

ISSN 2412-8201

# **Pedagogy & Psychology Theory and practice**

**International scientific journal**

**№ 6 (38), 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, № 6 (38), 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](mailto: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, № 6 (38), 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**

- Zakrevskaya S.B.*  
NEW TASKS OF THE METHODOLOGICAL SERVICE OF A MODERN UNIVERSITY ..... 8
- Kovalenko T.A.*  
THE PLACE OF DISTANCE LEARNING IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS ..... 12
- Skorodumov A.A., Kavdangalieva M.I.*  
ABOUT PRACTICAL TRAINING SUBJECT MATTER ON THE STUDY OF TEMPERAMENT  
AT PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DEPARTMENTS OF MEDICAL UNIVERSITIES ..... 14

**Preschool education**

- Abramkina E.A.*  
IMPLEMENTATION OF THE TASKS OF ARTISTIC AND AESTHETIC  
DEVELOPMENT OF CHILDREN IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION ..... 17

**Education history**

- Tverdyukova E.D.*  
TEACHING PSYCHOANALYSIS IN THE CHILDREN'S SURVEY  
INSTITUTE IN THE SECOND HALF OF 1920..... 19

**Education in the sphere of music**

- Ostrovskaya G.I.*  
PIANO LESSONS AS A WAY TO CORRECT  
THE EMOTIONAL SPHERE OF HYPERACTIVE CHILDREN ..... 24

**Education for teachers**

- Akimova I.I., Ayrapetyan M.V., Grigorova E.A., Kazakov R.A.*  
CONFLICT BETWEEN THE INDIVIDUAL AND SOCIETY IN THE DRAMA OF HENRIK IBSEN ..... 30
- Strantsov A.N.*  
YOUNG GUARDS IN THE IN FIRE TRAINING..... 34

**Lifelong learning**

- Legotina I.M.*  
CONDITIONS FOR TRAINING VOLUNTEERS OF CULTURAL  
AND LEISURE ACTIVITIES IN CLUB-TYPE INSTITUTIONS ..... 47

**PSYCHOLOGY**

**Personality psychology**

*Skosyrskaya Yu.A.*

THE MAIN ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL  
SUPPORT IN THE INTERNAL AFFAIRS BODIES, AS WELL AS  
IN OTHER STRUCTURES OF THE RUSSIAN FEDERATION ..... 52

**Social psychology**

*Zhelezovskaya G.I., Fadeyeva N.B.*

MATERNAL DEPRIVATION AS A FACTOR  
OF EMOTIONAL INSTABILITY OF PERSONALITY ..... 56

**Fundamental psychology**

*Zakharov V.K.*

PHILOSOPHICAL APPROACH TO THE DESCRIPTION OF THE PSYCHOLOGY SUBJECT ..... 59

---

---

**СОДЕРЖАНИЕ**

---

---

**ПЕДАГОГИКА**

**Высшее образование**

- Закревская С.Б.*  
НОВЫЕ ЗАДАЧИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА ..... 8
- Коваленко Т.А.*  
МЕСТО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ  
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ..... 12
- Скородумов А.А., Кавдангалиева М.И.*  
О СОДЕРЖАНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ ТЕМПЕРАМЕНТА  
НА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАФЕДРАХ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ ..... 14

**Дошкольное образование**

- Абрамкина Е.А.*  
РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ..... 17

**История образования**

- Твердюкова Е.Д.*  
ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОАНАЛИЗА В ДЕТСКОМ ОБСЛЕДОВАТЕЛЬНОМ  
ИНСТИТУТЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1920-Х ГОДОВ ..... 19

**Педагогика музыкального образования**

- Островская Г.И.*  
ЗАНЯТИЯ НА ФОРТЕПИАНО КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ  
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ ..... 24

**Образование для преподавателей и учителей**

- Акимова И.И., Айрапетян М.В., Григорова Е.А., Казаков Р.А.*  
КОНФЛИКТ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА В ДРАМАТУРГИИ ГЕНРИХА ИБСЕНА..... 30
- Странцов А.Н.*  
ЮНГВАРДЕЙЦЫ В ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ..... 34

**Обучение в течение всей жизни**

- Леготина И.М.*  
УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ВОЛОНТЕРОВ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КЛУБНОГО ТИПА ..... 47

**ПСИХОЛОГИЯ**

**Психология личности**

*Скосырская Ю.А.*

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ОРГАНАХ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ, А ТАКЖЕ В ИНЫХ СТРУКТУРАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ .....	52
--	----

**Социальная психология**

*Железовская Г.И., Фадеева Н.В.*

МАТЕРИНСКАЯ ДЕПРИВАЦИЯ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ.....	56
---	----

**Фундаментальная психология**

*Захаров В.К.*

ФИЛОСОФСКИЙ ПОДХОД К ОПИСАНИЮ ПРЕДМЕТА ПСИХОЛОГИИ .....	59
---	----

## ПЕДАГОГИКА

### Higher education Высшее образование

УДК 378

#### НОВЫЕ ЗАДАЧИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

**С.Б. Закревская**, аспирант кафедры теории и истории педагогики,  
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
методолог учебно-методического отдела Центра развития образовательной среды,  
ФГБУ «НМИЦ им. В.А. Алмазова» Минздрава России (Санкт-Петербург), Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются новые задачи методической службы в контексте организации высшего медицинского образования на базе научного центра. Представлено решение новых задач с учетом возможностей образовательной среды научного центра, расширения партнерства, организации методической службой взаимодействия преподавателей гуманитарных, естественно-научных, клинических дисциплин, практикующих врачей, врачей-исследователей и учёных. Определена важность совместной деятельности всех субъектов и специалистов методической службы при организации процесса повышения профессиональной компетентности преподавателей.*

***Ключевые слова:** современный вуз, задачи методической службы современного вуза, профессиональная деятельность преподавателя, профессиональная компетентность, виды методической деятельности.*

Система высшего образования в России находится в состоянии непрерывного реформирования, адаптируясь к новым знаниям, технологиям и проблемам развивающегося общества. Основной задачей вузов в настоящее время является предоставление качественного образования в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов, подготовка высококвалифицированных специалистов, осуществление научной работы и производство инноваций [6].

Сегодня вуз, претендующий на звание современного и эффективного, должен быть успешен не только в основных видах деятельности (образовательной и научной), но и являться центром создания и развития инноваций. В связи с этим возникает потребность в организации процесса повышения профессиональной компетентности преподавателя современного вуза.

В настоящее время профессиональная деятельность преподавателя высшей школы представляет собой совокупность действий, направленных на поиск, получение и систематизацию научно-практических знаний, методическую их интерпретацию и организацию их освоения с целью применения в профессиональной деятельности. Н.В. Бордовская и Е.В. Титова, рассматривая профессиональную деятельность преподавателя, подчеркивают сложность, полиструктурность, целостность и уникальность деятельности преподавателя вуза. Авторы выделяют следующие сферы деятельности преподавателя:

- образовательная деятельность или преподавание;
- методическая деятельность, включающая учебно-методическую или организационно-методическую работу;
- научно-исследовательская деятельность или научная работа;
- общественная деятельность;
- организационно-управленческая деятельность [2].

Перечисленные сферы деятельности составляют основу функциональной модели профессиональной компетентности преподавателя вуза. По мнению ученых Герценовского университета, смысл профессиональной компетентности состоит в «способности (умении) решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессионально-педагогической деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и склонностей» [5]. Особенностью профессиональной компетентности преподавателя современного вуза является ее принципиальная незавершенность, поэтому кроме традиционных форм повышения квалификации, возникает необходимость разработки вариативных стратегий поддержки профессионального роста, учитывающих образовательную среду конкретного вуза как один из факторов развития профессиональной компетентности преподавателя [1, 5].

Специальным структурным подразделением вуза, которое осуществляет организацию процесса

повышения профессиональной компетентности преподавателя, является методическая служба вуза, представляющая собой «совокупность структурных элементов, направлений и различных видов методической деятельности, направленных на удовлетворение и развитие профессиональных потребностей субъектов» [3, с. 5].

К видам методической деятельности, направленным на повышение профессиональной компетентности преподавателя, относятся:

Аналитическая деятельность, направленная на мониторинг профессиональных потребностей и выявление затруднений дидактического и методического характера.

Информационная деятельность, представленная различными формами ознакомления педагогических работников с опытом инновационной деятельности и новых направлениях в развитии высшего образования.

Организационно-методическая деятельность, связанная с методическим сопровождением, планированием и организацией повышения квалификации.

Консультационная деятельность по вопросам методики преподавания и воспитания.

Все перечисленные виды методической деятельности являются планируемыми, регулярными и в некотором смысле привычными для методической службы любого вуза.

Появление современных форматов организации высшего образования приводит к возникновению новых задач методической службы, связанных с организацией повышения профессиональной компетентности преподавателя.

Рассмотрим изменения в деятельности методической службы в условиях организации высшего медицинского образования на базе федерального государственного бюджетного учреждения «Национальный медицинский исследовательский центр имени В.А. Алмазова» Министерства здравоохранения Российской Федерации (Центр Алмазова), где в настоящее время по Поручению Президента Российской Федерации и Постановлению Правительства реализуется образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело (уровень специалитета). В основе формирования образовательной среды использована концепция обучения Learning Ecosystem («экосистема обучения»), которая предполагает создание новых возможностей для обучения, использование новых видов взаимодействия и инновационных методик обучения [4]. «Инновационная научно-образовательная экосистема Центра Алмазова динамично развивающаяся структура, базисом которой является трансляционная медицина, интеграция фундаментальных и прикладных исследований в различных областях с оказанием многопрофильной специализированной, в том числе высокотехнологичной помощи и непрерывной подготовкой медицинских кадров» [7, с. 40]. На базе Института медицинского образования, являющегося специализированным структурным образовательным подразделением Центра Алмазова, методическую службу представляет учебно-методический отдел.

Одним из основных видов деятельности учебно-методического отдела является **аналитическая деятельность**. В условиях организации высшего медицинского образования на базе Центра Алмазова аналитическая деятельность направлена не только на мониторинг профессиональных потребностей и выявление затруднений дидактического и методического характера, но и на изучение потенциала инновационной научно-образовательной экосистемы, созданной в Центре Алмазова и планирование использования его возможностей при организации повышения профессиональной компетентности преподавателя.

**Информационная и консультационная деятельность** учебно-методического отдела опирается на научный компонент и специфику основной научной деятельности, которая осуществляется в Центре Алмазова. Новой задачей в деятельности учебно-методического отдела является организация взаимодействия преподавателей гуманитарных, естественно-научных, клинических дисциплин и практикующих врачей, занимающихся научной деятельностью в Центре Алмазова для возможности интеграции данных научных и клинических исследований с методическими материалами. Для этого передовые научные достижения и разработки включаются в рабочие программы дисциплин. Так, например, в курсе дисциплины «Иммунология» знания о механизмах функционирования иммунной системы позволяют рассматривать перспективы применения разработанных новых фармацевтических препаратов. Результаты научных исследований, выполненных аспирантами на кафедре лабораторной медицины и генетики, активно внедряются в образовательные программы всех уровней, включая программы дополнительного профессионального образования.

При осуществлении **организационно-методической деятельности**, связанной с организацией повышения квалификации, важным является расширение партнерства не только между подразделениями и кафедрами, но и между специалистами учебно-методического отдела и преподавателями гуманитарных, естественно-научных, клинических дисциплин, а также врачами, занимающимися научной деятельностью в Центре Алмазова. В результате совместной деятельности происходит передача знаний, обучение на основе опыта, поиск новых форм и методов проведения учебных занятий.

В результате такого взаимодействия появились новые формы занятий семинарского типа, при проведении которых используются ресурсы инновационной научно-образовательной экосистемы Центра Алмазова. Примерами таких занятий являются кейс-чемпионаты, мастер-классы, тренинги и др. Занятия семинарского типа по дисциплине «Биология клетки» проводятся с использованием активных методов обучения, включающих авторскую ролевую игру «Мутагенез». Занятие – экскурсия проводится при изучении

дисциплины «История медицины и основы научно-исследовательской работы» в монофункциональном музейном пространстве Центра Алмазова, где обучающиеся могут узнать об истории создания Центра Алмазова, о его основателе и о той научно-исследовательской деятельности, которая осуществляется в научном центре сегодня. Преподаватели клинических дисциплин на занятиях семинарского типа используют симуляционные технологии, метод «стандартизированного пациента», мастер-классы и др. Проведение занятий такого типа возможно на базе симуляционно-аккредитационного центра и клинических подразделений Центра Алмазова. Навыки научной работы обучающиеся могут получить на базе центра экспериментального биомоделирования, центра доклинических трансляционных исследований, отдела ядерной медицины и тераностики, центральной клиничко-диагностической лаборатории, института молекулярной биологии и генетики. Существенным моментом при этом является «вовлечение ведущих научных сотрудников, научных лидеров в реализацию образовательного процесса» [7, с. 30].

Необходимо отметить, что в результате организации совместной деятельности специалистов учебно-методического отдела и преподавателей, стираются границы между деятельностью самой методической службы, как структурного подразделения и деятельностью преподавателя. Особое значение начинает приобретать сам процесс организации взаимодействия, в результате которого происходит процесс обучения, обмена знаниями и опытом.

Можно утверждать, что и для научного центра, и для любого современного медицинского вуза поиск новых современных форм и методов организации учебной деятельности, разработка инновационных учебно-программных и учебно-методических материалов, а также их адаптивное к условиям образовательной среды конкретного вуза будут наиболее продуктивны **именно в результате организации совместной деятельности преподавателей, практикующих врачей, врачей-исследователей, ученых и специалистов методической службы.**

С учетом уникальных особенностей научно-образовательной среды конкретного вуза, методическая служба сможет разработать программы внутрифирменного обучения научно-педагогических кадров. Применение современных образовательных и цифровых технологий, инновационных методик и стратегий обучения, новых видов различных форм организации взаимодействия, в том числе сетевого, позволит расширить границы для обмена знаниями и профессиональным опытом.

Новые задачи методической службы становятся перспективным направлением в поиске новых форм организации взаимодействия научно-педагогических кадров в современном вузе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батракова, И.С. Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы / И.С. Батракова, В.А. Бордовский, А.В. Тряпицын // Известия ВГПУ. – 2013. – № 5 (80).
2. Бордовская, Н.В. Качество деятельности преподавателя вуза: подход к пониманию и оценке / Н.В. Бордовская, Е.В. Титова. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34889158>
3. Гордиенко, И.В. Организация и управление методической работой в системе среднего профессионального образования: учебно-методическое пособие / И.В. Гордиенко, Ю.М. Мельник. – Белгород: ОГАОУ ДПО «БелиРО», 2019. – 144 с.
4. Олейников, В. О концепции «экосистема обучения» и направлениях развития информатизации образования. / В. Олейников, С.А. Подлесный // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 4. – С. 84–91.
5. Писарева, С.А. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя / С.А. Писарева, М.Ю. Пучков, С.В. Ривкина и др. // Science for Education Today. – 2019. – № 3. – С. 151–168.
6. Платонова, Д.П. Университеты на перепутье: высшее образование в России / Серия коллективных монографий / Под редакцией Д.П. Платоновой, Я.И. Кузьминова, И.Д. Фрумина // Издательский дом Высшей школы экономики. – Москва. – 2019.
7. Шляхто, Е.В. Трансляционная медицина как основа научно-образовательной экосистемы Центра Алмазова. сборник Трансляционная медицина / под редакцией академика РАН Е.В. Шляхто / Е.В. Шляхто, Е.В. Пармон, Н.Н. Петрова и др. – СПб, 2020. – С. 23–40.

#### REFERENCES

1. Batrakova, I.S., Bordovsky, V.A., Tryapitsyn A.V. Professional competence of a higher school teacher / Izvestiya VSPU. 2013, No. 5 (80).
2. Bordovskaya, N.V., Titova, E.V. The quality of a university teacher: an approach to understanding and assessing the URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34889158>
3. Gordienko, IV, Melnik Yu.M. Organization and management of methodological work in the system of secondary vocational education: teaching aid / Belgorod: OSAOU DPO "BelIRO", 2019. – 144 p.
4. Oleinikov V., Podlesny S.A. On the concept of "learning ecosystem" and directions of development of informatization of education. Knowledge. Understanding. Skill. 2013; 4: 84-91.
5. Pisareva S.A., Puchkov M.Yu., Rivkina S.V. Model of the level assessment of the teacher's professional competence. Science for Education Today. – 2019. – No. 3. – P. 151–168.
6. Platonova, D.P. Universities at a Crossroads: Higher Education in Russia / Series of Collective Monographs / Edited by D.P. Platonova, Ya. I. Kuzminova, I. D. Frumina. Higher School of Economics Publishing House. – Moscow. – 2019.
7. Shlyakhto E.V., Parmon E.V., Petrova N.N. Translational medicine as the basis of the scientific and educational ecosystem of the Almazov Center. Collection of Translational medicine / edited by Academician E.V. Shlyakhto. – Spb, 2020. P. 23-40.

*Материал поступил в редакцию 17.11.21*

## NEW TASKS OF THE METHODOLOGICAL SERVICE OF A MODERN UNIVERSITY

**S.B. Zakrevskaya**, Postgraduate of the Department of Theory and History of Pedagogy,  
The Herzen State Pedagogical University of Russia,  
Methodologist of the Educational and Methodological Department  
of the Center for the Development of the Educational Environment,  
V.A. Almazov National Medical Research Center (Saint Petersburg), Russia

**Abstract.** *The article discusses the new tasks of the methodological service in the context of the organization of higher medical education on the basis of a scientific center. The solution of new tasks is presented, taking into account the possibilities of the educational environment of the scientific center, the expansion of partnership, the organization by the methodological service of interaction between teachers of humanities, natural sciences, clinical disciplines, practitioners, researchers and scientists. The importance of joint activities of all subjects and specialists of the methodological service in organizing the process of improving the professional competence of teachers is determined.*

**Keywords:** *modern university, tasks of the methodological service of a modern university, professional activity of a teacher, professional competence, types of methodological activities.*

УДК 378.046.2/ББК 74.00

## МЕСТО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**Т.А. Коваленко**, кандидат технических наук, доцент  
ФГБОУВО Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики  
(Самара), Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с дистанционным образованием. Влияние дистанционного обучения на качество восприятия предмета. Какое место занимает дистанционное образование в настоящий момент в процессе получения знаний.*

***Ключевые слова:** информатика, студенты, школьники, образование, дистанционное обучение, занятия, результат.*

Дистанционное образование существует в нашей стране как минимум уже лет 5, но в последний год, этот вопрос стал не только для высшего образования, но и для средней школы.

В период острых респираторных заболеваний во многих областях стали переходить на дистанционное образование. Вопрос о дистанционном образовании остается открытым. Много дискуссий по этому поводу, высказываний как за, так и против.

Практика такой формы работы с учащимися имеет как положительные стороны, так и отрицательные.

Положительные: не нужно ходить на занятия, можно заниматься дома. Вот этот момент стал отрицательным. После выхода с пандемии, студенты перестали ходить на занятия. Упала посещаемость как на лекциях, так и на лабораторных работах. Студенты за время дистанционного обучения разучились сами защищать свои лабораторные работы, они не могут ответить на элементарные вопросы. Упало внимание. Есть такое понятие слушать и слышать. Так вот они разучились слышать. И сами признаются, что они пол лекции чай пили, с друзьями общались, а лекция как обязательный фон. А сейчас нужно слушать, да еще реагировать, отвечать на вопросы. Казалось бы, что проще, сделал объясни, как делал. Но они не могут, потому что 70 % студентов эту лабораторную работу делали не сами. Ведь за время удаленного обучения достаточно было представить отчет. В лучшем случае ответить на вопросы в конце работы. Так вопросы повторяются. А вот теперь перешли в нормальный формат и сразу трудности. Преподаватель просит, что бы рассказали ход работы, задает дополнительные задания, сделать анализ проделанной лабораторной. А так как студенты эту лабораторную делали не сами, то и ответить на вопросы или написать тесты они не могут.

В настоящий момент времени мы снова работаем дистанционно, и еще один момент вскрылся при работе с бывшими школьниками, которые прошли дистанционное обучение. Первый момент – они просто не желают работать во время занятия. Делают все потом, в основном копируя лабораторные работы у того, кто сдал. В среднем по группам только 30 % могут написать тест по пройденным занятиям. Это хуже, чем в прошлом году. Второй момент – они считают, что преподаватель просто обязан сутками сидеть за компьютером. Очень часто слышишь «Я же прислал работу вчера вечером, а вы что не проверили?». Создается впечатление, что в школе учителя просто не покидают рабочие места. У нашей молодежи выработалось потребительское отношение, нет ответственности и понимания. Семья здесь выходит на первый план. Родителям приходится больше внимания уделять своим детям не зависимо от возраста, когда ребенок целый день сидит за компьютером. Родители не понимают, почему же не сдана сессия, а ответ на поверхности – он просто делал вид что учиться, включая компьютер, одевал наушники и занимался своими делами слушал музыку, общался с друзьями, в то время, когда шел учебный процесс.

Я проделала сравнительный анализ сдачи экзаменов в 2020 году и в 2021 году и сравнила с результатами 2019 (таблица 1).

Таблица 1

Результаты сдачи экзаменов

	2019	2020	2021
5	10 %	11 %	10 %
4	12 %	15 %	12 %
3	15 %	17 %	10 %
2	35 %	19 %	28 %
н/д	28 %	38 %	42 %
кол-во студентов	115	117	113

Проанализировав полученный результат ясно видно, что процент не допущенных студентов растет. Это происходит по двум причинам: первая – студенты не могут справиться с заданиями, и вторая – их не отчисляют за пропуски, за невыход на сессию им дают сроки для пересдачи целый год. В течение этого года они не появляются на пересдачу, и их все равно не отчисляют. Поэтому, процент студентов, не допущенных к экзамену, растет из года в год. Процент студентов, сдавших на «2», по сравнению с 2020 годом, тоже вырос.

Результат дистанционного обучения не однозначный: 60 % студентов с первого раза не понимают материал до конца, однако следует сказать, что студенты, которые не ходили на занятия подключаются удаленно и иногда, очень редко, начинают сдавать долги по предмету.

На преподавателя ложится дополнительная нагрузка, ведь приходится объяснять чуть ли не каждому персонально, что от него требуется. Кроме того, ведется дополнительная работа по тестированию студентов и проверки отчетов по проделанной работе.

