

ISSN 2412-8201

# **Pedagogy & Psychology Theory and practice**

**International scientific journal**

**№ 2 (34), 2021**

Founder and publisher:  
Publishing House «Scientific survey»

The journal is founded in 2015 (October)

Volgograd, 2021

UDC 371+159.9  
LBC 72

## **Pedagogy & Psychology. Theory and practice** **International scientific journal, № 2 (34), 2021**

The journal is founded in 2015 (October)  
ISSN 2412-8201

The journal is issued 6 times a year

The journal is registered by Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technology and Mass Communications.

**Registration Certificate: III № ФС 77 – 62058, 05 June 2015**

*Impact factor of the journal «Pedagogy & Psychology. Theory and practice» – 0.343*  
*(Global Impact Factor, Australia)*

EDITORIAL STAFF:

**Head editor:** Teslina Olga Vladimirovna  
**Executive editor:** Malysheva Zhanna Alexandrovna

*Peskov Vadim Pavlovich, Ph.D. (Psychology)*  
*Shadrin Nikolay Semenovich, Doctor of Psychological Sciences,*  
*Candidate of Philosophical Sciences*  
*Bobrova Lyudmila Vladimirovna, Candidate of Technical Sciences*  
*Vodyanenko Galina Rudolfovna, Candidate of Pedagogical Sciences*  
*Kovalenko Tatyana Anatolyevna, Candidate of Technical Sciences*  
*Korneva Irina Pavlovna, Candidate of Technical Sciences*  
*Larionov Maksim Viktorovich, Doctor of Biological Sciences*  
*Kamolov Iftikhor Bakhtiyorovich, PhD of Pedagogical Sciences*  
*Suleymanov Suleyman Fayzullayevich, Candidate of Medical Sciences*

Authors have responsibility for credibility of information set out in the articles.  
Editorial opinion can be out of phase with opinion of the authors.

Address: Russia, Volgograd, Angarskaya St., 17 "G", office 312  
E-mail: scippjournal@mail.ru  
Website: <http://scippjournal.ru/>

Founder and publisher: «Scientific survey» Ltd.

© Publishing House «Scientific survey», 2021

УДК 371+159.9  
ББК 72

## **Педагогика & Психология. Теория и практика** **Международный научный журнал, № 2 (34), 2021**

Журнал основан в 2015 г. (октябрь)  
ISSN 2412-8201

Журнал выходит 6 раз в год

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации**  
**ПИ № ФС 77 – 62058 от 05 июня 2015 г.**

*Импакт-фактор журнала «Педагогика & Психология. Теория и практика» – 0.343*  
*(Global Impact Factor, Австралия)*

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

**Главный редактор:** Теслина Ольга Владимировна  
**Ответственный редактор:** Малышева Жанна Александровна

*Песков Вадим Павлович, кандидат психологических наук*  
*Шадрин Николай Семенович, доктор психологических наук, кандидат философских наук*  
*Боброва Людмила Владимировна, кандидат технических наук*  
*Водяненко Галина Рудольфовна, кандидат педагогических наук*  
*Коваленко Татьяна Анатольевна, кандидат технических наук*  
*Корнева Ирина Павловна, кандидат технических наук*  
*Ларионов Максим Викторович, доктор биологических наук*  
*Камолов Ифтихор Бахтиёрович, доктор философии (PhD) педагогических наук*  
*Сулейманов Сулейман Файзуллаевич, кандидат медицинских наук*

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

Адрес редакции: Россия, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г», оф. 312  
E-mail: [scippjournal@mail.ru](mailto:scippjournal@mail.ru)  
Website: <http://scippjournal.ru/>

Учредитель и издатель: ООО «Научное обозрение»

---

---

**CONTENTS**

---

---

**PEDAGOGY**

**Higher education**

*Akhromova A.G., Ivanova N.V., Saakova K.R.*

THE ROLE OF PRACTICAL TRAINING  
IN TEACHING STUDENTS IN THE TEACHER EDUCATION FIELD..... 8

*Suleymanov S.F., Suleymanova G.S.*

THE IMPORTANCE OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE GRASPING  
OF MICROBIOLOGY, VIROLOGY AND IMMUNOLOGY AT THE UNIVERSITY ..... 10

**Distance education**

*Bobrova L.V.*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE EDUCATIONAL  
PROCESS ORGANIZATION FOR A REMOTE AUDIENCE..... 12

**Preschool education**

*Meniozhdinova Ya.N.*

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE COHERENT  
SPEECH FORMATION IN PRESCHOOL CHILDREN ..... 14

**Education history**

*Belikina A.A.*

INFLUENCE OF V.A. SUKHOMLINSKY'S PEDAGOGICAL IDEAS  
ON THE THEORY AND PRACTICE OF THE MODERN SCHOOL ..... 17

**Mathematical education**

*Otojonova N.B.*

APPLICATION OF INTEGRALS IN EXACT SCIENCES ..... 20

**Adult education**

*Tukach V.P.*

PROFESSIONAL EDUCATION AS A MECHANISM  
OF ADEQUATE RESPONSE IN THE LABOR MARKET ..... 23

*Yurkova M.A.*

FEATURES OF ORAL SPEECH IN PATIENTS WITH APHASIA ..... 26

**Education for teachers**

*Strantsov A.N.*

YOUNG GUARDS IN WINTER DEFENSE ..... 29

### Physical education

*Mosin I.V., Mosina I.N., Tsaregorodtseva L.D., Petrushova E.I.*

THE USE OF SWIMMING AND CORRECTIVE GYMNASTICS BY STUDENTS  
OF A SPECIAL MEDICAL DEPARTMENT WITH DISEASES OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM ..... 41

*Sevostianov A.M., Zherebkin N.N., Zherebkin A.N.*

PSYCHOLOGICAL STRESS IN SPORTS ..... 45

### School education

*Akhromova A.G., Saakova K.R., Belousov O.N., Velichko A.I.*

ANALYSIS OF THE LEVEL OF KNOWLEDGE  
IN SCHOOLCHILDREN ON THE SUBJECT HEALTH AND WELLNESS ..... 48

*Shakarmanova M.P., Tusupbekova G.T.*

REGIONAL FEATURES OF THE INCLUSIVE EDUCATION DEVELOPMENT IN MODERN ECONOMIC  
CONDITIONS (ON THE EXAMPLE OF THE PAVLODAR REGION OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN) . 50

### Other aspects of education

*Kavdangalieva M.I., Skorodumov A.A.*

SEMIOTIC TEACHING MODEL AS A TYPE OF CONTEXTUAL LEARNING ..... 53

## PSYCHOLOGY

### Educational psychology

*Kyuchukov Hristo Slavov*

THE ROLE OF THE MENTAL STATE VERBS IN THE DEVELOPMENT  
OF THEORY OF MIND IN BILINGUAL ROMA (GYPSY) CHILDREN'S ..... 55

### Personality psychology

*Shadrin N.S., Beyskenova D.A.*

THE ROLE OF THE "PERSONALITY FACTOR", ITS MOTIVES,  
IMAGES, COMMUNICATION, ACTIONS AND ITS INTEGRATIVE  
"EXPERIENCES" IN THE PSYCHOLOGICAL MANIFESTATIONS OF VALUES ..... 63

*Shadrin N.S., Mantykova M.S.*

PROBLEM OF FEATURES OF INDIVIDUAL, SUBJECT OF ACTIVITY  
AND PERSONALITY AS REGULATORS OF HUMAN MENTAL ACTIVITY ..... 68

### Fundamental psychology

*Kozlov V.V., Shadrin N.S.*

IN SEARCH OF METATHEORY OF PSYCHOLOGY ..... 71

### Other aspects of applied psychology

*Marakshina V.S.*

FEATURES OF VISUAL PERCEPTION IN CHILDREN  
OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH DEVELOPMENTAL DELAY ..... 78

---

---

**СОДЕРЖАНИЕ**

---

---

**ПЕДАГОГИКА**

**Высшее образование**

*Ахромова А.Г., Иванова Н.В., Саакова К.Р.*

РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБУЧЕНИИ  
СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ..... 8

*Сулейманов С.Ф., Сулейманова Г.С.*

ЗНАЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ  
В ОСВОЕНИИ МИКРОБИОЛОГИИ, ВИРУСОЛОГИИ И ИММУНОЛОГИИ В ВУЗЕ ..... 10

**Дистанционное образование**

*Боброва Л.В.*

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ  
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОЙ АУДИТОРИИ ..... 12

**Дошкольное образование**

*Мениождинова Я.Н.*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 14

**История образования**

*Беликина А.А.*

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ  
В.А. СУХОМЛИНСКОГО НА ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ ..... 17

**Математическое образование**

*Оттождонова Н.Б.*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕГРАЛОВ В ТОЧНЫХ НАУКАХ ..... 20

**Образование взрослых**

*Тукач В.П.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
КАК МЕХАНИЗМ АДЕКВАТНОГО РЕАГИРОВАНИЯ НА РЫНКЕ ТРУДА ..... 23

*Юркова М.А.*

ОСОБЕННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ У БОЛЬНЫХ С АФАЗИЕЙ ..... 26

**Образование для преподавателей и учителей**

*Странцов А.Н.*

ЮНГВАРДЕЙЦЫ В ЗИМНЕЙ ОБОРОНЕ ..... 29

### **Физическое воспитание**

*Мосин И.В., Мосина И.Н., Царегородцева Л.Д., Петрушова Е.И.*

ПРИМЕНЕНИЕ ПЛАВАНИЯ И КОРРИГИРУЮЩЕЙ ГИМНАСТИКИ СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА ..... 41

*Севостьянов А.М., Жеребкин Н.Н., Жеребкин А.Н.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАПРЯЖЕНИЕ В СПОРТЕ ..... 45

### **Школьное образование**

*Ахромова А.Г., Саакова К.Р., Белоусов О.Н., Величко А.И.*

АНАЛИЗ УРОВНЯ ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПО ПРЕДМЕТУ ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 48

*Шакарманова М.П., Тусупбекова Г.*

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ (НА ПРИМЕРЕ ПАВЛОДАРСКОЙ ОБЛАСТИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН) ..... 50

### **Другие области образования**

*Кавдангалиева М.И., Скородумов А.А.*

СЕМИОТИЧЕСКАЯ ОБУЧАЮЩАЯ МОДЕЛЬ КАК ВИД КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ..... 53

## **ПСИХОЛОГИЯ**

### **Педагогическая психология**

*Ключуков Христо Славов*

РОЛЬ ГЛАГОЛОВ МЕНТАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ В РАЗВИТИИ ТЕОРИИ СОЗНАНИЯ У БИЛИНГВАЛЬНЫХ РОМСКИХ (ЦЫГАНСКИХ) ДЕТЕЙ ..... 55

### **Психология личности**

*Шадрин Н.С., Бейскенова Д.А.*

РОЛЬ «ФАКТОРА ЛИЧНОСТИ», ЕЕ МОТИВОВ, ОБРАЗОВ, ОБЩЕНИЯ, ДЕЙСТВИЯ И ЕЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ «ПЕРЕЖИВАНИЙ» В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЯХ ЦЕННОСТЕЙ ..... 63

*Шадрин Н.С., Мантыкова М.С.*

ПРОБЛЕМА ОСОБЕННОСТЕЙ ИНДИВИДА, СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ КАК РЕГУЛЯТОРОВ ПСИХИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА ..... 68

### **Фундаментальная психология**

*Козлов В.В., Шадрин Н.С.*

В ПОИСКАХ МЕТАТЕОРИИ ПСИХОЛОГИИ ..... 71

### **Другие аспекты прикладной психологии**

*Маракишина В.С.*

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ..... 78

**ПЕДАГОГИКА**

**Higher education  
Высшее образование**

УДК 378.1

**РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ  
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

**А.Г. Ахромова<sup>1</sup>, Н.В. Иванова<sup>2</sup>, К.Р. Саакова<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> кандидат медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой

<sup>2</sup> кандидат педагогических наук, доцент

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (Краснодар), Россия

***Аннотация.** Проанализирована практическая подготовка как составная часть обучения студентов по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование.*

***Ключевые слова:** практическая подготовка, педагогическое образование.*

Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» подписан Президентом России 21 июля 2020 года. В нем говорится: «В целях осуществления прорывного развития Российской Федерации, увеличения численности населения страны, повышения уровня жизни граждан, создания комфортных условий для их проживания, а также раскрытия таланта каждого человека постановляю: 1. Определить следующие национальные цели развития Российской Федерации (далее – национальные цели) на период до 2030 года: а) сохранение населения, здоровье и благополучие людей; б) возможности для самореализации и развития талантов; в) комфортная и безопасная среда для жизни; г) достойный, эффективный труд и успешное предпринимательство; д) цифровая трансформация».

Данным приказом устанавливаются следующие целевые показатели, характеризующие достижение национальных целей к 2030 году: б) в рамках национальной цели «Возможности для самореализации и развития талантов»: вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования; формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся; обеспечение присутствия Российской Федерации в числе десяти ведущих стран мира по объему научных исследований и разработок, в том числе за счет создания эффективной системы высшего образования; создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций и др. [1].

Данное положение является целеуказующим для системы образования всех уровней – общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения, обеспечивающих возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование) [2].

В нашем вузе было разработано Положение о практической подготовке обучающихся Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма».

Данное Положение разработано в соответствии с:

- Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- приказом Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры»;
- Федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального и высшего образования;
- приказом Минобрнауки России, Минпросвещения России от 05.08.2020 № 885/390 «О практической подготовке обучающихся»;
- Уставом университета и другими документами.

В соответствии с этим Положением, практическая подготовка представляет собой форму организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленными

на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций по профилю соответствующей образовательной программы.

Анализ литературы, посвященной проблемам высшего педагогического образования, показывает, что одним из важных направлений качественной подготовки будущего учителя является совершенствование ее практической составляющей, которая выступает подсистемой в целостной концепции профессионального становления студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

Совершенствование практической подготовки студентов проходит по нескольким направлениям. Первым является осуществление практической подготовки при проведении различных видов практики. Здесь следует отметить, что ФГОС 3++ по направлению подготовки Педагогическое образование предусматривает существенное увеличение объема практики – до 60 зачетных единиц (по сравнению с 30 единицами, предусмотренными ФГОС 3+).

Вторым направлением совершенствования практической подготовки студентов следует считать усиление практической составляющей педагогических и специальных дисциплин учебного плана бакалавра.

Здесь следует выделить следующие принципы практической подготовки: связь теории и практики, последовательное и системное развитие профессиональных умений и навыков, функциональная связь с будущей профессиональной деятельностью, наглядность практического обучения студентов, постепенное усиление самостоятельности и ответственности в профессиональной деятельности, развивающий характер профессионального обучения студентов.

Реализация данных принципов позволило внести существенные изменения и дополнения в учебные планы направления подготовки Педагогическое образование, созданные на основе ФГОС 3++.

В учебном плане появились следующие предметы: Приоритетные программы и проекты в региональном образовании, Школьный практикум по дисциплинам (по профилю подготовки), Технологии современного образования (по профилю подготовки), Методика обучения и воспитания (по профилю подготовки), Методика работы с классным коллективом, Основы специальной педагогики и специальной психологии, Современные направления развития научной отрасли (по профилю подготовки), Теоретические основы профессиональной деятельности, Проектирование урока по требованиям ФГОС, Проектная деятельность школьников, Актуальные проблемы преподавания дисциплин (по профилю подготовки), Универсальная учебная деятельность и технологии ее формирования и др.

Это позволяет максимально усилить практический аспект подготовки студентов, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, и в полной мере участвовать в реализации целевых показателей, характеризующих достижение национальной цели «Возможности для самореализации и развития талантов». Это можно расценивать как существенный вклад в будущее России.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728>
2. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/1a45a123ee3e2f6e74cac4d567d8881ba35fb291/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/1a45a123ee3e2f6e74cac4d567d8881ba35fb291/) Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция)

*Материал поступил в редакцию 11.02.21*

### THE ROLE OF PRACTICAL TRAINING IN TEACHING STUDENTS IN THE TEACHER EDUCATION FIELD

**A.G. Akhromova<sup>1</sup>, N.V. Ivanova<sup>2</sup>, K.R. Saakova<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Candidate of Medical Sciences, Full Professor, Head of Department,

<sup>2</sup> Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor

Kuban State University of Physical Education, Sport and Tourism (Krasnodar), Russia

**Abstract.** *The article analyzes practical training as an integral part of students' training in the field of training 44.03.01. Pedagogical education.*

**Keywords:** *practical training, pedagogical education.*

УДК 378.016:579

## ЗНАЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ОСВОЕНИИ МИКРОБИОЛОГИИ, ВИРУСОЛОГИИ И ИММУНОЛОГИИ В ВУЗЕ

С.Ф. Сулейманов<sup>1</sup>, Г.С. Сулейманова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник,  
доцент кафедры микробиологии, вирусологии и иммунологии,

<sup>2</sup> студент 4-го курса факультета начального общего образования

<sup>1</sup> Бухарский государственный медицинский институт им. Абу Али ибн Сино,

<sup>2</sup> Бухарский государственный университет, Узбекистан

***Аннотация.** Дисциплина микробиология, вирусология и иммунология (МВиИ) в медицинском высшем учебном заведении (ВУЗ) является теоретическим предметом, но имеет свою специфику, т.к. объединяет естественнонаучные и клинические дисциплины. При этом, самостоятельная работа студентов (СРС), по указанному предмету, является важным звеном при обучении студентов как дополнительного компонента к основному теоретическому обучению. Целью работы явилось повышение качества знаний и познавательной активности студентов путем СРС. Тематическое погружение студентов по разделам МВиИ, интерактивные методы и викторины в соревновательной форме между двумя студентами, посвященные актуальной теме «СПИД – чума XX-XXI вв.», а также проведение мультимедийных презентаций в процессе освоения предмета МВиИ на нашей кафедре является инновационным подходом при обучении студентов.*

***Ключевые слова:** предмет, самостоятельная работа, обучение, студенты, образование, ВУЗ, погружение, мультимедия, презентация.*

Специфика обучения предмета микробиологии, вирусологии и иммунологии (МВиИ) в медицинском ВУЗе – это необходимость интеграции естественнонаучных и клинических дисциплин. Особенность предмета МВиИ заключается в доведении до минимума расхождения между фундаментальным и профессиональным обучением. Условием продуктивной познавательной активности студентов является обеспечение оптимального сочетания различных видов практической учебной работы и самостоятельной деятельности студентов [1, 4].

В образовательном процессе медицинского ВУЗа разные виды самостоятельной работы студентов (СРС) находятся во взаимосвязи, взаимодействии и выступают синтетическим дидактическим средством организации деятельности обучающихся. Организация СРС под непосредственным руководством педагога-преподавателя является начальным этапом и наиболее эффективным видом СРС на первых курсах обучения.

На старших курсах актуальное значение приобретает самостоятельная исследовательская творческая деятельность студентов, не требующая непосредственного участия преподавателя в роли организатора. Овладение способами самостоятельного решения учебных задач может быть эффективным при поступательной организации СРС и постепенном уменьшении доли внешнего руководства процессом познания [2].

На основании вышеприведенного, можно следующим образом трактовать рабочее определение СРС: СРС медицинского ВУЗа является частью образовательного процесса, реализуемой под непосредственным и опосредованным руководством и контролем профессорско-преподавательского состава, в ходе которой осуществляется активная работа по приобретению и закреплению учебного материала, осваиваются новые методы и приемы познания, формируется научное мировоззрение и система профессионально-ценностных ориентаций личности, закладывается основа для использования полученных знаний и умений в практической деятельности врача [1, 2].

Самостоятельная работа с учебной и научной литературой, подготовка рефератов, презентаций и докладов позволяют анализировать медицинские и социальные проблемы, использовать на практике полученные знания по МВиИ в различных видах профессиональной деятельности. В своем большинстве студенты испытывают трудности в усвоении МВиИ вследствие того, что они не владеют в достаточной мере навыками СРС и в ряде случаев еще недостаточно мотивированы к изучению данной дисциплины [1, 5].

С целью повышения качества знаний и познавательной активности студентов мы на своей кафедре проводим тематические «погружения» в рамках СРС во внеаудиторное время по основным разделам МВиИ: «Морфология и физиология микроорганизмов», «Инфекция и инфекционный процесс», «Иммунитет и его виды», «Роль грампозитивных и грамотрицательных кокков и индуцируемые ими патологии», «Возбудители кишечных инфекций», «Микробиологическая характеристика возбудителей зооантропонозных инфекций», «Вирусные заболевания» [3, 5].

На «погружение» могут приходиться все желающие, – и те, кто не освоил данный раздел и не сдал промежуточный опрос по нему, и те, кто хотел бы расширить свои знания перед итоговым контролем. В рамках такого мероприятия преподаватель не только углубленно раскрывает тему, но и активно вовлекает в процесс студентов, приветствуются вопросы и ответы с их стороны, работа в форме семинара.

Также на кафедре проводятся интерактивные викторины-выступления в соревновательной форме между двумя учебными группами, посвященные актуальной теме «СПИД – чума XX-XXI вв.» [5].

В рамках внеаудиторной работы студенты изучают актуальные темы медицинский МВИИ, не вошедшие в лекционный и практический курс, готовят устные доклады с использованием мультимедийных презентаций. Например, в текущем учебном году на практических занятиях доложены и обсуждены следующие темы: «Роберт Кох – выдающийся ученый и основатель предмета микробиологии»; «И.И. Мечников – основатель клеточной теории иммунитета»; «П. Эрлих – выдающийся учёный, основатель гуморальной теории иммунитета и основоположник химиотерапии»; «Трехклеточная система кооперации клеток – важный фактор иммунной защиты» и др. [3].

Таким образом, различные виды учебной деятельности и СРС формируют у студентов необходимые навыки и аналитические способности, умение приобретать новые знания, использовать различные формы обучения и информационно-образовательные технологии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабичев, С.А. Пути интенсификации обучения медицинской микробиологии / С.А. Бабичев, О.А. Качанова, Т.В. Малышева и др. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 4-1 – С. 25–27.
2. Клемина, А.Д. Эффективный метод активации творческой деятельности студентов в изучении микробиологии и вирусологии / А.Д. Клемина, Е.В. Гарасько // Матер. VIII Межд. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум». – Режим доступа: <a href="https://scienceforum.ru/2016/article/2016021875">https://scienceforum.ru/2016/article/2016021875</a> (дата обращения: 06.02.2021).</p>
3. Сулейманов, С.Ф. Активизация обучающей деятельности студентов при изучении микробиологии / С.Ф. Сулейманов, М.Х. Мансурова, Г.С. Сулейманова // "Современное состояние медицинского образования, проблемы и перспективы–2020": Матер. третьей межд. учебн. онлайн конф. (Бухара 12 мая 2020 г.) Бухарский государственный медицинский институт. – Бухара, 2018. – С. 79–81.
4. Сулейманов, С.Ф. Инновационный менеджмент в системе высшего образования / С.Ф. Сулейманов, Г.Ж. Жарылкасынова, Г.С. Сулейманова // Матер. учеб.-науч.-практ. конф. «Современное состояние, проблемы, перспективы медицинского образования» (Бухара 12 апреля 2018 г.). Бухарский государственный медицинский институт. – Бухара, 2018. – С. 195–196.
5. Сулейманов, С.Ф. Отдельные аспекты изучения предмета микробиологии в медицинском ВУЗе / С.Ф. Сулейманов, Д.Э. Кушматова, Г.С. Сулейманова // "Современное состояние медицинского образования, проблемы и перспективы–2020": Матер. третьей межд. учебн. онлайн конф. (Бухара 12 мая 2020 г.) Бухарский государственный медицинский институт. – Бухара, 2018. – С. 77–79.

Материал поступил в редакцию 31.03.21

### THE IMPORTANCE OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE GRASPING OF MICROBIOLOGY, VIROLOGY AND IMMUNOLOGY AT THE UNIVERSITY

S.F. Suleymanov<sup>1</sup>, G.S. Suleymanova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Candidate of Medical Sciences, Senior Research Officer, Associate Professor at the Department of Microbiology, Virology and Immunology,

<sup>2</sup> 4<sup>th</sup> year Student of the Faculty of Primary General Education

<sup>1</sup> Bukhara State Medical Institute named after Abu Ali ibn Sino,

<sup>2</sup> Bukhara State University, Uzbekistan

**Abstract.** *The discipline of microbiology, virology and immunology (MVandI) in a medical higher educational institution (HEI) is a theoretical subject, but it has its own specifics, since it combines natural science and clinical disciplines. At the same time, independent work of students in this subject is an important link in the training of students as an additional component to the main theoretical training. The purpose of the work was to improve the quality of knowledge and cognitive activity of students through independent work of students. Thematic immersion of students in the sections of the MVandI, interactive methods and quizzes in a competitive form between two students dedicated to the current topic "AIDS is plague of the XX-XXI centuries", as well as multimedia presentations in the process of mastering the subject of the MVandI at our department is an innovative approach to teaching students.*

**Keywords:** *subject, independent work, training, students, education, university, immersion, multimedia, presentation.*

---

---

**Distance education**  
**Дистанционное образование**

---

---

УДК 378.147

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ  
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОЙ АУДИТОРИИ**

**Л.В. Боброва**, кандидат технических наук, заведующая кафедрой  
математических и естественнонаучных дисциплин  
Национальный открытый институт (Санкт-Петербург), Россия

***Аннотация.** Развитие информационно-коммуникационных технологий позволяет системе высшего образования перейти на качественно новый уровень обучения и преподавания. Естественно, что при реализации инновационных технологий возникает ряд проблем, обсуждению которых посвящена статья. Первой существенной проблемой является разработка принципиально новой методики преподавания – методики, основанной на технических и психолого-педагогических особенностях данного вида коммуникации. Вторая проблема – подбор оптимального для организации занятий с удаленной аудиторией программного обеспечения.*

***Ключевые слова:** информационно-коммуникационные обучающие технологии, информационная обучающая среда, дистанционное обучение.*

За последнее десятилетие дистанционное обучение не только получило свое имя, но и выделилось из системы заочного обучения за счет технологического прорыва – использования новых коммуникационных технологий, позволивших обеспечить постоянное взаимодействие между участниками обучения, несмотря на их географическую удаленность друг от друга. Свою необходимость и эффективность дистанционные обучающие технологии доказали в период пандемии 2020-2021 гг.

Для того, чтобы дистанционное обучение позволило реализовать новую концепцию «обучение в течение всей жизни», необходимо создание информационной обучающей среды (ИОС), представляющей собой конгломерат технологий педагогического, методического, дидактического и организационного обеспечения. Информационно-образовательная среда должна включать базу учебных материалов, средства их разработки, хранения, передачи и доступа; опираться на созданное в вузах дидактическое и научно-техническое обеспечение развития эффективных форм, методов и технологий подготовки специалистов, сочетающих учебную и профессиональную деятельность, с учетом нужд региона.

В ИОС знания систематизируются и структурируются в соответствии с основными требованиями и принципами дидактики (принципами научности, наглядности, системности, активности, индивидуального подхода и т.д.). Студентам может быть предоставлен открытый доступ к источникам информации (через компьютерную сеть, базу данных или учебник), а также возможность приобретения навыков в процессе проектирования, моделирования, конструирования или исследования. Ряд дидактических принципов не может быть реализован без средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), так как только они могут обеспечить индивидуализацию и дифференциацию обучения, смещение акцентов на самоконтроль.

Основная трудность организации процесса дистанционного обучения для студентов технических специальностей заключается в организации проведения лабораторных работ. Особенность проведения лабораторных работ заключается в том, что студенты должны иметь возможность выполнять лабораторные работы, находясь дома и подключаясь к компьютерам или лабораторному оборудованию университета. При этом преподаватель должен иметь возможность контролировать выполнение работ и оказывать помощь студентам в режиме онлайн.

В настоящее время имеется целый ряд программ, позволяющих обеспечить режим удаленного доступа к компьютерам: Zoom, Google Meet, RemoteOffice, UltraVNS, LithManager, LogMeInFree и другие. Особенностью и большим плюсом программ такого рода является возможность подключения с домашнего компьютера, которому провайдер выделяет не фиксированный, а динамический IP-адрес. Связь между преподавателем и студентом поддерживается с помощью программ обмена сообщениями через Интернет в реальном времени. Преподаватель может не только читать лекцию, но и демонстрировать написание программы, построение графиков в специальных приложениях, просматривать информацию на компьютерах обучаемых.

Последовательность работы с программами такого рода следующая. Предварительно требуется регистрация на сервере университета, получение дистрибутива программы, имени пользователя и пароля (все эти данные, а также IP-адреса сервера) пересылаются студенту по электронной почте.

Студент, получив необходимые данные, вводит имя пользователя и пароль, и получает доступ к удаленному компьютеру (серверу) университета. При этом обучаемый видит рабочий стол удаленного компьютера, расположенного в информационно-логистическом центре университета, и сможет использовать все приложения на удаленном компьютере так же, как если бы сидел непосредственно за ним.

Преподаватель, находясь за удаленным компьютером, также видит и контролирует все действия студента и сможет оказывать необходимую помощь (переключив функцию контроля на себя и производя необходимые манипуляции на компьютере студента).

Таким образом, применение программ удаленного доступа позволяет организовать проведение как виртуальных лабораторных работ, так и лабораторных работ, связанных с изучением и настройкой разнообразного программного обеспечения (MS Office, операционные системы и т.д.), обеспечивает высокий практико-ориентированный уровень подготовки специалистов в условиях дистанционного обучения.

Современные средства обучения позволяют:

- усилить мотивацию обучения, что обусловлено возможностью общения с компьютером в интерактивном режиме;
- поощрять правильные решения и реагировать на ошибки, не прибегая к негативным оценкам;
- самому студенту выбирать уровень сложности материала;
- получить возможность обратиться к компьютеру за помощью, получить справку, дополнительную информацию;
- обеспечить формирование и развитие познавательной активности студентов.

ИОС позволяет устранить одну из главных причин негативного отношения к учебе – пассивность обучаемых, связанных с непониманием сути изучаемого материала. Важную роль играет подбор степени трудности задач, так как излишне легкие задания тормозят развитие, слишком трудные – формируют комплексы.

Одно из необходимых условий активного включения студента в учебный процесс – диалог обучаемого и обучающего. Чем выше уровень коммуникативности преподавателей в ИОС, тем эффективнее реализуются условия индивидуального подхода к обучению, самостоятельного и активного решения задач.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боброва, Л.В. Информационно-образовательная среда как фундамент дистанционного обучения // Л.В. Боброва, Н.А. Лучина. – Рига, Латвия. Palmarium Academic Publishing, 2020, 90 с.
2. Боброва, Л.В. Использование квалитетрических методов для формирования индивидуальных образовательных траекторий студентов / Л.В. Боброва. // Pedagogy & Psychology, Theory and practice. International scientific journal. – 2020. – № 3 (29) – С. 8–12.
3. Боброва, Л.В. Проблемы разработки поддерживающего обеспечения дистанционного образования / Л.В. Боброва. – Pedagogy & Psychology, Theory and practice. International scientific journal. – 2019. – № 4 (24) – С. 27–32.
4. Bobrova, L. Problems organizing group sessions for remote audience // French Journal of Scientific and Educational Research. – Paris University Press, Juli-December, 2014. – № 2 (12).

Материал поступил в редакцию 28.03.21

#### METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION FOR A REMOTE AUDIENCE

L.V. Bobrova, Candidate of Engineering Sciences,  
Head of the Department of Mathematical and Natural Sciences  
National Open Institute (Saint Petersburg), Russia

**Abstract.** *The development of information and communication technologies allows the higher education system to move to a qualitatively new level of education and teaching. Naturally, when implementing innovative technologies, a number of problems arise, which are discussed in the article. The first significant problem is the development of a fundamentally new teaching methodology—a methodology based on the technical and psychological-pedagogical features of this type of communication. The second problem is the selection of the optimal software for organizing classes with a remote audience.*

**Keywords:** *information and communication training technologies, information training environment, distance learning.*

---

---

**Preschool education**  
**Дошкольное образование**

---

---

УДК 373

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Я.Н. Мениождинова**, магистрант 2 курса

Научный руководитель: **С.Н. Мухина**, кандидат педагогических наук, доцент  
Московский Педагогический Государственный Университет, Россия

***Аннотация.** Статья посвящена теоретическим основам формирования связной речи у детей дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** связная речь, дети дошкольного возраста, развитие речи, дошкольный возраст.*

Развитие речи и обучение родному языку дошкольников является очень сложным и многосторонним процессом. Ведь речь является важной творческой психической функцией человека [8].

Родной язык имеет уникальное значение для становления личности человека. Традиционно язык и речь рассматривались вместе как единое целое, которое соединяло в себе разные линии психического развития: воображение, мышление, память, эмоции.

Дошкольный возраст является именно тем периодом, в ходе которого происходит формирование нравственных и моральных установок и процессов психики. Сложно будет компенсировать задержку речевого развития на начальных возрастных этапах [12].

Такие учёные как, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин утверждают, что формирование мышления и речи происходит в процессе практической деятельности. Язык, являясь средством общения людей, представляет собой особый вид интеллектуальной деятельности [7].

Периодом активного усвоения языка, формирования и развития всех областей речи: фонетической, грамматической, лексической является дошкольный возраст. Данный возраст является максимально чувствительным периодом речевого развития, поэтому важно обеспечить полноценное овладение родным языком, что является необходимым условием решения задач эстетического, нравственного и умственного воспитания детей.

Значение развития речи для детской психики одним из первых стал изучать психолог Л.С. Выготский. В нашей стране позднее изучали этот вопрос такие психологи, как А.Р. Лурия, Н.Х. Швачкин, А.А. Люблинская и другие. Они установили, что слово начинает влиять на восприятие предметов, формирование представлений о них с ранних этапов развития, с начала второго года жизни. [5]

Ф.А. Сохин считал развитие связной речи одной из первоочередных сторон воспитания детей старшего дошкольного возраста. В процессе связной речи логика мышления ребёнка, умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильно построенной речи [2].

Также, вопросу развития у детей связной речи большое внимание уделяли К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Е.И. Тихеева, Е.А. Флёрина [6].

Н.И. Красногорский отмечал в своих исследованиях, что деятельность речевой системы не идёт в сравнении по сложности с деятельностью первой сигнальной системы. Однако, комплекс связей слова с окружающей действительностью, а именно первая сигнальная система определяет смысловое значение слова [3].

