetov, G. B. (comp.) 2017, *Education in Russia and the world in the context of the October Revolution of 1917: collection of scientific works and materials*, Academy of Social Management, Moscow.
15. Afanasyev, Yu. N. 1987, 'Social memory of mankind', *Science and life*, iss. 9, pp. 58–59.
16. Kornetov, G. B. 1994, *A civilizational approach to the study of the world historical and pedagogical process*, Institute of Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Sciences, Moscow.

17. Romanov, A. A. 2025, 'Art and the need to understand the pedagogical past', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 3(8), pp. 9–14.

18. Romanov, A. A. 2018, *100 books by Grigory Kornetov*, Kontseptsia, Ryazan.

19. Romanov, A. A. 2017, 'K. E. Tsiolkovsky: at the origins of star navigation and anthropocosmic pedagogy', *Pedagogical ascetics in the crucial epochs of the 20th century: selected scientific articles and essays: collection of articles*, Kontseptsia, pp. 8–25, Ryazan.

20. Romanov, A. A. 2017, 'The name of I. P. Pavlov in pedagogy and psychology of the 20th century', *Pedagogical ascetics in the crucial epochs of the 20th century: selected scientific articles and essays: collection of articles*, Kontseptsia, pp. 26–58, Ryazan.

21. Romanov, A. A. & Ganishina, I. S. 2023, 'The great teacher and the great psychologist K. D. Ushinsky (on the 200th anniversary of his birth)', *Man: crime and punishment*, vol. 31, iss. 3, pp. 489–502.

Информация об авторах

Г. Б. Корнетов – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела педагогической рискологии, главный редактор журнала «Инновационные проекты и программы в образовании»;

А. А. Романов – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии и педагогики.

Information about the authors

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";

A. A. Romanov – Sc. D (Pedagogical Sciences), professor, professor of the department of legal psychology and pedagogy.

Примечание

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

Статья поступила в редакцию 17.11.2025; одобрена после рецензирования 08.12.2025; принята к публикации 09.12.2025.

The article was submitted 17.11.2025; approved after reviewing 08.12.2025; accepted for publication 09.12.2025.

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Научная статья
УДК 378.147

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ: ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ

Надежда Александровна Асташова¹, Данила Иванович Торопыно²

^{1,2} Брянский государственный университет, г. Брянск, Россия

¹ nadezda.astashova@yandex.ru

² danila.toropyno@mail.ru

Аннотация. В современных условиях геймификация (игрофикация) как инновационный инструмент в образовании становится оригинальным направлением для организации перспективной деятельности студентов. Реализация ее потенциала связана с использованием лучших игровых практик, творческого усвоения учебного материала, развития ключевых компетенций будущих учителей. Геймификация в образовании повышает вовлеченность и мотивацию обучающихся, делает процесс обучения увлекательным и адаптированным к потребностям будущих педагогов. При этом особую роль играют такие техники, как образовательные квесты, виртуальные путешествия, соревнования и викторины, игровые персонажи, скетчбук «Геймификация в действии». Однако, несмотря на широкое использование образовательных игр, практически отсутствуют регламентация данной деятельности и определение возможных рамок ее применения. Отмечается, что геймификация как один из универсальных способов достижения учебных целей направлена на интеллектуальное развитие обучающихся, формирование логического и критического мышления, совершенствование способности анализировать ситуацию, развитие умения работать в команде. Обращается внимание также на потенциал деловой игры, которая включает в себя учебный и профессиональный компоненты, используемые для реализации квазипрофессиональной деятельности студентов. Выделяются преимущества внедрения геймификации в подготовку педагогов, формулируются методические рекомендации по эффективному включению элементов геймификации в процесс подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: геймификация, подготовка учителей, профессиональное развитие, игровые методы, образовательные технологии, мотивация

Для цитирования

Асташова Н. А., Торопыно Д. И. Геймификация в подготовке современного учителя школы: теория, практика и перспективы // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 4(09). С. 31–51.

CULTURE OF PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Original article

GAMIFICATION IN THE TRAINING OF A MODERN SCHOOL TEACHER: THEORY, PRACTICE AND PROSPECTS

Nadezhda Aleksandrovna Astashova¹, Danila Ivanovich Toropyno²

^{1,2}Bryansk State University, Bryansk, Russia

¹ nadezda.astashova@yandex.ru

² danila.toropyno@mail.ru

Abstract. In modern conditions gamification as an innovative tool in education becomes an original direction for organizing perspective student activities. The realization of its potential is associated with the use of the best gaming practices, creative assimilation of educational material, and the development of key competencies of future teachers. Gamification in education increases the involvement and motivation of students, makes the learning process exciting and adapted to the needs of future teachers. At the same time such techniques as educational quests, virtual travel, competitions and quizzes, game characters, and the "Gamification in action" sketchbook play a special role. However, despite the widespread use of educational games, there is practically no regulation of this activity and definition of the possible scope of its application. It is noted that gamification, as one of the universal ways to achieve educational goals, is aimed at the intellectual development of students, the formation of logical and critical thinking, improving the ability to analyze a situation, and developing the ability to work in a team. Attention is also drawn to the potential of the business game, which includes educational and professional components used to implement quasi-professional activities of students. The advantages of introducing gamification into teacher training are highlighted, and methodological recommendations are formulated for the effective inclusion of gamification elements in the process of training future teachers.

Keywords: gamification, teacher training, professional development, game methods, educational technologies, motivation

For citation

Astashova, N. A. & Toropyno, D. I. 2025, 'Gamification in the training of a modern school teacher: theory, practice and prospects', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 4(09), pp. 31–51.

Введение

В условиях стремительного развития цифровой образовательной среды и активной интеграции инновационных технологий в педагогическую практику проблема их внедрения приобретает особую актуальность. Современные исследования подтверждают неизменный научный интерес к данному вопросу и подчеркивают важность в нем такого ресурса, как геймификация, позволяющего стимулировать инициативность, вовлеченность, активность личностной позиции будущих педагогов.

При выборе геймификации субъекты образовательного процесса могут участвовать в процессе «оригинального и яркого получения знаний, развития умений и профессиональных качеств на уровне инновационных решений. А если максимально использовать ресурсы геймификации, то можно включить инструменты активизации поведения, повышения мотивации и вовлеченности. Еще один важный аспект геймификации, требующий специального внимания преподавателя, – это выстраивание с обучающимися определенных поведенческих стратегий и тактик» [1, с. 21].

Вопрос внедрения игровых технологий в образовательный процесс высшей школы нашел отражение в работах таких отечественных и зарубежных ученых, как Е. В. Богданова, Т. И. Бочарова, К. Вербах, Д. Хантер, А. А. Вербицкий, Ю. Ш. Капкаев, М. Peterson, С. С. Чагин, D. B. Clark, E. Tanner-Smith, S. Killingsworth и др.

Гипотеза исследования: использование геймификации в подготовке современного учителя школы будет результативной, если использовать потенциал геймификации для управления деятельностью человека, включения механизмов решения проблем, интереса и творчества; если определить лучшие игровые практики для творческого усвоения учебного материала и развития ключевых компетенций. Внедрение геймификации будет качественным, если будет проведена регламентация данной деятельности, определены особенности системы и возможные рамки применения игры. Использование деловой игры будет способствовать профессиональному развитию будущего педагога, если данная игра осуществляется в контексте профессии в условиях реализации профессионального взаимодействия, умения руководить и подчиняться, развития педагогической культуры.

Целью исследования является рассмотрение геймификации в контексте теории и практики современного образования, определение ключевых характеристик игровой деятельности и выработка методических рекомендаций по эффективному внедрению элементов геймификации в процесс подготовки будущих учителей.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать современные педагогические подходы к понятию «геймификация» и определить место игровой деятельности в образовательном пространстве.
2. Классифицировать игровые технологии, применяемые в подготовке современного учителя школы.
3. Представить потенциал деловой игры с учетом использования имитации образовательной деятельности реального педагогического процесса.
4. Сформулировать методические рекомендации по эффективному внедрению элементов геймификации в процесс подготовки будущих учителей.

В современных условиях информационно-коммуникационные технологии становятся существенной частью жизни каждого человека. При этом особую роль в образовании играет геймификация как инновационный инструмент, имеющий потенциал для управления деятельностью человека, включения механизмов решения проблем, интереса,

34 КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

творчества и ответственности. Это понятие в педагогике появилось недавно. В частности, К. Вербах (K. Werbach) и Д. Хантер (D. Hunter) определяют феномен геймификации как процесс использования «игровых элементов и игровых процессов в неигровом контексте» [2]. Они обращают внимание на то, что «наш мозг требует решения задач, обратной связи и много другого – того, что дают нам игры. Исследование за исследованием показывают, что игры активируют дофаминовую систему мозга, которая связана с удовольствием» [2, с. 44].

При тщательном рассмотрении понятия геймификации мы пришли к выводу о том, что речь идет об особом образе реализуемой теории и практике современного образования. При этом следует определить функции игровых технологий, принципы, методы и приемы, техники и механики, которые имеют оригинальные инструменты для стимулирования мотивации и развития поведения субъектов образовательной деятельности.

Геймификация, тесно связанная с развитием интернет-технологий, открывает широкие возможности для взаимодействия с технологическими приложениями на основе сотрудничества, способствуя доступу к информации и обмену знаниями.

По мнению Т. М. Connolly, Or. A. Boyle, E. MacArthur, T. Haney and J. M. Boyle, электронное обучение, основанное на игровом подходе, представляет собой цифровой метод, который поддерживает и улучшает преподавание того или иного учебного предмета [3, с. 661–686]. При этом важно различать понятия «игра» и «симуляция». Игра определяется как инструмент, включающий в себя правила и заранее определенные цели, тогда как симуляция – это динамический инструмент, представляющий реальность и требующий точности и достоверности [4, с. 247–256].

E. Tsekleves, D. Kosmos, A. Anggun в своей работе выделяют преимущества использования образовательных игр в процессе обучения [5, с. 164–183]:

- достижения и награды стимулируют обучающихся к выполнению заданий и повышению результатов;
- обеспечивают постоянное взаимодействие и немедленную оценку действий;
- создают конкурентную среду, побуждающую к активному участию;
- способствуют развитию навыков командной работы и коммуникации;
- позволяют обучающимся погрузиться в изучаемый учебный материал и предметную область, делая процесс обучения значимым и запоминающимся.

Для успешного внедрения геймификации исследователи указывают на три ключевых фактора: специфика игры, ее интеграция в практическую деятельность и роль инструктора или наставника [5, с. 164–183]. D. B. Clark подробно изучает влияние цифровых игр на результаты обучения, делая вывод о том, что игровые технологии важны для поддержки продуктивного обучения, и подчеркивая значительную роль игрового дизайна [6, с. 79–122].

P. Wouters подчеркивает, что геймификация может быть более эффективной и мотивирующей, нежели традиционные методы обучения, особенно с точки зрения удержания внимания [7, с. 419–425]. Ее внедрение позволяет: превратить сложные задачи в увлекательные квесты, соревнования или проекты; через командные игры и симуляции тренировать коммуникацию, критическое мышление, принятие решений и управление временем; каждому студенту продвигаться в своем определенном темпе благодаря предложенным геймифицированными платформами адаптивным маршрутам и уровням сложности; формировать долгосрочный интерес к учебному предмету.

В работе Т. Overmans и J. Jeuring [8, с. 234–246] выдвигается положение о том, что игровые технологии эффективны, если они рассматриваются как дополнение к другим методам обучения. По результатам проведенного опроса выяснилось, что симуляции позволяют расширить репертуар преподавателя, выступая как дополнение к традиционным методам или даже как частичная замена учебной программы. В процессе организации образовательной деятельности это огромный потенциал для создания гибких, увлекательных образовательных форматов, которые могут выходить за пределы учебной программы.

К. Fu и G. Baxter установили положительное влияние геймификации на бизнес-образование [9]. Они подтверждают растущую тенденцию использования игровых элементов не только как средства развлечения, но и как способа обучения. Данный подход особенно ценен для деятельности студентов, которая может быть направлена на развитие проектных навыков, финансовой грамотности или профориентации, превращая абстрактные концепции в интерактивный опыт.

Z. Merchant и E. Goetz, анализируя эффективность образовательных игр и симуляций, пришли к выводу о том, что индивидуальная игра точнее «работает» на улучшение успеваемости студентов [10, с. 29–40].

Исследование М. Peterson демонстрирует высокую эффективность имитационных игр в отношении приобретения знаний, умений и навыков и достижения образовательных результатов [11, с. 72–93]. Сравнивая онлайн-моделирование с традиционными лекциями, автор обнаружил, что при использовании имитационных игр значительно углубляются знания и повышается уверенность обучающихся.

Таким образом, реализация потенциала геймификации связана с использованием лучших игровых практик, творческим усвоением учебного материала, развитием ключевых компетенций и повышением мотивации обучающихся к получению образования.

Исследования, проводимые в Центральном университете Флориды [12, с. 261–276], были направлены на формирование дизайна будущих дидактических игр, интегрированных в образовательный процесс. Ученые J. Randel, B. Morris, S. Wetzel, B. Whitehill отмечают, что проявление познавательных способностей студентов через внедрение игровых технологий связано с повышенной мотивацией к учебной деятельности. Это свидетельствует о том, что использование геймификации может создать позитивную атмосферу, способствующую развитию интереса к получению обучающимися новых знаний, умений и навыков и активному участию в различных проектах, внеаудиторных мероприятиях.

Американские ученые считают, что использование игры как образовательной технологии в процессе обучения – это один из способов заинтересовать и мотивировать студентов заниматься самообразованием. Федерация американских ученых также объявила, что видеоигры могут развивать у обучающихся необходимые будущим работодателям аналитическое мышление, умение работать в команде, в условиях многозадачности, коммуникативные навыки и лидерство.

Таким образом, анализ литературных источников демонстрирует перспективность использования геймификации в организации образовательного процесса. Многочисленные исследования указывают на повышение вовлеченности и мотивации обучающихся, а также на развитие ключевых компетенций благодаря применению игровых технологий. Они, в свою очередь, рассматриваются не как замена традиционных методов, а как эффективное дополнение, позволяющее сделать процесс обучения увлекательным и адаптированным к потребностям будущих педагогов.

Несмотря на потенциал и многочисленные подтверждения эффективности использования инструментов геймификации, их широкое внедрение в систему образования сдерживается отсутствием регламентации и четко сформулированных методик. Это требует от преподавателей творческого подхода и самостоятельной разработки геймифицированных механизмов познавательной активности, основанных на имеющихся практиках их внедрения.

Профессиональная подготовка учителей в современных условиях осуществляется с учетом трансформации как школьного, так и вузовского образования. Не вызывает сомнений, что традиционное образование обладает достаточным потенциалом для развития будущего учителя, формирования его личностных смыслов, общечеловеческих и национальных ценностей, понимания особенностей меняющегося мира и приобретения умений для жизни и деятельности в этом мире. С учетом серьезных изменений в образовательном процессе – модификации содержания образования, его структуры и технологических решений, включения ресурсов индивидуальной образовательной траектории, увеличения компонента самостоятельной работы, использования выбора дисциплин и курсов – применение исследовательской и практической деятельности в обучении требует обращения к разнообразным образовательным ресурсам. Таким ресурсом в современных условиях может быть геймификация.

Геймификация, определяемая как метод организации учебной или профессиональной деятельности с помощью игровых технологий, в том числе на основе компьютерных игр [13, с. 15], представляет собой перспективный подход к решению проблем современного образования.

Игровые технологии имеют ряд функций, определяющих их содержание и инструментарий в образовательной и воспитательной деятельности [14, с. 77] (табл. 1).

Таблица 1

Функции геймификации (игровой деятельности)

Функция	Характеристика
1	2
Развлекательная	Доставить удовольствие, пробудить интерес. Важно создать в образовании благоприятную атмосферу как защитный механизм стабилизации личности
Обучающая	Формирование знаний, умений, навыков в ходе игровой деятельности
Воспитательная	Познание мира и себя, интериоризация ценностей, свободное проявление увлечений личности, накопление опыта эмоциональных переживаний, приобретение основ нравственного поведения
Развивающая	Игра – стратегически тонко организованное культурное пространство ребенка, в котором он идет от развлечения к развитию когнитивных, эмотивных, интерактивных проявлений личности
Коммуникативная	Развитие коммуникативных компетенций – умение работать с информацией, сопровождать этот процесс эмоциональными отношениями, включать в практику общения
Диагностическая	Изучение особенностей поведения личности и способов его регулирования, определение личных качеств и путей самопознания

Окончание таблицы

1	2
Игро-терапевтическая	Выявление трудностей у воспитанников и включение механизмов их преодоления в поведение, общение, обучение и воспитание
Самореализации	Использование в процессе игры способов реализации себя как личности
Социализации	Приобретение социального опыта в условиях контролируемых и спонтанных процессов; знаний, норм и ценностей, способов деятельности в социуме
Эстетическая	Развитие чувств прекрасного в условиях творчески организованной игровой деятельности; наслаждение от игры

Исходя из данных, приведенных в таблице 1, следует, что феномен геймификации является мощным инструментом мотивации и активизации человеческой деятельности, одним из нестандартных способов решения как дидактических, так и образовательных задач.

Игровая система в современном образовании требует детального исследования особенностей участников игровой деятельности, определения механизмов их мотивации и поведения. Для реализации основ геймификации можно обратиться к концепции 6D (6 шагов к геймификации) [2, с. 128], которую разработали К. Вербах и Д. Хантер. Каждый шаг в этой концепции – этап внедрения геймификации (табл. 2).

Таблица 2

Характеристика шагов геймификации

Шаг геймификации	Характеристика этапа
Define business objectives Определите бизнес-цели	Определение целей геймификации с помощью технологии SMART, правила – конкретность (specific), измеримость (measurable), достижимость (achievable), актуальность (relevant), ограниченность во времени (time-bound)
Delineate target behaviours Определите целевые модели поведения	Определение деятельности, приближающей участников к цели. Измерение активности обучающихся
Describe your players Опишите своих игроков	Описание игроков: их характеристики, роли, ожидания, отношение к традициям и инновациям. Подбор интересного контента игры
Devise your activity loops Разработайте свои циклы активности	Разработка циклов активности: «мотивация к действию → действие → обратная связь». «Путешествие игрока»
Don't forget the fun Не забывай о веселье	Определение уровня интереса для участников, возможность опоры на внутреннюю мотивацию, использование ресурсов игры для развлечения
Deploy the appropriate tools Используйте соответствующие инструменты	Поиск инструментов, технологий для работы игровой системы: открытие нового контента, коллекционирование, очки, социальное взаимодействие, квесты, виртуальные товары и др.

Предложенные шаги геймификации требуют продуманного, последовательного использования в образовательной практике. Важно максимально использовать ресурсы геймификации, чтобы обучающиеся активно вовлекались в игровой процесс, приобретали необходимые умения, которые будут использовать в образовательной деятельности.

Важно подчеркнуть, что геймификация широко используется в педагогике. Подобно другим сложным явлениям, в профессиональном образовании геймификация включается как средство стимулирования активности обучающихся в учебном процессе для реализации конкретных целей обучения, а также для развития целого комплекса личностных качеств обучаемого [15, с. 114–116];

Геймификация имеет непосредственное отношение к развитию мотивации обучающихся. Существует внешняя мотивация – в игре обучающийся зарабатывает очки, награды и поощрения, а далее он движется к внутренней мотивации – раскрытию творческих способностей и мотивации самообразования [16, с. 214].

Геймификация использует разнообразные игровые методы, технологии и механизмы в образовании, а также в неигровых сферах. Одна из главных целей геймификации – вовлечь в процесс, помочь подать информацию правильно, облегчить восприятие [17].

Интересно, что в образовательном процессе может быть использован механизм применения игровых приемов в среде, непосредственно не связанной с игрой. В этом случае можно перевести традиционный процесс обучения в цифровой через геймификацию, преобразовать дисциплину в интерактивный квест с сюжетом, персонажами и испытаниями [18, с. 20–36].

Существует немало известных платформ, которые реализуют потенциал геймификации (табл. 3).

Использование образовательных платформ в процессе обучения в высшей школе повышает качество учебной деятельности, взаимодействие субъектов образования, расширяет возможности самообразования, улучшает коммуникацию и сотрудничество.

Проанализируем преимущества использования образовательных платформ (табл. 4).

Таблица 3

Образовательные платформы в геймификации

Образовательная платформа	Возможности платформы
Khan Academy	Человек любого возраста с любого конца света может учить естественные науки, программирование, математику, историю и другие предметы на 36 языках
Coursera	Можно пройти онлайн-курсы рейтинговых мировых университетов и топовых компаний
iSpring Learn	Система дистанционного обучения с простым встроенным конструктором онлайн-курсов
Duolingo	Изучение разных языков. Уникальный графический дизайн для мобильных пользователей
Classcraft	Любой урок превращается в игру
Socrative	Приложение с разделенным доступом для обучающихся и преподавателей. Позволяет создавать анкеты, на вопросы которых учащиеся могут отвечать в режиме реального времени со своих мобильных устройств

Таблица 4

Преимущества использования образовательных платформ

Преимущества образовательных платформ	Характеристика
Гибкость	Студентам можно выбирать удобное время для изучения материала и иметь доступ к курсам из любой точки мира
Разнообразие курсов	Образовательные онлайн-платформы предлагают курсы по разным темам, которые наиболее интересны и важны для будущей профессиональной деятельности
Доступность	Онлайн-обучение стало доступным практически каждому
Интерактивность	Предлагаются интерактивные задания, тесты и форумы обсуждений, взаимодействие с другими студентами
Обновление навыков	Онлайн-обучение предлагает актуальную информацию, новые технологии и тенденции в своей области
Экономическая эффективность	Онлайн-курсы часто стоят дешевле, чем традиционное обучение

Таким образом, геймификация (игрофикация) – это инструмент, который особым образом используется в подготовке современного преподавателя для вовлечения обучающихся в учебный процесс, повышения мотивации и активизации обучения. Этот подход предполагает внедрение элементов игры в обучение.

В зависимости от того, насколько для преподавателя и обучающихся интересен и перспективен результат, в высшей школе можно использовать образовательные квесты. Это интерактивные и захватывающие задания, которые могут быть ориентированы на развитие теоретических и практических навыков, критического мышления и командной работы. Формат квеста различен – проведение в аудитории, онлайн, с использованием различных платформ и технологий. Тематика образовательных квестов разнообразна – практически любые области знаний могут быть представлены в заданиях. Образовательные квесты, как правило, способствуют развитию интеллектуальных, коммуникативных, лидерских навыков, умения сотрудничать. Характеристика образовательных квестов позволяет сделать выводы о возможностях их использования в образовательном процессе для выполнения исследовательских заданий, логических задач, в рамках проектной работы и внеаудиторных мероприятий.

Вызывают большой интерес виртуальные путешествия, которые ориентированы на знакомство с культурными, историческими и природными достопримечательностями различных уголков мира в интерактивной форме. Такого рода игры повышают уровень вовлеченности, мотивации и используют возможность интеграции мультимедийных элементов. Это позволяет учащимся не только наблюдать за разными объектами, но и активно взаимодействовать с ними. В условиях виртуального путешествия открываются новые горизонты для изучения культурно-образовательных тем – от географии и истории до искусства, технологии и экологии, позволяя каждому участнику создавать свой уникальный образовательный путь. Ключевую роль в создании полноценного образовательного опыта играет интеграция мультимедиа в виртуальные экспедиции.

Особенно ценно в реализации идей виртуального путешествия сочетание текстовой информации, аудио- и видеоматериалов, которое позволяет задействовать различные каналы восприятия и делает обучение более разнообразным.

Соревнования и викторины – инструменты геймификации. Соревнования – это своего рода конкурс, который предполагает участие нескольких человек и тематическое проблемное поле – искусство, наука, спорт, творческая деятельность и т. д. Привлекательность соревнований связана с выделением наиболее выдающегося претендента на победу. Этот процесс сопровождается награждением победителя, определением его уникальных способностей и значимых качеств личности. Викторина – это игра, в ходе которой участникам предлагаются вопросы на различные темы, а задача участников – дать правильные ответы. Викторины могут проводиться в устной, письменной или цифровой форме, индивидуально или в командах, с целью обучения, развлечения, проверки знаний или вовлечения аудитории. Викторины и соревнования имеют свою специфику, могут отличаться друг от друга содержательным наполнением, правилами, определяющими очередность хода, типы и сложность вопросов, порядок определения победителей, вознаграждение за правильный ответ.

Еще один оригинальный инструмент геймификации – это игровые персонажи и награды. В данном случае происходит своего рода перевоплощение участников игровой деятельности в героев с уникальными способностями. Мы, например, пробовали создать образ учителя – победителя Всероссийского конкурса «Учитель года – 1993» Олега Геннадьевича Парамонова. Оказалось, что для перевоплощения в учителя литературы нужно детально знать не только содержание литературного произведения, но и уникальные секреты педагогического мастерства. Даже использование видеоуроков О. Г. Парамонова оказалось недостаточным для качественного результата эксперимента.

Как выяснилось, награды – это реальные или виртуальные призы, которые участники получают за прохождение определенного количества заданий. Итак, они могут быть различными: виртуальные (значки, стикеры, игровые предметы, виртуальная валюта) и ценные (скидки на услуги, виртуальные предметы или дополнительные очки).

Вызывают интерес оригинальные инструменты геймификации, которые можно использовать в рамках самостоятельной работы по тематике, которая углубляет или расширяет представления об изучаемых процессах. Например, Е. В. Богданова из Новосибирска предлагает включить в образовательный процесс будущего учителя скетчбук (книга для набросков) «Геймификация в действии» [19]. Это рабочая тетрадь для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Используя различные техники, представленные в скетчбуке, студенты будут совершенствовать приемы применения инструментов геймификации в организации учебной и внеучебной деятельности как школьников, так и самих студентов.

Тематически скетчбук как специальный небольшой альбом или блокнот для набросков, близкий по формату к тетради, может включать в себя идеи, наброски и мысли о графике и письме, может быть скетчбук для акварели, скетчбук для маркеров. Есть возможность создать скетчбук, например, для впечатлений от лекций. В этом случае можно писать заметки на тему лекции, изображая попутно любимых лекторов, можно рисовать разные лекции: по истории и биологии, по педагогике и по какому-нибудь другому предмету, и собирать их из старых газет и журналов, клеить внутрь фото и делать краткие подписи к ним.

Скетчбук по геймификации может помочь развить свои способности придумывать и создавать игры и замечать инструменты игрофикации в окружающем мире. Каждый раздел скетчбука включает в себя три части: скетч-совет, скетч-задание и скетч-ответ. Пользуясь ими, можно легко игрофицировать повседневность.

Поскольку цель геймификации – сделать деятельность преподавателей и студентов более увлекательной, вовлекающей и мотивирующей, то реализация основ геймификации позволит поднять решение вопросов профессиональной подготовки будущих учителей на высокий уровень качества с использованием интерактивности, включая творческую версию организации, нестандартность мышления, выбор студентами актуальных и результативных вариантов работы.

Система высшего образования в современных условиях включает в себя разного рода инновации, широкое применение информационных технологии, соответствующих трендам передового общества. Обучающиеся по программам педагогического профиля, отвечая на вопросы об использовании геймификации, образовательных игр, подчеркнули, что организация учебной работы с помощью интерактивных игр имеет перспективы. На вопрос о ценности игры для обучения опрошенные ответили положительно, отметив, что игра обладает такими особенностями, которые стимулируют интерес к заявленной проблеме, особым образом выстраивают деятельность обучающихся. Говоря о деятельности студентов в учебном процессе, участники опроса отметили, что речь идет о моделировании, конструировании и апробации макета работы с учащимися, для которых игровая деятельность представляет особый интерес.

Для реализации потенциала геймификации в условиях подготовки современного учителя используются следующие компоненты (табл. 5).