Следует отметить, студенты 2 курса уже относятся к дистанционному обучению более ответственно, им не нужно повторять по 2-3 раза, что к следующему занятию вы должны представить отчеты. Конечно, чем человек старше, тем больше у него развито самостоятельное мышление и стремление учиться. Понимание необходимости получения знаний тоже приходит. И 2 курс, работая с одним и тем же преподавателем, знает его требования и понимает, что требования эти не меняются из-за изменения формы обучения. Они уже понимают, что нужно выполнять и практические работы, и лабораторные, и делать их самостоятельно. С первым курсом очень сложно в этом плане. Родители рассказывают, как школьники учатся дистанционно, и отзывы у них отрицательные. И это отношение переходит на высшую школу. А здесь так нельзя, здесь другие требования. В высшем учебном заведении требуют самостоятельно разбираться, мыслить. А этому, к сожалению, школа не научила.

Мы живем в очень трудное время, конечно очному обучению нет альтернативы, мы все прекрасно понимаем, что, когда студенты и школьники в классе, они сосредоточены на обучении. Но в настоящий момент, следует говорить о необходимости дистанционного образования как реальной формы обучения. И задача наша сформировать понятие у школьников и у студентов, что это образование и получение знаний, а не лежание на диване, или игры за компьютером во время занятий. А все, что в это время дистанционно в виде конференции идет учебный процесс, ну это так фон. Когда студенты начинают понимать, что весь материал, который преподаватель разъясняет нужно понять, вот тогда он с ответственностью подходит к дистанционной работе. Необходимо выработать понимание, что дистанционное обучение, это тоже обучение только в другой форме, а содержание от этого не меняется, как и требования к обучению.

Так какое место занимает дистанционное образование в учебном процессе? Я считаю пора принять необходимость такого обучения как альтернативу очному обучению, как необходимость при возникновении угрозы для жизни для младшего поколения. Нужно выработать стратегию смешанного обучения, чтобы учебный процесс не страдал от перехода из очного обучения к дистанционному.

Преподаватели высшей школы, столкнувшись с проблемой быстрого перехода с одной формы на другую, выработали гибкий план лабораторных и практических занятий и учебный процесс идет по плану. Ведь подчас такой переход происходит по приказу – «завтра все занятия переводятся в дистанционный формат». И времени подготовиться к такому переходу уже нет. Поэтому преподаватели уже имеют наработки, презентации к лекциям, файлы для проведения практических занятий, какой-то дополнительный материал по лабораторным работам.

Вопрос остается открытым как школьников и студентов, переводя на дистанционное образование, приучить к самостоятельной работе, чтобы наше младшее поколение осознало, что учиться нужно не зависимо от того где ты находишься – в школе или дома.

*Материал поступил в редакцию 19.11.21*

## THE PLACE OF DISTANCE LEARNING IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

**T.A. Kovalenko**, Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor  
Povolzhskiy State University of Telecommunications and Informatics (Samara), Russia

**Abstract.** *The article discusses issues related to distance education. The influence of distance learning on the quality of perception of the subject. What is the place of distance education at the moment in the process of acquiring knowledge.*

**Keywords:** *computer science, students, schoolchildren, education, distance learning, classes, result.*

УДК 372.815.99

## О СОДЕРЖАНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ ТЕМПЕРАМЕНТА НА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАФЕДРАХ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

А.А. Скородумов<sup>1</sup>, М.И. Кавдангалиева<sup>2</sup>

<sup>1</sup> кандидат психологических наук, доцент, преподаватель кафедры педагогики,

<sup>2</sup> кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель кафедры педагогики

ФГБВОУ ВО «Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова» МО РФ (Санкт-Петербург), Россия

**Аннотация.** В статье рассматривается содержание практических занятий по изучению темперамента на психолого-педагогических кафедрах медицинских ВУЗов. Представлены различные методики изучения темперамента, а также показана возможность их применения с учетом дидактических требований (библ.: 6 ист.).

**Ключевые слова:** содержание, методики, практическое занятие, опросники, темперамент, ситуационные задачи.

Как известно, содержание и методика проведения практических занятий зависит от специфики ВУЗа и кафедры, темы и цели занятия, глубины изучения близких тем на смежных кафедрах, особенностей учебных групп и специальностей (лечебное дело, педиатрия, стоматология и т.д.), возрастных особенностей обучающихся и количества часов, отведенных учебной программой на проведение конкретного занятия. При этом, «содержание должно мотивировать студентов к изучению дисциплины и специальности» [1].

Как правило, в медицинских ВУЗах темперамент изучается на психолого-педагогических и физиологических (психофизиологических) кафедрах. При проведении практических занятий чаще всего используется хорошо известный психодиагностический инструментарий [3-6]:

- ЕРІ Г. Айзенка (Eysenck Personality Inventory), который является третьим личностным опросником указанного автора, и направлен на выявление эмоциональной стабильности-нестабильности (нейротизма) и экстраверсии-интроверсии. Опросник разработан в вариантах А и Б, которые дублируют друг друга.

- Опросник (определитель темперамента) Д. Кейрси (David Keirse; Keirse Temperament Sorter). Опросник содержит четыре биполярные шкалы, отображающие содержание восьми психологических факторов темперамента (в рамках теоретических представлений К.Г. Юнга и его последователей). К этим факторам (шкалам) относятся:

- экстраверсия-интроверсия (Е-І, от англ. Extraversion-Intmvertion);

- сенсорика-интуиция (S-N, от англ. Sensation-Intuition);

- логичность-чувствование (Т-F, от англ. Thinking-Feeling);

- решение-восприятие (J-P, от англ. Judging-Perceiving) (планирование-импульсивность) [2].

- Методика «Формула темперамента» А. Белова, выявляющая преобладание какого-либо классического типа темперамента (холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик) и их процентное соотношение в общей структуре темперамента.

- Методика диагностики темперамента Стреляу (Jan Strelau; The Formal Characteristics of Behaviour – Temperament Inventory). Методика выявляет такие основные характеристики типа нервной деятельности человека, как уровень силы процессов возбуждения, уровень силы процессов торможения, уровень подвижности нервных процессов. Кроме того, методика позволяет рассчитать показатель уравновешенности процессов возбуждения и торможения по силе.

- Методика диагностики темперамента В. Русалова. Диагностирует предметно-деятельностную и коммуникативную стороны темперамента и оценивает такие его свойства, как энергичность, пластичность, темп и эмоциональность. Соотношение уровней выраженности перечисленных свойств указывает на тип темперамента.

- Шкала темперамента, по У. Шелдону. На основе данной шкалы возможно проведение соматотипирования – количественной оценки эндоморфного, мезоморфного и эктоморфного компонентов в каждом конкретном человеке. Кроме того, возможно рассмотрение и обсуждение корреляции между телосложением и темпераментом.

В отдельных случаях при проведении практического занятия по изучению темперамента используется опросник на выявление акцентуаций личности Г. Шмишека (H. Schmieschek). Мы считаем уместным использование данного опросника, поскольку он выявляет не только акцентуации характера, но и акцентуации темперамента. Напомним, что в классификации К. Леонгарда (K. Leonhard) приводятся шесть акцентуаций темперамента:

- гипертимический – желание деятельности, погоня за переживаниями, оптимизм, ориентированность на удачу;

- дистимический – заторможенность, подчёркивание этических сторон, переживания и опасения, ориентированность на неудачи;
- аффективно-лабильный – взаимная компенсация черт, ориентированность на различные эталоны;
- аффективно-экзальтированный – воодушевление, возвышенные чувства, возведение эмоций в культ;
- тревожный (боязливый) – боязливость, робость, покорность;
- эмотивный – мягкосердечие, боязливость, сострадание.

Помимо психодиагностического инструментария, на подобных занятиях широко используются ситуационные задачи и другие задания. Например, известные рисунки Х. Бидструпа, на которых он изобразил поведенческие признаки ярких представителей классических типов темперамента. При этом предлагается выбрать картинку, которые наиболее близко бы отображали реакцию конкретного обучаемого на представленную ситуацию, или охарактеризовать изображенных на рисунках людей по проявленным поведенческим признакам и соотнести эти признаки с тем или иным темпераментом.

Отметим, что все вышеуказанные методики и задания можно использовать лишь в том случае, когда на практические занятия отводится значительное количество времени. Если же тема отрабатывается на одном четырехчасовом занятии, то преподаватель ограничен в выборе средств. В этом случае, чаще всего, преподаватели психолого-педагогических кафедр обращают внимание на компактные опросники, к которым, в первую очередь, относится ЕРІ Г. Айзенка. Однако, работая с этим опросником, преподавателю очень часто приходится затрачивать много времени, когда полученные результаты нельзя интерпретировать однозначно, т.е. результаты нельзя соотнести с конкретным типом темперамента. Например, когда полученные результаты равны 12 как по шкале «экстраверсия-интроверсия», так и по шкале «эмоциональная стабильность - нейротизм». Если подобные результаты отметить в круге Айзенка, то становится очевидным, что определить тип темперамента не представляется возможным. Вызовет затруднение в соотнесении с конкретным типом темперамента наличие 12 баллов хотя бы по одной из двух названных шкал. В таких случаях мы имеем дело со смешанным типом темперамента. В данном случае вторым психодиагностическим инструментом может быть методика «Формула темперамента» А. Белова, выявляющая не только преобладание какого-либо классического типа темперамента, но и процентное соотношение четырех типов в общей структуре темперамента.

Для иллюстрации смешанного типа темперамента можно воспользоваться и четвертым личностным опросником Г. Айзенка (EPQ – Eysenck Personality Questionnaire) в интерпретации Г. Суходольского, который, помимо четырех классических (чистых) типов темперамента, предложил четыре смешанных (промежуточных) типа:

- холерически-сангвинический;
- сангвинически-флегматический;
- флегматико-меланхолический;
- меланхолически-холерический.

Таким образом, на практических занятиях, посвященных изучению темперамента на психолого-педагогических кафедрах медицинских ВУЗов, целесообразно использовать различный психодиагностический инструментарий, который, позволяет глубоко и всесторонне изучать не только особенности классических типов, но и смешанные (промежуточные) типы. Особо следует отметить, что такой подход к содержанию занятий активизирует учебно-познавательную деятельность студентов, мотивирует их к самостоятельному изучению данного феномена, а также формирует устойчивый интерес к дисциплине.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артюхина, А.И. Практическое занятие в высшей медицинской школе: учеб. пос. / А.И. Артюхина, В.И. Чумаков. – Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2017. – С. 12-13.
2. Опросник Кейрси. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://psylab.info/Опросник\\_Кейрси](https://psylab.info/Опросник_Кейрси) (дата обращения 06.11.2021).
3. Полуднякова Л.В. Методические рекомендации к лабораторным занятиям по физиологии высшей нервной деятельности: для студентов экологического факультета //Л.В.Полуднякова. – Ульяновск: УлГУ, 2019. – 71с.
4. Практикум по дифференциальной психофизиологии / сост. С.Г. Розенталь, А.В. Яковлев, Г.Г. Яфарова. – Казань: Казан. ун-т, 2015. – 84с.
5. Применение психодиагностических методик в учебном процессе по дисциплине «Психология и педагогика»: учебно-методическое пособие для преподавателей / А. Б. Атаманюк; ГБОУ ВПО ИГМУ Минздрава России, Курс психологии и педагогики. – Иркутск: ИГМУ, 2014. – 47 с
6. Психология и педагогика: практикум для студ. мед. вузов. В 2-х ч. Ч.1. / Сост.: А.Ф. Амиров, А.В. Бехтерева, Ю.В.Ивановский, Ю.Е. Коньшина, О.В. Кудашкина, Е.Е. Липатова, С.М. Мочалов, Л.В. Мурзагалина, А.А. Хусаенова. – Уфа: ФГБОУ ВО БГМУ Минздрава России, 2019. — 149 с.

*Материал поступил в редакцию 06.11.21*

**ABOUT PRACTICAL TRAINING SUBJECT MATTER ON THE STUDY  
OF TEMPERAMENT AT PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL  
DEPARTMENTS OF MEDICAL UNIVERSITIES**

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

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

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

**Abstract.** *The article considers practical training subject matter on the study of temperament at the psychological and pedagogical departments of medical universities. Various methods for studying temperament are presented, and the possibility of their application taking into account didactic requirements is also shown (Bibl: 6).*

**Keywords:** *content, methods, practical lesson, questionnaires, temperament, situational tasks.*

---

---

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

---

---

УДК 373.211.24

**РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Е.А. Абрамкина**, студент  
Научный руководитель: **И.Г. Галянт**, к.п.н., доцент  
ФГБУ ВО ЮУрГГПУ, Челябинск, Россия

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме реализации задач художественно-эстетического развития детей в дошкольной образовательной организации. Рассматриваются условия и подходы к процессу решения задач художественно-эстетического развития детей в условиях ФГОС ДО.*

***Ключевые слова:** художественно-эстетическое развитие, дошкольная образовательная организация, дошкольный возраст.*

Культурно-исторические и социально-экономические трансформации, отражающие специфику динамики современного социума, приводят к изменению как структурных, так и содержательных характеристик культуры, искусства и образования, что, в свою очередь, влияет на процесс художественно-эстетического становления личности на протяжении всего периода детства.

Новыми детерминантами, формирующими эстетический опыт поколений XXI века, стали свободный доступ к обширному нерецензированному объему информационных ресурсов, представленных в различных типах медиа, а также стремительно возникающие новые культурно-эстетические клише общества, обусловленные развитием технологий и процессом глобализации. Все это приводит к актуализации проблемы художественно-эстетического развития детей, которое, по мнению Н.В. Бутенко, должно рассматриваться, как «специально организованный образовательный процесс, направленный на формирование ценностного эстетического отношения ребёнка к действительности через художественное восприятие окружающего мира как реализацию способности видеть, ценить и создавать его красоту, ориентированный на развитие творческого потенциала каждого ребёнка и приобретение им опыта творческой деятельности в условиях обогащения детского развития» [2].

Значимость художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста подчеркивается выделением в ФГОС ДО такой отдельной образовательной области, включающей следующие компоненты: «развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) (п.2.6)» [5].

Следовательно, согласно ФГОС ДО, целью художественно-эстетического развития воспитанников является формирование у них основ художественно-эстетической культуры, что выражается, по мнению М.Б. Мешковой, в становлении интегрального качества личности, характеризующегося гуманистической направленностью в художественно-эстетической деятельности, выражающейся в эстетико-поведенческих элементах культуры и создании продуктов собственного творчества в поликультурном пространстве [4].

Необходимо отметить, что в требованиях ФГОС ДО конкретные задачи художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста не сформулированы, однако, перечисленные в Стандарте структурные компоненты данной образовательной области должны рассматриваться как опорные точки выделения таких задач, что позволяет авторам основных и парциальных образовательных программ дошкольного образования самостоятельно предлагать варианты задач художественно-эстетического развития детей в младшем, среднем и старшем дошкольном периодах, реализуя их решение во всех допустимых Стандартом видах детской деятельности, преимущественно в конструировании из разных материалов, музыкальной, театральной и изобразительной деятельности (как правило, рисовании, лепке и аппликации).

В самом общем виде реализация задач художественно-эстетического развития детей в дошкольной образовательной организации осуществляется как в процессе ознакомления воспитанников с конкретными жанрами и видами искусства, что позволяет создать условия для воспитанников в художественном самовыражении и самостоятельности в создании и воплощении творческого замысла за счет своеобразного «присвоения» полученного

опыта. Подчеркнем, что, реализуя задачи художественно-эстетического развития детей в ДОО, необходимо планировать не только соответствующую организованную образовательную деятельность (занятия, игры, экскурсии и т.п.), но и самостоятельную и совместную с педагогом деятельность детей.

Обзор литературных источников по проблеме свидетельствует о том, что эффективность решения задач художественно-эстетического развития воспитанников ДОО зависит от комплекса педагогических условий, реализуемых педагогом, среди которых часто упоминаются следующие: целенаправленное проектирование творческого компонента личности ребенка; интеграция всех образовательных областей сотворчество воспитанника и педагога с учетом ценностей культуры; интеграция видов художественно-эстетической деятельности и синтез средств видов искусства; ознакомление с выдающимися образцами мирового искусства; использование активных методов обучения, в том числе, исследовательских при стимулировании познавательной активности; учет возрастных и индивидуальных особенностей личности; обогащение художественно-эстетической развивающей среды; поощрение творческого экспериментирования детей; систематическое расширение эстетических представлений; стимулирование аналитической и рефлексивной деятельности в процессе восприятия искусства и создания собственных творческих продуктов; разработка технологических карт художественно-эстетического развития; использование новых педагогических и информационных технологий и другие [1-4].

Многочисленными исследователями и практиками подчеркивается, что наиболее важным принципом художественно-эстетического развития детей является именно интеграция, так как она позволяет сформировать у воспитанников целостную картину мира и создать предпосылки для выстраивания такой иерархии мотивов и ценностей, при которых эстетические потребности и чувства будут преобладать в процессе выстраивания ребенком собственной деятельности.

Так, И.Г. Галаянт отмечает, что в области художественно-эстетического развития обращение к синтезу искусств и интеграции видов творческой деятельности является основанием для развития предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, становления эстетического отношения к окружающему миру [3].

Таким образом, органичная интеграция культуры, искусства и образования представляется особенно значимой в поиске единого подхода к решению задач художественно-эстетического развития и социокультурной адаптации ребёнка в системе дошкольного образования.

На наш взгляд, для реализации требований ФГОС ДО решение задач художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста должно быть направлено на активизацию потребности личности к творческой самореализации на основе трансляции гуманитарных ценностей общества, культуры и искусства в их взаимосвязи, на познание мира ценностей в культуре и искусстве через усвоение системы общечеловеческих ценностей в процессе формирования экзистенциальных потребностей, идеалов и вкусов, что позволит максимально реализовать духовный потенциал каждого ребенка в процессе всестороннего развития.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бубнова, С.Ю. Современные подходы к реализации задач художественно-эстетического образования детей дошкольного возраста в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / С.Ю. Бубнова // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 5. – С. 217–221.
2. Бутенко, Н.В. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста: методика, технология, практика: монография / Н.В. Бутенко. – Москва: Издательство «Перо», 2016. – 200 с. – ISBN 978-5-906883-56-8.
3. Галаянт, И.Г. Пути художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в соответствии с ФГОС / И.Г. Галаянт // Вестник ЮУрГГПУ. – 2015. – №2. – С. 53-62.
4. Мешкова, М.Б. Художественно-эстетическое воспитание в системе дошкольного образования / М.Б. Мешкова, Т.И. Климовская, Л.А. Кобелева // Наука, техника и образование. – 2018. – № 12 (53). – С.98–101.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ: офиц. текст. – Москва: ТЦ «Сфера», 2015. – 96 с. – ISBN 978-5-9949-0961-4.

*Материал поступил в редакцию 27.10.21*

### IMPLEMENTATION OF THE TASKS OF ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF CHILDREN IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

**E.A. Abramkina**, student

Scientific supervisor: **I.G. Galyant**, PhD in Pedagogy, Associate Professor  
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

**Abstract.** *The article is devoted to the problem of the implementation of the tasks of artistic and aesthetic development of children in a preschool educational organization. The conditions and approaches to the process of solving the problems of artistic and aesthetic development of children in the conditions of the Federal State Educational Standard PE are considered.*

**Keywords:** *artistic and aesthetic development, preschool educational organization, preschool age.*

---

---

**Education history**  
**История образования**

---

---

УДК 159.9

**ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОАНАЛИЗА В ДЕТСКОМ ОБСЛЕДОВАТЕЛЬНОМ  
ИНСТИТУТЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1920-Х ГОДОВ\***

**Е.Д. Твердюкова**, доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник,  
Санкт-Петербургский институт истории РАН, Россия

***Аннотация.** В статье освещаются вопросы преподавания психоанализа в Детском обследовательном институте (ДОБИ) во второй половине 1920-х гг. Исследование подготовлено на материалах воспоминаний врача-психиатра С.А. Сокольской (1885–1972), впервые вводимых в научный оборот, с привлечением делопроизводственных документов и печатных трудов сотрудников ДОБИ. Рассматривается программа курса «Введение в психоанализ», описывается методика проведения занятий, характеризуется роль, которая отводилась этому курсу в учебном процессе и практической деятельности Института.*

***Ключевые слова:** Детский обследовательный институт (ДОБИ), психоанализ, трудновоспитуемые дети, С.А. Сокольская.*

В послереволюционной России теория психоанализа рассматривалась как новое научное направление, способное помочь в формировании «нового» советского человека. Этим объясняется включение курса психоанализа в программы обучения в институтах, занимавшихся вопросами педологии и подготовкой учительских кадров. Несмотря на обилие работ, посвященных истории психоанализа в Советской России [см., например, 1; 2; 12; 13], методика его преподавания изучена недостаточно. Целью статьи является освещение вопросов преподавания психоанализа в Детском обследовательном институте (ДОБИ) – одном из ведущих учреждений страны, занимавшихся изучением девиантного поведения детей и подростков. Исследование подготовлено на материалах воспоминаний врача-психиатра Софии Александровны Сокольской (1885–1972), хранящихся в Особом фонде архива Военно-медицинского музея Министерства обороны Российской Федерации в Санкт-Петербурге и не вводившихся ранее в научный оборот. Также были изучены документы личного дела С.А. Сокольской из фонда 3977 (Детский обследовательный институт) Центрального государственного архива Санкт-Петербурга (ЦГА СПб) и печатные труды специалистов, работавших в ДОБИ (А.С. Грибоедова, И.А. Перепеля, Е.П. Пуниной-Грибоедовой). Использование этих исторических источников позволило получить представление о программе курса «Введение в психоанализ», разработанного и читаемого С.А. Сокольской, о методике проводимых ею занятий, о той роли, которая отводилась этому курсу в учебном процессе и практической деятельности Института.

Детский обследовательный институт был создан в Петрограде в декабре 1918 г. как составная часть Государственной психоневрологической академии под руководством В.М. Бехтерева. Изначально он назывался «Институтом-интернатом» для детей обоего пола в возрасте 4–16 лет, которые считались трудновоспитуемыми (в разные годы их называли также морально-дефективными, асоциальными, анэтическими и пр.). Вскоре Институт стал базовой экспериментальной площадкой, на которой не только разрабатывались методики работы с детьми, но и обучались кадры дефектологов, логопедов и педологов. Возглавил его Адриан Сергеевич Грибоедов, чье имя Институт стал носить с 1924 г. В 1924/1925 учебном году отделения ДОБИ, занимавшиеся подготовкой специалистов, вошли в состав Ленинградского государственного педагогического института имени А.И. Герцена как Дефектологический факультет.

