

SOCIAL COMPETENCE

12+

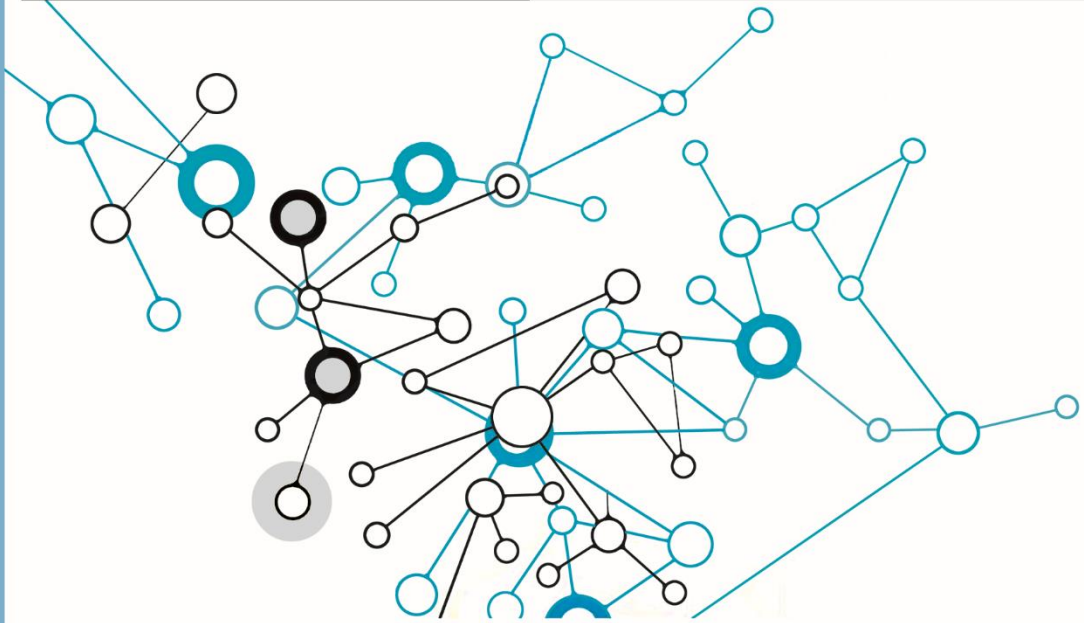
2025

Том 10, № 1

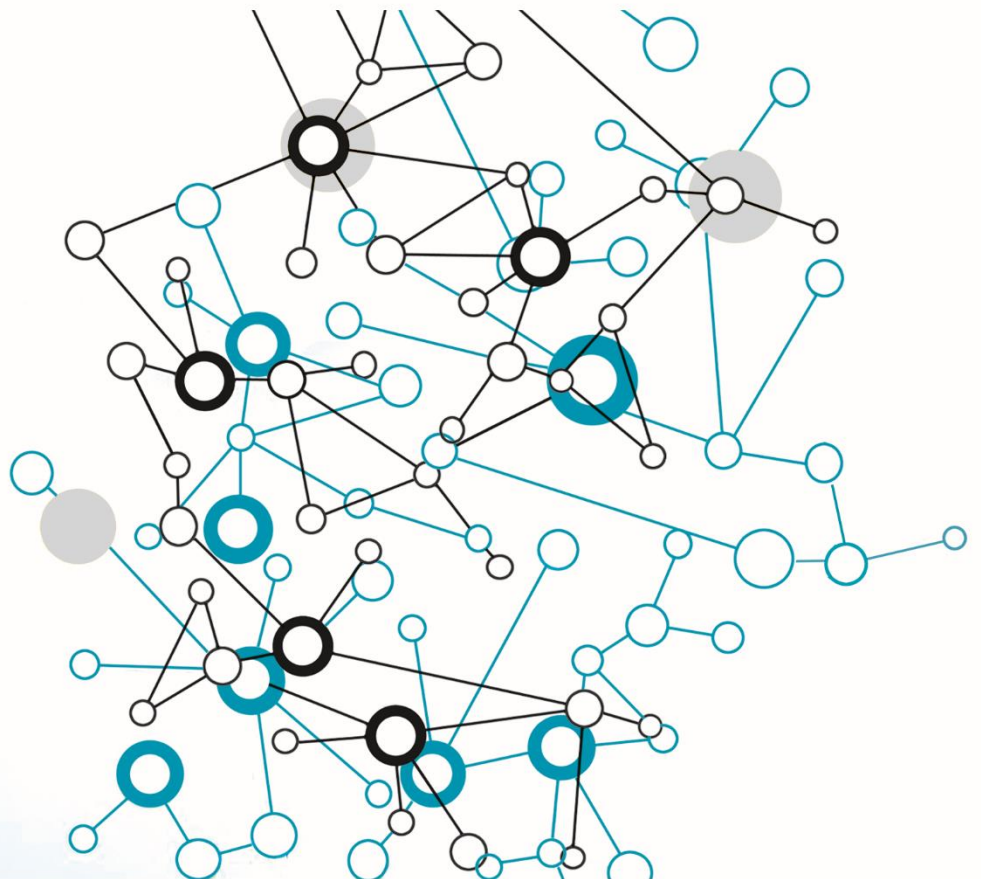
СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



SOCI@COM

2025

Том 10, № 1

SO
C
I
A
C
O
M
@
M
A
I
L
R
U

SOCIAL COMPETENCE

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Сетевое издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл № ФС77-85326 от 15 мая 2023 г.

Главный редактор М.Н. Невзоров

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Адрес редакции:

690922, Приморский край, г. Владивосток, о. Русский, п. Аякс, д. 10, кампус ДВФУ

Сайт: <https://sociacom.ru/>

E-mail: sociacom@mail.ru

Тел.: +7 902 5 687 647

Учредитель и издатель:

ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»

2025
Том 10, № 1

М
О
С
К
В
А
@
С
О
Ц
И
А
Л
Ь
Н
О
Е
И
З
Д
А
Н
И
Е

СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор – **Невзоров Михаил Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по науке Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (Владивосток, Российская Федерация)

Заместитель главного редактора – **Коршунова Наталья Леонидовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Департамента педагогики и психологии развития Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (Владивосток, Российская Федерация)

Ответственный секретарь – **Гаврилова Татьяна Александровна**, кандидат психологических наук, доцент, специалист по учебно-методической работе Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (Владивосток, Российская Федерация)

Базаров Тахир Юсупович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (Москва, Российская Федерация)

Галагузова Юлия Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и педагогической компаративистики Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Российская Федерация)

Кривошеев Владимир Вениаминович, доктор социологических наук, доцент, профессор Высшей школы истории, философии и социальных наук Балтийского федерального университета им. И. Канта (Калининград, Российская Федерация)

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор Департамента социально-гуманитарного образования и образовательной политики Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (Владивосток, Российская Федерация)

Осмоловская Ирина Михайловна, доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, зав. лабораторией дидактики и философии образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Москва, Российская Федерация)

Пахальян Виктор Эдуардович, кандидат психологических наук, профессор, ведущий специалист Московской службы психологической помощи населению (Москва, Российская Федерация)

Полонский Валентин Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования (Москва, Российская Федерация)

Скрипкина Татьяна Петровна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социологии, психологии управления и истории Государственного университета управления (Москва, Российская Федерация)

Струк Елена Николаевна, доктор философских наук, зав. кафедрой социологии и психологии Иркутского национального исследовательского технического университета (Иркутск, Российская Федерация)

Эрдынеева Клавдия Гомбожаповна, доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики и психологии развития Дальневосточного федерального университета (Владивосток, Российская Федерация)

Шапошникова Татьяна Дмитриевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Лаборатории сравнительного образования и истории педагогики Института стратегии развития образования Российской академии образования (Москва, Российская Федерация)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Байков Николай Михайлович, доктор социологических наук, профессор Дальневосточного института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы (Хабаровск, Российская Федерация)

Воротилкина Ирина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой сервиса, рекламы и социальной работы Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема (Биробиджан, Российская Федерация)

Козлов Владимир Васильевич, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной и политической психологии Ярославского государственного университета, президент Международной академии психологических наук (Ярославль, Российская Федерация)

Липатова Людмила Николаевна, доктор социологических наук, ведущий научный сотрудник отдела региональных исследований и программ Научно-исследовательского института гуманитарных наук при правительстве Республики Мордовия (Саранск, Российская Федерация)

Подлиняев Олег Леонидович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Педагогического института Иркутского государственного университета, почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации (Иркутск, Российская Федерация)

Ромашов Роман Анатольевич, доктор юридических наук, профессор кафедры теории права и правоохранительной деятельности Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, заслуженный деятель науки Российской Федерации (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Туяя Готовын, PhD, профессор, зав. кафедрой европеистики Монгольского государственного университета науки и технологий (Улан-Батор, Монголия)

Хагуров Темыр Айтчевич, доктор социологических наук, профессор, проректор по учебной работе и качеству образования Кубанского государственного университета, ведущий научный сотрудник Института социологии Российской академии наук, действительный член Российской академии социальных наук (Краснодар, Российская Федерация)

Эрдэнэмаам Сосорбарам, PhD, профессор, зав. кафедрой русского языка и литературы Монгольского государственного университета (Улан-Батор, Монголия)

2025

Vol 10, No. 1

M
O
C
C
@
I
C
S
O
S
S

EDITORIAL COLLEGIUM

SOCIAL COMPETENCE SCIENTIFIC JOURNAL



EDITORIAL COLLEGIUM

Editor-in-Chief – **Mikhail N. Nevzorov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Science of the School of Education of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Deputy Editor-in-Chief – **Natalia L. Korshunova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Developmental Psychology of the School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Executive secretary – **Tatiana A. Gavrilova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, specialist for educational and methodical work of the School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Takhir Yu. Bazarov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of Department of Social Psychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russian Federation)

Yulia N. Galaguzova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russian Federation)

Vladimir V. Krivosheev, Doctor of Sociological Sciences, Professor of the Higher School of History, Philosophy and Social Sciences, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russian Federation)

Natalya B. Moskvina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social and Humanitarian Education and Educational Policy of the School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Irina M. Osmolovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of Russian Academy of Education, chief of the Laboratory of Theoretical Pedagogy and Philosophy of Education, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow, Russian Federation)

Valentin M. Polonsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russian Federation)

Viktor E. Pakhalyan, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Leading Specialist, Moscow Service of Psychological Assistance to the Population (Moscow, Russian Federation)

Tatiana P. Skripkina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Sociology, Psychology of Management and History, State University of Management (Moscow, Russian Federation)

Elena N. Struk, Doctor of Philosophical Sciences, Head of Sociology and Psychology Department, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russian Federation)

Klavdiya G. Erdyneeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Developmental Psychology, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Tatyana D. Shaposhnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at Laboratory of Comparative Education and History of Pedagogy, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow, Russian Federation)

EDITORIAL BOARD

Nikolay M. Baikov, Doctor of Sociological Sciences, Professor of Far East Institute of Management – a Branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration (Khabarovsk, Russian Federation)

Irina M. Vorotilkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Service, Advertising and Social Work Department, Sholem Aleichem Amur State University (Birobidzhan, Russian Federation)

Vladimir V. Kozlov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Social and Political Psychology, Yaroslavl State University, President of the International Academy of Psychological Sciences (Yaroslavl, Russian Federation)

Lyudmila N. Lipatova, Doctor of Sociological Sciences, Leading Researcher of Department Scientific Research Institute of Humanities under the Government of Mordovia Republic (Saransk, Russian Federation)

Oleg L. Podlinyaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogics Department of Pedagogical Institute of Irkutsk State University, Honoured Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation (Irkutsk, Russian Federation)

Roman A. Romashov, Doctor of Juridical Sciences, Professor of Theory of Law and Law Enforcement Activities Department of Saint Petersburg Humanitarian University of Trade Unions, Honored Scientist of the Russian Federation (Saint Petersburg, Russian Federation)

Tuya Gotovyn, PhD, Professor, Head of European Studies Department of Mongolian State University of Science and Technology (Ulan Bator, Mongolia)

Temyr A. Hagurov, Doctor of Sociological Sciences, Professor, Vice-Rector for Academic Affairs and Quality of Education, Kuban State University, Leading Researcher of Sociology Institute, Russian Academy of Sciences, Full Member of the Russian Academy of Social Sciences (Krasnodar, Russian Federation)

Erdenemaam Sosorbaram, PhD, Professor, Head of the Russian Language and Literature Department of Mongolian State University (Ulan Bator, Mongolia)

2025

Том 10, № 1

СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



social@com

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Шакурова М.В. Социально-педагогический контекст формирования социокультурной идентичности школьников 6

Матросова С.М., Савельева Н.Н. Нарушения голоса у лиц речевых профессий: причины, современные методы коррекции 14

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Кривошеев В.В. Организованная преступность в России в 1990-е годы: от «красной мафии» к господству «авторитетов» 23

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Пахальян В.Э. Подготовка практических психологов: настоящее и перспективы. Часть 2 41

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

Коршунова Н.Л. Дальневосточные учёные о проблемах педагогических исследований и образования 59

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

Shakurova M.V. Socio-pedagogical context of formation of socio-cultural identity of schoolchildren 6

Matrosova S.M., Savelyeva N.N. Voice disorders in people of speech professions: reasons, modern methods of correction 14

SOCIOLOGICAL SCIENCES

Krivosheev V.V. Organized crime in Russia in the 1990s: from the "red mafia" to the domination of "authorities" 23

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Pakhalyan V.E. Training of practical psychologists: present and prospects. Part 2 41

OVERVIEWS AND REVIEWS

Korshunova N.L. Far Eastern scientists on the problems of pedagogical research and education 59

Опубликовано 28.04.2025

Объем 3 МБ [7,2 усл. печ. л.]

Оригинальная статья / Original article

УДК 37.013.42

<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2025-1/6-13>



Социально-педагогический контекст формирования социокультурной идентичности школьников

М.В. Шакурова

*Воронежский государственный педагогический университет,
Воронеж, Российская Федерация
✉ shakurova@mail.ru*

Аннотация. Успешность решения задачи формирования социокультурной идентичности школьников определяется полноценным учётом социально-педагогического контекста. Современные педагогические исследования, как правило, концентрируют внимание на социально-педагогических условиях, выделяемых в соответствии с решаемой конкретной, по большей части научно-методической, задачей. Глубинный анализ социально-педагогического контекста формирования социокультурной идентичности школьников встречается значительно реже. В статье поднимается проблема использования глубинного анализа для выявления ключевых особенностей социально-педагогического контекста рассматриваемого процесса, и иллюстрируются его возможности на примере соотношения социально-педагогического контекста формирования социокультурной идентичности школьников и особенностей социокультурной реальности, в которой этот процесс разворачивается.

Ключевые слова: социокультурная идентичность, педагогическое управление, социально-педагогический контекст, социокультурная реальность, глубинный анализ

Для цитирования: Шакурова М.В. Социально-педагогический контекст формирования социокультурной идентичности школьников // Социальная компетентность. 2025. Т. 10, № 1. С. 6–13.

Socio-pedagogical context of formation of socio-cultural identity of schoolchildren

M.V. Shakurova

*Voronezh State Pedagogical University,
Voronezh, Russian Federation
✉ shakurova@mail.ru*

Abstract. The success of solving the problem of forming the socio-cultural identity of schoolchildren is determined by full consideration of the socio-pedagogical context. Modern pedagogical research, as a rule, focuses on socio-pedagogical conditions, highlighted in accordance with the specific, mostly scientific and methodological, task being solved. In-depth analysis of the socio-pedagogical context of the formation of socio-cultural identity of schoolchildren is much less common. The article raises the problem of using in-depth analysis to identify the key features of the socio-pedagogical context of the process under consideration and illustrates its possibilities on the example of correlating the socio-pedagogical context of the formation of socio-cultural identity of schoolchildren and the features of the socio-cultural reality in which this process unfolds.

Keywords: socio-cultural identity, pedagogical management, socio-pedagogical context, socio-cultural reality, in-depth analysis

For citation: Shakurova M.V. Socio-pedagogical context of formation of socio-cultural identity of schoolchildren. *Social Competence*, 2025, vol. 10, no. 1, pp. 6–13. (In Russ.).

© Шакурова М.В., 2025

Введение

Социокультурная реальность, активно изменяясь, неизбежно предопределяет трансформации социокультурных и социально-политических установок, в частности в отношении новых поколений, предпочитаемого образа Человека будущего. Своевременное выявление и осмысление ключевых векторов изменений позволяет оценивать и обеспечивать необходимые для воспитания и образования личности социально-педагогические условия, совокупность которых рассматривается как составляющая социально-педагогического контекста тех или иных явлений или процессов. Не всегда полноценное, объёмное представление о социально-педагогическом контексте, невнимание к его противоречивой сущности, фрагментарное обращение к отдельным, как правило, наиболее простым и очевидным, составляющим, искажают представление как о существе педагогической задачи, так и о механизмах её решения. Аргументация данного утверждения на примере задачи формирования социокультурной идентичности личности является целью данной статьи.

Социально-педагогическая тематика, актуализированная во второй половине XX века, продолжает быть востребованной и в наши дни, поскольку выводит научно-педагогическую мысль, образовательную и воспитательную практику в сферу явлений, процессов и систем более высокого порядка, обращает внимание исследователей и практиков на те из них, которые носят частично управляемый и/или контролируемый, а также неуправляемый (стихийный) характер (концепция социализации человека А.В. Мудрика [1]). На текущем историко-педагогическом этапе, наряду с педагогикой образовательных организаций («педагогика школы», «педагогика высшей школы» и т.п.), активно развивается, с одной стороны, педагогика среды, с другой стороны, по смыслу и содержанию педагогика сопряжённости и взаимодействия образовательных организаций и среды. На смену констатации важности подобного расширения предмета приходит ориентация на разработку соответствующих теорий (А.В. Мудрик [2], Б.В. Куприянов [3], М.В. Воропаев [4], Т.А. Ромм [5] и др.), методик и технологий с выраженным социально-педагогическим компонентом или социально-педагогической направленностью (Н.В. Гарашкина [6], И.А. Липский [7], Г.К. Селевко [8] и др.). В диссертационных исследованиях теоретически обосновываются, получают научно-методическое обеспечение, апробируются собственно социально-педагогические условия и социально-педагогический контекст (С.Н. Беккер, С.А. Ветошкин, Е.А. Лесина, М.С. Мартынова, В.Ф. Федченко, Н.В. Цегельная¹ и др.).

Проблематика социокультурной идентичности в последнее время активно изучается различными отраслями научного знания (В.В. Бахарев, В.А. Дёмина [9], И.В. Дёмин [10] и др.), в том числе, но в меньшей степени, педагогикой (А.В. Гам [11], Р.Р. Шарифьянова [12] и др.). Для последней характерно внимание к отдельным типам идентичности личности (гражданской, этнической, гендерной, семейной, школьной и т.п.), при этом в последние годы глубинное теоретико-педагогическое осмысление всё чаще заменяется разработкой научно-методических основ педагогической деятельности по формированию отдельных типов идентич-

¹ Беккер С.Н. Социально-педагогические условия эффективности системы гражданского воспитания учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2007. 23 с.; Ветошкин С.А. Социально-педагогические условия воспитательной работы в исправительных колониях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1997. 18 с.; Лесина Е.А. Социально-педагогические условия сопровождения замещающих кровных семей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2022. 21 с.; Мартынова М.С. Индивидуальная профилактическая работа с несовершеннолетними в общей системе профилактики безнадзорности и правонарушений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2007. 23 с.; Федченко В.Ф. Социально-педагогические условия обеспечения устойчивого развития профессионального образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2007. 26 с.; Цегельная Н.В. Социально-педагогические условия развития профессиональной адаптации студентов среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2008. 23 с.

ности личности, теоретическим основанием для которых выступает микс из позиций, обоснованных в рамках других отраслей научного знания.

Обращение к актуальности и степени изученности поднимаемой проблемы делает очевидным противоречие между необходимостью педагогической оценки возможности формирования социокультурной идентичности школьников и недостаточной разработанностью существенных характеристик современного социально-педагогического контекста, в значительной степени определяющего данную возможность. Как следствие, целью исследования стало выявление отдельных существенных характеристик современного социально-педагогического контекста процесса формирования социокультурной идентичности школьников. Были использованы методы глубинного анализа, интеграции результатов междисциплинарных исследований при решении теоретической педагогической задачи.

Результаты и обсуждение

В настоящее время одним из актуальных социально-педагогических процессов является процесс формирования идентичности личности, при этом для педагогики более значим период школьного детства, когда ребёнок приобретает социальный статус «школьник». Начиная с 2009 года тематика идентичности на государственном уровне получила статус одной из приоритетных, с 2012 года она определила одну из ключевых задач, официально поставленных перед системой образования (формирование российской гражданской идентичности). В отличие от установки на личностное развитие в соответствии с конкретными ориентирами (формирование заранее заданных качеств), личностный рост (восходящее качественное преобразование в той или иной мере сложившейся целостности личностных качеств и свойств), в данном случае речь идёт о новом классе задач – целенаправленное влияние не столько на результат, сколько на механизм взаимоперехода *социокультурное – индивидуальное* в реалиях «здесь и сейчас». Как результат, идентичность фиксируется как факт, но её характеристики неустойчивы, определяются постоянным выбором идентификаций и оснований для самоопределения. Таковы особенности феномена идентичности личности, описанные Э. Эриксоном. При этом принципиальное значение имеет не обособленный анализ индивидуальных и социальных проявлений человека, а одновременного его существования «в двух модальностях – индивидуальной и социальной» (Э.А. Орлова [13, с. 18]), взаимопределяющих друг друга.

Исследуя с конца 1990-х педагогические механизмы формирования социокультурной идентичности школьников, мы сделали вывод о целесообразности определения исследовательского статуса конструкта «социокультурная идентичность» не как типа (наряду с гендерной, этнической, национальной и т.п. – например, исследования Д.М. Писаного [14]), а как уровня в структуре целостной идентичности личности наряду с личностной идентичностью и самоидентичностью. С точки зрения педагогического управления социокультурная идентичность (представленная во всех вариантах её типов) максимально податлива. Отметим, что в данном случае мы разделяем позицию О.А. Митрошенкова, который считает, что идентичность может «более или менее осознанно, целенаправленно конструироваться, деконструироваться, форматироваться, переформатироваться, иначе говоря, меняться» [15, с. 243]. Социокультурная идентичность формируется на основе сопоставления человеком самого себя с группами членства, значимыми Другими, референтными антропо-образцами, тогда как личностная идентичность формируется на основе выделения человеком себя из сообщества, или самоидентичности, которая является продуктом глубинных процессов самосознания. В этой связи очевидна максимальная чувствительность процесса развития социокультурной идентичности личности и педагогического управления этим процессом от социально-педагогического контекста.

Значение имеет и избираемая логика анализа процесса формирования идентичности, прежде всего социологическая или психологическая. Поскольку педагогика вступила в разработку проблематики идентичности одной из последних, она активно прибегает к междисциплинарному научному взаимодействию с широким спектром отраслей научного знания. Как следствие, собственно педагогический (социально-педагогический) целостный подход до настоящего времени в окончательном варианте не сложился.