Таблица 5

Примеры компонентов геймификации в программах подготовки учителей

Компонент геймификации	Описание	Образовательный эффект
Система баллов и уровней	Начисление баллов за выполнение заданий, переход на новые уровни по мере прогресса	Визуализация прогресса, повышение мотивации
Бейджи и награды	Вручение виртуальных знаков отличия за достижения	Признание достижений, стимулирование к дальнейшему развитию
Образовательные квесты	Последовательность взаимосвязанных заданий, объединенных общей целью	Развитие мотивации, способности работать в команде
Рейтинговые таблицы	Отображение позиций участников относительно друг друга	Стимулирование здоровой конкуренции
Система мгновенной обратной связи	Немедленная реакция на действия учащегося	Ускорение процесса обучения, закрепление материала

В практическом применении геймификации в обучении, организации внеаудиторной работы накоплен определенный опыт. Во-первых, речь идет о внедрении компонентов геймификации в практические занятия. Во-вторых, могут быть использованы инстру-

42 КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

менты геймификации, связанные с включением цифровых информационных технологий в образовательный процесс.

Студентам могут быть предложены ситуационные задачи в виде реального события в настоящей и будущей профессиональной сфере обучаемого. В этом событийном сценарии есть серьезный профессиональный смысл, поскольку такого рода деятельность способствует получению практического опыта, решению проблемных ситуаций.

Выполнение ситуационных задач способствует развитию способности искать необходимые, актуальные материалы в сети Интернет; навыков в работе с информационными ресурсами; компьютерных навыков учащихся; исследовательских и творческих способностей; способностей к самостоятельному решению нестандартных задач в профессиональной деятельности [20, с. 79].

Одним из интересных приемов геймификации является зарабатывание очков, которые с самого начала учебного занятия определяются и комментируются для участников. В соответствии с правилами игры персонаж зарабатывает как можно больше очков, принимая непосредственное участие в игровых событиях. Еще один прием – особый язык, используемый на занятиях. В данном случае следует помнить о языке, насыщенном терминологией, а возможно, и сленгом. Использование специфического языкового кода позволяет игрокам окунуться в атмосферу игровой деятельности, установить друг с другом контакт, основанный на общих интересах, а также облегчить процесс взаимопонимания.

Для перспективной работы в рамках геймифицированного учебного процесса следует использовать инструкции с условиями участия в образовательной деятельности во избежание недопонимания и возможных трудностей.

Представляется потенциальной и результативной в реализации идей геймификации организация производственной летней педагогической практики. В Брянском государственном университете имени академика И. Г. Петровского ежегодно проводится производственная летняя вожатская педагогическая практика. В 2025 г. более пятидесяти студенческих педагогических отрядов общей численностью свыше 550 человек участвовали в организации летнего отдыха детей в 48 пришкольных лагерях Брянщины и 12 загородных детских оздоровительных лагерях Брянской, Калужской, Московской, Самарской областей, Республики Крым и Краснодарского края.

На практических занятиях учебного курса «Основы вожатской деятельности», в работе инструктивно-методических сборов по подготовке студентов к работе вожатыми в летних детских оздоровительных лагерях с использованием ресурсов геймификации студенты приобрели педагогический опыт и собрали методическую копилку с интерактивными разработками организации и проведения с детьми массовых музыкально-танцевальных и интеллектуально-развлекательных игр, спортивной квест-игры «Необъятная Россия», «Ярмарки отрядных дел», игр-стратегий «Портал», презентаций бренда отряда, применения системы стимулирования в процессе игрового взаимодействия «Строим город!».

Использование инструментов геймификации в образовательном процессе высшей школы имеет положительные характеристики. Это повышение мотивации и интереса к будущей профессии и определенным учебным дисциплинам, качественная отработка конкретных профессиональных умений и навыков, получение опыта в реализации важных профессиональных задач.

Геймификация как один из универсальных способов достижения учебных целей направлена на интеллектуальное развитие обучающихся, формирование и развитие ло-

гического и критического мышления, внимания, совершенствование способности анализировать ситуацию, развитие умения работать в команде, вырабатывая совместные решения и добиваясь общей цели.

Однако во многих научных статьях подчеркивается, что, несмотря на широкое использование образовательных игр, практически отсутствуют регламентация данной деятельности и определение особенностей системы и возможных рамок использования. Глубоко исследуя феномен геймификации, Е. В. Богданова отмечает: «Налицо объективное противоречие между потребностью педагогической практики в использовании геймификации как ресурса развития образования и недостаточностью его научно-методического обоснования, разработанностью и атрофированностью содержательно-технологического инструментария» [21, с. 97].

Кроме того, следует помнить, что игровой деятельности недостаточно для обеспечения эффективности обучения, а изучение сложных профессиональных, предметных тем не может быть реализовано только в условиях геймификации.

Таким образом, отмечается актуальность применения геймификации, игровых технологий в образовательном процессе высшей школы. Геймификация как один из универсальных способов достижения учебных целей позволяет сопоставлять интересы обучающихся с интересами и целями преподавателей, что может значительно способствовать улучшению проектов геймификации в образовании.

Обсуждение со студентами вопросов геймификации привело нас к решению включить в образовательный процесс один из компонентов геймификации – деловую игру. При проведении игровой деятельности мы убедились, что деловые игры позволяют имитировать совокупность управляемых и неуправляемых процессов, обеспечивая в ускоренном масштабе взаимосвязанную последовательность ситуаций, близких к реальным, происходящим в повседневной жизни.

При подготовке учителя современной школы важно учитывать основные характеристики как образовательной организации, так и учеников. При этом от общеобразовательной школы требуется организация профессиональной работы учителей на основе учета актуальных проблем образования с использованием оригинальных технологических решений. Особенно востребовано использование активных форм, методов и технологий обучения, которые значительно повышают эффективность учебного процесса.

В связи с названными положениями об организации профессиональной деятельности будущих учителей важно найти такие технологии, которые способны имитировать управляемые и неуправляемые процессы в образовании, включать инструменты регулирования деятельности человека, опираться на интересы обучающихся и использование их творческого потенциала. Речь идет о геймификации и обращении к технологии деловой игры. По мнению А. А. Вербицкого, «деловая игра позволяет задать в обучении предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности и тем самым смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением условия формирования личности специалиста» [22, с. 128].

Понимание природы педагогической деятельности позволяет определить, что деловая игра осуществляется в совместной деятельности участников, которые реализуют свои конкретные задачи, проистекающие из осуществляемых функций и ролевых характеристик. Деловая игра выполняет очень важную функцию имитации, воспроизведения общения людей в процессе реальной деятельности. Еще одна функция – совместная работа по усвоению знаний и умений, передаче социального опыта, а также

44 КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

осмысление и апробация этических норм, активно влияющих на реализацию правил и норм поведения и деятельности в различных ситуациях. В ходе деловой игры происходит динамичное освоение предметной деятельности за счет получения обучающимися активной позиции – от роли игрока до соавтора игры.

Деловая игра обладает уникальными возможностями и имеет ресурсы, которые позволяют будущему учителю определенным образом представить педагогическую деятельность и апробировать, например, разные варианты управления современным образовательным процессом. Деловая игра может развиваться как активный метод обучения, причем не только при изучении нового материала и повторении домашнего задания, но и при формировании умений и навыков коммуникации, сотрудничества. Как правило, игра может перспективно влиять на стимулирование нового мышления, развитие самосознания, воспитание нравственных, правовых, эстетических качеств у участников образовательного процесса.

Выделим отличительные признаки деловой игры:

- использование имитационной модели как основы создания реального процесса в игре, что помогает воспроизвести работу существующей системы в виртуальной среде для анализа поведения участников и прогноза возможных сценариев;
- выделение и распределение ролей между участниками игры, чтобы понять основы взаимодействия в предложенной ситуации;
- определение интересов участников игры;
- наличие общей игровой цели у участников, достижение которой осуществляется в процессе взаимодействия игроков и объединяет весь коллектив;
- учет полученных результатов в деловой игре;
- реализация участниками цепочки решений в игре, причем каждое решение зависит от предыдущего, от решений других участников игры.

Деловая игра является образовательной системой, которая включает в себя учебный и профессиональный компоненты, используемые для реализации квазипрофессиональной деятельности студентов. В данном случае будущие учителя играют в контексте профессии и приобретают компетенции, имеющие большое значение для будущей деятельности: реализация профессионального взаимодействия, умение руководить и подчиняться, развитие культуры принятия решений, приемов выделения наиболее важных вопросов для обсуждения, четкости в организации плановой работы, использование ограничений в эмоциональных проявлениях, сдержанность в словах и поступках (табл. 6). Деловые игры находятся в центре внимания исследователей, которые изучают проблему совершенствования и перспективного использования деловой игры для организации образовательного процесса [23–25]:

Таблица 6

Классификация деловых игр

Деловые игры	Характеристика
1	2
Разминочные	«Мозговая атака», «клуб знатоков», тематические развлекательные игры. Стимулирование интересов и воображения участников, активизация игровой и коллективистической мотивации, ориентиры на нестандартный подход к изучаемому материалу
1	2

Окончание таблицы

Ситуативно-ролевые	Анализ конкретных ситуаций и их ролевое проигрывание
Конструктивно-ролевые, проблемно-ролевые, дискуссионные	Формирование навыков принятия и эффективного исполнения деловых ролей, обучение взаимодействию и сплоченности, продуктивному сотрудничеству, участие в выработке коллективных решений
Творческие	Коллективное творчество по созданию технических, художественных, изыскательских и тому подобных проектов. Развитие у участников творческого потенциала, воспитание инициативности, смелости, настойчивости, ответственности

Таким образом, деловую игру можно рассматривать как систему моделирования «реальной деятельности специалиста в тех или иных специально созданных учебных или производственных ситуациях. Она выступает как средство и метод подготовки и адаптации к профессиональной деятельности и социальным контактам. Отличие деловой учебной игры от традиционных методов обучения, ее обучающие возможности заключаются в том, что в игре воссоздаются основные закономерности профессиональной деятельности и профессионального мышления на материале динамически порождаемых и разрешаемых совместными усилиями участников учебной ситуации [26, с. 4].

Успех геймификации в современном образовании зависит от того, насколько гармонично игровые компоненты интегрированы в педагогический дизайн, как они служат достижению конкретных образовательных целей, удастся ли в условиях геймификации реализовать программу подготовки педагогов. Ключевые преимущества внедрения геймификации в подготовку педагогов представлены в таблице 7 [27].

Таблица 7

Ключевые преимущества внедрения геймификации в подготовку педагогов

Преимущества внедрения геймификации	Характеристика
1	2
Повышение мотивации и вовлеченности	Игровые элементы (баллы, значки, возможность выбора и прогрессии) создают ощущение достижения и продвижения, что стимулирует работу педагогов
Индивидуализация геймификации	Исследование влияния стилей обучения и личностных качеств на эффективность геймификации с использованием рынка прогнозов
Интерактивность в организации обучения	Геймификация создает яркий образовательный контент. Это стимулирует вовлеченность людей в деятельность. За счет интерактивности обучение становится информативным и увлекательным
Возможность учащимся увидеть реальные приложения	Обучение формирует навыки, применяемые в практических сценариях будущей профессиональной деятельности
Наличие обратной связи в режиме реального времени	Геймификация обучения позволяет обучающимся быстро получать обратную связь по мере достижения этих целей
1	2

Окончание таблицы

Более увлекательное и эффективное обучение	Геймификация делает обучение увлекательным, учащиеся будут заниматься интересной учебной программой
Конкуренция = мотивация	Геймификация дает возможность соревноваться с другими за высокие баллы, награды и рейтинги в таблице лидеров
Больше сотрудничества	Обучающиеся сотрудничают с другой командой в конкурентной среде, что поощряет обмен идеями, дебаты, критическое мышление

Выделим потенциальные риски и ограничения, о которых следует помнить в процессе реализации компонентов геймификации, игровых технологий:

1. Риск поверхностного обучения и доминирования внешней мотивации. Если участники игровой деятельности основное внимание будут уделять баллам, значкам и лидербордам, то они будут стремиться к получению любой ценой наград, а не к глубокому осмыслению материала.

2. Необходимость постоянного обновления и адаптации игровых сценариев. Содержание игры, устаревшие механики могут не лучшим образом повлиять на качество игровой деятельности.

3. Различие восприятия игр у разных педагогов. Игровой формат педагогического процесса не всегда и не всем подходит в качестве основы образовательной деятельности.

4. Методы геймификации уместны не на всех этапах обучения. При использовании таких форм работы в образовании, как экзамен, зачет, применять инструменты игровой деятельности следует осторожно.

5. Обеспечение добровольности участия в игре. Важно создать ситуацию заинтересованности участников в игровой деятельности, предложить вариант работы без игрофикации.

Методические рекомендации по эффективному внедрению элементов геймификации в процесс подготовки будущих учителей

XXI век является временем уникальных изменений практически во всех сферах жизни. Современный учитель должен быть не только профессионалом, способным решать актуальные вопросы, но и специалистом, владеющим уникальными технологическими инструментами, меняющими стиль функционирования образовательной системы и превращающими школу в динамическую систему, которая не стоит на месте, а постоянно развивается.

Кроме того, реалии современности выявили проблему внедрения новых подходов к процессу обучения, которые позволят повысить его качество на основе использования новых форм, методов, технологий и средств обучения и обеспечить максимально эффективный результат.

Как известно, игровые технологии использовали в образовании с давних пор. Однако сейчас геймификация и игровая деятельность должны реализовать особые характеристики игры, показать ее инновационную роль в образовании и у истоков креативного мышления. «Игровую технологию, применяемую в образовательном процессе, всецело признают крайне эффективной, универсальной, легко воспроизводимой, подходящей для любой учебной дисциплины и решения практически всех воспитательно-развивающих задач» [28, с. 1–33].

В современных условиях могут вызвать интерес методические рекомендации по эффективному внедрению элементов геймификации в процесс подготовки будущих учителей. Важно отметить точность целей профессиональной подготовки студентов в условиях реализации ФГОС для понимания необходимости применения геймификации и определения места игровой деятельности в образовании.

Особое значение имеет выбор игровых компонентов, среди которых назовем баллы, достижения, рейтинги, лидерские доски. Это позволит подобрать такие компоненты, которые будут стимулировать образовательную активность студентов. Понимание природы игровой деятельности требует создать в образовании игровую среду, которая может быть детально продумана и обладать доступностью и привлекательностью для обучающихся.

Для качественной образовательной деятельности следует разработать для студентов задания и упражнения, которые должны быть интересными, стимулирующими учебную активность обучающихся, установить правила игры, которые будут поддерживать вовлеченность и мотивацию студентов.

С учетом важности оценки работы студентов необходимо продумать систему наград, отвечающую педагогическим целям и стимулирующую интерес и активность обучающихся.

Использование игры требует постепенности и последовательности. Современный педагог должен начинать с малого, например, добавить балльную систему, проанализировать реакцию обучающихся и постепенно расширять игровые методы.

Чтобы исследовать связь между выполнением заданий и реакцией на компоненты геймификации студентов, важно анализировать прогресс обучающихся и соответственно выстраивать образовательную деятельность.

Опираясь на предложенные методические рекомендации, можно получить ответ на интересующие вопросы и прийти к выводу о том, что геймификация способствует персонализации профессионального образования, мотивирует студентов к овладению компетенциями, обеспечивает облегченную адаптацию студентов в профессиональной среде и выработку индивидуального стиля деятельности.

Заключение

Геймификация в подготовке современного учителя школы представляет собой мощный инструмент трансформации профессионального развития педагогов. Теоретической основой для ее внедрения служат фундаментальные дидактические и психологические принципы обучения. Практическая реализация геймификации демонстрирует разнообразие подходов – от интеграции отдельных игровых компонентов в существующие курсы до создания целостных геймифицированных образовательных сред.

В процессе реализации игровых технологий в образовательной системе высшей школы важно опираться на такие преимущества внедрения геймификации, как повышение мотивации и вовлеченности, интерактивность в организации обучения, возможность увидеть реальные приложения и преимущества предмета, наличие обратной связи в режиме реального времени, более увлекательное и эффективное обучение, конкуренция = мотивация, больше сотрудничества.

Рассматривая педагогические инструменты геймификации в образовании, можно сделать вывод о том, что применение интерактивных методов в процессе подготовки современного педагога показывает высокую результативность, студенты активно взаимодействуют с преподавателем, другими студентами, демонстрируя при передаче ин-

формации вовлеченность, мотивированность и самостоятельность. Как инструменты геймификации можно предложить образовательные квесты, виртуальные путешествия, соревнования и викторины, награды, скетчбук «Геймификация в действии», интеллектуально-развлекательные игры.

Эффективная подготовка учителя в области геймификации предполагает не только освоение конкретных инструментов и методов, но и глубокое понимание психологических механизмов, лежащих в основе игровой мотивации. Такой подход позволит педагогам осознанно и творчески применять геймификацию как в собственном профессиональном развитии, так и в дальнейшей педагогической практике.

Перспективные возможности в подготовке современного учителя показали результаты использования в образовательном процессе одного из компонентов геймификации – деловой игры. Потенциал деловой игры заключается в возможности имитировать педагогический процесс и включать субъектов образования в педагогические ситуации, позволяющие работать в модели квазипрофессиональной деятельности. При этом можно воспользоваться такими видами деловых игр, как ситуативно-ролевые, конструктивно-ролевые, проблемно-ролевые, дискуссионные, творческие.

Реализация моделей деловых игр позволяет отрабатывать варианты профессионального взаимодействия, развивает умение руководить и подчиняться, принимать решения, ограничивать эмоции, проявлять сдержанность в словах и поступках.

Для дальнейшего развития геймификации и определения условий включения игровых технологий в систему образования важно разработать документы, регламентирующие использование игровой деятельности в разных образовательных системах и возможные рамки функционирования игр в геймифицированной образовательной среде.

Перспективными направлениями будущих исследований являются изучение долгосрочных эффектов геймификации в профессиональном становлении педагога, анализ влияния различных игровых механик на формирование конкретных педагогических компетенций, а также разработка дифференцированных моделей геймификации с учетом индивидуальных особенностей учителей.

Список источников

1. Асташова Н. А., Бондырева С. К., Попова О. С. Ресурсы геймификации в образовании: теоретический подход // *Образование и наука*. 2023. Т. 25, № 1. С. 11–45. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-1-15-49.
2. Вербх К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса / пер. с англ. А. Кардаш. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. 224 с.
3. Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Haney, T. & Boyle, D. M. 2012, 'A Systematic Literature Review of Empirical Evidence on Computer Games and Serious Games', *Computers & Education*, iss. 59, pp. 661–686.
4. Sauve, L., Renaud, L., Kaufman, D. & Marquis J. 2007, 'Distinguishing between Games and Simulations: A Systematic Review', *Education Technology & Society*, iss. 10(3), pp. 247–256.
5. Tseklevs, E., Kosmos, J., & Anggun, A. 2014, 'Benefits, barriers and guideline recommendations for the implementation of serious games in education for stakeholders and policymakers', *British Journal of Educational Technologies*, iss. 47(1), pp. 164–183.
6. Clark, D. B., Tanner-Smith E. & Killingsworth S. 2016, 'Digital Games, Design and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis', *Review of Educational Research*, iss. 86(1), pp. 79–122.

7. Wouters, P. 2013, 'A meta-analytic review of the role of instructional support in game-based learning', *Computers & Education*, iss. 60(1), pp. 412–425.
8. Overmans, T. & Jeuring, J. 2016, 'The Effect of Simulations and Games on Learning Objectives in Tertiary Education: A Systematic Review', in International Conference on Games and Learning Alliance, Utrecht University, pp. 234–246, Utrecht.
9. Fu, K. & Baxter, G. 2016, 'A systematic literature review to identify empirical evidence on the use of computer games in business education and training', in 10th European Conference on Games Based Learning, The University of the West of Scotland, UK.
10. Mershan, Z. & Goetz, E. 2014, 'Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis', *Computers & Education*, iss. 70, С. 29–40.
11. Peterson, M. 2010, Computerized Games and Simulations in Computer-Assisted Language Learning: A Meta-Analysis of Research, *Simulation & Gaming*, iss. 41(1), pp. 72–93.
12. Randel, J. M., Morris, B. A., Wetzel, S. D. & Whitehill, B. V. 1992, The Effectiveness of Games for Educational Purposes: A Review of Recent Research, *Simulation & Gaming*, iss. 23(3), pp. 261–276.
13. Гаврилова И. В. Геймификация как средство повышения эффективности онлайн-курсов // Образование и проблемы развития общества. 2018. № 1. С. 14–23.
14. Асташова Н. А. Перспективный воспитательный процесс: ракурс геймификации // Известия Российской академии образования. 2023. № 2(62). С. 72–85.
15. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Сфера, 2004. 448 с.
16. Капкаев Ю. Ш., Лешинина В. В., Бенц Д. С. Геймификация образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. С. 213–216.
17. Werbach, K. n. d., 'Online course "Gamification"', Coursera, viewed 14 November 2021, <https://werbach.com/coursera/syllabus.html>.
18. Чагин С. С. Геймификация профессионального образования: стоит ли игра свеч? // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1(44). С. 20–36.
19. Богданова Е. В. Скетчбук «Геймификация в действии»: рабочая тетрадь для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» : учеб. пособие. Новосибирск, 2021. 58 с.
20. Геймификация в современном педагогическом образовании: атлас лучших практик / Е. В. Богданова [и др.]. Новосибирск, 2021. 152 с.
21. Богданова Е. В. Исследование практики применения инструментов геймификации в современном педагогическом образовании // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 4(68). С. 95–105.
22. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. М. : Высш. Школа, 1991. 207 с.
23. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие. М. : Academia, 2002. 126 с.
24. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение : учебник. М. : ИПО Профиздат, 1991. 191 с.
25. Ситаров В. А. Дидактика : учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. М. : Academia, 2002. 364 с.
26. Бочарова Т. И. Комплексная деловая игра как средство формирования профессиональных навыков и функций специалиста : автореф. ... дис. кан. пед. наук. Ставрополь, 2006. 28 с.

27. Buckley, P., Doyle, E. 2017, 'Individualising gamification: an investigation of the impact of learning styles and personality traits on the efficacy of gamification using a prediction market', *Computers and Education*, iss. 106, March 2017, pp 43–55.

28. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Альманах института коррекционной педагогики РАО. 2017. № 28. С. 1–33.

References

1. Astashova, N. A., Bondyreva, S. K. & Popova, O. S. 2023, 'Gamification resources in education: a theoretical approach', *Education and Science*, vol. 25, iss. 1, pp. 11–45, doi: 10.17853/1994-5639-2023-1-15-49.

2. Werbach, K. & Hunter, D. 2015, *Involve and dominate. Game thinking in the service of business*, translated from English by A. Kardash, Mann, Ivanov and Ferber, Moscow.

3. Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Haney, T. & Boyle, D. M. 2012, 'A Systematic Literature Review of Empirical Evidence on Computer Games and Serious Games', *Computers & Education*, iss. 59, pp. 661–686.

4. Sauve, L., Renaud, L., Kaufman, D. & Marquis, J. 2007, 'Distinguishing between Games and Simulations: A Systematic Review', *Education Technology & Society*, iss. 10(3), pp. 247–256.

5. Tseklevs, E., Kosmos, J., & Anggun, A. 2014, 'Benefits, barriers and guideline recommendations for the implementation of serious games in education for stakeholders and policymakers', *British Journal of Educational Technologies*, iss. 47(1), pp. 164–183.

6. Clark, D. B., Tanner-Smith E. & Killingsworth S. 2016, 'Digital Games, Design and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis', *Review of Educational Research*, iss. 86(1), pp. 79–122.

7. Wouters, P. 2013, 'A meta-analytic review of the role of instructional support in game-based learning', *Computers & Education*, iss. 60(1), pp. 412–425.

8. Overmans, T. & Jeuring, J. 2016, 'The Effect of Simulations and Games on Learning Objectives in Tertiary Education: A Systematic Review', in *International Conference on Games and Learning Alliance*, Utrecht University, pp. 234–246, Utrecht.

9. Fu, K. & Baxter, G. 2016, 'A systematic literature review to identify empirical evidence on the use of computer games in business education and training', in *10th European Conference on Games Based Learning*, The University of the West of Scotland, UK

10. Mershant, Z. & Getz, E. 2014, 'Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis', *Computers & Education*, iss. 70, C. 29–40.

11. Peterson, M. 2010, Computerized Games and Simulations in Computer-Assisted Language Learning: A Meta-Analysis of Research, *Simulation & Gaming*, iss. 41(1), pp. 72–93.

12. Randel, J. M., Morris, B. A., Wetzell, S. D. & Whitehill, B. V. 1992, The Effectiveness of Games for Educational Purposes: A Review of Recent Research, *Simulation & Gaming*, iss. 23(3), pp. 261–276.

13. Gavrilova, I. V. 2018, 'Gamification as a means of increasing the effectiveness of online courses', *Education and problems of society development*, iss. 1, pp. 14–23.

14. Astashova, N. A. 2023, 'Perspective educational process: gamification perspective', *Proceedings of the Russian Academy of Education*, iss. 2(62), pp. 72–85.

15. Mizherikov, V. A. (comp.) 2004, in P. I. Pidkasisty (ed.), *Dictionary of pedagogy*, Sphere, Moscow.

16. Kapkaev, Yu. Sh., Leshinina, V. V. & Benz, D. S. 2019, 'Gamification of the educational process', *Problems of modern teacher education*, iss. 63-2, pp. 213–216.

17. Werbach, K. n. d., 'Online course "Gamification"', *Coursera*, viewed 14 November 2021, <https://werbach.com/coursera/syllabus.html>.
18. Chagin, S. S. 2021, 'Gamification of professional education: is the game worth the candle?', *Vocational education and the labor market*, iss. 1 (44), pp. 20–36.
19. Bogdanova, E. V. 2021, *Sketchbook "Gamification in action": workbook for students studying in the field of Pedagogical education*, Novosibirsk.
20. Bogdanova, E. V., Yarovaya, E. A., Dakhin, A. N., Kovshova, Yu. N. & Sukhonosenko, M. N. 2021, *Gamification in modern teacher education: an atlas of best practices*, Novosibirsk.
21. Bogdanova, E. V. 2022, 'A study of the practice of using gamification tools in modern pedagogical education', *Bulletin of Pedagogical Innovations*, iss. 4 (68), pp. 95–105.
22. Verbitsky, A. A. 1991, *Active learning in higher education: a contextual approach: methodological guide*, Higher School, Moscow.
23. Zmeev, S. I. 2002, *Technology of adult education: study guide*, Academia, Moscow.
24. Platov, V. Ya. 1991, *Business games: development, organization, conduct: textbook*, Profizdat, Moscow.
25. Sitarov, V. A. 2002, *Didactics: study guide*, in V. A. Slastenin (ed.) Academia, Moscow.
26. Bocharova, T. I. 2006, *Complex business game as a means of forming professional skills and functions of a specialist: PhD thesis (Pedagogical Sciences)*, Stavropol.
27. Buckley, P., & Doyle, E. 2017, 'Individualising gamification: an investigation of the impact of learning styles and personality traits on the efficacy of gamification using a prediction market', *Computers and Education*, iss. 106, March 2017, pp. 43–55.
28. Vygotsky, L. S. 2017, 'The game and its role in the mental development of a child', *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education*, iss. 28, pp. 1–33.

Информация об авторах

Н. А. Асташова – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, заведующая кафедрой педагогики;

Д. И. Торопыно – студент 5-го курса филологического факультета.

Information about the authors

N. A. Astashova – Sc. D (Pedagogical Sciences), professor of the department of pedagogy, head of the department of pedagogy;

D. I. Toropyno – 5th year student of the faculty of philology.

Примечание

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

Статья поступила в редакцию 10.10.2025; одобрена после рецензирования 30.10.2025; принята к публикации 05.11.2025.

The article was submitted 10.10.2025; approved after reviewing 30.10.2025; accepted for publication 05.11.2025.