В его функции входило изучение отклоняющегося поведения детей и подростков на основе анализа проблем, возникавших у них в школе, детском доме или семье. Кроме того, в ДОБИ направлялись на экспертизу материалы о правонарушениях из Комиссии по делам о несовершеннолетних. На сотрудников Института возлагались также задачи официального освидетельствования и выдачи направлений в специальные вспомогательные школы [7, с. 37]. Таким образом, основной контингент пациентов ДОБИ составляли дети с задержками умственного развития, с нарушениями нервно-психической деятельности, нарушители общественного порядка. Предполагалось в идеале, что каждый мальчик или девочка, являющиеся трудновоспитуемыми, будут направлены в Институт родителями или учителями. Глобальная цель при этом состояла в предупреждении превращения такого ребенка в преступника.

К середине 1920-х гг. эта проблема стала чрезвычайно актуальной. В сборнике «Советская медицина в борьбе за здоровые нервы» отмечалась чрезвычайная распространенность в обществе нервных и душевных заболеваний, отклонений, расстройств, по числу своему опережавших даже такие социальные болезни как туберкулез [10, с. 13]. Приверженцы психоанализа исходили из того, что следствием любой невротической патологии является неправильное распределение энергии, что «делает невротика фактическим инвалидом, отвлекая... от ценной социальной работы». Истоки такой «генетической инвалидности» они видели в нарушении нормальных отношений с окружающими, которое возникало в детстве, в процессе взаимоотношений в семье, а впоследствии распространялось на все взаимодействия с внешней средой [8, с. 12]. Поэтому психотерапия во всех ее видах – от психоанализа до гипноза – рассматривалась руководством ДОБИ как важное средство оказания помощи детям с «болезненно укоренившимися привычками, навязчивыми состояниями и патологическими реакциями на ранее перенесенные душевные травмы» [3, с. 11]. С такой работой, по мысли ректора ДОБИ А.С. Грибоедова, лучше всего могли справиться врачи-психиатры, и при том социально-мыслящие, так как «нельзя изучать психической личности вне связи с социальной средой и физиологическими особенностями» [Там же, с. 83]. В частности, психоаналитические исследования в Институте проводили доктора медицины Т.К. Розенталь и И.А. Перепель.

Этой роли как нельзя лучше соответствовала и С.А. Сокольская. Окончившая курс Московского медицинского института (1909–1914 гг.), в годы Гражданской войны она служила старшим врачом железнодорожного дивизиона, после чего проработала два года ординатором Владимирской психиатрической больницы, являясь одновременно консультантом по нервным болезням в детской клинике и преподавателем невропатологии и психиатрии в фельдшерско-акушерской школе. Именно во Владимире, где в ее полном распоряжении оказалась интереснейшая и «никем не тронутая» библиотека, она пристрастилась к «путаному, темному» психоанализу, который затем стал для нее «вполне ясным и даже необходимым в работе с людьми» [11, л. 118].

Переехав в 1923 г. в Петроград и находясь в поиске работы, С.А. Сокольская пришла на аудиенцию к ректору ДОБИ А.С. Грибоедову. Его заинтересовал представленный ею список научных работ: «Психоанализ! Это интересно, хорошо! Криминалоид, – почему?... Ассоциативный эксперимент у малолетних правонарушителей, – Чудесно!» [Там же, л. 59].

Хотя профессор не предложил ей никакой должности, дважды в неделю она посещала научные собрания в ДОБИ, не получая за это никакой платы, наблюдая за применявшимися сотрудниками Института методиками. Так, на приеме у врача В.В. Скальской она знакомилась с исследованиями по методам Г. Россолимо и А. Бине, у доктора Ю.А. Левина – с практикой антропометрических измерений, у педагога Рубашевой – с методиками оценки школьной успеваемости, и ее все больше притягивала атмосфера в коллективе: «Я видела, как весь врачебный и педагогический, особенно, персонал увлечен, как все поставлено разумно, интересно, с массой исканий» [Там же, л. 118, 120]. По поручению Грибоедова Сокольская подготовила несколько лекций по психоанализу для слушателей Дома работников просвещения, а вскоре получила предложение прочитать в ДОБИ курс «Введение в психоанализ».

Сокольской была предоставлена большая свобода действий: «Профессор даже для начала не дал мне никаких советов, программы, материала... Даже удовольствовался тем, что я дала списки только наименований, а не содержания каждой лекции» [Там же, л. 120].

В основу курса по введению в психоанализ, по ее мысли, должны были лечь следующие темы: положительные комплексы; возрастные особенности психоанализа; дети-бродяги; об амбивалентности чувств; психоанализы отдельных особых случаев психопатических состояний [5, л. 11]. А.С. Грибоедов в целом согласился с такой программой, предложив ее несколько расширить, и в ноябре 1924 г. рекомендовал С.А. Сокольскую на должность ассистента по кафедре детской психопатологии и патологической педологии для специальной работы по детскому и педагогическому психоанализу. В своем представлении он написал: «Сокольская известна мне как хорошо образованная в этом отношении работница, практически работавшая у пр. Ермакова и сделавшая ряд самостоятельных исследований в этой области, например, “Психоанализ детской истерии”, “Ассоциативный эксперимент у малолетних правонарушителей”, “О детском негативизме”». [Там же, л. 18].

Еженедельные занятия (по два часа) должны были проводиться с врачами-практикантами ДОБИ, студентами Института педологии и дефектологии и студентами пятого курса Государственного института медицинских знаний. Курс для врачей был рассчитан на 22 занятия, для студентов – сокращенный – на 12 занятий. Каждое из них включало как теоретическую, так и практическую часть, в том числе разбор соответствующих клинических случаев и коллективные работы по психоанализу. Проводились они, ввиду немногочисленности групп, в «камерной» обстановке: «Мы сидели уютно кругом стола, говорить приходилось без напряжения, беседовать с больным об интимном так только и можно. Я видела удивленные, внимательные лица. Неожиданно много задавалось вопросов, и я видела, что меня понимают. Если никому из них впоследствии не пришлось применять в жизни психоанализ, так это уж не моя вина» [11, л. 120].

Теоретический курс для врачей включал в себя изучение следующих тем: о подсознательном; психоаналитические теории; ассоциативный эксперимент; толкование сновидений; психопатология обыденной жизни.

В рамках этих занятий слушатели знакомились с предпосылками возникновения психоанализа и его базовыми понятиями, проводили сравнительную характеристику существующих психоаналитических теорий (в своих лекциях С.А. Сокольская опиралась не только на работы Фрейда, но также на труды таких исследователей как Дюбуа, Адлер, Штекель, Жане, Дежерин, Джонс, Юнг, Марциновский, Розенбах, Бленлер); учились применять конкретные методики психоанализа. Одно из занятий обязательно посвящалось психоанализу художественных произведений, что способствовало и повышению общего культурного уровня потенциальных «целителей человеческих душ».

Особенностью курса преподавания в ДОБИ являлась тесная связь психоанализа с психиатрией, использование его в качестве лечебной методики. Это всецело соответствовало установкам, которых придерживалось руководство Института. От психоанализа А.С. Грибоедов требовал, прежде всего, чтоб он «был практичным, если не в излечении дефектов, то, по крайней мере, в объяснении состояния» [Там же, л. 120]. В этой связи важнейшую часть курса составляли практические занятия, которые проводились обычно в форме семинаров и предусматривали совместную работу педагога и слушателей по таким разделам как: психоанализ раннего детского возраста; психоанализ при открытых патогенных комплексах в душевных заболеваниях; психоанализ эмотивных состояний; психоанализ психопатических состояний с ущемленными комплексами; дегенеративные психозы в психосексуальном освещении; психоанализ правонарушителей; психоанализ психоневротических состояний и его особенности; психоанализ истерических состояний; психастения в детском возрасте; детские фобии; навязчивые патологические влечения в детском возрасте; психоанализ детских неврастенических и ипохондрических состояний; психоанализ при повышенной одаренности.

Таким образом, студенты изучали не только основные теоретические положения психоанализа, а усваивали их в тесной связи с практическими задачами, стоявшими перед ДОБИ. На конкретных примерах преподавательница пыталась убедить слушателей в необходимости и возможности применять психоаналитические методики для диагностики и терапии душевных заболеваний детей и подростков.

Отбор кандидатур, направляемых на психоанализ, проводил сам А.С. Грибоедов и, по словам С.А. Сокольской, очень удачно: «Был ли он знаток психоанализа? Сомневаюсь, но направляемый им мне материал свидетельствовал о его достаточной ориентировке» [Там же, л. 120]. Например, студентам было предложено проанализировать попытку убийства 14-летней девочкой-подростком своей матери. Сама девочка не могла объяснить мотивов своего поступка, как не смогли сделать этого и специалисты ДОБИ. Студенты же Сокольской этот «случай расшифровали, хотя с терминологией психоанализа еще не привыкли обращаться» [Там же, л. 121].

В ряде случаев методика психоанализа использовалась в ДОБИ для подготовки экспертных заключений по уголовным делам, в частности, по делу так называемой «шайки мстителей», созданной детьми 14–15 лет. Имевшие материально-обеспеченных родителей подростки решили «мстить» богачам в качестве «помощников революции», а для начала выработать у себя умение «спокойно убить». Жертвой стала их знакомая, после чего компания была арестована. В ходе судебного заседания Сокольская проводила ассоциативный эксперимент с расшифровкой, результаты которого были признаны прокурором заслуживающими внимания при постановке приговора (двое участников «шайки» были осуждены на длительные сроки заключения, а одна девочка – оправдана).

Практического материала для обучения («отсталых, дефективных, просто нервных, психопатов и вообще самых несчастных детей») было более чем достаточно. За десять лет работы Института через его лаборатории прошли более 16 тыс. детей, из которых свыше 5 тыс. были направлены во вспомогательные школы, свыше 3 тыс. – в учреждения для трудновоспитуемых, свыше 700 – в учреждения для нервнобольных [9, с.10]. Однако в конце 1920-х гг. деятельность А.С. Грибоедова подверглась жесткой критике за увлечение теориями педологии и переоценку тестовых методов определения степени умственного развития ребенка, за отрыв детской психиатрии от общей [6, с. 7]. Стенгазеты пединститута обвиняли «Адриана Первого» в высокомерии и деспотизме, призывая «срочно проверить сотрудников педологических кабинетов» и реорганизовать ДОБИ «на основе привлечения молодых научных сил» [11, л. 125]. В 1929 г. из Института были уволены специалисты, составлявшие костяк научного коллектива. На кафедру был прислан из Москвы молодой профессор Н.И. Озерецкий.

Как справедливо заметили итальянские исследовательницы И. Лелли и М. Заламбани, эксперимент по объединению марксизма с психоанализом потерпел крах, ибо стремление использовать «позитивную» часть фрейдовских идей, пригодных для формирования «нового» человека, приходило в неизбежное и острое противоречие с «негативной», слишком индивидуалистической, касающейся и сексуальных вопросов частью его теории. В результате «сексуальность заменялась нравственностью, ощущения – производительным организмом, желания – трудовой дисциплиной» [4, с. 16–17]. Критика, обрушившаяся в конце 1920-х гг. на сторонников психоанализа на страницах журналов («Под знаменем марксизма», «Вестник Коммунистической Академии», «Звезда», «Красная новь» и др.), меньше всего затрагивала вопросы лечебного и профилактического значения теории и методики, сводясь к упрекам в идеализме и метафизике, свойственным буржуазной культуре.

У С.А. Сокольской имелось свое объяснение происходящему: «Гонители не потрудились изучить его (психоанализ – Е.Т.), не имели мужества взглянуть в свое подсознательное, где бы они и без пугающего всех Фрейда нашли его основы и поняли необходимость изучить его спокойно и честно» [11, л. 127].

*\*Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-09-00404 «С.А. Сокольская. Обыкновенная жизнь. Воспоминания».*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балашов, Е.М. Психоанализ в российской педологии в первые годы советской власти // Медицина России в годы войны и мира. Новые документы и исследования / отв. ред. и сост. Л.А. Булгакова. – СПб.: Нестор-История, 2011. – С. 407–416.
2. Белкин, А.И., Литвинов, А.В. К истории психоанализа в Советской России // Российский психоаналитический вестник. – 1992. – № 2. – С. 9–32.
3. Грибоедов, А.С. На пути к преступлению (трудновоспитуемые дети). – Л.: Рабочий суд, 1928. – 121 с.
4. Лелли, И., Заламбани, М. Федор Достоевский в интерпретации Татьяны Розенталь: предвосхищение Фрейда. – Ижевск: ERGO, 2016. – 54 с. – (Ижевские лекции).
5. Личное дело С.А. Сокольской в ДОБИ // Центральный государственный архив Санкт-Петербурга. – Ф. 3977. – Оп. 1. – Д. 2006.
6. Мнухин, С.С. Роль ленинградских психиатров в развитии детской психиатрии // XIII Мнухинские чтения: сб. ст. / ред. Ю.А. Фесенко, Д.Ю. Шигашов. – СПб.: Альта Астра, 2015. – С. 5–9.
7. Первозванский, В.Б., Силенков, В.И. Возвращаясь к истокам становления системы предупреждения девиантного поведения несовершеннолетних в России // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 3. – С. 34–40.
8. Перепель, И.А. Советская психоневрология и психоанализ. К вопросу о лечении и профилактике неврозов в СССР. – Л.: типо-лит. ЛИСН, 1927. – 60 с.
9. Пунина-Грибоедова, Е.П. Десять лет дефектологической и педологической работы. – М.: изд. ДОБИ им. проф. А.С. Грибоедова, 1928. – 28 с.
10. Советская медицина в борьбе за здоровые нервы: сб. ст. / ред. Л.М. Розенштейн. – М.: изд-во Наркомздрава РСФСР, 1928. – 312 с.
11. Сокольская, С.А. Воспоминания. Ч. 3: Просвет, ДОБИ // Военно-медицинский музей Министерства обороны Российской Федерации. ОФ-76940.
12. Харитонов, А.Н. Восприятие идей Фрейда психоаналитиками в Советской России в 20-е годы // Российский психоаналитический вестник. – 1992. – № 2. – С. 55–63.
13. Эткинд, А.М. Эрос невозможного: история психоанализа в России: с приложением новых материалов «Двадцать лет спустя». – М.: Класс, 2016. – 588 с.

#### REFERENCES

1. Balashov, E.M. Psihoanaliz v rossijskoj pedologii v pervye gody sovetsoj vlasti // Medicina Rossii v gody vojny i mira. Novye dokumenty i issledovanija / отв. red. i sost. L.A. Bulgakova. – SPb.: Nestor-Istorija, 2011. – S. 407–416.
2. Belkin, A.I., Litvinov, A.V. K istorii psihoanaliza v Sovetskoj Rossii // Rossijskij psihoanaliticheskij vestnik. – 1992. – № 2. – S. 9–32.
3. Griboedov, A.S. Na puti k prestupleniju (trudnovospituemye deti). – L.: Rabochij sud, 1928. – 121 s.
4. Lelli, I., Zalambani, M. Fedor Dostoevskij v interpretacii Tat'jany Rozental': predvoshishhenie Frejda. – Izhevsk: ERGO, 2016. – 54 s. – (Izhevskie lekcii).
5. Lichnoe delo S.A. Sokol'skoj v DOBI // Central'nyj gosudarstvennyj arhiv Sankt-Peterburga. – F. 3977. – Op. 1. – D. 2006.
6. Mnuhin, S.S. Rol' leningradskih psihiatrov v razvitii detskoj psihiatrii // XIII Mnuhinskie chtenija: sb. st. / red. Ju.A. Fesenko, D.Ju. Shigashov. – SPb.: Al'ta Astra, 2015. – S. 5–9.
7. Pervozvanskij, V.B., Silenkov, V.I. Vozvrashhajaz' k istokam stanovlenija sistemy preduprezhdenija deviantnogo povedenija nesovershennoletnih v Rossii // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2019. – № 3. – S. 34–40.
8. Perepel', I.A. Sovetskaja psihonevrologija i psihoanaliz. K voprosu o lechenii i profilaktike nevrozov v SSSR. – L.: tipo-lit. LISN, 1927. – 60 s.
9. Punina-Griboedova, E.P. Desjat' let defektologicheskoi i pedologicheskoi raboty. – M.: izd. DOBI im. prof. A.S. Griboedova, 1928. – 28 s.
10. Sovetskaja medicina v bor'be za zdorovyje nervy: sb. st. / red. L.M. Rozenshtejn. – M.: izd-vo Narkomzdrava RSFSR, 1928. – 312 s.
11. Sokol'skaja, S.A. Vospominanija. Ch. 3: Prosvet, DOBI // Voенно-медицинский музей Министерства обороны Россиjskoj Federacii. OF-76940.
12. Haritonov, A.N. Vosprijatie idej Frejda psihoanalitikami v Sovetskoj Rossii v 20-e gody // Rossijskij psihoanaliticheskij vestnik. – 1992. – № 2. – S. 55–63.
13. Jetkind, A.M. Jeros nevozmozhnogo: istorija psihoanaliza v Rossii: s prilozheniem novyh materialov «Dvadcat' let spustja». – M.: Klass, 2016. – 588 s.

*Материал поступил в редакцию 10.11.21*

**TEACHING PSYCHOANALYSIS IN THE CHILDREN'S SURVEY  
INSTITUTE IN THE SECOND HALF OF 1920**

**E.D. Tverdyukova**, Doctor of Historical Sciences, Leading Researcher,  
St. Petersburg Institute of History of the Russian Academy of Sciences, Russia

***Abstract.** The article covers the teaching psychoanalysis in the Children's Survey Institute in the second half of the 1920. The study was prepared on the basis of the memoirs of the psychiatrist S.A. Sokolskaya (1885-1972), first introduced into scientific circulation, with the involvement of office documents and printed works of the Children's Survey Institute employees. The program of the course "Introduction to psychoanalysis" is considered, the method of conducting classes is described, the role assigned to this course in the educational process and practical activities of the Institute is described.*

**Keywords:** Children's Survey Institute, psychoanalysis, difficult-to-learn children, S.A. Sokolskaya.

---



---

**Education in the sphere of music**  
**Образование в сфере музыки**

---



---

УДК 374

**ЗАНЯТИЯ НА ФОРТЕПИАНО КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ  
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ**

**Г.И. Островская**, кандидат педагогических наук, доцент

Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова, Россия

***Аннотация.** Статья посвящена особенностям работы с детьми с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью на занятиях по фортепиано в музыкальной школе, как способа преодоления напряженных психоэмоциональных состояний учащихся. Цель работы состоит в выявлении эффективности коррекционного воздействия музыкальных занятий на эмоциональную сферу гиперактивных детей младшего школьного возраста, а также результативных подходов и оптимальных условий работы. В результате исследования обоснован выбор лично-центрированного подхода и принципа трансформации когнитивного содержания в эмоциональное в обучении, что подтверждается положительными результатами проведенного педагогического эксперимента.*

***Ключевые слова:** ДМШ, младший школьный возраст, СДВГ, занятия на фортепиано, эмоциональная сфера.*

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) считается одной из наиболее распространенных форм нарушений поведения среди детей младшего школьного возраста, о чём свидетельствуют многочисленные исследования, проведенные в различных странах в аспекте медицинских [3, 5], психологических [1, 8, 14-16] и педагогических [2, 12, 17] проблем. Типичными признаками гиперактивного поведения, вызывающими большие трудности при усвоении учебного материала в процессе обучения, являются: чрезмерная двигательная активность ребёнка (непоседливость), импульсивность (эмоциональная нестабильность), неумение сосредоточиться на выполнении одного дела (невнимательность), отклонение от социальных норм поведения. Следует отметить, что подобные симптомы в последнее время приобрели массовый характер, что выдвинуло проблему СДВГ в центр внимания общества, чем и обусловлена актуальность темы исследования.

В Большом психологическом словаре отмечается, что «гиперактивность детская проявляется не свойственными для нормального ребёнка невнимательностью, отвлекаемостью, импульсивностью и гиперактивностью» [4, с. 101]. Особую значимость в плане преодоления синдрома гиперактивности имеет процесс обучения музыке. Музыка эмоциональна по своей сущности, по своему непосредственному содержанию, она является, по выражению Б.М. Теплова, «эмоциональным познанием» и даёт ни с чем несравнимые возможности для развития и корректировки эмоциональной сферы человека. По мнению Л.С. Выготского, генетическими формами регуляции поведения в детстве долго остаются эмоции, во многом определяющие процесс становления личности, как целостного образования [7]. Однако в общеобразовательной школе один урок в неделю, отведённый на предмет «Музыка», не способен оказать плодотворного воздействия на детей с синдромом гиперактивности. «Спасательным кругом» в решении данной проблемы становится развитая система дополнительного музыкального образования: детские музыкальные школы (ДМШ), детские школы искусств (ДШИ), кружки, студии.

В результате анализа методико-психологической литературы было выявлено противоречие между необходимостью работы с учащимися ДМШ, имеющими синдром дефицита внимания с гиперактивностью, и отсутствием целенаправленной педагогической работы в данном направлении. В связи с данным фактом определены цели работы:

выявить эффективность коррекционного воздействия занятий на фортепиано на эмоциональную сферу гиперактивных детей младшего школьного возраста;

определить результативные подходы и оптимальные условия работы с гиперактивными детьми младшего школьного возраста в детских музыкальных школах.

М.А. Михайлова верно отмечала, что родители отдают ребёнка учиться в ДМШ и ДШИ, имея в виду различные цели обучения музыке. Первая группа родителей считает, что занятия помогут выработке дисциплинированности ребёнка, надеясь, что он, приобщившись к музыке, станет собраннее, ответственнее и

внимательнее. Вторая группа родителей рассматривает обучение в музыкальных школах и школах искусств как базовый фундамент будущей профессии музыканта для ребёнка. Третья, самая многочисленная, имеет в виду развитие основ музыкальной культуры, эстетического вкуса ко всему окружающему [10]. Следует отметить, что в последнее время появилась ещё одна категория родителей, которые отдают ребёнка учиться игре на каком-либо музыкальном инструменте по совету медиков, для коррекции их психоэмоционального состояния. Действительно, через некоторое время динамика положительных изменений становится очевидной.

Причины возникновения детской гиперактивности так и остаются недостаточно выясненными до настоящего времени, однако поиск возможных способов коррекции поведения детей с данным синдромом привёл учёных к выводу, что именно поведение самого ребёнка, а не его интеллектуальные способности служит причиной возникновения трудностей в учебном процессе. В настоящее время в школах, несмотря на жёсткие требования к умению сосредоточиться на уроке, усваивать новый материал и т.п., увеличивается количество детей, которые по разным причинам не могут усваивать программу из-за неусидчивости, несобранности и т.д.