А.М. Бородич выделила семь задач формирования правильной устной речи:

1. Развитие словаря;
2. Формирование грамматики;
3. Воспитание звуковой культуры речи;
4. Формирование диалогической (разговорной) речи;
5. Обучению монологической речи;
6. Ознакомление с художественной литературой;
7. Подготовка к обучению грамоте [1].

Н.И. Красногорский определил пять этапов развития речи у детей:

1) Первый предречевой период (первый год жизни) в себя включает подготовку дыхательной системы к реализации голосовых связок и образование недифференцированных голосовых звуков и шумов (3-6 месяцев), гуление и лепет.

2) Второй период образования речевых звуков и их дифференцировка (второй год жизни) включает синтез слогов (6-12 месяцев), синтез слоговых двучленных цепей (6-9 месяцев), образование первых 5-10 слов (8-12 месяцев)

3) Третий период (третий год жизни) содержит обогащение словаря, образование и автоматизация речевых цепей, совершенствование произношения отдельных слов.

4) Четвёртый период (четвёртый год жизни) характеризуется обогащением словарного запаса ребёнка до 1000 слов, удлинением и усложнением речевых цепей, появлением простых подчиненных словарных цепей и придаточных предложений.

5) Пятый период (пятый год жизни) включает дальнейшее расширение словаря ребёнка, выработку громкости произношения, дальнейшее развитие сложных цепей из слов и придаточных предложений.

С.Л. Рубинштейн считал, что связная речь человека взаимодействует с определёнными психическими процессами, но в основном с мышлением. Речь и мышление взаимосвязаны, она является формой существования мысли [4].

А.М. Леушина в своих исследованиях доказывала, что основной линией развития связной речи является переход от ситуативной речи к речи контекстной. Изменения в характере общения со взрослыми и задачах определяют появление контекстной речи. Средства ситуативной речи скудны и недостаточны для полных и развёрнутых высказываний, которые требуются при усложнении познавательной деятельности, при возникновении новых взаимоотношений со взрослыми и появлении иных видов деятельности, а также при общем изменении образа жизни ребёнка. Именно из-за этих факторов и формируется речь контекстная, которая не зависит от ситуации и может возникать сама по себе [9].

Д.Б. Эльконин утверждает, что смена ситуативной речи на, обратную ей, контекстную, начинается только в возрасте 4-5 лет. Однако отдельные элементы связных высказываний монологической речи проявляются уже в возрасте 2-3 лет. Возникновение контекстной речи обусловлено тем, что у дошкольников расширяется их словарный запас, они начинают самостоятельно употреблять различные средства языка, и осваивают грамматический строй языка. Впоследствии детские высказывания становятся более полными, последовательными и связными.

Известный русский лингвист А.А. Леонтьев говорит: «Обычно говорящий планирует или программирует не только каждое высказывание, но и... весь «монолог» как целое» [10].

Психологи А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин в своих исследованиях говорят о том, что компоненты монологической речи зарождаются только к пятилетнему возрасту. Как раз к этому возрасту дети обучаются труднейшей форме сообщения в виде монолога о том, что они когда-либо увидели, услышали или почувствовали. Исходя из этого, при сравнении монолог с формой речи диалогической нужно заметить, что монологическая речь в структурном плане более сложная и для овладения ей требуется целенаправленное обучение, также, без осмысленного отношения детей невозможно создание сообщений в форме монолога [11].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 256 с.
2. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: дети с общ. недоразвитием речи: пособие для логопедов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.
3. Карпова, С.Н. Особенности связной речи дошкольника при общении со взрослыми и сверстниками / С.Н. Карпова, М.А. Степанова // Вестник МГУ. – 1984. – № 14 – С. 21–28.
4. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. – М.: Сов. Россия, 1973. – 160 с.
5. Леушина, А.М. Развитие связной речи у дошкольника: хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина / А.М. Леушина. – М.: Академия, 2000. – 560 с.
6. Лямина, Г.М. Учимся говорить и общаться / Г.М. Лямина // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 3. – С. 105–112.
7. Мухина, В.С. Детская психология / Под ред. Л.А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп. / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
8. Нищева, Н.В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду: принципы построения, советы, рекомендации / сост. Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2006. – 195 с.
9. Пиаже, Ж.Ж. Речь и мышление ребенка / Ж.Ж. Пиаже. – СПб.: Союз, 1997. – 256 с.
10. Розенгарт-Пупко, Г.Л. Формирование речи детей раннего возраста [Текст]: хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина / Г.Л. Розенгарт-Пупко. – М.: Академия, 2000. – 560 с.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: учеб. для вузов / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2016. – 712 с.
12. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника: метод. пособие с ил. / Т.Б. Филичева, А.Р. Соболева. – Екатеринбург: АРГО, 1996. – 80 с.

*Материал поступил в редакцию 29.03.21*

**THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE COHERENT  
SPEECH FORMATION IN PRESCHOOL CHILDREN**

**Ya.N. Meniozhdinova**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student  
Research Advisor: **S.N. Mukhina**, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor  
Moscow State Pedagogical University, Russia

***Abstract.** The article is devoted to the theoretical foundations of the formation of coherent speech in preschool children.*

***Keywords:** coherent speech, preschool children, speech development, preschool age.*

---

---

Education history  
История образования

---

---

УДК 371

**ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В.А. СУХОМЛИНСКОГО  
НА ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

**А.А. Беликина**, студент 5 курса

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Россия

***Аннотация.** В данной статье поднимается вопрос об актуальности идей В.А. Сухомлинского на теорию и практику современного образования и на каждого педагога. В.А. Сухомлинский был советским педагогом-новатором и детским писателем. Он является родоначальником педагогической системы, основанной на признании личности ребенка высшей ценностью, на которую должны быть ориентированы процессы воспитания и образования. Он стоит наряду с такими заслуженными деятелями в области педагогики как М.А. Макаренко, Ю.В. Бабанский, К. Ушинский и многие другие.*

***Ключевые слова:** гуманизация образования, гуманная педагогика, обучающиеся, педагог-новатор, принципы, методика.*

**Введение:** Василий Сухомлинский является автором уникальной педагогической системы, опирающейся на принципы гуманизма. По его мнению, учителям следует видеть в каждом ребенке отдельную личность, на которую должны быть ориентированы воспитание, образование и творческая деятельность.

С тех пор, как мы вступили в 21-й век – век надежд на технический прогресс – общество, к сожалению, было вынуждено признать отсутствие духовности главной угрозой для человечества и современной России. Поэтому одно из приоритетных направлений – духовно-нравственное воспитание.

Идеи педагога В.А.Сухомлинского с каждым годом привлекают все большее внимание мировой и педагогической общественности как в нашей стране, так и за ее пределами. И это не случайно. Разработанная им педагогическая система не только обогатила науку новаторскими идеями и положениями, внесла свой вклад в теорию и практику образования и воспитания, но и стала важным революционным этапом в развитии отечественной педагогической мысли. Еще при жизни В.А. Сухоминский написал 48 монографий, более 600 статей, 1500 рассказов и сказок для детей. Он стал известным классиком педагогики XX века и создал оригинальную педагогическую систему, основанную на принципах гуманизма, на признании личности ребенка как высшей ценности, на которой образовательные процессы, творческая деятельность союза учителей и студентов с аналогичными взглядами следует направлять. Этическая сущность воспитания учителя-новатора заключалась в том, что педагог верит в реальность, осуществимость и достижение идеала, измеряет свою работу по критерию и критерию идеала.

В.А. Сухомлинский любил высокие слова. Некоторые из его выражений часто были названиями его статей и книг. Когда вы начинаете читать, медитировать над его текстами, отбрасывая риторику, типичную для той эпохи, тогда открываются настоящие мысли, имеющие непреходящую ценность.

Итак, в книге «Как воспитать настоящего человека?» Он пишет об образовании: «Учитель становится педагогом только тогда, когда в его руках находится самый тонкий инструмент воспитания – наука о морали, этика»; «Самое главное, чтобы человеку было стыдно, и тогда он испугался. Стыд – это, образно говоря, воздух, держащий крылья человеческой ответственности. Чувствует ответственность, человек боится – боится быть плохим. Это страх не обременяет власть, а стимулирует ее и порождает смелость, недостаток. Страх, моральную стойкость и негибкость».

На доверии В.А. Сухомлинский рассуждает так: «... Только тогда я имею право быть наставником, когда я понимаю и чувствую в своем сердце безграничное доверие детей и неизбежную незащищенность в этом вопросе, я основываю свою силу на Ребенке. Доверие и отсутствие защиты. Чем больше ребенок мне верит, тем легче он следует за мной, моя ответственность за каждый его шаг возрастает. Когда он бесконечно доверяет учителю, ребенок чувствует в своем сердце, что человек постарше и мудрее всегда найдет выход из ситуации, какой бы сложной она ни была».

Его педагогическая система базировалась на гуманистических принципах: доверие к ребенку, разработка получения знаний самостоятельно, сотрудничество родителей и учителей, высокое чувство нравственности, а также приобщение к труду.

Свои теоретические идеи он смело апробировал в школе. Сухомлинский впервые разработал и реализовал экспериментальный педагогический метод: любую педагогическую идею надо применять на практике длительно, в творческом коллективе и целно. Именно такой подход позволил ему достигнуть результатов в воспитании гармонично развитой личности.

Основными педагогическими разработками Сухомлинского стали:

1. воспитание гражданина, личности в коллективе, коллективом, природой
2. соотношение индивидуального и коллективного воспитания
3. развитие творческого начала у детей
4. семейная педагогика
5. взаимосвязь дошкольного и школьного обучения и воспитания.

Они стали основой его воспитательной и обучающей системы, которая включала такие ценности личности как нравственность, долг, счастье, истина, честь, свобода, достоинство, справедливость, доброта, красота.

Сухомлинский строил отношения с детьми на основе гуманной педагогики. Его главным педагогическим принципом было воспитание без наказания. В школе предполагалось использовать оценки как вознаграждение за труд (только в старших классах), учителю должны доверять и воспринимать его как друга-помощника, школа не должна отталкивать ребенка от процесса обучения, а также нужно помогать детям развивать свои способности и таланты, при том, что все должно быть коллективно и каждый ребенок должен стремиться помогать другому.

Великий учитель считал, что наказания не нужны, если ребенка воспитывают в добре, ласке, понимании. Это особенно актуально в отношении подростков. Если индивидуально подходить к каждому ребенку, научить его владеть эмоциями, выработать правильное мировоззрение, то проблема трудных подростков и переходного возраста исчезнет.

Главный принцип обучения в отечественной педагогической школе – шаги каждого ребенка от успеха к успеху. В Сухомлинском училище превратилось в радость работы над получением знаний, радость творчества и духовного роста. Большую роль в этом процессе играет слово: сказки учителя и детей, художественные выставки, детские песни и фантастические произведения.

Эффективное обучение возможно только в команде, основанной на правильной идее, интеллекте и эмоциях. Это должно быть высокоорганизованное сообщество благодаря усилиям детей и учителей. Тогда взаимопомощь, обмен новыми знаниями, взаимодействие по интересам, совместная работа станут движущей силой в личном саморазвитии каждого члена команды.

Сухомлинский считал, что учитель должен расти духовно с каждым учеником, заново открывать мир вместе с ним и понимать его личность. Только он может быть учителем, у которого есть призвание, который верит в силу образования, может обратиться к личности любого ребенка. Отношения ученика и учителя должны строиться на интересе и внимании. Только так будет создано настоящее общение, и ребенок услышит своего наставника, почувствует его стремления и будет следовать им.

Возможно, в современном образовании мы немного отошли от его убеждений, но педагогическое наследие актуально и сегодня. Он направлен на жизнеспособность, настоящего человека и воспитывает чувство собственного достоинства.

Отдавая должное трудовому воспитанию в школе, Сухомлинский выступал против ранней специализации (с 15 лет), предусмотренной законом. Он утверждал, что всестороннее развитие личности возможно только там, где школа и семья действуют как единая команда. С преподавателями Павлышской школы, директором которой был Василий Александрович, он представил оригинальную систему работы с родителями. Едва ли не впервые в государстве здесь начала действовать школа для родителей, где проводились лекции и беседы с педагогами и психологами, направленные на практику воспитания.

Сухомлинский считал, что детский эгоизм, жестокость, лицемерие и хамство являются производными плохого семейного воспитания. Он полагал, что перед каждым ребенком, даже самым трудным, учитель обязан раскрыть те области, где тот сможет достичь наивысших вершин.

Василий Сухомлинский выстраивал процесс обучения как радостный труд, уделяя внимание формированию мировоззрения воспитанников. При этом многое зависело от педагога – от стиля подачи материала и заинтересованности в учащемся.

Автор разработал эстетическую программу «воспитания красотой», задействуя мировые гуманистические идеи. В полном виде его взгляды изложены в «Этюдах о коммунистическом воспитании» (1967) и других произведениях.

Сухомлинский призывал воспитывать детей так, чтобы они несли ответственность перед родственниками и обществом и, что главное – перед своей совестью. В знаменитом труде «100 советов учителю» он пишет, что ребенок исследует не только окружающий мир, но еще и познает самого себя.

Ребенку с детства следует прививать любовь к труду. Чтобы у него появилось стремление к учебе, родителям и учителям нужно беречь и развивать в нем чувство гордости труженика. То есть ребенок обязан понимать и переживать собственные успехи в учении.

Взаимоотношения между людьми лучше всего раскрываются через труд – когда каждый делает что-либо для другого. И хотя от педагога зависит очень многое, ему необходимо разделять свои заботы с родителями. Таким образом, только совместными усилиями они смогут вырастить из ребенка хорошего человека.

Поэтому современная система образования построена на идеях гуманизации и эта идея прописана во всех ФГОС среднего и высшего образования так как в современной системе образования отдается предпочтение воспитанию целостной личности с человеческим подходом к жизни. Иными словами, у нас есть два определения этих понятий. Гуманизация – ориентация процесса обучения на развитие и саморазвитие личности, на приоритеты общечеловеческих ценностей, на оптимизацию взаимодействия личности и социума.

Гуманизация образования – это система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и технологии обучения, ориентированных на совершенствование личности, занимающей центральное место в структуре общественных отношений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. <https://infourok.ru/innovacionnie-puti-sposobi-i-sredstva-gumanizacii-obrazovaniya-3394067.html>
2. Сухомлинский, В.А. "Не только разумом, но и сердцем...". Сборник статей и фрагментов из работ В.А.Сухомлинский; Вступ. ст. Л. Голованова / В.А. Сухомлинский. – Москва: Молодая гвардия, 1986. – 207 с.
3. Сухомлинский, В.А. Воспитание гражданина: / В.А. Сухомлинский // Воспитание школьников: теоретический и научно-методический журнал. – 2011. – № 7 – С. 3–9.
4. Сухомлинский, В.А. Духовный мир школьника (подросткового и юношеского возраста) / В.А. Сухомлинский. – Москва: Учпедгиз, 1961. – 223 с.
5. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека: Этика коммунистического воспитания: Педагогическое наследие. Сост. О.В. Сухомлинская / В.А. Сухомлинский. – Москва: Педагогика, 1990. – 288 с
6. Сухомлинский, В.А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – Москва: Просвещение, 1981. – 192 с.
7. Сухомлинский, В.А. Мудрая власть коллектива: (Методика воспитания коллектива). Пер. с укр. Н. Дангуловой; Послесл. Н.И. Кодака / В.А.Сухомлинский. – Москва: Молодая гвардия, 1975. – 239 с., 8 л. ил., портр.
8. Сухомлинский, В.А. Мудрость родительской любви / В.А. Сухомлинский. – Москва: Молодая гвардия, 1988. – 304 с.: ил.
9. Сухомлинский, В.А. О воспитании. Вступ. очерки С. Соловейчика.-5-е изд. / В.А. Сухомлинский. – Москва: Политиздат, 1985. – 270 с.
10. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учеб.-воспитат. работы в сел. сред. школе. Предисл. В.Н. Столетова. 2-е изд. / В.А. Сухомлинский. – Москва: Просвещение, 1979. – 397 с., 9 л. ил., портр.
11. Сухомлинский, В.А. Письма к сыну: Кн. для учащихся. 2-е изд. / В.А. Сухомлинский. – Москва: Просвещение, 1987. – 122 с.: ил.
12. Сухомлинский, В.А. Потребность человека в человеке / В.А. Сухомлинский. – Москва: Сов. Россия, 1978. – 93 с.
13. Сухомлинский, В.А. Пусть будут и соловей и жук / В.А. Сухомлинский, А.А. Брей. – Москва: Малыш, 1977. – 24 с.: ил.
14. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. Изд. 2-ое. / В.А.Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1972. – 244 с., 1 л. ил.
15. Сухомлинский, В.А. Хрестоматия по этике / В.А. Сухомлинский. – Москва: Педагогика, 1990. – 304 с.
16. Сухомлинский, В.А. Школа и природа / В.А.Сухомлинский // Педагогика: научно-теоретический журнал. – 2007. – № 8 – С. 28–37.
17. Сухомлинский, В.А. Яблоко и рассвет: Рассказы, сказки, притчи. Пер. с укр. Б. Цыбиной; Худож. С. Бордюг, Н. Трепенюк. / В.А. Сухомлинский. – Москва: Малыш, 1984. – 28 с.: ил.

Материал поступил в редакцию 02.03.21

### INFLUENCE OF V.A. SUKHOMLINSKY'S PEDAGOGICAL IDEAS ON THE THEORY AND PRACTICE OF THE MODERN SCHOOL

A.A. Belikina, the 5<sup>th</sup> year Student  
Volgograd State Pedagogical University, Russia

**Abstract.** This article raises the question of the relevance of V.A. Sukhomlinsky's ideas on the theory and practice of modern education and on each teacher. V.A. Sukhomlinsky was a Soviet teacher-innovator and children's writer. He is the founder of the pedagogical system based on the recognition of the child's personality as the highest value, which should be focused on the processes of upbringing and education. He stands alongside such honored figures in the field of pedagogy as M.A. Makarenko, Yu.V. Babansky, K. Ushinsky and many others.

**Keywords:** humanization of education, humane pedagogy, students, teacher-innovator, principles, methods.

---



---

**Mathematical education**  
**Математическое образование**

---



---

UDC 372.851

**APPLICATION OF INTEGRALS IN EXACT SCIENCES**

**N.B. Otojonova**, Senior Lecturer  
Chirchik State Pedagogical Institute of Tashkent Region, Uzbekistan

***Abstract.** The article discusses the role of integral equations in solving various mathematical and physical problems. It is shown that with the help of integral equations many problems in the exact sciences can be easily solved.*

***Keywords:** mathematics, physics, integrals, integral equations, exercise, differential variations.*

Integral calculus is a branch of mathematical analysis that studies integrals, their properties, computational methods, and applications. It, together with differential calculus, forms the basis of mathematical analysis. Integral arithmetic is the result of the study of many problems in the natural sciences, including physics and mathematics [1-4]. The most important of these is the physical problem of determining the path traversed in a given time interval according to a known but variable speed of motion, which is the basis of physics, and the more ancient problems of calculating the surfaces and volumes of geometric figures (extremum geometric problems).

The central concept of integral calculus is integral, but this concept has two different interpretations, leading to the concepts of indefinite and explicit integral, respectively.

Differential calculus includes the function of differentiation of functions [3]. In integral calculus, the inverse of the differentiation in question is called mathematical integration, or more precisely, indeterminate integration. What is this reverse action and what is its uncertainty? We explain this as follows.

The differentiation operation is a product of the given function  $F(x)$   $F'(x) = f(x)$ . Suppose we want to find a function based on the given function  $f(x)$  such that its product is  $f(x)$ , that is,  $f(x) = F'(x)$ . The inverse of differentiation is the indefinite integration – finding the origin of a given function. An arbitrary function  $F(x) = F(x) + C$ , which differs from  $F(x)$  to a constant (constant) addition  $C$  along with the function  $F(x)$ , is also the initial function for the function  $f(x)$ .  $F'(x) = F'(x) = f(x)$  Thus, if the operation of differentiation corresponds to the product of another unique function – the product of the function, in contrast, the indefinite integration is a single concrete gives a whole set of functions without leading to a function, and so does its inaccuracy. But this level of uncertainty is not so great. If the product of a function is zero at all points in any interval, then we recall that this function is constant in the interval under consideration (if the rate of change of a variable is zero at all points in the interval). Hence, if  $F'(x) = F'(x)$  is in the interval  $a < x < b$ , then the function  $F(x) - F(x)$  does not change in this interval, because its product  $F'(x) - F'(x)$  is zero at all points in the interval.

Thus, two beginnings of the same function can differ only in one interval by a constant. The beginnings of the function  $f(x)$  are denoted by the symbol  $\int f(x) dx$ , where  $\int$  is read as integral. This is an indefinite integral. It has been proved that the indefinite integral describes an arbitrary function in the form  $\int f(x) dx = F(x) + C$ , not a single concrete function in the interval under consideration, where  $F(x)$  is the function of a given function  $f(x)$ . At the beginning of an interval,  $C$  is an arbitrary constant.

We take a very, very old approach to the concept of integral. This approach served as the primary source of integral calculus and led to the notion of explicit integral, or integral in the literal sense of the word. This approach is observed in the works of the ancient Greek mathematician and astronomer Eudoxus, Knidsky (ca. 408-355 BC), and Archimedes, i.e it appeared long before the emergence of the practice of differential calculus and differentiation. The problem facing Eudoxus and Archimedes is the problem of calculating the surface area of curved figures. In solving this problem, they created a method that can be called the root of the concept of integral – the "coverage method". We see this problem below. For now, we put the following problem of I. Newton:  $a \leq x \leq b$  is an arbitrary  $t$  obtained from time intervals. then find the distance at which a body with velocity  $v(t)$  moves during this time interval. If we know the law of motion, that is, the coordinates of an object concerning time, then obviously the answer to the problem would be expressed by the difference  $s(b) - s(a)$ . Even if we know that  $s(t)$  is one of the beginnings of the function  $v(t)$  in the interval  $[a, b]$ , since us  $s(t) = s(t) + C$  ( $C$  - constant), the magnitude of the displacement sought is  $s(b) - s(a)$  could be found in the form of a difference, which falls on top of the difference  $s(b) - s(a)$ . This observation is very useful, but we have to find the beginning of a given function  $v(t)$ , otherwise, we have to do something completely different.

The most important concepts of integral calculus were identified and the Newton-Leibniz formula for linking integration and differentiation was obtained. In differential calculus, not only the problem of determining the instantaneous velocity of motion leads to the concept of the product, but also the problem of experimentation. Other problems, including ancient geometric problems in the calculation of dimensions and surfaces, also lead to the concept of integral.

Determine the ratio of the square of the unit shown. To do this, we calculate the surface  $C$  of the lower parabolic triangle based on the formula  $S = \int_a^b f(x) dx$ . In our case  $[a; b] = [0; 1]$  and  $f(x) = x^2$ . We know that  $f(x) = x^2$  is the beginning  $F(x) = \frac{x^3}{3}$  of the function, so we can use Newton Leibniz's formula  $\int_a^b f(x) dx = F(b) - F(a)$  easily

$$S = \int_0^1 x^2 dx = \frac{1}{3} \cdot 1^3 - \frac{1}{3} \cdot 0^3 = \frac{1}{3}$$

can be found. This means that the square of the parabola is 2:1. The integral  $F(x) = \int_a^x f(t) dt$  integral with an upper limit variable  $x$  gives us the beginning of the function  $f(x)$ . The function  $f(x)$  is  $[a; b]$  Among all the other beginnings in the interval, this initial correctness is clearly distinguished by the condition  $F(a) = 0$ . Calculate the integral at any given precision according to its definition  $\int_a^b f(x) dx = \lim_{\Delta \rightarrow 0} \sum_{i=0}^n f(\xi_i) \Delta x_i$  since the value of  $F(x)$  the initial

$F(x) = \int_a^x f(t) dt$  of the function  $f(x)$  may be also arbitrary  $x [a; b]$  can be found at any point, even if one is not interested in the question of whether  $F(x)$  is an analytical expression or whether  $F(x)$  is an elementary function.

There are simple and very effective approximate methods of integration called quadrature formulas. They make it possible to obtain the values of exact integrals in fractions of a second on electronic calculators. This makes the formula  $F(x) = \int_a^x f(t) dt$  means of determining the origin. Modern submarines, for example, sometimes sail long distances at great depths for months: they have almost no contact with the outside world, but still, reach a given square. The navigation device that allows determining the coordinates of the ship at any time is the technical implementation of the formula  $F(x) = \int_a^x f(t) dt$ , and it is based on the following physical principle. Standing in a moving closed room (soft wagon, plane, etc., well insulated from sound), we do not feel the speed of movement, but we can feel the change in speed.

This change is positive when the speed increases – when the mass starts to push you into the seat of the aircraft, and negative during the braking process, and sometimes even when the belt starts to pull you from your waist. Since the directly proportional relationship between the acceleration of mass  $m$  and the force  $F$  generating it is  $F = ma$ , the magnitude of the acceleration can be measured as long as there is. To do this, a free mass  $m$  is connected to the free end of the spring along the direction of motion, and the other end is firmly attached, for example, to the back wall of the moving chamber. If the elongation and contraction of the spring are proportional to the force acting on it, then the magnitude of the deviation of the mass  $m$  from the equilibrium state can be determined by the magnitude of the acceleration  $a(t)$  in a given direction at any time  $t$ .

If the initial velocity of the motion is zero, knowing  $a(t)$ , then find the velocity of the motion  $v(t)$  according to the formula  $F(x) = \int_a^x f(t) dt$ , after knowing  $v(t)$ ,  $t$  because the  $s(t)$  shift in the direction can also be found

$$v(t) = \int_0^t a(u) du, \quad s(t) = \int_0^t v(u) du,$$

the processing of data from instrument readings and the calculation of these integrals are performed on electronic computers. If you have three acceleration sensors, you can hold them in three mutually perpendicular directions (using gyroscopes, for example). As a result, you can know when you are moving in any direction. This will allow you to determine your three coordinates in a coordinate system (the origin of the coordinate will be the base, the airfield, the spaceport).

#### REFERENCES

1. Agarwal, R.P. Integral, and integrodifferential equations: Theory, methods and applications / R.P. Agarwal, D.O'Regan. – New York: Gordon and Breach, 2000. – 326 p.
2. Begaliev, J.U. The role of physics in career guidance / J.U. Begaliev, I.U. Tadjibaev, Sh.N. Usmonov // Pedagogy & Psychology. Theory and Practice. – 2020. – № 4 (30) – Pp. 31–35.
3. Otajonova, N.B. The role of differential equations physical exercise / N.B. Otajonova, D.B. Otajonova // Journal Pedagogy & Psychology Theory and Practice. – 2020. – № 4 (30) – Pp. 26–30.
4. Uralova, U.B. The role of physical tasks in the potential development of schoolchildren / U.B. Uralova, I.U. Tadjibaev, A.A. Ismoilov // Pedagogy & Psychology. Theory and Practice. – 2020. – № 4 (30) – Pp. 52–55.

*Материал поступил в редакцию 24.03.21*

#### ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕГРАЛОВ В ТОЧНЫХ НАУКАХ

**Н.Б. Отожонова**, старший преподаватель

Чирчикский государственный педагогический институт Ташкентской области, Узбекистан

***Аннотация.** В статье обсуждается роль интегральных уравнений в решении различных математических и физических задач. Показано, что с помощью интегральных уравнений легко решаются многие задачи в точных науках.*

***Ключевые слова:** математика, физика, интегралы, интегральные уравнения, упражнения, дифференциальные вариации.*

---

---

**Adult education**  
**Образование взрослых**

---

---

УДК 374.7

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ  
АДЕКВАТНОГО РЕАГИРОВАНИЯ НА РЫНКЕ ТРУДА**

**В.П. Тукач**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и дошкольной педагогики  
Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка (Минск), Республика Беларусь

***Аннотация.** В статье анализируется профессиональное образование и его связь с рынком труда. Осуществляется обзор образовательных программ дополнительного образования взрослых, в рамках реализации содержания которых обеспечивается качественное образование взрослых, соответствующее требованиям устойчивого развития страны.*

***Ключевые слова:** профессиональное образование, образование взрослых, образовательные программы, рынок труда.*

Концептуальным ядром Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года является модель, которая включает совокупность принципов и требований к социально-экономической и политической системам государства, к режиму функционирования и взаимодействия их подсистем, обеспечивающих гармонизацию отношений в триаде «человек – окружающая среда – экономика» [3].

Вопрос о связи профессионального образования с экономикой в педагогическом аспекте имеет давнюю историю. За советский период развития нашего общества сложились две полярные точки зрения. Сторонники одной из них, господствующей до сих пор, считают, что эту связь нельзя рассматривать как научно-педагогическую проблему, и полагают, что образование играет роль только в повышении производительности труда. Еще в 20-е годы академик С.Г. Струмилин провел исследование и показал, что элементарная грамотность, достигнутая за один год обучения, повышает производительность труда рабочего в среднем до 30 %, в то время как освоение профессии у станка – не более чем на 12-16 %. Один год школьного обучения повышал квалификацию в 2,6 раза выше, чем год практического обучения на заводе [1].

Другая точка зрения основана на изучении более глубоких процессов динамики образовательного потенциала и его влияния на производство и экономику. Ее сторонники ставят вопрос: какие инвестиции надо сделать в образование сегодня, чтобы получить максимальный эффект в экономике, соответствующий критериям общественного развития? Такая постановка проблемы более педагогична, и ее можно решать средствами образования. Только педагоги способны найти пути и средства включения экономического фактора в повышение качества образовательного процесса в учреждениях образования, найти пути и способы улучшения условий педагогической деятельности [1].

В условиях рыночной экономики деятельность системы образования как социального института, обеспечивающего воспроизводство интеллектуально-культурного потенциала общества, выступает как образовательная услуга, принимающая товарную форму и, следовательно, имеющая свою потребительную стоимость и цену и, как любой товар, способная становиться объектом сбыта и маркетинга.

В современной рыночной терминологии образовательная услуга – это учебно-педагогическая деятельность; предоставление образовательным учреждением возможности получения образования, повышающего стоимость рабочей силы потребителя и улучшающего его конкурентоспособность на рынке труда; система знаний, информации, умений и навыков, которые используются в целях удовлетворения разнообразных образовательных потребностей личности, общества, государства; в частном случае подготовка специалиста определенной квалификации для организации-потребителя [2].

По утверждению Бурденко Е.В., под образовательной услугой понимается «...полезный вид труда, который непосредственно удовлетворяет потребность человека в образовании и как материально-вещественный продукт, позволяющий удовлетворить образовательную потребность человека самостоятельно (обучающие программы, учебники и др.)».

Якобсон Л.И. относит образовательные услуги к благам, которые обладают особыми достоинствами. Он рассматривает образовательную услугу как частное благо, потребление которого общество в целом желало бы сделать обязательным для всех своих членов [5].

Спрос же на образовательные услуги формируется потребителями, предполагающими исходя из теории рациональных потребительских ожиданий, что инвестиции в образование окупятся впоследствии, в ходе их трудовой деятельности, в виде более высоких доходов, чем у тех, кто сделал меньшие инвестиции [2].

Мы считаем возможным рассматривать образовательную услугу как образовательную деятельность по определенным направлениям образования с реализацией конкретных видов образовательных программ дополнительного образования взрослых, предусмотренных Кодексом Республики Беларусь об образовании.

Дополнительное образование взрослых в Республике Беларусь, благодаря возможности реализации образовательных программ не только учреждениями образования, но и организациями, предприятиями, индивидуальными предпринимателями, является многовариантным и многообразным. Любой специалист и рабочий может участвовать в различных программах развития и обучения.

Необходимость постоянного пополнения и обновления человеческого капитала привела к возникновению понятий «непрерывное образование» (continuing education) и «образование в течение всей жизни» (lifelong learning). Главная функция, выполняемая системой образования, – это производство и накопление человеческого капитала (знаний и навыков, применение которых повышает производительность работника и повышает его доход) [4, с. 23-25].

Так, промышленные предприятия, индивидуальные предприниматели и иные организации с развитой системой профессиональной подготовки по профессиям рабочих могут реализовывать образовательные программы профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки рабочих (служащих), образовательную программу обучения в организациях и др. не только своим работникам, но и сторонним организациям и отдельным лицам. Специального разрешения Министерства образования Республики Беларусь на реализацию этих программ не требуется.

При внедрении новых технологий, систем или оборудования, а также при переоснащении предприятия, работники могут проходить обучение не только по образовательной программе повышения квалификации, но и по образовательной программе обучающих курсов (лекториев, тематических семинаров, практикумов, тренингов и иных видов обучающих курсов) – это программа, направленная на удовлетворение познавательных потребностей в определенной сфере профессиональной деятельности или области знаний.

Организация стажировок имеет немаловажное значение для совершенствования системы подготовки руководящих кадров. Процесс обучения руководителей учреждений и организаций в процессе их повышения квалификации может быть дополнен их участием в образовательной программе стажировки на передовых предприятиях, учреждениях и организациях под руководством опытных руководителей. Во время такого обучения будущий руководитель должен иметь возможность выполнять разнообразные управленческие функции под контролем руководителя стажировки. Итоговая аттестация стажеров проводится в форме защиты отчета о результатах стажировки.

Особенностью содержания учебных программ дополнительного образования взрослых является то, что они четко адаптированы к потребностям меняющейся жизни.

Требования и порядок реализации каждой из образовательных программ дополнительного образования взрослых определены постановлением Совета Министров Республики Беларусь 15.07.2011 № 954 «Об отдельных вопросах дополнительного образования взрослых».

Концептуальными подходами к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года (приказ Министра образования Республики Беларусь от 29 ноября 2017 № 742), с учетом тенденций развития мирового образовательного пространства, заданы современные векторы развития отрасли: совершенствование качества образования, отвечающего потребностям развития личности, общества и устойчивому развитию страны, обеспечение согласованности рынка образовательных услуг с потребностями рынка труда.