С позиций социологического подхода ключевой педагогически значимой идеей становится осознание личностью принадлежности к той или иной социальной форме или институту, с позиций психологического подхода – сопряжённое с возрастными изменениями развитие самосознания под влиянием интериоризации результатов социальных и/или культурных взаимодействий, по большей части или избираемых субъектом, или навязываемых ему. Педагогическая логика должна интегрировать оба этих существенных основания. Исходя из этого основания мы выделим ряд наиболее значимых характеристик социально-педагогического контекста формирования социокультурной идентичности школьников:

– сущностная связь социально-педагогических условий и социокультурной реальности рассматривается нами как принципиальное исходное основание глубинного понимания возможной неоднозначности и внутренней противоречивости социально-педагогического контекста конкретного явления или процесса. Социокультурная реальность, проявляясь в представленных в повседневности взаимосвязанных социальных институтах и слоях, группах, общностях, ценностях, образцах, нормах, определяет пространство жизнедеятельности школьников. В зависимости от возраста, индивидуальных особенностей, социальной ситуации развития она имеет разную субъектность по отношению к данному пространству: от безусловного и некритичного принятия до полноценного выбора. При этом социальные и культурные компоненты могут быть рассогласованы (хотя бы уже потому, что темп обновления и число вариантов у социальной компоненты значительно ниже, чем у культурной), а сам процесс выбора может быть предписанным (одно из возможных проявлений педагогического управления, когда создаётся ситуация выбора, но он предельно ограничен, при этом педагогически предпочитаемый объект выбора представляется максимально безупречным), навязанным (за счёт сохранения актуальности лишь одного объекта выбора, активного его продвижения, использования социально-психологических приёмов для формирования соответствующего общественного мнения) и, напротив, бесконтрольным (переоцениваются возможности и опыт ребёнка, не принимаются во внимание специфические основания этого выбора, свойственные представителям различных социальных групп и возрастных когорт, создаётся ситуация свободы выбора с открытым результатом, в том числе прогнозируемо социально опасным);

– дисбаланс в продвижении социального и культурного опыта. Отметим, что эта позиция не осмысливается ни педагогами, ни родителями, ни администрацией образовательных организаций. Ознакомление с целостным описанием воспитательных систем школ, а в ситуации отсутствия подобных материалов – реализуемых ими программ, содержанием новостных лент на сайтах образовательных организаций, даёт возможность увидеть приоритет социализирующих или инкультурирующих практик;

– один из значимых механизмов, на который опирается и который необходимо использовать в процессе формирования социокультурной идентичности школьников, описывает, характеризуя концепцию социокультурной реальности, Э.А. Орлова [13]. Восприятие, присущее человеку, наряду с удержанием основного объекта всегда направлено и на периферию. При этом с высокой долей автоматизма они постоянно соотносятся, сравниваются. Как следствие, как бы ни был сконцентрирован человек на каком-либо объекте, он не перестаёт получать информацию об окружении этого объекта, что в конечном итоге может изменить фокус вни-

мания, стимулировать выбор и смену предпочтения. Последнее всегда направлено на некий желаемый результат, но при этом пути и способы выбора далеко не всегда рационализированы и чётко структурированы, поскольку первичным всё же выступает эмоциональное реагирование, а на деятельностном уровне – «метод проб и ошибок». Таким образом, сначала в большей мере неосознанно (преобладает эмоционально-чувственная, подражательная основа), впоследствии всё более осмысленно и мотивированно школьник определяется со значимыми для себя элементами окружения, в том числе выделяет значимых Других и значимые объекты среды. Незначительная значимость (незначимость) школы, педагогов ставит под сомнение саму возможность какого-либо педагогического управления на субъект-субъектной основе;

– одна из сложных для образовательной организации задач – культурная консолидация её ведущих субъектов, прежде всего педагогов, родителей, детей. Их взаимодействие – одна из наиболее популярных тем в педагогических исследованиях и описаниях педагогического опыта. При этом с точки зрения согласования исходных культурных (ценности, нормы, образцы, символические стратегии, обычаи, нравы, привычки) приоритетов чаще всего фиксируется наличие проблем либо декларируется совпадение устремлений. Для современного общества с его многообразием и продвигаемой идеей полного принятия различий подобная консолидация объективно затруднена. Современные исследователи фиксируют тенденцию, проявляющуюся в переориентации человека с локальных сообществ (исключение составляет семья) на макро-общности. Проявляется это в приоритетном отнесении себя к таким образованиям, как город, страна, государство значительно чаще, чем район, школа. Важно, что на это сориентированы и сообщества взрослых (например, исследование В.П. Бабинцева, Г.Н. Гайдуковой, Ж.А. Шаповал [16, с. 192]). Несформированность региональных сообществ затрудняют возможность «выхода» школьников-старшеклассников в доступную социокультурную среду непосредственной территории проживания. В связи с этим также возникает вопрос к общим целям, общим ценностям и подменяющим их иным консолидирующим основаниям. Как следствие, при выявлении факта принадлежности к группе далеко не всегда можно вести речь о факте групповой идентичности, в том числе различного вида. При этом консолидированная группа для её членов выступает относительно стабильным пространством взаимоотношений и совместной деятельности, обеспечивающим безопасность за счёт понимания, открытости смыслов ключевых ориентиров, принимаемых в основе своей значительным большинством членов. Подобные группы и общности, как правило, более значимы для личности;

– современный социально-педагогический контекст процесса формирования социокультурной идентичности школьников сложно представить без учёта особенностей жизнедеятельности последних в виртуальной среде. В целях аргументации сошлёмся на собственную публикацию [17]. Сущностное влияние информации и информатизации на социализацию (без специального учёта киберсоциализации) и инкультурацию в настоящее время очевидно, поскольку развитие социума всё более зависимо от информации, в архитектонике сознания «информационные регистры – стержневые» [18, с. 19], ценностный статус информации и коммуникации в информационной среде практически не оспаривается (движущая сила развития). «Отдельной темой становится влияние на личностное развитие сетевых сообществ, специфического языка коммуникации в информационном пространстве (роль языка как воспитательного средства невозможно переоценить), самоощущения (парадокс, отмеченный А.Е. Барановым: общение с информационным пространством в Интернете можно сравнить с уединением, как следствие, Интернет, созданный для общения и обмена, порождает уединение и одиночество [19]), самопрезентации (анонимность и обезличивание как ведущие установки) и самоопределения в информационном пространстве» [17, с. 212].

Заключение

Задача формирования социокультурной идентичности школьников как в совокупности ее типов, так и в отдельных проявлениях сохраняет свою актуальность, при этом очевидно, что в ситуации ослабления интереса общества и государства она не утратит своей объективной значимости. Практикам теоретического осмысления и практической реализации указанной задачи следует исходить из интеграции социологической и психологической традиций и, как следствие, рассматривать идентичность как элемент формирующегося с возрастом самосознания личности, проявляющийся в том числе в проявлениях осознанной принадлежности к тем или иным конкретным социальным формам с принятием укоренённых в них культурных приоритетов. Процесс формирования социокультурной идентичности школьников педагогически управляем и детерминирован социально-педагогическим контекстом. В этой связи усугубляется изменчивость характеристик социокультурной идентичности. В настоящее время педагогика и система образования должны учитывать отдельные особенности социокультурной реальности, определяющие глубинные характеристики социально-педагогического контекста: неоднородность и объективная противоречивость социокультурного пространства, субъектная позиция растущей личности в котором определяется сформированными паттернами выбора; дисбаланс проявляется и на уровне образовательных практик, где не ставится специальной педагогической задачи сбалансировать составляющие процессов социализации и инкультурации, обеспечить реальную социальную и культурную консолидацию; информатизация и выбор значимых элементов среды – также объективно присутствующая составляющая социокультурной реальности, недостаточно осмысленная и разработанная с позиции социально-педагогической обусловленности формирования социокультурной идентичности школьников.

Вклад автора / Contribution of the author

Автор подтверждает ответственность за следующее: разработка концепции и дизайна исследования; сбор данных; анализ и интерпретация результатов; подготовка и редактирование текста.

The author confirms responsibility for the following: study conception and design, data collection, analysis and interpretation of results, and manuscript preparation

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников

1. Мудрик А.В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. Москва: МПГУ, 2016. 247 с. EDN: CGZPJE
2. Мудрик А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2008. № 3(10). С. 7–24. EDN: JXKMTV
3. Куприянов Б.В. Теория и методика социального воспитания школьников в учреждениях дополнительного образования детей: монография. Кострома: Ред.-изд. отд. КОИРО, 2009. 423 с.
4. Воропаев М.В. Социальное воспитание в военизированных учебных заведениях: монография. Москва: Academia, 2009. 343 с.
5. Ромм Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. Новосибирск: Наука, 2007. 380 с. EDN: QONXWR
6. Гарашкина Н.В. Технологии социально-педагогической работы с молодёжью: сущность, группы, принципы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 20, № 11(151). С. 57–66. EDN: VDMJHH

7. Липский И.А. Технологический потенциал социально-педагогической деятельности // Педагогика. 2004. № 9. С. 34–41.
8. Селевко Г.К. Социально-воспитательные технологии. Москва: НИИ школьных технологий, 2005. 175 с.
9. Бахарев В.В., Дёмина В.А. Проблема социокультурной идентичности и самоидентификации членов сетевых сообществ // Диагностика и прогнозирование социальных процессов: материалы всероссийской научно-практической конференции, Белгород, 18–19 октября 2018 года. Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, 2018. С. 55–60. EDN: NJFUAM
10. Дёмин И.В. Социокультурная идентичность в постметафизическом контексте // Культура. Духовность. Общество. 2016. № 23. С. 129–134. EDN: VWOVID
11. Гам А.В. Подготовка педагогов к работе по развитию социокультурной идентичности школьников // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. Ст. 214. EDN: ZQNIJX
12. Шарифьянова Р.Р. Роль музейной педагогики в развитии социокультурной идентичности молодёжи // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 4. С. 111–115. EDN: LWFFKM
13. Орлова Э.А. Социокультурная реальность: к определению понятия // Культура культуры. 2024. № 1. С. 12–24. EDN: NKPUUEU
14. Писаный Д.М. Социокультурная идентичность школьников и средства её формирования в предметном поле истории и обществознания: монография. Донецк: Фолиант, 2024. 384 с.
15. Митрошенков О.А. Смена идентичности как социокультурный проект: управленческие контексты (социально-философский анализ) // Вопросы социальной теории. 2011. Т. 5. С. 242–261.
16. Бабинцев В.П., Гайдукова Г.Н., Шаповал Ж.А. Консолидация регионального сообщества в глокальной социальной реальности: социокультурные ограничения // Экономические перемены: факты, тенденции, прогноз. 2023. Т. 16, № 1. С. 186–207. DOI: <https://doi.org/10.15838/esc.2023.1.85.10>
17. Шакурова М.В. Парадигмальный сдвиг в воспитании: влияние информатизации и цифровизации // Теория и практика современного воспитания и обучения: материалы международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 06 апреля 2023 г.). Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. С. 210–214. EDN: VZJUDT
18. Соколов Е.Г. Информационная/цифровая эпоха. Предварительная разметка. К постановке проблемы // Философская аналитика цифровой эпохи: сб. науч. ст. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2020. С. 7–37. EDN: EYKJFJ
19. Баранов А.Е. Интернет-психология. Москва: РИОР: ИНФРА-М, 2012. 264 с.

References

1. Mudrik A.V. Social'no-pedagogicheskie problemy socializacii [Socio-pedagogical problems of socialization]. Moscow, MPGU Publ., 2016. 247 p. (In Russ.).
2. Mudrik A.V. Vospitanie kak sostavnaya chast' processa socializacii [Education as component of socialization process]. *St. Tikhon's University Review. Pedagogy. Psychology*, 2008, no. 3(10), pp. 7–24. (In Russ.).
3. Kupriyanov B.V. Teoriya i metodika social'nogo vospitaniya shkol'nikov v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya detej [Theory and methodology of social education of schoolchildren in institutions of additional education of children]. Kostroma, KOIRO Publ., 2009. 423 p. (In Russ.).
4. Voropaev M.V. Social'noe vospitanie v voenizirovannyh uchebnyh zavedeniyah [Social upbringing: evolution of theoretical images]. Moscow, Academia Publ., 2009. 343 p. (In Russ.).
5. Romm T.A. Social'noe vospitanie: evolyuciya teoreticheskikh obrazov [Social education: evolution of theoretical images]. Novosibirsk, Nauka Publ., 2007. 380 p. (In Russ.).
6. Garashkina N.V. Tekhnologii social'no-pedagogicheskoy raboty s molodezh'yu: sushchnost', gruppy, principy [Technologies of social-pedagogic work with youth: essence, groups, principles]. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2015, vol. 20, no. 11(151), pp. 57–66. (In Russ.).
7. Lipsky I.A. Tekhnologicheskij potencial social'no-pedagogicheskoy deyatelnosti [Technological potential of socio-pedagogical activity]. *Pedagogika*, 2004, no. 9, pp. 34–41.
8. Selevko G.K. Social'no-vospitatel'nye tekhnologii [Socio-educational technologies]. Moscow, Research Institute of School Technologies, 2005. 175 p. (In Russ.).
9. Bakharev V.V., Demina V.A. Problema sociokul'turnoj identichnosti i samoidentifikacii chlenov setevykh

- soobshchestv [The problem of sociocultural identity and self-identification of members of network communities]. *Diagnostics and Forecasting of Social Processes*: materials of the All-Russian scientific and practical conference: proceedings of conference, Belgorod, Russia, October 18–19, 2018. Belgorod, Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov, 2018, pp. 55–60. (In Russ.).
10. Demin I.V. Sociokul'turnaya identichnost' v postmetafizicheskom kontekste [Sociocultural identity in the postmetaphysical context]. *Culture. Spirituality. Society*, 2016, no. 23, pp. 129–134. (In Russ.).
 11. Gam A.V. Podgotovka pedagogov k rabote po razvitiyu sociokul'turnoj identichnosti shkol'nikov [The training of teachers to work on the development of social and cultural identity of schoolchildren]. *Modern Problems of Science and Education*, 2017, no. 5, art. 214. (In Russ.).
 12. Sharifianova R.R. Rol' muzejnoj pedagogiki v razvitiu sociokul'turnoj identichnosti molodezhi [The role of museum pedagogy in the development of sociocultural identity of youth]. *Bulletin of KazGUK*, 2020, no. 4, pp. 111–115. (In Russ.).
 13. Orlova E.A. Sociokul'turnaya real'nost': k opredeleniyu ponyatiya [Sociocultural reality: towards the definition of the concept]. *Culture of Culture*, 2024, no. 1, pp. 12–24. (In Russ.).
 14. Pisanyi D.M. Sociokul'turnaya identichnost' shkol'nikov i sredstva ee formirovaniya v predmetnom pole istorii i obshchestvoznaniya [Sociocultural identity of schoolchildren and means of its formation in the subject field of history and social studies]. Donetsk, Foliant Publ., 2024. 384 p. (In Russ.).
 15. Mitroshenkov O.A. Smena identichnosti kak sociokul'turnyj proekt: upravlencheskie konteksty (social'no-filosofskij analiz) [Change of identity as a sociocultural project: managerial contexts (socio-philosophical analysis)]. *Issues in Social Theory*, 2011, vol. 5, pp. 242–261. (In Russ.).
 16. Babintsev V.P., Gaidukova G.N., Shapoval Z.A. Konsolidaciya regional'nogo soobshchestva v global'noj social'noj real'nosti: sociokul'turnye ogranicheniya [Consolidation of a regional community in a glocal social reality: socio-cultural barriers]. *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*, 2023, vol. 16, no 1, pp. 186–207. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15838/esc.2023.1.85.10>
 17. Shakurova M.V. Paradigmal'nyj sdvig v vospitanii: vliyanie informatizacii i cifrovizacii [The paradigm shift in education: the impact of information and digitalization]. *Theory and Practice of Modern Education and Training*: proceedings of conference, Voronezh, Russia, April 06, 2023. Voronezh, Voronezh State Pedagogical University, 2023, pp. 210–214. (In Russ.).
 18. Sokolov E.G. Informacionnaya/cifrovaya epoha. Predvaritel'naya razmetka. K postanovke problemy [Information/digital age. Preliminary marking, or to the problem]. *Philosophical Analytics of the Digital Age*. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University, 2020, pp. 7–37. (In Russ.).
 19. Baranov A.E. Internet-psihologiya [Internet psychology]. Moscow, RIOR, INFRA-M Publ., 2012. 264 p. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Шакурова Марина Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет (Воронеж, Российская Федерация),

✉ shakurova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4757-8750>

Marina V. Shakurova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of RAE, Professor of the Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russian Federation).

Статья поступила / Received: 09.02.2025.

Доработана после рецензирования / Revised: 26.03.2025.

Принята к публикации / Accepted: 01.04.2025.



Нарушения голоса у лиц речевых профессий: причины, современные методы коррекции

С.М. Матросова, Н.Н. Савельева✉

*Дальневосточный федеральный университет,
Владивосток, Российская Федерация*
✉ saveleva.nn@dvfu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема голосовых нарушений у специалистов речевых профессий, включая педагогов, певцов, актёров и медицинских работников. Эти нарушения часто обусловлены интенсивной голосовой нагрузкой, недостатком профилактических мер и низкой осведомлённостью о важности ранней диагностики.

Цель исследования – изучение характера голосовых нарушений и обоснование необходимости разработки комплексного подхода к их профилактике и реабилитации с применением современных технологий. В рамках работы использован метод анкетирования, в котором приняли участие 146 респондентов различных речевых профессий. Анкета охватывала вопросы о профессиональных условиях, голосовых жалобах и мерах профилактики.

Результаты исследования показали, что более 80% участников сталкиваются с регулярными голосовыми проблемами, включая сухость и боль в горле, а также усталость голосовых связок. При этом большинство специалистов не придаёт значения этим нарушениям, что увеличивает риск хронических заболеваний.

Ключевые выводы исследования указывают на необходимость создания доступных программ, позволяющих самостоятельно диагностировать и корректировать голосовые нарушения. Статья расширяет существующие подходы к профилактике и лечению голосовых патологий, предлагая внедрение цифровых решений для улучшения качества жизни специалистов речевых профессий.

Ключевые слова: голосовые нарушения, речевые профессии, диагностика голоса, профилактика голосовых заболеваний, коррекция голосовых нарушений

Для цитирования: Матросова С.М., Савельева Н.Н. Нарушения голоса у лиц речевых профессий: причины, современные методы коррекции // Социальная компетентность. 2025. Т. 10, № 1. С. 14–22.

Voice disorders in people of speech professions: reasons, modern methods of correction

S.M. Matrosova, N.N. Savelyeva✉

*Far Eastern Federal University,
Vladivostok, Russian Federation*
✉ saveleva.nn@dvfu.ru

Abstract. The article covers the problem of voice disorders among specialists in speech professions, including teachers, singers, actors, and medical professionals. These disorders are often caused by an intense vocal load, lack of preventive measures, and low awareness of the importance of early diagnosis of such problems. The aim of this research is to study the nature of vocal disorders and validate the need to develop an integrated approach to their prevention and rehabilitation using modern technologies. The survey was conducted, which involved 146 respondents from various speech professions. The survey form contained questions about professional conditions, voice complaints, and preventive measures.

The results of the survey showed that more than 80% of the participants experience regular vocal problems, including dryness and sore throat, as well as vocal cord fatigue. However, most specialists ignore the importance of these disorders, which increases the risk of chronic diseases.

The key findings of the study indicate the need to create accessible programs that allow self-diagnosis and correction of voice disorders. The article expands existing approaches to the prevention and treatment of voice pathologies, offering the introduction of digital solutions to improve the quality of life of speech professionals.

Keywords: vocal disorders, speech professions, voice diagnostics, prevention of vocal diseases, correction of vocal disorders

For citation: Matrosova S.M., Savelyeva N.N. Voice disorders in people of speech professions: reasons, modern methods of correction. *Social Competence*, 2025, vol. 10, no. 1, pp. 14–22. (In Russ.).

Введение

Проблема голосовых нарушений у лиц речевых профессий приобретает всё большее значение в связи с ростом профессиональной нагрузки и увеличением числа специалистов, чья деятельность напрямую связана с интенсивным использованием голосового аппарата.

Принятая в 1979 году Союзом европейских фонiatров (UEP) классификация речевых профессий, основанная на критериях требований к качеству голоса, в настоящее время представляется неполной, однако используется за неимением альтернатив в российской фонiatрии, даже несмотря на существенный прирост новых профессий, не включённых в данный перечень. Так, к группе «А» отнесены профессии с чрезвычайно высокими требованиями к качеству голоса: а) певцы-солисты; б) певцы-хористы; в) актёры; г) дикторы радио и телевидения; к группе «Б» – профессии с высокими требованиями к качеству голоса: а) преподаватели; б) профессиональные ораторы, переводчики, телефонисты и др.; в) политические деятели; г) воспитатели и учителя детских учреждений; в группу «В» включены профессии с повышенными требованиями к качеству голоса или связанные с работой в шумной среде: а) адвокаты; б) судьи; в) врачи; г) войсковые командиры [1].

Согласно исследованиям, до 60% педагогов и до 40% представителей других речевых профессий испытывают проблемы с голосом на разных этапах своей карьеры. Это не только ухудшает качество их профессиональной деятельности, но и снижает общую удовлетворённость жизнью [2].

Слабым местом в изучении этой проблемы остаётся недостаток данных о возможностях применения инновационных технологий для диагностики и реабилитации голосовых нарушений. Например, использование биомаркеров, машинного обучения и виртуальной реальности пока ограничено экспериментальными исследованиями. В частности, приложение «NovatorSpace» используется для диагностики нарушений звукопроизношения у детей, однако такие технологии требуют дальнейших исследований и адаптации для русскоязычных пользователей, чтобы обеспечить их широкое применение в клинической практике [3]. Также отсутствует чёткая система мониторинга состояния голосового аппарата, адаптированная для лиц речевых профессий.

Актуальность данного исследования заключается в изучении необходимости разработки комплексного подхода к диагностике и реабилитации голосовых нарушений, включающего современные научные достижения. Это позволит не только повысить эффективность лечения, но и разработать меры профилактики, направленные на сохранение профессиональной работоспособности.

В рамках данной статьи проведено обследование состояния голоса у лиц речевых профессий с целью изучения частоты возникновения симптомов нарушения голоса у таких лиц и обоснования необходимости разработки комплексного подхода к диагностике и профилактике

голосовых нарушений за счёт проведения опросника о состоянии голоса у лиц речевых профессий.

Таким образом, данное исследование направлено на систематизацию существующих данных, выявление недостатков и перспективных направлений в области диагностики и лечения голосовых нарушений, что позволит сформировать научно-обоснованную базу для разработки новых технологий и программ реабилитации.

Материалы и методы

Исследование было проведено в период с октября по декабрь 2024 года. В процессе работы использовались методы анализа литературы, анкетирования, сравнения, обобщения и оценки.

На первом этапе был проведён анализ литературы, включающий изучение современных методических рекомендаций, научных публикаций и результатов предшествующих исследований в области голосовых нарушений. Это позволило определить ключевые факторы риска, особенности голосовых нарушений у представителей речевых профессий и актуальные подходы к их профилактике.

Для сбора данных использовался метод анкетирования. Анкета, разработанная авторами статьи, основывалась на полученных теоретических данных и включала 18 вопросов, разделённых на пять блоков: общая информация, условия работы и голосовая нагрузка, симптомы и жалобы на голос, забота о голосе и оценка состояния голоса.

Анализ результатов проводился с применением методов описательной статистики, включая распределение ответов по группам. Метод сравнения позволил выявить различия в характеристиках голосовых нарушений среди респондентов с разным уровнем профессиональной голосовой нагрузки. Метод обобщения применялся для выявления общих закономерностей и тенденций, связанных с голосовыми нарушениями.

Кроме того, использовался метод оценки, направленный на интерпретацию полученных данных с учётом научных критериев и экспертных заключений. Исследование основывалось на междисциплинарном подходе, объединяющем данные логопедии, фониатрии и статистического анализа. Предполагалось, что выявление основных факторов риска и характерных особенностей голосовых нарушений у представителей речевых профессий поможет разработать более эффективные меры профилактики и коррекции.

Результаты

В итоговую выборку вошли 146 респондентов, представляющих различные речевые профессии. Распределение респондентов по группам представлено на рисунке 1.

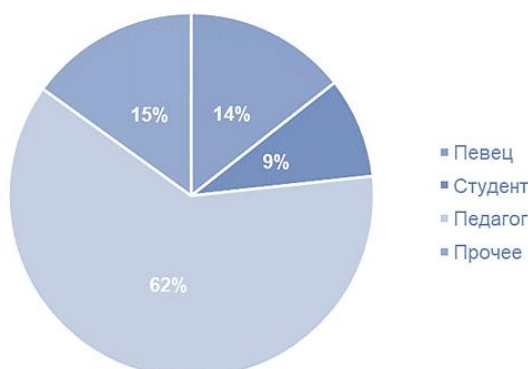


Рис. 1. Распределение профессий среди участников опроса

Fig. 1. Professions distribution among the survey participants

В результате проведённого опроса было установлено, что 93% респондентов сталкиваются с регулярными голосовыми проблемами. Наиболее распространёнными жалобами оказались ощущение сухости в горле (66%), боль в горле (45%) и усталость голосовых связок (40%). Установлено, что педагоги составляют наибольшую долю респондентов с частыми голосовыми нарушениями (62%), что связано с высокой интенсивностью голосовой нагрузки и отсутствием достаточного времени для восстановления.