Научная статья
УДК 37.011

ФОРСАЙТ-СЕССИЯ – ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КАДЕТОВ К ОСОЗНАННОМУ ВЫБОРУ ВОЕННОЙ ПРОФЕССИИ

Андрей Викторович Паули¹, Татьяна Геннадьевна Мухина^{2,3}

¹ Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия, pauli84@mail.ru

² Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия, tg-muhina@yandex.ru

³ Центр исследования проблем безопасности РАН

Аннотация. В статье рассматривается инновационный подход к формированию готовности кадетов к осознанному выбору военной профессии средствами форсайт-сессии как инструмента военно-профессиональной ориентации. Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования системы военно-профессиональной ориентации в условиях динамично изменяющихся требований к профессиональным компетенциям военных специалистов. Цель исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности форсайт-сессии в формировании компонентов готовности кадетов к осознанному профессиональному выбору. В исследовании применялся комплекс методов: теоретический анализ, педагогическое моделирование, опытно-экспериментальная работа, статистические методы обработки данных. Новизна исследования заключается в разработке и апробации форсайт-сессии, адаптированной к специфике кадетского образования и включающей в себя этапы анализа трендов, построения служебных карт, проектирования сценариев профессионального развития. Практическая значимость работы состоит в возможности внедрения форсайт-сессии в образовательный процесс кадетских корпусов для повышения эффективности военно-профессиональной ориентации.

Ключевые слова: форсайт-сессия, военно-профессиональная ориентация, кадетское образование, готовность к осознанному выбору профессии

Для цитирования

Паули А. В., Мухина Т. Г. Форсайт-сессия – инновационный инструмент формирования готовности кадетов к осознанному выбору военной профессии // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 4(09). С. 52–58.



Original article

THE FORESIGHT SESSION IS AN INNOVATIVE TOOL FOR SHAPING CADETS' READINESS FOR A CONSCIOUS CHOICE OF MILITARY PROFESSION

Andrey Viktorovich Pauli¹, Tatiana Gennadievna Mukhina^{2,3}

¹ Novosibirsk Military Institute of the National Guard of the Russian Federation named after General of the Army I. K. Yakovlev, Novosibirsk, Russia, pauli84@mail.ru

² The Lobachevsky City State University, Nizhniy Novgorod, Russia, tg-muhina@yandex.ru

³ Safety Research Center of the Russian Academy of Sciences

Abstract. The article considers an innovative approach to the formation of cadets' readiness for a conscious choice of a military profession by means of a foresight session as a tool for military professional orientation. The relevance of the research is determined by the need to improve the system of military professional orientation in the context of dynamically changing requirements for the professional competencies of military specialists. The purpose of the study is to provide a theoretical justification and experimental verification of the effectiveness of the foresight session in shaping the components of cadets' readiness for informed professional choice. A set of methods was used in the study: theoretical analysis, pedagogical modeling, experimental work, statistical methods of data processing. The novelty of the research lies in the development and testing of a foresight session adapted to the specifics of cadet education and including the stages of trend analysis, building service maps, and designing scenarios for professional development. The practical significance of the work lies in the possibility of introducing a foresight session into the educational process of cadet corps to increase the effectiveness of military professional orientation.

Keywords: foresight session, military professional orientation, cadet education, readiness for an informed career choice

For citation

Pauli, A. V. & Mukhina, T. G. 2025, 'The foresight session is an innovative tool for shaping cadets' readiness for a conscious choice of military profession', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 4(09), pp. 52–58.

Курс на совершенствование системы военно-профессиональной ориентации в условиях динамично изменяющихся требований к профессиональным компетенциям военных специалистов делает необходимым поиск инновационных подходов. Современные вызовы в области национальной безопасности предъявляют повышенные требования к качеству подготовки офицерских кадров, что актуализирует проблему формирования осознанной готовности кадетов к выбору военной профессии уже на этапе довузовской подготовки. Традиционные подходы, часто носящие информационный характер, не обеспечивают формирования глубокой личностной позиции и способности к проектированию профессионального будущего [1, 2].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что существующие методы профессиональной следует нацелить на развитие способности кадетов к проектированию своего профессионального будущего с учетом быстро изменяющихся условий военной службы [3–5]. В связи с этим возникает необходимость внедрения технологий, позволяющих развивать навыки осознанного выбора и моделировать профессиональные траектории, одной из которых является форсайт-сессия. Следует отметить, что от стандартного прогнозирования форсайт отличается тем, что является активной категорией по отношению к событиям, которые должны произойти. Открытой проектной мастерской для осознания кадетами старших классов (курсантами) наиболее актуального направления развития своей жизни, создания основы для принятия эффективных решений, появления свежих, простых в реализации идей, заряда энергии и уверенности в будущем может стать форсайт-сессия. Она существенно отличается от «глобальных» форсайтов, носит сугубо прикладной характер, и ее продолжительность порядком меньше [2, 3].

Методы и материалы

Исследование осуществлялось с 2019 по 2024 год на базе четырех кадетских образовательных учреждений с целью разработки программы военно-профориентационной работы, направленной на формирование готовности кадетов к осознанному выбору профессии и апробацию форсайт-сессии как инструмента формирования такой готовности [6, 7].

Готовность к осознанному выбору профессии мы рассматриваем как результат профессионального самоопределения, устойчивое состояние личности, характеризующееся предпочтением военной профессии, сложившимся на основе оценки, осмысления, переживания и сравнения кадетом различных вариантов жизненного пути. При этом структуру готовности кадета к осознанному выбору профессии составляют мотивационно-ценностный, познавательный-прогностический, эмоционально-волевой и деятельностно-рефлексивный компоненты.

Экспериментальную группу (ЭГ) составили учащиеся восьмых классов государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Новосибирской области «Сибирский авиационный кадетский корпус имени А. И. Покрышкина (школа-интернат)» (52 чел.), государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Новосибирской области «Кадетская школа-интернат «Сибирский кадетский корпус» (57 чел.), Московского президентского кадетского училища имени М. А. Шолохова (38 чел.). ЭГ составили 147 человек. Контрольную группу (КГ) составили учащиеся восьмых классов Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Свердловской области Кадетская школа-интернат «Екатеринбургский кадетский корпус войск национальной гвардии Российской Федерации» (131 чел.), федерального государственного казенного общеобразовательного учреждения «Московское президентское кадетское училище имени М. А. Шолохова войск национальной гвардии Российской Федерации» (16 чел.). Всего КГ составили 147 человек.

Для реализации данной программы была разработана трехэтапная структура, включающая в себя подготовительный, основной и рефлексивный этапы ее внедрения в образовательный процесс 8–11 классов. Особую значимость в этом процессе приобретает интеграция всех субъектов образовательного процесса, в частности, привлечение родителей и ветеранов боевых действий в качестве полноценных участников.

Их участие обеспечивает практико-ориентированный характер профессиональной ориентации и способствует формированию осознанной позиции кадетов.

В рамках организационно-подготовительного этапа форсайт-сессии не только осуществлялся анализ трендов развития военной профессии с привлечением экспертов из военных вузов (курсантов и преподавателей) и войсковых частей, но и формировалась база данных ветеранов-экспертов по различным военным специальностям, проводились установочные семинары для родителей по основам форсайт-технологий. На основном этапе организовывалась работа в малых группах по построению служебных карт (аналог дорожных карт) и проектированию сценариев карьерного роста в военной профессии. Создавались смешанные рабочие группы (кадеты + курсанты + ветераны + родители), что обеспечивало многоперспективный анализ профессиональных траекторий. На этапе анализа трендов ветераны выступали как носители актуального практического опыта, а родители предоставляли ценную информацию о социально-экономических аспектах военной службы. На этапе экспертной оценки формировалась система кросс-валидации предлагаемых решений, обеспечивающая практическую верификацию разрабатываемых сценариев.

Результаты

Реализация программы военно-профориентационной работы средствами форсайт-сессий показала высокую эффективность. Для подтверждения результативности программы разработан комплекс диагностических методик.

Для оценки мотивационно-ценностного компонента готовности кадетов к осознанному выбору военной профессии применялись следующие методики: «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» А. А. Азбеля, А. Г. Грецова; «Тест СЖО Д. А. Леонтьева», «Дифференцированный диагностический опросник Е. А. Климова», «Методика оценки склонности к различным сферам профессиональной деятельности Л. А. Йовайши», «Карта интересов А. Е. Голомшток». С помощью данных методик определялось положительное отношение к военной службе, военной профессии или отсутствие такового. Индикаторами являлись: устойчивый познавательный и профессиональный интерес к военной профессии, военной службе; понимание социального значения военного дела, служения Отечеству. Для оценки познавательно-прогностического компонента (когнитивные характеристики готовности, содержащие знания и представления, индивидуальные значения и смыслы военной профессии, знания и представления кадета о себе как ее будущем субъекте, прогнозы и перспективы профессиональной и личностной самореализации) применялись методики: сочинение на тему «Моя профессия – военный» или «Я через десять лет», диагностические контрольные работы, опросник профессиональной готовности Л. Н. Кабардова, стандартизированный тест С. Рейдаса. Индикаторы: полнота, глубина, системность знаний и представлений о военной специальности, о должностях, о военной истории, требованиях к личностным и профессиональным качествам, профессиональной ответственности военного, наличие и качество профессиональных планов и перспектив. Эмоционально-волевой компонент формируемой готовности (эмоционально-ценностное отношение к содержанию образования и волевая регуляция этих отношений, также воодушевление, уверенность в своих силах и способностях, умение владеть собой и мобилизовать силы для преодоления встречающихся трудностей) оценивался с помощью тестов СЖО Д. А. Леонтьева, «Мой профессиональный портрет». Индикаторы: способность мобилизовать свои усилия, правильные эмоциональные установки к профессии военного. Деятельностно-

рефлексивный компонент (начальные умения, устойчивость навыков, способность к самооценке, успешность профессиональных проб, проектная активность, навыки постановки целей выбора военной профессии и планирования действий по ее достижению, самооценка своих качеств и поступков в связи с выбором военной профессии) оценивался с помощью методик: «Большая пятерка личностных качеств» (А. Г. Грецов), модифицированная методика «Изучение смысловых уровней личности» (М. Н. Миронова), тест «Акцентуация типов личности» (К. Леонгард, Г. Шмишек). Индикаторы: наличие навыков постановки целей выбора военной профессии и планирования действий по ее достижению, самооценка качеств и поступков в связи с выбором военной профессии.

По итогам работы в экспериментальной группе отмечается значительный рост мотивационно-ценностного компонента готовности на 25 %, познавательного-прогностического – на 30, деятельностно-рефлексивного – на 28 % по сравнению с контрольной группой. Особенно значимые изменения наблюдаются в развитии навыков проектирования профессионального будущего. 87 % кадетов экспериментальной группы продемонстрировали способность к построению обоснованных сценариев профессионального развития, в то время как в контрольной группе этот показатель составил 45 %.

Включение курсантов, ветеранов и родителей оказало комплексное влияние на эти результаты. Участие курсантов и ветеранов боевых действий, в том числе участников специальной военной операции, обеспечило формирование устойчивой системы ценностей через личный пример и способствовало формированию реалистичных представлений о профессии за счет получения информации из первоисточника. Как показало внедрение системы, уровень реалистичности профессиональных планов кадетов вырос с 45 до 82 %, а готовность к преодолению профессиональных трудностей – с 38 до 75 %. Включение родителей в форсайт-процесс способствовало укреплению семейной поддержки профессионального выбора, уровень которой повысился с 41 до 79 %, и созданию единого ценностно-целевого поля. Осознание социальной значимости военной службы выросло с 52 до 88 %.

Ярким примером успешной реализации данного подхода стало проведение военной профориентационной форсайт-сессии «Офицер-2035» с участием 7 курсантов, 8 ветеранов СВО, 25 родителей и 40 кадетов. В рамках сессии работали смешанные группы по тактическим, техническим и командным специальностям под модерацией ветеранов-практиков, обсуждались реальные примеры из боевой практики и перспективы развития военных специальностей, что позволило совместно разработать обоснованные служебные карты профессионального развития с учетом личностных особенностей кадетов, рекомендаций ветеранов и возможностей семейной поддержки.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование подтвердило, что форсайт-сессия является высокоэффективным инновационным инструментом формирования готовности кадетов к осознанному выбору военной профессии. Ее интеграция в целостную систему военно-профессиональной ориентации, особенно при активном участии курсантов, ветеранов и родителей, позволяет не только повысить уровень осведомленности о военных специальностях, но и сформировать у воспитанников способность к проектированию своего профессионального будущего, оценке рисков и возможностей, построению индивидуальных образовательных траекторий. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка цифровых платформ для проведения дистанцион-

ных форсайт-сессий с участием курсантов, ветеранов и родителей, а также адаптация методики для различных профилей и региональных условий кадетского образования.

Список источников

1. Иванов А. А. Военно-профессиональная ориентация молодежи: теория и практика. М., 2020. 256 с.
2. Мухина Т. Г., Паули А. В. Анализ педагогического опыта военно-профориентационной работы образовательных организаций кадетского типа // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2022. № 2. С. 169–176.
3. Мухина Т. Г., Паули А. В. Форсайт-сессия – инновационный инструмент военно-профессиональной ориентации кадетов. Новосибирск : Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2023. 112 с.
4. Петрова С. М. Инновационные подходы к профессиональной ориентации в образовательных организациях // Педагогика. 2021. № 5. С. 45–52.
5. Сидоров К. В. Формирование готовности к профессиональному самоопределению в системе кадетского образования // Образование и наука. 2022. № 3. С. 78–95.
6. Мухина Т. Г., Паули А. В. К вопросу о понятии «военно-профориентационная форсайт-сессия кадетов» в современной педагогике // Человеческий капитал. 2023. № 3(171). С. 159–169.
7. Мухина Т. Г., Паули А. В. Педагогические условия формирования готовности кадетов к осознанному выбору военной профессии // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2024. № 1(19). С. 65–77.

References

1. Ivanov, A. A. 2020, *Military and professional orientation of youth: theory and practice*, Moscow.
2. Mukhina, T. G. & Pauli, A. V. 2022, 'Analysis of the pedagogical experience of military career guidance work of cadet-type educational organizations', *Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky. Series: Social Sciences*, iss. 2, pp. 169–176.
3. Mukhina, T. G. & Pauli, A. V. 2023, *Foresight session is an innovative tool for military professional orientation of cadets*, Novosibirsk Military Institute named after general of the army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk.
4. Petrova, S. M. 2021, 'Innovative approaches to professional orientation in educational organizations', *Pedagogy*, iss. 5, pp. 45–52.
5. Sidorov, K. V. 2022, 'Formation of readiness for professional self-determination in the system of cadet education', *Education and science*, iss. 3, pp. 78–95.
6. Mukhina, T. G. & Pauli, A. V. 2023, 'On the issue of the concept of "military career guidance foresight session of cadets" in modern pedagogy', *Human capital*, iss. 3(171), pp. 159–169.
7. Mukhina, T. G. & Pauli, A. V. 2024, 'Pedagogical conditions for the formation of cadets' readiness for a conscious choice of military profession', *Military-legal and humanitarian sciences of Siberia*, iss. 1(19), pp. 65–77.

Информация об авторах

А. В. Паули – адъюнкт кафедры военной педагогики и психологии;

Т. Г. Мухина – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии развития личности (Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского); главный научный сотрудник (Центр исследования проблем безопасности РАН).

Information about the authors

A. V. Pauli – Associate Professor of the Department of Military Pedagogy and Psychology;

T. G. Mukhina – Sc. D (Pedagogical Sciences), professor, professor of the department of psychology of personality development (Nizhny Novgorod State University named after N. I. Lobachevsky); chief researcher (Center for Security Research of the Russian Academy of Sciences).

Примечание

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

Статья поступила в редакцию 29.10.2025; одобрена после рецензирования 14.11.2025; принята к публикации 20.11.2025.

The article was submitted 29.11.2025; approved after reviewing 14.11.2025; accepted for publication 20.11.2025.

Научная статья
УДК 159.9.07

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КУРСАНТОВ ФСИН РОССИИ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ (НА ПРИМЕРЕ АКАДЕМИИ ФСИН РОССИИ)

Марина Викторовна Глебова¹, Анастасия Дмитриевна Пашукова²

¹ г. Санкт-Петербург, Россия, marina1990.ovsyannikova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6162-9847>

² Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, pashukova_21@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6198-4929>

Аннотация. Статья посвящена роли эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы и его значению для подготовки будущих специалистов ФСИН России, обучающихся по психологическим специальностям. Авторы подчеркивают важность коммуникативных навыков в стрессовых ситуациях, с которыми сталкиваются сотрудники, осуществляющие воспитательную и психологическую работу в уголовно-исполнительной системе. Анализ результатов эмпирических исследований демонстрирует высокие показатели эмоционального интеллекта курсантов Академии ФСИН России, особенно в аспектах самомотивации и эмоциональной осведомленности. Для диагностики использованы две методики: методика Н. Холла и опросник Д. В. Люсина. Авторами определены ключевые аспекты, способствующие формированию эмоционального интеллекта, такие как активное расширение круга общения и внимание к невербальным сигналам. Подчеркивается необходимость внедрения методов повышения уровня эмоционального интеллекта в образовательный процесс, что является важным условием подготовки высококвалифицированных специалистов, способных к эффективному взаимодействию в рамках своей профессиональной деятельности в исправительных учреждениях.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, курсанты, образовательные организации ФСИН России, исправительные учреждения, уголовно-исполнительная система

Для цитирования

Глебова М. В., Пашукова А. Д. Эмоциональный интеллект курсантов ФСИН России, обучающихся по психологическим специальностям (на примере Академии ФСИН России) // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 4(09). С. 59–66.

© Глебова М. В., Пашукова А. Д., 2025



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

Original article

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF CADETS OF THE FPS OF RUSSIA STUDYING IN PSYCHOLOGICAL SPECIALTIES (USING THE EXAMPLE OF THE ACADEMY OF THE FPS OF RUSSIA)

Marina Viktorovna Glebova¹, Anastasia Dmitrievna Pashukova²

¹ St. Petersburg, Russia, marina1990.ovsyannikova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6162-9847>

² Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, pashukova_21@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6198-4929>

Abstract. The article is devoted to the role of emotional intelligence in the professional activities of employees of the penitentiary system and its importance for the training of future specialists of the FPS of Russia studying in psychological specialties. The authors emphasize the importance of communication skills in stressful situations faced by employees engaged in educational and psychological work in the penal system. The analysis of the results of empirical research demonstrates high indicators of emotional intelligence of cadets of the Academy of the FPS of Russia, especially in aspects of self-motivation and emotional awareness. The article uses two diagnostic methods: N. Hall's method and D. V. Lyusin's questionnaire. The authors identified key aspects contributing to the formation of emotional intelligence, such as the active expansion of the circle of communication and attention to non-verbal signals. In conclusion, the need to introduce methods of increasing the level of emotional intelligence into the educational process is emphasized, which is an important condition for the training of highly qualified specialists capable of effective interaction within their professional activities in correctional institutions.

Keywords: emotional intelligence, cadets, educational organizations of the FPS of Russia, correctional institutions, penal system

For citation

Glebova, M. V. & Pashukova, A. D. 2025, 'Emotional intelligence of cadets of the FPS of Russia studying in psychological specialties (using the example of the Academy of the FPS of Russia)', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 4(09), pp. 59–66.

Введение

Эффективность профессиональной деятельности сотрудника уголовно-исполнительной системы (УИС) во многом зависит от его коммуникативных способностей: умения взаимодействовать бесконфликтно и продуктивно, владения навыками снижения эмоциональной напряженности. Перед сотрудниками уголовно-исполнительной системы, осуществляющими воспитательную, социальную и психологическую работу, помимо перечисленного, стоят задачи, подразумевающие распознавание эмоционального состояния обвиняемых, подозреваемых, осужденных и сотрудников, способность

адекватно интерпретировать содержание полученной информации, умение управлять конфликтом и не допускать негативного психологического влияния асоциальной среды на собственную личность и профессиональную деятельность.

Особое значение приобретает проблема профессионализма, условий его формирования и развития при подготовке будущих специалистов уголовно-исполнительной системы. Курсанты ФСИН России, наряду с освоением образовательной программы, должны приобрести навыки взаимодействия в сложных, стрессовых и часто эмоционально насыщенных ситуациях, с которыми им предстоит столкнуться в процессе их профессиональной деятельности. Именно поэтому особую актуальность приобретает исследование роли эмоционального интеллекта в успешности обучения курсантов ФСИН России и усвоении ими профессионально значимых качеств.

Анализ исследований

Впервые термин «эмоциональный интеллект» был представлен в диссертации У. Пейна «Исследование эмоций: развитие эмоционального интеллекта» (1986). Автор отмечал, что многие проблемы современного общества (депрессии, зависимости, религиозные конфликты, насилие и войны) являются следствием эмоционального невежества, которое, в свою очередь, возникает ввиду «массового подавления эмоций» [1].

В 1988 г. психолог Р. Бар-Он сформулировал понятие «коэффициент эмоциональности» и разработал анкету (EQ-i) для его измерения [2]. По аналогии с определением «коэффициент интеллекта» (IQ) автор ввел термин «эмоциональный интеллект» (EQ). В 2006 г. Р. Бар-Он заявил о необходимости изучения эмоционального интеллекта в совокупности с социальным (модель эмоционально-социального интеллекта).

В последующем феномен эмоционального интеллекта активно изучался различными авторами, и на сегодняшний день можно говорить о существовании следующих моделей эмоционального интеллекта: модель способностей (Дж. Д. Майер, Д. Р. Карузо, П. Сэловей, Д. В. Люсин и др.), смешанная (Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Р. Купер и др.) и интегративная модели (К. Изард, И. Н. Андреева, М. А. Манойлова и др.). Ученые представляющие первую модель, относят эмоциональный интеллект к исключительно когнитивной характеристике личности. Сторонники смешанной модели отмечают, что оценка эмоционального интеллекта должна учитывать не только когнитивные, но и личностные характеристики, такие как самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия и социальные навыки. Интегративная модель объединяет различные подходы к пониманию эмоционального интеллекта, позволяя воспринимать его как многогранную конструкцию, включающую в себя когнитивные способности, личностные характеристики и поведенческие навыки.

Таким образом, под эмоциональным интеллектом мы будем понимать когнитивно-личностное образование, которое представляет собой единство умственных способностей к пониманию эмоций и управлению ими, компетенций, связанных с обработкой и преобразованием эмоциональной информации, а также коммуникативных, эмоциональных, интеллектуальных и регулятивных личностных свойств, способствующих адаптации индивида [3, с. 131].

О ключевой роли эмоционального интеллекта в успешности учебной [4, с. 167] и профессиональной [5, с. 92] деятельности говорится в работах И. Н. Андреевой (2003), Д. В. Люсина (2004), Ю. В. Давыдовой (2007), Т. В. Семеновских и В. В. Дуплянкина (2015), О. З. Кузнецовой, А. А. Шеремет (2022) и др.

Д. В. Люсин отмечает, что высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет осуществлять успешную регуляцию негативных эмоций, которые возникают в ходе образовательного процесса (экзамены, промежуточные тестирования и т. д.). Обучающиеся с развитым эмоциональным интеллектом способны к разработке эффективных когнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности и, как следствие, более адаптивны, выбирают наиболее оптимальный стиль поведения, в результате чего имеют высокую академическую успеваемость [6, с. 70].

Согласно исследованию Т. В. Семеновских и В. В. Дуплянкина, существует непосредственная связь между эмоциональным интеллектом и стилями саморегуляции в учебной деятельности: чем выше развита у обучающихся способность к управлению своими эмоциями, тем более заметны положительные показатели успеваемости и уровень межличностных взаимоотношений [7]. Авторы отмечают, что обучающиеся с высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают более развитыми и адекватными представлениями о внешних и внутренних условиях, которые играют важную роль в достижении конкретных учебных целей.

Кроме того, способность эмоционального интеллекта к распознаванию эмоций других людей содействует формированию адекватной самооценки их деятельности, что позволяет эффективно регулировать свою учебную практику и в случае необходимости быстро адаптироваться к изменяющимся условиям. Таким образом, эмоциональный интеллект становится важным инструментом, способствующим не только академическим успехам, но и улучшению качества межличностного взаимодействия в образовательной среде [8].

Развитие эмоционального интеллекта в образовательных организациях ФСИН России является одним из ключевых факторов, способствующих профессиональному становлению будущих специалистов уголовно-исполнительной системы. Теоретическим изучением данного вопроса занимались Е. С. Свинина и И. В. Черемисова (2023), О. В. Гурова, Д. А. Харольский (2023), Т. А. Басина (2025) и др.

И. С. Ганишина, Н. А. Тюгаева и В. В. Ким (2024) провели сравнительно-психологический анализ эмоционального интеллекта курсантов ФСИН России и студентов медицинского вуза. Результаты исследования показали, что уровень эмоционального интеллекта курсантов характеризуется большей стабильностью на протяжении пяти лет обучения, с тенденцией к повышению в ходе профессионального становления [9, с. 54]. Полученные результаты согласуются с исследованием, проведенным А. Г. Малышевым и Д. С. Лапицкой (2017), которое было посвящено изучению эмоционального интеллекта курсантов-стрелков, обучающихся в Академии ФСИН России.

Учитывая недостаточную эмпирическую изученность феномена эмоционального интеллекта у курсантов, обучающихся по психологическим специальностям в вузах ФСИН России, актуальным представляется расширение знаний о закономерностях его проявлений, обосновании и внедрении в образовательную деятельность рекомендаций по развитию эмоционального интеллекта у курсантов ФСИН России.

Методы

С целью исследования эмоционального интеллекта курсантов факультета психологии и пробации Академии ФСИН России и его роли в их успеваемости были использованы две методики, адаптированные на российской выборке, позволяющие диагностировать уровень и составляющие эмоционального интеллекта:

– методика «Эмоциональный интеллект» Н. Холла (EIS), которая была адаптирована сначала Е. П. Ильиным (2001), а затем дополнена Н. П. Фетискиным (2002) [10].

Она является одной из наиболее часто используемых в России, так как позволяет выявлять, с одной стороны, способности личности к пониманию отношений, репрезентируемых в эмоциях, с другой стороны, оценивать управляемость эмоциональной сферой;

– опросник «Эмоциональный интеллект» Д. В. Люсина (ЭМИн). Он позволяет изучать способности личности к пониманию собственных и чужих эмоций и управлению ими. В опросник включены 46 утверждений, прочитав которые, испытуемый должен выразить степень согласия по 4-балльной шкале. Ответы сгруппированы по четырем шкалам: межличностный эмоциональный интеллект; внутриличностный эмоциональный интеллект; понимание эмоций; управление эмоциями.

В отношении обоснованности выбора методик измерения эмоционального интеллекта следует отметить, что существует множество тестов, которые отражают различные подходы к пониманию его содержания и структуры. Выбор конкретных методик, используемых в нашей работе, обусловлен тем, что в данном исследовании за основу был взят интегративный подход к изучению эмоционального интеллекта, так как он позволяет наиболее полно проанализировать особенности проявления эмоционального интеллекта у курсантов ФСИН России, а также имеет практическую направленность, что повышает эффективность его диагностики.

Исследование осуществлялось на базе Академии ФСИН России и охватывало выборку из 60 участников, состоящую из 30 девушек и 30 юношей-курсантов 2–3-го курсов факультета психологии и probation, возраст которых варьировался от 17 до 20 лет.

Результаты и обсуждение

После применения опросника «Эмоциональный интеллект» Н. Холла были получены следующие результаты. Опрошенные в целом демонстрируют высокий интегративный уровень эмоционального интеллекта. При этом стоит отметить, что наиболее ярко выражены показатели по шкалам «Самомотивация» и «Эмоциональная осведомленность» (табл.). Обучение психологической специальности подразумевает развитие знаний об эмоциональных процессах и их проявлениях, что определяет высокие показатели в сфере эмоциональной осведомленности. Высокие показатели по шкале «Самомотивация» могут быть связаны с особенностями ведомственных вузов (жесткая регламентация отношений и их иерархичность, регулируемая нормативно-правовыми актами, необходимость существования в определенном коллективе и зависимость от него и т. д.), в которых предъявляются высокие требования к управлению своим поведением путем управления своими эмоциями.

