

Дата поступления рукописи в редакцию: 03.01.2026 г.
Дата принятия рукописи в печать: 16.02.2026 г.

DOI: 10.24412/2782-3830-2026-1-245-251

БАЖАНОВ Сергей Андреевич,
ведущий научный сотрудник отдела
по совершенствованию нормативно-правового регулирования
деятельности уголовно-исполнительной системы центра изучения
проблем управления и организации исполнения наказаний
в уголовно-исполнительной системе ФКУ НИИ ФСИН России,
e-mail: sergey.bazhanov62@yandex.ru

ПЕНИТЕНЦИАРНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ИНСТРУМЕНТ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ОСУЖДЁННЫХ

Аннотация. В статье рассматривается пенитенциарная педагогика как научно обоснованный инструмент ресоциализации осуждённых в условиях изоляции от общества. Показано, что педагогический компонент исправительного воздействия не может ограничиваться «воспитательной работой» в узком административном смысле и должен быть представлен целостным образовательным процессом, включающим диагностику образовательных и социокультурных дефицитов, проектирование индивидуальной траектории развития, формирование правопослушной идентичности и подготовку к освобождению. Теоретический анализ соотнесён с российскими представлениями о педагогике исправления и современными зарубежными моделями реабилитации (Risk–Need–Responsivity, Good Lives Model, десистанс-подход). Обобщаются результаты метааналитических исследований, подтверждающих связь участия заключённых в программах общего и профессионального образования со снижением рецидива и улучшением постпенитенциарной занятости. На основе сопоставления научных источников и международных стандартов обращения с заключёнными формулируются требования к педагогическим технологиям в учреждениях УИС: индивидуализация, развивающая среда, компетентностная направленность, непрерывность сопровождения «до–внутри–после» и доказательность. В качестве результата предложена концептуальная рамка оценки эффективности пенитенциарно-педагогических программ, включающая поведенческие, образовательные и социально-адаптационные показатели.

Ключевые слова: пенитенциарная педагогика, ресоциализация, исправление осуждённых, воспитательная работа, образование в местах лишения свободы, реабилитация, рецидив, УИС.

BAZHANOV Sergey Andreevich,
Researcher, Department for Improving the Legal Regulation
of the Activities of the Criminal Executive System of the Center
for the Study of Management Problems and the Organization
of the Execution of Sentences in the Criminal Executive System
Federal Government Research Institute of the Federal
Penitentiary Service of Russia

PENITENTIARY PEDAGOGY AS A TOOL FOR THE RESOCIALIZATION OF CONVICTED PERSONS

Annotation. The article examines penitentiary pedagogy as an evidence-informed tool for the resocialization of convicted persons in custodial settings. It argues that pedagogical work in prisons should not be reduced to administratively defined “educational measures” but must be conceptualized as an integrated educational process: assessment of educational and socio-cultural deficits, individualized development planning, formation of a law-abiding identity, and structured pre-release preparation. The analysis links Russian penitentiary-pedagogical scholarship with contemporary international rehabilitation frameworks (Risk–Need–Responsivity, Good Lives Model, and desistance-based approaches). Meta-analytic evidence is summarized, indicating that participation in correctional education is associated with reduced recidivism and improved post-release employment. Drawing on research literature and international standards for the treatment of prisoners, the article

formulates requirements for penitentiary pedagogical technologies: individualization, a developmental learning environment, competency-based orientation, continuity of support across the "before-during-after" trajectory, and an emphasis on measurable outcomes. A conceptual framework for evaluating the effectiveness of penitentiary pedagogical programs is proposed, combining behavioral, educational, and social adaptation indicators.

Key words: *penitentiary pedagogy, resocialization, correction of offenders, prison education, rehabilitation, recidivism, correctional system.*

Постановка вопроса о пенитенциарной педагогике как инструменте ресоциализации осуждённых обусловлена противоречием между формально закреплённой в уголовно-исполнительном праве установкой на исправление и фактическими ограничениями институциональной среды, где доминируют режимные и охранные задачи. В российской правовой конструкции исправление определено через совокупность средств, среди которых прямо названы воспитательная работа, получение общего образования и профессиональное обучение [1]. Перечисление средств само по себе не отвечает на вопрос о механизмах изменения личности: что именно должно измениться в когнитивной, ценностно-мотивационной и поведенческой сферах, какие педагогические условия необходимы, как измерять устойчивость результатов и каким образом обеспечить перенос приобретённых установок и навыков из тюремного контекста в открытую социальную среду после освобождения. В этой связи пенитенциарная педагогика выступает не «добавлением» к юридически оформленной воспитательной работе, а методологической основой проектирования и оценивания исправительного процесса как образовательного и развивающего.