Дети с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью часто или возбудимы, или внутренне напряжены. Они бедны эмоциональными ощущениями: у них не выразительны в цветовом отношении рисунки, стереотипны и поверхностны образы; беден эмоциональный отклик на музыкальные, художественные произведения, не глубоки эмоциональные проявления по отношению с другими людьми [5]. Поэтому так актуален поиск эффективных подходов и принципов для коррекции поведения детей с гиперактивным поведением, начиная с младшего школьного возраста.

Форма индивидуальных занятий в музыкальных школах и школах искусств предоставляет педагогу необходимые условия и возможности для внимательного и всестороннего изучения и развития каждого ребёнка, объективной оценки его эмоционального, психологического и физического состояния (строение рук, особенности музыкальной памяти, уровень музыкальных способностей и т.д.), которые обуславливают выбор конкретных и дифференцированных педагогических задач и методов работы [11].

О воздействии музыки на душевное и физическое состояние человека, известно с древних времён. В Античной Греции музыкальное образование было обязательным для всех свободных граждан, поскольку музыка, с точки зрения греков, способствовала гармонизации внутреннего мира человека. К настоящему времени научно доказано, что, обращаясь к чувствам, музыка вызывает, независимые от воли и разума человека, глубокие эмоциональные реакции, которые повышают тонус коры головного мозга, улучшают обмен веществ, усиливают внимание и т.п.

Американский теоретик музыки Джеральд Левинсон полагает, что по своей выразительности музыкальный язык является такой же знаковой системой коммуникации, как и язык обычный, понятийный [20]. Экспериментальные исследования показали, что значительным потенциалом эмоционального воздействия обладают все элементы музыкального языка: мелодия, гармония, ритм, тембр, громкость, фактура, темп и т.д. [21]. современные музыкальные психологи разработали достаточно эффективные методики тестирования этого воздействия [18, 19]. Гармонизация эмоционального состояния возможна, когда ребёнок проживает, осознаёт и выражает различные эмоциональные состояния, т.е. необходимо осуществлять работу с его эмоциональными проявлениями, лежащими в основе постижения музыкальных произведений на уроках музыки, что приводит к утверждению принципа *трансформации когнитивного содержания в эмоциональное*, как ведущего в учебном процессе.

Эффективность занятий на фортепиано также связана со сменой основного вида деятельности младшего школьника. Происходит переключение на более занимательное и интересное занятие, способствующее снятию напряжения и усталости после школьных уроков, общению с друзьями по искусству, а также заполнению досуга, предотвращению бесцельного времяпрепровождения. В совокупности, эти факторы благотворно влияют на здоровье ребёнка, предоставляя некую «отдушину» от груза заданий в основной школе [10].

В качестве ведущего подхода в работе с гиперактивными детьми в классе фортепиано был выбран *личностно-центрированный подход*, обусловленный процессом гуманитаризации современного образования, в основу которого положена модель фасилитирующего обучения, разработанная в гуманистической педагогике К. Роджерсом [13]. Личностно-центрированный подход в обучении во главу угла ставит понятие «переживание» как форму познания, общения и деятельности. Опора на такой подход в обучении детей с СДВГ результативна, поскольку обеспечивает как межличностные фасилитирующие отношения среди участников образовательного процесса, так и эмоционально-ценностное усвоение учебного материала.

Переживание выступает как система эмоционального восприятия, мышления и действия. С точки зрения Ф.Е. Василюк: «Переживание» работает на преобразование внутреннего мира человека и как деятельность подчиняется тем же законам, что и деятельность, направленная на изменение внешнего мира» [6, с. 14]. Переживание как деятельность эмоционального познания требует развития фантазии, образности, эстетических и нравственных чувств и эмоциональной рефлексии как высших психических функций. Переживание как деятельность направлена как на познание внутриличностных проблем человека, так и на эмоционально-ценностное познание мира и отношений людей. В этом случае процесс обучения может приобрести психотерапевтическую функцию.

Обоснованность теоретических положений исследования была проверена на экспериментальном этапе, который проводился на базе ДМШ № 2 им. В.К. Мержанова г. Тамбова. В эксперименте принимало участие 6 детей 1 класса по классу «фортепиано», из них 4 мальчика и 2 девочки. Небольшое число учащихся в группах обусловлено учётом специфики темы исследования и тем, чтобы каждый ребенок мог пройти индивидуальную проверку. Реализация основной цели потребовала решения нескольких задач на экспериментальном этапе:

- проанализировать отношение педагогов музыкальной школы по вопросам педагогической работы с гиперактивными детьми младшего школьного возраста;
- определить уровни развития эмоциональной сферы гиперактивных детей младшего школьного возраста;
- проверить эффективность воздействия музыкальных занятий в классе фортепиано на эмоциональную сферу гиперактивных детей;
- выявить результативные подходы и оптимальные условия работы с гиперактивными детьми младшего школьного возраста в ДМШ.

Поставленные задачи обусловили выбор соответствующих методов экспериментального исследования: наблюдение, анализ, анкетирование, оценивание. Учитывая, что главная роль в учебном процессе отводится педагогу музыкальной школы, было проведено анкетирование преподавателей ДМШ № 2 им. В.К. Мержанова г. Тамбова по вопросам, связанным с особенностями такой работы. В анкетировании приняло участие 12 педагогов, большинство из которых имеет опыт работы с детьми с СДВГ – 72 %, причём, по мнению 67 % респондентов, случаи гиперактивного синдрома участились за последние годы. Ответы педагогов позволяют определить, что в репертуаре у таких детей предпочтительна кантилена (38 %) и характерные произведения, дающие большой простор для фантазии (37 %). Из жанров предпочтение отдается пьесам – 89 % ответов.

Анкетирование позволило выявить какими способами, на взгляд педагогов, можно заставить гиперактивного ребенка работать весь урок. Почти половина педагогов – 49 % – считает, что таким способом может быть практика часто задаваемых вопросов, способствующих развитию фантазии, образного мышления и спектра разнообразных эмоций у детей.

Неожиданные результаты были получены на вопрос, касающийся атмосферы на уроках. Мнения педагогов разделились поровну: 46 % респондентов предпочтительной атмосферой на занятиях по фортепиано считают атмосферу строгости и дисциплины, в большей степени, с их точки зрения, способствующую концентрации внимания и сосредоточенности гиперактивного учащегося. Однако такое же количество педагогов – 47 % – считает, что на уроке должна господствовать атмосфера любви, доверия и доброжелательности. И только 7 % педагогов считает, что атмосфера на уроке вообще не играет никакой роли.

На один из ключевых вопросов анкеты: «Как Вы думаете, способствуют ли занятия музыкой коррекции эмоциональной сферы гиперактивных младших школьников?» был дан единодушный положительный ответ – «да, в большей степени» – 86 %, «скорее да, чем нет» – 14 %. В целом полученные результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что грамотно организованная, профессиональная работа педагога в музыкальной школе способна во многом корректировать эмоциональную сферу гиперактивных детей младшего школьного возраста.

На основе беседы и анкетирования педагогов и наблюдения за детьми выявлялись уровни развития эмоциональной сферы у гиперактивных детей по следующим компонентам:

*отзывчивость* (умение откликаться на различные эмоциональные воздействия);

*воображение, фантазия* (умение представлять определённые образы и картины при различных эмоциях);

*чуткость* (умение быстро реагировать и переключаться при смене эмоций и настроений в музыкальном произведении).

Данные компоненты определялись по пяти уровням развития эмоциональной сферы у гиперактивных детей младшего школьного возраста: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего и высокий.

*Низкий уровень* – ребёнок избегает заданий, требующих анализа собственных эмоций. Он не может правильно определять свои эмоции и чувства и охарактеризовывать их. Эмоционально не отзывчив, не чуток, не умеет фантазировать. Чрезмерно импульсивен, нетерпелив.

*Уровень ниже среднего* – ребёнок выполняет лишь часть заданий по предложенному образцу, не умеет разбираться в различных эмоциональных оттенках. Эмоционально неустойчив и не развит, не может переключаться с одной эмоции на другую.

*Средний уровень* – ребёнок выполняет по наставлению педагога все предложенные задания, но часто действует стандартно, по образцу, без особого желания, стараясь скорее отделаться от задания. Эмоционально однообразен, ему нужно время, чтобы эмоционально перестроиться.

*Уровень выше среднего* – ребёнок хорошо справляется со всеми заданиями, умеет подобрать идентичные и противоположные эмоции и объяснить их различия. Эмоционально чувствителен, отзывчив на любые воздействия.

*Высокий уровень* – ребёнок с большим желанием выдает несколько вариантов ответов, отличается эмоциональной развитостью, находчивостью. Быстро находит синонимы и антонимы к различным эмоциям. Чутко реагирует на малейшие изменения в эмоциональной сфере.

Использованная система пятиуровневого развития эмоциональной сферы предполагала изучение её исходного состояния у каждого ребёнка в начале занятий в музыкальной школе. Диагностика показала, что на констатирующем этапе эксперимента основная часть гиперактивных младших школьников имела низкий и ниже среднего уровни развития компонентов эмоциональной сферы, что отражено в Таблице № 1.

Таблица 1

Уровни развития	Показатели в количественном и процентном соотношении
Низкий	3 ч. – 50 %
Ниже среднего	2 ч. – 33,33 %
Средний	1 ч. – 16,66 %
Выше среднего	0 %
Высокий	0 %

Полученные на констатирующем этапе эксперимента данные свидетельствуют о том, что у гиперактивных детей необходимо развивать эмоциональную отзывчивость, чуткость, воображение и фантазию. Также нужно развивать музыкальные способности и умения, которые оказывают реальное влияние на овладение музыкально-исполнительской деятельностью.

Решение задач по коррективке эмоциональной сферы гиперактивных детей младшего школьного возраста в процессе обучения игре на фортепиано в ДМШ и ДШИ осуществлялось последовательно на протяжении всего первого года обучения (формирующий этап эксперимента). При этом создавались благоприятные условия, ситуации «успеха», окрыляющие ученика, дающие максимальные возможности для их самовыражения, саморазвития. Существенным моментом является то, что репертуар для первого года обучения в классе фортепиано должен содержать яркие и разнообразные в эмоциональном плане произведения. Хрестоматия педагогического репертуара для фортепиано для 1 класса ДМШ полностью отвечает данным требованиям, она состоит из разнохарактерных и разножанровых пьес, освоение которых способно максимально развить эмоциональное поле гиперактивного ребёнка (к примеру, такие пьесы, как: «Чижи прилетели» Б. Блока, «Канарейка» И. Гофе, «Полька» Ю. Слонова, «На льду» Д. Кабалевского, «В раздумье» А. Гедике, «Бурре» Л. Моцарта, «Марш» С. Сарояна, доступные этюды Л. Шитте, Е. Гнесиной, Т. Назаровой и т.п.). Работа с учащимися осуществлялась в направлении развития психической произвольности, самосознания детей и тренировки их становящихся функций.

В результате занятий на фортепиано у гиперактивного ребёнка приобретались в эмоциональной сфере следующие умения:

- сознательно, то есть произвольно концентрировать своё внимание на своих возникающих эмоциональных ощущениях;
- определять характер эмоциональных ощущений (весело, грустно, задорно, страшно и т.п.), различать их и сравнивать;
- одновременно контролировать свои мышечные ощущения и экспрессивные движения, которые сопровождают личностные эмоции при исполнении произведений;
- «воспроизводить» эмоции по заданному примеру (исполнение жалобных стонов или, наоборот, торжественного марша, смешных, быстрых птичек или неуклюжего медведя).

Для осуществления поставленной цели был разработан ряд характерных вопросов, стимулирующих эмоциональную чуткость, переживание, отзывчивость и активность детей с гиперактивным синдромом в процессе работы над музыкальным произведением:

- Какое настроение имеет данное произведение?
- Какие эмоции вызывает это произведение у тебя?
- Подбери ряд эмоций, похожих на те, что испытываешь ты, знакомясь с данным произведением.
- Подбери ряд эмоций, противоположных, испытываемых тобой.
- Какие произведения тебя больше трогают – радостные или грустные?
- Может ли одно произведение содержать различные эмоции?
- Как можно перейти от одной эмоции к противоположной?
- Вызывают ли у тебя эмоции аналогии с определенным цветом, если да, то с каким?
- Может ли эмоция грусти и тоски быть выражена мажорной тональностью?
- Может ли минор быть светлым и радостным?

Подсчет результатов эксперимента, проводившийся в конце первого года обучения в классе фортепиано (на контрольном этапе), позволил получить итоговые показатели уровней развития эмоциональной сферы гиперактивных детей младшего школьного возраста (Таблица № 2).

Таблица 2

Уровни развития	Показатели в количественном и процентном соотношении
Низкий	1 ч. – 16,66 %
Ниже среднего	1 ч. – 16,66 %
Средний	3 ч. – 50 %
Выше среднего	1 ч. – 16,66 %
Высокий	0 %

Динамика изменения показателей уровней развития эмоциональной сферы гиперактивных детей, обучающихся в классе фортепиано, в результате проведенного экспериментального наблюдения, отражена в сводной Таблице № 3.

Таблица 3

Уровни развития эмоциональной сферы младших школьников с гиперактивным синдромом				
Низкий уровень (Н)	Уровень ниже среднего (НС)	Средний уровень (С)	Уровень выше среднего (ВС)	Высокий уровень (В)
Начальный этап эксперимента в %				
50	33,33	16,66	0	0
Итоговый этап эксперимента в %				
16,66	16,66	50	16,66	0
Динамика роста показателей в %				
+33,3	+16,66	+33,3	+16,66	0

Опыт работы с детьми младшего школьного возраста, имеющих синдром дефицита внимания с гиперактивностью, позволил разработать ряд *рекомендаций* педагогам музыкальных школ:

1. В отношениях с учащимся придерживайтесь «позитивной модели». Создайте атмосферу любви, доверия и доброжелательности на уроках. Создавайте ситуации успеха, в которых ребёнок имел бы возможность проявить свои сильные стороны. Научите ученика лучше их использовать, чтобы компенсировать нарушенные функции за счёт здоровых.

2. Хвалите ученика в каждом случае, если он успешно справился даже с небольшим заданием. Это поможет закрепить уверенность ребёнка в собственных силах.

3. Старайтесь избегать категоричных «нет» и «нельзя». Говорите сдержанно, спокойно и мягко, не повышая голоса.

4. Давайте учащемуся только посильные задания, одно на определённый отрезок времени, чтобы он мог его завершить.

5. Поощряйте ученика за все виды деятельности, требующие концентрации внимания (например, разбор нового произведения, чтение с листа, заучивание наизусть).

7. Оберегайте ребёнка от утомления, поскольку оно приводит к снижению самоконтроля и нарастанию гиперактивности.

8. Давайте ребёнку возможность расходовать избыточную энергию – устраивайте минутки активного отдыха с лёгкими физическими упражнениями и релаксацией.

9. Повышайте мотивацию учеников, используйте в процессе обучения элементы игры, соревнования, избегайте монотонной деятельности.

10. Давайте задания в соответствии со способностями ученика. Исключите предъявления завышенных или заниженных требований к ученику.

В заключение можно сделать вывод о том, что занятия на фортепиано с детьми с СДВГ в ДМШ стали способом коррекции эмоциональной сферы учащихся при использовании трансформации когнитивного содержания в эмоциональное, как ведущего принципа в учебном процессе. Целенаправленная работа на основе личностно-центрированного подхода в обучении, опирающегося на процесс переживания, как форму познания, общения и деятельности, показала успешность педагогических усилий в данном направлении.

Средства музыкальной выразительности, к которым относятся мелодика, ритмика, гармония, темп, тембр, динамика, фактура и специфика преломления данных средств в контексте конкретного произведения, способны «оживить» музыкальные произведения спектром личностных чувств и эмоциональных переживаний учащихся. В результате осуществлённого эксперимента у учащихся с СДВГ развились эмоциональная отзывчивость, чуткость, воображение и фантазия. Динамика положительных изменений (см. Таблицу № 3) свидетельствует об успешности проведенного исследования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альтхерр, П. Гиперактивные дети. Коррекция психомоторного развития / П. Альтхерр. – М.: Академия, 2009. – 160 с.
2. Ахутина, Т.В. Дети с трудностями учения / Т.В. Ахутина // Начальная школа: плюс- минус. – 2000. – № 12. – С. 20–15
3. Бадалян, Л.О. Синдром дефицита внимания у детей / Л.О. Бадалян // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – СПб.: Питер, 2010. – № 3. – 95 с.
4. Большой психологический словарь / Сост и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – это СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
5. Брызгунов, И.П. Непоседливый ребёнок, или всё о гиперактивных детях / И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. – М.: инс-т Психиатрии, 2009. – 196 с.
6. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. – 200 с.
7. Выготский, Л.С. Психологическое развитие ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО, 2004. – 512 с.
8. Заваденко, Н.Н. Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей / Н.Н. Заваденко. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2009. – 104 с.
9. Кучма, В.Р. Дефицита внимания с гиперактивностью у детей России: распространённость, факторы риска и профилактики / В.Р. Кучма, А.Т. Платонова. – М., 1997. – 63 с.
10. Михайлова, М.А. Развитие музыкальных способностей детей / М.А. Михайлова – Ярославль, 1997. – 240 с.
11. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия. Теория и практика / В.И. Петрушин. – М.: Гуманит изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
12. Прихожан, А.М. Под гнётом школьных требований / А.М. Прихожан // школа психолога. – 2009. – № 12. – С. 15–18
13. Роджерс, К.Р. Гуманистическая психология: теория и практика: избранные труды по психологии / К.Р. Роджерс; под ред., [авт. вступ. ст. и сост.] А.Н. Сухова; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ун-т. – Москва: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 450 с.
14. Чумаков, М.В. Развитие эмоционально-волевой сферы личности / М.В. Чумаков. – Курган: Изд-во КГУ, 2012. – 124 с.
15. Чутко, Л.С. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью и сопутствующие расстройства / Л.С. Чутко. – СПб.: Хока, 2007. – 386 с.
16. Шевченко, Ю.С. Игровая психотерапия детей с гиперактивным поведением / Ю.С. Шевченко, М.Ю. Шевченко // Школа здоровья. 1997. – Т. IV. – № 2. – С. 82–85.
17. Ясюкова, Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация / Л.А. Ясюкова. – СПб.: Речь, 2010. – 183 с.
18. Hunter, P.G.; Schellenburg, E.G., & Schimmack, U. (2010). "Feelings and perceptions of happiness and sadness induced by music: Similarities, differences, and mixed emotions". *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 4: 47–56.
19. Larsen, J.T.; Stastny, B.J. (2011). "It's a bittersweet symphony: Simultaneously mixed emotional responses to music with conflicting cues". *Emotion*.
20. Levinson, Jerrold, *Musical Thinking*, *Journal of Music and Meaning*, Fall 2003, vol. 1, section 2
21. Rigg, M. (1937). "An experiment to determine how accurately college students can interpret the intended meanings of musical compositions". *Journal of Experimental Psychology* 21: 223–229.

Материал поступил в редакцию 30.11.21

## PIANO LESSONS AS A WAY TO CORRECT THE EMOTIONAL SPHERE OF HYPERACTIVE CHILDREN

**G.I. Ostrovskaya**, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor  
Tambov State Music and Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov, Russia

**Abstract.** *The article is devoted to the peculiarities of working with children with attention deficit hyperactivity disorder in piano lessons at a music school as a way to overcome the intense psycho-emotional states of students. The aim of the work is to identify the effectiveness of the corrective effect of music lessons on the emotional sphere of hyperactive primary school children, as well as effective approaches and optimal working conditions. As a result of the study, the choice of a personality-centered approach and the principle of transformation of cognitive content into emotional in learning is justified, which is confirmed by the positive results of the conducted pedagogical experiment.*

**Keywords:** *children's music school, primary school age, ADHD, piano lessons, emotional sphere.*

---



---

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

---



---

УДК 82

**КОНФЛИКТ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА  
В ДРАМАТУРГИИ ГЕНРИХА ИБСЕНА**

**И.И. Акимова<sup>1</sup>, М.В. Айрапетян<sup>2</sup>, Е.А. Григорова<sup>3</sup>, Р.А. Казаков<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> доцент кафедры русского языка, <sup>2,4</sup> курсант 611 уч. вз., <sup>3</sup> старший преподаватель кафедры русского языка Санкт-Петербургский университет МВД России, г. Санкт-Петербург, Россия

***Аннотация.** Проблема соотношения личного и общественного – вечная философская тема, раскрываемая в искусстве. Поколению «третьего миллениума» небезынтересно обратиться к осмыслению этой проблемы в европейской литературе конца XIX века. Цель настоящей работы – предложить интерпретацию идейного содержания пьесы норвежского писателя и драматурга Генриха Ибсена «Привидения», основанную на анализе системы ее образов и средствах выразительности. Предложенный анализ будет полезен всем, кто интересуется литературой, философией, вопросами этики и права.*

***Ключевые слова:** Генрих Ибсен, психологический реализм, мировая литература, норвежская литература.*

Вклад норвежского писателя и драматурга XIX века Генриха Ибсена в литературу столь значим, что с 1986 года в Норвегии вручается национальная Премия Ибсена за вклад в драматургию, а с 2008 года – Международная премия Ибсена. Писатель натуралистического направления, Г. Ибсен был мастером психологического анализа, и этим не перестает быть интересен современному читателю.

Генрих Ибсен во главу угла ставит «идею о самобытной личности» [4], что, по-видимому, не случайность: Норвегия – суровая земля нормандских викингов – людей сильных физически и духовно. В этой стране раньше, чем в остальной Европе, утвердилась политическая свобода: уже 1814 году в Норвегии была принята конституция, которая позднее была взята за образец в Германии. Это почти единственная страна, где с XVIII века нет безграмотных, среднее и высшее образование практически общедоступны. Закономерно, что в своих произведениях писатель изображал «души, хранящие глубокие омуты» [4], основываясь на психологическом реализме, а основная идея его творчества – возвеличивание «деятельной борющейся воли» [4].

В своих драматических произведениях Г. Ибсен показывает, что пресловутая мораль как навязанное большинством мнение не имеет ничего общего с правдой, честью, любовью и, наконец, с человеческим счастьем. Герои его драм часто проигрывают, но они ищут себя – в этом писателю видится величие человека. Г. Ибсен ставит своих героев в сложные жизненные ситуации, когда они должны сделать выбор, который может идти вразрез с моралью, но быть при этом нравственным, либо покориться навязанным извне требованиям общественного приличия.