Таблица

Результаты опросника «Эмоциональный интеллект» Н. Холла

Шкала	Курсанты-юноши	Курсанты-девушки
Самомотивация	27	29
Эмоциональная осведомленность	26	28
Управление своими эмоциями	25	27
Распознавание эмоций других	26	26
Самомотивация	25	26

Похожие результаты можно наблюдать в ходе использования опросника «ЭМИн» Д. В. Люсина (рис). Установлено, что у респондентов выражена способность к управлению своими и чужими эмоциями (УЭ). Анализ межличностного эмоционального интел-

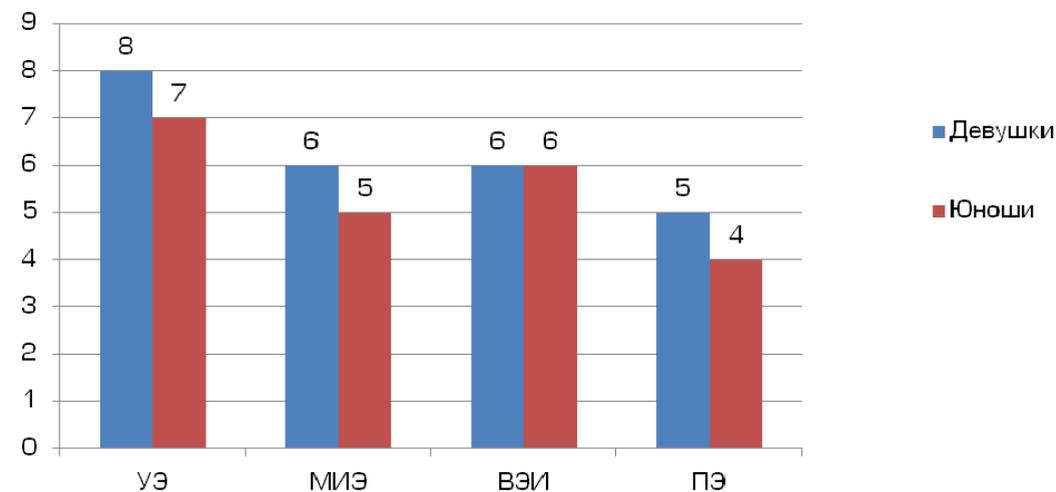


Рис. Результаты применения опросника «ЭМин» Д. В. Люсина

лекта (МИЭ) и внутриличностного эмоционального интеллекта (ВЭИ) свидетельствует о достаточно высокой выраженности способности к восприятию и пониманию как собственных, так и чужих эмоций, а также об умении эффективно управлять ими в межличностных взаимоотношениях.

На основании полученных данных можно утверждать, что опрошенные курсанты обладают навыками идентификации эмоций и распознавания невербальных сигналов в поведении других людей. Однако, что наиболее важно, они демонстрируют умение регулировать собственные переживания и способность к быстрой адаптации в изменяющихся условиях. Эти качества являются крайне важными для успешного прохождения обучения в Академии ФСИН России, так как они способствуют эффективному взаимодействию в условиях стресса и неопределенности.

Полученные результаты, на наш взгляд, обусловлены спецификой обучения испытуемых. Без надлежащего контроля над экспрессией эмоций курсанты могут столкнуться с негативными последствиями, включая взыскания за нарушения субординации и дисциплины. В контексте образовательного процесса значимость наличия эмоционального интеллекта является бесспорной, поскольку межличностная коммуникация, осознание собственных эмоций и понимание эмоционального состояния окружающих играют ключевую роль в жизни обучающегося.

Заключение

Для эффективного развития эмоционального интеллекта необходимо расширение собственного словаря, которое возможно лишь при активном увеличении круга общения, что, в свою очередь, способствует накоплению личного опыта [11]. Кроме того, важно уделять внимание невербальным сигналам, таким как жесты, мимика и интонация, что позволяет значительно улучшить процесс понимания и передачи эмоциональных сообщений. Не менее значимым компонентом эмоционального интеллекта является эмпатия – способность чувствовать и понимать эмоции других людей.

Таким образом, исследование и внедрение методов повышения уровня эмоционального интеллекта среди курсантов образовательных организаций ФСИН России не только актуальны, но и необходимы. Это не просто шаг к улучшению качества образования, но и важный аспект подготовки специалистов, способных успешно справляться с требованиями современного общества и профессиональной среды. Развитый эмоциональный интеллект создает прочный фундамент для формирования уверенных, ответственных и высококвалифицированных сотрудников, способных эффективно взаимодействовать с осужденными, принимать решения и обеспечивать безопасность в уголовно-исполнительной системе.

Список источников

1. Payne, W. L. 1986, *A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self-integration; relating to fear, pain and desire, PhD thesis (Psychology)*, viewed 11 August 2025, <https://eqi.org/payne.htm>.
2. Bar-On R. 1997, 'Development of the Bar-On EQ-I: A measure of Emotional Intelligence', in *105th Annual Convention of American Psychological Association, Chicago*, p. 586.
3. Андреева И. Н. Интегративная модель эмоционального интеллекта // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. 2019. № 1. С. 125–133.
4. Андреева И. Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов // Психология образования сегодня: Теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. И. Коптевой, А. П. Лобанова, Н. В. Дроздовой. Минск, 2003. С. 166–168.
5. Давыдова Ю. В. Особенности эмоционального интеллекта подростков // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. 2007. № 2. С. 92–99.
6. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., 2004. С. 29–36.
7. Семеновских Т. В., Дуплянкин В. В. Эмоциональный интеллект и стиль саморегуляции учебной деятельности в подростковом возрасте // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т. 7, № 5(30). С. 228. DOI: 10.15862/168PVN515.
8. Кузнецова О. З., Шеремет А. А. Эмоциональный интеллект как составляющая образования будущего специалиста // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6(97). С. 284–286. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-284-287.
9. Ганишина И. С., Тюгаева Н. А., Ким В. В. Сравнительно-психологический анализ эмоционального интеллекта обучающихся образовательных организаций высшего образования различного профиля // Прикладная юридическая психология. 2024 № 4(69). С. 48–55. DOI: 10.33463/2072-8336.2024.4(69). 048-055.
10. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. С. 57–59.
11. Эделева Е. М. Эмоциональный интеллект и его роль в межличностных отношениях // Вестник науки. 2024. Т. 3, № 11(80). С. 834–839.

References

1. Payne, W. L. 1986, *A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self-integration; relating to fear, pain and desire, PhD thesis (Psychology)*, viewed 11 August 2025, <https://eqi.org/payne.htm>.

2. Bar-On, R. 1997, 'Development of the Bar-On EQ-I: A measure of Emotional Intelligence', in *105th Annual Convention of American Psychological Association*, Chicago, p. 586.
3. Andreeva, I. N. 2019, 'Integrative model of emotional intelligence', *Journal of the Belarusian State University. Philosophy. Psychology*, pp. 125–133.
4. Andreeva, I. N. 2003, 'Development of emotional competence of teachers', in S. I. Kopteva, A. P. Lobanov & N. V. Drozdova (eds), *Psychology of education today: Theory and practice: materials of the International scientific and practical conference*, pp. 166–168, Minsk.
5. Davydova, Yu. V. 2007, 'Features of emotional intelligence of adolescents', *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, iss. 2, pp. 92–99.
6. Lyusin, D. V. 2004, 'Modern concepts of emotional intelligence', in D. V. Lyusin & D. V. Ushakov (eds), *Social intelligence: Theory, measurement, research*, Moscow.
7. Semenovskikh, T. V. & Duplyankin, V. V. 2015, 'Emotional intelligence and the style of self-regulation of educational activity in adolescence', *Online journal of Science Studies*, vol. 7, iss. 5(30), p. 228, doi: 10.15862/168PVN515.
8. Kuznetsova, O. Z. & Sheremet, A. A. 2022, 'Emotional intelligence as a component of future specialist's education', *The world of science, culture, and education*, iss. 6(97), pp. 284–286, doi: 10.24412/1991-5497-2022-697-284-287.
9. Ganishina, I. S., Tyugaeva, N. A. & Kim, V. V. 2024, 'Comparative psychological analysis of emotional intelligence of students of educational institutions of higher education of various profiles', *Applied legal psychology*, iss. 4(69), pp. 48–55, doi: 10.33463/2072-8336.2024.4(69). 048-055.
10. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V. & Manuilov, G. M. 2002, *Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups*, Publishing House of the Institute of Psychotherapy, pp. 57–59, Moscow.
11. Edeleva, E. M. 2024, 'Emotional intelligence and its role in interpersonal relationships', *Bulletin of Science*, vol. 3, iss. 11(80), pp. 834–839.

Информация об авторах

М. В. Глебова – кандидат психологических наук;

А. Д. Пашукова – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии и probation.

Information about the authors

M. V. Glebova – PhD (Psychological Sciences);

A. D. Pashukova – PhD (Pedagogical Sciences), senior lecturer of the department of general and pedagogical psychology, 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 10.10.2025; одобрена после рецензирования 30.10.2025; принята к публикации 05.11.2025.

The article was submitted 10.10.2025; approved after reviewing 30.10.2025; accepted for publication 05.11.2025.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

Научная статья
УДК 159.9.07

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ БЫВШИХ УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Татьяна Александровна Симакова¹, Евгения Михайловна Кузьмина²

¹ Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, simakovatanea@yandex.ru

² Рязанский многопрофильный социально-реабилитационный центр «Сосновый бор», г. Рязань, Россия, kyz19701@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт организации и проведения психологического тренинга с бывшими участниками специальной военной операции по развитию у них профессиональной компетентности при их трудоустройстве. Целевая ориентированность тренинга заключается в развитии психологической устойчивости, вариативности мышления и нивелировании влияния психологических защит в ситуациях, вызывающих стрессовые состояния.

Ключевые слова: психологический тренинг, адаптивный потенциал личности, психологическая устойчивость, коммуникативная компетентность личности, контейнирование

Для цитирования

Симакова Т. А., Кузьмина Е. М. Психологический тренинг бывших участников СВО по развитию коммуникативной компетентности в сфере профессиональной деятельности // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 4(09). С. 67–75.



PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Original article

PSYCHOLOGICAL TRAINING FOR FORMER PARTICIPANTS OF THE SPECIAL MILITARY OPERATION ON DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE FIELD OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Tatyana Aleksandrovna Simakova¹, Evgeniya Mikhailovna Kuzminova²

¹ Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, simakovatanea@yandex.ru

² Ryazan Multidisciplinary Social Rehabilitation Center "Sosnovy Bor", Ryazan, Russia, kyz19701@mail.ru

Abstract. The article presents the experience of organizing and conducting psychological training with former participants of the special military operation to develop their professional competence during their employment. The training is aimed at developing psychological resilience, variability of thinking and reducing the impact of psychological defenses in situations that cause stress.

Keywords: psychological training, adaptive potential of an individual, psychological resilience, communicative competence of an individual

For citation

Simakova, T. A. & Kuzminova, E. M. 2025, 'Psychological training for former participants of the special military operation on developing communicative competence in the field of professional activity', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 4(09), pp. 67–75.

В данной статье представлены организационно-методические и содержательные аспекты психологического тренинга с бывшими участниками специальной военной операции (СВО) по развитию у них коммуникативной компетентности при трудоустройстве. Тренинг состоялся в октябре 2025 г. в Рязанском многопрофильном социально-реабилитационном центре «Сосновый бор» в рамках проекта «Работа.62.ZАбота». Методологическая основа психологического тренинга строилась на основе принципов, заложенных в прикладных трудах, посвященных организации тренинговой работы по данному направлению [1–4]. Программа психологического тренинга представляет собой психолого-педагогическое развитие личности бывших участников СВО, ориентированное на формирование навыков осознанной саморегуляции за счет распознавания психологических защит и их минимизации в качестве реактивного реагирования в сложных ситуациях при устройстве на работу. Основные направления тренинговой работы – повышение психологической устойчивости в новой ситуации, адаптационного потенциала личности и коммуникативной компетентности. Тренинговая работа по этим направлениям включает в себя развитие:

– понимания персонального статуса в системе профессиональных отношений (система профессиональной иерархии, корпоративная этика, принятие имиджа организации);

- навыка поиска внутренних и внешних ресурсов самоподдержки при возникновении затруднений адаптации в новых условиях;
- рефлексивных навыков по самооценке предшествующего опыта жизнедеятельности с выявлением положительных (что будет способствовать) и отрицательных (что будет препятствовать) особенностей личности в новой системе профессиональных отношений;
- навыков самопознания на основе анализа результатов психодиагностики профессионально значимых качеств личности;
- навыков понимания персональных субъективных переживаний, возникающих в сложных социальных ситуациях, принятия их и самосовладающего поведения в таких ситуациях;
- навыков социальной перцепции как способности понимать намерения других людей в общем контексте коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетентность в качестве интегративного предмета психологического тренинга понималась как система умений, навыков и знаний культурных правил, традиций и ограничений в контексте профессионального общения, владение этикетом корпоративной культуры, использование коммуникативных средств, характерных для данной профессии [5–8].

Подготовка и проведение тренинга имеет поэтапный характер и включает в себя следующие основные этапы: организационный, вводный, деятельностный этап с рефлексивной оценкой промежуточных результатов и этап оценки эффективности и ассимиляции полученных результатов.

Задача организационного этапа заключается в подготовке участников к психологическому тренингу, поскольку для некоторых участников СВО подобная практика является неизвестной и может вызывать отрицательное отношение к перспективе участия в психологическом тренинге. На этом этапе важно создать положительную мотивацию, которая формируется на основе ясного понимания того, чем принято заниматься в ходе такого мероприятия. Создание ориентировочной основы деятельности на предстоящем тренинге способствует снижению тревожности и формированию чувства безопасности. На этом этапе у потенциальных участников развивается мотивация добровольного взаимодействия с тренером и участниками тренинговой группы. По решению ведущего участникам для большей включенности могут быть предложены письменные задания по написанию сочинения-размышления: «Моя профессия: смысл, успешность и круг общения»; «Моя профессия: успешность и векторы профессионально-личностного роста»; «Моя профессия как способ взаимодействия с миром людей» и т. п.

Задачи вводного этапа ориентированы на формирование у участников чувства психологической безопасности, устранение факторов, вызывающих тревожность и эмоциональное напряжение. В ходе предварительного собеседования участники тренинга получают возможность высказать свои опасения и переживания по поводу предстоящего мероприятия. Ведущий определяет у потенциальных участников наличие или отсутствие опыта участия в подобного рода мероприятиях, согласовывается персональный состав тренинговой группы, выбирают временной режим работы, необходимость перерывов (состояние здоровья участников требует внимания со стороны тренера с учетом следующих нюансов: прием лекарств, потребность в движении и т. д.); обсуждаются правила участия в тренинге, а также конкретные цели, заключается психологический контракт с участниками.

Правила участия в тренинге важны для обеспечения полноценного выполнения упражнений. К основным правилам тренинга относятся следующие:

1. Конфиденциальность.
2. Общение по принципу «здесь и теперь», ориентированность на непосредственные состояния и переживания, которые возникают в процессе тренинга.
3. Доверительный стиль общения, искренность.
4. Персональный характер любого высказывания.
5. Недопустимость пассивного, созерцательного поведения.
6. Готовность к взаимодействию с любым участником тренинговой группы.
7. Недопустимость деструктивных оценок личности участников, при этом мотивируются персональные высказывания о личностных сложных переживаниях, которые возникают в качестве реакции на поведение других участников.
8. Уважение и признание автономности личного пространства участников.
9. Правило «Стоп», когда каждый участник может заявить о своем желании не участвовать в определенном упражнении тренинга. Для этой категории участников данное правило особенно важно, поскольку связано с повышенной утомляемостью, состоянием здоровья. При обсуждении правил с данной категорией участников важно предоставить им возможность введения дополнительных правил, если в этом есть потребность. Однако все правила принимаются на основе общего одобрения, которое проходит в форме голосования.

Задачи деятельностного этапа с рефлексивной оценкой промежуточных результатов заключаются в нарабатывании психологического материала (реальные чувства, переживания, воспоминания, мысли), которые являются объектом анализа и последующей трансформации для обеспечения оптимальной адаптивности участников психологического тренинга в новых условиях при трудоустройстве. Участники постепенно включаются в выполнение упражнений разминки и основных упражнений, осуществляя рефлексивный анализ переживаемого психоэмоционального опыта в ходе выполнения упражнений. Количество и характер упражнений на этом этапе могут меняться в зависимости от персонального состава группы, а также от скорости выполнения упражнений и реализации поэтапных задач. Содержание этого этапа включает в себя два блока упражнений: первый – разминочный блок является вариантной частью тренинга, второй – инвариантной, поскольку он ориентирован на базовые запросы участников.

Задачи этапа оценки эффективности заключаются в ассимиляции полученного опыта и стабилизации позитивных изменений. На этом этапе происходит подведение итогов, сравниваются предварительные прогнозы, происходит анализ ожиданий от участия в психологическом тренинге с полученными реальными результатами, выявляются причины достижения (недостижения) результатов.

Для закрепления позитивных изменений на этом этапе оптимально при наличии возможности выделить две фазы подведения итогов: первая фаза имеет место непосредственно после окончания тренинга, вторая фаза – спустя 7–10 дней. Итог психологического тренинга предполагает двойной результат: во-первых, овладение навыками коммуникативной компетентности в сфере профессиональной деятельности на этапе устройства на работу, во-вторых, полученные коммуникативные навыки могут быть применены с учетом их особенностей в иных коммуникациях участников психологического тренинга.

Основные принципы организации тренинга строятся с учетом методологии психологии развития, кризисной психологии, акмеологии и ориентированы на системный, концепту-

ально-целостный охват психологических процессов и явлений, возникающих у участника СВО в процессе адаптации к профессиональной среде при поступлении на работу.

В качестве единиц анализа выступают категории «личность», «личностно-профессиональное развитие», «саморазвитие», «посттравматическое состояние личности», «адаптационный потенциал личности». В качестве инструментария, конструирующего процесс психолого-педагогического тренинга, ориентированного на участников, выступила совокупность следующих методологических принципов:

- принцип единства сознания и деятельности;
- принцип жизнедеятельности;
- принцип потенциального и актуального;
- принцип детерминизма;
- принцип гуманизма;
- принцип моделирования;
- операционально-технологический принцип.

Наряду с общеметодологическими принципами важно использование специфических принципов педагогической психологии: принципа субъектной активности, целостности процесса развития личности, дифференциации и индивидуализации.

Оборудование и помещение для проведения тренинга должно соответствовать ряду требований, которые существенно могут влиять на продуктивность работы. Помещение для тренинга должно быть обязательно проветриваемым, с нормальным температурным режимом. Расстановка мебели должна позволять располагаться участникам во время выполнения упражнений по кругу, свободно перемещаться во время разминочных упражнений, работать в микрогруппах по 3–7 (иногда более) человек. Для выполнения упражнений требуются бейджи с именами участников, бумага для письма, письменные принадлежности, маркеры, наборы цветного пластилина. Использование диагностических методик и упражнений имеет вариативный характер и может меняться по усмотрению ведущего тренинга в зависимости от состава группы, динамических процессов ее развития, временных ресурсов.

Основная цель тренинга заключалась в развитии психологической устойчивости на основе актуализации коммуникативных навыков поведения в ситуации адаптации или при трудностях при устройстве на работу.

Реализация поставленной цели достигалась посредством решения следующих задач:

- развитие социальной перцепции как понимания состояния других членов трудового коллектива, проявления внимательности к настрою на взаимодействие окружающих по отношению ко мне;
- выбор оптимального стиля общения, расширение ролевого репертуара реагирования в общении, уход от тоннельного поведения в сложных ситуациях профессионального общения;
- выявление реальных затруднений в профессиональной среде для последующего поиска оптимальных решений и избегания трансляции психологических защит;
- развитие навыков понимания причин проявления сложных эмоциональных состояний у себя и у окружающих.

Приведем примерный перечень разминочных упражнений и основного упражнения, которые могут вариативно использоваться при проведении тренинга по данной тематике.

Упражнение «Ветром сдуло...». Цель упражнения – развитие внимательного отношения к окружающим. Инструкция: оказавшись в роли ведущего вы должны найти об-

щий признак, который объединяет несколько участников группы, сказав при этом фразу «Ветром сдуло тех, у кого на ногах спортивная обувь» или «Ветром сдуло тех, у кого наручные часы», при этом они должны быстро встать со своего места и сесть на другой стул. Оставшийся без стула становится ведущим.

Вопросы для анализа:

1. Как вы определяли общие признаки сходства, насколько вам это было легко (сложно)?
2. Как часто в жизни вы проявляете внимание к окружающим людям?
3. Какие эмоции вы испытывали, когда вы оказывались в числе названных (неназванных)?

Упражнение «Приветствие». Цель упражнения – развитие навыка установления оптимальной формы контактирования в начале коммуникации. Инструкция: существуют разные формы приветствия по степени близости контактирования, нарушение намерения партнера по общению при приветствии может разрушить еще не начавшееся общение независимо от его содержания и значимости. Сейчас вы встанете и свободно двигаясь по комнате будете выбирать форму приветствия, предварительно пальцами руки показав степень близости:

- большой палец – приветствие наклоном головы;
- большой и указательный пальцы – приветствие рукопожатием;
- большой, указательный и средний пальцы – приветствие рукопожатием и прикосновением к плечу;
- большой, указательный, средний и безымянный пальцы – приветствие объятием;
- все пальцы кисти руки – приветствие объятием и прикосновение головами.

Сигналы пальцами показываются участниками одновременно, если они совпадают, происходит обозначенное приветствие, если не совпадают, приветствие происходит по наименьшему варианту близости.

Вопросы для анализа:

1. Какой вид приветствия для вас оптимален?
2. Удавалось ли вам совпадать по характеру близости приветствия?

Ролевая игра «Анализ конфликтной ситуации в трудовом коллективе» в технике «Вертушка общения: докладчики, критики, сподвижники». Напишите на листах бумаги наиболее сложные психологические ситуации общения, возникающие у вас в процессе адаптации на новом месте работы. Ситуации пишутся анонимно и затем размещаются на флипчате. Каждый участник выбирает наиболее актуальную и злободневную для него ситуацию. Таким образом, в ходе голосования в работу принимаются три наиболее актуальных конфликтных ситуации. Все участники делятся на три группы, при этом тренер выбирает процедуру разбивки на подгруппы, чтобы они были равноценными по составу и исключали признаки противоборства по какому-либо внешнему признаку (гендерному, уровню образования и профессиональной подготовки, опыту руководства и т. д.). Затем группа получает одну из выявленных ситуаций для последующего анализа и установления:

- причин появления сложности профессионального взаимодействия (явные и скрытые);
- времени появления сложности;
- характера и особенностей проявления сложности профессионального взаимодействия (проявленные и скрытые);
- ресурсов (внешних и внутренних) для преодоления сложности профессионального взаимодействия;
- формы работы по преодолению сложности профессионального взаимодействия;

– желаемых и реально достижимых результатов профессионального взаимодействия и преодоления;

– возможных побочных продуктов алгоритма решения и рисков преодоления сложности профессионального взаимодействия.

В течение 15 минут микрогруппа анализирует ситуацию сложности профессионального взаимодействия по предложенному алгоритму. Затем один представитель от микрогруппы озвучивает результаты обсуждения. Во время его выступления вторая группа получает учебное задание осуществить критическую оценку представленного выступления в роли критиков, третья группа получает учебное задание выступить с оценкой проделанной работы в роли единомышленников, подчеркивая положительные находки в решении сложной ситуации профессионального общения.

Таким образом, каждая микрогруппа выполнит роли разработчиков стратегии преодоления сложной ситуации профессионального общения, критиков и единомышленников. При этом важно соблюдать порядок выступления микрогрупп: разработчики – критики – единомышленники. Безальтернативность заданной роли (критиков, единомышленников) ориентирована в данном тренинговом упражнении на преодоление стереотипности мыслительной деятельности в процессе поиска путей решения сложных ситуаций, возникающих в процессе адаптации к новым условиям жизнедеятельности.

Вопросы для анализа:

1. В какой из ролей вам было проще всего выполнить задание?
2. В какой роли вы столкнулись со сложностью выполнения заданий?
3. Как вы думаете почему? Как это связано с вашей реальной жизнью?

В процессе психологического тренинга у участников могут возникать сильные сложные чувства, поэтому мы рекомендуем ведущим тренингов с бывшими участниками СВО уверенно владеть навыками психологического контейнирования. Контейнирование – способность человека не подвергаться тяжелым психоэмоциональным переживаниям, возникающим вследствие когнитивного искажения реальности жизнедеятельности в сложных ситуациях. Психологическое контейнирование – это способность проявлять навыки объективного распознавания, выдерживания и переживания в своем темпе сложных чувств, эмоций и интенций; способность перерабатывать их, трансформируя в поиск совладающего поведения, не пугаясь их и не избегая сложности их переживания.

Психологический контейнер – это способность к всестороннему глубинному распознаванию и проживанию всей гаммы эмоций и чувств, не исключая такие, как гнев, злость, обида, горе, страх; принимая себя в любом эмоциональном состоянии. Важно принятие сложных переживаемых эмоциональных состояний без оценочности, без порицания себя за «неправильные», «некрасивые», «неуместные», «неудобные», «постыдные» переживания. Неуместно путать психологическое контейнирование с социальной вседозволенностью, поскольку у любого сложного эмоционального состояния существует способ социально принятого способа его проживания.

Развитие контейнирования предполагает полноценное осознание ситуации, избегание туннельного, шаблонного мышления; принятие происходящего, вербализацию эмоций; поиск внешних и внутренних ресурсов, обеспечивающих приемлемые пути совладающего поведения в сложившейся ситуации; самоактивацию деятельности в текущей ситуации, предотвращающую инвалидизацию, с одной стороны, и игнорирование реальных рисков – с другой; осуществление приемлемой самоподдержки. При этом важно замедление, поскольку состояние катастрофизации характеризуется высокой

скоростью смены сильных эмоций, приводящих к когнитивному искажению реальности и утрате субъектного статуса человека. Эффективными техниками замедления в общем процессе психологического контейнирования являются дыхательные упражнения, восстановление связи с реальностью посредством вариативных упражнений «Заземление», «Крюки Дениссона», восстановление питьевого баланса организма, самомассаж.

Список источников

1. Махмутова Е. Н., Андреева М. М., Дмитренко Т. А. Социально-психологический тренинг как средство формирования коммуникативной компетентности студентов-менеджеров // *Интеграция образования*. 2018. № 1(90), С. 91–99.
2. Симакова Т. А., Бабушкина Т. И., Комарова О. Н. Рабочая книга практического психолога высшего образования : учеб.-метод. пособие. Рязань, 2004. 280 с.
3. Ральникова И. А. Социально-психологический тренинг : учеб.-метод. пособие. Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2016. 43 с.
4. Реньш М. А., Садовникова Н. О., Лопес Е. Г. Социально-психологический тренинг : практикум. Екатеринбург : Изд-во УРГППУ, 2007. 190 с.
5. Бодалев А. А. Личность и общение. М. : Международная педагогическая академия, 1995. 328 с. URL: [http://gpa.cfuv.ru/courses/os-dmast/Doc/Книги%20в%20формате%20\(pdf\)/Бодалев%20А.А.%20Личность%20и%20общение.PDF](http://gpa.cfuv.ru/courses/os-dmast/Doc/Книги%20в%20формате%20(pdf)/Бодалев%20А.А.%20Личность%20и%20общение.PDF) (дата обращения: 10.02.2019).
6. Захарова Т. В., Басалаева Н. В., Казакова Т. В. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 4. С. 31–38.
7. Коммуникации в современной трудовой деятельности // Официальная образовательная платформа Stepik. URL: <https://stepik.org/course/8272> (дата обращения: 03.02.2019).
8. Минаева С. В., Николаева В. В., Пузырева Е. Ю. Социально-профессиональная коммуникативная компетентность: современные факторы и проблемы, стадии, средства и среда формирования коммуникативной компетентности // *Социальные отношения*. 2018. № 2(25). С. 31–43.