Число опрошенных, испытывающих чувство дискомфорта после рабочего дня, возрастало прямо пропорционально количеству часов активной нагрузки на голосовой аппарат. Подробные результаты представлены на рисунке 2.

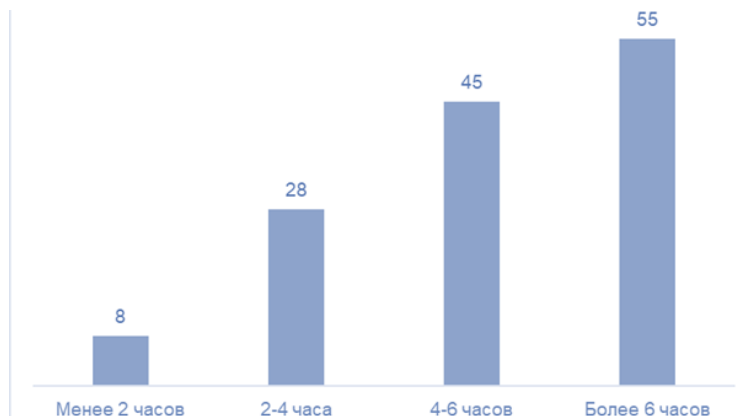


Рис. 2. Частота возникновения чувства дискомфорта при длительном использовании голоса в работе

Fig. 2. The frequency of discomfort after lengthy stretches of voice usage at work

Анализ условий труда показал, что 92% опрошенных сталкиваются с необходимостью повышения голоса для эффективного взаимодействия с аудиторией. Сравнение с результатами аналогичных исследований подтвердило основные выводы. Так, Е.В. Жулина, И.В. Лебедева и Д.А. Ерёмина указывают на схожие причины и факторы риска у педагогов, что согласуется с данными нашего исследования [4]. Однако, в отличие от предыдущих работ, в данном исследовании выявлена высокая распространённость проблем среди певцов, что подчёркивает необходимость разработки более специфических профилактических мер для этой категории специалистов. Любому вокальному исполнителю, независимо от уровня профессионализма и условий работы, необходимо соблюдать гигиену голоса максимально точно, учитывая все внутренние и внешние особенности [5].

В таблице 1 представлены обобщённые результаты исследований, сгруппированные по видам профессий.

Таблица 1 / Table 1

Распределение частоты голосовых проблем среди различных профессий
Frequency distribution of voice problems among different professions

Профессия	Количество респондентов	Частота голосовых проблем (%)	Основные жалобы	Условия труда
Педагоги	90	97	Боль в горле, ощущение сухости в горле	Повышенный шум, длительное общение
Студенты	13	92	Ощущение сухости в горле, усталость голосовых связок	Нерегулярные нагрузки, недостаток осведомлённости, стресс и напряжение

Певцы	21	90	Усталость голосовых связок, боль в горле	Интенсивные вокальные нагрузки
Другие специалисты	22	82	Ощущение сухости в горле, боль в горле	Нерегулярное использование голоса

Исходя из полученных данных, можно отметить, что у представителей большинства речевых профессий в более чем 80% случаев выявляются различные нарушения голоса. Эти нарушения, как правило, обусловлены специфическими условиями труда, включающими интенсивную голосовую нагрузку, длительное использование голоса в профессиональной деятельности, а также воздействие неблагоприятных факторов, таких как повышенный уровень шума среды или отсутствие регулярной профилактики.

Свыше 84% респондентов указали на отсутствие должного внимания к возникающим голосовым нарушениям, воспринимая их как незначительные или временные явления. Кроме того, 51% участников опроса сообщили о несоблюдении рекомендаций по голосовой гигиене, что особенно выражено среди молодых специалистов в возрасте до 35 лет.

Выявленная тенденция свидетельствует о недостаточной активности в области нормализации голосовой функции, что способствует дальнейшему усугублению нарушений. Это, в свою очередь, может привести к развитию более серьёзных патологий голосового аппарата, таких как хронический ларингит, узелки голосовых связок и функциональная дисфония, которые требуют комплексной диагностики и длительного терапевтического вмешательства.

Низкая степень осведомлённости о необходимости ранней диагностики и профилактики голосовых нарушений у лиц речевых профессий также была выявлена в ряде похожих исследований. Так, в исследовании Л.С. Терентьевой говорится о том, что голосовыми проблемами в своей практике сталкивались все 42 опрошенных педагога. Из них только 5 знали о существовании специалиста, оказывающего помощь при возникновении дисфоний [6]. В свою очередь, по итогам исследования Е.А. Лариной, Н.В. Гаркуши, С.Г. Екимовой было установлено, что у лиц речевых профессий основным провоцирующим фактором, вызывающим голосовую патологию, является чрезмерная голосовая нагрузка, а также подтверждено предположение о том, что большинство преподавателей хоть и испытывают проблемы со здоровьем голоса, но не предпринимают каких-либо действенных мер по его восстановлению [7].

На формирование данного поведения влияют несколько факторов. Среди них следует отметить недостаточную осведомлённость о последствиях игнорирования голосовых нарушений, а также отсутствие соответствующего образования и профилактических программ среди представителей речевых профессий. Важным фактором является также высокая рабочая нагрузка и хронический стресс, с которыми сталкиваются специалисты, что способствует снижению внимания к собственному здоровью.

Кроме того, существует недооценка значимости соблюдения голосовой гигиены и отсутствие привычки к регулярным тренировкам или расслаблению голосового аппарата. Усиление влияния этих факторов сопровождается ограниченным доступом к квалифицированной медицинской помощи и отсутствием чётких рекомендаций по коррекции голосовых нарушений в рамках профессии. Всё это ведёт к прогрессированию патологий и увеличению рисков для здоровья голосового аппарата.

Причины, по которым люди избегают обращения к специалистам по вопросам голосовых нарушений, являются многогранными. Одним из основных факторов является недооценка серьёзности проблемы. Многие воспринимают лёгкие голосовые нарушения, такие как

охриплость или усталость голоса, как временные явления, не требующие медицинского вмешательства. Это приводит к отсрочке визита к врачу, что, в свою очередь, может способствовать прогрессированию заболевания.

Помимо этого, принятие решения об обращении к специалисту часто осложняется страхом потерять трудоспособность. В профессиях, где голос является основным инструментом работы, существует опасение, что лечение может быть длительным и повлияет на профессиональную деятельность. Этот фактор особенно выражен у людей, для которых карьера является основным источником дохода.

Немаловажным фактором является также нехватка времени и неудобства, связанные с посещением специалистов. Рабочий график большинства представителей речевых профессий, а также отсутствие медицинских учреждений в доступной близости часто становятся препятствием для своевременного обращения за медицинской помощью. По результатам исследований, аналогичных описанному в данной статье, можно сделать вывод о том, что среди лиц речевых профессий наблюдается низкий уровень осведомлённости о значении своевременного обращения к специалистам. Многие не осознают важности профилактики и лечения голосовых нарушений, считая, что проблема «сама пройдёт». Это особенно актуально среди молодых специалистов, которые могут не понимать возможных долгосрочных последствий игнорирования симптомов.

Наконец, финансовая составляющая играет немаловажную роль. Стоимость консультаций и лечения, особенно в частных медицинских учреждениях, является значительным барьером для многих, что затрудняет регулярные медицинские осмотры и консультации.

Это подтверждается результатами исследования частоты нарушений голоса среди лиц голосоречевых профессий, проведённого Е.Ю. Радциг, М.А. Варавиной, А.Н. Радциг и В.В. Ангелковой, по результатам которого на приём к врачу пришли 2 из 5 россиян, постоянно имеющих проблемы с голосом, что позволяет нам сделать вывод о низкой готовности населения обращаться за медицинской помощью по поводу нарушений голоса [8].

Исходя из всего вышесказанного, можно утверждать о низкой распространённости диагностики и ранней реабилитации при голосовых нарушениях среди большинства представителей речевых профессий, находящихся в зоне риска. Одним из способов решения данной проблемы – применения современных подходов в реабилитации голосовых нарушений, что поможет открыть новые горизонты для улучшения качества жизни пациентов.

Например, автоматизированные инструменты речевой терапии на базе искусственного интеллекта, включая мобильные и компьютерные приложения, рассматриваются как перспективное направление в реабилитации лиц с нарушениями звукопроизношения. Эти технологии обладают высоким потенциалом для расширения доступа к логопедической помощи, особенно в условиях ограниченного ресурса специалистов. Несмотря на вызовы, связанные с их разработкой и использованием, дальнейшие исследования и разработки в этой области могут привести к созданию новых инновационных методов и технологий, способных улучшить качество жизни пациентов и снизить бремя голосовых нарушений [9].

Внедрение искусственного интеллекта в такие программы позволяет персонализировать подход, создавая индивидуализированные тренировки и рекомендации на основе анализа данных о голосе пациента. Кроме того, виртуальные голосовые тренеры на основе искусственного интеллекта, такие как «Джессика» от компании BetterSpeech, предоставляют пациентам персонализированную логопедическую помощь, доступную круглосуточно на любом устройстве. Однако такие решения не заменяют полностью традиционную терапию, они лишь служат важным дополнением [10].

Использование сенсорных технологий, таких как носимые устройства для мониторинга голоса, также открывает новые возможности для интеграции реабилитации в повседневную

жизнь. Эти устройства могут предоставлять обратную связь в реальном времени, что способствует более точной коррекции голосовых нарушений и улучшению результатов терапии [11].

Развитие мультимодальных программ, которые сочетают физические упражнения, психологическую поддержку и технологические решения, представляет собой комплексный подход, направленный на всестороннее восстановление голосовой функции. Этот подход не только учитывает физиологические и психологические аспекты, но и позволяет разрабатывать персонализированные программы реабилитации, адаптированные под индивидуальные потребности пациента.

Будущие исследования и разработки в области виртуальной и дополненной реальности, а также использование биомаркеров и генетических данных в лечении голосовых нарушений обещают дальнейшее расширение возможностей для точной и эффективной диагностики и реабилитации.

В целом, интеграция этих инновационных технологий в реабилитацию голосовых нарушений открывает новые горизонты для персонализированного подхода, повышая доступность и качество лечения.

Несмотря на впечатляющие перспективы, которые открывают инновационные методы реабилитации голосовых нарушений, их внедрение и использование сталкиваются с рядом сложностей. Высокие затраты на разработку и внедрение технологий, необходимость специализированных знаний для работы с ними, а также ограниченная доступность таких решений для широкого круга пациентов делают их не всегда доступными. В связи с этим возникает острая необходимость в создании программы, которая бы позволила людям самостоятельно диагностировать и влиять на нарушения голоса. Такой инструмент стал бы не только более доступным и дешёвым решением, но и предоставил бы пациентам возможность активнее и более эффективно работать над восстановлением своего голосового здоровья.

Заключение

Исследование показало, что голосовые проблемы часто встречаются среди специалистов, активно использующих голос в своей профессиональной деятельности, особенно у педагогов и певцов. Основными жалобами являются сухость и боль в горле, усталость связок, что связано с высокими голосовыми нагрузками. Недооценка проблемы и нехватка времени на обращение к специалистам усугубляют ситуацию, что может привести к более серьёзным заболеваниям. Современные методики реабилитации, основанные на применении компьютерных технологий, также не являются оптимальным решением, так как они не всегда учитывают индивидуальные особенности пациента, могут быть труднодоступны для некоторых социальных групп и требуют высокой квалификации специалистов для эффективного использования.

Для решения этих проблем необходимо разработать доступную программу, позволяющую людям самостоятельно диагностировать и корректировать голосовые нарушения. Внедрение инновационных технологий, таких как искусственный интеллект и виртуальные тренеры, может значительно улучшить доступность и эффективность реабилитации. Однако для широкого использования таких технологий нужно преодолеть барьеры, такие как высокая стоимость и ограниченная доступность.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на развитие доступных методов диагностики и реабилитации голосовых нарушений и создание удобных цифровых решений для самостоятельной работы с голосом.

Вклад автора / Contribution of the author

Н.Н. Савельева – разработка концепции и алгоритма исследования, подготовка и редактирование текста; С.М. Матросова – сбор данных, анализ и интерпретация результатов.

N.N. Savelyeva – research concept and algorithm development, preparation and editing of the text; S.M. Matrosova – data collection, analysis and interpretation of the results.

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников

1. Гуляева В.А. Профессиональные нарушения голоса // Молодой учёный. 2021. № 46(388). С. 32–37. EDN: XGRSSQ
2. Ильченко И.Н., Казарина О.В. Оценка заболеваемости голосового аппарата среди населения Российской Федерации // Социальные аспекты здоровья населения. 2013. № 6(34). Ст. 5. EDN: RTKEVN
3. Хоменко А.А., Зинченко И.В., Брызгалова Ю.В. Диагностика речевых нарушений у дошкольников с помощью искусственного интеллекта // Педагогическая перспектива. 2024. № 1(13). С. 58–65. DOI: [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1\(13\)_58](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1(13)_58)
4. Жулина Е.В., Лебедева И.В., Ерёмина Д.А. Экспериментальное изучение нарушений голоса у педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-1. С. 130–132. EDN: OYHDZG
5. Камшукова А.В. Особенности гигиены голоса певца // Символ науки: международный научный журнал. 2020. № 10. С. 73–75. EDN: JIJJC1
6. Терентьева Л.С. Степень информированности педагогических работников о вопросах профилактики профессиональных заболеваний голосового аппарата // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. № 203. С. 265–275. DOI: <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2022-203-265-275>
7. Ларина Е.А., Гаркуша Н.В., Екимова С.Г. Изучение нарушения голоса и способов его восстановления у преподавателей вуза // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 4(57). С. 380–386. DOI: <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2021.57.434>
8. Радциг Е.Ю., Варавина М.А., Радциг А.Н., Ангелкова В.В. Нарушения голоса у лиц голосоречевых профессий: причины и способы коррекции // Фарматека. 2018. № 8(361). С. 79–83. DOI: <https://doi.org/10.18565/pharmateca.2018.8.79-82>
9. Deka C., Shrivastava A., Abraham A.K., Nautiyal S., Chauhan P. AI-based automated speech therapy tools for persons with speech sound disorders: a systematic literature review. Preprint, v. 2. April, 2024. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2204.10325>
10. Williams C. Tapping into technology: ai to assist in speech therapy // Tech Times. 2024. URL: <https://www.techtimes.com/articles/306660/20240715/tapping-into-technology-ai-to-assist-in-speech-therapy.htm>
11. Morris A. First wearable device for vocal fatigue senses when your voice needs a break // News Center. February, 2023. URL: <https://news.feinberg.northwestern.edu/2023/02/22/first-wearable-device-for-vocal-fatigue-senses-when-your-voice-needs-a-break/>

References

1. Gulyaeva V.A. Professional'nye narusheniya golosa [Professional voice disorders]. *Young Scientist*, 2021, no. 46(388), pp. 32–37. (In Russ.).
2. Ilchenko I.N., Kazarina O.V. Otsenka zabolevaemosti golosovogo apparata sredi naseleniya Rossiyskoy Federatsii [Vocal apparatus disorders in population of the Russian Federation]. *Social Aspects of Public Health*, 2013, no. 6(34), art. 5. (In Russ.).
3. Khomenko A.A., Zinchenko I.V., Bryzgalova Yu.V. Diagnostika rechevykh narusheniy u doshkol'nikov s pomoshch'yu iskusstvennogo intellekta [Artificial intelligence as a diagnostic technology for detecting speech disorders]. *Pedagogical Perspective*, 2024, no. 1(13), pp. 58–65. (In Russ.). DOI: [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1\(13\)_58](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1(13)_58)

4. Zhulina E.V., Lebedeva I.V., Eremina D.A. Eksperimental'noe izuchenie narusheniy golos u pedagogov [Experimental study of voice disorders in teachers]. *Problems of Modern Teacher Education*, 2023, no. 78-1, pp. 130–132. (In Russ.).
5. Kamshukova A.V. Osobennosti gigieny golosa pevtsa [Peculiarities of singer's voice hygiene]. *Symbol of Science: an International Scientific Journal*, 2020, no. 10, pp. 73–75. (In Russ.).
6. Terenteva L.S. Stepen' informirovannosti pedagogicheskikh rabotnikov o voprosakh profilaktiki professional'nykh zabolevaniy golosovogo apparata [Teacher awareness about the prevention of occupational voice disorders]. *Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen*, 2022, no. 203, pp. 265–275. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2022-203-265-275>
7. Larina E.A., Garkusha N.V., Ekimova S.G. Izuchenie narusheniya golosa i sposobov ego vosstanovleniya u prepodavateley vuza [Study of voice impairment among university teachers and ways to restore it]. *Business. Education. Law*, 2021, no. 4, pp. 380–386. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2021.57.434>
8. Radtsig E.Yu., Varavina M.A., Radtsig A.N., Angelkova V.V. Narusheniya golosa u lits gosorechevykh professiy: prichiny i sposoby korrektsii [Voice disorders of voices in persons of voice-speech professions: causes and ways of correction]. *Farmateka*, 2018, no. 8(361), pp. 79–83. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.18565/pharmateca.2018.8.79-82>
9. Deka C., Shrivastava A., Abraham A.K., Nautiyal S., Chauhan P. AI-based automated speech therapy tools for persons with speech sound disorders: a systematic literature review. Preprint, v. 2. April, 2024. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2204.10325>
10. Williams C. Tapping into technology: ai to assist in speech therapy // *Tech Times*. 2024. URL: <https://www.techtimes.com/articles/306660/20240715/tapping-into-technology-ai-to-assist-in-speech-therapy.htm>
11. Morris A. First wearable device for vocal fatigue senses when your voice needs a break // *News Center*. February, 2023. URL: <https://news.feinberg.northwestern.edu/2023/02/22/first-wearable-device-for-vocal-fatigue-senses-when-your-voice-needs-a-break/>

Информация об авторах / Information about the authors

Матросова Софья Михайловна – студентка 4 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», Дальневосточный федеральный университет (Владивосток, Российская Федерация),

✉ matrosova.sm@dvfu.ru

Sofya M. Matrosova, Student, Majoring in “Special (Defectological) Education”, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation).

Савельева Нина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента педагогики и психологии развития, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток, Российская Федерация),

✉ saveleva.nn@dvfu.ru

Nina N. Saveleva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Pedagogy and Developmental Psychology, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation).

Статья поступила / Received: 23.02.2025.

Доработана после рецензирования / Revised: 16.03.2025.

Принята к публикации / Accepted: 04.04.2025.



Организованная преступность в России в 1990-е годы: от «красной мафии» к господству «авторитетов»

Часть 2

В.В. Кривошеев

*Балтийский федеральный университет им. И. Канта,
Калининград, Российская Федерация*
✉ vkrivosheev@kantiana.ru

Аннотация. Цель данной статьи заключается в том, чтобы продолжить анализ криминального перерождения российского общества в 1990-е годы. В этой части исследования имеется в виду наиболее полно раскрыть действия и результаты преступных действий в социально-экономической подсистеме социума, показать наиболее характерные приёмы активности криминалитета, который внедрился в самые доходные отрасли народного хозяйства, одновременно при этом не пренебрегая и открытым вымогательством, направленным на зарождающийся мелкий и средний бизнес. Кроме этого, детально остановиться на региональной специфике организованной преступности в этот период, показать криминальную активность, присущую преступным элементам в различных субъектах Российской Федерации. Это в немалой степени связано и с этнической составляющей преступных сообществ, своеобразно специализирующихся на разных сферах незаконного и противозаконного предпринимательства, а порой используя и географическое положение той или иной республики, края, области. Предполагается, что значительное внимание будет обращено на криминальное поражение духовно-идеологической сферы российского общества. Процессы, происходящие здесь, как будто являлись едва ли не зеркальным отражением того, что было свойственно советскому времени. Исчезновение каких-либо регламентов, ограничений позволили преступным и околопреступным элементам использовать литературу и искусство для тиражирования и пропаганды низменных качеств человека, вседозволенности, едва ли не одобрения преступных проявлений. В заключении делается общий вывод, касающийся криминальной ситуации в России в 1990-е годы, тех трудностей, которые стояли перед властью, всё же отодвинувшей российское общество от опасной черты.

Ключевые слова: организованная преступность, экономическая сфера общества, регионализация преступности, духовная сфера социума

Для цитирования: Кривошеев В.В. Организованная преступность в России в 1990-е годы: от «красной мафии» к господству «авторитетов». Часть 2 // Социальная компетентность. 2025. Т. 10, № 1. С. 23–40.

Organized crime in Russia in the 1990s: from the “red mafia” to the dominance of “authorities”

Part 2

V.V. Krivosheev

*I. Kant Baltic Federal University,
Kaliningrad, Russian Federation*
✉ vkrivosheev@kantiana.ru

Abstract. The purpose of this article is to continue the analysis of the criminal rebirth of Russian society in the 1990s. In this part of the study, it is meant to most fully reveal the actions and results of criminal actions in the

socio-economic subsystem of society, to show the most characteristic methods of activity of criminals who have infiltrated the most profitable sectors of the national economy, while not neglecting open extortion aimed at nascent small and medium-sized businesses. In addition, it is meant to dwell in detail on the regional specifics of organized crime during this period, to show the criminal activity inherent in criminal elements in various constituent entities of the Russian Federation. This is largely due to the ethnic component of criminal communities, peculiarly specializing in various areas of illegal and illegal entrepreneurship, and sometimes using the geographical position of a particular republic, region, oblast. It is assumed that significant attention will be paid to the criminal defeat of the spiritual and ideological sphere of Russian society. The processes taking place here seemed to be almost a mirror image of what was characteristic of the Soviet era. The disappearance of any regulations, restrictions allowed criminal and near-criminal elements to use literature and art to replicate and promote the baser qualities of a person, permissiveness, almost approval of criminal manifestations. The conclusion draws a general conclusion regarding the criminal situation in Russia in the 1990s, the difficulties that faced the authorities, which nevertheless moved Russian society away from a dangerous line.

Keywords: organized crime, the economic sphere of society, regionalization of crime, spiritual sphere of society
For citation: Krivosheev V.V. Organized crime in Russia in the 1990s: from the “red mafia” to the domination of “authorities. Part 2. *Social Competence*, 2025, vol. 10, no. 1, pp. 23–40. (In Russ.).

Введение

Продолжая анализ ситуации криминализации российского социума в 1990-х годах, сосредоточимся на положении в социально-экономической подсистеме общества, а также в его духовной сфере. Понятно, что такое, скажем, несколько обособленное рассмотрение в действительности возможно только на аналитическом уровне, поскольку в реальности все элементы общества не просто связаны друг с другом, а теснейшим образом взаимодействуют, оказывают мощнейшее влияние на, казалось бы, весьма разнородные составляющие. И по прошествии уже немалого времени с тех самых «лихих девяностых» всё происходящее тогда по-прежнему привлекает внимание исследователей. В частности, специалисты в области юриспруденции, экономической теории, социологии стремятся выявить причины и факторы нарастания криминальной активности [1; 2]. При этом показывается и то обстоятельство, что преступность в этой подсистеме общества представляла, да и представляет реальную угрозу безопасности для страны [3; 4]. Особо выделяют аналитики теневилизацию экономической сферы социума [5; 6], преступность в финансовой составляющей экономической жизни [7; 8]. Учёные используют самые разные приёмы для раскрытия существа преступности в народном хозяйстве [9; 10; 11; 12]. Активно анализируются и региональные особенности криминальной активности в экономической сфере [13; 14; 15; 16]. Изучаются и отдельные аспекты криминальной деформации духовной составляющей общественной жизни России [17; 18].

Цель исследования

Цель данной статьи состоит в раскрытии основных слагаемых организованной преступности в России в 1990-е годы, которые характеризуют экономическую сферу общества, в показе региональных особенностей организованных форм антиправовых действий, а также в рассмотрении криминального поражения духовной составляющей социума в указанный период.

Методология и методы исследования

При рассмотрении криминализации экономической и духовной сфер российского общества в 1990-е годы имеется в виду, как и в первой части статьи, применить методологию институционализма. И во второй части статьи автор использует статистические данные, вторичный анализ многочисленной информации, которая содержится в трудах специалистов в социальных науках, а также представлена на сайтах социологических центров.

Освоение организованной преступностью экономической сферы российского общества

Действия организованной преступности применительно к экономической подсистеме российского общества были многообразными и приносили успех, т.е. высокую криминальную прибыль, и в силу крайне непродуманных действий власти – на всех её уровнях. А может, и напротив, вполне даже продуманных действий власть предержащих, что называется, в свою пользу. В первой части статьи это отчасти уже было показано. Теперь предстоит более детально рассмотреть то, что происходило в 1990-е годы в народном хозяйстве России.