Таким образом, дополнительное образование взрослых в Республике Беларусь призвано решать задачи обеспечения отраслей экономики профессиональными кадрами требуемого уровня квалификации, кадровой поддержки инновационных процессов, удовлетворения потребностей кадров в профессиональном совершенствовании и является основным связующим звеном между системой профессионального образования и рынком труда, обеспечивая непрерывную адаптацию специалистов к постоянно изменяющимся социально-экономическим условиям.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безрукова, В.С. Взаимосвязь профессионального образования и экономики. Педагогика: учебное пособие / В.С. Безрукова. – Ростов/н. Д.: Феникс, 2013 – 381 с. – Режим доступа: <https://psyera.ru/6420/vzaimosvyaz> . – (дата обращения: 26.02.2021).
2. Маркетинг. Общий курс. Образовательная услуга: понятие, особенности, классификация. Под редакцией Н.Я. Колюжной, А.Я. Якобсона. – Режим доступа: <https://laws.studio/marketinga-osnovyi/marketing-obschiy-kurs-jakobson.html>. – (дата обращения: 26.02.2021).
3. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года. – Режим доступа: <http://sciencportal.org.by/upload/2015/> .- (дата обращения: 27.02.2021).
4. Непрерывное образование – стимул человеческого развития и фактор социально-экономических неравенств / Под общей редакцией док. соц. наук, канд. эк. наук. Ю.В. Латова. – М.: ЦСПиМ, 2014. – 433 с. – Режим доступа <https://5top100.ru/upload/iblock/> . – (дата обращения: 26.02.2021).
5. Рацлаф, А.А. Образовательная услуга как общественное благо / А.А. Рацлаф, В.Ю. Ершова, М.Н. Кузнецова // Молодой ученый. – 2014. – № 21 – С. 415–416. – Режим доступа: <https://moluch.ru> . – (дата обращения: 27.02.2021).

*Материал поступил в редакцию 27.02.21*

#### PROFESSIONAL EDUCATION AS A MECHANISM OF ADEQUATE RESPONSE IN THE LABOR MARKET

**V.P. Tukach**, Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor at the Department of General and Preschool Pedagogy  
Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University (Minsk), Republic of Belarus

**Abstract.** *The article analyzes vocational education and its relationship with the labor market. The review of educational programs of additional adult education is carried out, within the framework of the implementation of the content of which high-quality adult education is provided, which meets the requirements of sustainable development of the country.*

**Keywords:** *professional education, adult education, educational programs, labor market.*

УДК 376.37

## ОСОБЕННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ У БОЛЬНЫХ С АФАЗИЕЙ

М.А. Юркова, студент

Московский психолого-социальный университет, Россия

**Аннотация.** Экспериментальное исследование посвящено изучению особенности устной речи у больных с моторной афазией. Проведённое обследование взрослых с распадом речевой функции позволило определить направления восстановительного обучения.

**Ключевые слова:** афазия, устная речь, афферентная моторная афазия, эфферентная моторная афазия, нейропсихология.

В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа взрослых пациентов после инсультов, у которых отмечается распад речевой функции. В литературе имеется ряд исследований, посвящённых изучению особенностей устной речи у взрослых с афазией Э.С. Бейн, Т.Г. Визель, А.Р. Лурия, В.М. Шкловский и др. В своих исследованиях авторы уделяли внимание концепции системного строения высших психических функций, специализации различных областей мозга, поражение которых обуславливают афазии [7].

Подробным образом А.Р. Лурия описал шесть форм афазии [9].

Наибольший интерес вызывает моторная афазия. Так целью исследования стало – изучение особенностей устной речи у больных с моторной афазией.

Исследование проводилось на базе ФГБУ «ЦКБ с поликлиникой» Управления Делами Президента в период с 9 ноября по 5 декабря 2020 года в отделении медицинской реабилитации.

Для реализации цели исследования устной речи пациентов с афазией, была использована методика Визель Т.Г. В рамках выбранной методики была описана общая характеристика больного, а также исследованы:

- понимания речи;
- возможности пациентов отраженного повторения звуков и слогов;
- возможности больных с афазией отражённого повторения слов и фраз;
- возможности самостоятельного названия предметов и действий;
- возможности спонтанной речи в диалоге [6].

В экспериментальном исследовании приняли участие 2 группы:

- 3 пациента с афферентной моторной афазией
- 3 пациента с эфферентной моторной афазией

### Результаты исследования

Наблюдения за больными с моторной афазией показало, что взрослые с афферентной моторной афазией были более пассивны в своей речевой активности. Пациенты с эфферентной моторной афазией наоборот, чаще шли на контакт, однако не все были ориентированы на совместную деятельность и проявляли активность во время выполнения заданий.

Спонтанную речь пациентов с афферентной моторной афазией можно охарактеризовать как бедную, состоящую из отдельных слов. У больных отмечалась примитивная фразовая речь, наблюдались речевые эмболы, избыток литеральных парафазий, которые проявлялись в заменах одних звуков другими, близкими по месту и способу образования. Сохранным компонентом речевой деятельности оказалась интонационная сторона речи, паралингвистические средства языка.

У пациентов с эфферентной моторной афазией отмечались персеверации, проявляющиеся в частых повторениях уже произнесённых звуков, из-за чего страдала плавность произношения, для речи характерен «телеграфный стиль». Интонация у больных с эфферентной афазией бедная, однообразная.

При сравнении результатов у пациентов двух групп наблюдались значительное нарушение устной речи у больных с афферентной афазией.

### Понимание речи

Больные с афферентной и эфферентной афазией продемонстрировали высокий уровень понимания обращенной речи. Пациенты правильно показывали предметы. При грубой степени выраженности афферентной моторной афазии взрослые пациенты понимали обращенную речь, и также, ситуативно-бытовую речь, правильно демонстрировали соотнесение названий с предметами. Однако у некоторых лиц с эфферентной афазией имелись трудности восприятия речи из-за отсутствия полноценных артикуляционных опор (Павел Ф., Александр К.), а также инертности в области переключения слухового внимания.

### Возможность отраженного повторения звуков и слогов

В большинстве случаев в ответах многих взрослых с афферентной моторной афазией можно было отметить поиск нужной артикуляционной позы. Это проявлялось в артикуляционной апраксии. Например, у пациента с афферентной моторной афазией Василия Ф. повторная речь отсутствовала, за исключением способности повторять отдельные гласные звуки.

У взрослых с эфферентной моторной афазией, в отличие, от взрослых с афферентной моторной афазией, артикуляция звуков была потенциально сохранной, центральное нарушение заключалось в патологической инертности персевераций, препятствующих переключению с одной артикуляции на другую. Больные с эфферентной моторной афазией достаточно хорошо произносили звуки, чем пациенты с афферентной моторной афазией. Нарушение механизмов переключения тормозили нормальное артикулирование у пациентов с эфферентной моторной афазией. Например, пациенты Павел Ф., Александр К. не в состоянии были слить в открытый простой слог согласный и гласный звуки.

#### Возможности отражённого повторения слов и фраз

При выполнении задания речь пациентов с афферентной моторной афазией плохо артикулирована, характерны вербальные парафазии.

У больных с афферентной моторной афазией были отмечены следующие ошибки:

Пациент Мария К. вместо слова «Лес» заменяла это слово на звук «С».

А вместо фразы «Мама мыла раму» доступно больному оказалось лишь слово «Мама».

Пациент Василий Ф. вместо слова «Дом» заменял это слово на звук «Т».

А вместо фразы «Кошка мыла лапу» больной произносил лишь слог «Ко».

Пациент Евгений С. вместо слова «Папа» заменял это слово на слог «Ма».

А вместо фразы «Собака лает» больной произносил лишь звук «О».

У больных с эфферентной афазией были отмечены следующие ошибки:

Пациент Павел Ф. вместо слова «Лес» заменял это слово на слог «Ес», пропуская звук «Л».

А вместо фразы «Мама мыла раму» доступно больному оказалось лишь слово «Мама...раму». Больной произносил эту фразу с паузой, пропуская слово «Мыла».

Пациент Александр К. вместо слова «Дом» заменял это слово на слог «Ом», пропуская звук «Д».

А вместо фразы «Кошка мыла лапу» доступно больному оказалось лишь слово «Кошка...мыла». Больной произносил эту фразу с паузой, пропуская слово «Лапу» с «телеграфным» стилем.

Пациент Валерий В. вместо слова «Папа» заменял это слово на слог «Па».

А вместо фразы «Собака лает» доступно больному оказалось лишь слово «Собака...ла» с паузой.

#### Возможности самостоятельного называния предметов и действий

Больные с афферентной моторной афазией называли предметы и действия с большим трудом, наличие артикуляционной апраксии способствовало длительному поиску артикулемы, большому количеству звуковых замен.

У больных с афферентной моторной афазией были отмечены следующие ошибки:

Пациент Мария К., глядя на картинку, на которой были изображены «Очки» долго не могла подобрать нужную артикулему для произнесения слова, поэтому вместо слова «Очки», Мария К. произнесла звук «О».

Пациент Василий Ф., глядя на картинку, на которой был изображен «Зонт», произнёс звук «О».

Пациент Евгений С., глядя на картинку, на которой была изображена «Книга», произнёс звук «А».

При назывании действий пациенты справились хуже, чем при назывании предметов, вследствие наличие артикуляционной апраксии, которая способствовала длительному поиску артикулем, пациенты произносили лишь звуки и слоги.

Больные с эфферентной афазией также испытывали трудности в назывании предметов и действий, их трудности были обусловлены невозможностью реализовать «кинетические мелодии» называемых слов.

У больных с эфферентной моторной афазией были отмечены следующие ошибки:

Пациент Павел Ф., глядя на картинку, на которой были изображены «Очки», вместо слова «Очки» произнёс: «Чки», пропуская звук «О».

Пациент Павел Ф., при назывании действия, вместо описания картинки «Бабушка вяжет», произносил «Бабушка...жет», пропуская слог «Вя».

Пациент Александр К., глядя на картинку, на которой был изображён «Зонт», произнёс: «Онт», пропуская звук «З».

Пациент Александр К., при назывании действия, вместо описания картинки «Мама гладит», произносил «Мама...дит», пропуская «Гла».

Пациент Валерий В., глядя на картинку, на которой была изображена «Книга», произнёс «Ига», пропуская «Кн».

Пациент Василий В., при назывании действия, вместо описания картинки «Мальчик бегаёт», произносил «Маль...гаёт».

#### Возможности спонтанной речи в диалоге

Для спонтанной речи в диалоге у больных с афферентной афазией было характерно наличие речевых

эмболов, поиск артикулем, а также звуковых замен в виде литеральных парафазий. Пациенты прибегали к частому использованию жестов, мимики. В моменты эмоционального подъема пациенты произносили высоко автоматизированные речевые штампы: давай, как же так? (Мария К.), не знаю (Евгений С.), ох! (Василий Ф.)

Спонтанная речь в диалоге у больных с эфферентной моторной афазией была бедной. Речь замедленная, немногословная, плохо артикулированная, имелись трудности в произношении и проявлялись они в «застревании» (Павел Ф., Александр К) на отдельных фрагментах слова (Валерий В.) отмечался «телеграфный» стиль общения, произносимые слова были «разорваны». При выстраивании диалога у пациентов с эфферентной афазией присутствовали эхололические ответы.

Логопедическое обследование пациентов с распадом речевой функции позволило оценить речевую способность в различных формах речевой деятельности – от элементарных до наиболее сложных. Такое изучение речи способствовало реализации дифференцированного подхода в планировании восстановительного обучения больных с моторной афазией.

Для пациентов с афферентной афазией были разработаны следующие направления восстановительного обучения:

- преодоление трудностей кинестетического компонента артикуляторного праксиса;
- закрепление артикуляционных навыков;
- преодоление литеральных парафазий;
- стимулирование экспрессивной речи;
- преодоление дефектов звукобуквенного анализа состава слова;
- преодоление экспрессивного и импрессивного аграмматизма;
- восстановление развернутого устного высказывания.

При эфферентной моторной афазии проведение логопедической работы предполагалось по следующим направлениям:

- восстановление серийной организации артикуляционных движений (артикуляционный праксис)
- восстановление слоговой структуры слова;
- восстановление чувства языка;
- преодоление инертности выбора слов;
- преодоление аграмматизмов;
- восстановление структуры устного высказывания.

Проведение логопедической работы с пациентами, имеющими афферентную и эфферентную афазии является следующим этапом экспериментального исследования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бейн, Э.С. Афазия и пути ее преодоления / Э.С. Бейн. – М., 2014. – 235 с.
2. Бейн, Э.С. Восстановление речи у больных с афазией / Э.С. Бейн, М.К. Бурлакова, Т.Г. Визель. – М.: Медицина, 2012. – 184 с.
3. Бурлакова, М.К. Коррекционно-педагогическая работа при афазии: Кн. для логопедов / М.К. Бурлакова. – М.: Просвещение, 1991. – 190 с. – Режим доступа: <http://pedlib.ru>
4. Визель, Т.Г. Альбом нейропсихологического обследования. Обследование речевой функции. / Т.Г. Визель. – М.: «Ассоциация дефектологов», В. Секачев, 2010. – 90 с.
5. Визель, Т.Г. Как вернуть речь / Т.Г. Визель. – М.: В. Секачев, 2013. – 216 с.
6. Визель, Т.Г. Нейропсихологическое блиц-обследование / Т.Г. Визель. – М.: В. Секачев, 2015. – 24 с.
7. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов / Т.Г. Визель. – М.: В. Секачев, 2014. – 264 с.
8. Волкова, Г.А. Энциклопедический словарь логопеда / Г.А. Волкова. – Спб.: Изд-во «Детство-пресс», 2014. – 256 с.
9. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – М.: Акад. проспект, 2011. – 456 с.
10. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 6-е изд., стер. / А.Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2018. – 384 с.
11. Шкловский, В.М. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии / В.М. Шкловский, Т.Г. Визель. – М.: «Ассоциация дефектологов», В. Секачев, 2012. – 96 с.

Материал поступил в редакцию 29.03.21

#### FEATURES OF ORAL SPEECH IN PATIENTS WITH APHASIA

M.A. Yurkova, Student  
Moscow Psychology and Social Institute, Russia

**Abstract.** The experimental study is devoted to the study of the features of oral speech in patients with motor aphasia. The conducted survey of adults with speech function breakdown allowed us to determine the directions of recovery training.

**Keywords:** aphasia, oral speech, afferent motor aphasia, efferent motor aphasia, neuropsychology.

---



---

**Education for teachers**  
**Образование для преподавателей и учителей**

---



---



УДК 355.233.11

**ЮНГВАРДЕЙЦЫ В ЗИМНЕЙ ОБОРОНЕ**

**А.Н. Странцов**, командир патриотического отряда «Юнгвардия»  
Муниципальное автономное учреждение дополнительного  
образования «Дворец Детского Творчества» (Таганрог), Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается проведение полевого тактического учения на пересеченной местности южно-русского ТВД в зимних условиях в целях организации допризывной*

*военной подготовки подростков. Описана последовательность проведения, отражена специфика решения оборонительных учебно-боевых задач личным составом в ходе полевого тактического учения «Миусский рубеж», а также приведен блок иллюстративного фотоматериала.*

***Ключевые слова:** учебный бой, обход флангов противника, охват оборонительной позиции, маневренные боевые действия, разведывательная группа, огневое поражение приоритетных целей, воинские упражнения, тактические умения.*

*«Исход боя решают не отдельные акты героизма, а степень обученности и боевой дух войск»  
**Фельдмаршал Альберт Кессельринг, XX век.***

Величайшей ответственностью, которая может выпасть на долю хладнокровного юного мужчины, является ответственность за судьбу страны. Эту землю, освященную русской кровью, ныне живущее поколение получило от предков в наследство и должно считать своим священным долгом отстаивать ее, нападая на врага и защищаясь от его нападения. Никогда в жизни юные русские воины – наши «стражи будущего» не должны уклоняться от борьбы с противником, даже если силы будут неравны.

Основой военной допризывной подготовки подростков-мальчиков, подростков-девочек, юношей и девушек в возрасте от 13 до 17 лет является их личное активное участие в полевой тактической подготовке. Полевая тактическая подготовка представляет собой наиболее ответственный подход к вопросу комплексного решения боевых задач военного обучения допризывников в составе мотострелковых отделений, групп и расчетов и должна проводиться во все времена года в условиях весенних и осенних ветров, осенней распутицы, зимнего холода, снежного покрова и летней жары. Конечно «certes» – (фр.), практическую сторону занятий, где они сами разрабатывают и учатся приемам тактических действий, умениям выжимать все из оружия, брать все от матчасти, снаряжения, юнгвардейцы любят больше, чем теоретическую. Это занятия на знание материальной части и по изучению тактики общевойсковой боя.

Каждый подросток и юноша являются продуктом воздействия множества социальных сил, которые он встречает на своем жизненном пути. Подростки индивидуально адаптируются к войне, приспособляются к боевой ситуации, приобретают навык быстрее решать внезапно возникающие задачи. Для подростков и юношей, членов молодежной военизированной организации содействия армии (ОСА–А.С.), патриотический отряд «Юнгвардия» – это шаг в интересную армейскую жизнь, полную борьбы, поиска и ощущения самой жизни. Следует направить юношеский энтузиазм в практическое русло. В ПТУ востребовано участие всех допризывников. Если юнгвардеец высокий, это его преимущество и, если низкий тоже. Если подросток рослый, то чаще всего он сильный. Невысокий боец – быстр и ловок. Подростки, юноши должны выработать свои навыки и закрепить их личными активными действиями в полевом учебном бою. Однако, полные подростки тяжелее переносят дорогу, у них нет никакой выносливости, они беспечны и не умеют сосредоточиться. Только у жилистых, худощавых молодых людей крепкая «волчья» хватка, их глаза остры, пытливы, а ноги отличаются резвостью. Радость жизни бурлит в их крови и чувствуется в каждом мускуле и в каждом изгибе их тел. Сила юных всегда права, а их физическая слабость всегда виновата. Подростковой увлеченности способствует определенное время проведения полевых тактических учений (далее ПТУ–А.С.), их обязательность для всего личного состава, наличия в них элемента своеобразной игры, ратной работы в мирное время.

В зимних условиях, при наличии минусовой температуры воздуха наиболее целесообразно провести полевое тактическое учение, решая учебно-боевые задачи на наступление, маневра обхода и охвата

подразделениями, а также ведения обороны личным составом I-го и II-го отделений и снайперской группы, состоящих из надежных, тертых-катанных, проверенных в сложных и неожиданных обстоятельствах юнгвардейцев. Самые многочисленные мотострелковые войска, являются сердцем нашей армии. Проведение ПТУ для отработки оборонительных действий по боевому уставу силами мотострелкового взвода (далее мсв – А.С.) позволяет сделать все, чтобы юнгвардейцы поняли ущербность тактики *«победа любой ценой»*, изо всех сил стремясь максимально сократить потери в учебном бою и максимально эффективно выполнить поставленную боевую задачу, не отступая ни на шаг и не сдаваясь живым противнику по своей инициативе.



*Рисунок 1. «Военное обучение, которому подвергается подросток в период своей возмужалости, на всю его дальнейшую жизнь укрепит и развить его физические силы, моторные реакции и умственные способности». Допризывники-младший урядник Кудрявцев Данил, рядовой Бородай Артем, приказный Цупко Степан, приказный Боднар Сергей, младший урядник Метелкин Евгений, следуют на полевое тактическое учение «Миусский рубеж» в автобусе малой вместимости. Автотрасса А-280 Ростов-на-Дону – Таганрог, улица Чехова дом 22, 07.11.2014 год*

Справедливо считается, что ведение оборонительного боя в урбанизированной местности, который противник не может предвидеть и ожидать, не уступает по сложности его организации и важности решаемых задач атаке подразделений и наступлению соединений мсв. Успешная маневренная оборона в условиях численного и качественного превосходства в силах и оперативной внезапности удара врага, создает предпосылки к успеху подразделения в контратаке, сковывания превосходящих сил противника жесткой обороной боевого участка. Наступление войск противника захлебнется на наших минных полях, точном огне, на системе ОТ и полевых укреплений. Оборонительное положение частей позволяет их личному составу успешно вести борьбу с вражеской бронетехникой и системами тяжелого вооружения противника, в упорной борьбе наносить существенные потери его личному составу. Воспитывая юнгвардейцев в духе ведения наступательного боя, следует и в обороне добиваться от юных патриотов проявления стойкости и упорства. Для ведения боя в оборонительных порядках, допризывникам очень важно обладать опытом и умением давать врагу отпор.

Согласно определению: **«Оборона – это вынужденный и преднамеренный вид боя. Она применяется для отражения наступления превосходящих сил противника, прикрытия и удержания определенных направлений, экономии сил и средств на второстепенных направлениях, создания превосходства над противником на главных направлениях»**. Конечно, основным видом боевых действий является наступление и ведение БД в оборонительных боевых порядках на стационарно оборудованных позициях, либо в условиях маневренной обороны и сдерживания мотомехчастей противника арьергардными заслонами не принесет победы даже в сражениях оперативно-тактического масштаба, но создаст предпосылки для истощения подвижных сил врага, потерей темпа его наступления и утерей инициативы в бою, а также ощутимым потерям в живой силе и технике. В этих условиях наши войска смогут перегруппироваться, пополнить свои части личным составом и ВТ, создав адекватный наряд сил и средств для нанесения по вражеским соединениям решающего контрудара. Следовательно, в ходе военной допризывной подготовки нужно учить юнгвардейцев действиям в обороне, закрывать бреши в боевых порядках и бить атакующих на опережение, системе организации оборонительных позиций, используя естественные маскировочные и защитные маски, искусственные элементы рельефа местности, мужеству и стойкости под огнем врага, которые позволяют выдержать потери в бою. Допризывники должны почувствовать временной темп, освоить тактические приемы, втянуться в динамику оборонительного боя. В целях максимального приближения боевой учебы к реальным условиям войны личным составом патриотического отряда «Юнгвардия» 7 ноября 2014 года было проведено ПТУ **«Миусский рубеж»**.



*Рисунок 2. «– Приказ в армии выполняется, а личные эмоции бойцов по этому поводу трибунал не интересуется». Личный состав 1-го юнгвардейского отделения для постановки боевой задачи построен. Район ж/д станции Морская, Неклиновский район Ростовской области 07.11.2014 год*

Район проведения полевого учения в районе ж/д станции Морская, представляет собой типичную местность южно-русского ТВД, именуемой полуразрушенные элементы урбанизированной застройки, а именно: здание, отдельно стоящие стены, лестничный спуск и асфальтированную рокаду. Местность зоны ПТУ покрыта снежным покровом толщиной 10-30 см, а само учение проводится в условиях температуры воздуха в – 5-7 градусов Цельсия, а также обязательным наличием зимнего обмундирования и маскировочного снаряжения у личного состава. Только наличие зимнего обмундирования и маскировочного снаряжения обеспечивает жизнедеятельность личного состава из подростков допризывников короткого зимнего светового дня. План проведения ПТУ «Миусский рубеж» включает в себя развертывание юнгвардейских подразделений на рубеже, оборудование оборонительных позиций, выполнение в зимних условиях учебно-боевой задачи по обороне узла сообщения – рокадной дороги, нанесение удара с фланга по атакующему противнику, отход «перекатами», формирование пулеметного заслона. В данном ПТУ участвуют подростки и юноши в возрасте от 15 до 17 лет, которые занимают должности рядового и командного состава I-го и II-го отделений и снайперской группы. Всего в ПТУ «Миусский рубеж» участвуют 22 юнгвардейца.



*Рисунок 3. «– Юнгвардейцам удалось отразить атаки противника благодаря умелому управлению со стороны командиров отделений, а также благодаря упорству, стойкости и маневренности бойцов в учебном бою». Личный состав 2-го юнгвардейского отделения выдвигается для занятия оборонительных позиций. Район ж/д станции Морская, Неклиновский район Ростовской области 07.11.2014 год*

Транспортировка допризывников в район проведения ПТУ железнодорожной станции Морская Неклиновского района Ростовской области, осуществляется на автобусе вместимостью в 22–ва посадочных места. В состав юнгвардейского отделения на ПТУ «Миусский рубеж» входит 9 бойцов: два пулеметчика, пять стрелков АК-74, два стрелка с АКМ. Снайперскую группу составляют два снайпера с ММГ СВД и СВД-С и их прикрытие – два стрелка с АК-74. План проведения полевых учений включает доставку подростков – допризывников в район проведения учения, обмундирование и снаряжение бойцов, контрольное построение, развертывание, занятие оборонительных позиций, оборудование автоматных и пулеметных ОТ, пулеметных гнезд в снегу,

используя рельеф местности. Затем следует комплекс тактических упражнений: отработка юнгвардейцами прицеливая на механических и оптических прицелах, принятие готовности к открытию огня, пристрелка реперов. А для младших командиров составление огневой карточки отделения с указанием сектора обстрела. Все юнгвардейцы привлекаются к практическому решению задач ведения учебного боя в интересах обороны, маневра и контратаки силами расчета, боевой деятельности снайпера в обороне.

На рубеже развертывания личному составу объявляется о начале ПТУ, ставится боевая задача, производится проверка комплекта снаряжения и обмундирования допризывников, осматриваются ммг и спх личного стрелкового оружия, проверяется их работоспособность. *Делать быстро, это значит делать без пауз.* Личный состав должен обмундироваться и амунироваться, попрыгать и выдвинуться на позицию. Бойцы устанавливают коллиматорные прицелы, выверяют их линию прицеливания, визирные метки, учатся особенностям эксплуатации оптики в при минусовых температурах окружающего воздуха. Это необходимо для того, чтобы оптические и коллиматорные прицелы обеспечивали точность прицеливания. Вид у юнгвардейцев в строю хищный и молдцеватый – энергичные движения, напористые жесты. Да, это правда – они современные подростки, но в них живет великое прошлое русского народа. Юный патриот не просто надевает защитные перчатки, бронежилет и застегивает разгрузку – призрачные руки его сотен предков вместе с ним затягивают ремни боевой униформы и застегивают фастексные пряжки, непреодолимая воля этих предков заставила юнгвардейца решительно сжать губы и сдвинуть брови. В комплект к бронежилету индивидуального ношения идут наколенники, налокотники, удобные и мягкие варежки, которые защищают тыл кисти и запястья от небольших осколков.



*Рисунок 4. «– Учебный бой развивает в пулеметчике-допризывнике все те качества, которые помогают ему противостоять опасности. Стоит юному патриоту научиться стрелять – и он бьет прямо в цель». Пулеметчик-урядник Гофтенюк Кирилл на фланговой огневой оборонительной позиции I-го юнгвардейского отделения на полевым тактическом учении «Миусский рубеж». Район ж/д станции Морская 07.11.2014 год*

Затем личный состав отделения – автоматчики и пулеметчики прочесывают местность, занимают оборонительные позиции и выставляют наблюдателей. Практически этот маневр выглядит так: **под прикрытием четырех стволов боевого охранения, вперед пошли основные силы отделений, снайперской группы и заняли позицию.** Уставная позиция в обороне следующая: на правом фланге развертывается личный состав I-го отделения, в центре – П-е, а на левом фланге – снайперская группа. Каждый боец готовит свою боевую позицию самостоятельно: оборудует ОТ автоматчиков, пулемётные гнезда. Совместно бойцы отделения готовят тыловую отсечную позицию. Основным инструментом допризывников МПЛ-50. Брустверы изготавливаются из разрубленных веток, стволов деревьев, битого кирпича, сверху укрепление забутовывается снегом, который пресуется плоскостью МПЛ-50. Берма выкладывается из свернутой плащ палатки. Оборудовав ОТ, командир отделения определяет ориентиры, пристрелочные реперы, занося их в огневую карточку отделения. Личный состав должен настойчиво учиться замечать противника вдаль, тогда он близко к оборонительной позиции не сумеет подойти. Индивидуально каждый боец многократно отрабатывает свои действия по занятию готовности к открытию огня, зарядке учебного оружия, ведения огня по противнику на разных дистанциях, доступных автоматом и ручным пулеметам.

Позиции пулеметчиков располагаются на флангах, чтобы обеспечить ведение фланкирующего огня. ОТ стрелков вооруженные АКМ с пулями калибра 7,62 мм оборудуются в тех местах, где наличествует кустарник и ветки. Даже морально устаревшее оружие является весьма ценным для выполнения ряда задач. В бою легкость, комфорт и технологичность уходят на второй план, все решают простота и надежность. Пуля 7,62x39 мм весом в 7,9 грамм обеспечивает более стабильный полет через различные препятствия, более низкий шанс ricocheta и большую тяжесть ранения, так как тяжелая пуля лучше сохраняет энергию на больших дистанциях

(на 50 метрах энергия пули 7,62x39 составляет 440 Дж – А.С.). В этом преимущества данного боеприпаса перед малоимпульсными патронами 5,45 мм. Сам же АКМ словно живой, тяжел и мощен. Когда юный патриот ведет огонь из него, он как будто зверя спускает на противника. Допризывники должны научиться воевать, выжимать все из оружия, не тратить в боестолкновении усилий на спасение собственной шкуры, а все внимание сосредотачивать на выполнении боевой задачи. Многократное повторение, самообладание, моторика отработки команд, автоматическое исполнение заученных движений представляет собой необходимое условие для допризывной военной подготовки.



*Рисунок 5. «– Главной ценностью русской армии был, есть и будет во все времена рядовой солдат мотострелок». Командир II-го юнгвардейского отделения урядник Сычев Василий проверяет состояние снаряжения и личного стрелкового оружия у автоматчика Воротова Александра на полевом тактическом учении «Миусский рубеж». Район ж/д станции Морская 07.11.2014 год*

Личный состав в обороне ведет огонь стреляя не первым, а стреляя точно и только когда живая сила противника подойдет на заданную дистанцию. Бойцы проявляют истинную меру своих сил и способностей, быстро воспринимая окружающую обстановку, решая и действуя в соответствии с ее изменениями, личным примером доказывая, что они могут действовать таким образом, а что сделано, то возможно. Огонь по целям ведется в первую очередь из пулеметов по методу упреждения и сопровождения цели. На подходе по врагу начинают работать четыре юнгвардейских пулемета проходя «огневым» пунктиром по цепях вражеской мотопехоты.



*Рисунок 6. «– В учебном бою юные патриоты полагаются только на собственные тактические навыки и умения». Личный состав бойцов-допризывников I-го юнгвардейского отделения выполняет отход на линию огневого заслона. Район ж/д станции Морская 07.11.2014 год*

Пулеметчикам легче концентрировать огонь по одной большой группе атакующих, чем по нескольким, более мелким. Основа успешной обороны – это правильное поражение целей пулемётным огнем, в сочетании с маневром пулеметами на оборонительных позициях. Необходим верный подбор допризывников «ангелов» пулеметчиков, наиболее настойчив и дерзких при выполнении боевых заданий, сильных подростков и юношей с хорошим зрением, координацией движений и глазомером. Чем больше они стреляют, тем более чувствуют себя увереннее. Они должны быть способны выдерживать тяжесть РПК-74, боекомплекта (БК) и зимнего снаряжения сковывающего движения, снижающего скорость тяжелого бронежилета «Кулон-ВВ-П», разгрузочного жилета, варежек и зимней обуви. Юнгвардейцы-пулеметчики должны освоить РПК-74, готовить его к бою всегда сами, прежде чем снарядить каждый патрон в магазин, осмотреть чтобы не заклинило, обтереть и только затем снарядить магазин. Для пулемётчика в обороне готовится несколько позиций на общей оборонительной линии – это ячейки и пулеметные гнезда, а также ОТ на промежуточной позиции пулеметного заслона. В обороне пулеметчик располагается на флангах оборонительного боевого порядка, для достижения фланкирования пулеметного огня по противнику. БК у пулеметчиков РПК в обороне полуторный или двойной. Как и в атаке в обороне особое внимание обращается на взаимодействие автоматчиков и пулеметчиков, реализацию принципа русской тактической доктрины: «автоматчики поддерживают пулемётчика».

Не ожидая организованного огневого противодействия, когда атакующий личный состав длинными очередями прижат к земле не успел сориентироваться и уклонится, противник начал отступать, оставляя на грунте «трупы» своих бойцов. Чувство собственной беспомощности под огнем особенно действует на личный состав противника, подрывает его боевой дух. Снайпер при наличии узла полевой обороны с элементами городской застройки, оборудует свою позицию в наиболее хорошо просматриваемой части строения, так чтобы его противник не видел, а он видел все. Снайпер должен смотреть в оба, непрерывно осматривать лежащее перед ним пространство. Если снайпер в оптику вовремя заметит противника вдали, тогда он близко к оборонительному рубежу отделения подойти не сумеет. Задача снайпера – это нейтрализация вражеского командного состава, пулеметчиков, гранатометчиков, контрснайперская борьба и прикрытие угрожаемых флангов. Снайпер-юнгвардеец оснащается ММГ СВД и СВД-С, в зависимости от роста и длины конечностей допризывников, разгрузочной системой оптимизированной под магазины СВД. Он должен все время боя сохранять полное хладнокровие и самообладание, работать по целям быстро и точно, без малейшего промаха.



Рисунок 7. «– Таких войн, которые бы начинались и оканчивались сплошным победоносным наступлением, не бывало во всемирной истории, или они бывали, как исключения» (Михаил Фрунзе). Личный состав бойцов-допризывников в обороне на левом и правом фланге огневого заслона. Район ж/д станции Морская 07.11.2014 год

В качестве боекомплекта выступают учебные патроны 5,45x39 мм и 7,62x39 мм. Для командного состава в ходе ПТУ крайне важно проявление инициативы, сохранение самообладания. Специфика зимних условий предполагает осуществление контроля за температурой наружного воздуха, соразмерение усилий юнгвардейцев, проведение периодических осмотров обмундирования и снаряжения в ходе учебных тренировок, правильность выполнения тактических приемов с целью достижения автоматчиками навыков общей моторики. Занимая оборонительные позиции юнгвардейцы отрабатывают с последующим выдвиганием с рубежа сосредоточения на рубеж обороны следующее:

1. Оборудование огневых точек (пулемётных гнезд, автоматных ОТ). Продолжительностью **30** минут;
2. Маскирование личного состава на зимней местности. Продолжительностью **20** минут;
3. Развертывание отделения. Продолжительностью **15** минут;
4. Занятие личным составом оборонительных позиций по команде «–Занимаем окопы». Продолжительностью **3** минуты;
5. Отработка отхода перекатами с отрывом от противника. Продолжительностью **90** минут;
6. Отработка отхода, не теряя огневого соприкосновения с противником, для того, чтобы навести его бойцов на юнгвардейские пулеметы заслона. Продолжительностью **60** минут;

7. Маневр огневого охвата фланга противника. Продолжительностью **60** минут;
8. Снайперские и контрснайперские действия. Продолжительностью **50** минут;
9. Методика ведения огня в обороне из механических и коллиматорных прицелов. Продолжительностью **40** минут;
10. Минирование местности перед оборонительной позицией. Продолжительностью **30** минут;
11. Минирование местности при отходе к позициям пулеметного заслона. Продолжительностью **10** минут;
12. Наблюдение за противником в дальней, средней и ближней зоне наблюдения. Продолжительностью **20** минут;
13. Выдвижение к автотранспорту. Продолжительностью **10** минут.