References

1. Makhmutova, E. N., Andreeva, M. M. & Dmitrenko, T. A. 2018, 'Socio-psychological training as a means of forming the communicative competence of management students', *Integration of Education*, iss. 1(90), pp. 91–99.
2. Simakova, T. A., Babushkina, T. I. & Komarova, O. N. 2004, *Workbook of a practical psychologist of higher education: study guide*, Ryazan State Pedagogical University named after S. A. Yesenin, Ryazan.
3. Ralnikova, I. A. 2016, *Socio-psychological training: study guide*, Publishing house of Altai Statey University, Barnaul.
4. Rensh, M. A., Sadovnikova, N. O. & Lopez, E. G. 2007, *Socio-psychological training: practical course*, Publishing house of Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg.
5. Bodalev, A. A. 1995, *Personality and communication*, International Pedagogical Academy, viewed 10 February 2019, [http://gpa.cfuv.ru/courses/os-dmast/Doc/Books%20in%20format%20\(pdf\)/Bodalev%20A.A.%20Personal%20and%20communication.PDF](http://gpa.cfuv.ru/courses/os-dmast/Doc/Books%20in%20format%20(pdf)/Bodalev%20A.A.%20Personal%20and%20communication.PDF).
6. Zakharova, T. V., Basalaeva, N. V. & Kazakova, T. V. 2015, 'Communicative competence: concept, characteristics', *Modern Problems of Science and Education*, iss. 4, pp. 31–38.
7. Communications in modern labor activity, *Official educational platform Stepik*, viewed 3 February 2019, <https://stepik.org/course/8272>.

8. Minaeva, S. V., Nikolaeva, V. V. & Puzyreva, E. Y. 2018, 'Socio-professional communicative competence: modern factors and problems, stages, means and environment of formation of communicative competence', *Social relations*, iss. 2(25), pp. 31–43.

Информация об авторах

Т. А. Симакова – кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского отдела научного центра;

Е. М. Кузьмина – старший психолог.

Information about the authors

T. A. Simakova – PhD (Psychology), associate professor, leading researcher at the Scientific Research Department of the Scientific Center;

E. M. Kuzminova – senior psychologist.

Примечание

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

Статья поступила в редакцию 05.11.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 22.11.2025.

The article was submitted 05.11.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 22.11.2025.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Научная статья
УДК 159.9.07(510)

ПСИХОЛОГИЯ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ НАУКА В СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ ВЬЕТНАМ

Денис Алексеевич Курдин¹, Фам Вьет Кхоа²

¹ Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, dnskurdin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9292-7342>

² Народная полицейская Академия, г. Ханой, Вьетнам, khoapham2107@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-7202-9294>

Аннотация. В статье представлен краткий обзор состояния психологической науки и практики в Социалистической Республике Вьетнам. Перечислены некоторые университеты, занимающиеся исследованиями в области психологии. Уделяется внимание влиянию французской колонизации, которая, несмотря на разрушение традиционной системы, заложила основы для формирования западной модели психологического образования. Центральное место в обзоре занимают актуальные исследования, отражающие специфику психического здоровья вьетнамского общества. Основное внимание уделено двум ключевым проблемам: 1) высокой распространенности соматизации депрессивных расстройств («Tâm bệnh»), подтвержденной как локальными, так и международными исследованиями; 2) последствиям военных конфликтов, включая воздействие диоксида (Агент Оранж).

Ключевые слова: Вьетнам, психология, обзор психологических исследований, образовательные организации, Вьетнамская академия общественных наук, локальный этнокультурный синдром, Агент Оранж, соматизация

Для цитирования

Курдин Д. А., Фам В. К. Психология как самостоятельная наука в Социалистической Республике Вьетнам // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 4(09). С. 76–87.



INTERNATIONAL EXPERIENCE

Original article

PSYCHOLOGY AS AN INDEPENDENT SCIENCE IN THE SOCIALIST REPUBLIC OF VIETNAM

Denis Alekseevich Kurdin¹, Pham Viet Khoa²

¹ Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, dnskurdin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9292-7342>

² Hanoi People's Police Academy, Hanoi, Vietnam, khoapham2107@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-7202-9294>

Abstract. The article provides a brief overview of the state of psychological science and practice in the Socialist Republic of Vietnam. Some universities engaged in research in the field of psychology are listed. Attention is paid to the influence of French colonization, which, despite the destruction of the traditional system, laid the foundations for the formation of the Western model of psychological education. The central place in the review is occupied by current research reflecting the specifics of mental health in Vietnamese society. The main focus is on two key issues: 1) the high prevalence of somatization of depressive disorders, confirmed by both local and international studies; 2) the effects of military conflicts, including exposure to dioxin (Agent Orange).

Keywords: Vietnam, psychology, review of psychological research, educational organizations, Vietnamese Academy of Social Sciences, local ethnocultural syndrome, Agent Orange, somatization

For citation

Kurdin, D. A. & Pham, V. K. 2025, 'Psychology as an independent science in the Socialist Republic of Vietnam', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 4(09), pp. 76–87.

Психологическая наука относительно молода, окончательно она обособилась лишь в 1879 г. с созданием психологической лаборатории Вундта, прошла форсированный путь развития, заняв достойное место в пантеоне наук. Продолжая обзор науки психологии в мире, остановимся на ее состоянии, основных исследованиях и обучении психологии в Социалистической Республике Вьетнам.

В предыдущих обзорах развития науки психологии в азиатском регионе было отмечено устойчивое многолетнее развитие психологии в этих странах, во Вьетнаме развитие психологического знания происходило позже [1, 2].

Представления о психологическом знании во Вьетнаме формировались под влиянием сложного синтеза анимистических верований, китайской философии и индийских религий. Эти традиционные концепции продолжают оказывать значительное влияние на повседневную жизнь, социальные нормы, подходы к здоровью и благополучию, создавая уникальный контекст для развития современной психологии.

Доктор наук До Тхи Хоа Хой из Института социальных и гуманитарных наук Ханойского национального университета утверждает, что среди народных верований поклонение предкам является популярным традиционным верованием вьетнамцев. Можно сказать, что поклонение предкам – это традиционная вера вьетнамского народа с древним происхождением и моралью – «питьевая вода помнит источник» [3].

Бу Хонг Ван, сотрудник Университета транспорта и коммуникаций, в статье «Вьетнамские народные ритуалы поклонения душе: сущность и современные изменения» описал результаты исследования по этой теме [4]. Он использовал методы анализа древних текстов для изучения общей культуры и вьетнамских народных верований. Бу Хонг Ван пришел к выводу о том, что поклонение вьетнамского народа духам предков является отражением духовных потребностей, практика *Đuôi hũ* (сыновнее благочестие) очень важна в поддержании семейного благополучия. Вера в духов, несмотря на раннее зарождение, до сих пор оказывает значительное влияние на психологию народа, его социокультурное развитие.

Важным событием в развитии психологического знания во Вьетнаме послужил период французской колонизации, который коренным образом изменил образовательную систему, положив начало процессу замены традиционных знаний на западные модели.

Как пишет кандидат наук Тран Тхи Фьонг Хоа из Института истории Вьетнама, приглашенный научный сотрудник Гарвардско-Йенчингского института, «...первые десятилетия XX в. стали свидетелями неоднозначной картины вьетнамской жизни. Французское колониальное правительство особое внимание уделяло развитию образования, которое стало инструментом реализации так называемой «цивилизационной миссии, и содействовало французскому доминированию, с одной стороны, с другой – способствовало развитию образования» [5]. С вьетнамской стороны чиновники использовали французские школы для того, чтобы добиться продвижения по карьерной лестнице, а также как прикрытие для пропаганды националистических идеологий, например, через внедрение латинизированного вьетнамского алфавита. Таким образом, французская колонизация породила двойственность: она разрушила традиционную систему, но одновременно предоставила новые инструменты мышления, которые в будущем позволили развить современную психологию как независимую академическую дисциплину.

Психология как самостоятельная наука появилась во Вьетнаме относительно поздно – во второй половине XX века. На раннем этапе психология преподавалась как учебная дисциплина в педагогических вузах, предоставляя студентам фундаментальные знания по теории обучения и педагогической психологии.

После столетий иностранного господства Вьетнам обрел независимость 2 сентября 1945 г., освобождение южной части страны в 1975 г. позволило ему объединиться. Как писал в 1987 г. Фам Минь Хак в книге «Психология движется на Восток. Статус западной психологии в Азии и Океании» (в главе 6 «Некоторые наблюдения об историческом развитии психологии в Социалистической Республике Вьетнам»), «психология во Вьетнаме за последние пятьдесят лет развивалась на основе дисциплины, преподаваемой в педагогических училищах и университетах. Во Вьетнаме в центре внимания всех психологических исследований находятся люди и их отношения друг с другом. Вьетнамские психологи публиковали статьи в психологических журналах Латинской Америки, Азии, Советского Союза и Германской Демократической Республики» [6].

С 1955 г. Вьетнам направлял студентов для обучения в ведущие университеты Советского Союза, в частности Московский государственный педагогический университет имени В. И. Ленина и Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. В период с 1958 по 1962 годы был издан первый учебник по психологии, созданный коллективом вьетнамских авторов – Нгуен Дык Минь, Фам Кок и До Тхи Суан, основанный на достижениях советской психологической науки.

В 1964 г. впервые вьетнамские ученые опубликовали результаты экспериментальных исследований в отечественном печатном издании. Создание в 1965 г. кафедры психологии и педагогики в Ханойском педагогическом университете стало важной вехой в развитии психологии во Вьетнаме. В 1976 г. на базе Военной политической академии Министерства обороны Вьетнама была учреждена кафедра психологии и педагогики, что свидетельствовало о расширении направления психологических наук в области безопасности и обороны. В 1994 г. кафедра переименована в кафедру военной психологии.

Ключевым этапом развития психологии стало основание в 1998 г. факультета психологии в Университете социальных и гуманитарных наук Ханойского государственного университета на базе кафедры психологии, созданной в 1983 г. Он стал основным центром подготовки психологов во Вьетнаме.

С 1980-х годов в высших учебных заведениях и научно-исследовательских институтах Вьетнама сформировались разнообразные направления и специализации в психологии, включая криминальную, управленческую, судебную, социальную, консультативную и клиническую психологию. В 1990 г. была основана Вьетнамская ассоциация психологических и педагогических наук под руководством академика Фам Минь Хака. Она выполняет важную миссию по популяризации и внедрению психологических знаний в практическую деятельность. В 1999 г. в рамках Вьетнамской академии социальных наук был создан Институт исследований человека, занимающийся фундаментальными и прикладными исследованиями человека, ставшими научной основой для разработки стратегий развития человеческих ресурсов во Вьетнаме.

Таким образом, психология во Вьетнаме является молодой наукой, развивающейся с опорой на достижения советской психологической школы. Изначально психологические знания использовались в педагогической сфере для подготовки педагогических кадров. В дальнейшем в связи с социально-экономическим развитием и потребностями национальной безопасности появились новые направления психологии, которые быстро развиваются и оказывают значительное влияние на различные сферы общественной жизни, подтверждая важную роль психологии в современном обществе.

Современное состояние психологии во Вьетнаме – это направление, которому уделяется внимание со стороны правительства Вьетнама. В Социалистической Республике Вьетнам существуют университеты, школы и научные институты, которые занимаются проблемами психологии, методическим и практическим внедрением ее результатов в жизнедеятельность вьетнамцев.

Основной научной организацией, занимающейся гуманитарными науками, является Вьетнамская академия общественных наук. 20 июня 2024 г. в Президентском дворце Фан Чи Хьеу президент Вьетнамской академии общественных наук Алексей Геннадьевич Комиссаров и ректор Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС) провели обмен соглашениями о сотрудничестве между двумя организациями в присутствии президента Вьетнама То Лама и президента Российской Федерации Владимира Путина (рис. 1).



Рис. 1. Заключение соглашения о сотрудничестве между Россией и Вьетнамом

При Вьетнамской академии общественных наук существует подразделение – Институт социологии и психологии¹. Институт социологии и психологии – это общественная научно-техническая организация с функцией фундаментальных, прикладных психологических исследований.

Приказом президента Вьетнамской академии общественных наук № 94/QĐ-KHXH от 1 марта 2025 г. определены функции, задачи и организационная структура Института социологии и психологии (ISP). Возглавляет институт Чу Ван Туан, доцент, доктор наук.



Рис. 2. Официальный символ Ханойского национального университета

¹ URL: <https://app.vass.gov.vn/noidung/gioithieu/cocautochuc/Pages/thong-tin-don-vi.aspx?ItemID=79>
(дата обращения: 14.11.2025).

Во Вьетнаме профессия психолога относится к социально-гуманитарным профессиям, а обучение проходит преимущественно в педагогических университетах в рамках социальных или педагогических наук.

Следует отметить, что психологическое образование находится на достаточно высоком уровне. Анализ источников показывает, что обучение психологии осуществляют несколько университетов, институтов и школ.

Следует отметить, что психологическая практика во Вьетнаме еще не имеет правового регулирования, оно только формируется. Многие практикующие специалисты имеют педагогическую или медицинскую базу, а затем получают психологическое образование.

Рассмотрим учебные заведения, которые готовят психологов.

Ханойский национальный университет – это многопрофильное научно-исследовательское учебное заведение и технологический центр (рис. 2)¹.

Ханойский национальный университет имеет 9 институтов, 3 аффилированные школы и 2 дочерних учебных центра. Основная подготовка специалистов-психологов происходит в учебном подразделении университета – Институте социальных и гуманитарных наук.

Программа обучения включает в себя следующие основные специализации:

- психология развития;
- педагогическая психология;
- социальная и организационная психология.

Уровень подготовки – бакалавриат включает в себя практику в школах и консультативных центрах. Обучение проходит по международным стандартам (модули APA, ASEAN University Network). Институт также готовит специалистов уровня магистра и доктора (PhD) по психологии.

Педагогический университет города Хошимин (рис. 3)². Образован в 1957 г. Это ведущее высшее учебное заведение Вьетнама, имеющее безупречную репутацию не только на национальном уровне, но и во всей Юго-Восточной Азии.



Рис. 3. Официальный символ Педагогического университета Хошимина

¹ URL: <https://vnu.edu.vn> (дата обращения: 14.11.2025)

² URL: <https://khoaith.hcmue.edu.vn/index.php/en/#> (дата обращения: 14.11.2025).

В структуре университета имеются дочерние подразделения (центры и институты), такие как:

- научный институт образования;
- центр информатики;
- центр языков (в том числе русского).

Имеется 23 факультета, среди которых – факультет психологии.

Стоит отметить, что в университете у каждого подразделения, факультета или центра существует свой графический символ. Например, символ психологического факультета изображен на рисунке 4.



Рис. 4. Официальный символ психологического факультета Педагогического университета Хошимина

В структуре факультета психологии существуют три отделения: отделение общей, педагогической и прикладной психологии. Они занимаются подготовкой бакалавров, которая направлена на формирование у студентов профессиональной квалификации, практических навыков и глубокого понимания принципов научной психологии, а также умения применять их на практике.

Факультет ведет активную научную деятельность, проводя конференции. Одна из последних конференций была посвящена инновациям и обновлениям учебных программ для адаптации к промышленной революции 4.0 в цифровую эпоху в области психологии.

Следующий университет, который ведет подготовку психологов во Вьетнаме, – это Вьетнамский национальный университет Хошимина¹. Это ведущее образовательное и научное учреждение с более чем 60-летней историей. Его истоки восходят к 1957 г., когда был основан Колледж гуманитарных наук как часть Университета Сайгона.

Вьетнамский национальный университет Хошимина сохраняет лидерство в подготовке кадров и развитии научных исследований в области гуманитарных и социальных дисциплин (рис. 5).

В университете 21 факультет, в том числе факультет психологии.

¹ URL: <https://hcmussh.edu.vn> (дата обращения: 14.11.2025).



Рис. 5. Официальный символ психологического факультета
Вьетнамского национального университета Хошимина

Факультет готовит бакалавров гуманитарных наук в области психологии со сроком обучения 4 года. Программа обучения предоставляет студентам систему фундаментальных знаний и отраслевых компетенций в области психологии, формируя у них научный подход к анализу поведения, этическую осознанность в исследовательской и практической деятельности.

Возвращаясь к научной деятельности, сделаем краткий обзор основных исследований, посвященных психологическим проблемам, характерным для этого региона.

I. Tâm bệnh (буквально «болезнь сердца, души») – локальный этнокультурный синдром (депрессивно-соматические проявления). Исследования описывают совокупность симптомов – тоска, «сжатие сердца», хроническая усталость, бессонница и выраженная соматизация. Это не просто депрессия, а культурно обусловленный способ выражения дистресса, психологического страдания через телесные симптомы, часто фиксируемый в клинике и учебниках по психологии во Вьетнаме.

Ученые из Университета медицины и фармации в Хошимине Йен Фи Хо, Нгуен Мань Сюань и другие провели масштабное исследование, посвященное депрессивному расстройству, которое имеет разнообразную клиническую картину с соматическими симптомами. Целью этого исследования было оценить распространенность различных соматических симптомов у пациентов и оценить их связь с демографическими факторами. Всего было обследовано 345 амбулаторных пациентов, у которых были выявлены: хотя бы один соматический симптом (99,7 %), усталость (89,9 %), бессонница (87,8 %), учащенное сердцебиение (77,7 %), головная боль (69,6 %), головокружение (61,4 %). Данные результаты превышают общемировые показатели.

Аннегрет Дреер, Эрик Хан и другие специалисты кафедры психотерапии и психосоматики, Евангелической больницы королевы Елизаветы Херцберге (г. Берлин, Германия) провели исследование, где сравнивали проявление соматических симптомов у вьетнамских и немецких пациентов. Всего было обследовано 110 вьетнамских и 109 немецких пациентов при помощи опросника соматоформных расстройств (PHQ-15) и опросника для самодиагностики депрессии пациента (PHQ-9). Исследование показало

значительно более высокий уровень соматических симптомов в целом и по определенным пунктам среди вьетнамских пациентов [8].

Наличие особенного отношения вьетнамцев к соматическим проблемам, связанным с психологическим состоянием, косвенно подтверждает отчет ЮНИСЕФ [9], в котором подтверждается наличие проблем соматического характера (отдельные симптомы), такие как проявление гнева и потеря спокойствия, несдержанность. Анализ был основан на выборке из 402 детей в возрасте 12–17 лет, которые обучались на двух уровнях средней и старшей школы, с использованием двух опросников:

– сильные стороны и трудности (Strengths and Difficulties Questionnaire) – краткий скрининговый опросник, широко применяемый в мировой практике для выявления детей и подростков от 2 до 17 лет с пограничными нервно-психическими расстройствами.

– шкала самооценки (Self-Efficacy Scale), предназначенная для оценки воспринимаемой самооценки – способности человека верить в свои силы, справляться с задачами, преодолевать трудности и управлять своими эмоциями.

Результаты также отличаются от общемировых тенденций в пользу усиления симптомов. Возможно, причина нетипичных результатов исследования детей Вьетнама кроется в первой проблеме (депрессивно-соматические проявления), может быть связана со второй типичной проблемой этого региона, а именно травмой поколений, вызванной военными действиями и экологическим ущербом от использования Агента «Оранж».

II. Травма поколений, вызванная военными действиями (Агент «Оранж»). Многие исследования показывают, что воздействие войны и экологические (социальные) последствия (включая эффект Агента «Оранж») связаны с повышенной соматической заболеваемостью, депрессией и долгосрочными физическими и психическими проблемами у ветеранов и их потомков (вторичная травматизация).

Агент «Оранж» (Agent Orange) – это химический гербицид, который широко использовался во время Вьетнамской войны (1961–1971) армией США в рамках операции «Разрушение джунглей» для уничтожения растительности, скрывающей передвижение войск и партизан. Главная опасность Агента «Оранж» заключается в содержании диокси-на 2,3,7,8-TCDD – одного из самых токсичных синтетических веществ, известных человеку. Диоксин крайне устойчив в окружающей среде, накапливается в жировой ткани и передается по пищевой цепочке.

Совместное исследование ученых из Японии и Вьетнама Хоа Тхи Ву, Тао Нгок Фами и других из департамента общественного здравоохранения Канадзавского медицинского университета (Япония), Центра биомедицинских и фармацевтических исследований Вьетнамского военно-медицинского университета (г. Ханой, Вьетнам) и других учреждений описали влияние диоксида на морфометрию мозга и социальную тревожность у мужчин, живущих в наиболее загрязненных диоксином районах Вьетнама [10].

33 мужчины, проживающие вблизи загрязненной диоксином авиабазы Бьенхоа, прошли МРТ-обследование. В качестве вывода было указано, что перинатальное воздействие диоксида может увеличить объем гиральных структур мозга, участвующих в социальном поведении, вследствие чего усиливаются симптомы социальной тревоги.

Ученые Хиен Тхи Хо, Ки Линь Буй и другие из различных медицинских учреждений, в том числе из Ханойского университета общественного здравоохранения, провели исследование потребностей лиц, ухаживающих за жертвами диоксида во Вьетнаме (опекунов) [11]. Авторы дают характеристику опекунов.

Опекуны – это в основном члены семьи, преимущественно пожилые люди (средний возраст – 61,5 года), имеющие низкий доход (87,9 % респондентов) и занятые в сельском хозяйстве. Они испытывают острый дефицит информации по вопросам, связанным с вредом диоксида для здоровья, питанием и реабилитацией пострадавших, государственными программами поддержки, а также психологической помощью. Последнее является одной из самых актуальных потребностей (указали 70 % опекунов).

Следующее исследование не связано с Агентом «Оранж», но касается войны во Вьетнаме. Ученые Ивоне Кастро-Вале, Милтон Север из отделения медицинской психологии департамента клинической неврологии и психического здоровья Университета Порту (Португалия) провели исследование передачи посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), связанного с войной, из поколения в поколение. Они изучили ветеранов с длительным ПТСР, их психологические особенности и психологические особенности их потомков спустя 40 лет после травмы, связанной с войной. В исследовании были включены 44 взрослых ребенка ветеранов с ПТСР и 29 детей ветеранов без ПТСР. Изучались интенсивность боевого воздействия и общая психопатология, а также детские травмы, тип привязанности и общая психопатология их детей.

В качестве вывода ученые пишут о том, что взрослые дети ветеранов демонстрируют устойчивость к последствиям ПТСР у своих отцов, но не к последствиям интенсивности боевого опыта. Этот вывод может иметь важное социальное значение, подтверждает необходимость оказания психической поддержки детям ветеранов не только в зависимости от наличия у отца ПТСР, а в первую очередь в зависимости от степени боевого воздействия. Такие меры могут предотвратить психологические страдания у потомков, поскольку помощь можно предоставлять уже на ранних этапах – сразу после возвращения сильно травмированных ветеранов с войны, а не ждать, появится ли у них ПТСР позже.

Следует отметить, что психологическая наука в Социалистической Республике Вьетнам, несмотря на относительную молодость, демонстрирует устойчивое развитие и активное внедрение в образовательную, социальную и медицинскую сферы. Современная психология во Вьетнаме получает значительную поддержку со стороны государства, что выражается в создании специализированных научных институтов.

Особое внимание в научных исследованиях уделяется локальным социально значимым проблемам. Ключевые темы – культурно обусловленные, такие как соматизация депрессивных расстройств (Tâm bệnh), а также долгосрочные последствия военной травмы и экологических катастроф, включая воздействие диоксида (Агента «Оранж»).

Исследования показывают, что поколения вьетнамцев продолжают сталкиваться с повышенным уровнем тревожности, депрессии и соматических расстройств, связанных как с личным, так и с трансгенерационным травматическим опытом.

Список источников

1. Курдин Д. А. Психологическая наука в Республике Корея (Южная Корея) // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 3(08). С. 90–102.
2. Курдин Д. А. Китайская психологическая наука: обзор актуальных исследований // Векторы психолого-педагогических исследований. 2024. № 3(04). С. 95–104.
3. До Тхи Хоа. Роль вьетнамских верований в современной общественной жизни: обоснование и применение : доклад на семинаре. URL:<https://frs.ussv.vnu.edu.vn/vi/news/tac-gia-tac-pham/vai-tro-cua-tin-nguong-tho-cung-to-tien-o-viet-nam-hien-nay-126.html> (дата обращения: 14.11.2025).

4. Ву Хонг Ван. Вьетнамские народные ритуалы поклонения душе: сущность и современные изменения // Вьетнамские исследования. 2023. Т. 7, № 3-2. С. 67–77. URL: <https://vietnamjournal.ru/2618-9453/article/view/123534> (дата обращения: 14.11.2025).

5. Тран Тхи Фыонг Хоа. Франко-вьетнамские школы и переход от конфуцианства к новому типу интеллектуалов в колониальном контексте Тонкина // Рабочие документы Гарвардско-инчжинского института. 2009. URL: https://www.harvard-yenching.org/wp-content/uploads/legacy_files/featurefiles/TRAN%20Thi%20Phuong%20Hoa_Franco%20Vietnamese%20schools2.pdf (дата обращения: 14.11.2025).

6. Блауэрс Г. Х. Психология движется на восток: положение западной психологии в Азии и Океании / Г. Х. Блауэрс, Э. М. Терл, Ф. Минь Хак, Х. А. Бегум. 1-е изд. Нью-Йорк : Routledge, 1987. 362 с.

7. Хо Н. И. П., Фам М. Ч., Буи С. М., Тран Н. А., Тран Т. Н., Хюинь Х. Н. К., Нго Т. Л., Нгуен Т. Х. Соматические симптомы при биполярном аффективном расстройстве: перекрестное исследование в психиатрическом учреждении, Вьетнам // MedPharmRes. 2023. Т. 7, № 3. С. 42–48. URL: <https://www.researchgate.net/publication/366261764> (дата обращения: 15.11.2025).

8. Дрейер А., Хан Э., Дифенбехер А., Нгуен М. Х., Беге К., Буриан Х., Деттлинг М., Буриан Р., Та Т. М. Т. Культурные различия в симптомной картине депрессии и соматизации, измеряемые опросником PHQ, у вьетнамских и немецких психиатрических пациентов // Journal of Psychosomatic Research. 2017. Т. 102. С. 71–77. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022399917301460> (дата обращения: 15.11.2025).

9. Самюэлс Ф., Джонс Н., Гупта Т., Данг Бич Тхуй, Дао Хонг Ле. Психическое и социально-психологическое здоровье детей и молодежи в отдельных провинциях и городах Вьетнама // Институт зарубежного развития (ODI), ЮНИСЕФ, Лондон : ODI, 2016. URL: <https://www.unicef.org/vietnam/media/1011/file/Báo%20cáo%20nghiên%20cứu%20.pdf> (дата обращения: 15.11.2025).

10. Ву Х. Т., Фам Т. Н., Нишио М., Йокава Т., Фам Те Т., Такигучи Т., Нишино Й., Нишио Х. Влияние воздействия диоксида на морфометрию мозга и социальную тревожность у мужчин, проживающих в наиболее загрязненной диоксином зоне Вьетнама // Журнал исследований в психиатрии (Journal of Psychiatric Research). 2023. Т. 166. С. 169–177.

11. Хо Х. Т., Буй К. Л., Сантин О., Нгуен Х. Т., Нгуен Х. Л. Т., До Х. К., Тран Н. Н., Тран Х. Т. Т., Нгуен А. М., Картер Г., Буй Х. Т. Т., Хоанг М. В. Информационные потребности неформальных опекунов при уходе и реабилитации жертв диоксида во Вьетнаме // BMC Public Health. 2023. Т. 23, № 1. Ст. 1412. DOI: 10.1186/s12889-023-15095-y.

References

1. Kurdin, D. A. 2025, 'Psychological science in the Republic of Korea (South Korea)', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 3(08), pp. 90–102.

2. Kurdin, D. A. 2024, 'Chinese psychological science: a review of current research', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 3(04), pp. 95–104.

3. To, Thi Hoa n. d. *The role of Vietnamese beliefs in modern social life: justification and application: seminar report*, viewed 14 November 2025, <https://frs.ussh.vnu.edu.vn/vi/news/tac-gia-tac-pham/vai-tro-cua-tin-nguong-tho-cung-to-tien-o-viet-nam-hien-nay-126.html>.