Во-первых, следует, на наш взгляд, особо отметить, что политика российского государства, которое организовало процесс разгосударствления, в частности в форме приватизации, была такой, что происходила постоянная генерация, массовое воспроизводство преступного и допреступного социальных миров. Криминалитет, который к началу 1990-х годов уже обладал большим движимым и недвижимым имуществом, получил теперь возможность перераспределения в свою пользу и государственной собственности. Нельзя забывать, что даже в рамках действовавшего в то время законодательства, о чём мы уже говорили [19, с. 102–103], можно было создавать подконтрольные представителям преступного мира новые хозяйствующие субъекты, да ещё и зачастую за счёт бюджетного финансирования. Собственность, созданная поколениями советских людей, причём, как говорится, самые лакомые её куски, т.е. дающие наибольшую прибыль, часто в иностранной валюте, всё в большей мере переходила в руки криминального мира.

Курс руководства страны в 1990-е годы на форсированное создание рыночной экономики означал не более чем передачу в собственность новым частным владельцам предприятий промышленности (в значительной мере добывающей, т.е. нефтегазовой в первую очередь). При этом все пропагандистские усилия сосредоточивались на показе якобы изначальной ущербности государственного регулирования процессов, происходящих в народном хозяйстве, неэффективности социалистической модели управления экономикой.

Учитывая, что в конце 1980-х годов 97% населения обладало всего 3% накоплений, так называемые свободные деньги были сосредоточены в исключительно узком слое криминальных дельцов и коррумпированных чиновников. А за год, прошедший после 1992 года, т.е. после либерализации цен, накопления трудящихся практически были обесценены полностью. Именно поэтому 55% капитала и 80% голосующих акций в ходе приватизации перешли в руки криминального и иностранного капитала [20, с. 70].

Условия, в которых проводилась приватизация (а это и безымянные приватизационные чеки, так называемые ваучеры, а также возможность их массовой скупки), превратили этот процесс, а также и акционирование собственности в достаточно быстрый её захват теми, кто реально обладал денежными ресурсами. Понятно, что не последнюю роль в этом играл преступный мир. Неслучайно, что только в 1993 г. из зарегистрированных 110,4 тыс. преступлений в сфере экономики 25% были связаны с приватизацией [21, с. 41–42].

Криминалитет быстро освоился в новой ситуации, действовал всё более открыто, не просто способствовал массовому расхищению богатств страны, а, что называется, возглавил грабёж народного достояния. Так, уже в 1992 году незаконно было экспортировано 39% металла, 20% энергоносителей, 11% другой продукции, произведённой на тогда ещё не акционированных предприятиях [21, с. 149]. В целом трудно не согласиться с оценкой западных специалистов, что приватизация в России прошла «быстро и грязно» [22].

Ещё одним проявлением освоения криминалитетом экономической сферы российского общества стало в 1990-е годы своеобразное исчезновение границ между «теневого» и обычной, т.е. светлой, экономикой. Это получилось в результате того, что представители криминалитета стали легко встраиваться в основные отрасли народного хозяйства, участвовать во

внешнеэкономической деятельности. В свою очередь, владельцы и управленцы предприятий стали всё более явно нарушать нормы закона. К этому в какой-то мере их вынуждала и общая обстановка вседозволенности, и непродуманное налоговое законодательство. Таким образом и происходило своеобразное сращивание криминалитета с теми, кто ещё недавно, казалось бы, и помыслить не мог об общении с такими индивидами.

Сотрудник МВД России, к примеру, основываясь на уголовной статистике, утверждал, что почти половина из 3 тыс. действовавших в 1990-е годы преступных группировок образовала легальные хозяйственные структуры. В целом же криминальные сообщества, используя самые разные способы воздействия, включая, естественно, угрозы физической расправы, психологического давления, контролировали тогда деятельность более 40 тыс. субъектов хозяйствования, в числе которых было более 400 банков [23, с. 3]. Как это не удивительно покажется, но власть зачастую не только попустительствовала этому, она чуть ли не открыто способствовала такой ситуации. В «тень» уходила всё большая часть экономически активного населения страны, что, соответственно, фиксировалось долей валового внутреннего продукта (ВВП), производимой предприятиями, не попадавшими в официальные статистические сводки и данные о поступлении налогов в государственную казну. Например, как показывают сведения МВД, в 1990–1991 гг. в теневой экономике производилось 10–11% ВВП, в 1993 г. – 27%, в 1994 г. – 39%, в 1995 г. – 45%, в 1996 г. – 46%. С теневой экономикой оказалось связанными 58–60 млн человек [24, с. 59].

Нельзя не остановиться на таком важном сегменте деятельности криминалитета в указанный период, как финансово-кредитная сфера экономической жизни.

Речь прежде всего идёт о том, что изъятие из Уголовного кодекса статей, которые предусматривали ответственность за некоторые виды валютных операций, означало, что государство утратило реальные механизмы воздействия на одну из важнейших сфер экономической жизни. И вот что оказалось в результате. По данным экономиста Н.П. Шмелёва, за 1990-е годы из России эмигрировало, по его выражению, не менее 300–400 млрд долларов, что в полтора-два раза превышало задолженность России внешнему миру [25, с. 11]. Как ни странным это покажется, но даже дефолт, который был объявлен российским правительством 17 августа 1998 года, не остановил этот негативный процесс.

Сказанное свидетельствует, что верхушка российского бизнеса в 1990-е годы перестала связывать и своё будущее, и будущее своих детей с Россией. П. Вощанов, например, ссылаясь на одно исследование, проведённое Федеральной службой безопасности, отметил, что не менее 65 российских предпринимателей, которые входили в первую сотню бизнесменов по уровню своих состояний, обустроили свои семьи (жены, дети, внуки) за границей [26].

Говоря о криминализации социально-экономической сферы общества, нельзя не остановиться на таком её элементе, как финансовая и кредитная составляющие. Происходящее здесь наиболее зримо демонстрирует всю глубину погружения социума в преступное состояние. Так, по данным экспертов МВД России, только в 1992 году не менее трети всех долларов, которые были реализованы через Московскую межбанковскую валютную биржу, приобретены по подложным финансовым документам [21, с. 149].

В указанный период в буквальном смысле огромный размах приобрели так называемые «финансовые пирамиды», т.е. криминальные структуры, которые были созданы для отъёма денег у населения. Избыточная доверчивость людей, элементарная экономическая неграмотность, сочетающиеся с желанием быстрого и лёгкого обогащения, позволили действовать всем этим компаниям, не имеющим к тому же даже лицензий. В.В. Лунеев, ссылаясь на официальные данные, показывает, что в 1990-е годы действовало более 830 таких преступных организаций [27, с. 254]. Рост числа преступлений в финансовой сфере происходил обвальными темпами. Ежегодно в 1990-е годы количество таких антиправовых действий возрастало на 10–12% [28, с. 4].

Масштабны были и криминальные действия, связанные с добычей природных ископаемых. Американская корпорация «Голден АДА» обещает нашей стране содействие в открытии в «Bank of America» кредитной линии на 500 млн долларов США, и в качестве обеспечения этой сделки необходимо выделить из Госфонда России некоторую залоговую сумму с условием её возвращения по завершении сделки. Минфин дал разрешение. Бриллианты, ювелирные изделия, золотые монеты, бытовое серебро и золото, антиквариат – всего на сумму более 94 млн долларов – были отправлены в Америку. Но результатом сделки стало беспрецедентное мошенничество, когда поступившие валютные ресурсы – полмиллиарда долларов – попросту были расхищены [29, с. 20]. Можно привести и другие примеры. Аналитики установили, что только в 1999 году общая сумма ущерба от нарушений законодательства при лесозаготовках и товарных операциях с лесом составила 158,5 млн долларов. Объёмы экспорта российской древесины в Китайскую Народную Республику в 2000 году в сравнении с предыдущим годом выросли в 30 раз. Этими операциями занимались не менее 6 тыс. фирм [30].

Дело, разумеется, не в этих фактах, не в определённой выстроенности примеров. Мы стремились лишь показать болезненную тенденцию всё более тотальной криминализации социально-экономической сферы российского общества, что означает беспрецедентный рост преступности в ней, а также создание огромного допреступного социального мира.

Завершая разговор о действиях организованного криминалитета в экономической сфере российского общества, мы не можем не обратить внимание на то обстоятельство, что главным экономическим преступником, самым криминализированным экономическим социальным институтом было в 1990-е годы само государство. Именно оно, его органы установили тогда такие налоговые и иные правила экономического поведения, которые фактически уничтожали саму возможность действовать в рамках права.

Экономические манёвры российского правительства не позволяли провести реальные реформы в народном хозяйстве, отторгали от производственного сектора внутренних и внешних инвесторов, уничтожали перспективы создания конкурентной среды для производителей, тем самым породили и продолжают порождать псевдорыночную криминализированную практически до предела экономику.

Специфика региональной криминализации

Прежде всего надо обратить внимание на то обстоятельство, что после распада СССР бывшие автономные республики в составе Российской Федерации не только стремились занять всё более независимое политическое положение в стране, но, что, естественно, связано с этим обстоятельством, получить и своеобразный экономический суверенитет. В 1994 году, например, средний уровень перечислений в федеральный бюджет от налоговых поступлений с территории субъектов составлял 40–50%. Татария в том же году перечислила 16%, Башкирия – 12%, а Якутия не перечислила вообще ничего. Аналогичная обстановка складывалась не только с налогами, но и другими платежами. Башкирия, например, в 1996 году должна была заплатить центру 50% акцизов на спиртоводочную продукцию и 100% акцизов на нефть и газ, но не перечислила ни одного рубля [31, с. 24].

Естественно, регионализация криминального поражения российского общества связана не только с указанными обстоятельствами. Криминалитет быстро освоил самые доходные сектора бизнеса в каждом регионе. Показать это можно на примере Калининградской области.

Учитывая специфику региона, где находится, в частности, уникальное месторождение янтаря, а его запасы, по некоторым оценкам, составляют до 96% от мировых, понятным становится, почему столь пристальное внимание преступники проявляли именно к этой сфере. На чёрном рынке 1 кг янтаря стоит до 2–3 тыс. долларов. В ежегодном исчислении потери от

незаконного вывоза янтаря составляли в середине 1990-х годов, по некоторым сведениям, до 80 млн долларов. В то же время за 1998 год, например, было задержано 242 человека, незаконно добывающих янтарь, но только четверо из них были привлечены к уголовной ответственности. Янтарному комбинату, единственному такого рода предприятию в России, было возвращено всего 233 кг янтаря, стоимость которого не достигала 40 тыс. деноминированных рублей [32]. Калининградская область – один из самых достаточно до сих пор мощных рыбопромышленных центров России. По оценкам аналитиков спецслужб страны, теневые доходы преступных группировок в этой отрасли составили за четыре года не менее 4 млрд долларов [33].

Организованная преступность и духовная сфера

Прежде всего, на наш взгляд, можно с полным основанием говорить о сущностном, можно сказать, самом кардинальном развороте российского общества в 1990-е годы от идеологии равенства, партнёрства, взаимопомощи, коллективизма к идеологии безудержной, неостановимой погони за личным преуспеванием, выгодой, расчётливого своеволия. Конечно, это не только, а может быть, и не столько идеологические подвиги, сколько социально-психологические, тем более что так называемая рыночная психология складывается стихийно, насаждается спорадически, что не может не проявляться в алогичности, противоречивости многих пропагандируемых и даже рекламируемых официальными структурами власти и управления тезисов, установок.

Кардинальная перестройка сознания, идущая от одних ценностей, стереотипов, идеологем к другим, в России не была завершена и наталкивалась, да и сейчас наталкивается на значительное сопротивление не только в силу приверженности значительной части общества так называемым советским, коллективистским в основе своей ценностям и не только в силу общей инерционности сознания, но и потому, что общество, многократно испытав духовные шоки (в России быстро вошла в оборот фраза Лешека Бальцеровича, по-своему трактующая реформы Гайдара в России: «В Польше шоковая терапия, а в России шок без терапии» [34]), стремится в большей мере опираться на здравомыслие.

К началу 1990-х годов российское массовое сознание несло в себе наивные, а порой и примитивные представления, знания о рынке, частной собственности. Когда, например, в 1989 году социологи попросили граждан СССР своими словами описать, что они понимают под частной собственностью, то оказалось, что 30% опрошенных вообще ничего не смогли сказать, 20% дали неопределённый ответ, 20% назвали предметы личной собственности, и только 20% дали более или менее удовлетворительные ответы [35, с. 139].

Убедившись, естественно, на практике, собственном опыте, касающемся как финансовых пирамид, так и самого государства, неоднократно за последние десять лет обокравшего собственных граждан, россияне не рассматривают больше официально насаждаемое представление о рынке как оправданное, справедливое, более или менее близкое истине. Естественная реакция общества на ложь сработала в очередной раз с потерями как для массового сознания, так и для самих идеологических центров российского государства, от имени которых в сознание внедрялся позитивный образ общества благоденствия и потребления, основанного на рыночной регуляции хозяйственной жизни. Негативный образ рынка в сознании смог закрепиться, быть доминантной основой социального наследования такого представления, что опять-таки чревато отрицательными последствиями как для сознания, всё с большим недоверием воспринимающего инновации, так и для российского общества в целом, которое законсервирует в своих основах криминальные слагаемые рыночного механизма. Справедливой поэтому представляется точка зрения, показывающая дисфункциональное состояние современного российского общественного сознания.

Массовое российское сознание было ориентировано в большей мере на дезинтеграцию общества как своеобразную месть ему за неоднократно обманутые ожидания. Отсутствие прежних, ещё недавних идеологем-опор весьма успешно компенсировалось представлениями о вседозволенности, возможности утверждения собственных устремлений любой ценой. И что особенно существенно, по нашему мнению, можно с полным основанием констатировать проникающее воздействие цинизма во всех его проявлениях. Российское общество весьма зримо, можно сказать, скатилось в 1990-е годы к ценностям более низкого порядка, примитивизировалось. Действительно, возникла некая новая общественная позиция, суть которой состоит в сочетании потребительского конформизма и предприимчивого нонконформизма. Власть и собственность уже не ассоциировались тогда со спокойной совестью. В постсоветском массовом сознании в России вовсе не царил ценностный вакуум. Основные ценности быстро замещались новыми. И происходило это непрерывно, с ценностными конфликтами, потерями и обретениями, поскольку неолиберализм, насаждаемый в массовом сознании зачинателями российских реформ, отнюдь неоднозначно позитивен. В целом в ту пору состоялся своего рода ациклический духовный перелом российского общества, хотя оно и продолжает пребывать в ситуации незавершённого выбора основных ориентиров своего развития.

Констатация положения «исторической развилки» соотносима с представлением о необратимости многих социальных процессов в российском обществе, в том числе свойственных и массовому сознанию. Разрыв преемственности идеологических, духовных ценностей в целом уже состоялся, и поколения, лишь социализирующиеся в настоящее время, уже отстранённо, чуждо воспринимают ещё недавно казавшиеся незыблемыми и привычными установления, социальные категории и т.п.

Иными словами, расхождение, и всё более значительное, заметим, в новых условиях декларируемого должного и наблюдаемого сущего (взять хотя бы оценочные суждения о приоритете защиты прав и свобод индивидов и реальное положение дел в России) во многом предопределяет разочарование людей в идеологических построениях вообще, смещает их интересы в сторону индивидуально прагматичных ориентиров. Сознание всё большего числа российских индивидов подвигается в сторону утилитарных ценностей, «простых» решений собственных проблем и в силу этого вполне объективно становится более готовым к неправовым, несправедливым формам реализации своих интересов. А это умножает доприступный социальный мир, что и даёт нам возможность связать вышеперечисленные оценки состояния духовно-идеологической сферы российского общества с её криминализацией.

Симптоматичной, по нашему мнению, является в целом неуспешная попытка российской власти заместить прежние, как принято утверждать в последние годы, «коммунистические идеологические установки», понятия, представления религиозными, в частности, православными. По всей видимости, это можно объяснить целым рядом обстоятельств.

Во-первых, и в дореволюционное время Русская православная церковь снискала славу института, исключительно приближённого к государству, слитого с ним, служащего своего рода целям лишь прикрытия и оправдания всего, что от него исходит. Это, между прочим, предопределило, как представляется, и сравнительно лёгкое исчезновение, растворение значимости православия в советский период истории. Во-вторых, консерватизм обрядово-культурной системы православия, его длительное положение на обочине социальной жизни российского общества обусловили неготовность иерархов этой церкви, всего клира к переменам, начавшимся в жизни России. На своего рода вызовы, требования времени Русская православная церковь смогла ответить лишь традиционно, то есть максимальным приближением к власти, на этот раз новой, по самоназванию демократической.

Русская православная церковь как бы заразилась в тот период рыночной психологией, больше озабочась возвращением собственности (монастыри, соборы и т.п.), чем духовным

возрождением народа, как это было объявлено официально. Не может не вызывать удивления, по крайней мере, стремление представителей церкви освящать в 1990-е годы банки, зрелищные учреждения и т.п. места, имеющие мало общего с духовной жизнью народа и, главное, её нынешним состоянием.

В качестве некоторой результирующей такой ситуации мы можем в данном случае констатировать, что и религиозные ценности оказались довольно сильно дискредитированы, не смогли послужить достойной заменой существовавшим так называемым коммунистическим. До 70% участников представительных общероссийских социологических исследований, проведённых в 1990-е годы, не собирались следовать призывам патриарха и других иерархов православной церкви не смотреть какой-либо кинофильм или не читать какую-нибудь книгу. На подавляющее большинство (также примерно 70% респондентов) не влияет и поддержка религиозными кругами какого-либо кандидата на выборах в представительные органы власти. Несколько снизившееся число индивидов, идентифицирующих себя с атеистами (28% в 1992 году против 40% в 1991 году), вновь стало возрастать (35% в 1997 году) [36, с. 107]. В данном случае у нас нет цели анализировать более успешное продвижение в массовое сознание тюркоязычных этнических общностей, правда, тоже в несколько смещённом виде, исламских ценностей.

Неустойчивость российского массового сознания, рассогласование его основных элементов, столь выгодные криминалитету, навязывающему свои представления о дозволенном, ценном, получают своеобразное отражение и в ходе настоящей сектантской, псевдодуховной экспансии, которая наблюдалась в России в 1990-е годы, да и позже.

С одной стороны, совершенно очевидно стремление протестантизма завоевать относительно свободное ещё недавно в религиозном отношении пространство. Но, с другой стороны, что нам представляется особенно важным с точки зрения задач нашего анализа, совершенно отчётливо проявляется стремление разного рода экстремистских, наиболее радикальных сект, конфессий, в которых проходят своеобразную апробацию методы вмешательства в психику, вербовки молодого пополнения, продвинуть своих представителей в российское общество.

Все эти новоявленные пророки, имея совершенно отчётливый корыстный интерес, всемерно стремятся внедриться в различные российские регионы. Отмечаются факты прямой связи сектантов с криминальными элементами, которые используют доверчивых людей в своих интересах (завещание имущества, денежных сбережений в пользу какой-либо общины).

В целом же наблюдалась парадоксальная на первый взгляд ситуация. Казалось бы, мифологизированные нормы, традиции, ожидания, привычно связываемые сейчас с понятиями «коммунистическая утопия», «коммунистический этап развития страны», должны были смениться в России рационализированными, прагматичными элементами сознания. На деле же тоталитарное сознание в российском обществе действительно оказалось исчерпанным, разложившимся, но его заместило отнюдь не открытое, демократическое, либеральное или сугубо религиозное миропонимание, действующее на принципах социальной взаимности индивидов, а псевдодемократическое, катастрофически индивидуализированное, безответственное миропонимание, фактически агрессивное, готовое к восприятию любых «ценностей» криминалитета. Это утверждение вполне относится именно к массовому, то есть некоему усреднённому сознанию, что отнюдь не означает отсутствия в определённых слоях общества, профессиональных общностях иных элементов, составляющих сознания.

Вышесказанное позволяет нам утверждать наличие глубокого, по сути, всеохватывающего идейного, духовного кризиса в 1990-е годы российского общества, на котором весьма своеобразно паразитировал и который в известном смысле вызвал криминальный мир.

Это выражалось, прежде всего, в достаточно успешных попытках продвижения преступным миром в массовое сознание своих, аморальных, внеправовых норм, ценностей, предпочтений. Многочисленные социологические замеры, исследования, проводимые во многих регионах России, фиксировали, к примеру, достаточно стойкое снижение ценности труда, понимаемого не только как средство достижения вполне определённых, материальных в первую очередь, целей, но и как самоценность, способ развития личности. Снижение ценности труда имеет много характеризующих параметров.

Во-первых, этот процесс есть следствие совершенно ненормального положения, когда российское государство демонстрировало крайне пренебрежительное, недозволенно равнодушное отношение к деятельности людей, занятых в научных, учебных, медицинских, культурно-просветительных учреждениях и организациях. Труд занятых здесь оплачивался так, что это едва покрывало расходы на удовлетворение самых первичных потребностей. Во-вторых, производительный труд, то есть деятельность занятых в сфере материального производства, оценивается также несоизмеримо ниже, чем труд посредников разного уровня (занятые в торговле, сфере услуг, в финансово-кредитных учреждениях и т.п.). В-третьих, криминалитет своим образом жизни, качеством её, стандартом повседневно показывает, и прежде всего подрастающему поколению в России, что отнюдь не труд обеспечивает комфортные и даже внешне привлекательные условия жизни. И именно криминалитет, используя эти обстоятельства, включает в допреступный мир всё более значительные слои, группы, в том числе из числа молодёжи.

Таким образом, труд как естественное состояние индивида, неизбежное средство его полной и позитивной социализации постепенно изымается, вытесняется из социальной сферы российского общества. Объективно в этом, конечно, заинтересован преступный мир. С одной стороны, для него дискредитация труда – это важное средство самоутверждения в обществе, настойчивого продвижения своих ценностей, норм. С другой – элиминация трудовой этики позволяет российскому криминалитету постоянно пополнять свои ряды, вербовать, вовлекать нравственно нестойких людей, разрушая окончательно восприятие труда как необходимого фактора, атрибутивного свойства человеческого существования. Лёгкость добычи желаемого, как ни удивительно, демонстрируют и до сих многочисленные викторины, которыми заполнены телеканалы, различные шоу, непрерывной чередой разыгрываемые рекламными агентствами, средствами массовой информации. Оказывается, теперь достаточно угадать букву, ноту, обладать какой-нибудь квитанцией или кассовым чеком с определённым, «счастливым» номером, чтобы получить дорогостоящую вещь, приз, некую сумму денег, сопоставимую с годовым заработком учителя или врача.

Принижение труда чревато и разрушением преемственности профессионализма, мастерства, соответствующих навыков, связанных с ними переживаний, ощущений, что фиксировалось и в ходе неформального общения, и в ходе деятельностных контактов. Особо следует сказать о мотивации труда, его ценности в глазах молодёжи. Мастерство, профессионализм как неперенные факторы личностного самоопределения у россиян передвинулись за неполных десять лет со 2-го на 6-е, честность и принципиальность – с 3-го на 5-е, а высокие показатели в работе – с 5-го на 9-е место в шкале предпочтений [37, с. 95]. На наш взгляд, очевидно, что разочарование в возможностях труда, достижения на его основе личного успеха, благополучия именно у подрастающего поколения было наиболее опасно с позиции перспектив российского общества, его возвращения в нормальное, стабильное положение.

Преступный мир, наряду с уничтожением столь существенной для человека сферы, как трудовая, объективно содействовал снижению и ценности образования, которое также отмечалось в российском обществе. На первый взгляд, наблюдается как будто обратная картина: число негосударственных вузов, их филиалов, отделений, готовящих в основном юристов и

экономистов, менеджеров, в 1990-е годы непрерывно возрастало, а конкурсы во все вузы, где зачисление ведётся на основе результатов единого государственного экзамена, не снижались.

В России в 1990-е годы была введена, по сути, селективная система образования («высокосортное» – платное, «общедоступное» – бесплатное), что имело как непосредственные, так и отдалённые негативные следствия, в том числе и криминогенного свойства. С одной стороны, установление платы, причём порой весьма значительной, за приобретение к знаниям автоматически ограничивало доступ к ним целых слоёв, групп населения, порождая у подрастающего поколения из этих слоёв и групп комплекс ущербности, неполноценности, агрессии, такое разрушающее чувство, как зависть.