Отечественная традиция исправительно-трудовой (пенитенциарной) педагогики формировалась как ответ на необходимость научного обоснования воспитательных воздействий в местах лишения свободы, включая организацию коллектива, трудового воспитания, обучение и профилактику криминогенных влияний [2]. В более поздних работах пенитенциарная педагогика описывается как область знания о закономерностях, принципах, содержании и технологиях педагогического процесса в учреждениях, исполняющих наказания, и как практическая система деятельности персонала по развитию личности осуждённого в условиях ограниченной свободы [3; 4; 5]. Важно, что уже в российских учебных и научных источниках подчёркивается целостность педагогического процесса: от диагностики и постановки целей до подготовки к освобождению и постпенитенциарной адаптации [3; 5]. При этом в прикладном поле УИС педагогическая составляющая нередко редуцируется до мероприятийного подхода (план, отчёт, охват, «проведено N бесед»), что методологически не

совпадает с задачей ресоциализации как внутренней перестройки и последующей устойчивой интеграции личности в правопослушные социальные связи.

Ресоциализация осуждённых в научной логике целесообразно трактовать как процесс восстановления и развития социальных компетенций, норм и идентичности, позволяющих человеку после освобождения включиться в легитимные формы жизнедеятельности без возврата к преступному поведению. Такое понимание принципиально шире «адаптации» как приспособления к среде и шире «исправления» в его формально-правовом значении; оно включает и когнитивный компонент (представления о праве, последствиях, социальных правилах), и мотивационно-ценностный (цели, смыслы, жизненные планы), и поведенческий (навыки саморегуляции, коммуникации, решения проблем), и социальный (сетевые связи, трудовая включённость, семейные отношения). Зарубежная криминологическая и психологическая литература показала, что устойчивое прекращение преступной карьеры (desistance) связано не только с внешним контролем, но и с формированием «про-социального нарратива», сменой самоописания и появлением реалистичного жизненного проекта [6]. Следовательно, педагогика ресоциализации должна работать не только с дисциплиной поведения в учреждении, но и с конструированием жизненных перспектив и социально приемлемых способов их достижения.

Методологически оправдано рассматривать пенитенциарную педагогику как систему целенаправленного образования и воспитания взрослых в специфической институциональной среде, где обучающийся одновременно является субъектом образовательного процесса и объектом правовых ограничений. Из этого вытекают два ключевых положения. Во-первых, педагогический процесс неизбежно «конкурирует» с криминальной субкультурой, которая предоставляет альтернативные нормы, статусные механизмы и способы удовлетворения потребностей. Во-вторых, тюремная среда структурно склонна производить выученную беспомощность, зависимость от регламента и снижение автономии, что противоречит цели успешной жизни после освобождения. Следовательно, педагогические технологии должны не усиливать инфантильность и подчи-

нённость, а развивать субъектность, саморегуляцию, ответственность и навыки принятия решений в рамках закона. В российской литературе это соответствует требованию формировать у осуждённых нравственную устойчивость и готовность к жизни в «новом социуме» через образовательный процесс и подготовку к освобождению [3; 5]. В зарубежной - совпадает с представлением о реабилитации как балансировании между снижением рисков и развитием человеческих ресурсов (strengths, capabilities), обеспечивающих «хорошую жизнь» без преступлений [7].

На уровне доказательной базы особое значение имеет вопрос: действительно ли образование и педагогически организованные программы в местах лишения свободы уменьшают вероятность повторной преступности? Метаанализ RAND, посвящённый оценке эффективности коррекционного образования, показывает статистически значимую связь участия в образовательных программах со снижением вероятности рецидива и с улучшением показателей трудоустройства после освобождения [8]. Для пенитенциарной педагогики эти данные важны в трёх аспектах: (1) образование выступает не вспомогательным, а ключевым фактором ресоциализации; (2) необходимо различать «участие» и «качество» программ, поскольку эффект зависит от дозировки, содержания и организационной целостности; (3) оценка эффективности должна включать как конечные (рецидив, занятость), так и промежуточные показатели (грамотность, квалификация, когнитивные и социальные навыки), чтобы управлять программой, а не только констатировать исход.