Не менее сложной чем у «ангела»-пулемётчика, является боевая деятельность автоматчиков в обороне. Стрелять – это профессия мотострелка-автоматчика. Стрельба из автомата АК-74 и АКМ ведется из различных положений и с любого места, откуда видна цель и участок местности, на котором ожидается появление живой силы и техники противника. В движении автоматчик ведет огонь на ходу или с коротких остановок. При ведении огня с места, автоматчик принимает положение для стрельбы стоя, с колена и лежа в зависимости от условий местности и интенсивности огня противника. В бою место для ведения огня автоматчик занимает и оборудует по командам командира или самостоятельно.



*Рисунок 8. «– Боец на поле учебного боя должен знать, где и что происходит, все видеть и слышать, уметь применяться к обстоятельствам». Юнгвардеец-автоматчик Метелкин Евгений обозначает с помощью патрона с сигнальным оранжевым дымом НПС-ОД обозначает фланг оборонительной позиции 1-го юнгвардейского отделения. Район ж/д станции Морская 07.11.2014 год*

Автоматчики занимают позиции на всем протяжении участка обороны отделения. Стрелки-допризывники оборудуют стрелковые ячейки для ведения огня лежа. Так, как подростки тренируются в ведении боевых действий в оборонительном заслоне, то бойцы также оборудуют временные боевые позиции. Стрелки должны знать, где и что происходит на поле боя, все видеть и слышать, применяться к обстоятельствам. По бойцам противника автоматчики «ведут огонь» только по приказу командира либо самостоятельно, при подходе живой силы врага на дистанцию действительного огня АК-74 и АКМ. Автоматчики ведут огонь прицельно, экономя боеприпасы, которые могут понадобиться для контратаки.

Допризывники-юнгвардейцы должны уметь окапаться. В снегу возвести из снега бруствер ОТ, разбить сектора, залечь, стреляя из АК-74 и РПК-74М, в зимних условиях уверенно используя естественные защитные и маскировочные маски, пополняя боезапас, снаряжать «перезабывать» магазины не в тепле, а в условиях минусовой температуры, знать влияние низкой температуры атмосферного воздуха на баллистику, уметь вести прицельный огонь в условиях снегопада, метели и зимнего тумана. Также допризывники должны уметь ухаживать за коллиматорными и оптическими прицелами, знать как правильно удерживать автомат, когда приклад лягает бойца в плечо, а патроны покидают ствол, не класть автомат после ведения огня из него на грунт (чтобы горячий ствол и ствольная коробка оружия не соприкасались со снегом, а пристрелка оружия не нарушилась от удара о мерзлый грунт – А.С.). Несмотря на холод их руки должны деликатно и заботливо чистить механизм автоматов, пулемётов и снайперских винтовок.



*Рисунок 9. «Отход личного состава отрабатывается столько раз, сколько требуется, чтобы каждый боец усвоил свою задачу и свой маневр». Юнгвардейцы-автоматчики II-го юнгвардейского отделения выполняют маневр отхода с оборонительной позиции. Район ж/д станции Морская 07.11.2014 год*

Даже в оборонительном бою автоматчику следует опасаться пулемётов противника. Когда юнгвардеец видит трассирующую очередь, юный патриот знает, что противник стреляет не в него. Когда же боец видит желтую точку, это значит, что пулемет противника, ведет огонь в тебя и ты должен маневрировать. В учебном бою активной обороны умело действуют автоматчики Воротов Александр, Сычев Василий, Шарьгин Сергей. Усердие в деле освоения военных умений и навыков прилагают новобранцы Цупко Степан и Бородай Андрей. Отважно действуют «ангелы» пехоты – пулеметчики. Их выстрелы всегда метки, а их глаза зорки. Юнгвардеец должен уметь достаточно долго лежать на снегу, сохраняя способность к уверенному прицеливанию и удержанию оружия при отдаче и ведении огня короткими и длинными очередями. В первую очередь такая возможность обеспечивается обмундированием боевой униформы, зимним маскировочным халатом и снаряжением – бронежилетом, шлемом и подшлемником.



*Рисунок 10. «Преимущество в бою, обороне и атаках юнгвардейцам дает большая физическая сила, ловкость, лучшая приспособляемость к использованию оружия, лучшее умение им оперировать». Допризывник-автоматчик младший урядник Шарьгин Сергей с ММГ АК-74 личного стрелкового оружия на оборонительной позиции в ходе полевого тактического учения «Миусский рубеж». Район ж/д станции Морская 07.11.2014 год*

К огромному сожалению, из-за отсутствия матчасти – отстрелянных тубусов, с функцией спуска (шелчка) и возможностью взведения прицельной планки, невозможно выполнить занятие огневой позиции гранатометчиком, а также отработку действия стрелков, дополнительно вооруженных РШГ-2, РПГ-18, РПГ-26 «Аглень». Это прискорбно, ибо стрелок гранатомётчик и действующий в связке с ним помощник гранатометчика,

является мобильной «артиллерией» мотострелкового отделения в маневренной обороне. Следует отметить, что только приобретение необходимой матчасти позволяет ОСА совмещать количественный рост ее рядов с качественным обновлением уровня военного обучения. Личным составом юнгвардейского мотострелкового отделения командует старший урядник Пономаренко Павел и старший стрелок Метелкин Евгений. Командиры отделений и их заместители – старшие стрелки – это допризывники старшего возраста 16-17 лет, занимающие военной подготовкой не менее 2 лет. Они должны осуществлять управление боем активно и инициативно, хорошо ориентироваться в динамично меняющейся учебно-боевой обстановке, хорошо знать возможности личного состава, степень боеготовности, должности и ВУС. Они должны обладать лидерскими качествами и уметь командовать потому, что на рядовых должностях командованием ОСА потенциальные командиры определяются руководителями ОСА на основании *показателей личной дисциплины, успешности теоретического овладения ВУС, знания устава, умение «видеть» поле боя, хорошей физической формы, выраженности лидерских способностей*. Роль, которую играют командиры-юнгвардейцы в ходе практического проведения ПТУ чрезвычайно важна. Их решение должно быть всегда правильно, так как основано на их предшествующем опыте и принимается мгновенно. Даже если командир принял неверное решение, но довел его выполнение до конца, личный состав отделения может выйти победителем в самой сложной обстановке, если же менять решение, то гибель и поражение подразделения неминуема. Устная команда с обращением к личному составу должна быть точна и правильна. Следует особо отметить, что в ходе полевого учения командный состав отделений и групп должен прислушиваться к мнению юнгвардейцев, *стараясь уловить элементы новых тактических приемов*, еще только рождающихся в процессе полевых учебных боев, доуточняют ход ПТИ по субъективным данным, чтобы обобщить все самое важное и ценное.



Рисунок 11. «– В бою выживают только те бойцы, кто жесток, кто стреляет точнее и подразделение которых действуют слаженнее». Юнгвардейцы-автоматчики выполняют боевое разряжение ММГ личного стрелкового оружия. Район ж/д станции Морская 07.11.2014 год

В своей основной фазе ПТУ проводят последовательно, отрабатывая осваиваемые приемы и навыки по методической схеме «от простого к сложному», узнавая то, что пригодится юнгвардейцу сегодня, немедленно. И если исполнение тактических приемов по занятию и оборудованию ОТ, отделенной оборонительной позицией в целом и пулеметных гнезд тылового заслона, то приведения оружия к бою и осуществления прицеливания и поиска цели осуществляется как последовательность исполнения хронологических нормативов. Наибольшая сложность в координации действий вызывает отход на огневые позиции заслона, сначала пулеметчиков с флангов, а затем и автоматчиков. Также ведение огня по цели из положения лежа и с полуколена на снежном покрове также требует определённых физических усилий от личного состава. Противник обрушил всю массу своих войск на прорванные им оборонительные порядки. Развивая наступление, он нанесет удар на узком участке и его части должны встретить *огневой пулеметно-автоматный заслон*. Сила обороняющегося в умении замечать слабость у атакующего, то есть как ни слаба оборона, боец на оборонительной позиции всегда сможет обнаружить слабые стороны у нападающего врага. Бойцы противника буквально подставили себя под меткие выстрелы. Стремясь укрыться от наших пуль, выйти из сферы огневого поражения, бойцы противника потеряют выдержку и самодисциплину, будут скупиваться, мешать друг другу и не смогут использовать свое численное превосходство. *При большом численном превосходстве противника, допускается отход бойцов подразделения на линию заслона, с занятием на этом рубеже жесткой обороны, нанесения врагу больших потерь в живой силе и недопущении дальнейшего продвижения его войск*. Отход пулеметчиков должен четко координироваться командиром отделения, вместе с переносом огня автоматчиками. Это условие необходимо, для того, чтобы пулеметчики быстро и одинаково равномерно отошли с правого и левого фланга отделенной

оборонительной позиции на линию заслона. Достигнув ее, они занимают заранее подготовленные позиции, где осматривают, перезаряжают и пополняют БК ручных пулеметов.

Автоматчики при подходе противника на дистанцию 200-100 метров к своим оборонительным позициям крушат мотопехоту врага из автоматов, когда, поймав в прицел наступающего врага со штурмовой винтовкой в руках, автоматчик плавно нажимает на спусковой крючок, заставив того, опрокинувшись навзничь, замереть на земле. Автоматчики стреляют строго по прицелу, как их учили, по всем правилам. Техника стрельбы является основой победы в бою. Обороняющиеся юнгвардейцы забрасывают личный состав противника болванками осколочных оборонительных гранат Ф-1 и РГО при подходе его на дистанцию гранатометания 25-20 метров. Добившись поражения и приостановки атаки противника, когда его бойцы залегли, автоматчики также отходят к позиции пулеметного заслона. При подходе к позиции заслона, командир отделения докладывает по радиосвязи, а также подает сигнал ракетами РСП-30, чтобы не вызвать пулеметного огня по своим отходящим бойцам. Подгоняемые звонкими выкриками командиров «– Отходим перебежками. Марш! Не растягиваемся! Короткими перебежками назад!», автоматчики занимают огневую позиции на линии заслона, фланги которого прикрываются руинами строений на левом фланге и купой деревьев на правом фланге. Данный маневр является самым сложным, из всех вводных заданий ПТУ. При его отработке устраняются всякого рода условности, так как требуется хорошая подготовка юнгвардейцев пулемётчиков и автоматчиков, динамика действий, физическая выносливость подростков при совершении пешего маневра в условиях заснеженной лесостепи. Боец-юнгвардеец в учебном бою должен не только надеяться только на самого себя, но и уметь взаимодействовать друг с другом, взаимно выручать соратников по отделению, прикрывая их огнем, защищая маневром, а при необходимости, сознательно жертвовать собой. Такая тренировка очень важна, чтобы обучить юнгвардейцев допризывников таким навыкам, которые действительно нужны на войне в ходе сухопутных боевых действий.



Рисунок 12. «– Регулярное проведение полевых учений позволяет извлечь уроки из опыта учебных боев и переработать теорию военного обучения под реальные нужды допризывной общевойсковой подготовки». Осмотр командиром 1-го юнгвардейского отделения урядником Пономаренко Павлом разряженного стрелкового оружия ММГ АК-74 и АКМ личного состава подростков-допризывников. Район ж/д станции Морская 07.11.2014 год

Следует отметить, что допризывники выполняют этот маневр по разделениям шесть полных раз, чтобы бой занимал все их внимание вплоть до момента достижения приемлемой динамики и автоматизма действий по хронометражу. Тренировки должны научить подразделения юнгвардейцев двигаться быстро, как единый организм, равняясь при этом на командира. Устав обязывает командира быть думающими и инициативным, а сам командир рассчитывает на сообразительность бойцов зная, что они выполняют маневр отхода. Именно он должен быть их **маркером в бою**, осматривая поле боя, определяя правильный маневр, принимая быстрое решение, давая темп бега/шага, лично вывести своих бойцов, обходя в движении возможные препятствия на рубеж заслона. Это и есть отход личного состава отделения перекатами для удержания линии обороны, показывающий запас надежности человеческого элемента, так как индивидуальное вооружения большего чем бойцы располагают дать не может. Каждый боец лично оценивает примерные параметры расхода боеприпасов, количество пораженных противников, скорость движения на местности и слаженность действий соратников. Снайпер, прикрывая юнгвардейцев при отходе, давая своим бойцам время, отслеживает перемещения подразделений противника и уничтожает его мотопехоту наиболее близко подошедших к рубежу обороны или заслона.

Главное для допризывников в учебном оборонительном бою – выполнить боевую задачу, успешно «уничтожить» живую силу врага на линии боевого соприкосновения, бить «врага» без лирики – в упор и наверняка, чтобы победить, помочь соратникам довести учебный бой до конца. Юнгвардеец должен знать, о том, что выиграть даже учебный бой либо игру надо сильно рискнуть, ударить там, где враг не предвидит и не ждет

атаки, переломив бой в свою сторону. Это и есть прямая тактическая зависимость: *«большие перебил противников – большие урон врагу нанес – большие сработал на победу»*. Следует отметить, что исключительно сильный, умелый и жестокий противник нападает, будучи уверенными в своей победе. Удар его войск по нашим оборонительным порядкам будет массирован, внезапен и жесток. Юнгвардейцы должны быть очень хорошо подготовлены, чтобы ему противостоять, знать свои обязанности *«devoir»* – (фр.), уметь встретить опасность лицом к лицу, жестоко и стойко драться, им должно быть интересно победить. Только ведя сражение не на жизнь, а на смерть и победив в нем, они ощутят эмоциональное состояние радости победы!

ПТУ внесет в сознание подростков доблесть и умение, позволит переломить свой страх и пойти в бой, послужит образцом безоговорочного выполнения приказа. Выполняя боевую задачу юнгвардейцы первого года обучения зарекомендуют себя с самой лучшей стороны, переняв у старших возрастов умение приспосабливаться к новым условиям, на ходу менять приемы, освоив новые тактические навыки, а в своих поступках выкажут мужество и силу воли, станут сдержанными, уверенными в себе и своих поступках, на практике научиться полевому образу жизни. Юнгвардейцы в ходе ПТУ учатся не для того, чтобы убивать и быть убитыми в бою, а для того, чтобы уметь спасти свою и чужую жизнь, а при необходимости быть готовыми пожертвовать собой ради других. В их сознании накопится много повторяющихся фактов учебного боя и тогда подросток поймет их во всем их значении. *Они станут по – деловому сосредоточенными, готовыми встретить опасность лицом к лицу, как умели все русские воины дети матери –России*. Более того, в силу сплоченности юных патриотов в ситуации учебного боя все то, что давало отдельным его бойцам преимущество в борьбе с врагом, давало преимущество всему подразделению в целом.

До наступления темноты, по окончании основной части полевого тактического учения «Миусский рубеж» организуется дневка, прием пищи, построение юнгвардейцев по отделенно, проверка снаряжения, перестроение шеренги бойцов в колонну и выдвижение в автомашине. Практика полевого боя далеко превосходит учебную теорию. Поэтому, физическая усталость является нормальным состоянием для подростка по окончании ПТУ. Полевой бой, забирая всю энергию допризывника-подростка или юноши с хорошим, отличным здоровьем, дает резкое возрастание мощности тела, физической жизнеспособности, отбрасывая временные привычки, искаженные проявления индивидуализма, отрицавшие его собственную сущность и порождающие дурные наклонности. Добросовестные и самостоятельные юнгвардейцы поверят в русский патриотизм, в их сознании зародятся патриотические идеи, сформируются могущественные стремления, побуждения сражаться в первых рядах войск, а традиционное воспитание разовьет в них лучшие душевные качества, они научатся делать все сами и ненавидеть роскошь, тщеславие. Так молодые люди достигнут сочетания физической и духовной красоты.

Только участвуя в проведении ПТУ на родной земле подрастающее поколение поймет, что оно родилось не в чистом поле, а народ и армия едины. Ведь на каждую пядь отчей земли пролиты кровь и пот, отданы таланты и жизнь лучших сынов и дочерей русского народа. И все это совершили множество поколений русских людей во имя преславного и несравненного *«preclarus et excellentissimus»* – (лат.), Отечества, того самого, которое повсюду, непобедимо и навсегда.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Группа патриотического отряда «Юнгвардия»: <https://vk.com/public191549031>
2. Странцов, А.Н. Молодая гвардия русского возрождения / А.Н. Странцов. – Таганрог: Издательство ООО «Форрес», 2012. – С. 292.
3. Странцов, А.Н. Навстречу русскому рассвету – тактика общевойскового боя для допризывников. Меч наступления. Под щитом обороны. Материалы учебно-методического курса. Рукопись / А.Н. Странцов. – Таганрог, 2018. – С. 118.
4. Странцов, А.Н. Организация и проведение военно – тактических игр «Борьба за знамя» и «По следу врага» в полевых условиях / А.Н. Странцов // Педагогика & Психология. Теория и практика. – 2020. – № 2 (28) – С. 45–55.
5. Странцов, А.Н. Практика учебно-боевой подготовки подростков – допризывников в ходе полевых тактических учений на местности / А.Н. Странцов // электронный сборник VIII-й региональной «Ярмарки социально-педагогических инноваций», проводимой МАУ ДО ДДТ 26.03.2021 года.
6. Странцов, А.Н. Роль полевых тактических учений в военной подготовке казачьей и русской допризывной молодежи. Актуальные проблемы реализации требований ФГОС в контексте современного образования / А.Н. Странцов. – Ростов-на-Дону.: ЮФУ, 2018. – С. 77–81.
7. Странцов, А.Н. Тактическое превосходство / А.Н. Странцов // Педагогика & Психология. Теория и практика. – 2019. – № 3 (23) – С. 42–54.
8. Странцов, А.Н. Юнгвардейцы в береговой обороне / А.Н. Странцов // Педагогика & Психология. Теория и практика. – 2020. – № 4 (30) – С. 35–51.
9. Странцов, А.Н. Юнгвардейцы в зимнем наступлении // Педагогика & Психология. Теория и практика. – 2020. – № 6 (32) – С. 30–45.

Материал поступил в редакцию 07.04.21

## YOUNG GUARDS IN WINTER DEFENSE

**A.N. Strantsov**, Commander of the Patriotic Detachment “Yungvardiya”  
Municipal Autonomous Institution of Extended Education “Dvoretz Detskogo Tvorchestva” (Taganrog), Russia

***Abstract.** The article deals with the conduct of field tactical exercises on rough terrain of the South Russian Theater of Operations in winter conditions in order to organize pre-prescription military training of teenagers. The article describes the sequence of carrying out, reflects the specifics of solving defensive training and combat tasks by personnel during the field tactical exercise "Miusky Rubezh", and provides a block of illustrative photographic material.*

***Keywords:** training battle, bypassing the enemy's flanks, covering a defensive position, maneuverable combat operations, reconnaissance group, fire defeat of priority targets, military exercises, tactical skills.*

---



---

**Physical education**  
**Физическое воспитание**

---



---

УДК 37.1174

**ПРИМЕНЕНИЕ ПЛАВАНИЯ И КОРРИГИРУЮЩЕЙ ГИМНАСТИКИ  
СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ  
С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

**И.В. Мосин<sup>1</sup>, И.Н. Мосина<sup>2</sup>, Л.Д. Царегородцева<sup>3</sup>, Е.И. Петрушова<sup>4</sup>**

<sup>1,3</sup> кандидат педагогических наук, доцент, <sup>2</sup> доцент, <sup>4</sup> кандидат педагогических наук, эксперт по аквафитнесу

<sup>1-3</sup> Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»,

<sup>4</sup> Компания РОСТФИТ (Москва), Россия

***Аннотация.** Представлен анализ использования упражнений корригирующей гимнастики; разработана методика оздоровительного плавания, описаны особенности применения их в специальном отделении.*

***Ключевые слова:** оптимальная нагрузка, гибкость в суставах, сколиоз, оздоровительное плавание.*

В настоящее время, у студентов технических вузов все чаще встречается заболевание опорно-двигательного аппарата [1, 5].

Это следствие того, что нарастающий темп современной жизни требует полной отдачи внутренних ресурсов и сил в процессе учебы. Будущие студенты технических ВУЗов, при подготовке к ЕГЭ в школе, дополнительно занимаются по избранной специальности, что требует изыскания дополнительного резерва организма, как со стороны нервной, так и сердечно-сосудистой систем [2, 7, 8]. Малоподвижный образ жизни, высокая нагрузка на ЦНС приводит к нарушениям в регуляции обменных процессов организма, в следствие чего происходят «перебои» в адаптации к стрессу [3]. А это, в свою очередь, ведет к изменению психосоматического состояния молодого неокрепшего организма [8]. При поступлении в ВУЗ такие студенты уже имеют отклонения в состоянии здоровья, и направляются в специальное отделение с нарушениями осанки [1, 4, 6].

Заболевания опорно-двигательного аппарата у студентов технических вузов все чаще происходит из-за малоподвижного образа жизни [1, 5]. Большая учебная нагрузка (сидение) 4-6 пар, оказывает влияние на формирование осанки у учащихся. Мышцы спины при такой ежедневной нагрузке теряют свою эластичность и способность эффективно функционировать. Скованность и напряжение в мышцах вызывает их спазм, что в свою очередь ведет к изменению в положении позвоночного столба. Натяжение в сторону спазмированной мышцы, вызывает сколиоз. Известно, что плавание снимает статическое напряжение с мышц позвоночника [4, 9], тем самым улучшает их растяжение и улучшает кровообращение. Корригирующая гимнастика, способствует увеличению подвижности в суставах, укрепляет мышечный корсет, снимает напряжение и увеличивает гибкость [2, 6].

Для решения этих задач, мы разработали специализированные корригирующие упражнения, в гимнастическом зале и в плавательном бассейне, для студентов с заболеванием опорно-двигательного аппарата. Упражнения направлены на снятие напряжения, улучшения гибкости и подвижности в суставах, улучшения кровообращения в мышцах спины.

Студенты технического ВУЗа специального медицинского отделения, имеющие нарушения в осанке, в режиме академических занятий физической культурой, 2 раза в неделю посещали занятия. Одна группа студентов – 8 человек, проводила занятия в бассейне на базе МГТУ им. Н.Э. Баумана. Вторая группа студентов – 12 человек, проводила занятия в гимнастическом зале на базе НИЯУ МИФИ в течение семестра.

Для объективного контроля за эффективностью, предлагаемой нами методики, в тестировании студентов специальной медицинской группы, с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, мы выбрали тест на гибкость.

Гибкость – основное физическое качество, которое объективно отражает показатели эластичности мышц.

Студенты выполняли в качестве тестового задания – наклон вперед со скамьи. Измерение гибкости проводилось в начале и в конце эксперимента. Наклон на 5 см – «удовлетворительно», на 10 см оценивался как «хорошо», на 15 см – «отлично». Результаты тестирования представлены в табл. № 1, и, табл. № 2

Таблица 1

Группа № 1 (плавание)		Тест №1 (наклон вперед, см)	Тест №2 (наклон вперед, см)	Разница – Δ
1.	Син-ов	4 см	7 см	+3 см
2.	Кон-нов	3 см	6 см	+3 см
3.	Вас-ев	3 см	5 см	+2 см
4.	Ино-ев	4 см	7 см	+3 см
5.	Пров-ов	5 см	7 см	+ 2см
6.	Шуш-ев	4 см	6 см	+2 см
7.	Про-ов	3 см	5 см	+2 см
8.	Три-ев	4 см	7 см	+3 см

Таблица 2

Группа №2 (гимнастический зал)		Тест №1 (наклон вперед, см)	Тест №2 (наклон вперед, см)	Разница – Δ
1	Мур-ов	5 см	9 см	+4 см
2	Ис-ев	3 см	7 см	+4 см
3	Пре-ин	2 см	5 см	+3 см
4	Фон-ев	6 см	9 см	+3 см
5	Кре-ов	4 см	9 см	+5 см
6	Блю-ев	3 см	8 см	+5 см
7	Фео-ов	5 см	9 см	+4 см
8	Бег-ов	3 см	8 см	+5 см
9	Сын-ев	2 см	6 см	+4 см
10	Вел-ов	4 см	8 см	+4 см
11	Сав-ен	7 см	12 см	+5 см
12	При-щев	6 см	10 см	+4 см

Целью нашего исследования было показать эффективность предлагаемой нами методики оздоровительного плавания и корригирующей гимнастики и сравнить какая из предложенных программ в коррекции осанки наиболее действенная.

В начале занятий обе группы проводили общую разминку 10-15 мин. Группа № 1 в бассейне выполняла следующие специализированные упражнения:

1. Плавание на спине «стрелочкой».

Оттолкнитесь от бортика бассейна, примите горизонтальное положение на спине, вытяните руки за головой так, чтобы руки переплелись между собой и образовали натяжение, работайте ногами попеременно. 50-100 м.

2. Плавание на спине, гребок двумя руками.

Оттолкнитесь от бортика, примите горизонтальное положение на спине, вытяните руки за головой, работайте ногами попеременно. Выполните гребок двумя руками к бедру через стороны, слегка сгибая руки в локтях. Скользить 1-2 сек. 50-100 м.

3. Плавание брассом на спине.

Оттолкнитесь от бортика бассейна, примите горизонтальное положение, руки вытяните за головой, работайте ногами способом брасс. Выполните 2-3 толчка ногами, затем 1 гребок руками к бедрам через стороны, 100 м.

4. Плавание смешанным способом.

Упражнение для укрепления мышц поясницы. Оттолкнитесь от бортика бассейна, примите горизонтальное положение на груди, руки вытянуты вперед «стрелкой». Работайте ногами попеременно кролем, выдыхая в воду, руки работают способом брасс, 100 м.

5. Плавание способом кроль на груди.

Упражнение для расслабления мышц грудного отдела. Оттолкнитесь от бортика бассейна, примите горизонтальное положение на груди, руки вытяните вперед. Выполните гребок левой рукой, лечь на правый бок, скользить 1-2 сек, гребок правой рукой лечь на левый бок, скользить 1-2 сек, ноги работают попеременно кролем. Дыхание выполняется под любую из рук. 100 м.

6. Плавание способом брасс.

Оттолкнитесь от бортика бассейна, примите горизонтальное положение, руки вытяните вперед, выполните толчок ногами, соедините вместе и скользите 2 сек. Выполните гребок руками перед собой, вдохните. Погружая голову в воду, снова выполните толчок ногами, и проскользите. 100 м.

7. Плавание способом брасс на ногах.

Возьмите плавательную доску, ногами оттолкнитесь от бортика бассейна, примите горизонтальное положение на груди, руки вытянуты вперед, лежат на плавательной доске, толкаемся ногами и скользим 2 сек, 50-100 м.

8. Плавание способом брасс на руках.

Возьмите колобашку, зажмите ее между ног, оттолкнитесь от бортика бассейна, руки вытянуты вперед. Выполните 1-2 гребка руками под водой, а затем гребок с дыханием. 50-100 м.

Общий объем за тренировочное занятие от 600 до 800 м.

Группа № 2 в гимнастическом зале выполняла комплекс корригирующей гимнастики:

1. «Сгибание/разгибание в позвоночнике с опорой на колени и кисти рук. И.П. стоя на четвереньках: сделать разгибание в грудном отделе и сгибание в поясничном. 10-15 повторений.
2. И.П. сед на пятках согнувшись руки вперед, переход в положение лежа и обратно 10-15 раз.
3. «Волна» И.П. стоя на четвереньках, сгибая руки прогнуться вперед в грудном отделе и вернуться обратно 10-15 раз.
4. И.П. стоя на четвереньках, мах коленом к груди, мах согнутой ногой назад, прогнуться в поясничном отделе, 10-15 раз на каждую ногу.
5. «Скручивание ног» И.П. стоя на четвереньках, выполняем перемещение правой ноги за левую, скрестно. Ставим прямую ногу слева и справа от себя 10-15 раз каждой ногой.
6. «Перекаты на спине» И.П. лежа на спине, подбородок к груди, руками обнять колени, спина круглая. Перекаты вперед-назад 10-15 раз.
7. И.П. лежа на животе, руки положить под подбородок, поднимаем прямую ногу назад на 30 см от пола. 30 раз каждой ногой.
8. И.П. лежа на животе руки вперед. Попеременно поднимаем левую ногу и правую руку, правую ногу и левую руку 10-15 раз каждой парой.
9. «Коробочка» И.П. лежа на животе. Руками захватить обе стопы, прогнуться максимально назад, И.П. выполнять 10-15 раз.
10. «Сухое плавание» И.П. лежа на животе руки вперед. 1- левая рука за спину, 2 – правая рука за спину, 3 – прогнуться, 4 – руки вперед. Выполнить 10-15 раз.

Все студенты выполнили тест на «удовлетворительно», что естественно для специального медицинского отделения, с нарушением осанки.

В результате проведенного эксперимента мы выявили следующее: все студенты улучшили показатели гибкости в среднем на 3-5 см, наибольший эффект показали студенты, занимающиеся в гимнастическом зале – 4,5 см. Студенты специального медицинского отделения, с заболеваниями ОДА, занимающиеся оздоровительным плаванием и в гимнастическом зале комплексом корригирующих упражнений, значительно улучшили показатели гибкости. Это достоверно показали результаты тестирования на гибкость до эксперимента, и после.

**Выводы:** мы считаем, что при заболевании ОДА у студентов технического вуза, особенно студентов 1 курса, специального медицинского отделения, необходимо рекомендовать специальные корригирующие упражнения как в бассейне, так и в гимнастическом зале для снятия напряжения, улучшения гибкости мышц и подвижности в суставах. Это, в свою очередь, улучшит состояние здоровья студентов, повысит их работоспособность и уменьшит утомляемость.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристакесян, В.О. Динамика физической подготовленности студентов с сочетанными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата / В.О. Аристакесян, В.Б. Мандриков, М.П. Мицулина // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – 2015. – № 1 (119) – С. 21–25.
2. Бакулина, Е.Д. Формирование здорового образа жизни студентов средствами оздоровительной гимнастики. Стратегия инновационного развития России и социальная сплоченность. 11 международный социальный конгресс / Е.Д. Бакулина. – М., 2011. – С. 39–44.
3. Гогинова, С.Е. Исследование влияния оздоровительного плавания на показатели функциональной тренированности студентов вуза / С.Е. Гогинова, Д.В. Щербин, А.А. Коник // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. – 2019. – С. 22–26.
4. Дрогомерецкий, В.В. Коррекция нарушений осанки у студентов средствами оздоровительного плавания / В.В. Дрогомерецкий, А.А. Третьяков, Г.Л. Нестеренко // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 7 – С. 39–41.
5. Морева, В.О. О нарушениях опорно-двигательной системы человека / О.В. Морева // Бюл. медицинских интернет-конференций. – 2014. – Т. 4 – № 5 – С. 869.
6. Мосин, И.В. Использование фитбол-гимнастики на занятиях со студентами специальной медицинской группы, с заболеванием опорно-двигательного аппарата и нарушениями осанки в условиях технического вуза / И.В. Мосин, И.Н. Мосина, М.Н. Есаулов // Современные здоровьесберегающие технологии., МГГУ, Орехово-Зуево, 2019. – № 2 – С. 90–102.
7. Мосин, И.В. Использование циклических тренажеров нового поколения студентами специальной медицинской группы, с вегетососудистой дистонией / И.В. Мосин, И.Н. Мосина, М.Н. Есаулов // Современные здоровьесберегающие технологии. – МГГУ, Орехово-Зуево, 2020. – № 1 – С. 65–74.
8. Незлобина, Е.А. Полная медицинская энциклопедия / Е.А. Незлобина. – М., 2011. – 299 с.
9. Сими́на, Т.Е. Обучение плаванию студентов экономического вуза с использованием инновационных технологий / Т.Е. Сими́на // Scientific Discoveries: Proceedings of Articles the International Scientific N 345 Conference. – Czech Republic, Karlovy Vary: Skleněný Mústek – Russia, Kirov: MCNIP, 2016. – С. 248–253.

*Материал поступил в редакцию 03.04.21*

**THE USE OF SWIMMING AND CORRECTIVE GYMNASTICS BY STUDENTS OF A SPECIAL MEDICAL DEPARTMENT WITH DISEASES OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM**

**I.V. Mosin<sup>1</sup>, I.N. Mosina<sup>2</sup>, L.D. Tsaregorodtseva<sup>3</sup>, E.I. Petrushova<sup>4</sup>**

<sup>1,3</sup> Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, <sup>2</sup> Associate Professor,

<sup>4</sup> Candidate of Pedagogic Sciences, Aquafitness Expert

<sup>1-3</sup> National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute),

<sup>4</sup> ROSTFIT Company (Moscow), Russia

***Abstract.** An analysis of the use of corrective gymnastics exercises is presented; a method of recreational swimming is developed, and the features of their use in a special department are described.*

***Keywords:** optimal load, joint flexibility, scoliosis, recreational swimming.*

УДК 159.9

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАПРЯЖЕНИЕ В СПОРТЕ

А.М. Севостьянов<sup>1</sup>, Н.Н. Жеребкин<sup>2</sup>, А.Н. Жеребкин<sup>3</sup><sup>1</sup> доцент, <sup>2</sup> старший преподаватель

Московский политехнический университет, Россия

**Аннотация.** В статье дается описание направленности психологического состояния, напряжения и перенапряжения в тренировочном процессе, на примере спортсменов, участвующих в единоборствах. По признакам психологического напряжения, тренер может скорректировать тренировочный процесс.

**Ключевые слова:** физическая активность, психологическая устойчивость, регуляция, нервозность.

Студент в вузе сталкивается с широким спектром факторов, без адаптации к которым, процесс обучения станет невозможен или потребует чрезмерного напряжения физических, духовных и моральных сил. Неотделим от занятий и учебно-тренировочный процесс, в ходе которого проявляется в полной мере волевая регуляция.

Волевая регуляция – это фактор сознательного напряжения физических и духовных сил, направленных на повышения результатов. В основе волевой регуляции лежит не только желание, но и долженствование, глубокое понимание необходимости преодолеть самого себя ради достижения цели. Но и волевая регуляция имеет свои недостатки: чрезмерное ограничение времени для поиска решения, что затрудняет решение новых задач, ограничивает творчество ввиду жесткого программирования деятельности.