С другой – через какое-то время в нормотворческих (законодательных разного уровня), правозащитных, управленческих структурах возможно сосредоточение асоциально ориентированных индивидов, поскольку лишь они принадлежат к соответствующим слоям общества, которые в состоянии направить своих детей в платные учебные заведения. И то и другое грозило и без того весьма неустойчивому равновесию в российском обществе, дальнейшим осложнениям в духовной его сфере, усугублением криминогенной обстановки.

Криминализация духовно-идеологической сферы российского общества находила специфичное выражение в художественной культуре, в охвате её коммерциализацией, в подчинении сугубо корыстным интересам, в превращении значительного её сегмента в область теневого бизнеса. С полным основанием мы можем констатировать, что к началу 1990-х годов российское общество не имело устойчивых и отлаженных механизмов самозащиты в этой сфере. И здесь переход от значительного, едва ли не всеобщего государственного регулирования к псевдосвободному, мнимодемократическому был столь стремителен, что им просто не могли воспользоваться все те, кто видел в культуре лишь очередное средство достижения своекорыстных целей, кто мог, вложив незначительные средства, добытые всякими, чаще всего несправедливыми, путями, получать прибыль, эксплуатируя пороки (к примеру, порнографию во всех её видах), используя прежнюю закрытость отечественного кино- и видеорынка для многочисленных образцов низкосортной, но достаточно прибыльной продукции.

В условиях мощного информационного, рекламного наступления дельцов шоу-бизнеса с криминальным и полукриминальным прошлым российское общество оказалось под воздействием самой вульгарной массовой культуры.

Речь о том, что подавляющее большинство демонстрировавшихся в России фильмов могли быть с трудом отнесены к произведениям искусства. Что касается зарубежных лент, то созданы они были, как правило, на третьестепенных студиях для показа в третьих странах, а основными действующими лицами в них являются представители периферийных социальных групп, маргинальных слоёв общества. Это или заключённые, или наёмники, преступники, или проститутки, другие представители ценностей уголовной среды. Если же в фильме действовали «положительные» герои (полицейские, агенты специальных служб и т.п.), то и им приписывались черты антисоциальных личностей, действовавших против законных правил, предельно цинично, свободно пуская в ход оружие. И это демонстрировалось повседневно, по всем государственным и коммерческим телеканалам, в оставшихся после разгрома кинопроката кинотеатрах.

Преступный мир воспользовался и условиями свободного, по сути, нерегулируемого, особенно в первые годы рыночной трансформации, рынка, чтобы захватить сферу шоу-бизнеса, попытаться подчинить своему влиянию всё духовное производство. Прежде всего, это выражалось в явной коммерциализации, изгнании подлинно творческого начала с эстрады, из других наиболее массовых и популярных сфер художественной культуры. Практически полное в 1990-е годы отсутствие государственной поддержки культуры, спорта, неразвитость у абсолютного большинства деятелей искусства навыков поведения в условиях стихийного

рынка предопределили ситуацию, когда криминально ориентированные личности осуществили своего рода приватизацию указанных сфер, подчинение их своим корыстным интересам.

По сути, криминальная ситуация сложилась в 1990-е годы на российской эстраде, где несколько групп поделили между собой рынок телевидения, наиболее престижные и ёмкие сценические площадки, эфирное и студийное время, производство компакт-дисков, магнитных кассет с записями и т.п. В свою очередь, криминалитет диктовал свои вкусы, продвигал в шоу-бизнес свои представления об эстетически ценном, высоком, достойном тиражирования. В сознание людей постоянно внедрялось, что все эти поделки, уголовный жаргон, присутствующий едва ли не в каждом песенном тексте, и являются новаторским искусством, отражающим и выражающим тот период развития российского общества. Своего рода маятниковая ситуация, когда в России от положения практически полного контроля за содержанием, формой, манерой исполнения эстрадных исполнителей страна перешла к столь же полной неразберихе, вседозволенности, отсутствию механизмов ограждения сознания людей от пошлости, примитивизма, активно используется ныне теми, кто видит в культуре лишь ещё одно средство наживы, утверждения своих криминальных вкусов и предпочтений в качестве единственно достойных и возможных.

В России быстро криминализировалась и издательская деятельность. Во-первых, в начале 1990-х годов, в пору полного правового провала, отсутствия каких-либо норм, регулирующих на основе международных актов авторские права, дельцами теневой экономики в полной мере были использованы возможности незаконных переводов и, соответственно, издания детективной и подобной этой западной литературы.

Наглядным проявлением растущего влияния преступного мира на жизнь российского общества являлось и явное снижение используемого лексического запаса национального языка. Специалисты утверждают, что сниженный язык, как общее обозначение достаточно расплывчатого и отнюдь не бесспорного комплекса, включающего применение полностью ненормативной лексики и просто использование некодифицированного языка, отмечался в российском обществе неоднократно, на всех изгибах его исторического развития. Это было связано и с движением разночинцев в XIX веке, противопоставившим дворянскому рафинированному речению свой упрощённый, демократизированный язык. Это было связано и с так называемой варваризацией языка после революций 1917 года. Однако всё происходящее ныне далеко выходит за рамки простой модификации лексики или модернизации языковых норм и предписаний.

Во-первых, в России едва ли не всеобщим проявлением стало публичное употребление ненормативной лексики. Даже смешанные компании подростков или сугубо девичьи группы активно, повседневно начали использовать мат. Исследования уральских социологов вполне подтверждают это. До 90% учащихся старших и средних классов утверждали, что матерщина в их среде есть явление заурядное, обычное [38, с. 88]. Это, впрочем, достаточно очевидно и без особых замеров и исследований. Стоит только пройтись по улицам российских городов, чтобы услышать это.

Во-вторых, в повседневный российский язык достаточно прочно вошли словосочетания, выражения, ещё недавно свойственные лишь криминальной среде. Ныне и политики, и телеведущие, и журналисты не преминут употребить слова «беспредел», «разборка», «мочить» и др., рождённые и используемые не так давно только в местах заключения. Навязываемая таким образом «воровская» лексика делает её стандартной, обычной, общеприменимой. Грань между обществом и его уголовной периферией становилась проницаемой. Матерные и чисто криминальные словосочетания звучали в России с подмостков сцены, с кино- и телеэкранов, с эстрады, подчёркивая замкнутость деятелей культуры на ценностях, диктуемых криминалитетом.

Достаточно зримо проявлялась криминализация духовно-идеологической сферы российского общества и в утверждении в нём слухов, домыслов, недостоверной информации. Сами по себе недоверие к официальным сообщениям о социальной жизни, поразительно лёгкая готовность значительных групп и общностей воспринимать, уверовать в любые утверждения свидетельствуют о рассогласованности элементов массового сознания, его потерянности, неясности ориентиров. Политика открытости, гласности, проводимая примерно с середины 1980-х годов, казалось бы, должна была исключить, по крайней мере, ограничить интерес людей к слухам. Исследования, однако, фиксируют обратное. Наблюдалась отчётливая тенденция дальнейшего расширения ареала носителей недостоверной, непроверенной информации. Если, к примеру, в 1992 году в повседневной жизни сталкивались со слухами около 63% российских респондентов, то уже в 1994 году таких было 72% от числа опрошенных [39, с. 22]. Как ни парадоксально, но исследования выявляют следующую зависимость: чем выше уровень образования и материального достатка людей, тем больше они предрасположены к измышлениям.

Нам представляется, что все эти данные свидетельствуют о том, что недоверие к заявлениям российских политиков, сообщениям средств массовой информации достигло в 1990-е годы опасного уровня. Люди могли поверить и не поверить во что угодно. Повинны в этом были сами российские государственные и политические деятели, которые своими действиями неоднократно опровергали собственные заявления, обещания. Повинны в этом и российские средства массовой информации, в погоне за сенсациями готовые в любой момент передавать непроверенные факты, сведения. К криминализации это имеет самое непосредственное отношение, это и есть её элемент, слагаемое. Изверие российского общества, как мы бы назвали это состояние, имеет своим следствием готовность людей в любой момент принять за должное самые резкие, уничижительные, дискредитирующие сведения о любом политическом или общественном деятеле. Происходила своего рода едва ли не полная утрата критериев различения добра и зла. Телеведущий, к примеру, может длительное время беседовать с человеком, вокруг которого скопилась масса неподтверждённой, но и не опровергнутой информации о его злодействе и иных правовых и моральных прегрешениях. За добродетельные поступки словоохотливый журналист может легко представить явно криминальные действия.

Подчеркнём, что дело не в компрометирующих данных, которые особенно легко в период избирательных кампаний внедряются в массовое сознание, а во всё более устойчивой неспособности социальных групп, российского общества в целом использовать механизмы самоорганизации, вырабатывать своеобразный социальный иммунитет к потокам откровенной дезинформации, циркулирующей в России. Объективно в таком положении заинтересован преступный мир. Сами определения-метки, используемые в отношении откровенно антиправовых действий и криминальных деятелей («вор», «казнокрад», «вымогатель»), всё чаще сочетались с нейтральными, а то и наукообразными понятиями, которые запускались в оборот средствами массовой информации, а иногда и пособниками криминальных элементов («олигарх», «монополист»).

Причём эти относительно нейтральные заменители более резких, оценочных, обличительных терминов настолько примелькались, что не вызывают в сознании людей ни негативной реакции, ни естественного отторжения. Привычка к разоблачениям коррупционеров, что демонстрирует на мелких представителях этого негативного феномена социальной жизни якобы непримиримую борьбу с социальным злом, в сочетании с постоянным пересмотром, переоценкой деятельности бывших руководителей России, о чём мы уже говорили, делали духовную жизнь настолько восприимчивой к любым, выделим – любым оценкам, суждениям, что это позволяет говорить в определённом смысле о её нравственной деградации. А это не

только открывало дорогу криминальному влиянию, но и делало всю духовную жизнь общества насыщенной неправовыми, аморальными элементами.

Любое неустойчивое общественное состояние, наряду с подверженностью слухам, размытостью границ между достоверной и ложной информацией, порождает и своеобразную ситуацию поиска людьми неких незыблемых основ индивидуального бытия, а скорее – просто выживания, духовного самоопределения в этом рушащемся, по ощущениям и переживаниям многих, мире.

Этим, как правило, весьма активно всегда пользовались и пользуются разного рода шарлатаны и мошенники, под видом целителей, врачей, психотерапевтов и психозэнергетиков вторгающихся в личную жизнь, внутренний мир людей, зарабатывающих деньги на остатках доверчивости, а также на разочаровании индивидов в научной медицине, которая не только вдруг неслыханно вздорожала, но и перестала удовлетворять потребности людей как система бесплатного, доступного для всех обслуживания. Рынок таких услуг, как, впрочем, и весь остальной, в России примерно к середине 1990-х годов оказался окончательно поделённым между собой не столько всеми этими псевдопомощниками обездоленных, сколько теми, кто стоит за ними, точнее – над ними, а именно представителями преступных сообществ, заинтересованных в отработке приёмов и способов вторжения в психику, манипулирования сознанием.

В силу вышеизложенного мы и полагаем, что вся духовно-идеологическая сфера российского общества стала в 1990-е годы крайне криминализованной. Массовое сознание в России всё более примитивизировалось, замыкалось вокруг всё более узких ценностных ориентиров, предпочтений, среди которых выделяются выживание любой ценой и стабильность, порядок, трактуемые, впрочем, в достаточно широком диапазоне. Спектр потребностей в политической, но что самое напряжённо тревожное – в художественной, научной информации резко сокращается. Пара- и просто вне- и антинаучные изыски, приверженность к магии, заклинаниям, пророчествам, гаданию, астрологическим прогнозам не просто захлестнули российское общество, но стали весьма симптоматичным отражением вдруг прорвавшейся духовной нищеты, патологической приверженности к спиритуализму, иррационализму.

В этой связи немалый интерес представляет позиция российских средств массовой информации в 1990-е годы. В действительности коммуникационные возможности российского общества служили его разъединению, отъединению людей от подлинных смыслов происходящего, подавляли информацию как субъективную основу понимания событий, явлений. СМИ служат то вуалируемой, то откровенно открытой подсказкой, вектором, в котором следует мыслить и оценивать ситуацию людям.

Столь масштабных возможностей манипулирования сознанием, вероятно, не было никогда. В сочетании с массовой компьютеризацией игровой, виртуальный компонент жизни возрос ещё больше. Кинематограф, спорт, не говоря уже о политике, искусстве, сделались в те годы зависимыми от манипуляций СМИ. Держатели их акций, обладатели эфира, программного обеспечения ЭВМ составляют самую существенную часть интереса криминалитета. Именно с их помощью можно и удалось в значительной мере овладеть массовым сознанием, которое было парализовано страхом за существование, искало любые возможности обретения каких-либо устойчивых стереотипов.

Виртуализация массового сознания, порождение ситуации изверия, беззащитной, не позволяющей относительно спокойно рационализировать, осмыслить действительность, её факты, вечная погоня за новостями позволяют нам говорить обо всё более лёгком проникновении в сознание установок и представлений, лежащих вне координат добра и зла, конструкции и деструкции.

В целом же, подводя некоторый итог сказанному выше, мы, как представляется, имеем основание сделать вывод, что кризисное состояние духовно-идеологической подсистемы рос-

сийского общества в 1990-е годы не просто выразилось в смене ценностных ориентиров в пределах одного, в целом позитивного содержательного их поля, а проявлялось в смещении их в криминальном направлении. Криминальный регресс нравов, образа жизни, стиля поведения, равно как и социальных институтов духовной сферы, становились в России всё более ощутимыми.

Заключение

Подводя теперь уже общие итоги из сказанного в данной статье, в целом представляется, что есть все основания утверждать, что 1990-е годы, своеобразно наследуя и развивая криминальные традиции не только 1980-х, но и более ранних годов, все те, кто открыто нарушал закон, поставили российское общество на грань полного перерождения. Речь не о том, что к настоящему времени преступность побеждена. Такое вообще невозможно, если только не поддаваться фантазиям, мифам отдельных коммунистических ортодоксов. И всё же в 2000–2010-е годы немалыми усилиями власти удалось действительно отодвинуть российский социум от криминальной пропасти, в значительной мере обуздать политическую коррупцию, вырвать у криминалитета основные экономические рычаги. Понятно, что в полной мере эти проблемы решены быть не могут. Не секрет, что последние данные о преступных проявлениях в Министерстве обороны, в службах, связанных с миграцией, и не только в этих ведомствах, свидетельствуют об этом. Тем не менее тотального криминального перерождения российского социума, по нашему мнению, избежать удалось.

Вклад автора / Contribution of the author

Автор подтверждает ответственность за следующее: разработка концепции и дизайна исследования; сбор данных; анализ и интерпретация результатов; подготовка и редактирование текста.

The author confirms responsibility for the following: study conception and design, data collection, analysis and interpretation of results, and manuscript preparation.

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников

1. Абакумов О.Б., Богданов А.В., Хазов Е.Н. Причины и условия появления и распространения профессиональной, рецидивной и организованной преступности в России // Вестник Московского университета МВД России. 2019. № 7. С. 216–223. EDN: SWVUPQ
2. Мацкевич И.М. Причины экономической преступности. М.: Проспект, 2017. 273 с.
3. Чернявский А.Г., Грудцына Л.Ю. Инвестиционная привлекательность государственных корпораций и обеспечение безопасности и защиты государственной тайны (в части финансовых и экономических показателей деятельности) // Образование и право. 2018. № 2. С. 9–18.
4. Торопин Ю.В. Организованная преступность в сфере экономики – один из основных источников угрозы экономической безопасности страны // Труды Академии управления МВД России. 2015. № 1(33). С. 58–62. EDN: UCFPYD
5. Купрещенко Н. Теоретико-методологические основы оценки теневой экономики при обеспечении экономической безопасности России: монография. М.: Дашков и К, 2019. 215 с.
6. Ермакова Э.Р., Лизина О.М. Специфика теневой экономической деятельности в России // Финансы и кредит. 2020. Т. 26, № 9 (801). С. 2096–2115. DOI: <https://doi.org/10.24891/fo.26.9.2096>
7. Кононыхина А.А. Валютный контроль как механизм обеспечения экономической безопасности России должностными лицами таможенных органов // Аллея науки. 2016. № 4. С. 55–58.
8. Корчагин А.Г. Уголовная политика борьбы с финансовыми преступлениями // Финансовые правонарушения и преступления. 2016. № 5. С. 112–114.

9. Скворцова О.В. Анализ отдельных криминологических показателей экономической преступности в Российской Федерации // Учёные записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Юридические науки. 2019. Т. 5(71), № 1. С. 192–198. EDN: POXCBT
10. Горпинченко К.Н., Власенко С.К., Черникова И.А., Сылко С.Э. Факторный анализ уровня экономической преступности в Российской Федерации // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2023. № 6-1. С. 28–35. DOI: <https://doi.org/10.17513/vaael.2854>
11. Курятникова О.С., Хазеева А.С., Султанов А.А. Борьба с незаконным предпринимательством // Социально-экономические исследования, гуманитарные науки и юриспруденция: теория и практика. 2016. № 7-1. С. 124–128.
12. Браилко Д.М. Статистическое изучение экономических преступлений // Вестник университета. 2016. № 1. С. 56–62.
13. Иванов П.И. О понятии «этническая организованная преступность в сфере экономики» // Оперативник (Сыщик). 2013. № 2(35). С. 48–55.
14. Кузьминых А.Л. Деятельность правоохранительных органов по борьбе с преступностью в Вологодской области в 1985–1991 гг. // Пенитенциарная наука. 2019. Т. 13, № 4(48). С. 530–536.
15. Крушанова Л.А. Трансформация преступности в России в 1990–2000-х годах (на примере Дальнего Востока) // Журнал российского права. 2021. Т. 25, № 6. С. 131–147. DOI: <https://doi.org/10.12737/jrl.2021.079>
16. Шакирова А.А., Крамин Т.В. Влияние преступности на экономическое развитие регионов России // Актуальные проблемы экономики и права. 2019. Т. 13, № 2. С. 1202–1214. DOI: <https://doi.org/10.21202/1993-047X.13.2019.2.1202-1214>
17. Давыдов С.Г., Бабаева Е.В. Социальное самочувствие и настроения молодежи в 1990-е годы // Современная научная мысль. 2022. № 3. С. 113–122. DOI: <https://doi.org/10.24412/2308-264X-2022-3-113-122>
18. Карнаушенко Л.В. Тенденции архаизации трансформирующегося российского общества и проблема криминализации // Общество и право. 2016. № 2(56). С. 10–14. EDN: WIBYFT
19. Кривошеев В.В. Организованная преступность в советской России: парадокс институционализации. Часть вторая // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. № 4. С. 95–108. EDN: LCVRDG
20. Организованная преступность – 2 / под ред. А.И. Долговой, С.В. Дьякова. М.: Криминологическая ассоциация, 1993. 328 с.
21. Состояние преступности в России за 1993 год: стат. сб. / Главный информационный центр МВД России. М., 1994. 198 с.
22. The economics of organized crime / eds. G. Fiorentini, S. Peltzman. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511751882>
23. Петренко А. Большая стирка «грязных денег» // Российская газета. 1995, 10 августа.
24. Косалс Л. Теневая экономика как особенность российского капитализма // Вопросы экономики. 1998. № 10. С. 59–80.
25. Шмелёв Н. Кризис внутри кризиса // Вопросы экономики. 1998. № 10. С. 4–17.
26. Вощанов П. Жить на коленях? Можно, да штаны протираются // Комсомольская правда. 1996, 3 апреля.
27. Лунеев В.В. Преступность XX века: Мировые, региональные и российские тенденции. М.: Норма. 1997. 525 с.
28. Дементьев А.С. Заслон теневой агрессии (Об экономической преступности в России // Милиция. 1997. № 3. С. 4–7.
29. Беловецкий Д. Алмазная лихорадка // Огонёк. № 24. от 16.06.1996. С. 20.
30. Вощанов П. Лес рубят... // Деловой вторник: Еженедельное приложение к газете «Комсомольская правда». 2001. № 19(324).
31. Лексин В., Швецов А. Бюджетный федерализм в период кризиса и реформ // Вопросы экономики. 1998. № 3. С. 18–37.
32. Бирюкова И. И с лицензией могут быть претензии, но... // Калининградская правда. 1999, 26 января.
33. Тимохин С., Егорова А. Калининград в руках мафии? // Аргументы и факты. 1997, 23 сентября.
34. Балаян В. Лешек Бальцеревич о Егоре Гайдаре и судьбах реформ на постсоветском пространстве. URL: https://ekonomikaru.blogspot.com/2013/02/blog-post_984.html (дата обращения: 12.10.2024).

35. Рывкина Р.В. Между социализмом и рынком: судьба экономической культуры в России. М.: Наука, 1994. 239 с.
36. Петрова А., Климова С. Отношение россиян к православной церкви от 18 сентября 1997 // Фонд «Общественное мнение». URL: https://bd.fom.ru/report/cat/rel_rel/of19973703
37. Чупров В.И. Молодёжь в общественном воспроизводстве // Социологические исследования. 1998. № 3. С. 93–106.
38. Мошкин С.В., Руденко В.Н. За кулисами свободы: ориентиры нового поколения // Социологические исследования. 1994. № 11. С. 82–89.
39. Хлопьев А.Т. Кривые толки России // Социологические исследования. 1995. № 1. С. 21–33.

References

1. Abakumov O.B., Bogdanov A.V., Khazov E.N. Prichiny i uslovija pojavlenija i rasprostraneniya professional'noj, recidivnoj i organizovannoj prestupnosti v Rossii [Causes and conditions of the emergence and spread of professional, recidivist and organized crime in Russia]. *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2019, no. 7, pp. 216–223. (In Russ.).
2. Matskevich I.M. Prichiny jekonomicheskoj prestupnosti [Causes of economic crime]. Moscow, Prospect Publ., 2017, 273 p. (In Russ.).
3. Cherniavsky A.G., Grudtsina L.Yu. Investicionnaja privlekatel'nost' gosudarstvennyh korporacij i obespechenie bezopasnosti i zashhity gosudarstvennoj tajny (v chasti finansovyh i jekonomicheskikh pokazatelej dejatel'nosti) [Investment attractiveness of state corporations and ensuring the security and protection of state secrets (in terms of financial and economic performance)]. *Education and Law*, 2018, no. 2, pp. 9–18. (In Russ.).
4. Toropin Yu.V. Organizovannaja prestupnost' v sfere jekonomiki – odin iz osnovnyh istochnikov ugrozy jekonomicheskoj bezopasnosti strany [Organized economic crime as a major threat to Russia's economic security]. *Proceedings of the Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2015, no. 1(33), pp. 58–62. (In Russ.).
5. Kupreschenko N. Teoretiko-metodologicheskie osnovy ocenki tenevoj jekonomiki pri obespechenii jekonomicheskoj bezopasnosti Rossii: monografija [Theoretical and methodological foundations of assessing the shadow economy while ensuring the economic security of Russia: monograph]. Moscow, Dashkov and Co. Publ., 2019, 215 p. (In Russ.).
6. Ermakova E.R., Lizina O.M. Specifika tenevoj jekonomicheskoj dejatel'nosti v Rossii [The specifics of shadow economic in Russia]. *Finance and Credit*, 2020, vol. 26, iss. 9, pp. 2096–2115. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.24891/fc.26.9.2096>
7. Kononykhina A.A. Valjutnyj kontrol' kak mehanizm obespechenija jekonomicheskoj bezopasnosti Rossii dolzhnostnymi licami tamozhennyh organov [Currency control, as a mechanism for ensuring the economic security of Russia by officials of customs authorities]. *Alley of Science*, 2016, no. 4, pp. 55–58. (In Russ.).
8. Korchagin A.G. Ugolovnaja politika bor'by s finansovymi prestuplenijami [Criminal policy for combating financial crimes]. *Financial Offenses and Crimes*, 2016, no. 5, pp. 112–114. (In Russ.).
9. Skvortsova O.V. Analiz otdel'nyh kriminologicheskikh pokazatelej jekonomicheskoj prestupnosti v Rossijskoj Federacii [The analysis of certain criminological showings of economic crime in the Russian Federation]. *Scientific Notes of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. Legal Sciences*, 2019, vol. 5(71), no. 1, pp. 192–198. (In Russ.).
10. Gorpinchenko K.N., Vlasenko S.K., Chernikova I.A., Sypko S.E. Faktornyj analiz urovnja jekonomicheskoj prestupnosti v Rossijskoj Federacii [Factor analysis of the level of economic crime in the Russian Federation]. *Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law*, 2023, no. 6-1, pp. 28–35. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.17513/vaael.2854>
11. Kuryatnikova O.S., Khazeeva A.S., Sultanov A.A. Bor'ba s nezakonnym predprinimatel'stvom [Fight against illegal entrepreneurship]. *Socio-economic Research, Humanities and Jurisprudence: Theory and Practice*, 2016, no. 7–1, pp. 124–128. (In Russ.).
12. Brailko D.M. Statisticheskoe izuchenie jekonomicheskikh prestuplenij [Statistical study of economic crimes]. *Vestnik Universiteta*, 2016, no. 1, pp. 56–62. (In Russ.).
13. Ivanov P.I. O ponjatii «jnetnicheskaja organizovannaja prestupnost' v sfere jekonomiki» [On the concept of “ethnic organized crime in the sphere of economics”]. *Operative (Detective)*, 2013, no. 2(35), pp. 48–55. (In Russ.).