Героиня «Кукольного дома» (1879) Нора подделала подпись отца, который лежал при смерти, ради займа для лечения мужа, и через 8 лет служащий банка, уволенный мужем Норы, шантажирует ее. Муж Норы, узнав об этом, считает ее безнравственной и хочет оградить детей от ее плохого влияния. Нора принимает решение оставить мужа, которому больше дорога мораль, чем она сама, потому что не хочет больше быть просто красивой и удобной всем куклой. Это мужественное решение стало единственно правильным для Норы на пути обретения своего человеческого и женского достоинства, утверждения себя как самоценной, отдельной от мужа личности.

Напротив, Фру Элене Алвинг, вдова капитана и камергера Алвинга, героиня драмы «Привидения» (1882), оказывается жертвой общественной морали. Привидениями Фру Алвинг называет свои воспоминания и ложные установки сознания в виде навязанных воспитанием моральных «ценностей», в первую очередь требованием соблюдать «приличия» и не выносить сор из избы. Героиня «Привидений», так же как Нора, осознала необходимость освободиться от общепринятых религиозных представлений о жизни, мыслить самостоятельно и свободно: «Я больше не могу мириться со всеми этими связывающими по рукам и по ногам условностями. Я хочу добиться свободы», – говорит она. Но уже слишком поздно. Цена неверного шага в прошлом – неотвратимо трагическое будущее. Фру Элене Алвинг терпит полный жизненный крах: ее сын Освальд неизлечимо болен сифилисом и обречен на мучительное умирание в совсем молодом возрасте. В финале пьесы Освальд теряет зрение, а потом и разум. Это прямой результат «веселого» образа жизни отца,

капитана Алвинга, за которого героиня вышла замуж не по любви, а по совету родных.

Стилистические средства пьесы весьма скупы. В основном Ибсен использует психологический метод. Свой замысел – показать, что все в жизни человека обусловлено его более ранним выбором – Генрих Ибсен реализует с помощью системы образов. Читатель понимает, какие отношения между героями пьесы, как живыми, так и мертвыми, через их диалоги.

В пьесе «Привидения» автор выступает как жестокий судья над всеми участниками драмы: все виноваты, пожалуй, кроме обреченного Освальда, который является жертвой обстоятельств. Вина Элене Алвинг в том, что она не смогла стать хорошей женой своему мужу и дать ему счастье, которое он искал на стороне. По прошествии многих лет, читая французских гуманистов, фру Алвинг находит причину, почему ее муж стал пить. В городке царит мрачное религиозное мировоззрение. *“Здесь учат людей смотреть на труд, как на проклятие и наказание за грехи, а на жизнь – как на юдоль скорби, от которой чем скорей, тем лучше избавиться”*. *“А там (во Франции) люди... радуются жизни”*. *Капитан Алвинг в молодости был очень жизнерадостным человеком, для его “необычайной жизнерадостности не было здесь настоящего выхода”*. *“Меня с детства учили исполнению долга, обязанностям и тому подобному*.

*У нас только и разговору было, что о долге, обязанностях – о моих обязанностях, о его обязанностях. И, боюсь, наш дом стал невыносим для твоего отца, по моей вине”*. Таким образом, считает Г. Ибсен, религиозная суровость, нравственная требовательность убивают радость жизни.

Еще ее вина в том, что она не нашла в себе сил уйти от мужа, когда его аморальный облик открылся ей в полной мере. И в том, что она (по совету любимого ею пастора) всю жизнь скрывала от людей, в первую очередь от сына, истинное лицо мужа и по этой причине лишила себя счастья материнства, отослав сына подальше от дома, от родного, но такого беспутного отца...

Но и поняв свою половину вины в несчастливом супружестве, она до сих пор не приняла мужа таким, каким он был, не простила его, и поэтому трагедия продолжается. Отрекаясь от наследства мужа, в символической форме возвращая ему его деньги в виде памятника и приюта, она обесценивает саму его жизнь. Не случайно, что приют сгорел, памятника не будет, а их общий сын Освальд обречен на гибель. Надежды фру Алвинг и сама ее жизнь терпит крах, такова ее расплата за соблюдение норм приличия и за ложь во имя доброго имени Альвингов.

Но если к жертвам общественной морали – фру Алвинг и Освальду – читатель чувствует жалость, то другие герои драмы просто омерзительны.

Отец Освальда Брандт Алвинг имел высокий социальный статус (был капитаном и камергером), но он не был человеком высокой морали. В сущности, мы не знаем, каким он был человеком, добрым или злым. В глазах фру Алвинг он воплощение пороков и отвратительный отец (давал курительную трубку маленькому сыну, из-за чего он чуть не умер). Фру Алвинг всю жизнь спасала его, даже пила вместе с ним, но не любила по-настоящему, винила в том, что он стубил ее юность, саму ее жизнь. Ее ненависть к мужу выражается в том, что она не принимает его наследство, чтобы передать своему сыну, а хочет потратить деньги мужа на памятник и на приют его имени, а сыну оставляет «чистые» деньги, которые накопила сама. Тем самым она убивает в себе саму мысль о какой-либо значимости капитана Алвинга в ее жизни и в жизни рода. То, в чем нет любви, обречено. Не случайно готовое к открытию здание приюта уничтожено пожаром.

Вина Пастора Мандерса, друга семьи и духовника фру Алвинг, огромна, но едва ли он ее когда-нибудь осознает. Мандерс – это двойник Брандта Алвинга. Он стал косвенной причиной трагедии: когда фру Алвинг прибежала к нему от мужа, он уговорил ее вернуться и исполнять супружеский долг, хотя должен был наставлять на путь истинный не это невинное дитя, а своего развращенного друга капитана Алвинга. Он не пожалел бедную молодую женщину, признавшуюся в любви к нему, Мандерсу, искавшую защиты у него как у единственного живого, на ее взгляд, человека в ее кружении нравственных мертвецов. Он не спрятал ее от ужасного мужа, а, наоборот, жестко отчитал, как провинившегося ребенка, за ее мнимый проступок: *“Ваша обязанность – смиренно нести крест, возложенный на вас высшей волей”*. Это было поучение без любви, идущее вразрез со словом Христа, которое пастор по своему долгу несет людям, завещавшего любовь к ближнему.

Так драматург показывает, что пастор плохо разбирается в вещах, о которых поучает других. Может ли быть хорошим советчиком в делах сердца тот, кто убивает любовь в себе? Пастор считает свой отказ от счастья любви величайшей победой над собой, а в сущности, это трусость и предательство доверия. Фру Алвинг и сейчас любит пастора, а он боится своих чувств. Он бежит от своей любви к Элене Алвинг даже спустя много лет, уже после смерти ее мужа.

Пастор считает греховным стремление человека к счастью: *«Какое право имеем мы, люди, на счастье? Мы обязаны исполнять свой долг»*, – говорит он. При этом личность самого пастора незрелая, детская, ведь он с юности предпочитает оберегать свою душу от волнений, прячась за удобной ширмой общественного «долга». Пастор все время ведет себя как трус и этим по-своему «губит» Элене Алвинг.

Маленькая деталь: из диалога с фру Альвинг мы узнаем, что она читает светскую литературу, вероятно, французских просветителей, так как хочет лучше понимать своего сына-художника, который долго жил во Франции и набрался французских взглядов на жизнь, на отношения полов. Мандерс никогда не читал этих авторов, но заранее не одобряет такое нерелигиозное чтение. Пастор осуждает то, чего не знает, из боязни, кабы

чего не вышло.

Маленькая ложь рождает большую ложь и множит несчастья семьи. Когда речь заходит о приюте, Мандерс склоняет фру Элене Алвинг к отказу страховать приют для сирот. Однако он проговаривается, что свое имущество он всегда боится. Таким образом, пастор ведет себя как трус, для которого интересы ближнего ничто, его заботит лишь то, чтобы о нем не сказали ничего плохого некие «влиятельные люди». Мандерс боится, как бы горожане не осудили его за недостаток веры в Бога. Не честное имя, не совесть, а то, что сейчас называют импортным словом «имидж», оказывается более важным для служителя Господа, чем интересы доверителя. По иронии судьбы он снова злоупотребил доверием бедной фру Алвинг.

Г. Ибсену были ненавистны священнослужители, которые внушали людям покорность судьбе, как в принципе любая ложь и лицемерие, и он показывает, что у священнослужителя нет любви к ближнему, а есть всего лишь не до конца осознанный им корыстный интерес. За репутационные риски Мандерса заплатил мертвый Алвинг – это беспощадный сарказм драматурга. Таким образом, Г. Ибсен осудил в лице пастора Мандерса ханжескую мораль современного ему общества и носителей этой морали – духовенство, признал право личности нарушать эту мораль в поисках своего счастья. В этом критика усматривала проповедь индивидуализма и анархические идеи [8].

А ведь известно, что каков поп, таков и приход. В системе образов пьесы «двойником» пастора можно считать столяра Энгстрана, которого все считают отцом Регины – служанки в доме фру Алвинг. Однако он всего лишь женился на обеспеченной капитаном Алвингом девушке, от которой Алвинги откупились внушительной суммой, и Регина – дочь Алвинга. Энгстран – это совершенно безнравственный человек, который лишь изображает благонравие, умело втирается в доверие, а потом совершает поджог и шантажирует пастора, намекая, что пожар произошел по его оплошности. Вероятно, Энгстран поджог приют из мести пастору и фру Алвинг или желая нажиться. Зло торжествует в его лице.

Освальд, вернувшийся домой после смерти отца, думает, что ему подходит Регина, не зная правды, он хочет сожительствовать с ней. Если бы это произошло, то стало бы еще более страшным грехом, чем грех отца. Ведь Регина – внебрачная дочь Алвинга, сводная сестра Освальда. Хотя далеко не факт, что знание этой правды остановило бы Освальда, ведь он сын своего отца, и мораль ему чужда (разговор с пастором Мандерсом о внебрачных отношениях во Франции тому подтверждение).

Итак, в пьесе «Привидения» показан конфликт общественной морали, с одной стороны, и правды, любви и человечности, с другой. Генрих Ибсен считает, что всякий человек, даже слабая женщина, как фру Алвинг, обязан бороться с ханжеской общественной моралью, ибо лишь в борьбе за свое счастье человек обретает достоинство. Отказ от борьбы означает поражение и гибель всего, что дорого человеку. Парадокс в том, что, хотя автор на стороне человечности, он, по сути, выступает в этой пьесе как морализатор. Писатель Ибсен борется с моралью с помощью морали. Это можно считать ограничением писателя как человека своего времени.

Показателен символизм пьесы: в ее начале идет дождь, дождь идет и далее, но мать обещает Освальду, что будет солнце, и все станет хорошо. В финале долгожданное солнце все-таки появляется, но Освальд уже не состоянии его увидеть. Так солнце и дождь выступают метафорой человеческой жизни: счастье оказывается практически недостижимо.

По справедливому замечанию Минского, Г. Ибсен «в центре почти всех своих драм поставил идею о верховенстве воли, о борьбе индивидуальности с обществом... Русские романисты, проповедуя личное совершенствование, все-таки подчиняют интересы отдельного человека правде народной, мирской... Драммы его сами по себе являются памятником человеческой воли, поражают мощным внутренним строением, напоминая по сложности и крепости современные постройки из бесчисленных железных полос» [4].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Генрих Ибсен. Собрание сочинений [Электронный ресурс] // Lib.Ru: Классика. Библиотека Максима Мошкова. При поддержке Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям. URL: [http://az.lib.ru/i/ibsen\\_g/](http://az.lib.ru/i/ibsen_g/) (дата обращения: 20.09.2021)
2. Генрих Ибсен. Собрание сочинений в четырех томах. Том третий: Пьесы 1873-1890. – М.: Гос.изд-во "Искусство", 1957.
3. Гейер, Р. Герои Ибсена с психиатрической точки зрения / Пер. с фр. Г.Р. – М.: Типография А. П. Волкова, 1903. – 70 с.
4. Минский, Н.М. Генрих Ибсен. Его жизнь и литературная деятельность // Lib.Ru: Классика. Режим доступа: [http://az.lib.ru/m/minskij\\_n\\_m/text\\_0130.shtml](http://az.lib.ru/m/minskij_n_m/text_0130.shtml) (дата обращения: 20.10.2021)
5. Творчество Хенрика Ибсена в мировом культурном контексте [Сб.]. – СПб.: «Пушкинский Дом», 2007. – 272 с. – 500 экз. – ISBN 978-5-91476-003-5.
6. Хейберг, Х. Генрих Ибсен / Пер. с норв. В. Якуба. – М.: «Искусство», 1975. – 274 с. – (Жизнь в искусстве). – 50 000 экз.
7. Храповицкая Г.Н. Ибсен и западноевропейская драма его времени. – М.: Издательство Московского государственного педагогического института, 1979. – 90 с. – 1500 экз.
8. Чулков, Г.И. Анархические идеи в драмах Ибсена. – СПб.: «Шиповник», 1907. – 64 с.
9. Юрьев, А.А. Мистериальная традиция в театре Хенрика Ибсена. – СПб.: Издательство Академии театрального искусства, 2013. – 185 с.

#### REFERENCES

1. Genrih Ibsen. Sobranie sochinenij [Elektronnyj resurs] // Lib.Ru: Klassika. Biblioteka Maksima Moshkova. Pri podderzhke Federal'nogo agentstva po pechati i massovym kommunikacijam. URL: [http://az.lib.ru/i/ibsen\\_g/](http://az.lib.ru/i/ibsen_g/) (data obrashcheniya: 20.09.2021)
2. Genrik Ibsen. Sobranie sochinenij v chetyrekh tomah. Tom tretij: P'esy 1873-1890. – M.: Gos.izd-vo "Iskusstvo", 1957.
3. Gejer, R. Geroi Ibsena s psihiatricheskoj tochki zreniya / Per. s fr. G. R. – M.: Tipografiya A. P. Volkova, 1903. – 70 s.
4. Minskij, N.M. Genrik Ibsen. Ego zhizn' i literaturnaya deyatel'nost' // Lib.Ru: Klassika. URL: [http://az.lib.ru/m/minskij\\_n\\_m/text\\_0130.shtml](http://az.lib.ru/m/minskij_n_m/text_0130.shtml) (data obrashcheniya: 20.10.2021)
5. Tvorchestvo Henrika Ibsena v mirovom kul'turnom kontekste [Sb.]. – SPb.: «Pushkinskij Dom», 2007. – 272 s. – 500 ekz. – ISBN 978-5-91476-003-5.
6. Hejberg, H. Genrik Ibsen / Per. s norv. V. YAkuba. – M.: «Iskusstvo», 1975. – 274 s. – (ZHizn' v iskusstve). – 50 000 ekz.
7. Hrapovickaya, G.N. Ibsen i zapadnoevropejskaya drama ego vremeni. – M.: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta, 1979. – 90 s. – 1500 ekz.
8. Chulkov, G.I. Anarhicheskie idei v dramah Ibsena. – SPb.: «SHipovnik», 1907. – 64 s.
9. YUr'ev A.A. Misterial'naya tradiciya v teatre Henrika Ibsena. – SPb.: Izdatel'stvo Akademii teatral'nogo iskusstva, 2013. – 185 s.

Материал поступил в редакцию 26.10.21

#### CONFLICT BETWEEN THE INDIVIDUAL AND SOCIETY IN THE DRAMA OF HENRIK IBSEN

I.I. Akimova<sup>1</sup>, M.V. Ayrapetyan<sup>2</sup>, E.A. Grigorova<sup>3</sup>, R.A. Kazakov<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Associate Professor of the Russian Language Department, <sup>2,4</sup> Student of 611 tr.p.,

<sup>3</sup> Senior Lecturer of the Russian Language Department

St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, St. Petersburg, Russia

**Abstract.** *The problem of the relationship between personal and social is an eternal philosophical topic revealed in art. The generation of the "third millenium" is interested in turning to the understanding of this problem in European literature of the end of XIX century. The purpose of this work is to propose an interpretation of the ideological content of the play of Norwegian writer and playwright Henrik Ibsen "Ghosts," based on an analysis of the system of images and means of expressiveness. The proposed analysis will be useful to everyone interested in literature, philosophy, ethics and law.*

**Keywords:** *Henrik Ibsen, psychological realism, world literature, Norwegian literature.*

УДК 355.233.11

## ЮНГВАРДЕЙЦЫ В ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ

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



**Аннотация.** В статье рассматривается проведение огневой подготовки на пересеченной местности южнорусского ТВД в весенне-осенний период и в закрытых тирах в целях организации допризывной военной подготовки подростков. Описана последовательность проведения теории и практики огневой подготовки. Отражена специфика поведения личного состава подростков – допризывников на огневом рубеже, а также приведен блок иллюстративного фотоматериала.

**Ключевые слова:** пневматическое учебное оружие, естественный грунтовой тир, огневая позиция, правила поведения на огневом рубеже, дистанция ведения огня, прикладка,

прицеливание и огневое поражение целей, стрелковые упражнения, тактические умения.

*«Подлинная мощь страны состоит отнюдь не в общей численности населения, но в численности тех, кто может ее защищать»  
британский писатель Даниэль Дефо, 1758 год.*

Предлагая эту статью вниманию читателя, автор стремится в максимальной степени быть объективным в описании и оценке организации огневой подготовки допризывников, а также проведения ее в молодежной военизированной организации содействия армии (ОСА). Она не претендует на полноту изложения всей работы по теории и практики военной подготовки подростков в составе мотострелковых отделений, групп и расчетов. Цель допризывной военной подготовки – это «katatavttw» – (греч.), понятие встречается в военных текстах в значении «выстраивать» войско, «зачислять кого-либо» в отряд, армию, является обучение значительного количества подростков в возрасте 13-17 лет и должного качества, дабы, придя в войска, они смогли бы сокрушать врагов и добывать великие победы. Военная подготовка допризывников весьма ценна для индивида и общества и открывает для подростков новые перспективы развития. В ней делается акцент на деятельностные аспекты достижения подростком-допризывником личностных результатов: осознание готовности к прохождению службы в ВС, ориентация на род войск, дисциплинарная установка. Содержание пройденных тем по теории военного искусства допризывник должен воспроизвести довольно четко и полно на протяжении длительного времени.

Только тогда у современной молодежи появится причина поддерживать армию, бороться, а не сидеть за бровкой во время боя, тем самым амбициозно противодействуя губительным для незрелых, нетерпеливых мальчишеских душ, лозунгов морали рабов – «sklauenmoral» – (нем.): «армия вообще не нужна, потому что цивилизованные страны больше не воюют», «военная служба – напрасная трата времени и сил» и «уставная армейская дисциплина – это темница для естественных побуждений и склонностей», которые, охраняя сытый покой сибаритов, широко распространились за очень короткий временной промежуток – каких-нибудь 30 лет в сфере общественной жизни страны.

И хотя отказ от ведения войн и объявление их вне закона являются вековой мечтой человечества, нужно считать утопией, такую точку зрения, что в XXI веке войны будут отвернуты как инструмент международной политики и запрещены как продолжение политики другими средствами.



*Рисунок 1. «– Такая школа надобна, чтобы какой человек ни пришел – сам бы в ней остался учиться и с прилежанием бы ей пользовался» (Петр I Великий). Юнгвардейцы в ходе теоретического занятия по огневой подготовке на уроке № 66 «Теория выстрела: выстрел, устройство патрона, снаряжение магазина, производство выстрела, порядок прицеливания и корректировки огня». МАУ ДО ДДТ, кабинет № 223. Город Таганрог, Ростовской области, улица Большая Бульварная, дом 12-1, 12.03.2019 год*

Систематизируя написанное им ранее [4, 7-11] и собирая дополнительные поучительные и полезные данные [3], автор обращает внимание читателя на то, что огневая подготовка (ОП) является вторым по важности направлением теоретической и практической военной подготовки допризывников после полевой тактической подготовки. В современных условиях ОП представляет собой теоретические занятия по теории внешней баллистики – движения пули от дульного среза до попадания в цель, матчасти стрелкового оружия и практическую пулевую стрельбу из пневматических винтовок типа «Юнкер–3» и «Юнкер–4» и пневматических пистолетов МР–654К (ПМ), АПС и ПЯ, изготовленных по конверсии боевых пистолетов в пневматические. В период теоретического обучения допризывники учатся отработке приемов прицеливания, применению оптических и коллиматорных прицелов. Следует отметить, что подросток-допризывник, готовящийся для прохождения срочной военной службы в составе мотострелковых войск (МВ), это прежде всего юный стрелок и поэтому, еще до прохождения срочной военной службы он должен быть подготовлен прежде всего в отношении огневой подготовки.



*Рисунок 2. «– Научить вас охранять себя, полагаясь не на природные твердыни, а на собственную доблесть» (Александр Македонский). Юнгвардейцы в ходе теоретического занятия по огневой подготовке на уроке № 82 «Автомат Калашникова АК-74М, АК-74С, пулемет РПК-74М: назначение, ТТХ, устройство и порядок взаимодействия частей, порядок неполной разборки и сборки, уход». МАУ ДО ДДТ, кабинет № 021. Город Таганрог, Ростовской области, улица Большая Бульварная, дом 12–1, 28.03.2017 год*

Термин **«военное обучение»** понимается как способность индивида интересоваться военными знаниями, гибко мыслить, запоминать большие объемы данных, обрабатывать их, уметь погружаться в тему, замечать детали, самостоятельно обучаться. Условия правильного военного обучения допризывников следующие: *учить подростков в мирное время следует тому, что им придется делать в армии, учить надо в такой организационной последовательности, чтобы из хода обучения для подростка была видна цель любого упражнения. Учить нужно преимущественно методом практического показа, чтобы руки, глаза и тела подростков получали все необходимое для нормального развития.* Теоретическая часть огневой подготовки по двухгодичному курсу **«воин-корниловец»** включает в себя на I году обучения 10 уроков по 9 учебным темам раздела 5 и двум практическим стрельбам. Допризывник, пройдя обучение как часть теории военного искусства, должен знать динамику наступательных и оборонительных действий в составе мотострелкового отделения – взвода – роты (то есть тактики маломасштабного боя небольшими отдельными группами умелых, хорошо подготовленных солдат–А.С.), тактико-технические характеристики АК–74, АКМ, РПК–74, ПМ, АПС и ПЯ, иметь четкое представление о действии взрывчатых веществ, капсюля, конструкции, калибрах и видах патронов, о пулевой баллистике и этапах траектории полета пули, уметь измерить расстояние до цели глазомерным способом, расчетом величины поправок направления на измененный боковой ветер в фигурах цели, а расстояние до цели расположенной на высоте по формуле Пифагора. С помощью механического прицела определять дальность путем сравнения цели на высоте (ширине) с кроющей величиной мушки, брать упреждение при движении цели чтобы не опоздать и не промахнуться, знать устройство оптических прицелов типа ПО1,5–4,5, ПО2,5–18, ПО1х20А, ПО1х20Л и коллиматорных прицелов типа ПКУ–2, ЭКП–1С–03 «КОВРА», Р1х20 «PILAD», установленных на пневматических винтовках «Юнкер–3» исполнение 01 и «Юнкер–4» исполнение 07.