Оптимальное сочетание всех компонентов регуляции, необходимое для осуществления успешной деятельности, возможно только в результате становления личности спортсмена, значительного развития его физических качеств, закреплении я и совершенствования двигательных навыков и полной адекватности вегетативных реакций организма. Естественно, процессы регуляции приводят спортсмена в состояние психического напряжения, которое, будучи адекватным внешним и внутренним условиям выполнения деятельности, может иметь различный уровень появления. Известно, что психическое напряжение влияет на результаты деятельности человека, как положительно, так и отрицательно. В спорте достаточно примеров, когда психическое напряжение было причиной либо снижения работоспособности и расстройств сна спортсмена, либо роста его спортивного мастерства, обеспечившего успех его выступления на соревнованиях. Напряжение в тренировке связано с процессом деятельности, с необходимостью выполнять все более возрастающую физическую нагрузку. Психическое напряжение в условиях соревнований дополняется напряжением, определяемым целью достигнуть высокого результата, поэтому психическое напряжение в тренировке называют процессуальным, а в соревнованиях – результативным.

В спорте без поставленной цели невозможно достичь успеха. В данной группе мы ставим две цели. Первая, это цель на результат, т.е. выступление в соревнованиях, и вторая овладение сложными двигательнотактическими действиями в единоборствах.

Постановка цели всегда связана с определением конкретных задач, средств и методов достижения цели. Основное условие формирования цели в процессе учебно-тренировочной деятельности – ее перспективная постановка – «далеко поставленная цель». Это позволяет спортсмену сформировать в своем сознании «образ потребного будущего». Также выявляет промежуточную цель. Ее формирование направлено на выполнение более качественной работы по физическому, техническому и тактическому совершенствованию спортсмена.

Целенаправленность личности «пронизывает» сознание спортсмена и является руководством к действию, определяет формирование наиболее важных для спорта качеств личности спортсмена.

Здесь продолжая тему необходимо поговорить о патриотизме, о формировании патриотизма в процессе тренировок и поставленных задач. Формирование патриотизма отражено во многих публикациях, как в научных статьях, так и в учебной литературе.

Можно сказать, что формирование патриотизма, характеризуется осознанностью жизни и деятельностью, ответственностью перед родиной. Патриотизм в действии тогда, когда ты просто любишь и имеешь потенциальную возможность отдать свою жизнь за родину, за то, что человеческая рука создала на твоей земле, – это является, безусловно, высшим проявлением до конца еще не понятного чувства любви к Отечеству. Это чувство столь конкретно, сколь абстрактно – оно везде. Это прежде всего стимул к осознанной, действенной жизни не ради себя.

Гордость за свою Родину позволяет спортсмену преодолевать невероятные физические и психические нагрузки на спортивных тренировках и соревнованиях. Достижение высших результатов спортсменов на международных соревнованиях подобно героизму солдат, защищающих Отечество от врагов. Это не фанатизм, а объективная реальность, результат спортивного совершенствования. Долгой, кропотливой работы над собой в самый плодотворный период жизни и деятельности не только ради себя, но и ради своей любимой Родины.

В процессе тренировок и проявляется волевая регуляция, которая отражается в следующих аспектах:

- Формирование коллективизма, характеризующего общность целей спортивной деятельности, взаимодействия взаимоотношений у спортсменов.
- Формирование честолюбия и чувства спортивной чести, связанных со стремлением спортсмена быть первым, побеждать в честной борьбе с соперником. Формирование честолюбия должно проходить параллельно с формированием у спортсмена нравственных качеств.
- Формирование трудолюбия, выступающего как ярко выраженное желание трудиться, обусловлено мотивом достижения высокого спортивного результата.
- Формирование честности и чувства справедливости.

Спорт по своей природе всегда связан с борьбой за победу, и достижение успеха приносит большое удовлетворение, радость спортсмену. В то же время спортивная борьба – это «стимулятор», подчас побуждающий спортсмена добиваться успеха любой ценой, поэтому очень важно, как спортсмен проявляет данные нравственные качества.

Безнравственные поступки, поведение спортсмена в процессе спортивной деятельности вредят не только его имиджу – социальной оценке данной личности, но и ему самому, с точки зрения самооценки уровня спортивного мастерства. Нечестные спортсмены в спорте долго «не живут».

Формирование дисциплинированности – это касается норм и правил поведения учебно-тренировочном процессе и на соревнованиях.

Необходимым условием формирования дисциплинированности является осознанное отношение спортсмена к соблюдению этих правил и норм жизнедеятельности. Воспитание дисциплинированности способствует режим жизни и деятельности спортсмена, наличие знаний, умений и навыков правильного поведения. Нельзя не отметить взаимосвязи нравственных и волевых качеств личности. Так, например, патриотизм и чувство долга и ответственности непосредственно связаны с проявлениями волевой активности и решительности; чувство справедливости, целенаправленность – с целеустремленностью.

Один из важнейших факторов, обеспечивающих результативность тренировочного процесса, – уровень психического напряжения.

Работа, производимая спортсменами в ходе тренировочных занятий, требует энергетического обеспечения и сохранения постоянства внутренней среды организма. В этой связи, а также для достижения успеха в спортивной деятельности спортсмену необходимо приводить в активное движение механизмы, регулирующие состояние организма спортсмена, которые обеспечивают внутренние условия осуществления определенных действий. Регуляция деятельности человека всегда протекает комплексно. Её основу «составляют эмоционально-волевая сфера человека, вегетативные механизмы и принцип доминанты в управлении деятельностью».

Механизмы доминанты, временно господствующего очага возбуждения, позволяют нам в условиях, когда поступает масса разнообразных раздражителей и сигналов, отобрать из них только имеющие значение для выполняемой деятельности. Положительная роль доминанты в управлении деятельностью спортсмена состоит в том, что свойство ее подкрепляться посторонними раздражителями и тормозить другие очаги возбуждения обеспечивает достижение цели даже в неблагоприятных условиях. Однако в ряде случаев инертность доминанты мешает спортсмену быстро и адекватно приспособиться к изменившейся ситуации, сменить план ведения поединка, изменить представление о методике тренировки и т.д. В спорте эмоциональная регуляция деятельности обнаруживается при большом желании достичь веского результата, при сильных переживаниях. Часто эмоции вскрывают дополнительные ресурсы, автоматически, неосознанно для спортсмена. Таким образом, вскрываются и реализуются в деятельности резервные возможности организма. Положительное значение эмоциональной регуляции заключается в гиперкомпенсаторной мобилизации энергетических ресурсов. Хотя это достоинство имеет и слабые стороны: такая регуляция неэкономна, расточительна, всегда содержит опасности ухода от главной цели.

Волевая регуляция – это факторы сознательного напряжения физических и духовных сил, направленных на повышение результатов любой деятельности. В основе волевой регуляции лежит не только желание, но и долженствование. Глубокое понимание необходимости преодолеть самого себя ради достижения цели. Но и волевая регуляция имеет свои недостатки: чрезмерное ограничение времени для поиска решения, что затрудняет решение новых задач, ограничивает творчество ввиду жесткого программирования деятельности.

Оптимальное сочетание всех компонентов регуляции, необходимое для осуществления успешной деятельности, возможно только в результате становления личности спортсмена, значительного развития его физических качеств, закрепления и совершенствования двигательных навыков и полной адекватности вегетативных реакций организма. Естественно, процессы регуляции приводят спортсмена в состояние психического напряжения, которое, будучи адекватным внешним и внутренним условиям выполнения деятельности, может иметь различный уровень проявления. Известно, что психическое напряжение влияет на результаты деятельности человека как положительно, так отрицательно.

Психическое напряжение, сопровождающая любую продуктивную деятельность спортсмена, возникает как в тренировке, так и в соревнованиях, но имеет разную направленность. Напряжение в тренировке связано, главным образом, с процессом деятельности, с необходимостью выполнять все более возрастающие физическую нагрузку. В экстремальных условиях соревнований к этому напряжению добавляется психическое напряжение, определяемое целью достижения намеченного результата. Условно напряжение в тренировке называют

процессуальным, а в соревновании – результативным. Обычно эти виды напряжения проявляются не только в деятельности, но и до нее, с той разницей между ними, что процессуальное напряжение возникает непосредственно перед работой, а результативное может возникнуть задолго до соревнований. В процессуальном напряжении «работает» дальняя мотивация, ее результат отложен в достаточно отдаленное будущее; в результативном напряжении мощно проявляет себя ближняя мотивация.

Высокие продолжительные напряжения, особенно в условиях монотонных тренировочных занятий, могут оказать негативное влияние на спортсмена. Современная тренировка в спорте высших достижений использует такие высокие физические нагрузки, что нередко спортсмен оказывается в состоянии повышенного психического напряжения. Само по себе психическое напряжение – фактор положительный, отражающий активацию всех функций и систем организма, гармонично включающихся в деятельность и обеспечивающих ее высокую продуктивность. Однако если напряжение чрезмерно высоко, продолжительно и сопровождается страхом перед нагрузкой, плохими взаимоотношениями с окружающими, недостаточной мотивацией, неуверенностью в себе и т.п., оно перерастает в психическую напряженность, которая рассматривается уже как фактор отрицательный, поскольку связана с дисгармонией функций, избыточным и неоправданным расходом энергии, в первую очередь, нервной.

Психическое напряжение слабой степени не оставляет последствий и исчезает через несколько дней после максимальных нагрузок. Сильное и длительное перенапряжение может иметь отрицательные последствия через недели и даже месяцы. Оно может проявляться в неблагоприятных отношениях к окружающему и своеобразных поведенческих актах.

Проявление этих признаков психического напряжения в наиболее нагрузочные периоды тренировки можно считать закономерным. Однако они должны насторожить всех, кто общается со спортсменом, и, в первую очередь, тренера. Для нормализации психического состояния спортсмена необходимо выяснить причину повышенного напряжения, возможно временно изменить задачи тренировки и соревнований, целенаправленно организовать досуг, использовать методы психорегуляции.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жеребкин, Н.Н. Совершенствование технико-тактических действий и самоконтроль для студентов, занимающихся спортивной борьбой. Учебное пособие для студентов / Н.Н. Жеребкин. – Москва, 2010.
2. Кудрявцев, В.Т. Спорт мира и мир спорта / В.Т. Кудрявцев, Ж.В. Кудрявцева. – Москва, «Молодая гвардия», 1987.
3. Левченко, И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Издат. Центр «Академия», 2005.
4. Родионов, А.В. Психофизиологическая тренировка / А.В. Родионов. – М.: ТОО «Дар», 1995.

*Материал поступил в редакцию 19.02.21*

#### PSYCHOLOGICAL STRESS IN SPORTS

**A.M. Sevostianov<sup>1</sup>, N.N. Zhrebkin<sup>2</sup>, A.N. Zhrebkin<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Associate Professor, <sup>2</sup> Senior Lecturer  
Moscow Polytechnic University, Russia

**Abstract.** *The article describes the direction of the psychological state, tension and overstrain in the training process, using the example of athletes participating in martial arts. According to the signs of psychological stress, the coach can adjust the training process.*

**Keywords:** *physical activity, psychological stability, regulation, nervousness.*

School education  
Школьное образование

УДК 371.3

**АНАЛИЗ УРОВНЯ ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПО ПРЕДМЕТУ  
ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

А.Г. Ахромова<sup>1</sup>, К.Р. Саакова<sup>2</sup>, О.Н. Белоусов<sup>3</sup>, А.И. Величко<sup>4</sup>

<sup>1</sup> кандидат медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (Краснодар), Россия

***Аннотация.** Проанализированы результаты теоретического тура регионального этапа всероссийской олимпиады школьников по основам безопасности жизнедеятельности.*

***Ключевые слова:** Олимпиада, школьники, предмет основы безопасности жизнедеятельности, региональный этап.*

В свете концепции модернизации России остро встаёт вопрос о поиске путей повышения социально-экономического потенциала общества. Это возможно в случае роста интеллектуального уровня людей, которые в дальнейшем станут носителями ведущих идей общественного процесса. Образовательные учреждения предоставляют учащимся возможность широкого выбора спектра занятий, направленных на развитие школьника [1].

В реализации поставленных государством задач обеспечения будущего процветания России огромная роль принадлежит работе с одаренными детьми. Анализ литературы позволяет выделить следующие основные принципы педагогической деятельности в работе с одаренными детьми: принцип максимального разнообразия предоставленных возможностей для развития личности, принцип возрастания роли внеурочной деятельности, принцип индивидуализации и дифференциации обучения, принцип создания условий для совместной работы учащихся при минимальном участии учителя, принцип свободы выбора учащимися дополнительных образовательных услуг, помощи, наставничества [2].

Все эти принципы в полной мере реализует такая форма работы с одаренными детьми как подготовка и участие в олимпиадах различного уровня. В соответствии с Положением о Всероссийской олимпиаде школьников, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 октября 2007 года № 286 «Об утверждении Положения о всероссийской олимпиаде школьников», и перечнем общеобразовательных предметов, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 апреля 2008 года № 134 «Об утверждении перечня общеобразовательных предметов, по которым проводится всероссийская олимпиада школьников», с 2009 года Всероссийская олимпиада школьников по основам безопасности жизнедеятельности (ОБЖ) проводится ежегодно и является наиболее представительным и авторитетным мероприятием для творческой и инициативной молодежи, обучающейся в общеобразовательных учреждениях России.

Основными целями олимпиады по ОБЖ являются:

– выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности в области безопасности жизнедеятельности, создание необходимых условий для поддержки одаренных детей, пропаганда научных знаний по проблемам безопасности и защиты личности, общества, государства;

– пропаганда и популяризация среди молодежи здорового и безопасного образа жизни, ценностного отношения к человеческой жизни и здоровью, уважения к героическому наследию России, ее государственной символике, патриотизма и чувства долга по защите Отечества.

Всероссийская олимпиада по ОБЖ, аналогично олимпиадам школьников по другим предметам, включает школьный, муниципальный, региональный и заключительный этапы. Программа проведения олимпиады предусматривает теоретический и практический туры. Теоретический тур – это выполнение теоретических и тестовых заданий по темам, включенным в учебный план по предмету ОБЖ.

В данной статье мы анализируем результаты теоретического тура регионального этапа олимпиады школьников по ОБЖ в Краснодарском крае, которая проводилась в январе 2021 года.

Теоретический тур, по условиям проведения олимпиад, должен проводиться по темам, которые школьники осваивают в соответствии с календарно-тематическим планом по предмету ОБЖ. В 9 классе реализуется

Модуль 1. Основы безопасности общества, личности и государства, который включает следующие разделы: Раздел 1. Основы комплексной безопасности; Раздел 2. Защита населения Российской Федерации от чрезвычайных ситуаций; Раздел 3. Противодействие терроризму и экстремизму в Российской Федерации; а также Модуль 2. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни, который имеет следующие разделы: Раздел 4. Основы здорового образа жизни; Раздел 5. Основы медицинских знаний и оказание первой помощи.

По темам данных модулей и разделов центральной предметно-методической комиссией составляются задания для теоретического тура олимпиады по ОБЖ. Следует отметить, что, в соответствии с условиями проведения олимпиад школьников, часть материала, включенного в задания, должна быть посвящена вопросам, которые не входят в школьную программу, что, на наш взгляд, является закономерным.

В 2020-2021 учебном году в региональном этапе олимпиады школьников по ОБЖ приняли участие 32 победителя муниципального этапа олимпиады. Количество заданий теоретического тура в этом году было сокращено до 12, плюс тесты. За каждое правильно выполненное задание была предусмотрена оценка от 8 до 18 баллов, в зависимости от его объема и сложности. Максимальная сумма баллов за 12 заданий составляла 150 баллов. За тесты максимальный балл составлял 50. В сумме теоретический этап оценивался в 200 баллов. Школьники 9-х классов набрали в среднем за 12 заданий – 65,1 балла (44 % от максимальных), а за тесты в среднем – 21,3 балла (43 % от максимальных).

Нами был проведен анализ содержательной части заданий теоретического тура. Они соответствовали темам, изучаемым по предмету ОБЖ в 9 классе, а часть заданий имела повышенный уровень сложности. Именно на эти задания ученики и дали меньше всего правильных ответов.

В целом итоги олимпиады свидетельствуют о необходимости усиления дополнительной работы со школьниками со стороны учителей ОБЖ. Во-первых, у учащихся необходимо сформировать устойчивый интерес к предмету через активное участие во внеурочной деятельности. Это могут быть различные кружки и секции, занятия в которых будут интересны школьникам, и пополнят их багаж знаний по предмету ОБЖ. Во-вторых, это индивидуальный подход на уроках, дополнительные занятия по подготовке к олимпиаде, консультации, работа по индивидуальным планам, использование современных средств информации. В-третьих, это изучение материалов олимпиад разного уровня прошлых лет, проработка специализированной литературы по ОБЖ. В-четвертых, это психологическая подготовка школьников к работе в условиях чрезвычайных обстоятельств, которыми, в нашем случае, является олимпиада, проводимая вне школьных стен, без присутствия учителей и т.д. В-пятых, это решение школьниками многочисленных тестов, которые в огромном количестве есть в Интернете.

При учете учителями ОБЖ и их подопечными этих моментов, можно рассчитывать на более высокие баллы на всех этапах олимпиады по ОБЖ.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. <https://fgos.ru> ФГОС основного общего образования (5-9 классы) Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897.
2. <https://infourok.ru/statya-podgotovka-shkolnikov-k-uchastiyu-vo-vserossiyskoy-olimpiade-shkolnikov-po-obzh-3688496.html>

*Материал поступил в редакцию 09.02.21*

#### ANALYSIS OF THE LEVEL OF KNOWLEDGE IN SCHOOLCHILDREN ON THE SUBJECT HEALTH AND WELLNESS

**A.G. Akhromova<sup>1</sup>, K.R. Saakova<sup>2</sup>, O.N. Belousov<sup>3</sup>, A.I. Velichko<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Candidate of Medical Sciences, Full Professor, Head of Department  
Kuban State University of Physical Education, Sport and Tourism (Krasnodar), Russia

**Abstract.** *The results of the theoretical round of the regional stage of the All-Russian Olympiad of schoolchildren on the basics of life safety are analyzed.*

**Keywords:** *Olympiad, school students, subject fundamentals of life safety, regional stage.*

УДК 376.3 (574.25)

## РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ (НА ПРИМЕРЕ ПАВЛОДАРСКОЙ ОБЛАСТИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН)

М.П. Шакарманова<sup>1</sup>, Г.Т. Тусупбекова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> магистр педагогики и психологии, старший преподаватель,

<sup>2</sup> кандидат биологических наук, доцент, профессор кафедры СФК  
Инновационный Евразийский университет (Павлодар), Казахстан

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности развития инклюзивного образования в Республике Казахстан на примере отдельного региона. Анализируется динамика создания материально-технических, методических, экономических условий организации безбарьерного доступа детей с ограниченными возможностями здоровья к качественному образованию и их социальной адаптации, что в конечном итоге, будет способствовать их будущей трудовой самореализации. Показана обусловленность успешного внедрения инклюзивного образования на местах экономическим потенциалом, как самой страны, так и отдельных регионов.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, особые образовательные потребности, ограниченные возможности здоровья.*

Инклюзивное образование является механизмом реализации прав детей с особыми образовательными потребностями (ООП) на получение качественного образования, а также возможности социализации в обществе. Успешное внедрение и развитие инклюзивного образования напрямую зависит от экономического потенциала каждой страны.

По мнению специалистов, инклюзивное образование нельзя считать отдельным звеном системы образования – это переход на новый этап развития образования на основе новых принципов общества. Опыт внедрения инклюзивного образования в Финляндии, Великобритании и США является доказательством возможности получения положительных результатов образования, когда образовательная система адаптируется к интересам и возможностям ребенка, а не наоборот – ребенка к жестким его стандартам. Как результат, на выходе общество получает гибкого, креативного и экономически настроенного гражданина. Поэтому внедрение инклюзивного образования выгодно для любого государства, так как лица с ООП смогут стать самозанятыми, что является большим плюсом, поскольку, как правило, страна не может охватить трудоустройством основную массу людей с ОВЗ, вынужденными оставаться экономически неактивными рассчитывающими на адресную помощь гражданами.

Оснащение и переоснащение образовательных учреждений для создания безбарьерной среды необходимы материальными ресурсами, а также создание учебно-методической базы требует затрат больших финансовых средств. Эта проблема была обозначена в материалах «Комитета по защите прав детей» Министерства образования и науки Республики Казахстан, для решения которой предложено ежегодное увеличение финансирования развития инклюзивного образования в стране. Однако, остаются нерешенными вопросы, связанные с материально-техническим оснащением образовательных учреждений для детей с ООП.

Согласно мировой статистике от 40 до 70 % людей с инвалидностью являются трудоспособными и могут быть трудоустроены. В Казахстане этот показатель составляет всего 12-15 %. Если бы эти люди своевременно получили образование и были бы социализированы, то они могли бы быть полезны как обществу, так и себе самим в первую очередь. Решение указанной проблемы в данном направлении, среди прочих, автоматически снизит социальные дотации – они будут просто не нужны. По заключениям экспертов Программы развития Организации Объединенных Наций (ПРООН) увеличение доли работающих инвалидов приведет к увеличению на 5 % ВВП страны, что составит не менее 12 млрд. тенге [1].

В 2015 году определены пять механизмов реализации концептуальных подходов развития инклюзивного образования в республике Казахстан, одним из которых является «материально-техническое обеспечение, предполагающее:

– отработку механизмов укрепления материально-технической базы общеобразовательной школы, реализующей инклюзивное образование за счет обеспечения специальными учебно-методическими, техническими вспомогательными компенсаторными средствами и создания доступной «безбарьерной среды»:

– разработку требований к обеспечению организаций образования и вузов вспомогательными техническими средствами (тифло-, сурдо- и др. техники), повышающих эффективность освоения им образовательных программ и наличие специальных мест в учебных кабинетах и аудиториях для инвалидов» [2].

Согласно Стратегическому плану развития Республики Казахстан до 2025 года, экономический рост будет происходить по новой модели, которая базируется на развитии человеческого капитала и реализации

потенциала развития регионов страны. При этом, в указанном стратегическом плане, главная цель обозначена как качественный и устойчивый подъем экономики, повышающий благосостояние людей на уровень стран Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР).

Одной из семи важнейших системных реформ и семи приоритетных политик Казахстана является «Образование как основа экономического роста». По данному приоритету система образования должна быть нацелена на обеспечение доступности и инклюзивности на всех уровнях, что, в свою очередь, требует обеспечения подготовки кадров, в данном контексте готовых к меняющимся условиям рынка труда и экономики, т.е. отвечающих требованиям инклюзивных образовательных учреждений. Также в приоритете «Образование как основа экономического роста» определена такая инициатива, как: «Обеспечение доступности инклюзивного образования».

Стратегический план предусматривает обеспечение психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, создание специальных кабинетов, учебных программ среднего, технического и профессионального, послесреднего образования по востребованным рабочим квалификациям. Ведь само образование является фактором социально-экономического развития как регионов, так и страны в целом.

Наряду с составляющими, характеризующими динамику развития экономики региона или страны, существует такой важный показатель как образование, которое напрямую зависит не только от благосостояния населения, но и государственной образовательной политики. Поэтому Стратегическим план развития РК справедливо предусматривает работу по обеспечению доступа ко всем уровням образования, а также повышенный норматив финансирования в рамках подушевого финансирования и увеличения государственного заказа на обучение [5].

Очевидно, что уровень развития образования страны или определенного региона является показателем социально-экономического положения. Конкурентоспособность региона определяется степенью и эффективностью использования его потенциала (природного, сырьевого, трудового, инфраструктурного) для формирования и функционирования производств, создающих постоянную и продуктивную занятость населения. На сегодняшний день региональная политика Казахстана обеспечивает формирование благоприятных условий и факторов для наращивания внутренней и внешней конкурентоспособности регионов, территориальной концентрации ресурсов труда и капитала в центрах экономического роста, повышения региональной занятости и качества жизни жителей страны.

Павлодарская область характеризуется прогрессивной и диверсифицированной структурой экономики. Здесь сосредоточены 7 % всего промышленного производства страны, 4,2 % валового производства сельского хозяйства. Потенциал региона достаточно высок. Так основная доля в республиканском объеме производства угля (59,5 %), ферросплавов (73,1 %), алюминия необработанного (99,8 %), оксида алюминия (99,8 %), электрической энергии (38,0 %) приходится на Павлодарскую область.

Регион относится к числу наиболее энерговооруженных территорий Казахстана. Электростанции обеспечивают электроэнергией потребности хозяйственного комплекса и населения области, часть её идет в другие регионы республики. Собственное региональное потребление составляет порядка 45 % от объема производства [3].

В свете реализации Стратегического плана развития Республики Казахстан до 2025 года и Программы развития территории регионов на 2016-2020 годы основными задачами являются увеличение доли школ, создавших условия для инклюзивного образования до 70 % с охватом 50 % детей с ООП и совершенствование системы инклюзивного образования. По данным НАО им. И. Алтынсарина на 2016 год в Павлодарской области из 400 общеобразовательных школ в 224 школах были созданы условия для инклюзивного образования (что составляет 56 %); из общего количества детей с ООП (4685 чел.) 1770 были охвачены инклюзивным образованием (37,8 %); контингент 7 специальных общеобразовательных школ составляет 778 учащихся с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, умственной отсталостью и задержкой психического развития.

В настоящее время в Павлодарской области проживают 6322 ребенка с ООП (3,3 % от общего количества детей). Охват детей инклюзивным образованием от общего количества детей с ОВЗ (в том числе с инвалидностью) составляет 73,4 %. В 293 школах созданы условия для инклюзивного образования. Также имеют условия безбарьерной среды в 331 организациях дошкольного, общего среднего, технического и профессионального образования. В 7 специальных общеобразовательных школах-интернатах и школах обучаются 814 детей (19 % от общего количества детей с ООП).

За два последних календарных года количество школ с инклюзивным образованием увеличилось на 69, что указывает на положительную динамику в реализации Стратегического плана, Программы развития образования и науки, а также Программы развития регионов и т.д. Вместе с тем, отмечен рост количества самих детей с ООП: за два года этот показатель возрос с разницей на 1637 детей. Такая тенденция роста количества детей с ООП указывает на то, что система образования в будущем может не успевать с охватом их инклюзивным образованием.

Согласно SWOT-анализу развития регионов, процесс внедрения и развития инклюзивного образования отнесен к сильной стороне, но, в то же время, отмечены слабые стороны, как недостаточное материально-техническое оснащение образовательных учреждений, в том числе специальной техникой и оборудованием. Реформа организационных форм и необходимость материально-технического оснащения образовательных учреждений инклюзивного образования требует полного и незамедлительного пересмотра соответствующих пунктов плана социально-экономического развития.

Инновационным центром развития образования и воспитания Управления образованием Павлодарской области реализуется методическое обеспечение учителей школ посредством организации и проведения

обучающих семинаров, мастер-классов и круглых столов по вопросам внедрения и развития инклюзивного образования в регионе.

Школами, создавшими условия для инклюзивного образования, разработаны программы, целью которых является реализация инклюзивных подходов как средства обеспечения качественного образования для детей с ООП в обучении. Осуществляются задачи обеспечения индивидуального сопровождения детей с ООП в условиях преемственности ступеней образования; формирования толерантного отношения школьного и городского сообщества к детям с ООП; развитие социального партнерства с общественными организациями, учреждениями социальной защиты и медицины для координации помощи детям с ООП.

В результате успешной реализации вышеперечисленных программ будет создана адаптивная образовательная среда детям с ООП в условиях массовой школы для получения доступного и качественного образования. Также будут поддерживаться социализация детей с ОВЗ в обществе, повышение социальной активности и уровня самореализации этой категории детей и формирование толерантного отношения общества к детям с ООП и лицам с инвалидностью. Необходимо отметить, что все вышеперечисленные направления работы обосновываются нормативно-правовыми, учебно-методическими и информационными аспектами развития инклюзивного образования. Для полноценного, качественного и доступного образования детей с ООП необходимы финансовые вложения, способствующие тому, чтобы они могли бы стать конкурентоспособными профессионалами в разных сферах жизнедеятельности, являясь составляющими человеческого капитала страны.

Для обеспечения финансовых гарантий реализации инклюзивного образования необходимо принятие регионами нормативных актов, устанавливающих порядок расчета повышенных нормативов финансового обеспечения образовательной деятельности, учитывающих дополнительные затраты на обучение детей с ООП. Необходимо установить порядок финансового обеспечения, который предусматривает финансирование образовательных услуг для детей с ООП в повышенном размере в соответствии с региональными нормативами [4].

Таким образом, динамичное экономическое развитие Павлодарской области в последние пять лет является основанием обеспечения благоприятных условий для полноценного развития системы инклюзивного образования, накопления человеческого капитала и, в целом, устойчивого развития региона.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выгодно для государства / Образование без границ. – Режим доступа: <http://expertonline.kz/> (дата обращения 23.02.2021)
2. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. – Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2015. – 13 с.
3. Программа развития территории Павлодарской области на 2016-2020 годы // Приложение к решению Павлодарского областного маслихата (XVIII сессия, VI созыв) от 14.12.2017 г. № 178/18; «О внесении изменения в решение Павлодарского областного маслихата (XLVI сессия, V созыв) от 10.12.2015 г. № 398/46.- Режим доступа: <http://pavlodar.gov.kz/programma-razvitiya-territorii-pavlodarskoj-oblasti/> (дата обращения 28.02.2021)
4. Рымханова, А.Р. Экономические основы инклюзивного образования. Naukowa myśl informacyjnej powieki – 2015. / А.Р. Рымханова, С.Ж. Сарсенов // Materiały XI Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. Volume 8. Pedagogiczne nauki: Przemysł: Nauka i studia, 2015. – S. 17-19.
5. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2025 года. Утвержден указом Президента РК от 15 февраля 2018 года № 636.

Материал поступил в редакцию 27.03.21

### REGIONAL FEATURES OF THE INCLUSIVE EDUCATION DEVELOPMENT IN MODERN ECONOMIC CONDITIONS (ON THE EXAMPLE OF THE PAVLODAR REGION OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN)

**M.P. Shakarmanova<sup>1</sup>, G.T. Tusupbekova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Master of Pedagogy and Psychology, Senior Lecturer,

<sup>2</sup> Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Sports and Physical Culture Innovative University of Eurasia (Pavlodar), Kazakhstan

**Abstract.** The article discusses the features of the development of inclusive education in the Republic of Kazakhstan on the example of a separate region. The article analyzes the dynamics of creating material, technical, methodological, and economic conditions for organizing barrier-free access for children with disabilities to quality education and their social adaptation, which ultimately will contribute to their future labor self-realization. It is shown that the successful implementation of inclusive education in the field is conditioned by the economic potential of both the country itself and individual regions.

**Keywords:** inclusive education, special educational needs, limited health opportunities.

---



---

**Other aspects of education**  
**Другие области образования**

---



---

УДК 37

**СЕМИОТИЧЕСКАЯ ОБУЧАЮЩАЯ МОДЕЛЬ КАК ВИД КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ****М.И. Кавдангалиева<sup>1</sup>, А.А. Скородумов<sup>2</sup>**<sup>1</sup> кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель кафедры педагогики,<sup>2</sup> кандидат психологических наук, доцент, преподаватель кафедры педагогики

ФГБВОУ ВО «Военно-медицинская академия

имени С.М. Кирова» МО РФ (Санкт-Петербург), Россия

***Аннотация.** В современной педагогической практике воспитание эмоционально-ценностной сферы обучающегося возможно при личностно-ориентированном подходе, который позволяет рассматривать учебный процесс как педагогический контекст, являющийся фактором осуществления процессов поиска смысла содержания текста, смыслообразования. В качестве ведущего метода обучения выступает диалог, когда каждый из участников выражает себя в слове и вкладывает в воспринимаемый текст своё понимание смысла. Результатом такого диалога является понимание.*

***Ключевые слова:** контекст, педагогический контекст, семиотическая обучающая модель, диалог.*

В современной педагогической науке и практике одной из актуальных проблем является воспитание потребностно-мотивационной сферы обучающихся, в частности, воспитание духовных потребностей как основы формирования и развития эмоционально-ценностной сферы. В связи с этим особое место в обучении занимают процессы смыслообразования, одним из условий осуществления которых является педагогический контекст.

Контекст определяется как система внутренних и внешних факторов деятельности человека в определенной ситуации. Под внутренними факторами понимается совокупность индивидуальных психологических особенностей, учебно-познавательного опыта обучающегося. Внешние факторы представляют собой совокупность социокультурных, пространственно-временных и других характеристик конкретной ситуации.

Педагогический контекст как «учебный смыслообразующий контекст – это система направленной трансляции смысла, с помощью которой учитель инициирует смыслообразование учащихся и, таким образом, развивает их смысловую сферу, выводит знание на ценностный уровень жизненных и профессиональных ценностей» [1, с. 96]. Преподаватель стимулирует личностное развитие обучающегося, активизирует его учебно-познавательную деятельность, побуждая осуществлять логические связи между получаемой новой информацией и контекстом, т.е. находить некий общий смысл или создавать «образ содержания текста».

В теории контекстного обучения выделяют следующие обучающие модели: семиотическую, социальную и имитационную.

Семиотическая обучающая модель – это задания, направленные на работу с текстом и переработку знаковой информации.

Рассмотрим особенности функционирования данной модели на примере фрагмента занятия М.А. Рыбниковой, которое было посвящено теме “Осень”. Его цель заключалась в анализе стихотворных текстов об осени А.С. Пушкина и Ф.И. Тютчева, сопоставлении осеннего дня: ясного с дождливым и пасмурным.

Во вступительной части М.А. Рыбникова, обращаясь к личным наблюдениям учащихся, строит диалог и создает благоприятный эмоциональный настрой для восприятия:

- “Чем отличается осенний лес от летнего?
- Нет грибов, нет ягод, поредела трава. Птицы не поют, в лесу тихо.
- Какой признак хорошей погоды вы видите в поле?
- Паутина летает.
- Как вы назовете – что летает над полем или что висит на ветке дерева?
- Волосок паутины. Ниточка паутины.
- Вот мы нашли с вами метафору: ведь действительно волосок или ниточка.
- А если взглянете вверх, на небо – что вы увидите в ясный осенний день? Какое небо было вчера?
- Ясное, голубое, сияло солнце.
- Сегодняшнее небо низкое, оно словно давит нас, а вчера какое было?
- Очень высокое, просторное” [3, с. 112].

В данном фрагменте мы видим, как педагог, используя субъективный опыт учащихся, готовит их к работе с текстом, как он «ведет» их к открытиям неизвестного в известном, как учит чувствовать красоту природы, глубину слова, развивает образное и рефлексивное мышление. Невольно ощущается взаимосвязь, взаимодействие педагога и учащихся, чувствуется эмоциональная открытость друг другу. Огромную роль в этом играет профессионально-организованная речевая деятельность педагога, выраженная в постановке вопросов, отсутствии лишних слов, дидактической направленности диалога. В структуре воздействий педагогов высокого уровня профессионализма на первом месте стоят воздействия организующего характера.