14. Kuzminykh A.L. Dejatel'nost' pravoohranitel'nyh organov po bor'be s prestupnost'ju v Vologodskoj oblasti v 1985–1991 gg. [Law enforcement agencies to combat crime in the Vologda Region in 1985–1991 years]. *Penitentiary Science*, 2019, vol. 13, no. 4, pp. 530–536. (In Russ.).
15. Krushanova L.A. Transformacija prestupnosti v Rossii v 1990–2000-h godah (na primere Dal'nego Vostoka) [The transformation of crime in Russia in the 1990s–2000s (on the example of the Far East)]. *Journal of Russian Law*, 2021, vol. 25, no. 6, pp. 131–147. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.12737/jrl.2021.079>
16. Shakirova A.A., Kramin T.V. Vlijanie prestupnosti na jekonomicheskoe razvitie regionov Rossii [Impact of crime on economic development of the Russian regions]. *Actual Problems of Economics and Law*, 2019, vol. 13, no. 2, pp. 1202–1214. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.21202/1993-047X.13.2019.2.1202-1214>
17. Davydov S.G., Babaeva E.V. Social'noe samochuvstvie i nastroyeniya molodjozhi v 1990-e gody [Social well-being and mood of Russian youth in the 1990s]. *Modern Scientific Thought*, 2022, no. 3, pp. 113–122. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.24412/2308-264X-2022-3-113-122>
18. Karnaushenko L.V. Tendencii arhaizacii transformirujushhegosja rossijskogo obshhestva i problema kriminalizacii [The archaizing tendency of the transforming Russian society and the problem of criminalization]. *Society and Law*, 2016, no. 2(56), pp. 10–14. (In Russ.).
19. Krivosheev V.V. Organizovannaja prestupnost' v sovetskoj Rossii: paradoks institucionalizacii. Chast' vtoraja [Organized crime in Soviet Russia: the paradox of institutionalization. Part Two]. *Vestnik IKBFU. Humanities and Social Sciences*, 2021, no. 4, pp. 95–108. (In Russ.).
20. Organizovannaja prestupnost' – 2 [Organized crime – 2]. Ed. A.I. Dolgova, S.V. Dyakova. Moscow, Criminological Association, 1993, 328 pp. (In Russ.).
21. Sostojanie prestupnosti v Rossii za 1993 god: stat. sb. [The state of crime in Russia in 1993: statistical collection]. Main Information Center of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Moscow, 1994, 198 pp. (In Russ.).
22. The economics of organized crime. Eds. G. Fiorentini, S. Peltzman. Cambridge, Cambridge University Press, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511751882>
23. Petrenko A. Bol'shaja stirkа «grjaznyh deneg» [Big washing of “dirty money”]. *Rossiyskaya Gazeta*. 1995, August 10. (In Russ.).
24. Kosals L. Tenevaja jekonomika kak osobennost' rossijskogo kapitalizma [Shadow economy as a feature of Russian capitalism]. *Economic Issues*, 1998, no. 10, pp. 59–80. (In Russ.).
25. Shmelev N. Krizis vnutri krizisa [Crisis within the crisis]. *Economic Issues*, 1998, no. 10, pp. 4–17. (In Russ.).
26. Voschanov P. Zhit' na kolenjah? Mozhno, da shtany protirajutsja [Live on your knees? You can, but your pants are wiped]. *Komsomolskaya Pravda*. 1996, April 3. (In Russ.).
27. Luneev V.V. Prestupnost' HH veka: Mirovye, regional'nye i rossijskie tendencii [Crime of the twentieth century: World, regional and Russian trends]. Moscow, Norma Publ., 1997, 525 p. (In Russ.).
28. Dementiev A.S. Zaslón tenevoj agressii (Ob jekonomicheskoy prestupnosti v Rossii) [Barrier of shadow aggression (On economic crime in Russia)]. *Police*, 1997, no. 3, pp. 4–7. (In Russ.).
29. Belovetsky D. Almaznaja lihoradka [Diamond fever]. *Spark*, 24.06.1996, p. 20. (In Russ.).
30. Voshchanov P. Les rubjat... [The forest is being cut down...]. *Delovoy Vtornik: Weekly supplement to the newspaper “Komsomolskaya Pravda”*, 2001, no. 19(324). (In Russ.).
31. Lexin V., Shvetsov A. Bjudzhetnyj federalizm v period krizisa i reform [Budget federalism during the crisis and reforms]. *Economic issues*, 1998, no. 3, pp. 18–37. (In Russ.).
32. Biryukova I. I s licenziej mogut byt' pretenzii, no... [And there may be claims with the license, but...]. *Kaliningradskaya Pravda*, 1999, January 26. (In Russ.).
33. Timokhin S., Egorova A. Kaliningrad v rukah mafii? [Kaliningrad in the hands of the mafia?]. *Arguments and Facts*, 1997, September 23. (In Russ.).
34. Balayan V. Leshek Bal'cerovich o Eгоре Gajdare i sud'bah reform na postsovet'skom prostranstve [Leszek Baltserovich about Yegor Gaidar and the fate of reforms in the post-Soviet space]. (In Russ.). URL: https://ekonomikaru.blogspot.com/2013/02/blog-post_984.html (accessed: 12.10.2024).
35. Ryvkina R.V. Mezhdú socializmom i rynkom: sud'ba jekonomicheskoy kultury v Rossii [Between socialism and the market: the fate of economic culture in Russia]. Moscow, Nauka Publ., 1994. 239 pp. (In Russ.).
36. Petrova A., Klimova S. Otnoshenie rossiyan k pravoslavnoj cerkvi ot 18 sentjabrja 1997 [Attitude of Russians to the Orthodox Church, September 18, 1997]. *Public Opinion Foundation*. (In Russ.). URL: https://bd.fom.ru/report/cat/rel_rel/of19973703

37. Chuprov V.I. Molodjzh' v obshhestvennom vosproizvodstve [Youth in public reproduction]. *Sociological Research*, 1998, no. 3, pp. 93–106. (In Russ.).
38. Moshkin S.V., Rudenko V.N. Za kulisami svobody: orientiry novogo pokolenija [Behind the scenes of freedom: landmarks of a new generation]. *Sociological Research*, 1994, no. 11, pp. 82–89. (In Russ.).
39. Khlopyev A.T. Krivye tolki Rossii [Curved sense of Russia]. *Sociological research*, 1995, no. 1, pp. 21–33. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Кривошеев Владимир Вениаминович – доктор социологических наук, доцент, профессор образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук», Балтийский федеральный университет им. И. Канта (Калининград, Российская Федерация),

✉ vkrivosheev@kantiana.ru; SPIN-код: 8631-8957; <https://orcid.org/0000-0002-1380-6041>

Vladimir V. Krivosheev, Doctor of Sociological Sciences, Professor of the Educational and Scientific Cluster Institute of High Technologies, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russian Federation).

Статья поступила / Received: 10.03.2025.

Доработана после рецензирования / Revised: 16.03.2025.

Принята к публикации / Accepted: 27.03.2025.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Оригинальная статья / Original article

УДК 159.99

<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2025-1/41-58>



**Подготовка практических психологов:
настоящее и перспективы
Часть 2**

В.Э. Пахальян

*Московская служба психологической помощи населению,
Москва, Российская Федерация*

✉ vicp2007@yandex.ru

Аннотация. Данная статья является продолжением обсуждения проблем подготовки практических психологов, начатого в прошлом выпуске данного журнала (2024, № 3). Обращается внимание на необходимость определения методических ресурсов, выделение критериев их качества. Обозначен вопрос о требованиях к характеру взаимодействия обучающего и обучаемого в процессе подготовки практических психологов, к их личностным характеристикам. Поднимаются вопросы кадровых ресурсов процесса подготовки практических психологов, квалификации обучающихся (наставников). Обозначаются направления в проработке вопросов, связанных с такой функцией специалиста, как экспертиза. В заключении определены те актуальные задачи, решение которых позволит создать общепрофессиональную концепцию подготовки специалистов по оказанию психологической помощи населению.

Ключевые слова: подготовка практических психологов, методологические основания подготовки практических психологов, качество подготовки практических психологов

Для цитирования: Пахальян В.Э. Подготовка практических психологов: настоящее и перспективы. Часть 2 // Социальная компетентность. 2025. Т. 10, № 1. С. 41–58.

**Training of practical psychologists:
the present and prospects
Part 2**

V.E. Pakhalyan

*Moscow Service of Psychological Assistance to the Population,
Moscow, Russian Federation*

✉ vicp2007@yandex.ru

Abstract. This article is a continuation of the discussion of the problems of training practical psychologists, which began in the previous issue of this journal (2024, No. 3). Attention is drawn to the need to determine methodological resources, identifying criteria for their quality. The issue of requirements for the nature of interaction between the teacher and the student in the process of training practical psychologists, their personal characteristics is highlighted. The issues of human resources for the process of training practical psychologists, the qualifications of trainers (mentors) are raised. Directions in the development of issues related to such a function of a specialist as an examination are outlined. The Conclusion defines those urgent tasks, the solution of which will allow creating a general professional concept for training specialists in providing psychological assistance to the population.

Keywords: training of practical psychologists, methodological foundations of training of practical psychologists, quality of training of practical psychologists

For citation Pakhalyan V.E. Training of practical psychologists: present and prospects. Part 2. *Social Competence*, 2025, vol. 10, no. 1, pp. 41–58. (In Russ.).

© Пахальян В.Э., 2025

Методическое обеспечение подготовки практических психологов

Вопрос о качестве процесса подготовки практических психологов неразрывно связан с темой определения необходимых для него методических ресурсов и их качества. Напомним, что решение этого вопроса определяется характером реализуемого методологического подхода и требованиями к результатам обучения специалистов в данной области.

Обсуждая эту тему, мы в первую очередь имеем в виду программы, которые:

- адресованы/не адресованы к личности будущего профессионала,
- направлены/не направлены на актуализацию потенциала личности будущего профессионала,
- предполагают/не предполагают включённость личного опыта обучающихся,
- гарантируют/не гарантируют возможность взаимодействия обучающего и обучаемого как равных участников диалога, имеющих взаимно направленные мотивы и цели, связанные с необходимым результатом учебно-профессиональной деятельности,
- позволяют/не позволяют участникам этого взаимодействия реализовать в профессиональной деятельности известные психологические законы, исследовать их как собственную внутреннюю практику.

Авторская позиция, представленная здесь, предполагает, что успешная реализация программ построена на диалоге участников, обладающих определённым личностным потенциалом, который влияет на результат их учебно-профессиональной деятельности. Это не может быть успешно осуществлено без создания особых условий такого взаимодействия.

В методическом плане сущность диалогических отношений между обучающим и обучаемым достаточно полно и подробно представлена в ряде работ, посвящённых проблеме взаимодействия в системе «учитель – ученик».¹ Однако здесь мы имеем дело не со школьником, а уже со взрослым человеком. В нашем случае даже сам выбор дальнейшего (послешкольного) обучения не обязателен. Это принципиально иная ситуация, имеющая иное нормативно-правовое и личностно-смысловое поле.

Поэтому сегодня в педагогике и психологии высшей школы существует и активно развивается целое направление, которое изначально исследует особенности обучения взрослых². Важно отметить, что проблемы психологии обучения и воспитания взрослых, а тем более будущих специалистов в области помогающих профессий, занимают в настоящее время гораздо меньшее место в науке и практике, чем трудности развития и обучения детей дошкольного и школьного возраста. Но постепенно растёт количество публикаций по данной теме, т.к. исследование этого вопроса становится необходимым условием успешности подготовки специалистов.

Исследователи проблем образования взрослых особо подчёркивают роль опыта людей, приходящих в учебную аудиторию. Центрированность образования на личности обучаю-

¹ См., например: Пежемская Ю.С. Развивающий диалог в образовании // Психология образования в XXI веке: теория и практика. <http://psyjournals.ru/education21/issue/54270.shtml>; Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. М.: Институт психологии АН СССР, 1991; Чеснокова Е.Н. Метод построения развивающих диалогических отношений «учитель – ученик»: дис. ... канд. психол. наук. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.

² Подробнее можно узнать об этом, обратившись, например, к следующим источникам: Горбунова Л.Л. Актуальные исследования в области методик обучения взрослых: историко-дидактический аспект // Человек и образование. 2010. Выпуск № 1; Горшкова В.В. Образование взрослых в контексте культуры: феноменологический аспект // Педагогика. 2011. № 07; Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. М.: Юнити-Дана, 2012; Канатов А.И. Психологические проблемы изучения взрослого человека: аспект непрерывного образования // Человек и образование. 2010. № 1. С. 41–44; Митина А.М. Критериальные основания определения взрослости в зарубежной андрагогике // Человек и образование. 2010. № 1. С. 62–65; и др.

щихся, естественно, предполагает использование их жизненного личного опыта. Особо важно это учитывать в работе по подготовке будущего практического психолога. Именно здесь принципиально важно, чтобы обучающийся смог в процессе подготовки к профессиональной деятельности осознать свой опыт, т.к. это позволит ему оценить собственные ресурсы и эффективно использовать их для самоактуализации в выбранной специальности.

В то же время любому вузовскому преподавателю известно, что многие трудности обучения профессии, особенно на первых этапах её освоения, в значительной мере связаны с результатами предыдущего образования. Практическая психология, особенно построенная на методологических основаниях личностно-ориентированного подхода, в этом ничем не отличается и, скорее, испытывает это влияние как дефицит, т.к. обучающийся такого опыта ранее обычно не имеет. И это порождает ряд специфических для подготовки специалиста трудностей. В частности, трудностей, испытываемых в развитии личности, в её межличностных отношениях – ухудшение (обычно временное) отношений с окружающими близкими людьми; временная нарциссичность [1]. Поэтому с самого начала обучения важно определить те конкретные способы, с помощью которых организаторы подготовки смогут помочь обучающимся максимально эффективно адаптироваться к новой реальности, к специфике учебно-профессиональной деятельности, к своеобразию осваиваемого предмета и т.п.

Не останавливаясь специально на вопросе форм организации занятий, применяемых в современном высшем образовании, отметим, что при подготовке практических психологов роль каждой из них существенно отличается от того, что может быть в подготовке других специалистов. Прежде всего это касается практико-ориентированных специальных учебных дисциплин. Конечно же, там могут применяться и лекции, и семинарские занятия, но они здесь выполняют скорее вспомогательную роль, т.к. собственно «присвоение» специфического материала, составляющего содержание работы практического психолога, может быть обеспечено включением личности обучающего в предполагаемый профессиональный процесс (вид работы). Поэтому среди форм обучения, которые соответствуют выделенной выше методологии подготовки практического психолога, будут лидировать, преобладать те, которые обозначаются как «активные» и «интерактивные». Они реализуются в режиме интенсивного обучения, на основе интенсивных технологий¹, которые формируют у обучающегося требуемые ФГОС и стандартами профессиональной деятельности компетенции, умения и навыки, создают возможности для формирования психологической готовности к профессиональной деятельности. Их методологическое преимущество связано с развивающим потенциалом, который реализуется в активном, эмоционально окрашенном, личностно-ориентированном взаимодействии и общении студентов друг с другом и с преподавателем. Даже такая традиционная форма организации учебного процесса, как лекция, может иметь активные и интерактивные формы. В частности – «лекции пресс-конференции», также как и семинар – «семинары-дискуссии»².

Выбор того или иного методического арсенала для успешной подготовки специалиста – это всегда задача, тесно связанная со спецификой преподаваемого предмета, целью занятий. Профессиональный и опытный преподаватель не затруднится ответить на вопрос: «Почему вы выбрали этот способ?». И это существенно отличает его от студента, выполняющего такое задание (например: подготовить фрагмент занятия и материалы к нему): студенты чаще подбирают материал, руководствуясь принципами его доступности, наличия в существующем

¹ Подробнее об этом см., например: Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. Н.Новгород: ННГАСУ, 2013. 97 с.; Методические рекомендации по использованию активных и интерактивных форм проведения занятий / сост. И.Ю. Гац. М., 2013; и др.

² Подробнее об этом см., например: Технологии профессионально-ориентированного обучения в современном вузе / сост. Е.В. Кондратенко. URL: <https://pandia.ru/text/78/379/367.php>

опыте, привлекательности (субъективного интереса) и т.п. И поэтому вопрос: «А почему вы выбрали этот способ? Можете обосновать?» – часто вызывает у обучающегося затруднение, т.к. ему не только не хватает специальных знаний по педагогике и методике преподавания в вузе, но и собственного опыта такой работы.

В наше время достаточно много информации, позволяющей не только использовать всё многообразие методического арсенала высшей школы, но и привязывать те или иные способы к специфике подготовки практических психологов. В практико-ориентированных специальностях достаточно успешно применяются различные активные и интерактивные формы обучения, в которых используются технологии/методики моделирования, анализа ситуаций, кейс-технологии и др. Здесь важно подчеркнуть, что моделирование в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни, обсуждение профессиональных ситуаций, ролевые игры и антропотехники позволяют преодолеть существующую «оторванность» учебного процесса от реальности.

В обсуждаемом подходе вся методическая работа направлена на помощь обучающимся, на стимулирование активного отношения к собственному личностно-профессиональному росту и поддержание у них потребности в успешном присвоении содержания занятий. Опытный преподаватель, занимающийся подготовкой практических психологов, при подборке/изготовлении материалов для занятий всегда учитывает его направленность на личность обучающегося в целом.

Применяя условные схемы представлений о внутреннем мире человека, мы можем ориентироваться, в частности, на то, что подбираемый нами материал будет сфокусирован на трёх основных сферах психического (когнитивной, аффективной, регулятивной), и актуализировать внутренние ресурсы каждой из них в зависимости от того, в каком состоянии они находятся, как связаны между собой, сбалансированы и т.п. Это даёт возможность не только стимулировать активность обучающихся на себя, использовать собственные ресурсы для решения учебных задач, но и выделить обучающему для них психодидактический аспект построения таких занятий. Отметим, что в основе подбора методического материала, предназначенного для раздачи обучающимся на занятиях, лежат идеи Л.С. Выготского о том, что слово и действие объединены в единую психологическую систему, что всякая символическая деятельность ребёнка была некогда социальной формой сотрудничества.

Освоение новых технологий всегда связано с расширением объёма подготовительной работы организаторов занятий, преподавателя. Например, использование игрового моделирования влечёт за собой дополнительную форму планирования преподавателем своей деятельности – «сценарирование» [2] или «проектирование» занятий. В контексте темы нашего обсуждения очень важно понимать, что применение игрового моделирования уместно, когда необходимо достичь личной причастности обучаемого к учебному материалу или приблизить в условном воображаемом плане будущую профессиональную деятельность.

Также отметим, что при обсуждении вопроса о способах включения учебного материала в ткань игры специалистами обращается внимание, в частности, на то, что он может выступать как:

- 1) объект презентации;
- 2) средство построения адекватного образа и характера роли;
- 3) средство анализа;
- 4) средств достижения.

Не менее важный аспект игры, на который указывают Т.Ю. Андрущенко, В.П. Кисляков¹, – её социально-психологический характер, выражающийся в формировании коммуника-

¹ Андрущенко Т.Ю., Кисляков В.П. Об использовании игрового метода в процессе преподавания психологии будущим педагогам // Вестник МГУ. 1991. Серия 14. № 4. С. 65–70.

тивной компетентности студентов. Авторами, в частности, рассматривается группа базовых умений профессионального общения, которые могут быть отработаны в ходе игр:

а) межличностная коммуникация: передавать рациональную и эмоциональную информацию, пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации, организовывать и поддерживать диалог;

б) межличностное взаимодействие: управлять групповой динамикой, занимать адекватную ролевую позицию, оказывать психологическую поддержку, занимать позицию конструктивной конфронтации, конструктивно разрешать конфликты;

в) восприятие и понимание других людей: ориентироваться в коммуникативной ситуации, понимать эмоциональное состояние партнёров по общению, распознавать скрытые мотивы и психологические защиты [3, с. 65–70].

И ещё один важный аспект, о котором мы уже упоминали, – создание особой атмосферы отношений между участниками процесса. Главный принцип – отношение к студенту, клиенту, сотруднику и т.п. как, прежде всего, к человеку – реализуется как во время, так и вне занятий [1].

Организуя и проводя занятия, особенно на первых курсах, в первые месяцы, мы не должны забывать о том, что обучающиеся имеют разный опыт предшествующих отношений в учебной деятельности. Как следствие – все они по-разному готовы к новым и равноправным отношениям. Особенно трудно будет тем, у кого сформировался только один опыт – «вертикальных», административно-назидательных отношений. Входя в совершенно незнакомые им отношения, иную атмосферу общения, иной социально-психологический климат учреждения, факультета, группы, они могут испытывать недоверие, воспринимать происходящее как игру, проверку, «провокацию», «ловушку», в которых они могут выглядеть «неправильно», что-то проиграть и т.п.

Большое значение в ситуации вхождения в новые отношения имеет организованная психопрофилактика, психологическая поддержка, просвещение. Последнее требует наличия психологической службы вуза, факультета, которые изначально знают о возможных трудностях, могут помочь обучающимся их преодолеть. Как следствие эффективной деятельности психологической службы возникают все предпосылки межличностной кооперации, сотрудничества, у обучающихся и обучающихся появляются дополнительные ресурсы для преодоления трудностей во всех сферах учебно-профессиональной деятельности.

Итак, обсуждение вопроса о методическом обеспечении подготовки практических психологов показывает, что концепция этого процесса предполагает:

– направленность содержания программ и соответствующего им качества методического инструментария, оцениваемых по таким критериям, как:

а) адресованность к личности будущего профессионала,

б) направленность на актуализацию потенциала личности будущего профессионала,

в) включённость личного опыта обучающихся;

– качество условий, обеспечивающих взаимодействие обучающего и обучаемого как равных участников диалога, имеющих взаимно направленные, сопряжённые мотивы и цели, связанные с ожидаемым результатом учебно-профессиональной деятельности;

– наличие методических и личностных возможностей для использования в этом взаимодействии известных психологических законов, позволяющих исследовать их как собственной внутренней практики.

Не подвергается сомнению тот факт, что обеспечение качества подготовки практических психологов, кроме методической составляющей, напрямую связано с «формирующими фигурами», т.е. теми, кто реализует учебные программы и является наставником будущего специалиста. Поэтому, как уже упоминалось выше, также важно определиться в вопросе требований качества к обучающим практических психологов.

Требования к личности обучающего

Выше уже обсуждался вопрос о качестве характера взаимодействия обучающего и обучаемого. Понятно, что результаты решения этой задачи зависят от методологической позиции в решении вопроса о месте и роли обучающих в процессе подготовки практических психологов. Здесь мы попробуем конкретизировать её.

Анализ психолого-педагогической литературы по тематике, связанной с преподаванием психологии, изучение материалов различного рода исследований, направленных на выявление значимых характеристик личности преподавателя психологии, показывают, что этот аспект редко обсуждается в контексте проблемы подготовки специалистов. Если эта тема и поднимается, то в значительной мере речь идёт об «академической модели» такого рода деятельности¹. Напомним о том, что на данный момент стандарт профессиональной деятельности «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» отменён. Поэтому формальных требований как таковых к этой работе вообще нет. Есть только требования к образованию, к научному и профессиональному статусу обучающего.