*Рисунок 3. «– Желание – это уже 75 процентов успеха» (Иосиф Сталин). Юнгвардейцы: вице-старший сержант Мельников Павел и вице-старший сержант Дымченко Александр в ходе теоретического занятия по огневой подготовке на уроке № 74 «Оптические и коллиматорные прицелы: назначение, ТТХ, устройство, боевое применение и уход». МАУ ДО ДДТ, кабинет № 223. Город Таганрог, Ростовской области, улица Большая Бульварная, дом 12–1, 10.03.2020 год*

Теоретическое изучение матчасти личного стрелкового оружия – желательного комплекта модернизации автомата Калашникова КМ – АК «Обвес» (6Ч63) с общим весом 3,93 кг, должно дать представление о его ТТХ, конструкции, действии его механизмов, название и назначение отдельных деталей, полной и неполной разборки – сборки и реальных боевых возможностях в мотострелковых подразделениях СВ ВС РФ.



Рисунок 4. «– Гвардеец не ведаёт жалости. Ведь жалость это признак слабости, а слабость есть смерть. Гвардеец наиболее счастливо тогда, когда выполняет приказы, ему не нужны друзья и семья. Война его подруга. Армия его семья». Юнгвардейцы: вице-старший сержант Сидоров Николай и вице-сержант Шаповалов Ярослав в закрытом тире ведут огонь на дистанции 5 метров по мишени № 4 размером 50х50 см., из пневматическими винтовками «Юнкер–3» исполнения 01 и «Юнкер–4» исполнения 07. Город Таганрог, Ростовской области, переулок 1-й Новый, дом 8, 20.03.2018 год

Знание – вот самое главное оружие, которое юный воин может взять с собой в свой первый бой. Ключом к успешному теоретическому обучению для подростка-юнгвардейца должна стать организованность и тщательно выверенная по времени согласованность действий. Каждый допризывник должен заниматься с полной самоотдачей, следуя принципу **«вперед не суйся, сзади не оставайся, в середине не толкайся и наставление знай»**, не проявляя как излишнюю уступчивость, так и чрезмерные непримиримость, при изучении материала наставлений по моделям стрелкового оружия. На теоретических уроках допризывник должен умно вести себя и быстро все схватывать. Усвоенные военно-научные знания, направления их приложения и темпы фактической реализации, удесятят физические силы подростков. Юнгвардейцы учат устав караульной службы, знают порядок применения оружия. По огневой подготовке допризывники должны знать матчасть штатного оружия, боеприпасов к нему и ручных гранат, правила стрельбы, взаимодействие частей и механизмов оружия при стрельбе, а также возможные задержки, неисправности и способы их устранения. Преподаватель часть актуального учебного материала может преподнести в виде презентации, устроить перекрестный опрос юнгвардейцев в конце урока, показать им увлекательные и захватывающие документальные кинофильмы *«Германские снайперы 1944 года»* и *«Четко действуй при стрельбе»*. Визуализация учебного материала (УМ) позволит юнгвардейцам увидеть ход реальных боевых действий на поле боя, почувствовать динамику наступательных и оборонительных действий, воспринять некоторые боевые приемы и навыки снайперской и прицельной стрельбы по личному составу и войскам противника.



Рисунок 5. «– Участие в интересных и увлекательных стрелковых упражнениях огневой подготовки всегда в радость для юнгвардейцев и ценится превыше всего, давая им закалку, которая отлично пригодится в реальном бою». Юнгвардейцы: вице-старший сержант Сидоров Николай и вице-сержант Шаповалов Ярослав в шлемах ЗШ-1-2М с опущенными пуленепробиваемыми забралами и бронезиловках «Кулон ВВ-П» 3-го класса защиты в ходе занятия по огневой подготовке с пневматическими винтовками «Юнкер–3» исполнения 01 (справа) и «Юнкер–4» исполнения 07 (слева) в тире ОТШ РО ДОСААФ РФ. Город Таганрог, Ростовской области, переулок 1-й Новый, дом 8, 20.03.2018 год

Также признается полезным поощрять интерес юнгвардейцев к чтению книг мемуаров известных снайперов как отечественных, так и зарубежных, а также монографий по военному искусству, авторы которых прекрасно разбираются в предмете и очень интересно, а главное простым языком пишут о том, что должен знать каждый юный патриот. Систематическое чтение расширит базовый уровень военных знаний подростков

старшей возрастной группы, которые получают конкретный пример боевой деятельности стрелков, вдохновит юнгвардейцев волевым призывом к смелой борьбе. Отдельное наставление по ОП для подростков допризывников должно состоять из очень кратких отдельных параграфов, а внутри еще и разбиты по пунктам. Например, «низкая, высокая прикладка и хватки оружия кистями рук», «основные приемы ведения огня: стоя, лежа, с колена, с упора, из-за укрытия, по воздушным целям», «стрелковые стойки для ведения огня из пистолета: для медленной стрельбы, с двойным хватом рук, с колена и лежа одной и двумя руками, Вивера» «правила нажима указательным пальцем на спусковой крючок», «прицеливание», «взятие под визуальный контроль сектора наблюдения», «преграда», «передвижение», «устройство и порядок взаимодействия частей», «порядок неполной разборки и сборки», «уход», «таблица отражающая теорию выстрела». Все данные содержащиеся в наставлении по ОП должны быть тщательно проверены и содержать подтверждение из другого источника. В этом наставлении для личного состава ОСА изложены указания и советы, как скоординированно действовать на огневом рубеже и почему надо это делать. Также даны некоторые боевые приемы и навыки снайперской и прицельной стрельбы по целям – личному составу и ВТ противника. Например, юнгвардейцы наизусть запоминают округленные данные по определению роста и ширины цели, поскольку они на порядок точнее, чем определение расстояния на глаз. Так, средний рост идущего человека (то есть цели–А.С.) составляет – 1,7 метра, бегущего – 1,5 метра, ширина цели в летнем обмундировании составляют – 0,5 метра, а в зимней одежде ширина цели составляет – 0,6 метра. На дом юнгвардейцам дается задание для самостоятельной подготовки.

Пройдя теоретическое военное обучение по ОП, допризывник должен чувствовать себя сильным и готовым к практическим действиям на огневом рубеже, маневру с использованием преимущества ландшафта. Только познав нужные военно-научные знания, подростки в состоянии давать правильные ответы. Например, после 9 теоретических уроков на зачетном занятии, ставший более опытным юнгвардеец должен с завязанными глазами разобрать автомат АК–74 (5,45–мм АК–74М, 7, 62–мм калибра АКМ) и ручной пулемет РПК–74, называя их детали и взаимодействие. Однако, если теоретическое обучение слишком затянется, современный подросток никогда не усвоит эту науку. Этим субъективным фактором обуславливается краткость времени для прохождения курса. Каждый подросток, приходящий в ОСА, должен упорно трудиться, чтобы стать одним из нас, а юнгвардейцы приняли его так, чтобы он почувствовал себя членом воинского коллектива и уже был готов идти на полевое учение, военную игру и эстафету, вместе со своими новыми соратниками в едином подразделении, где сильные и слабые стороны юнгвардейцев уравниваются. Воспитательная идея заключается в том, чтобы новобранцы первого года, начальный уровень достижений которых невысок во всех сферах деятельности, учились у более опытных юнгвардейцев главному принципу: «*служи по уставу*». Этой идеи и образу действий современный новобранец-подросток не может научиться сам.



Рисунок 6. «– *Воплощенной смертью является тот выстрел, когда юнгвардеец попадает по 10–8 мишенному полю с первого раза*». Рядовой Кульчинский Александр в ходе огневой подготовки на грунтовом полигоне. Геодезическом гребень высоты 101,0, юго-западный берег реки Миус, Матвеево Курганского района Ростовской области, 9.10.2011 год

Военная подготовка на местности представляет собой первоначально практику, которую выполняют бойцы, затем различные примеры, облегчающие эту практику, а в финале юнгвардейцам очень кратко дается теория. Практическая часть огневой подготовки представляет собой организацию и проведение учебных стрельб с пояснением и личной тренировкой допризывников. В зависимости от времени года регулярные стрельбы личным составом ОСА, находящимся в хорошей физической форме и обладающих быстрой реакцией, проводятся в тире, на грунтовом полигоне по мишени № 4, грудной и ростовой мишени типа «*террорист*» и «*заложник*». Допризывники занимаются ВП по три занятия в неделю продолжительностью каждого 135 минут (3 урока академического часа по 45 минут). Следовательно, одно учебное занятие в календарную неделю должно быть полностью отдано ОП. Учебные стрельбы могут проводиться из пневматических винтовок и пистолетов в закрытых тирах и на грунтовом тире. Также огневая подготовка как обязательный этап включается в проведение ПТУ «Пехотинец» (21.04.2019 года), ПТУ «Боевой рубеж» (17.11.2019 года) и ВТИ «Борьба за знамя» (07.10.2018 года).

Военные учения и игры превращаются как бы в репетицию готовящихся полевых боев. На ПТУ юные бойцы приобретают умения преодолевать траншеи, делать перебежки, колоть штыком, бить прикладом, метать гранатные болванки, доводить бой до штыкового удара с превосходящими силами противника. В ходе ВТИ юнгардейцы наглядно учатся тому, как нужно действовать в боевой обстановке, в борьбе с коварным и сильным противником выполняя тактические задачи как одним бойцом, так и группой. Опыт подтвердил, что не следует рассчитывать только на отборные, особые выделенные боевые группы, а надо обучать действиям на местности весь личный состав ОСА не приукрашивая и не смягчая бойцам трудности, неизбежно связанные с ведением атаки и преследования противника в условиях природной местности. Следует особо отметить, что практический опыт полевых учений «Саранча–16» (4.12.2016 года), «Боевой рубеж» (17.11.2019 года), военной игры «Борьба за знамя» (8.05.2016 года и 19.11.2017 года) и военизированной эстафеты «Егерь» (25.05.2021 года) показал, что боевые группы, в которых были только подростки – мальчики и юноши, лучше выполняют нормативы по огневому поражению мишеней, а также несли меньше потерь от его условного огня. Юношеские двойки на выполнение боевой задачи и прохождение маршрута ВЭ «Атака» тратили меньше времени, чем смешанные двойки с девушками.



*Рисунок 7. «– Ожидание военной опасности ведет к соответствующим приготовлениям. Только тот призвник кто подготовился, может надеяться выстоять и победить в реальном бою». В руках допризывника вице-ефрейтора Кульчинского Александра бесцельный автомат ВАЛ калибра 9–мм. В/ч 11659 – 22-я отдельная гвардейская бригада специального назначения ССО дислоцированная в поселок Степной Ростовской области ЮВО, 27.04.2012 год*

Соответственно для ПТУ «Пехотинец», это огневая подготовка в условиях ведения боя в комплексе помещений зданий и сооружений, когда бойцы юнгардейской двойки, прикрывая друг друга, успешно занимают помещения, быстро двигаясь и точнее целясь, учатся на ходу корректировать карточку огня и следить за своим личным расходом боеприпасов, а для ВТИ «Борьба за знамя» это военизированная эстафета (ВЭ) «Атака», прививающая упорство в наступлении, когда юный воин, полагаясь на свою быстроту, передвигается под «перекрестным огнем» короткими перебежками, низко наклоняясь к земле, а также способность вести бой в окружении. Этап ОП в ходе полевого тактического учения и военно-тактической игры предполагает огневое поражение личным составом мишеней № 4 из пневматических винтовок «Юнкер–3» и «Юнкер–4», а ростовых мишеней из пневматических пистолетов ПМ, АПС и ПЯ. Боекомплект (БК) практической стрельбы включает в себя 33 пули в магазине на винтовках типа «Юнкер» и обойму из 13 пуль, омедненных или оцинкованных для пневматических пистолетов калибром 4,5 мм.

Ниже опишем последовательность проведения военизированной эстафеты «Атака» в ходе ПТУ «Боевой рубеж», проведенной на высоте 101,0 юго-западного берега реки Миус, Матвеево Курганского района РО. Определение тактического задания и ход маневра во временном разрезе 58 минут на боевую двойку юнгардейцев в авторском изложении сокращен. Они обращают внимание читателя только на существенное содержание, последовательность упражнений, темп и практический смысл 9 этапов ВЭ, все лишнее отброшено. Цель проведения ВЭ: привить навыки пользования личным стрелковым оружием, координации движений рук и ног подростков при ведении огня. Метод обучения в ходе ВЭ: словесный, наглядный и практический показ. Юнгардейская боевая двойка ВЭ «Атака» формируется с одинаковым набором бойцов: старший стрелок и стрелок, чтобы тем самым добиться их полной тактической совместимости.



*Рисунок 8. «– Наша огневая подготовка – навсегда!». Это инструмент, с помощью которого новобранец становится юнгардейцем. Вице-старший сержант Сидоров Николай с пневматическим пистолетом МР–654К на дистанции открытия огня в 12 метров. Центральный пляж, города Таганрога Ростовской области, 17.03.2017 год*

Занимаемые исходные позиции в военизированной эстафете «Атака», юнгардейцы выдвигаясь с рубежа сосредоточения, удерживая постоянную связь между тылом и боевой линией отрабатывают следующее:  
Одевание снаряжения: бронезилет 3–го класса защиты «Кулон–ВВ–П» и «БЖ–ВВ», транспортного ранца, подшлемника, шлемов защитных ЗШ–09, ЗШ–1 и ЗШ–1–2М, защитных очков 6Б50, налокотников и

наколенников 6Б51, тактических перчаток 6Ш112. *Тактический ремень винтовки «РАУ 3» чуть припух, что позволяет носить оружие на груди стволом вниз, с ремнем, перекинутым через спину стрелка, а не через его шею, что существенно снижает утомляемость. Бронежилет надет на боевую униформу и двухсторонний летний масхалат 6Ш122 штатно. ЖТМ 6М112 отрегулирована по объёму бронежилета, чтобы подсумки жилета не мешали быстрой перезарядке магазинов пневматики.* Продолжительность упражнения 5 минут;

Снаряжение БК пневматических винтовок «Юнкер–3» исполнения 01 и «Юнкер–4» исполнения 07 и пневматических пистолетов МР–654К (ПМ). *В руках юнгардейцев магазины и обоймы пневматического оружия, в которые производится снаряжение боекомплекта.* Продолжительность упражнения 10 минут;

Развертывание двоек, подтягивание юнгардейцами ружейных ремней по росту, закрепление пневматических винтовок «Юнкер–3» и «Юнкер–4» и пристегивание набедренных кобур пневматических пистолетов МР–554К (ПМ) на правое бедро бойца. *Юнгардейцы проявляя хладнокровие, практически утверждают свое знание обязанностей стрелка-автоматчика.* Продолжительность упражнения 5 минут;

Занятие личным составом исходных позиций по команде «– Пошел». *При выдвигении юнгардеец не должен опережать соратника по двойке, синхронизировать свои действия с ним. Двойка бойцов настороженно продвигается вперед, поводя дулами винтовок. «Юнкер» в руках юнгардейца уверенно удерживает мишень в прицеле.* Продолжительность упражнения 3 минуты;

Отработка перемещений бойцов и достижение стойкого поражения ими целей в наступательном бою. *Маневрируя своим огнем, юнгардеец учится при перемещении замечать противника вдали, тогда он близко подойти к нему не сумеет. Ствол пневматического оружия всегда наведён на место, откуда может произойти неожиданное нападение.* Продолжительность упражнения 10 минут;

Отработка занятия оборонительных автоматных ОТ. *Быстро ложась с винтовкой, тщательно прицеливаясь на локтевом упоре, юнгардеец открывает огонь только тогда, когда мишени будут находиться на заданной дистанции. Пули попадают в цель, поражая ростовые мишени.* Продолжительность упражнения 5 мин.

Практическое ведения огня при помощи оптических коллиматорных прицелов типа ПКУ–2, ЭКП–1С–03 «КОВРА», Р1х20 «PILAD» установленных на планке ствольной коробки пневматических винтовок «Юнкер–3» и «Юнкер–4» из фланговых засад. *Юнгардейцы практически демонстрируют умение самостоятельно вести огонь, скрытно располагаться и перемещаться. В оптический прицел юнгардейца видно, что цели двигаются. Этого движения не скроет никакая маскировка.* Продолжительность упражнения 10 минут;

Наблюдение за поражениями целей командным составом ВЭ. *Командир не имеет права пропускать мимо себя способность и компетентность, усиленно ища эти качества в каждом юнгардейце.* Продолжительность упражнения 5 минут;

Разобмундирование, снятие снаряжения юнгардейцами, расснаряжение магазинов и обойм пневматических винтовок «Юнкер–3» и «Юнкер–4» (АК–74) и пневматических пистолетов МР–654К (ПМ). *Юнгардейцы показывают знание порядка взаимодействия частей пневматического оружия.* Продолжительность упражнения 5 минут.

Наиболее приоритетное внимание в ходе военной подготовки допризывников является организация и практическое проведение ОП на местности. Следует отметить, что рельеф южнорусского ТВД представляет



собой степное пространство, поросшие лесом холмы и глубокие ложбины между ними. Применительно к условиям местности для организации стрельб, в ходе предварительной рекогносцировки подбирается участок местности для стрельбища. Это должен быть сектор местности закрытый с одной стороны естественной насыпью пулеуловителя и допускающий ведение огня по прицельной биссектрисе двойками и тройками юных воинов. Огневой рубеж размечается в зависимости от положения солнца и наличия насыпи пулеуловителя. Огневой рубеж, обозначенный альми флажками, должен быть свободен от растительности и допускать рассредоточение юнгардейцев с интервалами 2-3 метра друг от друга.

*Рисунок 9. «– Сражайся упорно, в долю секунды принимай решение на открытие огня, зная, что коварный враг может ударить в любом месте. Так действуют юнгардейцы в учебном бою, этот стиль прививается им и во время занятий по огневой подготовке». Лицо юнгардейца – вице-ефрейтора Бессмертной Анны было спокойным. В ее руках пневматическая винтовка «Юнкер–3», а умный и твердый взгляд ищет противника в прицеле. Боевой гребень высоты 23,0, западный берег реки Миус, Неклиновский район Ростовской области, 17.03.2012 год*

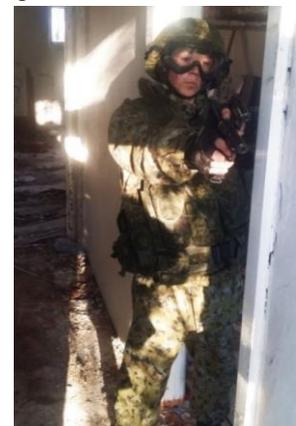
Стрельбы проводятся на грунтовом полигоне в тихий, безветренный день. Юнгвардейцы по получению задачи уясняют ее, выполняют всю последовательность действий на огневом рубеже: *получение и осмотр боеприпасов, получение команды «К БОЮ!» и доклад об этом, выполнение команды «ОГОНЬ!»*. Непосредственно на огневом рубеже руководит огневой подготовкой совершеннолетний командир отделения или группы. Визирование поражения целей на огневом рубеже командиры отделений и групп ведут с помощью оптических приборов, а погашение достигнутых попаданий в цель осуществляется под их контролем вручную по листу уже пораженной огнем юнгвардейца мишени. Стрельба ведется из длинного ствола «Юнкер-3». По команде боец должен снарядить магазин, зарядить оружие, произвести по одному выстрелу по 5 грудным мишеням установленных на дистанции 10-15-20 метров. В силуэт мишени попадает примерно 50 % пуль. По нормативам БГТО, за 3 минуты пулевой стрельбы из винтовки подростки – мальчики (юноши) должны достигнуть 20 попаданий по различным значениям концентрических кругов и габаритов мишени. Подростки – девочки (девушки) за 5 минут пулевой стрельбы из винтовки должны достигнуть 18 попаданий по различным значениям концентрических кругов и габаритов мишени. Достижение данного числа попаданий юными стрелками более чем достаточно на данном этапе ОП. Определение дальности по механическому или оптическому прицелу осуществляется юнгвардейцами индивидуально. По окончании стрельб по команде «– К мишеням», бойцы выдвигаются к мишеням и погашают свои попадания условными обозначениями по сериям ведения огня из магазинов АК и обойм пистолетов ПМ. Динамика поражения мишеней должна тщательно учитываться, по отношению к каждому юнгвардейцу для поощрения желая допризывников научиться хорошо стрелять.

Затем юные стрелки отрабатывают следующее упражнение полигона под условным наименованием «Калибр». На стрельбище для выполнения учебного упражнения очерчен четырехугольник в форме трапеции. Один юный воин выходит на стрельбище имея в разгрузке 4-ре магазина, снаряженные 10-ю патронами каждый. По команде, он начинает движение под углом 45 градусов к мишеням выпуская каждый шаг по одной пуле из «Юнкер-4» исполнения 07. Через 10-ть шагов юнгвардеец меняет магазин и уже движется под углом 90 градусов к мишеням, продолжает стрельбу. Израсходовав второй магазин, боец примыкает третий и поворачивается на 135 градусов. Теперь юнгвардейцу приходится стрелять постоянно оборачиваясь. Затем под углом 270 градусов допризывник выпускает четвертый магазин, стреляя из неудобного полодження с левого плеча. Хорошему юному стрелку здесь достаточно отстреляется один раз. Именно так юнгвардейцы становятся настоящими солдатами – умными, волевыми, изобретательными, теми бойцами кто сумеет успешно воевать в сложнейших условиях и обстоятельствах. По окончанию стрельб командованием ОСА обязательно подводятся их итог. Опыт проведения этих стрельб показывает, что в силуэты мишеней попадает примерно 50 % пуль.