Для переноса доказательной логики в российский контекст требуется методологическая связка между педагогическими средствами и криминологическими моделями риска. Модель Risk-Need-Responsivity (RNR), разработанная в рамках психологической теории криминального поведения, утверждает, что результативность реабилитации повышается при соблюдении трёх принципов: соответствия интенсивности вмешательства уровню риска, нацеленности на криминальные потребности и учёта «восприимчивости» (responsivity), то есть индивидуальных особенностей обучения и мотивации [9]. В приложении к пенитенциарной педагогике это означает: не все осуждённые нуждаются в одинаковом объёме и формате педагогической работы; программа должна быть адресной, а не одинаковой для всех; содержание должно попадать в «психологические причины» преступного поведения (например, дефицит самоконтроля, про-криминальные установки, отсутствие законных жизненных навыков), а метод обучения - быть адаптированным к когнитивному уровню, образователь-

ному опыту, возрасту и состоянию психики. При этом современная критика сугубо «рискового» подхода подчёркивает необходимость позитивной цели: реабилитация должна описывать не только то, от чего человека нужно удерживать, но и то, к чему его нужно привести, какие социально приемлемые блага и роли должны стать достижимыми [7]. В педагогических терминах это переводится в компетентностную модель: формирование набора знаний, навыков и установок, позволяющих строить легальную жизненную траекторию.

Важным нормативно-ценностным контуром выступают международные стандарты обращения с заключёнными, которые закрепляют право на образование и ориентируют пенитенциарные практики на подготовку к возвращению в общество. «Правила Нельсона Манделы» фиксируют принцип уважения достоинства и предусматривают необходимость образовательных и иных мер, направленных на социальную реинтеграцию [10]. Европейские тюремные правила рассматривают режим отбывания наказания в связке с подготовкой к освобождению и доступом к обучению [11]. Для пенитенциарной педагогики это не абстрактный гуманизм, а практический критерий: если образовательная программа не связана с будущей жизнью на свободе (рынок труда, социальные роли, семья, гражданские компетенции), то её ресоциализирующий потенциал снижается, а результаты чаще остаются «внутритюремными».

Отечественные источники позволяют уточнить институциональную форму педагогического воздействия в УИС. Во-первых, воспитательная работа в уголовно-исполнительном праве выступает самостоятельным средством исправления и одновременно процедурно-организационным субинститутом, который должен обеспечивать индивидуализацию исполнения наказания и педагогическую направленность воздействия [1]. Во-вторых, пенитенциарная педагогика как учебная дисциплина и область знаний систематизирует педагогические принципы, методы и технологии работы с осуждёнными, включая этапы подготовки к освобождению [3; 4; 5]. В совокупности это позволяет сформулировать научно значимую позицию: правовой механизм задаёт рамки и полномочия, а пенитенциарная педагогика задаёт технологию и критерии результата; без второго первое легко превращается в формальную «мероприятийность». В развитие этой логики в научной литературе обосновано, что воспитательная работа с осуждёнными может рассматриваться как субинститут уголовно-исполнительного права, обеспечивающий педагогическую направленность воздействия, но нуждающийся в технологизации и ориентации на результат [12].

Переход от мероприятийного подхода к педагогически управляемому процессу требует чёткого описания объекта воздействия. Практика и исследования показывают, что значимая часть осуждённых характеризуется сочетанием образовательных дефицитов (низкий уровень базовой грамотности, отсутствие профессии или разрыв трудовой биографии), дефицитов социального капитала (нестабильные семейные связи, ограниченный круг законопослушных контактов), а также дефицитов саморегуляции (импульсивность, слабые навыки планирования) и правовых установок. Педагогическая работа становится эффективной, когда она переводит эти дефициты в конкретные образовательные цели: повышение уровня общего образования, освоение профессиональной квалификации, развитие навыков коммуникации и разрешения конфликтов, укрепление ответственности и правосознания, формирование жизненного плана и навыков его реализации легальными средствами. Цели должны быть операционализированы (измеряемы) и привязаны к сроку отбывания наказания и этапам исполнения: диагностика при прибытии, коррекционно-развивающий этап, предосвободительный этап, обеспечение преемственности с внешними институтами социальной помощи.