4. Wu, Hong Wan 2023, 'Vietnamese folk rituals of soul worship: the essence and modern changes', *Vietnamese studies*, vol. 7, iss. 3-2, pp. 67–77, viewed 14 November 2025, <https://vietnamjournal.ru/2618-9453/article/view/123534>.

5. Tran, Thi Phuong Hoa 2009, 'Franco-Vietnamese schools and the transition from Confucianism to a new type of intellectuals in the colonial context of Tonkin', *Working Papers of the Harvard-Yenching Institute*, viewed 14 November 2025, https://www.harvard-yenching.org/wp-content/uploads/legacy_files/featurefiles/TRAN%20Thi%20Phuong%20Hoa_Franco%20Vietnamese%20schools2.pdf.

6. Blowers, G. H., Turtle, E. M., Min Hak, F. & Begum, H. A. 1987, *Psychology is moving east: The position of Western psychology in Asia and Oceania*, 1st edn, Routledge, New York.

7. Ho, N. I. P., Pham, M. C., Bui, S. M., Tran, N. A., Tran, T. N., Huin, H. N. K., Ngo, T. L. & Nguyen, T. H. 2023, 'Somatic symptoms in bipolar affective disorder: a cross-examination in a psychiatric institution, Vietnam', *MedPharmRes*, vol. 7, iss. 3, pp. 42–48, viewed 15 November 2025, <https://www.researchgate.net/publication/366261764>.

8. Dreyer, A., Han, E., Diefenbecher, A., Nguyen, M. H., Bege, K., Burian, H., Dettling, M., Burian, R. & Ta, T. M. T. 2017, 'Cultural differences in the symptomatic picture of depression and somatization, measured by the PHQ questionnaire, in Vietnamese and German psychiatric patients', *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 102, pp. 71–77, viewed 15 November 2025, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022399917301460>.

9. Samuels, F., Jones, N., Gupta, T., Dang, Beach Thui, & Dao, Hong Le 2016, 'Mental and socio-psychological health of children and youth in selected provinces and cities of Vietnam', *Institute for Overseas Development (ODI)*, UNICEF, viewed 15 November 2025, <https://www.unicef.org/vietnam/media/1011/file/Báo%20cáo%20nghiên%20cứu%20.pdf>.

10. Wu, H. T., Pham, T. N., Nishio, M., Yokawa, T., Pham, Te T., Takiguchi, T., Nishino, Y. & Nishio, H. 2023, 'The effect of dioxin exposure on brain morphometry and social anxiety in men living in Vietnam's most dioxin-polluted area', *Journal of Psychiatric Research*, vol. 166, pp. 169–177.

11. Ho, H. T., Bui, K. L., Santin, O., Nguyen, H. T., Nguyen, H. L. T., Do, H. K., Tran, N. N., Tran, H. T. T., Nguyen, A. M., Carter, G., Bui, H. T. T. & Hoang, M. V. 2023, 'Information needs of informal carers in care and rehabilitation victims of dioxin in Vietnam', *BMC Public Health*, vol. 23, iss. 1, art. 1412, doi: 10.1186/s12889-023-15095-y.

Информация об авторах

Д. А. Курдин – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии;

Фам Вьет Кхоа – кандидат психологических наук, преподаватель кафедры психологии.

Information about the authors

D. A. Kurdin – PhD (Psychology), associate professor of the department of general and pedagogical psychology;

Pham V. K. – PhD (Psychology), lecturer of the department of psychology.

Примечание

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

Статья поступила в редакцию 10.11.2025; одобрена после рецензирования 25.11.2025; принята к публикации 28.11.2025.

The article was submitted 10.11.2025; approved after reviewing 25.11.2025; accepted for publication 28.11.2025.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научная статья
УДК 159.9:343.8

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ КАДРОВЫХ СКРИНИНГОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОЛИГРАФА В УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Станислав Викторович Горностаев¹

¹ Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, stanislavrz@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5259-0258>

Аннотация. В статье представлены результаты пилотажного исследования актуальных проблем, возникающих при проведении кадровых скринингов кандидатов на вышестоящие должности и поступающих на службу в уголовно-исполнительную систему, а также предложены пути преодоления этих проблем в деятельности полиграфологов уголовно-исполнительной системы. Методы исследования: анализ литературы по методике проведения полиграфных проверок, организация фокус-групп с полиграфологами уголовно-исполнительной системы, осуществляющими скрининговые обследования с применением полиграфа. Участие приняли 24 полиграфолога со стажем от 4 до 14 лет. Полученные результаты указывают на то, что несмотря на ряд специфических особенностей таких обследований, связанных с рядом факторов, в том числе неудачным набором тем, подлежащих проверке, респонденты отмечают методические трудности общего характера. Новизна исследования заключается в эмпирическом подтверждении значимости качества формулировки вопросов, а также общей согласованности исследуемых тематик, в особенности в ситуациях, когда специалист-полиграфолог не имеет возможности уточнить проверяемую тематику у заказчика. Практическая значимость работы состоит в выделении тех методических аспектов проведения кадровых скринингов с применением полиграфа, которые позволят получить наилучшие результаты при обследовании сотрудников и кандидатов на службу в уголовно-исполнительную систему.

Ключевые слова: уголовно-исполнительная система, методика полиграфных проверок, проблемы полиграфных проверок, детектор лжи, скрининг

Для цитирования

Горностаев С. В. Актуальные проблемы и эффективные методические приемы кадровых скринингов с применением полиграфа в уголовно-исполнительной системе // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 4(09). С. 88–96.

© Горностаев С. В., 2025



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

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Original article

ACTUAL PROBLEMS AND EFFECTIVE METHODOLOGICAL TECHNIQUES OF PERSONNEL SCREENINGS USING A POLYGRAPH IN THE PENAL SYSTEM

Stanislav Viktorovich Gornostaev¹

¹ Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, stanislavrz@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of a pilot study of current problems that arise during personnel screenings of candidates for higher positions and those entering the penal system, as well as ways to overcome these problems that polygraph examiners of the penal system find in their work. The research methods were an analysis of the literature on the methods of conducting polygraph examinations, as well as focus groups based on its results with polygraph examiners of the penal system conducting screening examinations using a polygraph. 24 polygraph examiners (with experience in conducting examinations from 4 to 14 years) participated in three focus groups. The results indicate that despite a number of specific features of conducting surveys related to a number of factors, including an unsuccessful set of topics to be checked, respondents note methodological difficulties of a general nature. The novelty of the study lies in the empirical confirmation of the importance of the quality of the formulation of the questions to be clarified, as well as the overall consistency of the topics studied, especially in situations where a polygraph examiner is unable to clarify the subject matter being checked with the customer. The practical significance of the work consists in highlighting those methodological aspects of conducting personnel screenings using a polygraph, which will allow obtaining the best results in the examination of employees and candidates for service in the penal system.

Keywords: penal system, methods of polygraph checks, problems of polygraph checks, lie detector, screening

For citation

Gornostaev, S. V. 2025, 'Actual problems and effective methodological techniques of personnel screenings using a polygraph in the penal system', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 4(09), pp. 88–96.

Введение

Несмотря на имеющиеся источники сбора информации о кандидате на службу или вышестоящую должность, обследование с применением полиграфа остается одним из самых универсальных инструментов, сочетающих широкий тематический охват и экономичность изучения, в том числе в решении кадровых вопросов правоохранительных структур [1–3].

Вместе с тем некоторые методические проблемы проведения психофизиологических обследований с применением полиграфа, такие как повышение точности обследований, учет условий проведения процедуры, учет особенностей обследуемого лица и характе-

ра выявляемой информации, остаются не до конца разрешенными в наше время, в том числе в отношении процедур, в проведении которых накоплен значительный опыт [4–13].

При этом развитие информационных технологий, позволяющих любому желающему ознакомиться с методикой полиграфных обследований, получить знания о возможностях противодействия проверке и даже пройти специальную подготовку в этом направлении, ставит перед специалистами новые задачи. Это предопределяет необходимость мониторинга проблем в проведении проверок с использованием полиграфа, возникающих в современных условиях, а также дальнейшего совершенствования методики обследований с учетом современных реалий, имеющихся методических средств, разнообразия контингента обследуемых и возможного противодействия процедуре с их стороны.

Не являются исключением в этом смысле и проверки с применением полиграфа в уголовно-исполнительной системе. Кроме общих методических проблем при проведении этих обследований, выявляются и специфические, связанные с особенностями деятельности уголовно-исполнительной системы на современном этапе, прежде всего с кадровой ситуацией (острой нехваткой кадров, низкой кадровой конкуренцией, которая может приводить к низкой мотивированности обследуемых, ухудшению качества кандидатов, проходящих кадровый отбор), хронической высокой нагрузкой на сотрудников, их привычкой к психологическому давлению, а также с практически отсутствующей возможностью обсуждения и корректировки во взаимодействии с заказчиками выносимых на проверку тем.

Наличие данных факторов позволило выдвинуть гипотезу о наличии специфических проблем и методических путей их решения полиграфологами, осуществляющими кадровый отбор в уголовно-исполнительной системе.

Цель исследования – формирование актуальных представлений об основных проблемах кадровых скринингов с применением полиграфа в уголовно-исполнительной системе на современном этапе и методических приемах их преодоления.

Материалы и методы

Исследование включало в себя два этапа – теоретический и эмпирический. Первым методом проведения исследования был контент-анализ, в том числе литературы, размещенной в открытом доступе в сети Интернет с использованием средств искусственного интеллекта. С его помощью были выделены наиболее часто упоминаемые в литературе методические проблемы проведения психофизиологических исследований, затем – ключевая проблематика для проведения фокус-групп с действующими специалистами-полиграфологами уголовно-исполнительной системы, проходившими повышение квалификации в Академии ФСИН России в 2023–2025 гг. Тема фокус-групп «Основные методические проблемы проведения психофизиологических исследований и направления их решения». Всего состоялось 3 фокус-группы с участием 24 полиграфологов с опытом работы от 4 до 14 лет. Результаты фокус-групп были обобщены на основании наиболее часто встречающихся и наиболее аргументированных мнений, а также общих мнений, к которым удавалось прийти участникам фокус-групп.

На рассмотрение фокус-групп выносились следующие вопросы:

1. Какие основные проблемы Вы испытываете при проведении скринингов?
2. Каким образом Вы пытаетесь их преодолевать?
3. Какие элементы процедуры психофизиологического исследования делают ее более эффективной, в частности, позволяют качественно записать полиграмму, добиться

признаний со стороны испытуемых, выявить и купировать противодействие, избежать ошибок при принятии решений?

Результаты

По результатам проведения фокус-групп были получены следующие мнения.

Ответы на первый вопрос «Какие основные проблемы Вы испытываете при проведении скрининговых обследований?»:

- отсутствие четких критериев установления отношения тех или иных биографических фактов испытуемых к ряду проверяемых тем, например, по вопросам нарушения поведения, связанного с употреблением алкоголя, необоснованного физического и психического насилия и т. п.; пересечение тематик исследования; включение в тематику обследования вопросов прогностической направленности, например, по выявлению мотивов к дальнейшему продолжению службы или увольнению со службы после назначения на должность и получения звания; включение в одну тематику двух и более разноплановых факторов;

- затруднения в выборе процедуры проверки факторов риска, в отношении которых по результатам процедуры невозможно сделать определенный вывод, уточняющих тестов; отсутствие четких нормативно закрепленных процедур и критериев принятия решений в спорных ситуациях;

- противодействие обследуемых;

- низкая мотивированность обследуемых;

- определение порогов работабельности обследуемого лица и критериев отказа полиграфологом обследуемому в дальнейшем проведении обследования.

Ответы на второй вопрос «Каким образом Вы пытаетесь их преодолевать?»:

- обращение за разъяснениями к заказчику, буквальная трактовка формулировки вопроса, обнаружение и использование в вопросах физических действий, которые могут служить эквивалентом исследуемых фактов;

- ориентация на наиболее понятные методики, в применении которых имеется наибольший личный опыт, использование методик с наиболее четкими критериями принятия решений;

- качественное проведение стимульно-адаптационного теста, мотивирование к честности, контроль известных признаков противодействия;

- выяснение уровня мотивированности на начальной стадии беседы, использование вопросов, актуализирующих мотивы успешного прохождения процедуры;

- отказ в дальнейшем обследовании при наличии явных признаков противодействия или систематического нарушения инструкций после подробного инструктажа, при наличии в поведении, внешности, а также на полиграмме явных признаков противопозказаний (отсутствие стабильности показателей, хаотическая активность, отсутствие выраженных реакций).

Ответы на третий вопрос «Какие элементы процедуры психофизиологического исследования делают ее более эффективной?»:

а) в аспекте качественной записи полиграмм (стабильного фона, хорошо читаемых реакций):

- оптимизация дистанции между полиграфологом и испытуемым (достижение социальной дистанции, позволяющей обследуемому чувствовать себя комфортно, а полиграфологу занимать в общении лидирующее положение, контролировать ход беседы и добиваться от обследуемого выполнения инструкций), в том числе путем процедуры

проверки документов, опроса о готовности к прохождению процедуры, ее разъяснению и получению согласия действовать в соответствии с инструкциями;

– установление в предтестовой беседе контакта для снижения напряженности, связанной с ситуацией обследования (за счет внимательного и уважительного отношения, понимания нужд обследуемого лица, использования техник активного слушания, обсуждения нейтральной тематики, избегания любых оценочных суждений в отношении информации, сообщаемой обследуемым лицом);

– уточнение наличия противопоказаний к прохождению обследования и текущего дискомфорта;

– обсуждение тематики вопроса до полного понимания и занятия четкой позиции по каждому проверочному вопросу;

– доведение до обследуемого четкой инструкции по прохождению обследования (занятие удобного положения, спокойствие и неподвижность во время проверки, запрет на произвольные движения (сглатывание, задержка дыхания, сокращение каких-либо мышц, надавливания), смотреть вперед, но не фиксировать взгляд, внимательное выслушивание вопросов до конца, готовность к тому, что вопросы будут повторяться, в том числе в различных формулировках) и мотивирование к ее выполнению, прежде всего за счет разъяснений, что их невыполнение затянёт процедуру и вызовет в отношении обследуемого подозрения, в крайних случаях приведет к прекращению процедуры с соответствующими выводами, а выполнение – значительно сократит время проведения обследования;

– неакцентированное обсуждение в предтестовой беседе бессмысленности и негативных последствий противодействия;

– обязательное соблюдение всех подготовительных процедур тестирования (калибровка оборудования, контроль размещения датчиков (особенно дыхания), проведение записи фона и тестов для оценки работабельности обследуемого);

– обеспечение одинаковых условий для предъявления всех обсчитываемых стимулов (в первую очередь обеспечение стабильности фона, отсутствия помех и артефактов в момент предъявления стимулов);

– постоянное наблюдение за обследуемым для контроля его действий во время записи, выявления противодействия и ненамеренного нарушения инструкций, в том числе движений, и соотнесение их с изменением регистрируемых на полиграмме параметров;

– периодическое напоминание об инструкции и предоставление отдыха при необходимости;

б) в аспекте получения признаний со стороны испытуемых:

– разговор на нейтральные темы, активное слушание и искренняя заинтересованность в обследуемом, стратегия сотрудничества, понимающая позиция, отсутствие моральных оценок обсуждаемых действий;

– установление доверия к специалисту, формирование его авторитета за счет знания своего дела, знания людей, умения вести беседу;

– связывание успеха прохождения с честностью, установка на откровенность (сотрудничество и признание могут быть учтены, тогда как попытка обмана полиграфа усугубит ситуацию);

– использование в беседе наводящих и побуждающих вопросов;

– применение маршрутных карт для очерчивания содержания проверочного вопроса, актуализации воспоминаний;

– отслеживание вербальных и невербальных реакций при опросе, чтобы выявить зоны повышенного стресса или беспокойства, задать дополнительные вопросы по этим темам, снять сомнения относительно событий, возможно, произошедших в прошлом;

– демонстрация объективности работы прибора и уверенности в его показаниях, формирование у обследуемого мнения о том, что обмануть прибор невозможно и скрыть информацию не удастся, указание на возможные неблагоприятные последствия сокрытия незначительных фактов (домысливание и приписывание несуществующих рисков, восприятие противодействия как вызова работодателю, невозможность приемлемым образом объяснить реакции), в случае подозрений в наличии скрываемой информации – создание у обследуемого ощущения безвыходности ситуации с одновременным предложением сравнительно позитивных выходов – оправдания действий обследуемого, перекладывания вины на других, обесценивания причиненного вреда, оценки определенных действий как нормальных и распространенных, демонстрации позитивных сторон признания, указывающего на «честность» и «сотрудничество»;

в) в аспекте выявления и купирования противодействия:

– постоянный визуальный и аппаратный контроль во время тестирования за такими проявлениями обследуемого, как движения, умышленные сокращения мышц, мимические движения, застывание, закрывание и нетипичные движения глаз, прижатие датчиков, вздохи, нарушения дыхания (форсированность, задержки, затаивание, рваное дыхание, учащенное или поверхностное дыхание, вдох на момент ответа, задержки при ответах на вопросы, частые сглатывания слюны);

– усиление контроля за признаками возможного противодействия в случае наличия какой-либо закономерности либо изменений в дыхании или фиксации движений, которых прежде не было;

– усиление внимание при систематическом характере описанного выше поведения и искажений на полиграмме. При наблюдении указанных признаков противодействия обследуемому повторяется инструкция о поведении при обследовании, указываются конкретные нарушения, выносится предупреждение о возможном прекращении тестирования и предъявлении материалов с его поведением заказчику;

г) в аспекте избегания ошибок при принятии решений:

– анализ записи на наличие противодействия и артефактов (прежде всего показателей датчиков тремора), сравнение полиграммы с фоном и вспомогательными тестами;

– межтестовая беседа о возможных источниках реакций, обсуждение сомнительных тем;

– проведение уточняющих тестов (однотемный скрининг, ТЗВ или ПТЗВ, «Ступеньки», Юта, ТОЗВ, ТСТ и др.);

– работа с психическим состоянием обследуемого (расслабление слишком напряженных и мотивирование безразличных);

– применение отвлекающих или вовлекающих вопросов при тестировании (для осложнения деятельности по противодействию);

– повтор проведенного теста (с теми же вопросами или их переформулированием);

– использование при обсуждении вопросов маршрутных карт.

Обсуждение

Полученные данные позволяют выделить две большие группы проблем при проведении скрининговых обследований сотрудников уголовно-исполнительной системы с применением полиграфа. Первая группа проблем связана с интерпретацией вопросов

и подбором адекватного стимульного материала. Решение данной проблемы видится специалистам как во взаимодействии с заказчиком, так и в проявлении инициативы по интерпретации вопросов.

Вторая группа проблем – подбор и выстраивание алгоритма обследования в зависимости от промежуточных результатов, вынесение итогового вывода. Решение проблемы видится полиграфологам в подходе, ориентированном на экономию ресурсов, и опоре на индивидуальный профессиональный опыт.

Третья группа проблем – оценка вероятного противодействия и управление поведением обследуемого. Решение данной проблемы респонденты ищут в жестком и всестороннем контроле за обследуемыми и опоре на наиболее общие признаки противодействия.

Вопреки нашим ожиданиям, единственной группой специфических проблем, выделенных полиграфологами уголовно-исполнительной системы, является содержание и сочетание проверочных тем, предписываемых руководящими документами, вступающих в противоречие с методическими требованиями и затрудняющими формулировку вопросов, составление тестов и алгоритмов обследования и принятия решения в целом. Таким образом, сформулированная нами гипотеза подтвердилась лишь частично.

Важно отметить, что специалисты не выделили трудностей, связанных с реализацией стандартных компонентов процедуры (инструктаж, вспомогательные тесты).

Логично, что именно в реализации стандартных компонентов процедуры участвовавшие в исследовании полиграфологи видят ресурсы для повышения эффективности обследований. Наиболее многофункциональными элементами участникам фокус-групп представляются установление оптимальных рабочих отношений в ходе предтестовой беседы, обсуждение вопросов до полного понимания и сосредоточение на них внимания, в том числе с использованием маршрутных карт, контроль за состоянием и поведением обследуемого и его полиграммой.

Заключение

Проведенное исследование показало, что в целом характер методических проблем при проведении скринингов в уголовно-исполнительной системе не является оригинальным по сравнению с основными проблемами, описанными в литературе. Проблемы в ходе обследования возникают преимущественно в тех аспектах процедуры, в реализации которых существуют различные подходы. Решения же лежат в сфере обеспечения четкого выполнения процедурных рекомендаций, что согласуется с результатами ранее проведенных исследований и подтверждает их методическую актуальность в настоящий момент, в том числе в уголовно-исполнительной системе.

К ближайшим перспективам исследования в соответствии с полученными результатами следует отнести исследование методических возможностей отработки нерелевантных тем исследований, обозначаемых заказчиками.

Список источников

1. Краснов И. В. Отечественный и зарубежный опыт применения методик и технологий отбора на службу в полицию // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 4(44). С. 118–126.
2. Романенко Ю. В. Психофизиологический метод выявления скрываемой информации с использованием полиграфа в целях кадрового отбора: вопросы истории, теории и практики // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 1. С. 73–77.

3. Буракова К. Е. Проблемы применения кадровых проверок с использованием полиграфа в таможенных органах Российской Федерации // Бюллетень информационных технологий. 2018. № 3(7). С.22–24.

4. Инструментальная «детекция лжи» (проверки на полиграфе) : акад. курс / С. И. Оглоблин, А. Ю. Молчанов. Ярославль : Ньюанс, 2004. 464 с.

5. Иванов Р. С. Индивидуальный симптомокомплекс как инструмент интерпретации результатов психофизиологического исследования с применением полиграфа // Национальный психологический журнал. 2014. № 3(15). С. 90–97.

6. Комиссарова Я. В. Основы полиграфологии : учебник для магистратуры. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Проспект, 2022. 256 с.

7. Купцова Д. М., Каменсков М. Ю. Теоретическая модель тестирования на полиграфе: проблемы и перспективы их разрешения // Психология и право. 2020. Т. 10, № 4. С. 126–138, DOI: 10.17759/psylaw.2020100409.

8. Пеленицын А. Б., Сошников А. П. Современные технологии применения полиграфа: в 4 ч. Ч. 1. М. : Центр прикладной психофизиологии, 2015. 221 с.

9. Ben-Shakhar, G. 2015, 'Preliminary process theory does not validate the comparison question test: A comment on Palmatier and Rovner', *International Journal of Psychophysiology*, iss. 1(95), pp. 16–19.

10. Lykken, D. T. 1988, 'The case for the convicted: A skeptic's view of the polygraph', in A Gale (ed.), *The Polygraph Test: Lies, Truth and Science*, Sage Publication, pp. 111–126, London.

11. Meijer, E. H. 2016, 'Deception detection with behavioral, autonomic, and neural measures: Conceptual and methodological considerations that warrant modesty', *Psychophysiology*, iss. 53(5), pp. 593–604, doi:10.1111/psyp.12609.

12. Nelson, R. I. 2015, 'Scientific basis for polygraph testing', *Polygraph*, iss. 1(41), pp. 21–61.

13. Sip, K. E. 2008, 'Detecting deception: the scope and limits', *Trends in Cognitive Sciences*, iss. 12(2), pp. 48–53.

References

1. Krasnov, I. V. 2021, 'Domestic and foreign experience in the application of methods and technologies of selection for police service', *Education management: theory and practice*, iss. 4(44), pp. 118–126.

2. Romanenko, Yu. V. 2008, 'Psychophysiological method of detecting hidden information using a polygraph for personnel selection purposes: issues of history, theory and practice', *Psychopedagogy in law enforcement agencies*, iss. 1, pp. 73–77.

3. Burakova, K. E. 2018, 'Problems of applying personnel checks using a polygraph in the customs authorities of the Russian Federation', *Bulletin of Information Technologies*, iss. 3(7), pp. 22–24.

4. Oглоблин, S. I. & Molchanov, A. Y. 2004, *Instrumental "lie detection" (polygraph tests): academic course*, Nuance, Yaroslavl.

5. Ivanov, R. S. 2014, 'Individual symptom complex as a tool for interpreting the results of a psychophysiological examination using a polygraph', *National Psychological Journal*, iss. 3(15), pp. 90–97.

6. Komissarova, Ya. V. 2022, *Fundamentals of polygraphology: textbook for graduate studies*, 2nd edn, Prospekt, Moscow.

7. Kuptsova, D. M. & Kamenskov, M. Yu. 2020, 'Theoretical model of polygraph testing: problems and prospects of their resolution', *Psychology and law*, vol. 10, iss. 4, pp. 126–138, doi: 10.17759/psylaw.2020100409.

8. Pelenitsyn, A. B. & Soshnikov, A. P. 2015, *Modern technologies of polygraph application, in 4 parts*, pt. 1, Center for Applied Psychophysiology, Moscow.

9. Ben-Shakhar, G. 2015, 'Preliminary process theory does not validate the comparison question test: A comment on Palmatier and Rovner', *International Journal of Psychophysiology*, iss. 1(95), pp. 16–19.

10. Lykken, D. T. 1988, 'The case for the convicted: A skeptic's view of the polygraph', in A. Gale (ed.), *The Polygraph Test: Lies, Truth and Science*, Sage Publication, pp. 111–126, London.

11. Meijer, E. H. 2016, 'Deception detection with behavioral, autonomic, and neural measures: Conceptual and methodological considerations that warrant modesty', *Psychophysiology*, iss. 53(5), pp. 593–604, doi:10.1111/psyp.12609.

12. Nelson, R. I. 2015, 'Scientific basis for polygraph testing', *Polygraph*, iss. 1(41), pp. 21–61.

13. Sip, K. E. 2008, 'Detecting deception: the scope and limits', *Trends in Cognitive Sciences*, iss. 12(2), pp. 48–53.

Информация об авторе

Горностаев С. В. – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры юридической психологии и педагогики.

Information about the author

S. V. Gornostaev – Sc. D (Psychology), associate professor, professor of the department of legal psychology and pedagogy.

Примечание

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

Статья поступила в редакцию 14.11.2025; одобрена после рецензирования 28.11.2025; принята к публикации 30.11.2025.

The article was submitted 14.11.2025; approved after reviewing 28.11.2025; accepted for publication 30.11.2025.

Научная статья
УДК 159.9:343.85

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПОДОЗРЕВАЕМЫХ, ОБВИНЯЕМЫХ, ОСУЖДЕННЫХ МУЖСКОГО ПОЛА, СОВЕРШИВШИХ ПРЕСТУПЛЕНИЯ ПРОТИВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ

Екатерина Сергеевна Кузнецова¹, Ирина Сергеевна Ганишина²

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

¹ ec210477@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-4142-7862>

² irinaganishina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5137-4035>

Аннотация. В статье рассмотрена проблема диверсионной преступности несовершеннолетних в Российской Федерации, которая входит в раздел о преступлениях против государственной власти Уголовного кодекса Российской Федерации. Представлены результаты пилотажного исследования психологических особенностей несовершеннолетних мужского пола, совершивших преступления диверсионной направленности (ст. 281.1, 281.2 Уголовного кодекса Российской Федерации). Актуальность исследования обусловлена значительным ростом количества подобных преступлений в условиях гибридных конфликтов и активного использования цифровых технологий для вербовки несовершеннолетних. Особую значимость проблеме придает латентный характер случаев вовлечения несовершеннолетних в диверсионную деятельность через закрытые интернет-сообщества и мессенджеры, что затрудняет их своевременное выявление и профилактику. Нормативное закрепление новых составов преступлений диверсионной направленности в Уголовном кодексе Российской Федерации (ст. 281.1–281.3) свидетельствует о признании государством особой общественной опасности данного явления. Вместе с тем эффективная реализация положений Указа Президента Российской Федерации № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей до 2030 года» невозможна без глубокого научного понимания психологических детерминант противоправного поведения несовершеннолетних. В качестве методов исследования были использованы психодиагностическое тестирование – опросник Шмишека (К. Леонгард, Г. Шмишек), методика СОП-М, оценивающая склонность к отклоняющемуся поведению, мужской вариант (А. Н. Орел), методика ОКЗН – опросник криминальной зараженности несовершеннолетних (А. М. Рябков, М. Р. Муслумов, Е. С. Степанова); анализ материалов личных дел, первичных анкет несовершеннолетних. Применялись также статистические методы обработки данных: описательная статистика, корреляционный анализ Спирмена, сравнительный анализ. Выборку составили 25 несовершеннолетних подо-

© Кузнецова Е. С., Ганишина И. С., 2025



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

зреваемых, обвиняемых, осужденных, совершивших диверсии. Установлено, что для данной категории характерны специфические психологические черты: сочетание агрессивных тенденций латентного характера со сниженным критическим мышлением, коммуникативные проблемы, эмоционально-волевая незрелость, склонность к риску, нарушение ценностных ориентаций, вытеснение тревоги. Выявлены ключевые факторы риска: конфликтные семейные отношения (100 %), проблемы в образовательной среде (конфликты с учителями – 83 %). Корреляционный анализ выявил значимые связи между гипертимностью и агрессивностью, демонстративностью и социальной дезадаптацией. Установлено, что у данной категории несовершеннолетних мотивация преступлений обладает спецификой: преобладает корыстный интерес (жажда получения денег), желание заработать авторитет и самоутвердиться, совершая преступление, подверженность влиянию других лиц, любопытство (поиск острых ощущений).