*Рисунок 10. «– Хорошая физическая форма подростка – это «железо в крови», когда надпочечники накачивают тело адреналином, а гипофиз – эндорфином, четкий глазомер, отличная реакция, навыки действий на автоматизме (его суть – мгновенно исполненное действие) помогут юнгвардейцу победить в ближнем бою». Рядовая Бессмертная Анна по время отработки тактических приемов ведения боя в условиях городской застройки. Город Таганрога Ростовской области, улица Шевченко, дом 153, 28.06.2011 г.*

Сами упражнения по огневой подготовке должны быть построены так, чтобы привить юнгвардейцам навыки по быстрому обнаружению целей, выбору выгодной позиции для поражения, перемещение на дистанцию точного поражения целей с использованием маневра обхода и охвата. Дистанция для поражения целей мишенной обстановки на грунте не должна превышать 20 метров для винтовок и 10-12 метров для пистолетов. При наличии бокового ветра до 1-3-х м/с, дистанция сокращается до 10 метров для винтовок и не более 8 метров для пистолетов. По окончанию стрельб мишени снимаются, вся мишенная обстановка и флажки, обозначающие огневой рубеж убираются. Приобретение боекомплекта для пневматических винтовок и пистолетов – это баллоны СО2 и омедненных или оцинкованных пуль калибром 4,5 мм должно представлять собой постоянную статью расходов бюджета ОСА. По опыту ОП 10.01.2017 года для ведения огня 19 юнгвардейцами из пневматических винтовок из расчёта один магазин на одного бойца, потребовалось 570 пуль калибром 4,5 мм, 17 баллонов СО2 и еще 247 пуль того же калибра из расчёта одна пистолетная обойма на одного бойца, 6 баллонов СО2.



*Рисунок 11. «– Стрельба из пистолета ведется из-за укрытий с правой и левой руки, в движении качая маятник, с кувырком через преграду, перекатываясь по полу, «флеш» по нескольким мишеням со сменой магазина, из двух пистолетов одновременно и в темноте на мгновения подсвечивая фонариком». Вице-сержант Дымченко Александр ведет огонь из пневматических пистолетов МР-654К с двух рук по очереди правой – левой, правой – левой, поднятых на уровень плеч «по-македонски» в коридоре выходя из защищенной комнаты и прикрывая левую часть своего корпуса дверным косяком. ДОЛ «Парус», станция Морская Неклиновский район Ростовской области, 21.04.2019 год*

На ПТУ «Пехотинец», проводившегося 21.04.2019 года на территории бывшего ДОЛ «Парус» станции Морская Неклиновского района РО и имевшего целью научить юнгвардейцев воевать в городских условиях, в условиях плотной инфраструктурной застройки, выполнение упражнения **«Бой в разветвленной системе коридоров»**



осуществляется боевыми двойками бойцов, вооруженными последовательно пневматическими винтовками, а затем пневматическими пистолетами. Суть этой тактики заключается в умении юнгвардейцев не замирать на месте, не сбиваться в кучу, а непрерывно вести огонь по «противнику», то есть ростовым мишеням типа «террорист» и «заложник», как с места, так и в движении. Динамично меняющаяся мишенная обстановка развивает у юных стрелков оперативную реакцию и способность действовать нестандартно при решении боевой задачи. Боец не может смотреть в бою только своими глазами, он должен осуществлять поиск целей в оптический прицел, следить за частотой ведения огня из винтовки, чтобы не допустить перегрева ствола. Не позволяя противнику не уничтожить его, боец, выполняя маневры в ходе огневого контакта, двигается быстро, но размерено, вышибая дверные замки и выталкивая плиту двери в одно, хорошо тренированное движение. За счет сокращения времени реагирования на мишени, сократилось и время прицеливания, возросли темпы индивидуальной стрельбы. По окончании огневой подготовки юнгвардейцы, держа винтовки вдоль бедра докладывают своему командиру о количестве пораженных ими мишеней.

Рисунок 12. «– **Непобедимость есть оборона, возможность победить есть наступление**» (Сунь – Цзы). Юнгвардейцы прижимая приклады пневматических винтовок к плечу, двигаются согнув ноги в коленях и наклонившись вперед проходят Т-ное пересечение коридоров в помещении. ДОЛ «Парус», станция Морская Неклиновский район Ростовской области, 21.04.2019 год.

Далее, на полигоне расположенном на территории ОАО «Таганрогский кожевенный завод» отрабатывается занятие снайперской парой юнгвардейцев огневой позиции в полномасштабном двухэтажном доме. Это упражнение комплексное, ибо сначала дом штурмует боевая двойка стрелков – автоматчиков: зачищает, проверяет помещения на наличие камуфлетов противопехотных мин, обеспечивает безопасность снайперов в ближней зоне наблюдения. Затем в задание выдвигается снайперская пара. У каждого юнгвардейца снайпера в паре – свои обязанности. Так юных снайперов учат вести бой в условиях города. Ведь работать по живой силе противника из здания, совсем не то, что вести огневой контакт в условиях полевого боя или засады в лесу. Противник может засечь снайперов и уничтожить их их ракетой РПГ и пулеметами. Рост возможности эффективного поражения цели пулями патронов 7Н13 и 7–БЗ–3 СН СВД со стальным термоупрочненным сердечником, снайперы приобретают, когда до момента открытия огня, они на время становятся невидимками. Поэтому снайперская пара должна уметь выполнять молниеносную смену огневой позиции после ведения выстрелов с ОТ.



Рисунок 13. «– **Пневматическое оружие оказалось весьма ценным для выполнения ряда задач. Только с оружием – я юный солдат, умеющий действовать не размышляя, обладающий способностью к саморазвитию, выглядящий не только сильным, но и стойким**». Вице-старший сержант Батюк Михаил ведет огонь из пневматической винтовки «Юнкер–4» исполнения 01 по цели – ростовой мишени «заложник», расположенной в помещении. ДОЛ «Парус», станция Морская Неклиновский район Ростовской области, 21.04.2019 год

Этап военизированной эстафеты «Атака», проводимой по стандартной схеме, как было указано выше, юные патриоты проходят по двое, применяя последовательно также два вида пневматического оружия – винтовку «Юнкер-3» на тактическом ремне «Долг – М3», «Долг – М2» и пневматический пистолет ПМ, АПС в набедренной кобуре на правом бедре воина. Чем больше стреляет юнгвардеец, тем увереннее он себя чувствует. Это скоро станет привычкой, причем лучшей, что есть у подростка. Стрелковые упражнения юнгвардейцев – это сознательные многократные повторения подростками определенных действий и приемов для сражения с силами противника открыто. Навыки ведения прицельной стрельбы, поведения бойцов на огневом рубеже, обращения с оружием, будут сразу востребованы при прохождении юношами-призывниками в возрасте 18-19 лет срочной военной службы.



*Рисунок 14. «– На чьей стороне будет преимущество? Умелые солдаты говорили мне, что на стороне того, кто выдерживал стрельбу противника, и они правы. Войска двигаются вперед, чтобы постоять за себя с помощью тычков и стрельбы с близкого расстояния. Именно тогда в основном погибают люди, и именно тогда победители в основном убивают. Растянув фронт, можно эффективнее применять огонь» (Мориц Саксонский). Слева направо: вице-сержант Дымченко Александр, вице-младший сержант Василевский Андрей, рядовой Слюсаренко Артем и вице-старший сержант Сидоров Николай в ходе имитационной игры «Лазертаг» в помещении ДРЦ «Киндерград», город Таганрога Ростовской области, улица Котлостроительная, дом 37–15, 15.01.2019 год*

Сознавая минусы применения пневматического оружия, а именно: *незначительная дальность ведения огня, отсутствие отдачи при выстреле, малый поражающий эффект пуль, невозможность ведения огня очередями, а лишь одиночными выстрелами* следует отметить наибольшую доступность и дешевизну боекомплекта, отсутствие законодательных ограничений на применение и свободный оборот пневматического оружия. Выполнение пневматических винтовок и пистолетов в корпусах боевых образцов, облегчает будущим рядовым срочной службы штатную огневую подготовку в подразделениях и частях мотострелковых войск СВ ВС РФ потому, что юнгвардейцы уже знают как использовать современное оружие. Например, что вести огонь на поражение из АК на дистанцию 1000 метров бесперспективно, так как его недостатком является низкая кучность стрельбы очередями из неустойчивых положений, что спусковой крючок оружия при спуске нужно не дергать резко, а нажимать его плавно. Приклад оружия стрелок должен вжимать в плечо для противодействия отдаче. Сам монолитный приклад АК–74 и отчасти АК–74М является вполне надежным. Им возможно выбивать двери, а сам автомат можно как ступеньку использовать, при штурме зданий и сооружений, а также выносить на стволах раненых.



*Рисунок 15. «– Стремительность действий и растерянность врага всегда играют на руку юным воинам тем, кто готовится выстоять и победить в полевом бою военных конфликтов низкой степени интенсивности современности». Юнгвардейцы в ходе имитационной игры «Лазертаг» на грунтовом полигоне. Территория ДОЦ «Красный десант», хутор Красный Десант, улица Октябрьская 1Б, Неклиновский район Ростовской области, 15.05.2015 год*

Региональные войны и локальные вооруженные конфликты (ЛВК) войны новейшего времени учат нас, что участь общевойскового боя решают всегда и везде мотострелки, которые сражаются грудь с грудью с противником и на их рядовых и младших командиров всегда ложится тяжесть боев в смысле физических усилий, тяжелых моральных переживаний и наибольших безвозвратных и санитарных потерь. Решающей задачей в условиях неожиданно развивающихся боевых конфликтов является огневая и тактическая подготовки личного состава мотострелковых войск. По статистике в мире на каждого убитого по полю боя ЛВК расходуется по 50 тысяч патронов. Место атакующих мотострелковых батальонов всегда в первом эшелоне, а боевой опыт Афганской войны (например, в августе 1980 года у кишлака Шаеста в ДРА погибла разведгруппа 783–го разведбата 201-й мотострелковой дивизии–А.С.), I и II Чеченских кампаний показал, что подразделения, сформированные из плохих или необученных стрелков, применявших оружие только в случае прямой угрозы для жизни и тем самым не приспособленных к пехотному бою, как правило, «поглощались» быстрее, чем

хорошо ведущая огонь и обстрелянная пехота, тем самым жертвуя жизнью тех юношей, кто вступил в армию, посылая личный состав на быструю и верную гибель. Напротив, секрет успеха в общевойсковом бою чрезвычайно прост – отличная огневая подготовка рядового и младшего командного состава и десятки, сотни часов тактических тренировок боев-атаки, охранения и локальной обороны на полигонах, когда устранены всякого рода условности, когда ни одно из подразделений не отводится в резерв и солдаты не получают никакой, даже самой кроткой передышки. Четкое ориентирование новобранцев на огневую подготовку в условиях максимально приближенных к боевым, позволит им в экстремальной ситуации ответить яростью на опыт врага, отвагой на его холодную жестокость и призрением храбрости на смерть в бою.



Рисунок 16. «– Шагай с нами в наших рядах – *«marschieren im geist in unseren reihen mit»* – (нем.), *«попробуй юнгвардию на вкус и тебе понравится!»*. Подростки-допризывники сводного подразделения на построении перед началом пейнтбольной игры «Вспышка – 2008» на полигоне в условиях городской застройки. Цех ОАО «Таганрогский кожевенный завод», город Таганрога Ростовской области, улица Конторская, дом 78, 28.10.2008 год

Более сложные упражнения по стрелковой подготовке осуществляются с помощью эффективных, но дорогостоящих тренажеров «Витязь» и «Боец 1-2 Армаком» в игровых ситуациях «**Один против двух**» и «**Один против пяти**». В качестве огневой подготовки также могут применяться следующие современные подвижные игры с элементами установления и поддержания огневого контакта: *пейнтбол* и *страйкбол*. По главному игровому критерию – идентификации поражения противников лучшим является пейнтбол, огонь из стволов маркеров в котором дает четкий и ясно видимый раскол шара на обмундировании и снаряжении личного состава участников игры. Огневая подготовка в этом случае представляет собой основную составляющую игры, интегрирующуюся в



общий игровой план, что увеличивает само время ведения ОП юнгвардейцев, тренируя бойцов в составе двоек и троек, неплотной стрелковой цепи с разреженностью построения, построений перевернутым клином и подковообразным боевым порядком, где в центре шел бы командир рядом с лучшим



стрелком. Движение бойцов на игровом поле вперед всячески поощряет развитие их индивидуальных способностей и желания научиться отлично стрелять.

Рисунок 17. «– **Ненависть! Именно это чувство позволяет воинам на поле боя нам победить врага. Но эта ненависть, должна быть управляема. Юнгвардейцы должны понять такую концепцию, хотя это и трудно.** Юнгвардейцы с игровым пейнтбольным стрелковым оружием – маркерами «Тиртапп» тип 98 с удлиненным 14 дюймовым (слева) и штатным стволом 8 дюймовым (справа). Цех ОАО «Таганрогский кожевенный завод», город Таганрога Ростовской области, улица Конторская, дом 78, 30.10.2011 год

Динамично меняющаяся тактическая ситуация в ходе военной игры, возможность ударить по врагу из засады, развернув больше стрелков, требует от юнгвардейцев в короткий промежуток времени дать «**оценку обстановки**» и сформулировать соответствующее «**решение**» по поражению наиболее приоритетных целей или по удержанию рубежа обороны и отражения возможных атак противника. Маршал Мориц Саксонский, говоря о подобных тактических приемах, отмечал: «**Частые малые бои рассеивают силы противника, и в конце концов он будет вынужден отступить**». Бойцы сторон, передвигаясь на игровом поле малыми группами и поодиночке, используя каждую складку местности для укрытия, уничтожают стрелков противника точным

огнем, а не массированным натиском. Огонь по движущейся цели под определенным углом к направлению стрельбы бойцами ведется методом сопровождения цели или методом огневого нападения. Даже в одиночку, юный стрелок должен смело вступать в бой сразу с несколькими врагами. Уничтожение целей личного состава противника необходимо для защиты народа и Отечества. Генерал майор Карл фон Клаузевиц еще в первой четверти XIX века, говорил об этом так: *«на войне всякая идея человеколюбия – пагубное заблуждение, нелепость»*.

Те бойцы, в корпус тела которых попал шар с краской, четко поднимают правую руку, надевали красную повязку на левую и отправлялись на сборный пункт, чтобы через 40 минут вновь вступить в бой. При попадании шара в конечность бойцов в огневом взаимодействии, что равно серьезному ранению, стрелкам следует проявить стойкость и все равно продолжать вести бой. Мелочи тактических ошибок, допущенных личным составом сторон, постепенно складываясь, приводят к проигрышу пейнтбольного боя. Военнопленный – «ελεῖν» (греч.), что буквально означает «взятый в плен», выбывает из игры до самого ее завершения. В игровом бою пленных «в расход» не выводят в полном соответствии с законами – «*ius militare*» – (лат.) и обычаями войны провозглашенных в Женевской (1949 год) и Гаагской конвенциях (1899 и 1907 годы). Сбравшись с силами, бойцы в военной игре сражаются упорно, чтобы связать их своими силами, при этом не отходить самим и не позволить врагам прорвать рубеж, «*держались за землю зубами*» либо реализовать стремительное и яростное нападение, как самого главного тактического преимущества, позволяющего удерживать инициативу и переломить ход боя.

Участие в военных играх пейнтбол и страйкбол, где реализуется намеченный замысел в схватке с несколькими соперниками, позволяет командирам уверенно отобрать бойцов с хорошими способностями видеть возможность, которую не замечают остальные участники игры, ярким талантом и компетенциями к пулевой стрельбе – глазомеру, индивидуальной реакции, отсечки по три выстрела, кучности стрельбы, умению компенсировать свои тактические ошибки скоростью и дополнительно заниматься с ними, включая введение в план теоретических занятий II года обучения раздела III темы № 74: «*СВ СВД назначение, ТТХ, устройство, применение, тактика засад, типы СС и ее корректировка, поражающе и моральное воздействие СС в атаке и обороне*». Все это позволит научить юнгвардейцев умению сметать огнем оборону противника, навыку применения средств маскировки, активному использованию защитных и маскировочных масок при передвижении на поле боя военной игры. Например, практическому применению вайперху «Scorpion», укороченной маскировочной накидкой с возможностями закрепления на стропах накидки маскировочных 3D (объемных–А.С.) листьев и живой растительности, подходящую под местность. Большой капюшон накидки создает полный «эффект кочки», заметить юнгвардейца противнику будет трудно даже с близкого расстояния (маскировочную форму снайпера из зеленой материи и сухой травы, впервые ввела британская армия–А.С.).

К подвижным играм для подростков с элементами огневой подготовки как в отношении изучения теории военного искусства, так и в практике проведения, следует отнести современную игру лазертаг. Следует отметить, что риски случайного поражения подростков и порчи матчасти после выдвижения личного состава сторон на исходные позиции в лазертаге минимальны, даже в случае если обороняющиеся предугадывают позицию атакующих в момент их решающего броска и намереваются устроить им мясорубку. Игровая зона разбивается на квадраты и опасность может находиться в любом из них. Внимание участников игры привлекает движение, когда в их сторону бежит боец противника. Стрелок поражая цель, должен самостоятельно мыслить и решать задачу нейтрализации живой силы противника на основе предыдущего опыта. В имитационном бою лучше всего объединяется опыт уже игравших бойцов и энтузиазм новичков, перетасованных между подразделениями сторон. В ходе огневых контактов лазертага лучше всего отрабатывается тактический прием прикрытия атакующих огнем, не распыляя в атаке свои силы, идя на штурм оборонительных позиций противника сразу с обоих флангов, а также навык нанесения боевого удара всеми имеющимися у сторон стрелками с целью уничтожения противника.



Рисунок 18. «– Юнгвардия – опора, честь и щит Отечества». Допризывники пополняют боезапас фидеров (магазинов) маркеров «TippTap» тип 98 калибра 0,68 дюйма. Территория игровой зоны на ОАО «Таганрогский кожевенный завод», город Таганрога Ростовской области, улица Контарская, дом 78, 2.06.2012 год

Пройдя теорию и практику огневой подготовки I-го года обучения, по словам генерала от инфантерии Гюнтер Блюментрита *«тяжелую школу и испытание»* юнгвардеец должен всегда содержать матчасть в боевой готовности, уметь правильно и быстро устанавливать оптический прицел, уметь наводить автомат и ручной пулемет при всех условиях и всеми способами, определять направление по вспышкам от выстрелов зорко выслеживать стрелков противника и уничтожить огнем большинство из них, основательно знать оружие системы АК – его сборку и разборку в главных частях матчасти автомата и ручного пулемета, уметь обращаться с ней и наблюдать за ее исправным состоянием, чистить, мыть, смазывать оружие, знать действие, назначение типов пуль, уметь обращаться с боекомплектом, то есть обтирать патроны от масла, снаряжать магазин вручную и с помощью переходника, знать транспортную укладку БК и ЗИП. Поскольку новобранцы являются в высшей степени желательным элементом для пополнения рядов мотострелковых войск, только допризывной военной подготовкой возможно достичь уверенности в том, что призывник, который пойдет в армию, будет подготовлен, дисциплинирован, а также полностью, насколько вообще может быть молодой человек, надежен.



*Рисунок 19. «– В пейнтбол играют буквально все юнгвардейцы и делают это с удовольствием. Для каждого игрового плана подбиралась такая обстановка, которая могла встретиться в полевом бою». Бойцы сводного подразделения «болотных солдат» используя индивидуальную маскировку, внезапным и решительным применением всего вооружения, стремятся уничтожить живую силу противника в ходе пейнтбольной игры «Болотная лихорадка» на проводимой на грунтовой полигоне. Территория игровой зоны на ОАО «Таганрогский кожевенный завод», город Таганрога Ростовской области, улица Контрская, дом 78, 10.11.2014 год*

В эпоху глобальной неопределённости – «age of uncertainty» – (англ.) или *«самого смутного из всех смутных времен»*, стоя на грани войны, опорой нашей страны является русская армия, – «semper idem, semper fidelis» – (лат.) всегда та же, всегда верная, благодаря существованию которой никто на международной арене не смеет нас унижать и топтать. Судьба сильной, устремленной в будущее страны и во второй четверти XXI века полностью зависит от армии. Оборонные возможности ее родов войск защищают Россию от широкомасштабного военного конфликта с НАТО – агрессивного союза 30 западных и центральноевропейских государств наших дней. По всей видимости, Россия в XXI веке не сможет оперативно восстановить свою былую мощь и у нее никогда не будет такого большого населения или такой промышленной базы, как у США. Единственное, что мешает НАТО обрушиться на РФ свои войска вторжения или вести ограниченную войну на восточноевропейском ТВД – это постоянная готовность и способность наших ВС быстро и сильно ударить в ответ. Эта война, в случае ее возникновения, станет поворотным моментом всей новейшей истории. В условиях катастрофического роста угрозы войны, такой огромной стране как России не нужны хилые и немощные подростки – мальчики подростки – девочки, юноши и девушки – эти будущие граждане, ибо каждый индивид несет определенные обязательства перед русским народом и обязан ему жизнью. Как известно, чтобы воевать и достигнуть победы, нужен подготовленный по ВУС различных родов войск призывной состав для ведения войны, который ни за один день, ни за один месяц, ни за один год не подготовишь.

Русское стратегическое преимущество перед многочисленными ВС западных стран состоит в умении обучать подростков-допризывников военному искусству еще до времени их призыва на срочную военную службу, давая им стимулы военно-прикладного значения для вступления в армию. Пройдя ОП в рядах ОСА, подростки проверяют себя на прочность, научатся удовлетворительно стрелять, уверенно поражать цели из пневматических аналогов штатного вооружения мотострелковых войск СВ ВС РФ. То, чему юнгвардейцы научились по огневой подготовке, сделает их сильнее, чем они были, когда вступали в ряды ОСА. Такие допризывники уже умеют воевать и знают, за что воюют – их не испугаешь, не победишь, только что большой кровью. Каждый юнгвардеец ставший мотострелком производит впечатление воина, не ждущего указаний, а отлично знающего, что от него требуется в любой остановке. Исторически, русские стали военным этносом, народом победителей. Мы никогда не уступим родной земли, за которую лучшие из наших предков заплатили своей кровью. Эта страна наша и горе тому, кто на нее посягнет. Настала пора современной молодежи вспомнить самим и напомнить нашим врагам, кто мы. Разноплеменные натовские солдаты храбрые и наглые, только когда их боятся, а если их смело бьют, то они не выдерживают. Пусть противник воюет хорошо, но юнгвардейцы умеют воевать лучше!