Диагностика - исходный элемент педагогической технологии, поскольку без неё невозможно ни индивидуализировать программу, ни оценить прогресс. Минимальный диагностический контур включает: образовательный уровень (грамотность, школьная база, профессиональные навыки), когнитивные особенности (внимание, память, способность к обучению), мотивацию к изменениям, социальную ситуацию (семья, жильё, трудовые перспективы), поведенческую историю в учреждении (дисциплинарные взыскания/поощрения), а также криминогенные факторы, релевантные рецидиву. С позиции RNR диагностика должна различать статические и динамические факторы и выделять то, что поддаётся изменению через обучение и воспитание [9]. Одновременно педагогическая диагностика не должна ограничиваться выявлением дефицитов: она фиксирует образовательные ресурсы, интересы и сильные стороны как опору индивидуальной траектории, что согласуется с ресурсными подходами к реабилитации [7].

Далее следует проектирование индивидуальной образовательной траектории. В научно корректной модели траектория представляет собой не перечень мероприятий, а связку «цель - содержание - метод - ожидаемый результат - критерий оценки». Например, цель «повышение трудовой включённости после освобождения» разворачивается в содержание (профориентация,

обучение профессии, навыки поиска работы, финансовая грамотность), методы (модульное обучение, практико-ориентированные задания, симуляции собеседований), ожидаемые результаты (получение свидетельства/разряда, портфолио работ, сформированный план трудоустройства) и критерии (итоговая аттестация, качество выполнения практических задач, наличие подтверждённых контактов с работодателями/службами занятости). Педагогическая траектория должна быть реалистичной с учётом ограничений учреждения (режим, доступ к оборудованию, кадровый ресурс), но при этом сохранять ориентацию на внешние требования рынка труда и гражданской жизни. Здесь принципиальны выводы метааналитических исследований о том, что эффект зависит от дизайна и качества реализации программ, а не от формального факта «проведения занятий» [8].

Содержательно пенитенциарная педагогика как инструмент ресоциализации включает несколько взаимосвязанных блоков. Первый блок - образовательный (общее образование, профессиональное обучение, развитие функциональной грамотности и, по возможности, цифровой грамотности). Он обеспечивает не только документы об образовании, но и когнитивный эффект: обучение развивает способность к планированию, самоконтролю, работе с правилами, что снижает вероятность импульсивных и анти-социальных решений. Второй блок - социально-педагогический: развитие навыков коммуникации, управление конфликтом, формирование семейной компетентности, восстановление социальных связей. Третий блок - нравственно-правовой: формирование правосознания, понимания последствий, ценностных ориентиров и ответственности, а также критического отношения к криминальным нормам. Четвёртый блок - предосвободительный и «переходный»: обучение практикам жизни на свободе (документы, жильё, работа, обращение в службы помощи), профилактика срывов, построение поддерживающей сети. Российские учебные источники подчёркивают необходимость подготовки к освобождению как компонента педагогического процесса [3; 5]. Международные стандарты задают направление: меры в местах лишения свободы должны быть ориентированы на реинтеграцию, что предполагает связь образования и воспитания с будущими социальными ролями и доступом к общественным ресурсам [10; 11].

Технологически значим вопрос «как учить» в тюремной среде, где мотивация часто внешняя или отсутствует. Научно оправданный ответ состоит в сочетании принципов обучения взрослых, когнитивно-поведенческих элементов и раз-

вивающей среды. Практически это означает: обучение должно быть максимально прикладным и демонстрировать полезность для жизни после освобождения; задания должны строиться от простого к сложному с быстрыми подкреплениями успеха; необходимо учитывать низкий стартовый уровень и пробелы школьной базы; обратная связь должна быть регулярной и понятной. В рамках RNR принцип «responsivity» требует подбирать методы так, чтобы человек мог усваивать материал с учётом когнитивного профиля и мотивации [9]. Десистанс-подход подчёркивает, что образовательный процесс может стать площадкой формирования нового «я-образа» (учащийся, специалист, работник, родитель, гражданин), что снижает притягательность криминальной идентичности [6]. Это требует включения элементов рефлексии и работы с жизненной историей, но не в форме отвлечённых бесед, а через конкретные образовательные и проектные задачи (портфолио достижений, индивидуальный план развития, профессиональные пробы).