И далее, учащиеся, работая под руководством педагога с текстами, рисуют в своем воображении две контрастные картины: пасмурный и ясный, «хрустальный» осенний день.

М.А. Рыбникова мастерски акцентирует внимание учащихся на слове – метафоре «хрустальный», проводя сравнение с хрусталем как прозрачным материалом наилучшего качества. Соответственно, в сознании учащихся возникает образ ясного и прозрачного дня, «как хрусталь» [3, с. 114].

Работа над художественным образом осуществляется в условиях диалогового общения: произнесенные вслух слова – это результат внутреннего диалога, этому свидетельство – внимание к метафорам, сравнениям, рождающим зрительный ассоциативный ряд и развивающим эмоционально-ценностную сферу. Логическим завершением всей работы становится сочинение, в котором учащиеся должны описать прогулку или сопоставить два разных дня.

Интерес к себе, к миру, к нерожденным образам, к произнесенным словам – все это начинается с наблюдения. М.А. Рыбникова талантливо и тонко развивает этот дар человеческой души. Педагог вместе с учащимися проходит сложный процесс перевода незнания в неполное знание и открывает путь во все более полное знание, в понимание художественного образа, смысла текста. Процесс порождения смысла совершается в сознании учащегося с помощью педагога. Эффективное педагогическое общение всегда направлено на формирование положительной «Я-концепции» личности, на развитие у учащегося уверенности в себе, своих силах.

Таким образом, в рассмотренных фрагментах урока М.А. Рыбниковой, мы видим, что работа над художественным словом и, как следствие, ее воспитательный потенциал осуществляется в условиях педагогического контекста, оказывающим влияние на формирование смысла воспринимаемого текста, который, в свою очередь, также способствует формированию или же расширению контекстных возможностей данного текста. Главным для процесса понимания является поиск смысла, предполагающий выбор из множества вариантов. В этом случае оказываются важными не только элементы текста и логико-грамматические отношения между ними, но и предметные отношения в рамках данной ситуации, которые приводят к пониманию смысла [2].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Евдокимова Е.Г. Педагогический контекст смыслообразования / Е.Г. Евдокимова // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Т. 14 – Вып. 4 – С. 95–99. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-kontekst-smysloobrazovaniya> (дата обращения 30.03.2021)
2. Лурия, А.Р. Язык и сознание. Под редакцией Е.Д. Хомской / А.Р. Лурия. — М: Изд-во Моск. ун-та, 1979 – 320 с.
3. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения. – 3-е изд. / М.А. Рыбникова. – М.: Учпедгиз, 1963. – 313 с.

Материал поступил в редакцию 31.03.21

## SEMIOTIC TEACHING MODEL AS A TYPE OF CONTEXTUAL LEARNING

**M.I. Kavdangalieva<sup>1</sup>, A.A. Skorodumov<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Lecturer at the Department of Pedagogy,

<sup>2</sup> Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Lecturer at the Department of Pedagogy  
S.M. Kirov Military Medical Academy (Saint Petersburg), Russia

**Abstract.** *In modern pedagogical practice, the education of the emotional and value sphere of the student is possible with a personality-oriented approach, which allows us to consider the educational process as a pedagogical context, which is a factor in the implementation of the processes of searching for the meaning of the content of the text, meaning formation. The leading method of teaching is dialogue, when each of the participants expresses himself in a word and puts his own understanding of the meaning into the perceived text. The result of such a dialogue is understanding.*

**Keywords:** *context, pedagogical context, semiotic learning model, dialogue.*

УДК 371

## РОЛЬ ГЛАГОЛОВ МЕНТАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ В РАЗВИТИИ ТЕОРИИ СОЗНАНИЯ У БИЛИНГВАЛЬНЫХ РОМСКИХ (ЦЫГАНСКИХ) ДЕТЕЙ

**Кючуков Христо Славов**, доктор педагогических наук, профессор, Академик МАНПО  
Силезийский университет (Катовице), Польша

**Аннотация.** Целью данной работы является анализ одновременного процесса овладения глаголами ментального состояния в ромском и болгарском языках билингвальными детьми Рома. Двое детей Рома из Болгарии (1 мальчик и 1 девочка) в возрасте от 1 до 3 лет были аудиозаписаны лонгитудинально в их естественной окружающей среде. Согласно Таумоереау и Руффман (M. Taumoepeau & T. Ruffman, 2006), глаголы ментального состояния могут быть сгруппированы в различные категории, показывающие различные состояния: психические, физические, эмоции, восприятие и познание. Приобретенные глаголы анализируются качественно и количественно. Результаты показывают, что мальчик использует глаголы ментального состояния ромского языка на 100 %: у него в речи прослеживается очень большое количество глаголов связанных с (1) ментальным состоянием, например, *tanɣav* (хотеть), *dehav* (любить), *arakhav* (заботиться), *dʒanav* (знать); (2) эмоциями: *xav xoli* (злиться), *khanile* (плохо себя чувствовать); (3) физическим состоянием, например: *dikhhal* (причинять боль), *govav* (плакать); (4) чувствами, такие как: *dikh* (смотреть). Девочка использует всего лишь 89 % глаголов ментального состояния в ромском и 19 % в болгарском языке. Выученные ею глаголы ромского языка связаны с ментальным состоянием: *tanɣav* (хотеть), *dʒanav* (знать), *darav* (бояться), глаголы болгарского языка: *obichat* (любить), *znat* (знать), *iskat* (хотеть). Другие глаголы из области эмоций, физического состояния и чувств – это глаголы ромского языка. Глаголы ментального состояния играют важную роль в когнитивном развитии детей, потому что они предсказывают понимание теории сознания.

**Ключевые слова:** Рома, билингвизм, глаголы ментального состояния, теория сознания.

### Введение

Ромские дети с самого раннего возраста овладевают двумя-тремя языками – своим родным ромским языком, официальным языком страны, где они живут, а иногда и языком другой соседней общины. Ромский язык является устным языком и до сих пор не имеет стандартизированной письменной формы для всех европейских стран, хотя во многих странах Европы правительства создали цыганские алфавиты и цыганский язык вводится как родной в детских садах и школах. Совет Европы подготовил учебный план и методические материалы для обучения цыганскому языку в возрасте от 3 до 18 лет. Во многих странах, в том числе в Румынии, Сербии, Словакии, Венгрии и Швеции ромский язык вводится в детских садах и начальных школах. Во многих европейских университетах ромский язык вводится как отдельный курс или программа со степенью бакалавра или магистра для учителей, социальных и медицинских работников, журналистов и других профессий.

Ромский язык имеет свою собственную грамматическую систему (Matras, 2002; Kyuchukov, 2003). Рома мигрировали в Европу из Индии около 10 веков назад. Ромский язык формировался за пределами Индии во время их длительного периода миграции в Европу. Он принадлежит к семейству новых индийских языков, которые подверглись влиянию других европейских языков, таких как армянский, греческий, славянские языки и румынский. Язык имеет свою собственную фонологическую систему. Некоторые из индийских согласных в нем все еще сохраняются (аспирированные согласные, такие как kh, th, ph, čh), в морфологии и лексике также все еще очень много индийского. До 70-80 % словарного запаса в языке – это индийский язык (хинди или языки, происходящие из северо-западных частей Индии, таких штатов, как Пенджаб и Раджастан). Несмотря на то, что синтаксис претерпел влияние европейских языков, в ромском языке существует относительно свободный порядок слов, в то время как в новых индийских языках место глагола всегда четко определено – это конец предложения.

Диалекты ромского в основном делятся на две группы: валашские и не валашские, в зависимости от контактов с румынским языком. Диалекты, которые были в контакте с румынским, имеют его влияние

на лексику и синтаксис. Это валашские диалекты. Другие диалекты, не имеющие контактов с румынским языком, подверглись влиянию греческого и славянских языков. Их называют не валашские диалекты. В Болгарии ромы делятся на валашские и невалашские группы. В столице Болгарии Софии самая большая группа – это группа не валашская, их диалект называется ерлийский (от турецкого *erli/yerli*). Эта группа ромов осела здесь в период, когда Болгария была частью Османской империи и у них не было кочующего образа жизни. Этот факт важен, так как их диалект в какой-то степени сохранил влияние греческого и турецкого и никогда не был в контакте с румынским языком и его носителями.

Дети ромов растут в больших семьях. Они общаются с членами семьи и общины и таким образом имеют возможность разного уровня общения с самого раннего возраста. Детей воспринимают как взрослых и родители, и старшие члены семьи, а также братья и сестры, разговаривая с ними, используют полные синтаксические формы, не упрощая их. Две различные стратегии используются с детьми, чтобы представить им язык:

а) Когда дети очень маленькие, это период между рождением и до 2 лет, родители используют так называемые тестовые вопросы: мать /либо другой взрослый скажет что-то ребенку и затем задает ребенку вопрос о сказанной или показанной вещи.

Например, *Dikh, so si kakva? Saliskeri majmunka. Penta, so sine kakva?* (Посмотри, что это? Обезьяна Сали. Скажи, что это такое?)

б) После 2-летнего возраста язык вводится в большей степени через устную ромскую речевую культуру – песни, сказки, шутки, поддразнивания и тому подобное. Здесь родители меняют стратегию в отношении ребенка как ученика. Они больше не показывают и не называют окружающие малыша предметы. Они называют объект и позволяют ребенку попытаться найти его самостоятельно и открыть для себя его функции. Например, мать может попросить ребенка принести ей большую ложку, но она не покажет ее ребенку. Ребенок должен найти её среди других предметов и принести матери. Каждый раз, когда ребенок приносит предмет, который мать не просила, она отправляет его обратно с той же просьбой, пока ребенок не найдет правильный объект и не удовлетворит просьбу матери.

В такой насыщенной и богатой среде ромские дети также приобретают понятие о глаголах ментального состояния, которые очень часто используются в повседневном общении, чтобы показать и выразить различные желания, эмоции и духовные состояния.

### Глаголы ментального состояния и теория сознания

Глаголы ментального состояния – это глаголы, которые показывают различные ментальные условия и ментальные состояния человека. В каком возрасте дети начинают понимать и воспроизводить такие глаголы? И почему эти глаголы так важны для когнитивного развития детей? Согласно Пернер и др. (Perner et al. 2002), глаголы психического состояния являются предикторами раннего понимания теории разума. Теория разума – это способность детей понимать желания, намерения и просьбы других.

Грациани и Орнаги (Grazzani & Ornaghi, 2012) исследовали взаимосвязь между ментальным состоянием языка и теорией разума у итальянских детей младшего школьного возраста. Участниками эксперимента стали 110 учащихся начальной школы. Лингвистические, метакогнитивные и когнитивные показатели были использованы для оценки следующих компетенций: вербальные способности, использование терминов ментального состояния, понимание метакогнитивного языка, понимание ложных убеждений второго порядка и понимание эмоций. Соотношения между использованием детьми языка ментального состояния и выполнением ими теоретических заданий были умеренными, тогда как уровень корреляции между пониманием детьми такого языка и теории сознания был высок. Кроме того, обратный анализ показал, что понимание метакогнитивного языка был той переменной, которая лучше всего объясняла успеваемость детей по выполнению заданий на ложное убеждение и теста на понимание эмоций, когда контролировались вербальные способности и возраст.

Паскал и другие (Pascual et al. 2008) изучали развитие ментального состояния языка и различные показатели языкового развития у 25 испаноговорящих детей. Авторы обнаружили, что ментальное состояние языка у испанских детей развивалось аналогично временным рамкам и закономерностям, характерным для англоязычных детей. Тем не менее, некоторые выводы были новыми для исследований языка ментального состояния. Общие показатели синтаксического развития не коррелировали с производством ментальных терминов. Индекс лексического разнообразия ассоциировался с частотой упоминаний глаголов желания. Результаты обратного анализа свидетельствуют о том, развитие придаточных предложений с дополнением связано не только с подлинными ментальными упоминаниями желаний и убеждений, но и с развитием лексических навыков.

Тардиф и Уелман (Tardif & Wellman, 2000) обнаружили, что детская теория сознания у китайских детей проявляется в переходе от сосредоточенности на желаниях к сосредоточенности на вере. Однако неясно (а), является ли эта модель универсальной и (б) может ли она также быть объяснена лингвистическими и социокультурными факторами. Авторы исследовали ментальное состояние языка в мандаринском говорении (возраст детей – 1 год и 7 месяцев, 2 года и 3 месяца) и детей, говорящих на кантонском диалекте (полтора года, 3 года и 6 месяцев). Полученные результаты наводят на мысль о закономерности теории сознания, так как развитие языка этих детей аналогично тому, что происходит с англоговорящими детьми, с их ранним использованием терминов желания, за которыми следуют другие ментальные термины.

Однако китайскоговорящие дети использовали термины желания гораздо раньше, а использование терминов для обозначения мышления было очень редким явлением, даже для взрослых, говорящих на мандаринском языке. Этот вывод предполагает непротиворечивость в общей последовательности, но вариативность во времени начальной и конечной точки в детском развитии теории сознания в разных культурах.

Таумоепеау и Руфман (Taumoepeau & Ruffman, 2006) в исследовании, проводимом с матерями детей в возрасте от 15 месяцев до 2-х лет, оценивали связь между психическим состоянием языка матери и языком понимания желаний и эмоций ребенка. Матери описывали своим детям картинки и разговор матерей был закодирован для ментального и не ментального состояния языка. Детям были даны две задачи на понимание эмоций и их ментальный и не ментальный уровень вокабуляра были получены с помощью родительского отчета. Результаты показали, что использование матерью языка желания с 15-месячными детьми однозначно предсказывало более позднее ментальное развитие языка ребенка и позднее эмоциональное выполнение задания, даже после учета потенциально смешивающих переменных. Кроме того, склонность матери ссылаться на желания ребенка и ставить их выше желаний других, была более стойкой в корреляции ментального состояния языка и понимания эмоций. Они разделили глаголы на шесть категорий. Глаголы, обозначающие:

1. **Ментальное состояние** – хотеть, надеяться, желать, заботиться, бояться, нравиться, любить, мечтать, предпочитать, увлекаться чем-либо, думать, знать, верить, ожидать, удивляться;
2. **Физическое состояние** – плакать, улыбаться, смеяться, хихикать, причинять боль, болеть;
3. **Эмоции (состояние)** – раздражаться, наносить ущерб, скучать, быть несчастным, плохо себя чувствовать, грустить, печалиться, расстраиваться, сердиться, злиться, безумствовать, бояться, быть застенчивым, удивляться, быть довольным, быть счастливым, наслаждаться, возбуждаться, веселиться, интересоваться, разочаровываться, скучать, испытывать отвращение, хорошо себя чувствовать, чувствовать себя лучше;
4. **Чувства** – смотреть, слушать, испытывать холод, жару;
5. **Когнитивность** – трудно помнить, догадываться, мечтать, забывать, иметь в виду [я имею в виду это];
6. **Модуляции утверждения** – может быть, держать пари, любопытно, ожидать, конечно, определенно, возможно, может быть, удивляться, предполагать, быть уверенным, конечно, можно, возможно, считать, вычислять, догадываться, должно.

В одном из более ранних исследований о глаголах ментального состояния Шац, Уелман и Силвер (Shatz, Wellman & Silber, 1983) проанализировали способность маленького ребенка к созерцанию и размышлению о своем ментальном состоянии в естественной речи. В первом исследовании авторы показали частоту и функцию глаголов ментальной референции таких как *думать* и *знать* в речи одного ребенка в возрасте от 2 лет и 4 месяцев до 4 лет. Во второй работе они исследовали более короткие образцы речи 30 двухгодовалых детей в течение шести месяцев. Результаты обоих исследований свидетельствуют о том, что наиболее раннее использование ментальных глаголов служит более разговорной функции чем ментальному упоминанию. Авторами сделан вывод о том, что первые попытки мысленной референции начинают появляться в речи некоторых детей во второй половине третьего года жизни. Так как большинство детей усваивали лингвистические знания, необходимые для того, чтобы сделать ссылку на психические состояния, авторы пришли к выводу, что отсутствие такой ссылки ранее предполагает, что дети еще малы и не осознают таких состояний, или, по крайней мере, понимание их уместности в качестве тем для разговора.

Взаимосвязь между глаголами ментального состояния и сентенциальным дополнением была исследована Никсоном (Nixon, 2005) на языковых выборках 40 четырехлетних детей. Глаголы ментального состояния кодируются автором по функции (когнитивной, сенсорной или прагматической), дополнению (простое, простое + или сентенциальное) и выражению уверенности. Дети производят в общей сложности 14 глаголов, но только пять из них ментального состояния. Приблизительно равное количество глаголов ментального состояния имели когнитивные и прагматические функции. Глаголы ментального состояния, относящиеся к когнитивным состояниям, были более глаголами с сентенциальным дополнением, чем глаголами ментального состояния, используемыми в качестве прагматических маркеров.

Сентенциальные дополнения чаще появлялись при неопределенном, а не определенном глаголе ментального состояния. Высказывания, содержащие глаголы ментального состояния, были длиннее высказываний с другой матрицей, но глаголы ментального состояния и сентенциальные дополнения были сильно коррелированы после адаптации длины высказывания. Сентенциальные дополнения чаще появлялись с глаголами ментального состояния, чем с другими матричными глаголами.

В другом исследовании Хоуард, Майеукс и Нейгэс (Howard, Mayeux and Naigles, 2008) изучали, как матери используют ментальные глаголы в разговорах с трех- и четырехлетними детьми и связывали эти использования с детским развитием понимания ментальных глаголов и теории сознания. Шестидесяти трех и четырехгодовалым детям, посещающим или не посещающим дошкольные учреждения, были даны задания оценивающие различия глаголов ментального состояния и ложные убеждения. Употребление глаголов ментального состояния их матерями было закодировано на частоту употребления, тип высказывания, тип придаточного предложения, лицо глагола на основе глагола *думать*. Среди трехлетних детей выступали дети, не посещавшие дошкольные учреждения, и они значительно лучше справились с задачей понимания глаголов ментального состояния. Сравнивая матерей, чьи дети посещали дошкольные учреждения с матерями, чьи дети этого не делали, было обнаружено, что матери детей, не посещающих дошкольные учреждения, использовали в речи меньше

утверждений, а больше вопросов, меньше высказываний от первого лица, больше от второго лица, а глагол думать в его "очень определенном" значении использовался менее часто. В обратном анализе авторы определили, что воспроизведение детьми глаголов ментального состояния и определение ложных утверждений были положительно спрогнозированы вопросами, которые задавали мамы, используя глаголы ментального состояния и единичными высказываниями. Эти открытия показывают, как велик потенциал материнского ввода информации или сокрытия ее для детского понимания.

Бут, Хол Робинсон и Ким (Booth, Hall, Robinson and Kim, 1997) обнаружили, что использование детьми глагола *знать* положительно коррелирует с определенным количеством различных когнитивных слов, которые имеют отношение к семантическим процессам и родительскому использованию тех же когнитивных слов. Это наводит на мысль о том, что родительский лингвистический вклад может быть важным механизмом в когнитивном приобретении слов. Маленькие дети, как правило, используют глагол *знать* больше для обозначения себя, чем для обозначения других, в то время как их родители, как правило, используют глагол в равной степени для обозначения себя и других. Важность когнитивных слов в теории овладения языком обсуждается в данном исследовании.

Упомянутые здесь исследования показывают важность вклада матерей/взрослых и их использование глаголов, показывающих различные ментальные состояния. Все исследования проводились с англоязычными детьми и матерями и выводы типичны для англоязычных обществ. Эти исследования показывают важность языка для развития теории сознания у детей. Однако, как отмечает де Вильерс (de Villiers, 2007), необходима более экспериментальная лингвистическая работа с другими культурами. Это могло бы привести к новым знаниям и позволило бы более точно очертить границы того, как язык и теория сознания взаимодействуют на стыке.

Предыдущие исследования показали, что дети использующие глаголы ментального состояния в раннем детстве, достигают и постигают аспекты теории сознания раньше, примерно в возрасте четырех лет. Чем больше у ребенка развита менталистская лексика, тем успешнее он выступает в тестах теории сознания (Astington, 1998; Ruffman, 2014).

Из предыдущих исследований известно, что глаголы, обозначающие желания и эмоции познаются до глаголов, обозначающих когнитивное состояние; глаголы восприятия и глаголы физического состояния предшествуют глаголам для обозначения ментального состояния (de Villiers, 2007). Вот несколько примеров синтаксиса с различными глаголами ментального состояния.

Употребление глагола *хотеть*. Синтаксис предложений с глаголами ментального состояния прост:

1. V+NP: (глагол + фраза с существительным) Джон хочет яблоко.  
John wants an apple.
2. V+CP (глагол + фраза с комплементаризатором): John wants to buy an apple. Джон хочет купить яблоко
3. V+CP (глагол + определенный субъект): John wants Bill to buy an apple. Джон хочет, чтобы Билл купил яблоко.

Употребление глагола *думать*:

4. John thinks about an apple  
V+PP: (глагол + фраза с предлогом) Джон думает о яблоке.
5. John thinks that he will buy an apple  
V+CP Джон думает, что он купит яблоко.
6. V+CP: John thinks that Sally bought an apple (but she did not)  
Джон думает, что Салли купила яблоко (но она этого не сделала).

Употребление глагола *помнить*:

7. V+NP: Джон помнит свою сумку.  
John remembers his bag
8. V+CP: Джон не забывает взять свою сумку.  
John remembers to pick up his bag.
9. V+CP: Джон помнит, что оставил свою сумку.  
John remembers that he left his bag

### Исследование

В этом исследовании я пытаюсь пронаблюдать спонтанное использование детьми глаголов ментального состояния. Двое ромских детей (мальчик Кирилл и девочка Соня), которые говорят на йерлиском диалекте (София, Болгария), были аудиозаписаны лонгитюдно (в возрасте от 1 до 3 лет) в своем естественном окружении.

Дети записывались дважды в месяц специально обученной женщиной Рома, являющейся членом общины. Данные состоят из 136 часов аудиозаписей. Все записи были протранскрибированы и проанализированы.

Я делаю попытку ответить на следующие вопросы:

- существует ли сходство в начальном употреблении ромскими детьми глаголов ментального состояния с использованием данных глаголов в других языках и культурах?
- богаче ли употребление глаголов ментального состояния в ромском языке чем в болгарском языке как втором?
- могут ли эти факторы объяснить противоречие в познании теории сознания в языке 1 и языке 2?

*Рабочие гипотезы:*

1. Если ромские дети растут в условиях билингвизма, то они будут знать глаголы ментального состояния второго языка (Я2) как и своего родного языка.
2. Если двуязычные дети используют глаголы ментального состояния с раннего возраста на родном языке, то это поможет им понять теорию сознания на втором языке (Я2) раньше.

## Результаты

В этом исследовании я пытаюсь проанализировать данные только о двух детях: мальчике Кирилле и девочке Соне. Оба ребенка были записаны в их повседневной деятельности. Сравнивая речь детей, мы видим, что Кирилл разговорчивее Сони. У него большее количество высказываний. Это показано в таблице 1.

Таблица 1

### Общее количество высказываний

Ребенок	Количество высказываний
Кирилл	2088
Соня	1313

Мы можем наблюдать, как дети используют глаголы ментального состояния и есть ли у них в речи эти глаголы, когда они используют второй для них (болгарский) язык. Это показано во второй таблице.

Таблица 2

### Использование глаголов ментального состояния

Ребенок	Ромский язык (Я1)	Болгарский язык (Я2)
Кирилл	178	-
Соня	66	15

Как видно из таблицы 2 Кирилл растет, используя один язык, и все глаголы ментального состояния в его речи – это глаголы ромского языка. Соня же билингвальна и ей знакомы 15 глаголов ментального состояния болгарского языка. Родители Сони говорят дома на болгарском языке чаще, и она легко схватывает болгарскую лексику. Для нее это второй язык (Я2).

Однако, если мы сравним глаголы ментального состояния знакомые детям, то можно увидеть, что Кирилл имеет 8,4 % а Соня 6,1 % использования глаголов ментального состояния в общем количестве высказываний. Хотя оба ребенка одного возраста, Кирилл, как мы уже отметили, более разговорчив и имеет большее количество высказываний, и соответственно, более высокий процент использования глаголов ментального состояния, чем Соня.

Сравнивая используемые Кириллом и Соней глаголы ментального состояния в ромском языке (Я1) и в болгарском (Я2), мы видим, что Кирилл использует данные глаголы только в ромском языке (100 %), а Соня в обоих языках: 81 % в ромском и 19 % в болгарском. Соня уже выучила некоторые глаголы ментального состояния второго для нее язык.

Интересно отметить, какие именно глаголы ментального состояния заучиваются первыми. Таблица 3 показывает глаголы, которыми овладел Кирилл. У него в речи большое количество глаголов, относящихся к ментальным состояниям (1): *mangav* (хотеть), *dehav* (любить), *arakhav* (заботиться), *džanav* (знать), эмоциям (2): *xav xoli* (сердиться), *khanile* (плохо чувствовать себя); физическое состояние (3): *dukhal* (испытывать боль), *rovav* (плакать); чувства (4): *dikh* (смотреть).

Таблица 3

## Глаголы ментального состояния, используемые Кириллом

Ментальное состояние	Эмоции	Физическое состояние	Чувство
<i>mangav</i> (хотеть) 65	<i>Xav xoli</i> (сердиться) 13	<i>dukhal</i> (испытывать боль) 20	<i>dikh</i> (смотреть) 65
<i>dehav</i> (любить) 16	<i>khanile</i> (плохо чувствовать) 12	<i>rovav</i> (плакать) 11	
<i>arakhav</i> (заботиться) 11			
<i>džanav</i> (знать) 11			

Глаголы ментального состояния, используемые Соней, более разнообразны. Ребенок растет в условиях билингвальной среды и познает глаголы одновременно в ромском и болгарском языках. В ее случае самыми используемыми также являются глаголы ромского языка, обозначающие ментальные состояния: *mangav* (хотеть), *džanav* (знать), *darav* (бояться) и глаголы болгарского языка: *obicham* (любить), *znam* (знать), *iskam* (хотеть). Другие глаголы, обозначающие эмоции, физическое состояние и чувства – это глаголы ромского языка. Это прослеживается в таблице 4.

Таблица 4

## Глаголы ментального состояния, используемые Соней

Ментальное состояние	Эмоции	Физическое состояние	Чувство
<i>mangav</i> (хотеть) 20	<i>denilo</i> (сходить с ума) 4	<i>rovav</i> (плакать) 5	<i>dikh</i> (смотреть) 14
<i>džanav</i> (знать) 11			
<i>darav</i> (бояться) 12			
<i>obicham</i> (любить) 4			
<i>znam</i> (знать) 3			
<i>iskam</i> (хотеть) 8			

Далее представлены некоторые примеры первичного использования глаголов ментального состояния:

1) Взрослый: *Celo dijex naxas, štom avav me toga vaxas.* (Ты не ел целый день и когда я пришел, ты начал есть).

Кирилл: (1;5) *Šuka mangav!* Я так хочу!

2) Взрослый: *Ajde opa pištine e Aliske* (Вставай и позови Али!).

Соня (1;4) *Na mangav* (Я не хочу)

Ромский язык богат глаголами ментального состояния. Будучи устным языком и используя различные жанры, заимствованные из цыганской культуры и фольклора, используя шутки и дразнилки в процессе общения с детьми, язык позволяет детям с самого раннего возраста слышать и воспринимать разнообразные типы глаголов ментального состояния. Большинство из них используются в фольклорном жанре песен и сказок, например, любовь, ненависть, страх, желание, знание и т.д.

## Обсуждение и выводы

Глаголы ментального состояния в комбинации с существительным в простом предложении доступны детям в возрасте года и 6 месяцев. Структуры подобные:

1. Глагол + существительное

*Mangav shokoladi* (Я хочу шоколадку) легко учатся даже если ребенок не обладает достаточным знанием лексики.

2. Структуры глагол + фраза с комплиментайзером *Mangav te dikhav avri* (Мне хочется выглянуть) усваиваются в возрасте 2; 6, структуры глагол + определенный субъект в ромском языке усваиваются детьми намного позже.

Очевидно, что в разных культурах глаголы ментального состояния играют различную роль в познавательном развитии детей. В ромском языке в связи с культурными особенностями в воспитании, дети имеют доступ к богатому разнообразию глаголов ментального состояния в очень раннем возрасте. Преимуществом является и факт билингвизма, так как дети используют два языка ромский как родной и болгарский как второй.

Имеющиеся данные ограничены, и нельзя утверждать, что использование глаголов ментального состояния в ромском языке богаче чем, в болгарском. Насколько нам известно, до настоящего времени не было проведено ни одного исследования по приобретению детьми знаний глаголов ментального состояния в болгарском языке. Но что можно утверждать определенно, так это то, что дети Рома сначала изучают глаголы ментального состояния на родном языке и одновременно воспринимают и некоторые глаголы на болгарском, втором для них, потому что дети растут в семьях, где родители говорят дома по-болгарски.

Результаты Сони показывают, что ромские дети, растущие в условиях билингвизма, естественно выучат глаголы ментального состояния и на втором для них языке. Это подтверждение первой гипотезы. Богатое и разнообразное использование глаголов ментального состояния на втором для них языке в раннем возрасте может помочь им в раннем понимании теории сознания на этом языке.

Несмотря на то, что последние 20 лет ведутся исследования по усвоению ромского языка (Kyuchukov 2014, 2016, 2017), существует необходимость проведения более глубокого изучения романо- болгарского билингвизма. Это очень важно, потому что это может помочь педагогам и воспитателям понять, как дети Рома дети изучают эти два языка одновременно.

К сожалению, в современной Европе знание ромского языка среди детей Рома не ценится как полезное качество. Во многих странах детей до сих пор помещают в детские дома и специальные школы на основе психологических тестов, которые проводятся на государственном языке страны, где живут дети. Если дети Рома не могут правильно выполнить тесты, они классифицируются как "умственно отсталые" и помещаются в специальные школы. Современная школьная система в Европе не имеет инструмента для измерения знаний детей Рома, относящихся к сложным грамматическим категориям, которые показаны в данной статье и приобретаются в семье с раннего возраста.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Astington, J.W. (1998). Theory of mind goes to school. *Educational Leadership*, 56 (3), 46-48.
2. Booth, J., Hall, W., Robison, G., Kim, S. (1997). Acquisition of the mental state verb know by 2- to 5-year-old children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 26 (6), 581-603.
3. de Villiers, J. (2007). The interface of language and Theory of Mind. *Lingua*, 117 (11), 1858-1878.
4. Grazzani, I., Ornaghi, V. (2012) How do use and comprehension of mental-state language relate to theory of mind in middle childhood? *Cognitive Development*, 27 (2), 99-111 <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2012.03.002>
5. Howard, A., Mayeux, L., Naigles, L. (2008). Conversational correlates of children's acquisition of mental verbs and a theory of mind. *First Language*, 28 (4), 375-402.
6. Kyuchukov, H. (2017) "Parno sar papin – White as a swan", or how metaphors help Roma children to acquire grammatical categories in Romani. *East European Journal of Psycholinguistics*, 4(1), 100–113. DOI: 10.5281/zenodo.824083
7. Kyuchukov, H. (2016). Bilingualism and cross-cultural study of language and cognitive development. *Psycholinguistics*, 20 (1), pp. 154-161
8. Kyuchukov, H. (2014) Acquisition of Romani in a Bilingual Context. *Psychology of Language and Communication*, vol. 18 (3), pp. 211-225.
9. Kyuchukov, H. (2010), Cognitive development and theory of mind in bilingual children. In: B. Bokus (ed.), *Studies in the Psychology of Language and Communication*. Warsaw: Matrix, pp. 211-225.
10. Kyuchukov, H. (2003). *Kratko opisaniena romski yaezik v Bulgaria* [A short description of Romani language in Bulgaria]. Veliko Tarnovo: Faber.
11. Matras, Y. (2002). *Romani. A linguistic introduction*. Cambridge University Press.
12. Nixon, S. (2005). Mental state verb production and sentential complements in four-year-old children. *First Language*, 21 (1), 19-37.
13. Pascual, B. et al. (2008) Acquisition of mental state language in Spanish children: a longitudinal study of the relationship between the production of mental verbs and linguistic development. *Developmental Science* 11 (4), 454–466 DOI:10.1111/j.1467-7687.2008.00691.x
14. Perner et al. (2002). Theory of mind finds Piagetian perspective: Why alternative naming comes with understanding belief. *Cognitive Development*, 17, 1451-1472. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(02\)00127-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(02)00127-2)
15. Ruffman, T. (2014). To belief or not belief: Children's theory of mind. *Developmental Review*, 34 (3), 265-293.
16. Shatz, M., Wellman, H. and Silber, Sh. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14, 301-321.
17. Tardif, T., Wellman, H.M. (2000). Acquisition of mental state language in Mandarin- and Cantonese-speaking children. *Developmental Psychology*, 36(1), 25–43. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.1.25>
18. Taumoepeau, M. and Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development*, 77 (2), 465 – 481. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00882.x>

Материал поступил в редакцию 02.04.21

## THE ROLE OF THE MENTAL STATE VERBS IN THE DEVELOPMENT OF THEORY OF MIND IN BILINGUAL ROMA (GYPSY) CHILDREN'S

**Kyuchukov Hristo Slavov**, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Academician of MANPO  
University of Silesia (Katowice), Poland

**Abstract.** *The aim of the paper is to analyze the process of acquisition of mental state verbs in Romani and in Bulgarian simultaneously by bilingual Roma children. Two Roma children from Bulgaria (1 boy and 1 girl) aged 1;0 – 3;0 years were audiorecorded longitudinally in their natural home environment. According to M. Taumoepeau and T. Ruffman (2006), the mental state verbs can be grouped in different categories, showing different states: mental states, physical states, emotions, perception and cognition. The acquired verbs are analyzed qualitatively and quantitatively. The results show that the the boy uses 100 % Romani mental state verbs: very high number of verbs are related to (1) **mental states**, e.g.: mangav (want), dehav (love), arakhav (care about), džanav (know); (2) **emotions**: xavxoli (angry), khanile (feeling bad); (3) **physical state**, e.g.: dukhal (hurt), rovav (cry); (4) **sense**, such as: dikh (look). The girl uses 89 % mental state verbs in Romani and 19 % in Bulgarian language. The learned verbs by her are related to **mental state** from Romani: mangav (want), džanav (know), darav (be afraid) and from Bulgarian: obicham (love), znam (know), iskam (want). The other verbs from the field of **emotions**, **physical state** and **sense** are from Romani. Mental state verbs are important in the cognitive development of the children because they predict the understanding of the theory of mind.*

**Keywords:** Roma, bilingualism, mental state verbs, theory of mind.

УДК 159.923

**РОЛЬ «ФАКТОРА ЛИЧНОСТИ», ЕЕ МОТИВОВ,  
ОБРАЗОВ, ОБЩЕНИЯ, ДЕЙСТВИЯ И ЕЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ  
«ПЕРЕЖИВАНИЙ» В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЯХ ЦЕННОСТЕЙ**

**Н.С. Шадрин<sup>1</sup>, Д.А. Бейскенова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> доктор психологических наук, профессор ВШП, <sup>2</sup> магистрант ВШП  
Павлодарский педагогический университет, Казахстан

***Аннотация.** Анализируются важные подходы к пониманию ценностей в психологии. Рассматривается система из семи базовых детерминаций психики, включая и «человеческий фактор» (индивид, субъект деятельности и личность). Ценности осмысливаются, с одной стороны, как ядро или «направляющая конструкция» жизни личности на высшем (духовном) уровне ее развития, задающие направления «возвышения» ее жизни (В. Дильтей) в определенном направлении (нравственном, эстетическом и т.д.) Но поскольку саморегуляция ценностных смыслов в мотивы личности (и формируются ценностные «мотивы-смыслы» по Д.А. Леонтьеву), а также в ее образы социального мира, когда формируются особые «модели должного» (А. Маслоу) и т.д. А регулирование ценностно-ориентированной личностью всей интегрированной системы базовых детерминаций психического порождает феномен «событийных» ценностных «переживаний».*

***Ключевые слова:** детерминации психики, индивид, субъект деятельности, личность, саморегуляция, ценности, «переживания».*

Ценности в психологии часто понимаются как высшая форма *мотивов, на уровне личности*, как ее «генерализованные мотивы-смыслы» (Д.А. Леонтьев), хотя встречается и их *более широкое понимание*, восходящее к идеям отцов духовно-научной психологии В. Дильтея и Э. Шпрангера.