В то же время специфика предметного поля практического психолога предполагает не только это. Обсуждая этот вопрос, мы можем только сослаться на то небольшое количество работ, в которых исследовалась эта проблема. В частности, В.Н. Карандашев [4] пишет о том, что обучающий, помимо узкопрофессиональных знаний и умений, необходимых ему как ведущему занятию, должен в определённой степени обладать:

- артистическими способностями;
- наблюдательностью;
- способностью понимания;
- способностью к рефлексии.

При этом он отмечает:

- дефицит определённых умений и качеств не является противопоказанием для преподавательской деятельности;
- существуют разные индивидуальные стили преподавания: у одного преподавателя могут быть ярко выражены артистические и ораторские способности, у другого – способность к логичному и систематическому изложению учебного материала [4, с. 221–222].

Этот аспект проблемы включён также и в широко обсуждаемую тему «психологической культуры». В частности, В.Я. Ляудис [5] обращала внимание на то, что цели обучения психологии определяются особенностями её содержания как гуманитарной дисциплины, изучение которой предполагает не только усвоение психологических знаний, но и воспитание психологической культуры личности студентов. И.В. Дубровина подчёркивает, что научная эрудиция преподавателей, их профессиональная честность, незаурядные способности общения с коллегами и студентами, их психологическая культура образуют в вузе, помимо высоко профессиональной, ещё и определённую культурную среду [6, с. 444]. О.В. Орлова обращает наше внимание на такие составляющие профессиональной культуры, как степень саморефлексии, уровень включённости в профессиональное сообщество, широта общекультурного кругозора. Обосновывая это, она пишет о том, что:

¹ Подробнее см.: Карандашев В.Н. Профессиональная подготовка и деятельность преподавателя психологии // Методика преподавания психологии: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2006; Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. М.: Юрайт, 2015; Молочкова И.В. Методологические и методические аспекты психологии как учебного предмета в школе и в вузе. Челябинск: Изд-во ЮЕрГУ, 2008; и др.

– *саморефлексия* обнаруживает тесную связь с процессом самопознания; с супервизией как возможностью объективного анализа деятельности и сопровождения профессионального роста; с самообразованием и повышением профессиональной квалификации;

– *включённость в профессиональное сообщество* позволяет осуществлять обмен опытом, способствующий не только повышению квалификации, но и осуществлению взаимной поддержки как профилактики профессионального «выгорания»; развивать навыки командного взаимодействия; своевременно получать информацию об актуальном состоянии и направлениях развития современной науки и практики;

– *широта общекультурного кругозора* способствует более высокому уровню профессионального самосознания, осознанию социальной значимости своей профессии, ответственному целеполаганию; укреплению у психолога таких способностей, как открытость миру, гибкость, толерантность, креативность; видению межпредметных связей и, следовательно, возможности профессионального развития при опоре на смежные области научного знания [7, с. 337–338].

И.В. Молочкова приводит данные, полученные ею при опросе обучающихся психологии, где один из вопросов был связан с требованиями к преподавателю. В контексте обсуждаемой темы важно отметить, что студентами были выделены следующие качества:

- компетентность в общении (22%),
- личностная привлекательность (18%),
- владение ораторским искусством (14%),
- компетентность в своей области знания (13%),
- личностная зрелость (11%),
- ум (9%),
- креативность (8%),
- активность (5%);

– опыт практической деятельности (2%) [7, с. 36]. Но это только ожидания студентов, хотя для нашего обсуждения важен факт – в 40% ответов выделено то, что характеризует эффективного субъекта взаимодействия.

Опираясь на имеющиеся в публикациях материалы, мы уже отметили, что при подборе кадров, обеспечивающих качество подготовки практических психологов, следует предъявлять к личности преподавателя те требования, которые:

- заложены в методологии личностно-ориентированного подхода;
- содержатся в понимании человека как открытой нелинейной саморазвивающейся системы, как субъекта, способного к многовариативности преобразования не только окружающего мира, но и в первую очередь самого себя.

Здесь очень важно учитывать то, что, помимо чисто формальных требований (наличие специального образования, опыта работы как специалиста по подготовке именно практических психологов, документальных свидетельств о выраженном стремлении к самосовершенствованию: сертификаты, свидетельства о... и т.п.), требуется сфокусировать внимание на личностных, индивидуальных ресурсах претендента на роль наставника будущих практических психологов.

Обсуждая специфику личностно-ориентированного подхода, обращалось внимание на то, что в число критериев успешности профессиональной деятельности обучающего практической психологии включаются «психологическая зрелость», «психологическое здоровье» и т.п. Если воспользоваться терминологией А. Маслоу¹, то можно сказать следующее: обучающий практической психологии – «полностью функционирующая личность», которая обладает следующими качествами:

¹ Маслоу А. Самоактуализированные люди: исследование психологического здоровья. СПб., 1999.

- конгруэнтность;
- внутренняя готовность преодолевать преграды и трудности жизни;
- готовность реализовывать себя творчески;
- позитивная «Я-концепция»;
- эффективное социальное функционирование;
- готовность организма отзываться на любые внешние воздействия.

К. Роджерс в качестве условий эффективности специалиста, работающего в парадигме человекоцентрированного подхода, называет базовыми свойствами конгруэнтность, принятие, эмпатию. Его исследования показали влияние данного подхода на следующие изменения личности:

- повышается её открытость опыту;
- углубляются её переживания;
- повышается доверие к собственным проявлениям, к самому себе;
- формируется внутренний локус оценки;
- усиливается готовность войти в «процесс жизни»;
- углубляется знание о себе в процессе переживания¹.

Можно продолжать этот список, но дело не в его длине/объёме, а в первую очередь – в наличии достаточных объективных доказательств того, что обладание обучающим теми или иными личностными качествами обеспечивает ему ту или иную успешность подготовки специалиста именно в данной области.

Изучение публикаций на эту тему не даёт достаточных доказательств того, что у нас есть всё для того, чтобы объективно фиксировать эти качества, обеспечивать их развитие и т.п. К сожалению, в большинстве случаев пока мы можем верить только немногочисленным косвенным данным и личному мнению тех отдельных исследователей, практиков, которые на своём опыте убедились в наличии такой связи и взяли на себя ответственность утверждать, что это так. Здесь важно в очередной раз отметить, что в настоящее время существует очень большой дефицит исследований, направленных на:

- изучение специфики личности тех, кто обучает практической психологии;
- установление характера связи между личностными характеристиками преподавателей и результатами подготовки специалистов в этой области.

Те, кто ищет интересные темы для своих исследований, для исследований своих аспирантов и др., могут стать пионерами в такого рода проблематике.

Если обобщить всё вышеизложенное, то фактически сегодня необходимо иметь возможности фиксировать и отслеживать динамику таких основных групп характеристик обучающего практической психологии, как:

- психологическая зрелость (психологическое здоровье) как неотъемлемая составляющая «вершинного образования личности» – её психологической культуры;
- индивидуально-психологическая, личностная готовность, «внутренняя позиция личности» (работать в контексте парадигмы личностно-ориентированного подхода; уровень открытости опыту; особенности развития таких качеств, как «эмпатия», «принятия», «конгруэнтность»; способность к диалогу в условиях учебно-профессиональной деятельности и т.п.).

Выделяя выше некоторую несогласованность требований профстандарта и ФГОС, их недоработанность в сторону преподавательской деятельности, мы возвращаемся к проблеме **психологической готовности выпускников вузов к работе по подготовке будущих специалистов** в области практической психологии. В данном контексте нам важно выделить то, что поможет точнее представить те «личностные ресурсы», те возможные трудности, которые

¹ Роджерс К. Клиент-центрированный / Человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2001, № 2. С. 48–58.

содержательно связаны с работой преподавателя, занимающегося подготовкой практических психологов.

Например, вслед за В.Н. Карандашевым обратим внимание на следующее: «Одной из трудностей начала преподавательской деятельности для молодых преподавателей – в недавнем прошлом студентов-выпускников – является переход в роль педагога. Новая роль часто требует более уверенного поведения и предоставляет возможность проверить себя на предмет наличия преподавательских качеств и умений» [4, с. 218].

Он отмечает, что переход к педагогической деятельности предполагает адаптацию к новым ролям, и приводит их перечень в специальной таблице.

Таблица 1 /Table 1

Ролевая адаптация выпускника
Role adaptation of a graduate

От роли	К роли
Подчинённого	Руководителя
Реагирующего	Инициатора
Слушателя	Говорящего
Ведомого	Лидера
Низкой ответственности	Высокой ответственности
Члена группы	Лидера группы
Мотивируемого	Мотиватора
Отвечающего	Спрашивающего
Оцениваемого	Оценивающего
Учащегося	Обучающего

В уже ранее упоминаемом отменённом, но не потерявшем актуальности по содержанию стандарте профессиональной деятельности преподавателя вуза не указаны конкретные компетенции, которые могут соответствовать требованиям к личности, выделенными нами в рамках личностно-ориентированного подхода. В таком контексте материалы обсуждения этого вопроса могут помочь тем, кто рано или поздно будет вынужден вернуться к такому важному для всех преподавателей и организаторов работы по обучению специалистов нормативному документу.

Кроме того, выше уже обращалось внимание на то, что во ФГОС по специальностям психологического направления мы можем обнаружить те или иные компетенции, которые могут быть внесены в список требований к личности того, кто будет обучать будущих практических психологов. Наличие таких критериев может стать важным моментом в работе «куратора» молодого специалиста, «супервизора», «ментора», «наставника» и т.п. А также отдельным направлением работы «Психологической службы вуза».

Проведённый анализ психолого-педагогической литературы по проблемам подготовки кадров для такой работы, изучение данных различного рода исследований, направленных на выявление значимых характеристик личности обучающего психологии и т.п., показали, что существует проблема рассогласованности между востребованностью тех, кого можно назвать «эффективным обучающим», специалистом в области подготовки практических психологов, и реальным положением дел на специальных факультетах и кафедрах, где занимаются подготовкой практических психологов.

Понятно, что особенно остро данное противоречие проявляется вдали от крупных научных и практических центров. Тем более если говорить о качестве, о высоких требованиях к современному вузовскому преподавателю психологии.

Подводя итоги нашего обсуждения выделенного выше вопроса, отметим следующее:

– разрабатывая концепцию подготовки практических психологов, важно определить в ней то, что касается требований к обучающему этой профессии. Именно потому, что эти требования специфичны, т.к. они предъявляются не просто к психологу, не просто к профессиональному педагогу высшей школы как наставнику, фасилитатору, но и как личности, взявшей на себя ответственность за то, каким уровнем готовности к оказанию именно психологической помощи населению будет обладать его подопечный;

– очевидно, что одно из важнейших требований к обучающему – наличие достаточного собственного опыта практики такой помощи. В данном случае как личности, обладающей всеми необходимыми для такой работы способностями. В связи с этим возникает и проблема его аттестации, оценки, экспертизы его работы и т.п. Особенно это касается тех, кто обучает специальным дисциплинам в области практической психологии, проводит практикумы, тренинги и т.п.;

– разрабатывая концепцию подготовки практических психологов, необходимо выделить в ней то, что касается требований к личности обучающего как субъекта, обладающего, в частности, следующими личностно-профессиональными качествами:

а) рвую очередь самого себя;

б) коммуникативными способностями, обеспечивающими успешное выполнение требований к процессу особого взаимодействия, направленного на обучение практических психологов.

Понятно, что здесь речь идёт об уровне выраженности, необходимом для достижения целей обучения практических психологов.

Результат обсуждения в этом разделе приводит нас к ещё важному вопросу выделенной темы – о качестве профессиональной деятельности уже имеющихся кадровых ресурсов как аспекта проблемы определения квалификации обучающихся (наставников) практических психологов и требований к процессу их аттестации.

Кадровые ресурсы и квалификация обучающихся (наставников) как предмет анализа при изучении вопроса о подготовке практических психологов

Происходящие в системе подготовки специалистов изменения последних лет и внедрение разнообразных профессиональных стандартов по практико-ориентированным психологическим специальностям активно способствуют росту актуальности темы о кадрах. Решая задачи качества процесса подготовки практических психологов, мы не можем обойти такие вопросы, как:

– отбор и подбор тех, кто будет обеспечивать этот процесс (обучающих);

– определение критериев и требований к кадрам, занимающимся подготовкой специалистов в этой сфере;

– определение критериев и требований к программам повышения квалификации, переподготовки; в целом к системе дополнительного высшего образования для специалистов такого рода профессиональной деятельности и т.п.

Обозначим и кратко опишем то, что уже существует как некий ресурс, позволяющий организовать и провести такую работу.

Во-первых, на данный момент в имеющихся юридических документах и нормативных актах достаточно того, что позволяет организовывать работу по подготовке специалистов, относящихся не только к категории «Профессорско-преподавательский персонал», но и конкретно к категории «Преподаватель психологии». В частности, здесь можно отталкиваться от Общероссийского классификатора занятий (ОКЗ). ОК 010-2014 – «Профессорско-преподавательский персонал университетов и других организаций высшего образования», а также от

Общероссийского классификатора специальностей по образованию (ОКСО), код 030000, гуманитарные науки. Особо обратим внимание на то, что собственно функция преподавателя выделена не во всех специальностях, которые мы отнесли к области практической психологии. В частности, в ОКСО такая квалификация выделена только в:

- специальности «Психология» (код 65), квалификация – «Преподаватель психологии» (код 030301);
- специальности «Клиническая психология» (код 030302), квалификация – «Преподаватель» (код 65).

Выше уже упоминался стандарт профессиональной деятельности с названием «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», в котором в разделе II была представлена функциональная карта этого вида профессиональной деятельности, в разделе III – характеристика обобщённых трудовых функций.

Для обсуждения нашей темы, несмотря на то что этот стандарт перестал действовать в 2020 году, важно обратить внимание как на саму причину его отмены (подтверждающую наличие серьёзных трудностей в кадровом вопросе), так и на его содержание. Уверены, что оно было создано достаточно компетентными в этом вопросе людьми и сегодня по сути не теряет своей актуальности:

1) в подразделе 3.1.1. «Трудовая функция» среди перечня необходимых умений есть следующее: *«Создавать условия для воспитания и развития обучающихся, мотивировать их деятельность по освоению учебного предмета, курса, дисциплины (модуля), выполнение заданий для самостоятельной работы; привлекать к целеполаганию, активной пробе своих сил в различных сферах деятельности, обучать самоорганизации и самоконтролю»;*

2) в подразделе 3.9.1. «Трудовая функция» среди перечня необходимых умений есть следующее: *«Использовать педагогически обоснованные формы, методы и приёмы организации деятельности обучающихся, применять современные технические средства обучения и образовательные технологии, в том числе при необходимости осуществлять электронное обучение, использовать дистанционные образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные и информационные ресурсы, с учётом:*

- специфики программ бакалавриата, специалитета, магистратуры и ДПП, требований ФГОС ВО (для программ ВО);
- особенностей преподаваемого учебного курса, дисциплины (модуля);
- задач занятия (цикла занятий), вида занятия;
- возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся (для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья – также с учётом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей);
- стадии профессионального развития;
- возможности освоения образовательной программы на основе индивидуализации её содержания.

Устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с обучающимися.

Создавать на занятиях проблемно-ориентированную образовательную среду, обеспечивающую формирование у обучающихся компетенций, предусмотренных ФГОС и(или) образовательными стандартами, установленными образовательной организацией, и(или) образовательной программой.

Использовать педагогически обоснованные формы, методы, способы и приёмы организации контроля и оценки освоения учебного курса, дисциплины (модуля), образовательной программы, применять современные оценочные средства, обеспечивать объек-

тивность оценки, охрану жизни и здоровья обучающихся в процессе публичного представления результатов оценивания:

- соблюдать предусмотренную процедуру контроля и методику оценки;
- соблюдать нормы педагогической этики, устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с обучающимися для обеспечения достоверного оценивания;
- корректно интерпретировать результаты контроля и оценки.

Использовать средства педагогической поддержки профессионального самоопределения и профессионального развития обучающихся, проводить консультации по этим вопросам на основе наблюдения за освоением обучающимися (совершенствованием) профессиональной компетенции (для преподавания учебного курса, дисциплины (модуля), ориентированного на освоение квалификации (профессиональной компетенции)).

Оценивать динамику подготовленности и мотивации обучающихся в процессе изучения учебного курса дисциплины (модуля)».

Здесь важно отметить, что требования профессионального стандарта должны быть сопряжены с требованиями ФГОС по этой группе специальностей. Однако ранее мы уже обращали внимание на то, что последние явно требуют доработки всего того, что связано с компетенциями будущих специалистов в области их педагогической деятельности, для успешного выполнения ими функции обучающего практической психологии.

Во-вторых, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что для решения поставленных в этой работе задач нам явно недостаточно только нормативных и правовых оснований, т.к. специфика подготовки практических психологов связана с требованиями разработки и внедрения особой методологии такого процесса. Мы, как уже не раз отмечалось, не можем опираться только на описания функций, обязанностей преподавателя, потому что в отношении подготовки практического психолога необходимо определение требований к личности наставника, т.к. его личность – это и условие, и фактор, определяющий результат такой профессиональной деятельности.

Организационной формой оценки наставников могут быть как профориентационные процедуры (отбора, подбора и отсева), так и процедуры оценки соответствия требованиям занимаемой должности и уровня квалификации. В этом контексте понятно, что создаваемая концепция как некий прогностико-стратегический инструмент не может игнорировать эти аспекты. А это, в свою очередь, требует чёткого представления о требованиях к инструменту оценки квалификации обучающихся (наставников).

Вопросы оценки квалификации обучающихся (наставников)

Начнём с того, что решение проблем оценки качества подготовки практических психологов и их наставников во многом зависит от выбранных профессиональным сообществом и органами управления образованием целей, содержания и методов высшего образования. В том числе и целей собственно практической психологии¹. Ранее отмечалось, что для тех, кто непосредственно связан с практикой вузовского преподавания, реальность такова: качество образовательного процесса оценивается, в первую очередь, формальными количественными показателями, разработанными по аналогии с теми, которые применяются в бизнесе и ориентированы не на содержательные характеристики измеряемого, а на его внешние проявле-

¹ Подробнее об этом см., например: Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Методологические проблемы практической психологии и вопросы обеспечения качества работы психолога образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 4. С. 9–20; Пахальян В.Э. Введение в профессию: практическая психология. Москва; Вологда: Инфра-Инженерия, 2025. <https://infra-e.ru/products/978-5-9729-2198-0>; Пахальян В.Э. Психологическая экспертиза в деятельности практического психолога образования: монография. М.: Ай Пи Ар Медиа, 2022.

ния. Они, к сожалению, до настоящего времени не имеют прямого отношения к содержанию предмета, к его специфике и, собственно, к его качеству.

Особо опасной тенденцией в решении вопросов оценки квалификации обучающихся можно считать тот факт, что в число основных показателей оценки качества процесса подготовки специалиста и обучающего включены субъективные показатели отношения обучающихся. Хотя любой здравомыслящий человек понимает, что они не могут быть экспертами в вопросах методологии, методики организации, проведения учебных занятий в высшей школе. Но, видимо, «чиновникам от образования» очень выгодно иметь такой показатель, как инструмент управления (персонифицированные рейтинги, данные анкетного опроса и т.п.). Профессионалу ясно, что данные таких рейтингов, опросов могут быть только дополнительной информацией и не более.

Формализм в оценке обучающего проявляется и в том, что при оценке его квалификации чаще всего всё сводится к проверке документации, которую многие давно уже научились заполнять «так как надо»¹. И это не удивительно в контексте других фактов: например, того, что даже практической психологии сейчас умудряются обучать заочно и выдавать выпускнику такой же документ, как и тому, кто освоил не только базовый теоретический курс обучения, но и непосредственно осваивал и демонстрировал требуемые компетенции в условиях практических занятий, под супервизией и т.п. Очень важный материал для ответа на такого рода вопросы содержится в публикациях, посвящённых особенностям профессиональной деятельности психолога, ставших уже классическими (С.Л. Братченко, Ф.Е. Василюк, И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, В.А. Иванников, Е.А. Климов и др.).

В частности, Е.А. Климов, рассматривая особенности развития профессии психолога, обращает внимание на то, что в недрах того, что мы называем «советской психологией», зарождался другой тип профессионала-психолога. В контексте нашего предмета обсуждения важно замечание данного автора о том, что этот новый тип существенно отличен от того, который составлял основной костяк специалистов данного периода развития психологии².

Не менее важно в связи с обсуждаемой темой выделить и такой аспект, как культурная ответственность специалиста. Ф.Е. Василюк обращает внимание на то, что чем больше развивается психология как особая социальная практика, тем более психологизируется культура. Автор отмечает, что в то же время идёт встречный процесс «культуризации» психологии. Мера ответственности специалиста в психологической практике: от него зависит, что будет искать человек с его помощью в своей душе³.

В другом контексте видит эту проблему И.В. Дубровина. В частности, она пишет о том, что психологические знания, которые сейчас есть у очень многих, – это ещё не психологическая культура. Психологическая культура, по её мнению, это психологические знания, оплодотворённые общечеловеческими гуманистическими ценностями. К сожалению, говорит она, сейчас в нашем обществе в большей степени востребованы психологические знания, чем культура. Это создаёт благоприятную почву для всевозможного манипулирования людьми. Большую популярность приобретают технологии манипуляции, управления человеческим поведением и мышлением, основанные на знании психологии человека⁴.

¹ Сам имею опыт, когда за 15 лет работы в одном учреждении высшего образования имел много высоких оценок, наград, премий и т.п., построенных только на анализе «правильности заполнения» бумаг которые, в большинстве случаев я же и заполнял. Из чего можно сделать вывод: не учишь работать, учишь правильно заполнять бумаги.

² Климов Е.А. «Потёмки» и «светильники» в становлении профессионала. М.: МПСИ, 2007. С. 6.

³ Василюк Ф.Е. От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1.

⁴ Всё ли спокойно в датском королевстве? Интервью с И.В. Дубровиной // Школьный психолог. 2004. № 35. С. 5–7.

Своё мнение о понимании термина «психологическая культура» высказал и уже упоминаемый выше Е.А. Климов. Он предложил применять выражение, противоположное понятию «психологическая культура», – *душеведческое невежество*. «Не следует думать, что удовлетворительный уровень психологической культуры может возникнуть сам собой. Здесь требуется именно бум специальных просветительских усилий, которому должен систематически предшествовать и бум исследовательских усилий...»¹.

Всё отмеченное выше вполне может стать основанием для разработки критериев оценки квалификации обучающихся (наставников), т.к. именно они являются «трансляторами» профессионализма, профессиональной культуры и уровня ответственности при работе по оказанию психологической помощи населению.

Очевидно, что предъявляя те или иные требования к личности специалиста, который заканчивает обучение по практико-ориентированным психологическим специальностям, мы можем ожидать, что и тот, кто его обучает, не только обладает этими свойствами, но и активно реализует их в своей профессиональной деятельности. В этом смысле даёт образец профессионального поведения.

Обсудив вопрос об оценке квалификации обучающихся (наставников), нам необходимо определиться в том, кто и как готов оценивать и квалификацию специалиста в целом, и качество результатов его деятельности. В том числе и его психологические характеристики, влияющие на эффективность его работы

Экспертиза и эксперты

В распространяемой сейчас «рыночной модели» высшего образования эксперт и экспертиза по умолчанию определяются тем, «кто заказывает музыку». Здесь всё просто: есть требования заказчика и есть образовательный результат. Соизмеряя их, мы оцениваем требуемое качество образования. Но человеческий опыт даёт возможность людям понимать, что не всё, что просто, – качественно.

Мы уже обращали внимание на то, что в широком смысле качество образования предполагает удовлетворение социальных и личностных ожиданий, т.е. выходит за пределы только узкой прагматической нормативной заданности. В самом общем виде социальные ожидания сформулированы в Конституции Российской Федерации и в Законе об образовании. Буква и дух этих документов вполне определённо указывают, как решать вопрос оценки качества процесса подготовки и профессиональной экспертизы в этой сфере. Если же мы будем работать только «на дядю, который заказывает музыку», то экспертом будет он (или нанятые им специалисты, строго выполняющие его указания, защищающие его узкие интересы). Фиксируя то, что происходит сегодня в области гуманитарных наук и практик (в том числе и в психологии), не трудно догадаться, в какую сторону нарушен баланс.