Особое место занимает вопрос о персонале: педагогика невозможна без носителей педагогической функции. В учреждениях УИС педагогическую роль выполняют не только учителя и мастера производственного обучения, но и сотрудники воспитательных подразделений, психологи, социальные работники, а также линейный персонал, от которого зависит микроклимат. Поэтому пенитенциарная педагогика как инструмент ресоциализации должна включать требования к компетенциям персонала: владение диагностическими процедурами, навыками мотивационного сопровождения, методиками работы с группой, умением предотвращать криминогенное влияние и поддерживать образовательную дисциплину без унижения достоинства. Международные стандарты прямо увязывают качество обращения, профессиональную подготовку персонала и реинтеграционный потенциал исполнения наказания [10; 11]. В российском правовом и организационном контексте это связано с тем, что воспитательная работа как юридически оформленная деятельность требует технологизации и ориентации на измеряемый результат, иначе она превращается в формальный набор процедур [12].

Рассматривая пенитенциарную педагогику как инструмент ресоциализации, важно избежать двух методологических ошибок. Первая - отождествление дисциплины поведения в учреждении с исправлением. Дисциплинарная «управляемость» может быть следствием адаптации к режиму, конформизма или страха санкций и не гарантирует правоупослушного поведения после освобождения. Вторая - отождествление участия

в мероприятиях с обучением и развитием. Образовательный процесс предполагает измеряемое приращение компетенций и устойчивые изменения в поведенческих стратегиях. Поэтому оценка эффективности должна строиться многоканально. С одной стороны, нужны поведенческие индикаторы внутри учреждения (динамика нарушений режима, участие в труде/учёбе, дисциплинарные поощрения), с другой - образовательные результаты (уровень грамотности, аттестации, квалификация), с третьей - социально-адаптационные результаты (наличие жилья, трудоустройство, восстановление семейных связей), с четвёртой - конечные исходы (рецидив). Метааналитические данные показывают, что образование связано и с рецидивом, и с занятостью [8], что подтверждает необходимость включать «социальные» индикаторы в контур оценки, а не ограничиваться дисциплинарной статистикой.

В качестве научно-практического вывода целесообразно концептуализировать пенитенциарно-педагогическую программу как управляемый цикл: (1) первичная диагностика и постановка целей; (2) проектирование индивидуальной траектории; (3) реализация модулей обучения и воспитания; (4) промежуточная оценка и корректировка; (5) предосвободительная интеграция результатов (план жизни, документы, социальные связи); (6) передача результатов во внешние структуры сопровождения. Такой цикл согласуется с российскими представлениями о целостном педагогическом процессе в пенитенциарных учреждениях [3; 4; 5], с международными стандартами, ориентирующими на подготовку к освобождению [10; 11], и с зарубежными моделями, требующими индивидуализации и ориентации на измеряемые изменения [7; 9]. Ключевым условием является непрерывность: если образовательная работа прекращается на пороге освобождения, возрастает риск утраты достигнутых навыков под влиянием стрессоров свободной жизни, стигмы и экономических трудностей.

Отдельного внимания требует научное согласование понятий «воспитательная работа» и «пенитенциарная педагогика». В российском правовом поле воспитательная работа закреплена как средство исправления и имеет процедурно-организационный характер [1], а в научной интерпретации может быть описана как субинститут уголовно-исполнительного права, обеспечивающий индивидуализацию исполнения наказания и педагогическую направленность воздействия [12]. Однако пенитенциарная педагогика шире: она включает образовательную подсистему, профессиональное обучение, методологию построения развивающей среды и оценку результата [3; 4; 5]. Поэтому корректнее рассма-

тривать воспитательную работу как юридически оформленную «рамку» и часть педагогического процесса, а пенитенциарную педагогику - как научный инструментарий проектирования, реализации и оценивания ресоциализирующих программ. Это различие имеет прикладной эффект: оно позволяет перейти от контроля исполнения «плана мероприятий» к управлению образовательными результатами, а также обосновать необходимость междисциплинарных программ, объединяющих образование, психологическую коррекцию и социальное сопровождение.

Сопоставление отечественных и зарубежных подходов выявляет важный методологический узел: соотношение «риска» и «ресурса». RNR-подход доказательно ориентирован на снижение рецидива через работу с криминогенными потребностями [9]. В педагогической практике это особенно актуально при обучении навыкам самоконтроля, социального мышления, управлению агрессией, отказу от про-криминальных установок. Однако модель «реабилитации за пределами парадигмы риска» подчёркивает необходимость позитивной цели: устойчивые изменения возникают, когда человек получает возможность легально реализовывать значимые жизненные цели и ощущает себя субъектом будущего [7]. Для пенитенциарной педагогики это означает, что программы должны включать не только «коррекцию дефицитов», но и создание достижимых образовательных и профессиональных перспектив: получение квалификации, реальные практики труда, социально полезные проекты, укрепление семейной роли. В противном случае снижается внутренняя мотивация, а обучение превращается в формальный инструмент получения льгот, что ограничивает ресоциализирующий эффект.