Человек как телесно-биологический *индивид*, несмотря на наличие инстинктивных «жизненных» потребностей и стремлений, *не наделен ценностями*, хотя они тоже «жизненные»! Они присущи лишь *личности*!

Однако личность – достаточно высокий уровень развития человека (она «онтогенетически довольно позднее образование») и возникает в подростковом возрасте (возраст «второго рождения Я»). Э. Шпрангер проследил в этот период формирование мировоззрения человека, а также его идеалов и ценностей и т.д.

Личность в психологии обычно понимается как «трансформированный индивид», ибо она, в конечном счете, формируется на базе человека как телесно-биологического индивида; таким образом, исповедуется схема *индивид→личность*. Однако ряд авторов (В.И. Кабрин, Н.С. Шадрин) считают, что формирование личности надо осмысливать по иной схеме *индивид→субъект деятельности→личность*.

Эти три важнейшие категории психологии (*индивид, субъект деятельности, личность*), выражающие разные ипостаси человека, с учетом анализа современных данных и подходов, а также работ классиков психологии, в современной психологии были по-новому раскрыты Н.С. Шадриним в ряде его крупных работ и статей, к которым мы и отсылаем читателя [12, с.13-17, 19-22, 29-42], [13].

Все же тут надо сказать несколько слов о «вырастании» личности *из субъекта деятельности*. Базовые, социально-значимые формы деятельности субъекта (элементарная трудовая, учебно-профессиональная, общественно-полезная, бытовая), осваиваемые уже в подростковом возрасте, по-видимому становятся «*основаниями*» (Н.С. Шадрин) становления *личностного существования* и «второго рождения Я», реализующегося в этот период. Благодаря их освоению ребенок обретает определенную самостоятельность, «самостность» (*Self*), ему даются определенные полномочия в решении многих вопросов, благодаря чему он может занимать и реализовывать *ответственную позицию* – главное свойство личности!

Понятия *индивида, субъекта деятельности и личности* Н.С. Шадрин относит к числу базовых детерминаций внутреннего мира человека.

Отталкиваясь от идей М.Г. Ярошевского, он включает в их число также *образ, общение, действие и мотив*. (Высшей формой мотива в понимании некоторых авторов является мотив-ценность как предмет нашей работы.) То есть в итоге получается *семь базовых детерминаций* в психологии, выражающих основные факторы (детерминации) психического.

Структура базовых детерминаций психики может быть представлена в виде такой таблицы (таблица 1). (Она таблица взята из источника [12, с. 13]).

Таблица 1

**Внутренний мир человека как предмет психологии, его базовые детерминанты и уровни саморегуляции**  
**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ЧЕЛОВЕКА**  
**(КАК «МИР КУЛЬТУРНЫХ МИРОВ»)**

Уровни субъекта индивидуальной жизни	Базовые психологические детерминанты внутреннего мира человека на каждом из уровней индивидуальной жизни				Уровни мира человека
Личность (волевая, личностно-смысловая регуляция) <воля; смыслы >	Мотив 3 →	Образ 3 →	Общение 3 →	Действие 3 →	Мир личности
Субъект деятельности (произвольная, произвольная регуляция) <внимание и пр.>	Мотив 2 →	Образ 2 →	Общение 2 →	Действие 2 →	Мир субъекта деятельности
Индивид (непроизвольная регуляция)	Мотив 1 →	Образ 1 →	Общение 1 →	Действие 1 →	Мир индивида

**СРЕДА ОБИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ВИДА**

Рассмотрим теперь подробнее базовые детерминации психики, расположенные в этой таблице по горизонтали, включая понятия *образа, общения, действия и мотива*, опираясь на разработки Н.С. Шадрина по этому вопросу (см. его книгу [12, с. 15], а также его монографии [9, 11]).

**Образ.** Образ – это модель или отражение предмета, предметной ситуации или же мира в целом, которая ориентирует человека и тем самым в определенной мере также регулирует его активность.

На уровне *индивида* он выступает как *сигнал*, на уровне субъекта деятельности – как *образ предмета* или предметной ситуации деятельности.

А на уровне *личности* образ выступает как *образ или картина мира* в целом (включая социальный мир), как ее мировоззрение или хотя бы как образ «больших фрагментов» окружающего мира.

В принципе образы бывают двух типов: *сенсорные* (образы как результат работы восприятия) и *интеллектуальные* (мыслительные модели ситуаций или окружающего мира). В словаре В.В. Давыдова [7] и в работах многих авторов говорится больше о сенсорных образах.

Но Р.С. Немов в «Психологическом словаре» дает *максимально многоплановое* определение образа, включая сюда картину мира, складывающуюся в сознании человека как личности [5, с. 246]. Также он дает характеристику «последовательного» (остаточного) образа, определяя его как «субъективный след» воспринятого ранее [5, с. 246].

В плане проявлений *ценностей* (как *ядра личности*) можно говорить о *проекции* ценностей и ценностных смыслов личности на ее образную сферу, в результате чего формируется *ее мировоззрение с его идеалами и ценностями* (что было прослежено в работах того же Шпрангера). В ходе этой проекции ценностей и ценностных смыслов, по-видимому, возникают «модели должного» (А. Маслоу), то есть *образы ценностно-необходимого*, формирующегося лишь у ценностно-ориентированной личности.

**Категория общения.** «Общение – это отношение субъекта к субъекту: типа  $S < — > S$ . Общение предполагает обмен информацией и обмен действиями или психическими содержаниями. Общение с учителем, взрослым, старшим – это *источник развития психики ребенка*, поэтому общение является важной *детерминантой* внутреннего мира человека [12, с. 15].

Согласно А.Л. Свенцицкому, «общение – это процесс установления и развития контакта между людьми, обмена информацией, восприятия участниками общения друг друга и их взаимодействия». Причем сейчас «общение может быть как непосредственным («лицом к лицу»), так и опосредствованным» техническими средствами [8, с. 276].

Примером общения на уровне индивида является «реакция оживления» маленького ребенка, на уровне субъекта деятельности – интерактивное общение, на уровне личности – перцептивное общение и т.д.

«Духовное общение», по А.Б. Добровичу, может трактоваться как «прикосновение» собеседников в процессе их общения к высшим духовным «ценностям человечества», как их взаимообогащение на ценностном уровне и т.д. [1]. Оно есть итог проекции ценностей и ценностных смыслов личности на сферу ее коммуникации и придания ей *ценностного личностного смысла*.

**Категория действия.** Деятельность (и включенное в нее действие) – это «форма преобразующей активности человека, изменяющая предметный мир в интересах человека. Деятельность человека обычно имеет целенаправленный и творческий характер и является *важнейшим фактором (детерминантой) развития его психики* наряду с общением [12, с.15].

*Действие* – это отдельный элемент деятельности, компонент ее *исполнительской* части. Именно *деятельность в целом* (например, деятельность человека в течение трудового дня) имеет свой *мотив*, который

распространяется на отдельные действия, из которых состоит эта деятельность. Отдельно взятое действие не имеет своего мотива (А.Н. Леонтьев, Е.П. Ильин), хотя имеет цель. В исполнительском аспекте действие (например, трудовое) состоит из ряда отдельных операций и движений.

Обычно одно действие направлено на реализацию *одной* конкретной цели и связано с *образом* желательного изменения ситуации. *Цель таких изменений (трансформаций)* предполагает реализацию деятельности в целом.

Особой (высшей) формой целенаправленных действий *на уровне социальных действий личности* (действие 3), можно считать *ответственные поступки*, включая сюда в первую очередь нравственные поступки, деяния и акты творчества, нацеленные на утверждение не только нравственных, но и иных ценностей (например, художественно-эстетических).

**Проблема мотива в психологии. Ценности как мотив.** Дадим теперь относительно подробную характеристику мотивов в психологии, поскольку ценности, в их понимании многих авторов, это высшая форма *мотивов* (мотивационных образований). Такой точки зрения из постсоветских авторов придерживались Д.А. Леонтьев, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.

В целом *мотив* – это побудитель деятельности человека, придающий активности человека какую-то направленность, энергетику и т.д.

Словарь А.Л. Свенцицкого дает такое определение мотива: «Мотив (от лат. *movere* – приводить в движение, побуждать) – понятие, характеризующее в современной психологии большой многозначностью. Если исходить из этимологии, то мотив – это то, что активизирует индивида, побуждает его к какому-либо действию. ...Так, очень часто «мотив рассматривается и как потребность, и как цель (предмет удовлетворения потребности), и как побуждение, и как намерение, и как устойчивая характеристика личности (личностная диспозиция), и как состояние, и как формулировка цели и средств, и даже как удовлетворенность» [8, с. 245].

По словарю В.В. Давыдова, «мотив – то, что побуждает деятельность человека, ради чего она совершается... В роли мотива могут выступать потребности и интересы, влечения и эмоции, установки и идеалы» [7, с. 198].

Согласно работе Н.С. Шадрина «Психология личности» (Астана, 2012) мотив определен так: «Мотив происходит от латинского *moveo* – «двигаю») – это то, что побуждает деятельность человека и направляет ее в определенное русло, то, ради чего она совершается» [10, с. 24].

Р.С. Немов акцентирует характеристики мотива как устойчивого свойства. По его словам, «мотив в отличие от мотивации – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий. Мотив также можно определить как понятие, которое в обобщенном виде представляет множество диспозиций [4, с. 465]. Одной из таких диспозиций, т.е. предрасположенностей человека к какой-то направленной активности, являются, по Р.С. Немову, потребности. В «Психологическом словаре» он дает *максимально широкое* определение мотива, заслуживающее особого внимания (см. [5, с. 219]).

Е.П. Ильин ставит проблему, является ли мотив побудителем деятельности в целом (трудовой, учебной) или лишь *отдельного* действия: «... Каждое действие в составе деятельности не имеет собственного мотива, но это не значит, что эти действия не мотивированы. Просто для деятельности и действий имеется *общий* мотив. Однако цели деятельности и каждого действия в ее составе не совпадают» [10, с. 19].

Обобщая все эти характеристики, можно сказать следующее:

Мотив – это стимул, заставляющий человека действовать, это то, что придает энергетику и направленность нашему поведению и активности.

Мотивы часто делят на несколько секторов мотивирующего характера, а именно, на инстинктивные импульсы, иногда в них включают также переживание эмоций, желания, интересы и т.д. в аспекте побуждения.

*Ценности как высшие мотивы.* К мотивам, что очень важно для нас, часто относятся глобальные *жизненные цели, ценности и идеалы и т.д.* При этом надо учитывать связь двух последних феноменов, поскольку «ценности несут характер идеалов» (А.Ф. Лазурский, Д.А. Леонтьев).

Согласно Д.А. Леонтьеву, *ценность* – это мотив большого удельного веса и значимости, «неподверженный дезактуализации», обобщающий духовный опыт больших социальных групп. По его словам, «регулирующее действие ценностей выражается в задании вектора деятельности, который направлен в бесконечность» [3, с. 227]. По сути дела, ценность выступает как идеал личности, от которого она никогда не отказывается. (Здесь по-особому проявляется направляющая функция мотива.).

В заключение оттеним еще раз особенности и преимущества взглядов В. Дильтея и Э. Шпрангера на проблему ценностей и их проявлений – ценностных жизненных «переживаний» как интегрированного целого.

Ценности трактуются ими как конкретные «формы жизни» (индивидуальной жизни человека) и как некоторые ее «направляющие конструкции», относящиеся к «ядру» личности на ее высшем (духовном) уровне. Они определяют направления (*Einrichtungen*) развития и «*возвышения*» (термин В. Дильтея) всей целостной «жизни» человека как высокоразвитой духовной личности и индивидуальности.

Особыми ценностными типами индивидуальной жизни выступают *социальный (нравственный), эстетический, экономический, политический, религиозный типы человека.* С точки зрения Шпрангера, не только мотивы личности, но и ее образы (представления), формы деятельности человека как бы «захватываются» и «комбинируются» личностью, выступая в виде целостных «переживаний» в ходе утверждения ею во внешнем

мире своих особых ценностей. (в продуктах своей деятельности, актах творчества и т.д.). (См. работу Э. Шпрангера «Формы жизни» [14, 15]).

Таким образом, исходя из модернизации идей Шпрангера в работах Н.С. Шадрина, ценности можно понимать как компонент «ядра» личности и индивидуальности на высокой (духовной) стадии ее развития. А сами жизненные ценностные переживания основаны на «комбинировании» в одном «переживании» *всех* базовых детерминаций психического (мотивов, образов, форм общения и т.д.) с целью *реализации* ценностей и *ценностных смыслов* в поступках, деяниях личности, актах ее творчества и общения.

При этом сами мотивы, образы, формы общения и действия наделяются новым, духовно-ценностным содержанием и смыслом, ибо «комбинирующее» задействие личностью этих образований носит характер *ценностно-смысловой регуляции* во имя трансляции и *утверждения* ценностей в окружающем мире. Это утверждение носит характер «события» не только в жизни личности, но и во внешнем мире. В этом смысле можно говорить, по Н.С. Шадрину, о «переживаниях-событиях» или «событийных переживаниях» (термин есть и у А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского). По словам указанных авторов, «путь становления событийного переживания... есть путь опосредования: образующее его первичное переживание выступает при этом в его обусловленности со стороны образа, мотива, действия, отношений (общения. – Н.Ш.) индивида» [6, с. 222].

При этом в переживаниях, поскольку они определяются *возвышением* субъекта индивидуальной человеческой жизни в значимом для него *ценностном* направлении, по сути дела проявляется то, что «ему изначально сопринадлежало» (В. Дильтей).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
3. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003 – 487 с.
4. Немов, Р.С. Психология. Учебник. Книга 1 / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2003. – 688 с.
5. Немов, Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
6. Петровский, А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Инфра-М, 1999. – 528 с.
7. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
8. Свенцицкий, А.Л. Краткий психологический словарь / А.Л. Свенцицкий. – М.: Проспект, 2009. – 512 с.
9. Шадрин, Н.С. Психология личностных ценностей как мотивов поведения / Н.С. Шадрин. – Павлодар: Изд-во ПГПУ, 2006.
10. Шадрин, Н.С. Психология личности / Н.С. Шадрин. – Астана: Изд-во «Фолиант», 2012.
11. Шадрин, Н.С. Возвращение потерянного мира: Об отчуждении личности и путях его преодоления: монография. 3-е изд., переработ. и дополненное / Н.С. Шадрин. – Уфа: «Omega Science», 2018. – 137 с.
12. Шадрин, Н.С. Введение в общую психологию, историю психологии и психодиагностику / Н.С. Шадрин. – Павлодар: Изд-во ПГПУ, 2020. – 192 с.
13. Шадрин, Н.С. Система категорий психологии и понятия индивида, субъекта деятельности и личности: некоторые уроки концепций Канта, Фихте, Гегеля и Сартра / Н.С. Шадрин // Вестник ОмГУ. Серия Психология. – 2020. – № 1 – С. 24–36.
14. Шпрангер, Э. Два вида психологии. История психологии. XX век / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан / Э. Шпрангер. – М.: Академический Проект, 2003. – С. 454–474.
15. Шпрангер, Э. Формы жизни: Гуманитарная психология и этика личности / Пер. А.К. Судакова / Э. Шпрангер. – М.: Канон+, 2014. – 399 с.

Материал поступил в редакцию 15.03.21

**THE ROLE OF THE "PERSONALITY FACTOR", ITS MOTIVES, IMAGES,  
COMMUNICATION, ACTIONS AND ITS INTEGRATIVE "EXPERIENCES"  
IN THE PSYCHOLOGICAL MANIFESTATIONS OF VALUES**

**N.S. Shadrin<sup>1</sup>, D.A. Beyskenova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Higher School of Pedagogics,

<sup>2</sup> Master's student of the Higher School of Pedagogics

Pavlodar Pedagogical University, Kazakhstan

***Abstract.** Important approaches to understanding of values in psychology are analyzed. The system of seven basic determinations of the psyche is considered, including the "human factor" (individual, subject of activity and personality). Values are interpreted, on the one hand, as the core or "guiding structure" of the of the individual life at the highest (spiritual) level of his development, setting the directions for the "elevation" of his life (V. Dilthey) in a certain direction (moral, aesthetic, etc). But since the self-regulation of the personality here has the character of value-semantic regulation, then the corresponding value meanings are introduced into the motives of the personality (and the value "motives-meanings" are formed according to D.A. Leont'ev), as well as into its images of the social world, when special "models due "(A. Maslow), etc. And the regulation by the value-oriented personality of the entire integrated system of basic mental determinations gives rise to the phenomenon of "eventful" value "experiences".*

***Keywords:** determinations of the psyche, individual, subject of activity, personality, self-regulation, values, "experiences".*

УДК 159.923

## ПРОБЛЕМА ОСОБЕННОСТЕЙ ИНДИВИДА, СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ КАК РЕГУЛЯТОРОВ ПСИХИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Н.С. Шадрин<sup>1</sup>, М.С. Мантыкова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> доктор психологических наук, профессор ВШП, <sup>2</sup> магистрант ВШП  
Павлодарский педагогический университет, Казахстан

**Аннотация.** В статье уточняются важнейшие для психологии понятия индивида, субъекта деятельности и личности. На этой основе анализируются особенности психической саморегуляции на этих уровнях.

**Ключевые слова:** индивид, субъект деятельности, личность, уровни, личностно-смысловая саморегуляция.

Цель нашей работы состояла в том, чтобы дать общее представление о трех уровнях жизненной активности человека и соответствующих формах саморегуляции базовых детерминант психического со стороны индивида субъекта деятельности и личности. При этом мы опираемся на анализ этого круга проблем, представленный в работах крупных советских и постсоветских психологов.

Раскроем сначала структуру психической реальности, которая сводится к системе основных *категорий* психологии, фиксирующих *базовые детерминации психики*.

Согласно работе М.Г. Ярошевского «История психологии» (1985), изучение психологии «на историческом материале привело к выделению в качестве категорий (самых общих понятий) этой науки, определяющих своеобразие ее предмета (в отличии от предмета других наук), таких категорий как «образ», «действие», «мотив», «психосоциальное отношение» (т.е. общение. – Н.Ш и М.М) и, наконец, «личность»...» [7, с. 17].

Перечень этих категорий казахстанский психолог Н.С. Шадрин предлагает дополнить еще двумя категориями – индивид и субъект деятельности, тем более что в совместных работах А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского личность понимается как «трансформированный индивид» [3].

Таким образом, получается, что мир психических явлений человека (внутренний мир) является результатом «разыгрывания» семи базовых детерминаций психики (это *мотивы, образы, формы деятельности и общения*) под *конечным регулирующим воздействием* самого человека как *индивида, субъекта деятельности и личности* (Поскольку регулирующим фактором тут выступает сам человек, такую регуляцию можно назвать «само-регуляцией»; ее можно сопоставить с *самодетерминацией* в понимании С.Л. Рубинштейна, а также Э. Деси и Э. Райана.)

Базовые детерминации психики – это те фундаментальные, очень широкие классы психических проявлений, которые сами выступают как основополагающие причинные факторы всех частных психических процессов и явлений или придают им качественную специфику.

Полная структура базовых детерминаций психики и выражающих их категорий психологии, согласно идеям Н.С. Шадрина, можно представить в виде *таблицы 1*, взятой из источника [6, с. 13] и несколько модернизированной в данной статье.

Таблица 1

### Внутренний мир человека как предмет психологии, его базовые детерминанты и уровни саморегуляции СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ЧЕЛОВЕКА (КАК «МИР КУЛЬТУРНЫХ МИРОВ»)

Уровни субъекта индивидуальной жизни	Базовые психологические детерминанты внутреннего мира человека на каждом из уровней индивидуальной жизни				Уровни мира человека
Личность (волевая, личностно-смысловая регуляция) <воля; смыслы>	Мотив 3 →	Образ 3 →	Общение 3 →	Действие 3 →	Мир личности →
Субъект деятельности (произвольная, произвольная регуляция) <внимание>	Мотив 2 →	Образ 2 →	Общение 2 →	Действие 2 →	Мир субъекта деятельности →
Индивид (непроизвольная регуляция)	<i>Целостная, интегральная реакция индивида</i>				
	Мотив 1 <физиологические нужды>	Образ 1 <образ-сигнал>	Общение <«реакция оживления»>	Действие 1 <отдельная реакция>	Мир индивида →

## СРЕДА ОБИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ВИДА

Согласно антропологическому подходу в психологии, детально разработанному Б.Г. Ананьевым, а также его последователями, казахстанским и российским психологом Н.А. Логиновой, В.И. Слободчиковым, В.И. Кабриным и другими, «всякая психология есть психология человека», причем сам человек понимается как многогранное существо, изучаемое многими науками. Человек как *индивид*, как *субъект деятельности* и как *личность* осуществляет (вне ситуации отчуждения) психологическую регуляцию (саморегуляцию) всех базовых (и производных от них) детерминаций психического на соответствующих уровнях.

Дадим краткое раскрытие сути этих понятий.

**Индивид** – это человек как *природное* существо, *интегрирующееся как целое* в среде обитания человека, *реагирующее* на ее важные факторы путем активации организма и слаженной, интегрированной перестройки работы всех ее систем. Слово *individuus* значит «неделимый», «нераздельный». На уровне индивида проявляют темперамент, свойства нервной системы и задатки. А.Н. Леонтьев постоянно подчеркивал слаженный, интегрированный характер реакций организма индивида (в этом смысле он «неделим»), сложившийся эволюционно, хотя существуют целостные «сплавы» врожденных и приобретенных реакций [2]. На уровне индивида нас интересуют свойства нервной системы и вытекающие из них и других природных предпосылок типы темперамента (определяющие врожденные особенности реагирования на среду), а также природные задатки.

**Субъект деятельности** – это человек как носитель какой-либо предметной деятельности, как ее «реализатор», «инициатор» и исполнитель. Субъект обеспечивает *дифференцированную* активность в многообразии предметов, данных культурой. (См. работы В.А. Ганзена.) В характеристике субъекта деятельности можно опираться на соответствующую главу книги Б.Г. Ананьева «Человек как предмет познания» [1, с. 71-75].

**Личность** – это форма активно-деятельного *существования* человека, включающегося в различные формы совместного социального бытия людей, способного ответственно (от своего *лица*) решать его проблемы и задачи (Н.С. Шадрин).

Именно более или менее *ответственная позиция* личности, по-видимому, обуславливает необходимость особой само-регуляции деятельности человека на личностном уровне.

В целом исследователи (экзистенциалисты, далее С.Л. Рубинштейн, а в последнее время, например, А.А. Крылов, О.П. Елисеев и др.) довольно давно выделили такие параметры личности (как социально-ответственного существа), как ее *ответственность* и *свобода*. Эти параметры присутствуют и в составе *четырех шкал экзистенции* А. Лэнгле.

Из нашей таблицы можно наглядно увидеть разные уровни регуляции (саморегуляции) базовых (и всех производных от них) детерминаций психики со стороны человека.

*Непроизвольная регуляция* проявляется на уровне индивида, *произвольная и непроизвольная регуляция* – на уровне субъекта деятельности, *волевая и личностно-смысловая регуляция* представлена на уровне личности.

Раскроем *особенности саморегуляции* со стороны человека как субъекта индивидуальной жизни на трех его разных уровнях чуть подробнее.

Прежде всего, реакции *индивида* как целого интегральны, а *отдельная «внешне наблюдаемая»* реакция (например, движение ребенка в ответ на какой-то сигнал) есть лишь *элемент* таких целостных реакций, что хорошо видно из нашей таблицы. Все это проливает свет на *целостный характер непроизвольной регуляции* всех своих реакций со стороны индивида.

Далее можно рассмотреть специфику *непроизвольной саморегуляции* активности со стороны *субъекта деятельности* по сравнению эволюционно выработанной непроизвольной саморегуляции *индивида*.

Непроизвольная саморегуляция *субъекта* (она может быть связана с работой непроизвольного внимания, непроизвольной памяти и т.д.), обычно проявляется *при «срабатывании» автоматизированных навыков*, возникших в жизненном опыте человека, когда сознательный контроль направлен лишь на обстановку и общий ход деятельности. А все движения и системы операций в составе деятельности уже настолько освоены человеком, что регулируются им бессознательно (т.е. *непроизвольно*).

Наконец, на уровне *личности* мы имеем *две* особые формы саморегуляции – *волевою* и *личностно-смысловую*.

Воля – это саморегуляция именно *личностного уровня* (опирающиеся на ее ресурсы, в том числе на ее чувство долга и т.д.). В словаре под редакцией В.В. Давыдова говорится, что «воля – это способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия. Иначе говоря, воля заключается в способности действовать в соответствии с целью, подавляя непосредственные желания и стремления» [4, с. 53]. А по словарю А.Л. Свенцицкого «воля – это способность человека к выбору собственных действий, направленных на достижение сознательно поставленных им перед собой целей» [5, с. 69].

Хотя волю иногда чуть ли не отождествляют с мотивами, однако многими специалистами по воле сейчас признано, что воля призвана усиливать (а иногда и тормозить) действие *мотивов личности*, в чем и состоит ее важная роль в жизни человека (Е.П. Ильин, В.А. Иванников).

Не приходится забывать и о тех жизненных фактах, которые показывают, что воля может оказывать и какое-то организующее влияние на *образы личностного уровня (образы 3)*. К примеру, обстоятельства осуществления какого-то действия, которое человек должен совершить в силу моральной необходимости, могут

быть связаны со значительной опасностью. Однако итогом волевой саморегуляции личности может быть какое-то *пере-структурирование образа ситуации*, в результате чего человек может увидеть, к примеру, какие-то незаметные лазейки, позволяющие ему совершить это действие с меньшим для себя риском и т.д.

В заключение хотелось бы затронуть еще одну проблему. Это вопрос о том, что первично – личностно-смысловая регуляция (саморегуляция личностными смыслами) или волевая? Иногда у психологов мы видим то по-своему обоснованное понимание, что первична личностно-смысловая регуляция, которая лишь «подключает» волю в определенных ситуациях как «рычаг» личностной саморегуляции. Однако, с другой стороны, тут приходится признать, что воля достаточно хорошо изучалась психологами по крайней мере с XVIII века, а о самом существовании «смыслов» и «личностных смыслов» стали говорить не ранее начала XX века.

Поэтому вопрос о «степени приоритетности» волевой или личностно-смысловой саморегуляции активности личности можно считать не до конца не решенным. Эта проблема, как и другие проблемы, затронутые в нашей статье (их можно усмотреть даже внимательно изучая нашу таблицу) требует дополнительных исследований.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Плитизидат, 1977. – 304 с.
3. Петровский, А.В. Психология: Учебник для студ. высш. учеб. заведений – 9-е изд. стер. / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2009 – 512 с.
4. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
5. Свенцицкий, А.Л. Краткий психологический словарь / А.Л. Свенцицкий. – М.: Проспект, 2009. – 512 с.
6. Шадрин, Н.С. Введение в общую психологию, историю психологии и психодиагностику / Н.С. Шадрин. – Павлодар: Изд-во ПГПУ, 2020. – 192 с.
7. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.

*Материал поступил в редакцию 17.03.21*

#### PROBLEM OF FEATURES OF INDIVIDUAL, SUBJECT OF ACTIVITY AND PERSONALITY AS REGULATORS OF HUMAN MENTAL ACTIVITY

N.S. Shadrin<sup>1</sup>, M.S. Mantykova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Higher School of Pedagogics,

<sup>2</sup> Master's student of the Higher School of Pedagogics

Pavlodar Pedagogical University, Kazakhstan

**Abstract.** *The article clarifies the most important concepts for psychology of the individual, the subject of activity and the individual. On this basis, the features of mental self-regulation at these levels are analyzed.*

**Keywords:** *individual, subject of activity, personality, levels, personality self-regulation.*

---

---

**Fundamental psychology**  
**Фундаментальная психология**

---

---

УДК 159.923

**В ПОИСКАХ МЕТАТЕОРИИ ПСИХОЛОГИИ**

**В.В. Козлов<sup>1</sup>, Н.С. Шадрин<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> заведующий кафедрой социальной психологии, профессор,

<sup>2</sup> доктор психологических наук, профессор ВШП

<sup>1</sup> Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Россия

<sup>2</sup> Павлодарский педагогический университет, Казахстан

***Аннотация.** В статье проведен анализ парадигмальной структуры современной психологии. Для повышения эффективности психологического знания, особенно в его практическом приложении, предлагается интегративный подход в качестве способа формирования метапсихологии. Обсуждаются проблемы, связанные с трудностями реализации интегративного потенциала постнеклассической психологии.*

***Ключевые слова:** предмет психологии, парадигма, теория, метод, объяснение, интеграция, практика, постнеклассическая психология.*

Мы уже не раз писали о том, что существуют базовые схемы объяснения, зависимые от парадигмы исследователя и его представлений о предмете психологии. Выделив пять основных парадигм в понимании и представлении, а также объяснении предметной области психологии (физиологическую, психоаналитическую, бихевиористическую, экзистенциально-гуманистическую, трансперсональную), мы продемонстрировали их историческую преемственность и содержащуюся в них стратегию расширения толкования самой психической реальности [3, 4, 6, 8, 9].

В отношении объяснения психического они были осмыслены нами как способы моделирования, конструирования самой психологии как теории и как метода.

Как представляется, одновременно они являются универсальными способами проблематизации предмета психологии в профессиональном сознании психолога, способом втягивания в мир научных представлений своеобразия представлений о психическом на индивидуально-психологическом профессиональном уровне мышления и корпоративной договоренности научных школ [7, 11, 15].

Этот процесс понимания предмета психологии создает также предпосылку для порождения сложнейших теоретических построений как бы в области знания, а также для попыток рефлексии некоторой территории психического как разумно мыслимой во вновь созданной категориальной системе новой парадигмы психологии.

Все парадигмы притязали на целостность и универсальность в понимании психического и, наверно, таковыми и являлись на каких-то этапах процесса развития психологической науки. Более того, таковыми они и являются в мышлении и понимании представителей этих парадигм на сегодняшний день, обладая определенной мерой достаточности в объяснении, исследовании и практике.

Теоретические представления, которые формировались на различных стадиях развития психологии, появляются вместе с возникновением самих представителей этих парадигм и обусловлены множеством факторов, в том числе тем, как они объясняли реальность, их мировоззрением, доминирующими философскими и научными представлениями эпохи, духом времени [7, 12].

Все пять парадигм определены реальным бытием людей, которые их в конечном итоге содержательно оформляли. И они ими разумелись как истина, и притом как вся, как полная правда и красота. Объяснительные модели, которые рождались и формировались внутри парадигм, переживались в профессиональном мышлении психологов как чрезвычайные открытия – творческие продукты их индивидуального сознания не меньшей интенсивности и полноты, чем мистические откровения в духовных традициях о божественном.

Описывая структуру *Самости* и процесс индивидуации, К.Г. Юнг отсылает читателя к Ипполиту: “познание Бога есть совершенная целостность”. Если душа человеческая и есть “Божество внутри”, то, на мой взгляд, все достаточно крупные открытия психологии имели именно такой характер, и они имели целостный характер соприкосновения со своей душой как пределом полноты и были связаны с тем упоительным умилением-ликованием духовного пробуждения, который сопровождает творчество, научное открытие, мистический опыт [7-9, 12].

Мы не можем говорить о пяти парадигмах психологии как о таких способах объяснения, которые будто бы вообще не содержат в себе ничего истинного, хотя логика развития науки всегда строилась на каком-то отрицании. Более того, мы убеждены в том, что истины психологического знания они содержат в себе как личное переживание-откровение.

Но каждому психологу, который начинает свою карьеру, такое это истинное еще только предстоит найти. И я не уверен, что это истинное мы можем понять путем некоторого эволюционного развития при помощи ментальной рефлексии, как обычно предполагается, поднимаясь со ступени на ступень то ли по гносеологической лестнице, то ли по спирали, то ли по линейной траектории.

Это истинное надо прожить, сделать свое внутреннее понимание-объяснение-открытие «Вот оно как» и любые парадигмальные объяснения, теории, метафоры являются методом нашего исследования и истинное, чего мы жаждем как результат нашего поиска, лежит внутри каждой из прежних теорий.