Ключевые слова: психологические особенности, преступления диверсионной направленности, несовершеннолетние подозреваемые, обвиняемые, осужденные, уголовно-исполнительная система, профилактика деструктивного поведения

Для цитирования

Кузнецова Е. С., Ганишина И. С. Некоторые психологические особенности несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных мужского пола, совершивших преступления против государственной власти // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 4(09). С. 97–104.

Original article

SOME PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF JUVENILE SUSPECTS, ACCUSED, CONVICTED MALES WHO HAVE COMMITTED CRIMES AGAINST STATE AUTHORITY

Ekaterina Sergeevna Kuznetsova¹, Irina Sergeevna Ganishina²

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

¹ ec210477@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-4142-7862>

² irinaganishina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5137-4035>

Abstract. The article examines the problem of juvenile sabotage in the Russian Federation, which is included in the Criminal Code of the Russian Federation in the crimes against state power section. The results of a pilot study of the psychological characteristics of male minors who have committed acts of sabotage are presented. The relevance of the study is due to a significant increase in the number of such crimes in the context of hybrid conflicts and the active use of digital technologies for the recruitment of minors. The latent nature of cases involving minors in subversive activities through closed online communities and instant messengers makes it difficult to identify and prevent them in a timely manner. Normative consolidation of new types of subversive crimes in the Criminal Code of the Russian Federation testifies to the recognition by the state

of the special social danger of this phenomenon. At the same time, effective implementation of the provisions of Decree of the President of the Russian Federation No. 358 "On the Strategy for Integrated Child Safety until 2030" is impossible without a deep scientific understanding of the psychological determinants of illegal behavior of minors. The research methods used were psychodiagnostic testing – the Schmishek questionnaire (K. Leonhard, G. Shmishek), the SOP-M method, which evaluates the tendency to deviant behavior, the male version (A. N. Orel), the questionnaire of criminal contamination of minors (A. M. Ryabkov, M. R. Muslumov, E. S. Stepanova); the analysis of materials of personal files, primary questionnaires of minors. Statistical methods of data processing were also used: descriptive statistics, Spearman's correlation analysis, and comparative analysis. The sample consisted of 25 underage suspects, accused, convicted saboteurs. It has been established that this category is characterized by specific psychological features: a combination of latent aggressive tendencies with reduced critical thinking, communication problems, emotional and volitional immaturity, risk-taking and violations of value orientations, displacement of anxiety. Key risk factors were identified: conflicted family relationships (100 %), problems in the educational environment (conflicts with teachers – 83 %). Correlation analysis revealed significant links between hyperthymia and aggression, demonstrativeness and social maladjustment. It has been established that the motivation of crimes in this category of minors has specifics: selfish interest (thirst for money), the desire to earn authority and assert oneself by committing a crime, the influence of others, curiosity (search for thrills) prevail.

Keywords: psychological characteristics, subversive crimes, juvenile suspects, accused, convicted, penal system, prevention of destructive behavior

For citation

Kuznetsova, E. S. & Ganishina, I. S. 2025, 'Some psychological characteristics of juvenile suspects, accused, convicted males who have committed crimes against state authority', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 4(09), pp. 97–104.

Актуальность настоящего исследования обусловлена значительным ростом количества преступлений диверсионной направленности среди несовершеннолетних в Российской Федерации в современных геополитических условиях и активного использования цифровых технологий для вовлечения несовершеннолетних в противоправную деятельность. Данные преступления представляют особую общественную опасность, так как направлены против основ конституционного строя и безопасности государства и входят в раздел преступлений против государственной власти Уголовного кодекса Российской Федерации (УК РФ). Анализ судебной практики показывает, что эти преступления у несовершеннолетних преобладают над иными правонарушениями против государственной власти, что требует углубленного изучения психологических аспектов данного явления.

В Большой советской энциклопедии «диверсия» трактуется как «...подрывные действия (поджоги, разрушения и т. п.), осуществляемые специально подготовленными агентами или группами в мирное и военное время на территории какого-либо государства или территории, занятой противником, в целях ослабления его экономической и военной мощи, а также морального состояния» (URL: <https://gufo.me/dict/bse/Диверсия40> [дата обращения: 10.10.2024]).

В настоящее время диверсия входит в перечень преступлений против основ конституционного строя и безопасности государства, закрепленный в гл. 29 УК РФ, что указывает на особую опасность таких преступлений и необходимость разработки превентивных мер для недопущения вовлечения несовершеннолетних в диверсионные преступления.

Согласно данным Судебного департамента при Верховном Суде РФ, в 2022 г. зарегистрировано 13 преступлений против основ конституционного строя с участием несовершеннолетних, а в 2023 г. этот показатель вырос до 31 случая. Данная динамика свидетельствует о качественном изменении структуры подростковой преступности и необходимости разработки новых подходов к ее профилактике.

Введение новых статей 281.1–281.3 в УК РФ в 2022 г. свидетельствует о необходимости всестороннего изучения психологических особенностей данной категории правонарушителей. Федеральный закон от 29 декабря 2022 г. № 586-ФЗ установил уголовную ответственность за содействие диверсионной деятельности (ст. 281.1), прохождение обучения в целях осуществления диверсионной деятельности (ст. 281.2), организацию диверсионного сообщества и участие в нем (ст. 281.3) ([URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48760](http://www.kremlin.ru/acts/bank/48760) [дата обращения: 10.10.2025]).

Особую значимость исследованию придает активное использование деструктивными организациями цифровых платформ для вербовочной деятельности, направленной на подростковую аудиторию. В связи с этим обеспокоенность вызывает уязвимость несовершеннолетних перед манипулятивным воздействием вербовщиков, которые используют скрытые психологические приемы для вовлечения подростков в преступную деятельность. При этом широко используются игровые формы вовлечения, например, пройти квест или «проверить себя» и др. Вербовщики умело используют особенности подросткового возраста, обещая несовершеннолетним иллюзорно легкий заработок при выполнении противоправных действий, принадлежность к «особой» группе избранных, возможность проявить «смелость» и доказать свою взрослость, перспективу получения социального статуса, признания и др. Технология вербовки строится на постепенном вовлечении – от нейтральных тем к противоправной деятельности, с постоянным усилением психологической зависимости потенциального исполнителя и контроля над ним.

Как отмечается в Указе Президента Российской Федерации от 17 мая 2023 г. № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации до 2030 года», сегодня существует «острая необходимость формирования у несовершеннолетних стойкого неприятия идеологии терроризма и экстремизма, а также противодействия вовлечению детей в деструктивные сообщества и преступные группировки».

Проблема девиантного поведения несовершеннолетних достаточно глубоко изучена в отечественной юридической психологии. Исследования В. Ф. Пирожкова [1], А. И. Ушатикова, А. Д. Глоточкина, Б. Г. Бовина, К. Е. Игошева, В. В. Новикова, И. С. Ганишиной [2–6], Т. В. Кирилловой [7], А. В. Вэтра [2, 5], А. Ю. Кряжевой [3], А. Ю. Нагорной, Д. П. Паулкиной, И. В. Черемисовой [7] и других ученых заложили теоретическую основу для понимания психологии несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом [5, 8].

В работах В. Л. Васильева [9] и М. И. Еникеева [10] подробно рассматриваются психологические особенности несовершеннолетних правонарушителей. И. И. Аминов [11] в своих исследованиях акцентирует внимание на психологии деятельности юриста и особенностях работы с несовершеннолетними.

Отечественные исследователи [8, 12, 13], указывают на то, что в «подростковом возрасте лица, склонные к деструктивной деятельности, обнаруживают высокий уровень притязаний, завышенную самооценку, отличаются склонностью к фантазированию, занимают выраженную внешне обвиняющую позицию. Уровень их школьной успеваемости не отличается от среднего, у них часто обнаруживают избирательную склонность к одному-двум школьным предметам; как правило, они отвержены среди сверстников» [12].

Однако менее исследованным остается комплекс вопросов, связанных с психологическими особенностями несовершеннолетних, совершивших преступления против основ конституционного строя и безопасности государства. Данное исследование призвано восполнить этот пробел. В нем приняли участие 25 несовершеннолетних мужского пола в возрасте 16–17 лет, осужденных по статьям 281.1, 281.2 УК РФ и содержащихся в учреждениях ФСИН России.

Методы исследования

Было проведено психодиагностическое тестирование с использованием опросника Шмишека (К. Леонгард, Г. Шмишек), методики СОП-М (мужской вариант) для оценки склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел), опросника криминальной зараженности несовершеннолетних – ОКЗН (А. М. Рябков, М. Р. Муслумов, Е. С. Степанова).

Проводился анализ материалов личных дел, первичных анкет несовершеннолетних.

Применялись статистические методы обработки данных: описательная статистика, корреляционный анализ Спирмена, сравнительный анализ.

Анализ результатов психодиагностических обследований позволил установить, что распределение ответов позволяет выделить усредненные профили по методикам Шмишека (рис.) и СОП-М.

Анализ усредненного профиля несовершеннолетних по методике Шмишека свидетельствует о преобладании у несовершеннолетних гипертимного типа акцентуации характера, который характеризуется: повышенным фоном настроения и выраженной



Рис. Усредненный профиль по методике Шмишека

вностью, стремлением к разнообразной деятельности с быстрым переключением между занятиями, ярко выраженной жадой новизны и перемен, повышенной общительностью и постоянным поиском «веселых компаний», склонностью к легкомыслию и необдуманному поступкам. У данной категории несовершеннолетних отмечаются сниженная самокритичность и недостаточный самоконтроль, импульсивность и склонность к неоправданному риску, эмоциональная незрелость и поверхностность переживаний, непостоянство в межличностных контактах, бурное переживание неудач с быстрым возвращением к исходному состоянию, склонность к вытеснению тревоги и избеганию рефлексии, раздражительность при противодействии со стороны окружающих, потребность во внимании окружающих, недисциплинированность и безответственность в учебной деятельности.

Анализ усредненного профиля несовершеннолетних мужского пола по методике СОП-М указывает на то, что несовершеннолетние старались представить себя в благоприятном свете, что указывает на снижение критичности к своему поведению; отмечаются низкий самоконтроль, отсутствие готовности к саморазрушающему поведению, наличие агрессивных тенденций (могут носить латентный характер), склонность к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем, наличие делинквентных тенденций.

По методике ОКЗН распределение частот ответов позволяет выделить три группы несовершеннолетних. Большая часть несовершеннолетних имеет низкий уровень зараженности криминальной субкультурой – 60,9 %, меньшая часть обладает средним уровнем – 39,1 %, что указывает на то, что в целом несовершеннолетние не склонны проявлять интерес к криминальным темам, к принятию криминальных традиций и ценностей, но в то же время небольшая их часть может использовать криминальные правила как способ достижения определенных целей.

Таким образом, результаты исследования (анализ усредненных профилей, результатов анкетирования, первичных анкет несовершеннолетних, статистических данных) выявили специфический комплекс психологических особенностей, характерных для несовершеннолетних, совершивших преступления диверсионной направленности:

- в эмоционально-волевой сфере преобладают признаки эмоциональной незрелости, повышенная внушаемость, склонность к импульсивным действиям. Несовершеннолетним свойственно вытеснение тревоги, склонность к риску;
- в коммуникативной сфере характерны неразборчивость в контактах, конфликтность в межличностных отношениях, трудности в установлении и поддержании конструктивных отношений;
- в ценностно-мотивационной сфере выявлены нарушения в системе ценностных ориентаций, искажена потребность в социальной значимости, преобладают материальные ценности.

Корреляционный анализ позволил выявить статистически значимые связи между различными параметрами:

- гипертимность и агрессивность ($r = 0,72, p < 0,05$);
- демонстративность и социальная дезадаптация ($r = 0,68, p < 0,05$);
- эмоциональная лабильность и склонность к риску ($r = 0,61, p < 0,05$);
- конфликты в семье и нарушения в ценностных ориентациях ($r = 0,58, p < 0,05$);
- склонность к риску и формирование раннего аддиктивного поведения ($r = 0,57, p < 0,05$).

Установлено, что в структуре мотивации диверсионных преступлений доминируют корыстные мотивы, обусловленные стремлением к быстрому обогащению (88 % случаев). Несовершеннолетние данной категории действуют преимущественно из меркантильных интересов, движимые желанием получить финансовую выгоду (жажда легких денег). Идеологическая мотивация наблюдается в 12 % случаев и характеризуется наличием искаженных представлений о социальной справедливости, влиянием радикальных идейных установок, «поддержки» вербовщиков через цифровые платформы, приверженностью ложным идеологическим конструктам.

Список источников

1. Пирожков В. Ф. Криминальная психология. М. : Ось-89, 2018. 704 с.
2. Вэтра А. В., Ганишина И. С., Марьин М. И. Психологические особенности самоотношения несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных за насильственные преступления // Психология и право. 2022. Т. 12, № 1. С. 91–102.
3. Педагогика и психология девиантного поведения : коллективная монография / И. С. Ганишина и др. Ульяновск, 2019. 168 с.
4. Ганишина И. С., Кириллова Т. В. Психология аддиктивного поведения осужденных : монография. Ульяновск, 2018. 169 с.
5. Ганишина И. С., Вэтра А. В. Личностные особенности подозреваемых, обвиняемых и осужденных несовершеннолетних, находящихся в условиях следственного изолятора // Вестник Самарского юридического института. 2020. № 2(38). С. 111–120.
6. Ганишина И. С. Опыт работы психологических служб уголовно-исполнительной системы с наркозависимыми осужденными // Наука и бизнес: пути развития. 2014. № 12(42). С. 18–20.
7. Нагорнова А. Ю., Паулкина Д. П., Черемисова И. В. Девиантное поведение личности и группы : коллективная монография. Ульяновск, 2021. 137 с.
8. Дозорцева Е. Г. Аномальное развитие личности у подростков с противоправным поведением : монография. М. : Изд-во ГНЦ ССП им. В. П. Сербского, 2000. 352 с.
9. Васильев В. Л. Юридическая психология : учебник. СПб. : Питер, 2020. 512 с.
10. Еникеев М. И. Юридическая психология : учебник. М. : Норма, 2019. 480 с.
11. Аминов И. И. Психология деятельности юриста : учеб. пособие. М. : Юнити-Дана, 2018. 256 с.
12. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. М. : Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993. 199 с.
13. Шиханцов Г. Г. Юридическая психология : учебник для вузов. М. : Зерцало, 2021. 368 с.

References

1. Pirozhkov, V. F. 2018, *Criminal psychology*, Os-89, Moscow.
2. Vetra, A. V., Ganishina, I. S. & Maryin, M. I. 2022, 'Psychological features of self-attitude of juvenile suspects, accused, convicted of violent crimes', *Psychology and Law*, vol. 12, iss. 1, pp. 91–102.
3. Ganishina, I. S., Kryazheva, A. Yu. & Ivanova, E. K. 2019, *Pedagogy and psychology of deviant behavior: collective monograph*, Ulyanovsk.
4. Ganishina, I. S. & Kirillova, T. V. 2018, *Psychology of addictive behavior of convicts: monograph*, Ulyanovsk.
5. Ganishina, I. S. & Vetra, A. V. 2020, 'Personality traits of suspects, accused and convicted minors in pre-trial detention', *Bulletin of the Samara Law Institute*, iss. 2(38), pp. 111–120.

6. Ganishina, I. S. 2014, 'Work experience of psychological services of the penal system with drug-dependent convicts', *Science and business: ways of development*, iss. 12(42), pp. 18–20.
7. Nagornova, A. Yu., Paulkina, D. P. & Cheremisova, I. V. 2021, *Deviant behavior of individuals and groups: collective monograph*, Ulyanovsk.
8. Dozortseva, E. G. 2000, *Abnormal personality development in adolescents with illegal behavior: monograph*, Publishing house of the National Medical Research Center of psychiatry and narcology named after V. P. Serbsky, Moscow.
9. Vasiliev, V. L. 2020, *Legal psychology: textbook*, Peter, St. Petersburg.
10. Enikeev, M. I. 2019, *Legal psychology: textbook*, Norma, Moscow.
11. Aminov, I. I. 2018, *Psychology of lawyer's activity: study guide*, Unity-Dana, Moscow.
12. Belicheva, S. A. 1993, *Fundamentals of preventive psychology*, Editorial and Publishing Center of the Consortium "Social Health of Russia", Moscow.
13. Shikhantsov, G. G. 2021, *Legal psychology: textbook for universities*, Zertsalo, Moscow.

Информация об авторах

Е. С. Кузнецова – адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров;
И. С. Ганишина – доктор психологических наук, профессор, начальник кафедры юридической психологии и педагогики факультета психологии и пробации.

Information about the authors

E. S. Kuznetsova – adjunct of the faculty of scientific and pedagogical personnel training;
I. S. Ganishina – Sc.D (Psychology), professor, head of the department of legal psychology and pedagogy, faculty of psychology and probation.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности.

Статья поступила в редакцию 29.10.2025; одобрена после рецензирования 14.11.2025; принята к публикации 20.11.2025.

The article was submitted 29.10.2025; approved after reviewing 14.11.2025; accepted for publication 20.11.2025.

Научная статья
УДК 159.99

ВРАЖДЕБНОСТЬ КАК ФАКТОР КРИМИНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН НА ТЕРРИТОРИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Александра Александровна Гайворонская¹

¹ Главное управление криминалистики (Криминалистический центр) Следственного комитета Российской Федерации, г. Москва, Россия, agajvoronskaya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1924-3622>

Аннотация. Глобализационные процессы, миграционные потоки, политические конфронтации способствовали росту криминального поведения, в том числе среди иностранных граждан. Криминальное поведение начинается с проявлений враждебности. У респондентов с высокими показателями враждебности представлены либо индифферентные, либо недоброжелательные коннотации. Для респондентов со средними показателями враждебности характерны лояльные коннотации, отражающие надежды на успешную адаптацию, а также опасения по поводу возможных проявлений дискриминации. У респондентов с низкими показателями враждебности представлены нейтральные или доброжелательные коннотации. В отношении к окружающим у иностранных граждан может проявляться страх, неприязнь. Этнические предубеждения формируются на основе ожиданий, которые в результате негативного опыта преобразуются в криминальное (преступное) поведение. Враждебность представляет собой сложную систему отношений, которая характеризуется выраженностью (общим уровнем враждебности), осознанностью, устойчивостью, значимостью для личности. Враждебность может перерасти в конфликтность, выражаясь в криминальном поведении.

Ключевые слова: враждебность, иностранные граждане, криминальное поведение, ассоциативное исследование, прототипический анализ

Для цитирования

Гайворонская А. А. Враждебность как фактор криминального поведения иностранных граждан на территории Российской Федерации // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 4(09). С. 105–111.

Original article

HOSTILITY AS A FACTOR IN CRIMINAL BEHAVIOR OF FOREIGN CITIZENS IN THE TERRITORY OF THE RUSSIAN FEDERATION

Alexandra Alexandrovna Gaivoronskaya¹

¹ The General Directorate of criminology (Criminology center) of the Investigative Committee of the Russian Federation, Moscow, Russia, agajvoronskaya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1924-3622>

Abstract. Globalization processes, migration flows and political confrontations have contributed to the growth of criminal behavior, including among foreign citizens. The criminal behavior model begins with manifestations of hostility. Respondents with high levels of hostility exhibit either indifferent or unfriendly connotations. Respondents with medium levels of hostility are characterized by loyal connotations, reflecting hopes for successful adaptation as well as concerns about potential manifestations of discrimination. Respondents with low levels of hostility exhibit neutral or friendly connotations. Regarding their surroundings, foreign citizens may experience fear and dislike. Ethnic prejudices are formed based on expectations, which as a result of negative experiences turn into criminal behavior. Hostility represents a complex system of relations, characterized by its intensity (overall level of hostility), awareness, stability and significance for the individual. Hostility can escalate into conflict, manifesting in criminal behavior.

Keywords: hostility, foreign citizens, criminal behavior, associative study, prototypical analysis

For citation

Gayvoronskaya, A. A. 2025, 'Hostility as a factor of criminal behavior of foreign citizens on the territory of the Russian Federation', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 4(09), pp. 105–111.

Криминальное поведение представляет собой противоправные действия, нарушающие закон. Мотивы поведения преступника содержат внутренние побуждения, которые определяют, почему человек совершает преступления. Основные мотивы: месть, самоутверждение, стремление к доминированию, корысть, сексуальное удовлетворение и др. Изучение криминального поведения связано с выраженной агрессивностью (Л. Н. Собчик, Ю. В. Славинская), и если агрессивность «выражена избыточно и не уравновешена осторожностью, предостерегающей от опрометчивых действий, то активность такого человека с большей степенью вероятности может проявляться криминальными действиями» [1].

Глобализационные процессы, миграционные потоки, политические конфронтации способствовали росту криминального поведения, в том числе среди иностранных граждан. Глава Следственного комитета Российской Федерации Александр Иванович Бастрыкин сообщил о значительном росте числа преступлений среди иностранных граждан

в 2025 г. Так, если в прошлом году тенденция вела к сокращению правонарушений, то в этом году – только за первые 3 месяца показатели достигли 12 440 преступлений, что на 15 % выше, чем за аналогичный период 2024 г.

Криминологический портрет личности преступника-мигранта (анализ 100 уголовных дел за 2017 г.) характеризуется следующими признаками. Это представитель мужского пола, в возрасте 35–50 лет, у него отсутствует постоянный источник дохода, он имеет на иждивении детей, является выходцем из среднеазиатских государств или Китая, а также из стран Закавказья и других государств, ранее входивших в состав СССР на правах союзных республик [2]. Криминологический портрет личности преступника – иностранного гражданина (анализ уголовных дел за 2023 г.): мужчина, в возрасте 30–50 лет, состоящей в браке, имеющий среднее общее образование, как правило, не имеющий постоянного источника дохода и работы, обладающий высоким уровнем правового нигилизма и имеющий судимость [3]. Можно отметить, что криминологический портрет преступника-мигранта сохраняет свои ключевые характеристики, такие как пол, возраст, образование.

К числу причин преступности иностранных граждан в России относят низкий образовательно-культурный уровень, степень материальной обеспеченности, трудности в адаптации и межнациональные, конфессиональные, бытовые противоречия. Например, если иностранный гражданин устроился на работу без трудового договора – это означает вероятность возникновения конфликтных ситуаций, заканчивающихся увольнением. Это создает у иностранных граждан враждебную модель поведения к принимающему населению, к окружению.

В основе криминальной модели поведения лежит враждебность, имеющая разные формы проявления в поведении человека. Например, А. Басс объясняет враждебность как когнитивный компонент психики, связанный с проявлением негативных оценок в отношении людей и событий [4]. Дж. Барефут интерпретирует враждебность как проявление когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов, где когнитивный компонент выражен убеждениями в опасности и недоброжелательности других. Аффективный компонент враждебности содержит страхи, разочарования, обиды. Поведенческий компонент отражает асоциальные формы поведения, такие как издевательства, унижения и насильственные действия [5]. Т. Смиф определяет враждебность как комплекс негативных отношений (неприятность, пренебрежительность, критика и др.) [6]. Отечественные психологи (С. Н. Ениколопов, А. В. Садовской) феномен враждебности рассматривают через отношение к другим, или как разделение на «своих» и «чужих» [7]. Противопоставление «свои – чужие» (ксенофобия) определяет содержание межличностных и межгрупповых отношений. Г. Тэджфел, рассуждая о феномене группового фаворитизма и внешнегрупповой дискриминации, полагал что «даже символическая отнесенность человеком себя к той или иной группе, как правило, предполагает ее предпочтение и более позитивную оценку по сравнению с другими группами» [8]. По мнению В. В. Шиповской и А. Ш. Гусейнова, причинами возникновения враждебности являются непроработанные психические травмы, страхи и конфликты [9].

Цель исследования – изучение враждебности иностранных граждан на территории Российской Федерации. В исследовании приняли участие иностранные граждане Казахстана, Армении, Кыргызстана: 82 человека, проживающие в Московской области, в возрасте 19–46 лет. Средний возраст – 28 лет, (мужчин – 65 %, женщин – 35 %).

Для того чтобы избежать социально желательных ответов, исследование проводилось на основе добровольного и анонимного участия.

Для измерения враждебности в исследовании использовалась шкала враждебности У. Кука – Д. Медли (Hostility Pharisaic Virtue Scale, W. W. Cook, D. M. Medley, разработанная в 1954 г., в адаптации Л. Н. Собчик). Это опросник, предназначенный для диагностики склонности к враждебному и агрессивному поведению. Под враждебностью понимается раздражение, неприязнь и злость по отношению к окружающим. Под агрессивностью понимается склонность к активному обострению конфликтных ситуаций, возможность применения физической силы [10].

Респондентам предложили свободное ассоциативное исследование (слово-стимул: гражданин Российской Федерации). Гражданин Российской Федерации – это лицо, имеющее гражданство Российской Федерации, проживающий на территории Российской Федерации, имеющий права и обязанности, соблюдающий закон. Для исследования представляло интерес, какой образ, какие представления сформированы у иностранных граждан о гражданах Российской Федерации. Слово-стимул способствовало изучению картины мира иностранных граждан, так как «явления реальной действительности, воспринимаемые человеком в процессе деятельности и общения, отображаются в его сознании таким образом, что это отображение фиксирует временные, пространственные и причинные связи явлений, предметов и эмоций, вызываемых их восприятием» [11]. Полученные слова (ассоциаты) обрабатывались прототипическим анализом П. Вержеса [12].

Были получены следующие данные по субшкале «Враждебность». Высокий показатель враждебности продемонстрировали 3 человека, средний показатель с тенденцией к высокому – 8 человек, средний показатель с тенденцией к низкому – 46 человек и низкий показатель – 25 человек. У большинства респондентов – средний показатель враждебности. Вероятно, эти лица могут испытывать враждебные чувства (скрываемые) к своему окружению, сохраняя контроль над поведением.

Общее количество слов-ассоциатов – более 250, на каждого респондента приходилось от 2 до 4 слов (табл.).

Ядро слов-ассоциатов у респондентов с высокими показателями враждебности представлено словом «человек». У респондентов со средними показателями враждебности ядро слов-ассоциатов составляют слова «россияне», «житель», «патриот», «русский» и др. Ядро слов-ассоциатов с низкими показателями враждебности составляют слова «добрый», «гражданин России» и др. Ядро содержит устойчивые стереотипы, которые ассоциируются со словом-стимулом. Зона изменений с высокими показателями враждебности представлена понятием «гражданин, живущий на территории РФ». У респондентов зона изменений со средними показателями враждебности представлена словами и понятиями «ответственный», «страна чудес», «член общества» и др. Зона изменений с низкими показателями враждебности представлена словами «друг», «счастливчик», «хороший человек» и др. Периферию с высокими показателями враждебности составляют слова «подданный», «горожанин». Периферию со средними показателями враждебности составляют слова «сосед», «коллега», «трудолюбивый». Периферию с низкими показателями враждебности составляют слова и выражения «соотечественник», «моя любовь», «мой дом» и др.