Практико-ориентированная часть пенитенциарной педагогики закономерно упирается в организационные ограничения (безопасность, ресурсы, кадровый дефицит, ограниченный доступ к технологиям). Однако именно здесь научный подход позволяет формулировать реализуемые решения. Во-первых, модульность программ: дробление больших целей на короткие измеряемые шаги с возможностью завершения и сертификации на каждом этапе. Во-вторых, интеграция обучения с трудом: профессиональные задания должны быть не имитацией, а максимально приближены к стандартам профессии, что повышает перенос навыка. В-третьих, использование контролируемых форм компьютер-ассистированного обучения там, где это допустимо режимом, с учётом данных о потенциале подобных форматов (как минимум в части повышения

образовательных результатов) [8]. В-четвёртых, педагогическая профилактика криминальной субкультуры: создание альтернативных статусных оснований через образовательные достижения, наставничество, роли в учебной группе, что меняет микросреду. В-пятых, подготовка персонала: единые методические стандарты и обучение сотрудников принципам индивидуализации и оценивания результата, чтобы педагогика не распадалась на несогласованные действия.

Таким образом, научная постановка темы позволяет утверждать, что пенитенциарная педагогика как инструмент ресоциализации должна быть описана через конкретные механизмы изменения личности и через измеряемые результаты, а не через набор мероприятий. Её эффективность повышается при выполнении совокупности условий: наличие диагностического контура и индивидуальной траектории; ориентированность содержания на дефициты и ресурсы личности; опора на современные модели реабилитации; соблюдение принципа непрерывности «до-внутри-после»; подготовка персонала; согласование программ с международными стандартами обращения с заключёнными. При этом образование и профессиональное обучение выступают ядром педагогического влияния, что подтверждается метааналитическими исследованиями и поддерживается как российской научной традицией, так и зарубежными подходами к реабилитации [3; 5; 7; 8; 9; 10; 11].

Заключение. Проведённый анализ позволяет сделать вывод, что пенитенциарная педагогика обладает самостоятельным и доказательно значимым потенциалом ресоциализации осуждённых, поскольку обеспечивает перевод правовой цели исправления в технологически управляемый образовательный процесс. В отличие от мероприятийного подхода педагогическая модель задаёт логическую связку «диагностика - индивидуализация - обучение/воспитание - оценка - подготовка к освобождению - ответственность сопровождения», что повышает вероятность переноса сформированных компетенций в постпенитенциарную среду. Сопоставление отечественных источников с зарубежными моделями реабилитации показывает необходимость сочетать риск-ориентированную работу с криминогенными потребностями (RNR) и ресурсно-ориентированное развитие позитивной жизненной траектории (реабилитация за пределами парадигмы риска, десистанс-подход), поскольку их интеграция позволяет одновременно снижать вероятность рецидива и формировать устойчивую правопослушную идентичность. Эмпирические результаты метаанализа коррекционного образования подтверждают, что участие осу-

ждённых в образовательных программах связано со снижением рецидивирования и улучшением постпенитенциарной занятости, а следовательно, образование должно рассматриваться как центральный элемент ресоциализационной стратегии. Научно обоснованная пенитенциарная педагогика предполагает разработку измеряемых критериев эффективности (образовательных, поведенческих, социально-адаптационных и конечных), повышение компетентности персонала и согласование программ с международными стандартами обращения с заключёнными. Реализация указанных положений обеспечивает переход от формального исполнения воспитательных мероприятий к управлению реальными изменениями личности осуждённого и качеством его последующей интеграции в общество.