Суть заключается в том, что *приведенные способы объяснения предмета психологии не исключают друг друга, но являются способом развития и расширения охваченных территорий психического.*

*Проблемы интеграции сознания личности.* Актуальность проблемы *интеграции сознания личности* в условиях современных российских и, более широко, постсоветских реалий определяется ролью и значением фактора личности в трансформирующемся обществе. Всеохватные социальные изменения порождают мощные стрессы, дисбалансы, невротизм, глубоко травмируют психику человека – вплоть до деградации и дезинтеграции личности.

В 21-м веке, к сожалению, традиционные мировые религии почти *утратили свои интегративные функции* – вместе с потерей современным человеком мистической ритуальной практики и веры.

Мистический опыт создает ситуацию, не только интенсифицирующую процесс духовного развития и психической интеграции, но и несущую функцию объяснения истины, соприкосновения с тайной бытия. Основные составляющие обрядов и мистерий, обуславливающие их эффективность, – переживаемые участниками действия изменения психики, имеющие интимный, сакральный и отчасти инсайтный характер.

Эффективность объяснительных моделей и методов *всех пяти парадигм* психологии *внутри* их собственной территории сомнений не вызывает, однако каждая из них далека от совершенства и универсальности; каждая из этих концепций структуры психики и самого процесса интеграции психики не может быть признана исчерпывающей. Тем не менее, каждая из парадигм или волн психологии, занимающихся проблемами психической целостности, по-своему определяет внутренний конфликт личности, формулирует задачи его устранения или компенсации и выстраивает методологическую канву объяснений, толкований, предлагает основу своих определений и формулировок и т.д.

Как мы уже не раз указывали, каждая из вышеназванных парадигм исповедует свою философско-методологическую и метатеоретическую доктрину – сейчас нет не только единой концепции психической целостности, но и меры терпимости или широты взглядов, достаточной для творческого переосмысления и применения в собственной практике достижений *своих коллег*, ведущих разработки в близлежащих областях или параллельных направлениях. Парадоксально, но достаточно очевидная комплиментарность парадигм самопознания не приводит к заметному объединению усилий сторонников этих парадигм!

При этом, с одной стороны, отличия методов и представлений здесь обусловлены даже не восприятием и отображением разных ракурсов единого созерцаемого, но различием манер и интенций вопрошания [12, 16].

С другой стороны, как для теоретической разработки проблем объяснения в психологии, так и для успешного *практического применения и продуктивного сочетания* методов восстановления психической целостности, необходима *интегративная методология*, учитывающая достижения школ и направлений психологической науки и внеаучных учений, но не сводящаяся к их синкретической компиляции.

Главным принципом, системообразующим элементом этой методологии должно стать интегративное объяснение процессов возникновения, развития, *акме* и смерти *психической реальности* во всем ее феноменологическом многообразии, связи с сущностной природой человека, со структурой психики, со спецификой и динамикой автономных комплексов и паттернов бессознательного [4].

Интегративная процессуально-целостная рефлексия, экзистенциальные, аксеологические изыскания предваряют – и предопределяют – успешность исследовательских интенций и терапевтических усилий, направленных как на изучение проблемы развития психики в целом, так и на восстановление психической целостности каждого отдельно взятого человека.

Поэтому интегративный подход междисциплинарной методологии включает постановку и решение двух задач: с одной стороны – это обобщение и осмысление психологии в широком мировоззренческом контексте, с другой – выход к конкретным методикам и психотехнологиям.

Обобщающее осмысление, глубокий концептуальный анализ в сочетании с операциональностью, предполагают объединение усилий не только представителей всех парадигм психологии, но и философов, представителей духовных традиций и искусства, физиологов, психотерапевтов и других гуманитарных дисциплин.

Разработка основных подходов к интегративной методологии и построение ее теоретических объяснительных моделей могла бы служить как бы *коммуникативной сетью* для многих подходов в современной психологии и психотерапии.

Успешная реализация *проекта интегративной психологии* пополнила бы теорию и практику психологии, психотерапии новой методологией исследований различных форм психической реальности и, что очень ценно, стратегией восстановления психической целостности, намного более эффективной, чем набор тактик, лишь частично решающих проблему интеграции психики или компенсирующих последствия ее внутренних конфликтов. *Интегративный подход* может послужить на современном уровне науки в качестве *метапсихологии о принципах, на которых строится ее парадигмальная система* и решаются частичные психологические проблемы; в целом он, по-видимому, позволяет также раскрыть более общую философскую онтологию человека.

В целом интегративный проект в психологии может основываться также *на признании продуктивности интеграции не только основных парадигм, но и основных типов научной рациональности* (научной культуры, научной картины мира) в психологической науке.

Отталкиваясь от работ В.С. Степина, Л.А. Никитич, М.К. Мамардашвили и других авторов, можно выделить следующие четыре типа научной рациональности или научной культуры: 1) классическая рациональность; 2) рациональность, основанная на принципе эволюции и развития; 3) неклассическая; 4) постнеклассическая рациональность. Все они *предлагают свою картину мира*, включая картину внутреннего мира человека, но способ их «стереоскопического», «объемного» *совмещения*, в принципе возможного в переживаемый период времени, задан именно *в постнеклассической перспективе*, что значимо в поиске путей «интеграции» психологического знания (В.А. Мазилев, В.В. Козлов, А.В. Юревич).

*Классическая, «ньютоновская» научная рациональность* предполагает упор на идею универсального, абсолютного, однородного мира-пространства. Конечно, задать сферы какого-то единого мира пространства, куда входят детерминации всех типов в принципе не получалось. И, начиная с Декарта, над этим стилем мышления тяготело представление о наличии *двух и только двух слабо коррелирующих между собой и самодостаточных миров* (субстанция протяженная и субстанция мыслящая по Декарту). При этом на базе второго мира мы находим особый принцип осмысления «души» (душа и Я человека как «вещь мыслящая»). Тут находят объяснения свобода души и некоторые аспекты ее самодетерминации, в силу которых сознание познается из самого себя.

На базе же субстанции протяженной мы можем объяснить механически (телесно) детерминированные *рефлекторные акты* поведения человека. Дуализм двух субстанций Декарта получает у Лейбница развитие в более мягкой форме, с учетом принципа «предустановленной гаммонии».

Идея *эволюции* и учет *фактора времени* и его неравномерного течения в развитии систем не присутствуют в этой картине мира.

Достижением классики являются весомые *попытки осмысления сущности пространства в его связи с понятием «мира»* не только с математической и физической точки зрения, но и с *общефилософских* позиций. Уже в классической физике «мир» понимается как «пространство» явлений и событий, разыгрывающихся на базе универсальных детерминаций определенного типа (силы, массы, энергии и т.д.)

*Лейбниц* определял пространство как «порядок сосуществований» явлений в отличие от времени как «порядка их следования». Все это выливалось в идею о том, что пространство в его общем виде есть некое относительно регулярное, упорядоченное (по какому-либо закону) множество «сопряженно существующих» объектов любой природы. В современный период классическая научная рациональность представлена, как считается, *в необихевиоризме и когнитивной психологии*.

*Второй тип научной рациональности, эволюционистский*, базируется, по Л.А. Никитич, «на принципе эволюции и развития» [14, с. 232] и вычленяется с позиций скорее *временной*, а не *пространственной* парадигмы научного знания (их четко различает, в частности, А. Дугин [2].)

В целом рациональность второго типа (Дж. Вико, Ч. Дарвин, Г. Спенсер и весь английский эволюционизм, гегелевские и марксистские концепции развития общества и т.д.) правильно вскрыла *неравномерность и неоднородность времени* развития систем (биологических, социальных и других) и делала упор в своей картине мира на *временную* составляющую. Отсюда идея «историчности законов», смены эволюционного и революционного, скачкообразного пути развития, когда определенную роль может играть и прогнозирующий разум субъекта.

*Эволюция индивидуальной психики*, сознания тут связывается с эволюцией более глобальных систем – приспособительных форм поведения в животном мире, форм социальной жизни у человека. Но применительно к психике человека здесь возникает ряд противоречий (см., например, «теорию двух факторов»).

Л. С. Выготский, сформировавшийся как ученый в недрах рациональности второго типа, сумел найти новый ориентир, приведший к появлению *неклассической психологии*. Он «сделал шаг вперед по сравнению с Марксом, говоря не просто о «производстве» сознания, а четко выделяя два масштабно различных мира: «большой» мир культуры и «малый» психологический мир личности, связанные отношениями интериоризации/экстериоризации» [18, с. 114]. Их несопоставимость по своим масштабам ведет к признанию свободы («неопределенности») поведения индивида, лишь «ориентированного» культурой.

К числу создателей неклассической психологии Д.А. Леонтьев верно относит и одного из представителей экзистенциального психоанализа Л. Бинсвангера. Экзистенциалистская версия неклассической психологии также постулирует наличие взаимосвязи *двух различных по масштабам человеческих миров* –

локального мира «фактичного» существования индивида (некий аналог *микромира* в физике) и глобального бытия (аналог *макромира*), единство которых достигается через трансценденцию, реализующуюся в экзистенциальных переживаниях, ценностях и т.д., что также обуславливает свободу сознания и поведения человека. (Кстати, «свобода поведения электрона», выражающаяся в принципе неопределенности Гейзенберга в квантовой механике – тоже не пустой звук!)

*Неклассика* исходит из двух (и только двух) *разномасштабных* миров. В отличие от этого объект любой постнеклассической науки имеет очень сложный и как бы глобальный характер. Любой мир есть «мир миров» – вот, как мы полагаем, основной постулат постнеклассики! (Кстати, неплохо бы здесь вникнуть и в этимологию слова *Вселенная* – буквально его можно понять как «нечто, имеющее ленное право (т.е. право вечного владения) над всем».)

Таким образом, *первая основная характеристика постнеклассической научной рациональности – переход к познанию «глобальных объектов»* (В.С. Степин, Л.А. Никитич и др.).

Мир – социокультурный, внутренний или любой другой, даже физический мир есть глобальное единство *многих миров-пространств*.

По Л.А. Никитич, *объектом постнеклассической науки*, с середины XX в. впервые стали вся Земля, все живое (биосфера), Вселенная в целом и т.д.; то есть это то, что относится к проблемам глобальной экологии, новейшей космологии и других наук [14]. (Здесь можно вспомнить и компьютерные модели «Мир-1», «Мир-2», «Мир-3» Римского клуба футурологии.)

Та же теория *суперструн* (или просто *струн*) в физике и космологии исходит из того, что, начиная с Большого Взрыва, существуют и эволюционируют в каких-то своих взаимосвязях и взаимопереходах миры-пространства разного числа измерений, но для человека *наиболее ценным* и важным является привычное нам четырехмерное пространство-время, ибо только в нем может существовать человек!

Глобальный характер объекта культурологии (как мира миров), справедливо относимой М.С. Гусельцевой к числу постнеклассических дисциплин, сейчас также не подлежит сомнению. При этом культурологами признается идея «общечеловеческих ценностей» (а они не есть то, что утверждается с позиций силы!), которые можно трактовать как *универсальные измерения мира человеческих социокультурных миров, результат равноправного диалога цивилизаций и т.д.*

К *глобальным*, структурно сложным и «многомирным» объектам можно отнести и социокультурное Бытие человека (как мир бесконечного числа социокультурных миров разного уровня и масштаба), давно уже «стоящее под вопросом». За его сохранение (как и за его *подлинность*) по-своему ответственна и психология (как и педагогика и психотерапия!).

Идею мира миров мы находим в психологии даже у Б.Г. Ананьева и его последователей, когда мир той же индивидуальности признается как «интегративное объединение» (по удачному определению А.Г. Асмолова) мира индивида, мира субъекта деятельности и мира личности.

Вычленение многих важных черт постнеклассической психологии мы находим сейчас в анализе особенностей этого стиля мышления (отчасти небесспорном) у Т.В. Корниловой (которая, по-видимому, исходит из идей О.К. Тихомирова) и у М.С. Гусельцевой.

*Введение аксиологических (ценностных) факторов в объяснительные модели* (Л.А. Никитич) – это *второй* из основных признаков постнеклассической науки [14, с. 234]. Он едва ли не единственный, признаваемый сейчас большинством авторов.

То, что общезначимые ценности (в форме личностных ценностей) сейчас внедряются во многие модели личности в гуманистической, «вершинной» психологии (А. Маслоу, В. Франкл и многие другие) является выражением этой тенденции в постнеклассической психологии.

Согласно Т.В. Корниловой и С.Д. Смирнову, «внесение ценностного компонента в психологические теории отражает не столько специфику гуманитарной парадигмы в психологии, сколько связь их с общим изменением подходов к пониманию человека и его места в мире в период постнеклассической науки...» [10, с. 429-430].

Как говорил Ф. Кастро, «в душе каждого из нас живет история». История (культуры, науки) живет и в каждом из течений, направлений современной психологии – в том плане, что одни из них сохраняют связь и преемственность с классической научной рациональностью, другие – с неклассической и т.д. Оседая в *разное время* в устойчивом пространстве науки (это понятие на самом деле является достаточно сложным для понимания), развиваясь в нем далее, они *продолжают* определенным образом сосуществовать, а иногда и отсылать (апеллировать) друг к другу. Они не самодостаточны и одновременно в чем-то самодостаточны, что порождает противоречия, разрешимые на базе того же *принципа дополнительности*.

Нужно сказать, что современные историки психологии не сделали почти ничего для *детального анализа* психологических концепций в аспекте того типа научной рациональности и культуры (стиля мышления), в недрах которого они сформировались или формируются.

Действительно, кто из *историков психологии* детально анализировал конкретные психологические концепции (начиная с Декарта и кончая XXI веком) с позиций установок *классической науки*? Здесь принес бы немалую пользу детальный *мета-анализ* (термин Т.В. Корниловой) *бихевиоризма* и *когнитивной психологии* в аспекте классической научной традиции (к которой их иногда относят), экзистенциальной и культурно-исторической психологии Л.С. Выготского – в аспекте неклассической (правда, это сделано многими исследователями Выготского).

Почти в зародыше сейчас находится и разработка вопросов *интеграции типов научной рациональности* в психологии. Идеи постнеклассической психологии пока не могут достаточно непротиворечиво раскрыть и вписать в *единую* картину психической реальности. Ее становление связано с большим числом трудностей. Начнем с того, что существующие тесты «на ценности личности» (тесты Рокича, Шварца), которые на деле присутствуют лишь у 1 % населения (кстати, психологи тут не исключение!), весьма некорректны.

*Ценности* осмысливаются в искаженном виде – и потому неклассическая психология не обрела еще самостоятельной жизни и замутнена всякими внешними влияниями.

Единое видение внутреннего мира человека с позиций синтеза четырех типов научной рациональности (каждое течение или парадигма может быть вписано в одну из них) не сложилось именно потому, что постнеклассическая методология в психологии сейчас еще очень слаба, имеет мало влияния, да и сторонников. И это понятно: 1 % (если исходить из Маслоу) ценностно-ориентированных личностей в составе сообщества психологов – это все-таки очень мало! (Тут можно назвать и другие препятствующие факторы.)

Ситуация сейчас чем-то напоминает случай, когда мы одну из линз стереоскопа, предназначенных для рассматривания стереопары, поцарапали и заляпали, а потом еще удивляемся, почему у нас не получается «объемного видения» *реального объекта*, изначально зафиксировавшегося на этих слайдах!

Интегративная методология имеет большой (еще не раскрытый) интегративный потенциал именно потому, что *любые ценности* в ходе их утверждения являются основой «событийных» изменений в социуме и культуре (Г. Риккерт). В то же время нельзя забывать, что общечеловеческие ценности – это лишь конечный итог *равноправного* диалога цивилизаций (а он пока идет очень трудно), так что мы вправе говорить и об особых ценностях локальных (достаточно масштабных) сообществ людей (по Д.А. Леонтьеву ценность аккумулирует духовный опыт больших социальных групп, а В. Брожик неслучайно заканчивает свой известный трактат о ценностях сюжетом о «родине человека»). Именно родина людей в широком смысле слова (не обязательно страна) – это тот *культурный ареал* (общность), в котором зарождаются любые ценности, – это может быть даже *какая-то локальная цивилизация* (государство же является не культурной, а политической общностью).

Гуманистические ценности наших психологов и вообще ученых-«гуманитариев» (точнее, какой-то их части) в той мере, в какой о них можно говорить, в своих особых чертах порождены *атмосферой их родины*, каковой для нас является территория евразийской цивилизации, а для европейского человека – западно-европейской и т.д.

Да, вполне возможно, что существуют некоторые *универсальные* составляющие или аспекты научного знания, например, «логические ценности», или просто «логика», выступающие основой общечеловеческого научного знания (на чем особо настаивал Б.Ф. Поршнев). Вполне допустимо, что в состав этих ценностей входит и научная порядочность, добросовестность, полное неприятие заимствования из чужих работ.

Хотя фрагменты *собственных работ* ученый все же может использовать, поворачивая их в новом ракурсе. М.М. Бахтин говорил, что в науке (в отличие от искусства) *в принципе* не может быть отдельных произведений! Возьмем простой пример – опираясь на доказанную им теорему, опубликованную в малоизвестном издании, математик может *полностью повторить ее* (и даже ее доказательство) в других своих статьях, выводя из нее все новые и новые следствия!

Как бы то ни было, ценности определенного, достаточно *масштабного* (не ограничивающегося территорией одной страны) сообщества относительно локальны – привязаны к «атмосфере» жизни, бытия конкретной цивилизации, например.

И тут надо вспомнить, что существует такое методологическое понятие, как «проблемное поле науки». Ученые, живущие в атмосфере конкретной общности (цивилизации и т.д.), имеют дело с целым ворохом *особых* жизненных (а значит и научных) проблем, которые они должны как-то у себя решать.

Хотя многие основные понятия науки интернациональны (например, по тонкому замечанию И.А. Мироненко, в психологии понятие личности «вполне интернационально» [13]), но существует ряд понятий, которые как бы *почти не нужны* западной науке (или же *не востребованы* ею).

Это, например, понятие характера, встречающееся практически только у Фромма и Олпорта (хотя античная цивилизация породила целые трактаты о характере!), а также человека как *индивида* и особенно понятие человека как *субъекта деятельности*, введенное Б.Г. Ананьевым. Эти понятия обычны для постсоветской психологии (так что вряд ли от них нам нужно отказываться). Тут есть свои особые проблемы, но каким образом в контексте данных рассуждений надо определять «ценность научной работы ученого», если мы видим *переакцентировку даже некоторых основных понятий науки*?

Без привязки «ценности» (т.е. *реального значения* работ ученого) к конкретному социокультурному миру большого масштаба, к проблемам, которые он прямо или косвенно решал, тут не обойдешься. Отсюда следует, что само понятие «ценность» в форме «ценности научной работы» не может носить какой-то глобальный характер и операционально определяться *западными*, пусть даже действующими «в масштабах всего мира», гигантами, типа *Google, Reuters* и т.д.

Каким образом наукометрия (или просто Министерство образования и науки страны) может определять ценность научной работы конкретного ученого, если *само понятие ценности* не только в этой сфере, но и в других областях социальной жизни или жизни личности *четко не выявлено*, отличается нечеткостью, рыхлостью (на чем мы еще остановимся)? Однако упомянутые выше способы определения «ценности» работ ученого и

преподавателя со стороны министерств науки и образования в некоторых государствах Евразии (в частности, в Казахстане) являются сейчас очень жесткими (вплоть до последующих оргвыводов).

Из сказанного ясно, что *интегративная стратегия в разработке научно-психологических* (и любых гуманитарных) проблем должна строиться *не просто как коммуникативная стратегия* (В.А. Мазилон), а включать в себя заботу психологического сообщества о стимулировании и кристаллизации общих для евразийского пространства гуманистических и иных *ценностей*. А просто общаться (в рамках обычных конференций, конгрессов, симпозиумов и т.д.) ученые наших стран могут очень долго и без особого результата! (Это как раз тот случай «неподлинного» совместного бытия ученых, который Хайдеггер называл бесконечным «растолковыванием».)

Здесь можно остановиться также на интегративных процессах *в естественных науках*, например, в физике.

В начале XX века встала задача объединения *классической* физики, справедливой для масштабов *макромира* и относительно малых скоростей, и физики *неклассической* (квантовая механика, раскрывающая механизмы взаимодействия вблизи планковских масштабов расстояний, и специальная и общая теория относительности, применимые к области субсветовых скоростей и высоких гравитационных потенциалов, и ускорений).

Великие объединители физики были заняты объединением не «традиций школ», о которых сейчас так много пишут, а перспективных научных идей, отыскивая их всюду и двигаясь в направлении синтеза классических представлений и зарождающихся неклассических (сейчас же формируются уже постнеклассические представления!) Так, один из создателей квантовой механики Нильс Бор сначала проходил стажировку в Кембридже (в свое время там работал Исаак Ньютон), в лаборатории Дж.Дж. Томсона, затем наступил Манчестерский период его творчества (школа Резерфорда). Однако при создании своей квантово-механической модели атома Бор опирался не только на частные наработки этих школ, но привлекал идеи Макса Планка (Берлинская школа и т.д.) [1].

*Категориальное* видение самого предмета психологии (под ним можно понимать внутренний мир человека) также очень не помешало бы в деле интеграции психологии, ибо еще Кант видел «синтетическую» природу обобщенных понятий и категорий науки. Приходится только сожалеть, что мы давно уже не видим историков психологии масштаба с М.Г. Ярошевского, уделявшего серьезное внимание формированию (вычленению) базовых психологических категорий (мотив, образ, действие, общение плюс сама личность), а также трансформации стилей мышления на протяжении всей истории и предистории психологии [19]. Отсутствие должной *философско-методологической культуры* у значительной части современных психологов, их неспособность глубоко понять особенности той *картины мира* (как мира вообще, так и мира личности), которые предполагает классическая, неклассическая и все иные типы научной рациональности, является немалым тормозом в деле интеграции психологического знания.

Часто говорят, что в неклассической науке большую роль играет субъективный фактор (роль наблюдателя в физических экспериментах по элементарным частицам т.д.). Но в постнеклассической психологии роль субъективного фактора (конечно, это надо понимать не упрощенно) *едва ли не больше*, ибо здесь признается, что сам психолог должен обладать какими-то ценностями (в том числе профессиональными, да и просто общечеловеческими) хотя бы тогда, когда мы говорим об «этике практического психолога», гуманизме в психологии или исследовании ценностей с опорой на самонаблюдение и т.д.

Вводить ценности в состав психологической модели личности весьма затруднительно, если психолог сам как личность не обладает высшими ценностями. Именно их интуитивное видение является одной из важных предпосылок создания адекватного научно-психологического понимания феномена ценностей в психологии.

А с самим этим *пониманием*, как мы уже говорили выше, сейчас дела обстоят тоже неважно. Возьмем для примера только сферу психологии.

Одни психологи понимают под ценностями «все, что люди считают для себя ценностями», то есть сводят ценности к каким-то мнениям, что, как известно, недопустимо (Д.А. Леонтьев); другие, ничтоже сумняшеся, понимают под «общечеловеческими ценностями» физиологические потребности, ибо они-де есть у *всех* людей. А еще один, в общем-то глубокий исследователь отчуждения человека в сфере труда, Н.С. Пряжников, пишет буквально следующее: «И все-таки можно выделить ценность, на которую ориентируются большинство людей.... – это деньги и, прежде всего, доллары» [17, с. 84]. Наконец, существуют и такие воззрения, когда признаются некие «ценности-средства» (к ним, кстати, можно отнести все те же материальные ценности!), хотя это полностью противоречит положением философской аксиологии. Как ясно читателю, подобные осмысления ценностей не отличаются глубиной.

Такое плачевное положение дел как со строгим пониманием ценностей в рамках психологических моделей, так и отчасти с самим наличием их у психологов, включая психологов-практиков, по сути дела нетерпимо. Оно не позволяет постнеклассической психологии «встать на ноги» и содействовать интеграции и *ценностной оценке* значения конкретных положений психологических концепций, относящихся к самым разным типам научной рациональности, начиная с классической традиции (а это позволило бы *хотя бы отчасти отсеять «шелуху»!*). Тем самым большой интегративный потенциал постнеклассической психологии пока оказывается невостребованным.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данин, Д. Приобщение ко времени. Пути в неизвестное. Писатели рассказывают о науке. Сборник 10 / Д. Данин. – М.: Советский писатель, 1973. – 480 с.
2. Дугин, А. Основы геополитики. Геополитическое будущее России. Мыслить пространством. – Изд. 3-е, дополн. / А. Дугин. – М.: АРКТОГЕЯ-центр, 1999. – 928 с.
3. Козлов, В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания / В.В. Козлов. – М.: Институт психотерапии, 2005. – 544 с.
4. Козлов, В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска или освящение повседневности / В.В. Козлов – М.: Психотерапия, 2007 – 528 с.
5. Козлов, В.В. Психология творчества. Свет, сумерки и темная ночь души / В.В. Козлов. – М.: ГАЛА-издательство, 2009. – 112 с.
6. Козлов, В.В. Психология кризиса / В.В. Козлов. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2014. – 528 с.
7. Козлов, В.В. Методология психологии сегодня. / В.В. Козлов, В.А. Мазилев, В.Ф. Петренко // Методология современной психологии. – 2017. – № 7 – С. 3–6.
8. Козлов, В.В. Основы духовной психологии: высшие состояния пробуждения / В.В. Козлов. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2018. – 280 с.
9. Козлов, В.В. Психология успеха: жизнь с вершины (монография) / В.В. Козлов, И. Донченко. – Запорожье: СТАТУС, 2019. – 144 с.
10. Корнилова, Т.В. Методологические основы психологии. 2-е изд. / Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов. – М.: Изд-во Юрайт, 2011. – 483 с.
11. Мазилев, В.А. Методология психологической науки: история и современность / В.А. Мазилев. – Ярославль: ЯГПУ, 2017. – 419 с.
12. Майков, В.В. Трансперсональный проект: психология, антропология, духовные традиции. Том 2. Российский трансперсональный проект (3-е издание, исправленное и дополненное) / В.В. Майков, В.В. Козлов. – Москва, 2007. – 424 с.
13. Мироненко, И.А. Субъект и личность: о соотношении понятий / И.А. Мироненко // Методология и история психологии. – 2010. – № 1 – С. 140–155.
14. Никитич, Л.А. История и философия науки / Л.А. Никитич. – М.: ЮНИТИДАНА, 2008. – 335 с.
15. Петренко, В.Ф. Многомерное сознание / В.Ф. Петренко. – М. Эксмо, 2014 – 448 с.
16. Петренко, В.Ф. Психосемантика искусства / В.Ф. Петренко. – М.: Макс Пресс, 2014. – 320 с.
17. Пряжников, Н.С. S#\$ или личность в эпоху продажности. Учебно-методическое пособие / Н.С. Пряжников. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 224 с.
18. Шадрин, Н.С. Проблема детерминации (самодетерминации) поведения в культурно-исторической и экзистенциальной психологии / Н.С. Шадрин // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 2 – С. 113–122.
19. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.

Материал поступил в редакцию 17.03.21

## IN SEARCH OF METATHEORY OF PSYCHOLOGY

V.V. Kozlov<sup>1</sup>, N.S. Shadrin<sup>2</sup>

Head of the Department of Social Psychology, Full Professor,

<sup>2</sup> Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Higher School of Pedagogics

Yaroslavl State University, Russia

<sup>2</sup> Pavlodar Pedagogical University, Kazakhstan

**Abstract.** *The article analyzes the paradigmatic structure of modern psychology. To increase the effectiveness of psychological knowledge, especially in its practical application, an integrative approach is proposed as a way of forming metapsychology. The problems associated with the difficulties of realizing the integrative potential of post-nonclassical psychology are discussed.*

**Keywords:** *Psychology subject, paradigm, theory, method, explanation, integration, practice, post-non-classical psychology.*

---

---

**Other aspects of applied psychology**  
**Другие аспекты прикладной психологии**

---

---

УДК 159.9

**ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**В.С. Маракшина**, магистрант

Московский педагогический государственный университет, Россия

***Аннотация.** В статье описываются особенности развития зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, а также описаны результаты эксперимента по изучению уровня развития зрительного восприятия у младших школьников с ЗПР и результаты проведенной коррекционной работы.*

***Ключевые слова:** задержка психического развития, зрительное восприятие, младший школьный возраст, коррекционная работа.*

В настоящее время большое внимание уделяется образованию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Количество детей с ОВЗ и, в частности, с задержкой психического развития (ЗПР) увеличивается с каждым годом.

В настоящее время ЗПР понимается как вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся почти все случаи замедленного психического развития, а также относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, но не достигающей умственной отсталости.

Л.С. Выготский считал, что все функции раннего детства идут вокруг восприятия. И именно восприятие в данном возрасте переживает самое большое развитие. Вследствие задержки психического развития зрительное восприятие у детей уже с раннего детства отстает в своем развитии.

Зрительное восприятие – это совокупность процессов зрительного образа мира на основе сенсорной информации, получаемой с помощью зрительной системы. Оно направлено на то, чтобы научить детей воспринимать предметы точно, полно, уметь видеть целостную картинку и отдельные части, разнообразные свойства и отношения.

У большинства детей с ЗПР проявляются трудности в процессе зрительного восприятия. Дети не способны воспринимать учебный материал с достаточной полнотой. Многие учащиеся воспринимают его неверно. В результате для детей с ЗПР характерна недостаточность, фрагментарность и ограниченность знаний об окружающем мире.

Особенности зрительного восприятия младших школьников с ЗПР связаны с недостаточной сформированностью пространственных представлений. Дети плохо ориентируются в сторонах собственного тела, испытывают сложности, если им нужно дать вербальный отчет об уже проделанной работе.

Процессы восприятия у детей с ЗПР замедлены, недостаточно избирательны, часто фрагментарны, не обобщены, из-за этого у детей задерживается развитие всей познавательной деятельности. Скорость восприятия у детей с ЗПР становится заметно ниже нормальной для данного возраста почти при любом отклонении от оптимальных условий. Детям этой категории необходимо больше времени для приема и переработки информации в процессе школьного обучения.

Можно сделать вывод, что нарушение зрительного восприятия ограничивает получение информации из окружающего мира, создает трудности при обучении, социализации и адаптации ребенка с ЗПР к новым условиям.

Именно поэтому важно проводить коррекционную работу по развитию зрительного восприятия данной категории детей.

Первоначально был проведен эксперимент, выявляющий уровень развития зрительного восприятия младших школьников с ЗПР, который подтвердил теоретические положения о недоразвитии зрительного восприятия. Недоразвитие проявлялось в неточности восприятия, в малом количестве образов-представлений, в недостаточной целостности и избирательности восприятия, в замедленном формировании целостного образа предмета, в фрагментарности и в сниженной скорости зрительного восприятия.

У младших школьников с ЗПР отмечались трудности при анализе геометрических фигур, реже – при анализе основных цветов и их оттенков. Недостаточно развиты способности к формированию и различению визуальных образов. Для проведения психокоррекционной работы была разработана психокоррекционная программа, которая осуществлялась в три этапа:

Первый этап предполагал повышение активности восприятия, формирование положительного отношения к знаниям, уточнение знаний и представлений детей о форме и цвете предметов.

Второй этап предполагал развитие скорости, константности и точности зрительного восприятия.

Третий этап предполагал развитие целостности и осмысленности зрительного восприятия.

Материал для проведения занятий подбирался с учетом психических и возрастных особенностей учащихся. Он способствовал не только развитию зрительного восприятия, но и других компонентов психики, поддерживал интерес к работе на протяжении всего периода проведения эксперимента.

По результатам повторной диагностики уровня развития зрительного восприятия младших школьников с ЗПР была выявлена положительная динамика выполнения диагностических заданий детьми. У детей незначительно увеличилась скорость, улучшились показатели точности, целостности и избирательности зрительного восприятия.

При дальнейшем систематическом проведении коррекционной работы можно добиться более стойких результатов в развитии зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белый, Б.И. Недостаточность высших форм зрительного восприятия у детей с ЗПР. / Б.И. Белый // Дефектология. – 1989. – № 4 – С. 10–14.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики/ Под ред. А.М. Матюшкина / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Малофеев, Н.Н. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под. ред. С.Г. Шевченко / Н.Н. Малофеев. – М., 2001. – 224 с.
4. Метиева, Л.А. Развитие сенсомоторики детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 192 с.
5. Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: Пособие для учителя – дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2018. – 256 с.

*Материал поступил в редакцию 31.03.21*

#### FEATURES OF VISUAL PERCEPTION IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH DEVELOPMENTAL DELAY

**V.S. Marakshina**, Master's Degree Student  
Moscow State Pedagogical University, Russia

**Abstract.** *The article describes the features of the development of visual perception in children of primary school age with developmental delay, and also describes the results of an experiment to study the level of development of visual perception in primary school children with developmental delay and the results of correctional work.*

**Keywords:** *developmental delay, visual perception, primary school age, correctional work.*

# **Педагогика & Психология. Теория и практика / Pedagogy & Psychology. Theory and practice**

**Международный научный журнал**

№ 2 (34), апрель / 2021

Адрес редакции:  
Россия, 400081, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г», оф. 312.  
E-mail: [scippjournal@mail.ru](mailto:scippjournal@mail.ru)  
<http://scippjournal.ru/>

Изготовлено в типографии ООО «Сфера»  
Адрес типографии:  
Россия, 400105, г. Волгоград, ул. Богунская, 8, оф. 528.

Учредитель (Издатель): ООО «Научное обозрение»  
Адрес: Россия, 400094, г. Волгоград, ул. Перелазовская, 28.  
E-mail: [scippjournal@mail.ru](mailto:scippjournal@mail.ru)  
<http://scippjournal.ru>

ISSN 2412-8201

Редакционная коллегия:  
Главный редактор: Теслина Ольга Владимировна  
Ответственный редактор: Малышева Жанна Александровна

Песков Вадим Павлович, кандидат психологических наук  
Шадрин Николай Семенович, доктор психологических наук, кандидат философских наук  
Боброва Людмила Владимировна, кандидат технических наук  
Водяненко Галина Рудольфовна, кандидат педагогических наук  
Коваленко Татьяна Анатольевна, кандидат технических наук  
Корнева Ирина Павловна, кандидат технических наук  
Ларионов Максим Викторович, доктор биологических наук  
Камолов Ифтихор Бахтиёрович, доктор философии (PhD) педагогических наук  
Сулейманов Сулейман Файзуллаевич, кандидат медицинских наук

Подписано в печать 10.04.2020 г. Дата выхода в свет: 17.04.2020 г.  
Формат 60x84/8. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times New Roman. Заказ № 72. Свободная цена. Тираж 100.