Таблица

**Результаты прототипического анализа,
к слову-стимулу «гражданин Российской Федерации»**

Показатели враждебности у респондентов (100 %)	Высокие показатели враждебности у респондентов (4 %)	Средние показатели враждебности у респондентов (65 %)	Низкие показатели враждебности у респондентов (31 %)
Зона ядра	Человек (3; 3) *	Россияне (11; 7) Житель (8; 3) Патриот (6; 5) Лицо с гражданством РФ (6; 4) Русский (5; 5)	Добрый (6; 4) Гражданин России (5; 5) Гостеприимный (4; 3) Русский человек (4; 2)
Зона изменений	Гражданин, живущий на территории РФ (2; 3)	Ответственный (5; 8) Страна чудес (4; 8) Член общества (4; 7) Человек с хорошей душой (4; 6)	Друг (3; 5) Счастливчик (3; 4) Хороший человек (2; 4)
Периферия	Подданный (1; 2) Горожанин (2; 1)	Сосед (2; 3) Коллега (2; 1) Трудящийся (2; 1)	Соотечественник (2; 2) Моя любовь(3; 2) Мой дом (2; 1)

*Первое число в скобках обозначает частоту, второе число – это полученный ранг.

У респондентов с высокими показателями враждебности (4 %) представлены либо индифферентные, либо недоброжелательные коннотации. Например, «подданный», «горожанин» (выражено ироничное отношение), «человек», «гражданин, живущий на территории РФ» (нейтральное отношение). В этих словах проявляется скрывающаяся агрессия. Вероятно, эти респонденты уже были в нашей стране, они уверены в себе и не скрывают своего отношения к местному населению. Воспринимая мир настороженно, никому не доверяя, иностранный гражданин считает, что по отношению к нему будут совершаться несправедливые действия.

Для респондентов со средними показателями враждебности (65 %) характерны положительные коннотации, отражающие надежды на успешную адаптацию, а также опасения по поводу возможных проявлений дискриминации. Для этой группы иностранных граждан характерна самодостаточность, вера в собственные силы и тревожность перед новыми перспективами.

У респондентов с низкими показателями враждебности представлены нейтральные или доброжелательные коннотации. Например, «добрый», «русский человек», «доброжелательный», «гостеприимный», «моя любовь», «жена», «мой дом». Вероятно, эти респонденты также имели успешный опыт пребывания в нашей стране. Некоторые из них имеют родственников, успели обзавестись семьями. И проявления враждебности в этой группе респондентов – это отражение личностных качеств, характеристик.

В отношении к окружающим у иностранных граждан может проявляться страх, неприязнь, что способствует разделению мира на «своих» и «чужих». Этнические предубеждения формируются на основе ожиданий, которые в результате негативного опыта преобразуются в криминальное (преступное) поведение.

Враждебность представляет собой сложную систему отношений, которая характеризуется выраженностью (общим уровнем враждебности), осознанностью, устойчивостью, значимостью для личности. Враждебность может перерасти в конфликтность, выражаясь в криминальном поведении.

Список источников

1. Собчик Л. Н., Славинская Ю. В. Психодиагностические критерии оценки криминальных наклонностей // Прикладная юридическая психология. 2008. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihodiagnosticheskie-kriterii-otsenki-kriminalnyh-naklonnostey> (дата обращения: 02.10.2025).
2. Военкова В. А. Криминологическая характеристика преступника мигранта // Государство и право: теория и практика. 2017. № 1(6). С. 11–15.
3. Саитжанов Р. Б. Криминологический портрет личности преступника-мигранта // Научно-практический электронный журнал «Аллея Науки». 2023. № 5(80). с. 772–775. Alley-science.ru.
4. Buss, A. H. 1961, *The psychology of aggression*, Willey, New York.
5. Barefoot, J. C. 1992, 'Developments in the measurement of hostility', in H. S. Friedman (ed.), *Hostility, coping, & health* (pp. 13–31), *American Psychological Association*, Washington.
6. Smith, T. W. 1992, 'Hostility and health: Current status of a psychosomatic hypothesis', *Health psychology*, vol. 11, pp. 139–150.
7. Ениколопов С. Н. Враждебность в клинической и криминальной психологии // Национальный психологический журнал. 2007. № 1(2). С. 33–39.
8. Tajfel, H. 1978, 'The Achievement of Group Differentiation', *Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*, Published in cooperation with European Association of Experimental Social Psychology by Academic Press, London, New York, San Francisco.
9. Шиповская В. В., Гусейнов А. Ш. Личностные предикторы враждебности: субъектно-бытийная интерпретация // Гуманизация образования. 2019. № 6. С. 109–124.
10. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О. В. Барканова. Сер. Библиотека актуальной психологии. Вып. 2. Красноярск : Литера-принт, 2009. С. 197–200.
11. Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. М., Харьков : Изд-во «Па-Каравелла», 2001. 320 с.
12. Vergès, P. 1992, 'L'Evocation de l'argent: uneméthode pour la définition du noyau central d'unereprésentation', *Bulletin de psychologie*, vol. XLV, iss. 405, pp. 203–209.

References

1. Sobchik, L. N. & Slavinskaya, Yu. V. 2008, 'Psychodiagnostic criteria for assessing criminal tendencies', *Applied legal psychology*, iss. 3, viewed 2 October 2025, <https://cyberleninka.ru/article/n/psihodiagnosticheskie-kriterii-otsenki-kriminalnyh-naklonnostey>.
2. Voenkova, V. A. 2017, 'Criminological characteristics of a migrant criminal', *State and law: theory and practice*, iss. 1(6), pp. 11–15.
3. Saitzhanov, R. B. 2023, 'Criminological portrait of the personality of a criminal migrant', *Scientific and practical electronic journal "Alley of Science"*, iss. 5(80), pp. 772–775. Alley-science.ru.
4. Buss, A. H. 1961, *The psychology of aggression*, Willey, New York.

5. Barefoot, J. C. 1992, 'Developments in the measurement of hostility', in H. S. Friedman (ed.), *Hostility, coping, & health*, pp. 13–31, American Psychological Association, Washington.
6. Smith, T. W. 1992, 'Hostility and health: Current status of a psychosomatic hypothesis', *Health psychology*, vol. 11, pp. 139–150.
7. Enikolopov, S. N. 2007, 'Hostility in clinical and criminal psychology', *National psychological journal*, iss. 1(2), pp. 33–39.
8. Tajfel, H. 1978, 'The Achievement of Group Differentiation', *Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*, Published in cooperation with European Association of Experimental Social Psychology by Academic Press, London, New York, San Francisco.
9. Shipovskaya, V. V. & Guseinov, A. Sh. 2019, 'Personal Predictors of Hostility: Subjective-Existential Interpretation', *Humanization of Education*, iss. 6, pp. 109–124.
10. Barkanova, O. V. (comp.) 2009, *Methods of diagnosing the emotional sphere: a psychological workshop*, Series: *Library of Current Psychology*, iss. 2, pp. 197–200, Littera-print, Krasnoyarsk.
11. Goroshko, E. I. 2001, *Integrative model of free associative experiment*, Publishing House "Ra-Karavella", Moscow, Kharkov.
12. Vergès, P. 1992, 'L'Evocation de l'argente: uneméthode pour la définition du noyau central d'unereprésentation', *Bulletin de psychologie*, vol. XLV, iss. 405, pp. 203–209.

Информация об авторе

А. А. Гайворонская – кандидат психологических наук, инспектор отдела исследования проблем технико-криминалистического и экспертного сопровождения расследования преступлений Управления научно-исследовательской деятельности.

Information about the author

A. A. Gayvoronskaya – PhD (Psychological Sciences), inspector of the department for research on technical and forensic support for crime investigation at the department for research activities.

Примечание

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

Статья поступила в редакцию 29.10.2025; одобрена после рецензирования 14.11.2025; принята к публикации 20.11.2025.

The article was submitted 29.11.2025; approved after reviewing 14.11.2025; accepted for publication 20.11.2025.

Научная статья
УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ КУРСАНТОВ: ПОЛОВОЗРАСТНОЙ АНАЛИЗ

Дарья Павловна Паулкина¹

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

Аннотация. В статье представлен анализ ценностно-смысловой сферы курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН России). Автор обращает внимание на актуальность исследования половозрастных особенностей ценностно-смысловой сферы курсантов в связи с необходимостью детального анализа социально-психологических факторов, влияющих на формирование ценностных ориентаций и смысловых установок у будущих офицеров уголовно-исполнительной системы. Рассматриваются особенности ценностно-смысловой сферы курсантов, представленные в научных трудах современных ученых. Приведены значимые половозрастные различия особенностей ценностно-смысловой сферы курсантов. В заключение делается вывод о том, что работу с ценностно-смысловой сферой курсантов необходимо планировать исходя из индивидуальных особенностей курсантов с учетом возраста и пола.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, курсант, пол, возраст, образовательные организации ФСИН России

Для цитирования

Паулкина Д. П. Особенности ценностно-смысловой сферы курсантов: половозрастной анализ // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 4(09). С. 112–119.

Original article

FEATURES OF THE VALUE-SEMANTIC SPHERE OF CADETS: GENDER AND AGE ANALYSIS

Daria Pavlovna Paulkina¹

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

Abstract. The article presents an analysis of the value-semantic sphere of cadets of educational institutions of the Federal Penitentiary Service (FSIN of Russia). The author draws attention to the relevance of studying the gender and age characteristics of the value-semantic sphere of cadets in connection with the need for a detailed analysis of socio-psychological factors influencing the formation of value orientations and semantic attitudes among future officers of the penal correction system. The article considers the features of the value-semantic sphere of cadets, presented in the scientific works of modern scientists. Significant gender and age differences in the characteristics of the value-semantic sphere of the cadets are given. In conclusion, it is concluded that work with the value-semantic sphere of cadets should be planned based on the individual characteristics of cadets, taking into account age and gender.

Keywords: value-semantic sphere, cadet, gender, age, educational organizations of the FPS of Russia

For citation

Paulkina, D. P. 2025, 'Features of the value-semantic sphere of cadets: gender and age analysis', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 4(09), pp. 112–119.

Введение

Ценностно-смысловая сфера личности выступает объектом пристального внимания ученых в течение многих десятилетий. Система ценностей, убеждений и жизненных смыслов определяет будущее человека и является важнейшим регулятором поведения. Важность формирования у будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) устойчивых моральных ценностей и смысловых ориентиров обусловлена высокой ответственностью и психологической нагрузкой, связанными со служебной деятельностью. Изучение особенностей ценностно-смысловой сферы способствует обеспечению высокого уровня профессиональной этики, социальной адаптации и личностного развития курсантов, что влияет на эффективность служебной деятельности и укрепление доверия общества к УИС.

Особенности ценностно-смысловой сферы курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний (далее – ФСИН России) раскрывает в своих научных трудах с позиции духовности, нравственности О. Г. Родионова [1], взаимосвязи с особенностями чувства патриотизма – С. Н. Кипреев, П. В. Максимов, В. А. Передерий, Е. А. Лещенко [2], развития ценностно-смысловой сферы курсантов на начальном этапе обучения – Н. А. Самойлик [3], половых отличий профессиональных ценностно-смысловых ориентаций – М. Ю. Смирнова, Д. О. Смирнов [4]. Взаимосвязь ценностно-смысловых характеристик курсантов военного вуза с представлением о безопасности рассматривают А. Г. Костоусов, А. А. Утюганов, М. С. Яницкий, М. С. Иванов и др. [5].

Актуальность исследования половозрастных особенностей ценностно-смысловой сферы курсантов обусловлена необходимостью детального анализа социально-психологических факторов, влияющих на формирование ценностных ориентаций и смысловых установок у будущих офицеров УИС. Понимание половозрастных особенностей ценностно-смысловой сферы курсантов позволяет индивидуализировать подход к обучению и воспитанию будущих специалистов.

Методы

В исследовании приняли участие курсанты образовательных организаций ФСИН России: 171 девушка (47 %), 195 юношей (53 %), из них в возрасте 17–19 лет – 234 курсанта (64 %), 20–24 лет – 132 курсанта (36 %).

В ходе проведения исследования были использованы следующие методики: «Опросник смысложизненных ориентаций (СЖО)» (Дж. Крамбо, Л. Махолик, в адаптации Д. А. Леонтьева), «Экспресс-диагностика социальных ценностей личности», «Незаконченные предложения»; методы математической статистики: описательная статистика, t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Обработка данных проводилась с помощью использования программ Microsoft Excel 2010, Statistica 8.

Результаты и обсуждение

Результаты применения методики «Опросник смысложизненных ориентаций» (СЖО) (Дж. Крамбо, Л. Махолик, в адаптации Д. А. Леонтьева) распределились следующим образом. Высокие показатели были выявлены по шкалам «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией», «Локус контроля – жизнь или управляемость жизни» и «Цели в жизни»; средние – «Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)», низкие – «Процесс жизни и эмоциональная насыщенность жизни», общий показатель осмысленности жизни высокий. В основном курсанты удовлетворены своими достижениями за прожитую часть жизни, оценивают себя как сильную личность, способную контролировать свою жизнь и двигаться к цели. Однако отмечается неудовлетворенность жизнью в плане увлекательности, эмоционального насыщения и наполненности смыслом.

Сравнительный анализ позволил установить значимость различия у курсантов-девушек и курсантов-юношей по таким показателям, как: «Процесс жизни» ($p = 0,006$) и «Локус контроля – Я» ($p = 0,003$), которые наиболее выражены у девушек (табл. 1). Отметим, что у юношей показатели по шкале «Процесс жизни» ниже нормы. Курсанты-юноши не удовлетворены своей жизнью в настоящем, менее уверены в своих силах контролировать свою жизнь в отличие от курсантов-девушек.

Таблица 1

Значимость различий между курсантами-юношами и курсантами-девушками по методике «Опросник смысложизненных ориентаций (СЖО)»

Шкала	Курсанты-девушки	Курсанты-юноши	p (значимость различий)*	Std. Dev. (стандартное отклонение) девушки	Std. Dev. (стандартное отклонение) юноши
1	2	3	4	5	6
Цели в жизни	33,9942	33,4845	0,511343	7,69256	7,13542
Процесс жизни	31,3314	29,4948	0,006833	6,65091	6,25888

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6
Результат жизни	29,5930	29,1546	0,449815	5,78236	5,30195
Локус контроля – Я	22,3895	21,0258	0,003224	4,31704	4,45639
Локус контроля – жизнь	35,1163	34,7474	0,612555	7,31084	6,61080
Осмысленность жизни	112,0930	109,0258	0,149520	21,22347	19,40152

Примечание. * При $p < 0,05$.

Значимость различий между курсантами по возрастному признаку также была выявлена по шкалам: «Процесс жизни» ($p = 0,03$) и «Локус контроля – Я» ($p = 0,008$), показатель которых наиболее выражен у курсантов в возрасте от 17 до 19 лет (табл. 2). Курсанты возрастной категории от 17 до 19 лет более удовлетворены своей жизнью и уверены в своих силах ее контролировать, чем курсанты в возрасте 20–24 лет.

Таблица 2

Значимость различий между курсантами по возрасту по методике «Опросник смысложизненных ориентаций (СЖО)»

Шкала	Курсанты в возрасте 17–19 лет	Курсанты в возрасте 20–24 года	p (значимость различий)*	Std. Dev. 17–19 лет (стандартное отклонение)	Std. Dev. 20–24 года (стандартное отклонение)
Цели в жизни	33,9060	33,4015	0,531690	7,72542	6,79117
Процесс жизни	30,9145	29,3712	0,029029	6,82280	5,78549
Результат жизни	29,4017	29,2879	0,850306	5,89837	4,82761
Локус контроля – Я	22,1239	20,8561	0,008501	4,58557	4,05522
Локус контроля – жизнь	35,0085	34,7652	0,747844	7,35722	6,15928
Осмысленность жизни	111,4231	108,7727	0,231058	21,51565	17,92205

Примечание. * При $p < 0,05$.

Результаты применения методики «Экспресс-диагностика социальных ценностей личности» позволили выявить личные, профессиональные и социально-психологические ориентации курсантов. Так, на первом месте у курсантов профессиональные, семейные и интеллектуальные ценности. На втором – социальные, финансовые и физические, на третьем – общественные и духовные. Для курсантов в первую очередь важна их профессиональная принадлежность и движение по карьерной лестнице, возможность развиваться интеллектуально. Курсанты уважают семейные ценности и традиции.

Отметим низкий показатель по шкале «Духовные ценности», которая содержит в себе такие понятия, как «добро», «вера», «патриотизм», «нравственность», «долг», «дружба», «любовь» и др. (мировоззренческие, нравственные, этические и религиозные ценности).

Значимость различий по исследуемым параметрам между курсантами-юношами и курсантами-девушками выявлена по шкале «Духовные» ($p = 0,01$), которая наиболее выражена у курсантов-девушек (табл. 3). Нравственные, этические и религиозные нормы для девушек являются более ценными, чем для юношей.

Таблица 3

Значимость различий между курсантами-юношами и курсантами-девушками по методике «Экспресс-диагностика социальных ценностей личности»

Шкала	Курсанты-девушки	Курсанты-юноши	p (значимость различий)*	Std. Dev. (стандартное отклонение) девушки	Std. Dev. (стандартное отклонение) юноши
Профессиональные	16,95349	16,36082	0,101966	3,147103	3,700401
Финансовые	15,48837	15,47423	0,968452	3,284713	3,522225
Семейные	16,78488	16,59278	0,607430	3,523555	3,605429
Социальные	16,33140	15,63402	0,182408	6,157822	3,641311
Общественные	13,65698	12,96392	0,089344	3,524983	4,177876
Духовные	12,75581	11,43814	0,010312	4,443106	5,235272
Физические	14,69186	14,12371	0,135327	3,391310	3,819117
Интеллектуальные	16,35465	15,82990	0,156135	3,436446	3,602954

Примечание. * При $p < 0,05$.

Значимых различий между курсантами по возрастному признаку выявлено не было.

Результаты исследования ценностно-смысловой сферы по методике «Незаконченные предложения» были описаны нами ранее в научной статье [6]. В процессе контент-анализа полученных данных мы выявили основные ценности и потребности курсантов. Полученные выводы также применяются для комплексной оценки ценностно-смысловой сферы курсантов с учетом половозрастных различий.

Таким образом, анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать следующие выводы об особенностях ценностно-смысловой сферы курсантов с учетом половозрастных различий.

Приоритетными ценностями у курсантов являются профессиональные, семейные и интеллектуальные. Менее значимы для них социальные, финансовые, физические, общественные и духовные ценности. В основу ценностно-потребностной сферы курсантов входят такие показатели, как семья, успех и карьера, материальная обеспеченность, личностный рост и саморазвитие, благополучие близких, развитие личностных качеств, любовь, общественное признание, потребность в риске и путешествиях [1].

Я-концепция курсантов включает в себя представление о личности, характеризующейся целеустремленностью, трудолюбием, автономностью, способностью к приобретению новых знаний и развитию собственных компетенций, а также готовностью преодолевать возникающие трудности и эффективно управлять деятельностью других лиц.

Сравнительный анализ половозрастных различий показал, что курсанты-девушки больше испытывают потребность в риске и путешествиях, отмечают у себя способность к саморазвитию, наибольшей слабостью считают несформированность некоторых личностных качеств, чувство безопасности ассоциируют с социальным окружением в числе родных и близких им людей, а также с домом. Для девушек являются более ценными нравственные, этические и религиозные нормы.

Курсанты мужского пола менее удовлетворены своей жизнью в настоящем в отличие от курсантов женского пола, не уверены в своих силах контролировать жизнь. Обозначают у себя наличие способности достигать поставленных целей, подчеркивают отсутствие слабых сторон и связывают чувство безопасности с наличием спокойной окружающей среды, психологической устойчивостью и внутренним ощущением безопасности.

Курсанты возрастной группы 17–19 лет более удовлетворены своей жизнью и уверены в возможности контролировать жизнь, направлены на саморазвитие и личностный рост, оценивают себя как способных к самосовершенствованию и преодолению трудностей. Среди своих слабостей выделяют любовь и привязанность, чувство безопасности ассоциируют с семьей, близкими, родными и домом. Курсанты в возрасте 20–24 лет больше испытывают потребность в риске, острых ощущениях [7].

Заключение

Планирование и проведение психологических и воспитательных занятий с курсантами с учетом половозрастных особенностей повышает эффективность психолого-педагогического сопровождения, способствует формированию системы значимых ценностно-смысловых ориентаций. Создание психолого-педагогических условий, способствующих развитию ценностно-смысловой сферы курсантов, является приоритетной задачей в работе с будущими офицерами УИС.

Н. А. Самойлик раскрывает «психолого-педагогические аспекты формирования системы профессионально-ценностных ориентаций курсантов образовательных организаций ФСИН России» [3]. Методические рекомендации, разработанные Н. А. Самойлик, предполагают «психолого-педагогическое сопровождение курсантов с когнитивным, эмоциональным и поведенческим типом профессионально-ценностных ориентаций» [3]:

– «для обучающихся с когнитивным типом профессионально-ценностных ориентаций следует уделять внимание развитию мотивации учебной деятельности, осмыслению роли значимых категорий профессии для личностного и карьерного роста, созданию условий для самовоспитания через призму ценностной сферы;

– организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с эмоциональным типом профессионально-ценностных ориентаций должна быть направлена на коррекцию негативных или неустойчивых эмоциональных состояний, рефлекссию личностных особенностей, обучение навыкам психологической саморегуляции и оказание помощи в достижении результативности в учебной, воспитательной и служебной деятельности;

– для курсантов с выраженным поведенческим типом необходимо обеспечивать условия для осознания роли служебных качеств и умений в процессе формирования

ведущих ориентиров труда сотрудников пенитенциарных учреждений, предоставлять обучающимся возможность осознания вариативности служебных достижений» [3].

Общительность, как фактор формирования ценностно-смысловых ориентаций рассматривают О. В. Теняева, Т. М. Беспалова [8]. Они отмечают, что «стремление к самопознанию и поиску новых форм взаимодействия обеспечивает менее общительным курсантам повышение их профессионализма, а воспитанность способствует развитию самоконтроля и выдержки у курсантов с повышенным уровнем общительности» [8].

Методы формирования ценностного отношения курсантов ведомственного вуза ФСИН России к человеку раскрывает С. А. Клычков [9]. В качестве основных методов он предлагает «метод объяснения, работы с текстом (книгой), убеждающего воздействия, беседы, дискуссии, ценностно-смыслового диалога, задач с ценностным содержанием, анализа конкретной ситуации, решения ситуации, ролевой игры» [9].

Таким образом, обобщая результаты проведенного исследования, хотим отметить актуальность изучения формирования системы значимых ценностно-смысловых ориентаций у курсантов с позиции половозрастных особенностей. Исследований в данном направлении нам найти не удалось.

Список источников

1. Родионова О. Г. Особенности ценностно-смысловой сферы личности курсантов вуза уголовно-исполнительной системы // Пенитенциарная безопасность: национальные традиции и зарубежный опыт : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Самара, 11–12 октября 2018 г. Самара : СЮИ ФСИН России, 2018. С. 240–242.
2. Кипреев С. Н., Максимов П. В., Передерий В. А., Лещенко Е. А. Ценностно-смысловая сфера личности во взаимосвязи с особенностями чувства патриотизма // Современные наукоемкие технологии. 2024. № 9. С. 117–121.
3. Самойлик Н. А. Формирование системы профессионально-ценностных ориентаций курсантов образовательных организаций ФСИН России : дис. ... д-ра психол. наук. Иркутск, 2023. 586 с.
4. Смирнова М. Ю., Смирнов Д. О. Половые отличия профессиональных ценностно-смысловых ориентаций курсантов института ФСИН России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 4(99). С. 413–419.
5. Костоусов А. Г., Утюганов А. А., Яницкий М. С., Иванов М. С. Представления о безопасности у курсантов военного вуза и ценностно-смысловые предикторы их сформированности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7, № 5. С. 37–54.
6. Паулкина Д. П. Возможности использования методики незаконченных предложений для оценки виктимологической безопасности личности (на примере курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний) // Векторы психолого-педагогических исследований. 2024. № 1(2). С. 79–85.
7. Паулкина Д. П. Психолого-педагогические условия превенции виктимного поведения курсантов образовательных организаций ФСИН России: дис. ... канд. психол. наук. Рязань, 2023. 222 с.
8. Теняева О. В., Беспалова Т. М. Общительность как фактор формирования ценностно-смысловых ориентаций курсантов // Человеческий капитал. 2025. № 6(198). С. 219–229.
9. Клычков С. А. Методы формирования ценностного отношения курсантов ведомственного вуза ФСИН России к человеку // Самарский научный вестник. 2024. Т. 13, № 2. С. 188–193.

References

1. Rodionova, O. G. 2018, 'Features of the value-semantic sphere of the personality of cadets of the university of the penal system', in *Penal security: national traditions and foreign experience: materials of the International scientific and practical conference, Samara, October 11–12, 2018*, Samara: Samara Law Institute of the FPS of Russia, pp. 240–242.
2. Kipreev, S. N., Maksimov, P. V., Perederiy, V. A. & Leshchenko, E. A. 2024, 'The value-semantic sphere of personality in relation to the peculiarities of the sense of patriotism', *Modern high-tech technologies*, iss. 9, pp. 117–121.
3. Samoylik, N. A. 2023, *Formation of the system of professional and value orientations of cadets of educational organizations of the FPS of Russia: Sc. D thesis (Psychology)*, Irkutsk.
4. Smirnova, M. Yu. & Smirnov, D. O. 2024, 'Gender differences in professional value-semantic orientations of cadets of the Institute of the FPS of Russia', *Psychopedagogy in law enforcement agencies*, vol. 29, iss. 4(99), pp. 413–419.
5. Kostousov, A. G., Utyuganov, A. A., Yanitsky, M. S. & Ivanov, M. S. 2017, 'Ideas about security among military university cadets and value-semantic predictors of their formation', *Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University*, vol. 7, iss. 5, pp. 37–54.
6. Paulkina, D. P. 2024, 'Possibilities of using the methodology of unfinished sentences to assess the victimological safety of a person (using the example of cadets of educational organizations of the FPS of Russia)', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 1(2), pp. 79–85.
7. Paulkina, D. P. 2023, *Psychological and pedagogical conditions for the prevention of victim behavior of cadets of educational institutions of the FPS of Russia: PhD thesis (Psychological sciences)*, Ryazan.
8. Tenyaeva, O. V. & Bespalova, T. M. 2025, 'Sociability as a factor in the formation of value-semantic orientations of cadets', *Human capital*, iss. 6(198), pp. 219–229.
9. Klychkov, S. A. 2024, 'Methods of forming the value attitude of cadets of a university of the FPS of Russia to a person', *Samara scientific bulletin*, vol. 13, iss. 2, pp. 188–193.

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 of the department of general and pedagogical psychology.

Примечание

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

Статья поступила в редакцию 01.11.2025; одобрена после рецензирования 17.11.2025; принята к публикации 20.11.2025.

The article was submitted 01.11.2025; approved after reviewing 17.11.2025; accepted for publication 20.11.2025.

Научное издание

ВЕКТОРЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Научный журнал

Редактор *Т. Н. Русакова*
Перевод *Н. И. Цымбалюк*
Компьютерная верстка *Е. В. Чернышова*
Ответственный за выпуск *А. Д. Пашукова*

Подписано в печать 22.12.2025. Формат 70x100 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial.
Печ. л. 7,5. Усл. печ. л. 7,0. Тираж 1500 (1-й завод 32) экз.
Заказ № 474.

Редакционно-издательский отдел научного центра Академии ФСИН России
390000, г. Рязань, ул. Сенная, 1

Отпечатано: Отделение полиграфии РИО НЦ 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