Список литературы:

- [1] Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации : Федеральный закон от 08.01.1997 № 1-ФЗ (ред., действующая по состоянию на 02.01.2026).
- [2] Исправительно-трудовая педагогика : учебник / под ред. И. Т. Богатырева. М. : Академия МВД СССР, 1978. 377 с.
- [3] Колесов В. И. Пенитенциарная педагогика : учебник для вузов. М. : Издательство Юрайт, 2023. 360 с. ISBN 978-5-534-17149-5.
- [4] Зауторова Э. В. Пенитенциарная педагогика : учебное пособие. Вологда : ВИПЭ ФСИН России, 2013. 355 с. ISBN 978-5-94991-287-4.
- [5] Стурова М. П., Тюгаева Н. А. Пенитенциарная педагогика : курс лекций. Рязань : Академия ФСИН России, 2010. 424 с. ISBN 978-5-7743-0351-9.
- [6] Maruna S. Making Good: How Ex-Convicts Reform and Rebuild Their Lives. Washington, DC : American Psychological Association, 2001. 211 p. ISBN 1-55798-731-9.
- [7] Ward T., Maruna S. Rehabilitation: Beyond the Risk Paradigm. Abingdon ; New York : Routledge, 2007. 204 p. ISBN 978-0-415-38643-2.
- [8] Davis L. M., Bozick R., Steele J. L., Saunders J., Miles J. N. V. Evaluating the Effectiveness of Correctional Education: A Meta-Analysis of Programs That Provide Education to Incarcerated Adults. Santa Monica, CA : RAND Corporation, 2013. RR-266-BJA. DOI: 10.7249/RR266. ISBN 978-0-8330-8108-7.
- [9] Bonta J., Andrews D. A. The Psychology of Criminal Conduct. 6th ed. New York : Routledge, 2016. ISBN 978-1-138-93577-8.
- [10] United Nations Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners (the Nelson Mandela Rules) : resolution adopted by the General Assembly. New York : United Nations, 2015. (A/RES/70/175).
- [11] Council of Europe. Recommendation Rec(2006)2-rev of the Committee of Ministers to member States on the European Prison Rules. Strasbourg : Council of Europe, 2020.
- [12] Teplyashin P.V. Educational work with convicts as a substitute of penal law//Penal law. 2023. T. 18, NO. 2. S. 211-218. DOI: 10.33463/2687-122X.2023.18(1-4).2.211-218.

References:

- [1] Penal Code of the Russian Federation: Federal Law No. 08.01.1997 of 1-FZ (as amended 02.01.2026).
- [2] Forced labor pedagogy: textbook/ed. I.T. Bogatyreva. M.: Academy of the Ministry of Internal Affairs of the USSR, 1978. 377 pp.
- [3] Kolesov V.I. Penitentiary pedagogy: a textbook for universities. M.: Yuright Publishing House, 2023. 360 pp. ISBN 978-5-534-17149-5.
- [4] Zautorova E.V. Penitentiary pedagogy: a textbook. Vologda: VIP FSIN of Russia, 2013. 355 pp. ISBN 978-5-94991-287-4.
- [5] Sturova M.P., Tyugaeva N.A. Penitentiary pedagogy: a course of lectures. Ryazan: Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, 2010. 424 pp. ISBN 978-5-7743-0351-9.
- [6] Maruna S. Making Good: How Ex-Convicts Reform and Rebuild Their Lives. Washington, DC : American Psychological Association, 2001. 211 p. ISBN 1-55798-731-9.
- [7] Ward T., Maruna S. Rehabilitation: Beyond the Risk Paradigm. Abingdon ; New York : Routledge, 2007. 204 p. ISBN 978-0-415-38643-2.
- [8] Davis L. M., Bozick R., Steele J. L., Saunders J., Miles J. N. V. Evaluating the Effectiveness of Correctional Education: A Meta-Analysis of Programs That Provide Education to Incarcerated Adults. Santa Monica, CA : RAND Corporation, 2013. RR-266-BJA. DOI: 10.7249/RR266. ISBN 978-0-8330-8108-7.
- [9] Bonta J., Andrews D. A. The Psychology of Criminal Conduct. 6th ed. New York : Routledge, 2016. ISBN 978-1-138-93577-8.
- [10] United Nations Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners (the Nelson Mandela Rules) : resolution adopted by the General Assembly. New York : United Nations, 2015. (A/RES/70/175).
- [11] Council of Europe. Recommendation Rec(2006)2-rev of the Committee of Ministers to member States on the European Prison Rules. Strasbourg : Council of Europe, 2020.
- [12] Teplyashin P.V. Educational work with convicts as a substitute of penal law//Penal law. 2023. T. 18, NO. 2. S. 211-218. DOI: 10.33463/2687-122X.2023.18(1-4).2.211-218.