Другой аспект, непосредственно и неразрывно связанный с вышеуказанным, – критерии и способы оценки в экспертизе всего того, что связано с образованием. Одним из первых, кто пытался не только выделить данную проблему, но и провести тщательный анализ, проработать возможные направления её решения, был С.Л. Братченко, который писал об этом так: «Проблема в том, что экспертиза не представляет собой нечто определённое и однородное; экспертиза сегодня – это огромный и разноликий мир экспертиз: от мимолётной дегустации до сложнейших исследовательских процедур, от разнообразных рейтингов по неясным критериям до строго нормированной законом судебной экспертизы. Это вносит очевидную путаницу, и в такой ситуации можно, конечно, выработать «чёткие критерии» и устроить безжалостную «чистку» экспертных рядов. Но можно поступить и иначе – не делить на «верных» и неверных», а постараться выстроить общую систему координат, сохранив единство в мире

¹ Климов Е.А. Введение в психологию труда. М., 1998. С. 310–311.

экспертиз и рассматривая всё его многообразие как некий общий континуум, который всё же попытаться как-то структурировать»¹.

Здесь важно ещё раз отметить и то, что сегодня формально в качестве «экспертов» для оценки качества процесса подготовки привлекаются те, кто, по сути, не имеет достаточных оснований называться таковым². Зачастую основанием для выбора эксперта во многих учреждениях высшего образования являются, в первую очередь, лишь формальные признаки (наличие учёной степени, учёного звания, количество публикаций и т.п.), которые не достаточны для того, чтобы считать специалиста экспертом, т.к. они отражают только его институциональный статус в определённой области. Можно найти множество примеров того, как специалист в узкой научной области, активно занимающийся наукой, привлекается к экспертной оценке работника, всю жизнь выполняющего собственно практическую деятельность, и фактически решает его профессиональную судьбу.

Выше отмечалось, что стало вполне допустимым при определении уровня профессионализма педагогического работника (преподавателя вуза) использовать в качестве основных показателей субъективные заключения обучающихся и их родителей, мнения людей, не компетентных в этой профессиональной области. Даже в ведущих вузах страны преподаватели уже в прямом смысле слова оцениваются как «наёмные работники», а их эффективность оценивается не профессиональными экспертами в данной области, а студентами, которые составляют рейтинги преподавателей, напрямую влияют на их дальнейшую профессиональную судьбу, на заключение Договора работодателя со специалистом.

По факту мы имеем ситуацию, где не государство (в лице органов управления образованием) нанимает тех, кто обязан реализовать положения Конституции и Закона об образовании, а потребитель, руководствуясь личными представлениями и субъективными интересами определяет тех, кто, по его мнению, лучше работает. А это означает, что в нынешней реальности некоторые процессы, происходящие в отечественном образовании, идут не столько по законам, сколько, как уже давно принято говорить в определенных кругах, «по понятиям».

Вызывают опасения и факты того, что в образовательных учреждениях, органах управления образованием, разного рода центрах, институтах могут по тем же формальным признакам формировать «Экспертные советы», берущие на себя ответственность оценивать всё, что предлагается. Такое отношение можно оценивать как профанацию, т.к. сложная и ответственная экспертная деятельность строится на комплексных научных основаниях, опирается на научно обоснованные критерии при отборе специалистов для такой работы. И очень важно здесь отметить, что экспертная деятельность предполагает **специальную подготовку экспертов для каждой из экспертируемых областей**.

К сожалению, в соответствующих этой тематике профессиональных публикациях сегодня отмечается недостаток специальных исследований, посвящённых решению проблемы экспертизы. В частности, подчёркивается, что фактически нет работ, в которых психолого-педагогическая экспертиза выступает как целостный и самостоятельный объект/предмет психологического исследования³. При этом следует отметить, что частично данный вопрос активно ис-

¹ Братченко С.Л. Мир экспертизы и его возможные координаты // Экспертиза образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Томский государственный университет, 2007. С. 23.

² Высококвалифицированный сотрудник, профессионал высшего класса, специалист, обладающий достаточным опытом работы и знаниями в экспертируемой области, нанимаемый за вознаграждение для выдачи квалифицированного заключения или суждения по сформулированным к нему нанимателем вопросам.

³ Лактионова Е.Б. Аналитический обзор основных подходов к психологической экспертизе образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Серия Психолого-педагогические науки. 2008. № 11(68); Мкртычан Г.А. Психолого-педагогическая экспертиза в образовании: теория и практика. Автореф. диссертации д-ра псих. наук. Н. Новгород, 2002; Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006; Экспертиза образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Томский государственный университет, 2007; и др.

следует и разрабатывается в контексте решения частной проблемы – компетентности профессионалов или тех, кто обучается будущей профессии¹.

В контексте обсуждаемой здесь методологии подготовки практических психологов принципиально важными становятся **вопросы научного обоснования специфики процедур аттестации именно тех, кто занимается подготовкой специалистов для системы оказания психологической помощи населению**, в сфере практической психологии. Как и разработки методического инструментария для такого рода процедур.

В частности, важно обратить внимание на то, что психологическая экспертиза содержит в себе такие отличительные признаки, как:

- психологические основания экспертного исследования;
- использование принципов методологии гуманитарного познания; гибкость в применении конкретных приёмов, средств и критериев исследования; практико-ориентированный характер экспертного исследования;
- развивающая, поддерживающая направленность экспертизы².

Заключение

Подводя итоги обсуждению выделенной здесь темы, можно констатировать, что решение вопросов подготовки специалистов «помогающих профессий», и прежде всего – практических психологов, во многом зависят от наличия общепрофессиональной Концепции подготовки практических психологов (КППП) в России.

Это предполагает решение следующих актуальных задач:

- 1) преодоление дефицита специальных работ, обосновывающих и показывающих конкретные роль, место психологической составляющей в эффективности процесса подготовки современного профессионала в данной области;
- 2) актуализация значительного потенциала знаний и фактов, позволяющих определить научные, психодидактические основания процесса подготовки практических психологов;
- 3) отражение в методологии подготовки практических психологов ориентацию на личности будущего специалиста как системообразующего элемента и связи предметного содержания психологического знания, опыта с его включённостью в процесс взаимодействия преподавателя и обучающегося;
- 4) разработка правовых и нормативных регуляторов сотрудничества всех участников этого процесса, которые смогут обеспечить координацию их действий в деле подготовки практических психологов;
- 5) выделение специфики предметного поля практической психологии и условий, необходимых для выполнения требований ФГОС и СПД по практико-ориентированным специальностям;
- 6) определение направленности содержания программ и соответствующего им качества методического инструментария по таким критериям, как:

¹ См., например: Базаров Т.Ю., Ерофеев А.К., Шмелев А.Г. Коллективное определение понятия «компетентности»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2014. № 1; Богданович Н.В. Компетентностный подход в процессе подготовки специалистов по педагогике и психологии девиантного поведения. http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n4/73523.shtml; Ерофеев А.К., Базаров Т.Ю. Авторские технологии разработки моделей компетенций // Организационная психология. 2014. № 4. С. 74–92; Ерофеев А.К., Носкова О.Г. К предыстории компетентностного подхода в прикладной психологии // Организационная психология. 2014. № 4. С. 121–144; Рубцов В.В., Забродин Ю.М. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда // Вестник практической психологии образования. 2012. № 3; и др.

² Мкртычан Г.А. Психолого-педагогическая экспертиза в образовании: Теория и практика. Автореф. диссертации д-ра псих. наук. Н.Новгород, 2002.

- а) адресованность к личности будущего профессионала,
- б) направленность на актуализацию потенциала личности будущего профессионала,
- в) включённость личного опыта обучающихся,
- г) сфокусированность на взаимодействии субъектов (обучающий – обучающийся) и др.;
- 7) определение профессиональных требований к личности как обучаемого, так и обучающего;
- 8) установление критериев качества условий процесса подготовки, необходимых для самоактуализации личности обучаемого и обучающего;
- 9) разработка методологии «института экспертизы» профессиональной деятельности в сфере практической психологии, нормативных оснований экспертной деятельности при оценке квалификации практических психологов.

Уверены, что сегодня все эти задачи могут быть успешно решены. Достаточно только желания и включения в активную совместную работу всех тех, кто отвечает за их решение на соответствующих уровнях управления процессом подготовки специалистов по оказанию психологической помощи населению.

Вклад автора / Contribution of the author

Автор подтверждает ответственность за следующее: разработка концепции и дизайна исследования; сбор данных; анализ и интерпретация результатов; подготовка и редактирование текста.

The author confirms responsibility for the following: study conception and design, data collection, analysis and interpretation of results, and manuscript preparation.

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников

1. Колпачников В.В. Психотехническая система клиентоцентрированной психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 3. С. 80–92. EDN: TAXQYH
2. Бархаев Б.П. Методическое обеспечение преподавания психологии. М.: Военный Университет, 1998. 123 с.
3. Вачков И.В. Некоторые проблемы подготовки практических психологов // Национальный психологический журнал. 2007. № 1(2). С. 102–106.
4. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. СПб.: Питер, 2006. 250 с.
5. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие. М.: Изд-во УРАО, 2000. 128 с.
6. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования: монография. М.: Московский психолого-социальный институт, 2014. 455 с.
7. Орлова О.В. Проблема профессиональной культуры психологов как основы формирования профессиональной модели психолога образования в общекультурном контексте // Психология образования: проблемы и перспективы. М.: Смысл, 2004. С. 337–338.

References

1. Kolpachnikov V.V. Psihotekhnicheskaya sistema klientocentrirovannoj psihoterapii [Psychotechnical system of the client-centered psychotherapy]. *Consulting psychology and psychotherapy*, 2014, no. 3, pp. 80–92. (In Russ.).
2. Barhaev B.P. Metodicheskoe obespechenie prepodavaniya psihologii. [Methodological support for teaching psychology]. Moscow, Military University, 1998, 123 p. (In Russ.).
3. Vachkov I.V. Nekotorye problemy podgotovki prakticheskikh psihologov. [Some problems of training practical psychologists]. *National Psychological Journal*, 2007, no. 1(2), pp. 102–106. (In Russ.).
4. Karandashev V.N. Metodika prepodavaniya psihologii. [Methods of teaching psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2006, 250 p. (In Russ.).

5. Lyaudis V.Ya. Metodika prepodavaniya psihologii: uchebnoe posobie. [Methods of teaching psychology: a tutorial]. Moscow, Publishing house of the Ural educational institution, 2000, 128 p. (In Russ.).
6. Dubrovina I.V. Prakticheskaya psihologiya v labirintah sovremennogo obrazovaniya. Monografiya. [Practical psychology in the labyrinths of modern education. Monograph]. Moscow, Moscow University of Psychology and Social Sciences, 2014. 455 p. (In Russ.).
7. Orlova O.V. Problema professional'noj kul'tury psihologov kak osnovy formirovaniya professional'noj modeli psihologa obrazovaniya v obshchekul'turnom kontekste. [The problem of professional culture of psychologists as the basis for forming a professional model of an educational psychologist in the general cultural context]. *Psychology of Education: Problems and Prospects*. Moscow: Smysl, 2004. P. 337–338. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Пахальян Виктор Эдуардович – кандидат психологических наук, профессор, научный редактор журнала «Психологическая наука и образование», ведущий специалист, Московская служба психологической помощи населению (Москва, Российская Федерация),

✉ vicp2007@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4654-0152>

Viktor E. Pakhalyan, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Scientific Editor of the Journal “Psychological Science and Education”, Leading Specialist, Moscow Service of Psychological Assistance to the Population (Moscow, Russian Federation).

Статья поступила / Received: 17.02.2025.

Доработана после рецензирования / Revised: 16.03.2025.

Принята к публикации / Accepted: 27.03.2025.



Дальневосточные учёные о проблемах педагогических исследований и образования

Н.Л. Коршунова

*Дальневосточный федеральный университет,
Владивосток, Российская Федерация
korshunova.nl@dvfu.ru*

12–14 декабря 2024 г. в **Школе педагогики ДВФУ** состоялся Всероссийский семинар «Актуальные проблемы педагогических исследований и образования в странах АТР», который был организован совместно с **Институтом демографических исследований ФНИСЦ РАН (г. Москва), Владивостокским государственным университетом (г. Владивосток), Забайкальским государственным университетом (г. Чита), Сахалинским государственным университетом (г. Южно-Сахалинск).**

С приветственным словом к участникам семинара обратились модераторы семинара: заместитель директора Школы педагогики по научной работе, доктор педагогических наук, профессор Михаил Николаевич Невзоров, который раскрыл своё понимание миссии Школы педагогики в докладе «Человекоразмерная сущность подготовки будущего учителя – путь выхода из кризиса отечественного педагогического образования», и профессор департамента педагогики и психологии развития ШП ДВФУ Клавдия Гомбожаповна Эрдынеева.

Ведущим спикером семинара был доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный редактор научно-теоретического журнала Российской академии образования «Педагогика» Руслан Сахитович Бозиев. Он выступил с докладом «Традиционные духовно- нравственные ценности как основа воспитания гражданина», в котором прежде всего обратил внимание на недопустимое расхождение в толковании термина «духовно-нравственное воспитание» в нормативно-правовых документах об образовании и вольной его трактовкой в общественно-педагогическом дискурсе.

Первый день работы семинара был отмечен наиболее значимыми докладами участников, большая часть которых представлена приглашёнными специалистами высшей квалификации из других регионов и вузов.

Перспективы интеграции новых цифровых технологий в современное образование раскрыл в докладе «Цифровые технологии в образовании безопасности жизнедеятельности: возможности и перспективы» доктор педагогических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности СахГУ (г. Южно-Сахалинск) Е.Н. Бояров. Автор акцентировал внимание на потенциале блокчейна для верификации академических достижений и защиты данных, анализировал цифровой след студентов как инструмент для разработки персонализированных учебных траекторий, а также продемонстрировал возможности Big Data для оптимизации учебных процессов и улучшения успеваемости. Отдельное внимание уделялось интеграции этих технологий для повышения прозрачности, безопасности и эффективности образовательной среды.

Трансформация подготовки будущих педагогов в сфере воспитания как лидеров проекта «Школа Минпросвещения России» стала центром внимания специалистов из Забайкальского государственного университета (г. Чита): доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики, эксперта Краевого научно-экспертного совета при Министерстве образо-

вания и науки Забайкальского края Е.А. Игумновой, эксперта Всероссийского конкурса педагогических работников «Воспитать человека», координатора федеральной инновационной площадки «Модель профессионального роста будущих педагогов в сфере воспитания как лидеров проекта “Школа Минпросвещения России”», кандидата педагогических наук, доцента, зав. кафедрой педагогики Забайкальского государственного университета Ю.Ю. Левданской, эксперта Всероссийского конкурса «Воспитать человека», координатора федеральной инновационной площадки «Модель профессионального роста будущих педагогов в сфере воспитания как лидеров проекта “Школа Минпросвещения России”», кандидата педагогических наук, доцента, доцента кафедры педагогики Забайкальского государственного университета Н.Н. Поповой, выступивших с докладом на соответствующую тему. Авторы последовательно проводили мысль о том, что для реализации национальных стратегических целей и ценностных ориентиров в воспитании школьников необходима трансформация подготовки будущих педагогов. В контексте современной образовательной политики возрастает миссия воспитания, поэтому меняются ориентиры профессиональной подготовки, модели идеальных школ, пилотным исследованием которых является проект «Школа Минпросвещения России». На базе Забайкальского государственного университета реализуется федеральная инновационная площадка, теоретико-методологической основой которой являются: системный подход и методологические принципы гуманитарного проектирования, компетентностный подход в подготовке будущих педагогов как лидеров воспитательной деятельности. Обновлено: профессиональные программы подготовки (рассредоточенные практики по воспитательной деятельности и классному руководству), индивидуальные образовательные маршруты. Создаются профессиональные педагогические сообщества с участием студентов и развиваются практики наставничества и педагогического добровольчества.

В докладе доктора педагогических наук, профессора Н.Б. Москвиной и доктора педагогических наук, профессора С.П. Машовец (г. Хабаровск) на тему «Поддержание способности к диалогу как фактор личностно-профессионального самосохранения педагога» рассматривался феномен диалога, авторы обращали внимание на необходимость различения истинного диалога от его имитации, симулякра. Показывали, как диалог может помочь педагогу предотвратить или смягчить некоторые негативные новообразования, возникающие в его личности, под воздействием педагогической деятельности.

Доктор педагогических наук, профессор ВГУ (г. Владивосток) В.С. Чернявская выступила с докладом «Дефекты бихевиорального подхода в образовании, или Почему нельзя замотивировать подростка на учёбу». Автор поставила проблему восприятия педагогами и родителями мотивации подростка как результата манипуляций. Представила варианты нарушения развития мотивации подростка: инфантилизм, выученная беспомощность. На основе теоретических и эмпирических данных были определены психологические особенности взаимосвязей экзистенциальной мотивации и школьной мотивации подростка, конкретизирующие истинные и навязанные извне мотивы. Они особым образом раскрыли сущность внутреннего ресурса личности подростка, в отличие от внешнего стимулирования.

Доктор педагогических наук, профессор Школы педагоги ДВФУ (г. Владивосток) К.Г. Эрдынеева выступила на семинаре с докладом на тему «Образование, ценности и возвратная миграция: путь к устойчивому развитию общества». Автор доклада подчеркнула, что вызовы современного мира указывают на необходимость рассмотрения миграционных процессов российской молодёжи, которая в педагогике не отрефлексирована, поскольку изучение миграции традиционно представляет интерес для исследователей в области демографии, социологии, географии населения, политической экономии, региональной экономики. Миграция российской молодёжи в настоящее время признана одной из болезненных проблем, поскольку в условиях неолиберальной доктрины, диктующей рыночную, псевдорыночную и суб-

рыночную конкуренцию, усилились миграционные потоки российской молодёжи, что отразилось на экономической, социально-политической, духовно-нравственной составляющих их жизнедеятельности и состоянии государства. Не будучи в последние годы кумулятивным центром, Россия тем не менее достаточно длительное время включалась в интеграционные мировые процессы. В связи с этим особый интерес вызывает возвратная миграция российской молодёжи из стран АТР в регионы Дальнего Востока. С точки зрения К.Г. Эрдынеевой, используемый ею в исследовании ретроспективный анализ свидетельствует о том, возвратная миграция российской молодёжи является достаточно традиционным феноменом, зачастую существующим латентно, но глубоко включённым в реалии современного мира. Наиболее ярко он проявляется в критические периоды развития личности как представителя рассматриваемой социально-демографической группы, так и государства. Обосновано, что образование, благодаря своей онтологической сущности, способствует оптимальной реадaptации возвращающихся мигрантов.

В докладе доктора педагогических наук, профессора Н.П. Юдиной и аспирантки ВШ «Педагогика и история» ТОГУ (г. Хабаровск) Ву Юйхун на тему «Реформы педагогического образования в Китае в 90-е годы XX века в контексте культурной оппозиции «Восток – Запад»» представлены результаты исследования сложившейся к началу XXI века системы педагогического образования в КНР. Авторы показали, что педагогическое образование призвано обеспечить подготовку кадров, способных вывести экономику Китая в число лидирующих. Факторы, определяющие её состояние, зародились в глубине культуры как устойчивые ментальные конструкции. В настоящее время они выражаются как возрождение роли конфуцианства и в заимствовании европейских образовательных стандартов. Взаимодействие факторов регулируется решением Правительства и КПК, в результате чего оппозиция «Восток – Запад» трансформируется в конгломерацию.

Во второй день семинара был организован Круглый стол «Научная коммуникация по актуальным проблемам педагогических исследований и образования на Дальнем Востоке», на котором с докладами выступили: кандидат педагогических наук, доцент И.В. Пчела, кандидат филологических наук, доцент Н.В. Асадчая, кандидат педагогических наук, доцент Т.Н. Власенко и кандидат педагогических наук, доцент Е.А. Григорьева.

И.В. Пчела представила доклад на тему «Исследовательский компонент в профессиональной деятельности педагога: регионально-исторический аспект». В нём автор дал краткий обзор успехов в научно-исследовательской деятельности преподавателей и учителей школ Приморского края начиная с конца XIX в. до середины XX в., внимание фокусировалось на достижениях педагогов не только в естественно-научной, но и гуманитарной сфере, путях вовлечения в исследовательскую работу школьников. В докладе сделан вывод, что увлечённость научно-исследовательской работой не только позволила учителям и преподавателям вовлечь в научную работу своих коллег и учеников, но и самим стать крупными учёными, оставившими весомый след в отечественной науке.

В докладе Н.В. Асадчей была поднята проблема формирования исследовательской культуры будущих учителей-словесников. Автор представила свой опыт организации научно-исследовательской деятельности студентов, основанный на взаимодействии аудиторной, самостоятельной и внеаудиторной работы; отдельное внимание было уделено деятельности студенческого научного кружка «Филологические открытия». Была продемонстрирована систематическая работа, включающая индивидуальные (написание статей, подготовка докладов на конференции), групповые (просмотр учебных фильмов, работа со словарями, написание коллективной монографии, прохождение онлайн-курсов, подготовка учебных пособий) формы работы.

Доклад Т.Н. Власенко был посвящён проблеме физического воспитания детей младшего возраста (от года до 3 лет). Автор представила результаты исследования по органи-

зации совместных физкультурно-оздоровительных занятий по программе «МАМА+МАЛЫШ», которые подтвердили эффективность воздействия экспериментальной методики на формирование правильных двигательных умений и навыков у детей и повышение компетентности женщин в вопросах физического развития своих малышей. Докладчик уделила особое внимание методике проведения таких занятий.

В докладе кандидата педагогических наук, доцента Школы педагогики Дальневосточного федерального университета Е.А. Григорьевой «Управление образованием как предмет научно-педагогического анализа» представлена авторская позиция по отношению к проблеме разработки и реализации магистерских программ управленческого профиля в системе высшего педагогического образования. Обоснованием для данной позиции стали результаты анализа тридцати двух основных профессиональных образовательных программ магистратуры, реализуемых в вузах Российской Федерации. Тезисно представлен результат терминологического исследования понятий «менеджмент» и «управление» по отношению к сфере образования. Уточнено представление об объекте управления (управление образовательными системами) для всестороннего изучения его в структуре высшего педагогического образования. Сделан вывод о том, что программа магистратуры для управленцев, по сути, должна представлять собой «территорию» для педагогической рефлексии образовательной политики. Подавляющее большинство государственных инициатив в форме концепций, проектов, нормативных текстов и т.п., изложенные к тому же циркулярным языком, не подвергаются педагогическому осмыслению управленческим сообществом. Между тем в целом ряде таких инициатив можно обнаружить достаточно продуктивные для школы идеи. По мнению автора доклада, выпускник магистратуры управленческого профиля должен обрести педагогически-центрированную экспертность образовательного политика.

На семинаре, в рамках Круглого стола, было дано слово и молодым коллегам, преподавателям и магистрантам.

Так, А.М. Елина, ассистент кафедры теоретических основ физического воспитания Забайкальского государственного университета (г. Чита), сделала доклад на тему «Профессиональная стрессоустойчивость бакалавров гуманитарных направлений в контексте Future Skills». В докладе автор рассматривала роль стрессоустойчивости в аспекте профессионального становления бакалавров как будущих высококвалифицированных специалистов, соответствующих всем требованиям и мировым тенденциям развития рынка труда. Также было акцентировано внимание на анализе результатов определения уровня стрессоустойчивости бакалавров физического профиля Забайкальского государственного университета (ЗабГУ), обоснована необходимость проведения целенаправленных воздействий междисциплинарного характера по формированию навыков профессиональной стрессоустойчивости у студентов-бакалавров физического профиля ЗабГУ.

Доклад магистрантов К.С. Котова и А.А. Котовой (ДВФУ, г. Владивосток) был подготовлен под наставничеством доктора педагогических наук, профессора К.Г. Эрдынеевой на тему «Развитие языковой личности студентов посредством формирования их творческой самостоятельности». В нём авторы рассмотрели практическую сторону формирования языковой личности студентов через призму развития их творческой самостоятельности и акцентировали внимание на механизмах, лежащих в основе языковой личности и творческой самостоятельности. Такой подход к рассмотрению развития языковой личности способствует комплексному формированию компетентности будущих специалистов и достижению цели изучения иностранного языка в высших учебных заведениях.

В целом работа семинара продемонстрировала вовлечённость педагогов Дальнего Востока в исследовательский процесс, обозначила палитру научно-познавательной активности учёных, выявила исследовательский потенциал для постановки новых проблем и их решений.