### 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 зимней обороне / А.Н. Странцов // Педагогика & Психология. Теория и практика. – 2021. – № 2 (34). – С. 35–50.
10. Странцов, А.Н. Юнгвардейцы в зимнем наступлении // Педагогика & Психология. Теория и практика. – 2020. – № 6 (32). – С. 30–45.
11. Странцов А.Н. Юнгвардейцы в горной подготовке / А.Н. Странцов // Педагогика & Психология. Теория и практика № 5 (37) 2021 г. с. 47 – 59.

Материал поступил в редакцию 04.12.21

### YOUNG GUARDS IN THE IN FIRE TRAINING

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

**Abstract.** *The article discusses the conduct of fire training on the rough terrain of the South Russian Theater of Operations in the spring-autumn period and in closed shooting ranges in order to organize pre-conscript military training of teenagers. The sequence of the theory and practice of fire training is described. The specifics of the behavior of the personnel of pre-conscript teenagers at the firing line are reflected, and a block of illustrative photographic material is also given.*

**Keywords:** *pneumatic training weapons, natural ground shooting range, firing position, rules of conduct on the firing line, firing distance, butt, aiming and fire damage of targets, shooting exercises, tactical skills.*

**Lifelong learning**  
**Обучение в течение всей жизни**

УДК 37.013.43

**УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ВОЛОНТЁРОВ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КЛУБНОГО ТИПА**

И.М. Леготина, кандидат педагогических наук  
(Курган), Россия

**Аннотация.** В статье на основе социокультурного и системно-деятельностного подходов обоснованы социально-культурные и организационно-педагогические условия подготовки волонтеров культурно-досуговой деятельности в учреждениях клубного типа.

**Ключевые слова:** культурно-досуговое учреждение, волонтер, культурно-досуговая деятельность, социально-культурные условия, организационно педагогические условия.

Современная педагогическая наука систематически обращается к исследованию волонтерской деятельности, что обосновано актуальностью волонтерства (синоним – добровольчество) как в России, так и во всём мире [1].

Мы рассматриваем процесс подготовки волонтеров в клубном учреждении как педагогический интересубъективный процесс, являющийся структурным элементом системной деятельности культурно-досугового учреждения, но имеющий свои специфические черты, локальные цели и задачи и требующий определенных условий. При этом мы понимаем, что подготовка добровольцев не входит в уставные цели и задачи учреждения, а лишь является компонентом, необходимым для актуализации основной деятельности.

В основе процесса подготовки волонтеров – субъект-субъектное взаимодействие акторов (рисунок 1):

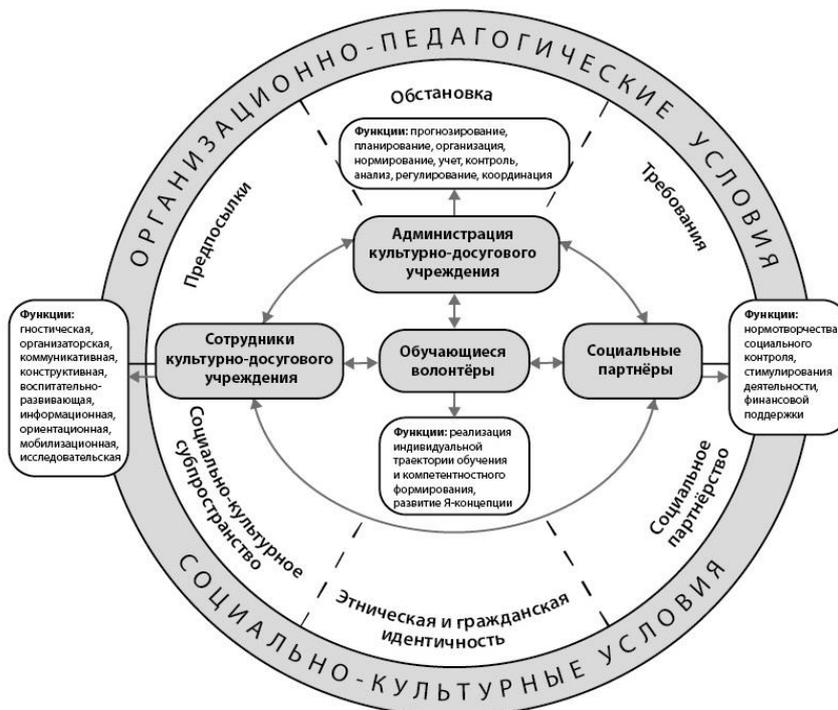


Рис. 1. Субъект-субъектное взаимодействие в социально-культурных и организационно-педагогических условиях подготовки волонтера культурно-досуговой деятельности в клубном учреждении

- администрации клубного учреждения, реализующей управленческие функции (прогнозирование, планирование, организация, нормирование, учет, контроль, анализ, регулирование, координация) [5];
- сотрудников, реализующих педагогические функции (гностическая, организаторская, коммуникативная, конструктивная, воспитательно-развивающая, информационная, ориентационная, мобилизационная, исследовательская) [11];
- потенциальных волонтеров, выполняющих функции обучающихся (реализация индивидуальной траектории обучения и компетентностного формирования, развитие Я-концепции);
- социальных партнеров, имеющих отношение к процессу подготовки волонтеров и реализующих функции нормотворчества, социального контроля, стимулирования деятельности, финансовой поддержки [7].

Единство во взаимодействии неоднородных акторов достигается путём рационального взаимопонимания при компромиссном объединении усилий с учётом особенностей, интересов, потенциала каждого, определения его места, роли, наличия перспективы самосовершенствования. При этом рациональное взаимопонимание базируется на субъект-субъектных отношениях, основанных на принятии того, что какие-то проблемы могут решаться совместно, а какие-то – являются областью применения индивидуальных усилий.

Субъектность администрации клубного учреждения предполагает адекватность самооценки, ответственность за актуальность, обоснованность, вариативность инноваций, внедряемых в управляемом объекте, проявление всевозможных форм социальной и личностной активности, а также присутствие партнёрских отношений, независимо от занимаемых должностей.

Субъектность сотрудников, реализующих педагогические функции, означает деятельность в нескольких группах отношений, скомпонованных нами в соответствии с предложением Е.В. Пискуновой [11]:

- педагог – обучающийся (содействие обучению, формированию компетенций, педагогическая поддержка);
- педагог – обучающиеся (проектирование и реализация взаимодействия обучающихся в деятельности);
- педагог – содержание обучения (проектирование обучения, отбор содержания и необходимых для его усвоения технологий, методик и инструментария);
- педагог – коллеги (проектирование, освоение и внедрение социально-культурных и организационно-педагогических условий обучения);
- педагог – Я-концепция (реальное Я – представление о себе в действительности; рефлексивное Я – представление о том, каким меня видят другие; идеальное Я – желаемое соответствие нормам и образцам; конструктивное Я (перспективы, планы, желания) [3].

Реализация субъектности педагогов возможна только при наличии субъектной позиции потенциального волонтера (обучаемого), т.е. ответственного, сознательного и целенаправленного авторства по отношению к своей жизни, использовании возможностей среды для самоопределения, социализации, удовлетворения референтных личностных смыслов [6].

Социальное партнерство рассматривается нами как совместная коллективная деятельность различных социальных групп в целях гражданского развития общества. Позиция социальных партнеров конструктивно влияет на развитие субъектности процесса, если формируется на основе принципа целостного субъект-субъектно ориентированного сознания, исключающего восприятие партнера как средства достижения целей, и функционирующая в составе ценностно детерминированной общности [9].

Целью педагогического процесса является компетентный волонтер культурно-досуговой деятельности, т.е. человек, обладающий волонтерской компетентностью, сформированной на высоком уровне.

Условия подготовки волонтера в учреждении клубного типа можно условно классифицировать на две группы (не претендуя на дихотомичность): социально-культурные и организационно-педагогические.

Социально-культурные условия в нашем исследовании мы понимаем как совокупность взаимосвязанных экономических, социальных и культурных отношений, собирательный образ, вмещающий многообразие существующей реальности и обеспечивающий результативность процесса подготовки волонтеров.

На наш взгляд, процесс подготовки волонтеров будет успешным, если учреждение клубного типа является субпространством глобального социокультурного пространства.

Мы поддерживаем позицию Е.Ю. Шакировой [12], которая определяет социокультурное пространство современного социума как целое, представляющее множество, сообщество монад, т.е. социокультурных единиц, лежащих в основании того или иного социокультурного пространства, организованных по мозаичному типу, и имеющее в своем основании ризоморфную ценностную среду. При этом распространение элементов социокультурной мозаики или расширение социокультурного пространства происходят по принципам фрактальности, а это означает, что любая часть целого, подобная самому целому, динамично рекурсивно развивается, вследствие чего происходит углубление, дробление не только пространственной, но и временной сложности социокультурного пространства.

Личность, общество и культура взаимодействуют в многомерности, многослойности и полиструктурности социальных и культурных процессов, практик, отношений, полей, логично функционально

связанных между собой, но не ограниченных географически или физически. При этом сетевые отношения посредством виртуализации расширяют возможности, усиливают социальную диверсификацию, мультикультурацию смыслов и значений, культурную ассимиляцию.

Социально-культурное пространство клубного учреждения, являясь динамичным компонентом единой системы, обладает типичным для любой системы набором черт и форм, обеспечивающих общие закономерности функционирования, но при этом содержит и только ему свойственные характеристики, потенциал которых может служить мотивирующим, привлекающим, вдохновляющим аспектом развития личности как основы, фундамента структуры социокультурного пространства. А возможность выхода за рамки субпространства во внешнюю среду, обеспечиваемая опять же системным взаимодействием, создаёт дополнительные стимулы для самореализации.

Социально-культурным условием, обеспечивающим подготовку волонтеров в учреждении клубного типа, является принятие идеи этнической и гражданской (национальной) идентичности как осознания личностью сопричастности к определённому этносу и к конкретной нации, реализация концепции формирования этнической и гражданской идентичности.

Необходимость воспроизводства культурных традиций и поддержка основанного на них народного творчества, сохранение этнокультурного разнообразия как одного из значимых источников профессиональной культуры и важной составляющей этнонациональной идентичности, является одним из направлений культурной политики государства [2].

Гражданская идентичность, не смотря на размытость и некоторую противоречивость понятия в социокультурных исследованиях [8], играет важную роль в построении гражданского общества, являясь основой генерирования социальной активности, проявляющейся, в том числе, и в добровольческой деятельности.

Социальное партнёрство как условие успешной подготовки волонтеров в учреждении клубного типа, рассмотренное с позиций социокультурного подхода, по мнению С.А. Иванова [7, с. 89], которое мы поддерживаем, представляет собой «сложное, полисубъектное, социокультурное явление социальной жизни, обусловленное существованием, деятельностью и взаимодействием социальных субъектов, обладающих определенными ценностными ориентациями и исполняющими определенные социальные роли».

Мы считаем необходимым построение системы подготовки волонтеров с привлечением акторов социокультурного пространства, обеспечивающих субъект-субъектные взаимодействия, детерминированные социально-статусными и нормативно-ценностными концептами и расширяющие возможности воплощения волонтерского потенциала.

Таким образом, социально-культурные условия, обеспечивающие успешную подготовку волонтеров в учреждениях клубного типа, заключаются в:

- создании социально-культурного субпространства как компонента глобального социально-культурного пространства;
- реализации концепции этнической и гражданской (национальной) идентичности как осознания личностью сопричастности к определённому этносу и к конкретной нации;
- организации взаимодействия механизмов социального партнерства: индивидуальной и групповой социализации, инкультурации, социальной интеграции, социокультурной регуляции.

Подготовка волонтеров в учреждении клубного типа представляет собой организационно-регулируемый и педагогически-корректируемый процесс, понимаемый нами как развивающееся во временных и пространственных рамках взаимодействие его субъектов, направленное на достижение поставленной цели.

Многочисленные исследования особенностей организации педагогического процесса подтверждают, что результативность субъект-субъектного взаимодействия зависит от многих факторов, в том числе от организационно-педагогических условий [13].

Учитывая разнообразие содержания понятия «организационно-педагогические условия» у различных авторов, мы присоединяемся к мнению О.В. Галкиной [4] и определяем организационно-педагогические условия как совокупность предпосылок (кадровых, финансовых, материально-технических, информационных), обстановки (документации, регламентирования, стандартизации) и требований (методик, технологий), которые целесообразно создавать руководителю (субъекту) для результативного управления деятельностью субъектов педагогического процесса по достижению установленных целей.

Специфика волонтерства в культурно-досуговой деятельности, обоснованная нами ранее [10], может стать базой для обоснования системы оценивания организационно-педагогических условий для подготовки волонтеров в учреждении клубного типа, имеющей три уровня сформированности (развития): высокий, средний и низкий.

#### Предпосылки

Высокий уровень: возможность привлечения извне или наличие в штате учреждения клубного типа специалистов, имеющих педагогическое образование, опыт работы с волонтерами и владеющих необходимыми методиками и технологиями обучения. Наличие финансовой возможности оплачивать работу специалистов по работе с волонтерами, а также приобретать необходимые дидактические материалы и информационные технологии. Наличие помещений, соответствующих санитарно-эпидемиологическим правилам и нормам и

оборудованных нужными для процесса обучения техническими средствами и информационными устройствами. Свободный доступ к высокоскоростному Интернету.

Средний уровень: наличие специалистов, имеющих педагогическое образование, но не имеющих опыта работы с волонтерами и нуждающихся в профессиональной переподготовке. Отсутствие финансовой возможности оплачивать работу специалистов по работе с волонтерами. Ограниченная строгими рамками возможность приобретения необходимых дидактических материалов и информационных технологий. Наличие помещений, соответствующих санитарно-эпидемиологическим правилам и нормам, но нуждающихся в оборудовании нужными для процесса обучения техническими средствами и информационными устройствами. Ограниченный доступ к Интернету.

Низкий уровень: недостаток или отсутствие специалистов, имеющих педагогическое образование и опыт работы с волонтерами. Отсутствие финансовой возможности оплачивать работу специалистов по работе с волонтерами. Ограниченная строгими рамками возможность приобретения необходимых дидактических материалов и информационных технологий. Недостаток или отсутствие помещений, соответствующих санитарно-эпидемиологическим правилам и нормам. Недостаток или отсутствие нужных для процесса обучения технических средств и информационных устройств. Ограниченный доступ к Интернету или его отсутствие.

#### Обстановка

Высокий уровень: функционирование в клубном учреждении системы документооборота, обеспечивающей систематизацию, хранение, распространение и контроль исполнения документов с высокой степенью нормативной упорядоченности. Наличие совокупности локальных актов, адекватно отражающих специфику деятельности и условий труда в клубном учреждении. Наличие нормативов и стандартов, позволяющих оптимизировать соотношение результатов работы с затратами и ресурсами.

Средний уровень: хаотичное распространение в клубном учреждении документов и информации. Фрагментарность учёта, хранения и контроля исполнения документов. Недостаточность локальных актов, отражающих специфику деятельности и условий труда в клубном учреждении. Недостаточность актуальных нормативов и стандартов, позволяющих оптимизировать соотношение результатов работы с затратами и ресурсами.

Низкий уровень: хаотичное распространение в клубном учреждении документов и информации. Отсутствие учёта, хранения и контроля исполнения документов. Отсутствие локальных актов, отражающих специфику деятельности и условий труда в клубном учреждении. Отсутствие актуальных нормативов и стандартов, позволяющих оптимизировать соотношение результатов работы с затратами и ресурсами.

#### Методики, технологии

Высокий уровень: наличие в клубном учреждении апробированных и адаптированных педагогических методик и технологий, позволяющих реализовывать цели и задачи процесса подготовки волонтеров с учётом их вариативности. Наличие апробированной и адаптированной процедуры мониторинга качества подготовки волонтеров. Наличие апробированных и адаптированных методик и технологий коррекции процесса подготовки волонтеров с учётом анализа его результатов. Участие в методико-технологическом обеспечении всех субъектов педагогического процесса. Наличие условий для обмена опытом и повышения квалификации специалистов.

Средний уровень: отсутствие в клубном учреждении единой методико-технологической системы подготовки волонтеров. Фрагментарное участие субъектов педагогического процесса в его методико-технологическом обеспечении. Безсистемное применение педагогических методик и технологий с отсутствием условий для обмена опытом и повышения квалификации специалистов.

Низкий уровень: отсутствие в клубном учреждении апробированных и адаптированных педагогических методик и технологий по подготовке волонтеров. Отсутствие заинтересованности субъектов педагогического процесса в приобретении, апробации, адаптации, освоении педагогического опыта, повышении квалификации.

Предложенная нами характеристика высокого, среднего и низкого уровней обеспечения организационно-педагогических условий подготовки волонтеров, разработанная на основе системно-деятельностного подхода, позволяет сформулировать требования, при которых процесс подготовки достигнет максимальной результативности.

Таким образом, педагогический интересубъективный процесс подготовки волонтеров в учреждении клубного типа является структурным элементом деятельности учреждения и будет успешным при наличии условий:

социально-культурных, т.е. создании социально-культурного субпространства как компонента глобального социально-культурного пространства; реализации концепции этнической и гражданской (национальной) идентичности; организации взаимодействия механизмов социального партнерства;

организационно-педагогических, т.е. совокупности предпосылок (кадровых, финансовых, материально-технических, информационных), обстановки (документации, регламентирования, стандартизации) и требований (методик, технологии), которую необходимо обеспечить при реализации управленческой функции на всех уровнях управления.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года [утв. расп. Правительства Рос. Федерации от 27 декабря 2018 г. N 2950-р] // Консультант Плюс. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW) (дата обращения 21.11.2021) 3
2. Волонтеры культуры: программа в рамках федерального проекта «Творческие люди» национального проекта «Культура» // Официальный сайт Министерства культуры РФ. – Режим доступа: <https://www.mkrf.ru/about/national-project/creative-people/volunteers/> (дата обращения 21.11.2021)
3. Берн, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. М.Б. Гнедовский, М.А. Ковальчук; ред. В.Я. Пилиповский / Р. Берн. – М.: Прогресс, 1986. – 400 с.
4. Галкина, О.В. Организационно-педагогические условия как категория научно-педагогического исследования / О.В. Галкина // Вестник Поволжской государственной социально-гуманитарной академии. Факультет управления. Вып. 4. – Самара: ПГСГА, 2009. – С. 4–17. 41
5. Герасимов, Б.Н. Моделирование системы управления организацией / Б.Н. Герасимов // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2018. – № 1. – С. 28–36.
6. Герт, В.А. Проблема субъектности в современном образовательном учреждении / В.А. Герт // Образование и наука. – 2011. – № 1. – С. 4–12.
7. Иванов, С.А. Социальное партнерство как феномен цивилизации / С.А. Иванов // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2005. – № 3. – С. 79–99.
8. Кожанов, И.В. К проблеме взаимосвязи процессов этнокультурной социализации и формирования гражданской идентичности личности / И.В. Кожанов // Развитие социально устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования: сборник научных трудов. – Абакан: Хакасский гос. ун-т, 2012. – С. 214–215.
9. Кривых, С.В. Социальное партнёрство как вид социального взаимодействия / С.В. Кривых, Г.А. Зайцева // Вестник ТОГИРРО. – 2016. – № 2 (34). – С. 16–20.
10. Леготина, И.М. Специфика волонтерства в культурно-досуговой деятельности. Современные технологии культурно-досуговой деятельности: коллективная монография; отв. ред. А.Ю. Нагорнова / И.М. Леготина. – Ульяновск: Зебра, 2020. – С. 5–21.
11. Пискунова, Е.В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя: монография / Е.В. Пискунова. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 324 с.
12. Шакирова, Е.Ю. Социокультурное пространство современности: социально-философский анализ: монография / Е.Ю. Шакирова. – Саратов: КУБиК, 2014. – 216 с.
13. Юдин, В.В. Особенности и порядок проектирования педагогического процесса с использованием вариативно-технологического подхода / В.В. Юдин // Вестник ФГОУ ВО МГАУ. – 2008. – № 6. – С. 110–118.

*Материал поступил в редакцию 21.11.21*

### CONDITIONS FOR TRAINING VOLUNTEERS OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES IN CLUB-TYPE INSTITUTIONS

**I.M. Legotina**, Candidate of Pedagogic Sciences  
(Kurgan), Russia

**Abstract.** *On the basis of socio-cultural and system-activity approaches, the article substantiates the socio-cultural and organizational-pedagogical conditions for training volunteers of cultural and leisure activities in club-type institutions.*

**Keywords:** *cultural and leisure institution, volunteer, cultural and leisure activities, socio-cultural conditions, organizational and pedagogical conditions.*

УДК 316.6

**ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО  
ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ОРГАНАХ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ, А ТАКЖЕ  
В ИНЫХ СТРУКТУРАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ****Ю.А. Скосырская**, адъюнкт  
Академия Управления МВД России (Москва), Россия

***Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы о базовых составляющих, о компонентах таких понятий, как «психологическое сопровождение», «психологическое обеспечение», рассмотрено преломление указанных понятийных категорий в функционировании психологических служб правоохранительных органов и силовых структур. В статье приведены основные направления психологического сопровождения на примере реализации данного направления в системе МВД России, МЧС России и военной системы.*

***Ключевые слова:** психологическое сопровождение, психологическое обеспечение, правоохранительные органы, оперативно-служебная деятельность, оперативно-розыскная деятельность, направления психологии.*

Вопросы психологического сопровождения и психологического обеспечения набирают свою актуальность в определенной степени во всех сферах жизнедеятельности и жизнеобеспечения личности. При этом стоит отметить, что психологическое направление в силовых и правоохранительных структурах, в органах государственной власти, а также в иных структурах Российской Федерации, также развивается. Данный процесс обусловлен, в первую очередь, ростом требований к представителям тех или иных государственных структур.

Следует рассмотреть вопрос о базовых составляющих, о компонентах таких понятий, как «психологическое сопровождение», «психологическое обеспечение», а также рассмотреть преломление указанных понятийных категорий в функционировании психологических служб правоохранительных органов и силовых структур.

Вопрос изучения психологического обеспечения раскрыт в разных научных трудах. Неоценимый вклад в развитие, обоснование и раскрытие системы психологического сопровождения внесли специалисты в области возрастной и педагогической психологии, по причине того, что процесс психологического сопровождения формировался на первоначальном этапе в образовательных учреждениях. С того же временного периода вошли в понятийный аппарат специалистов и такие термины, как «психологическое сопровождение», «психологическое обеспечение», которые рассматривают данные понятия как тождественные.

В вопросе определения основ психологического сопровождения исследователи разделились на два основных направления. Первое направление определяет психологическое сопровождение, как научно-методическое обеспечение процесса взаимодействия психолога и определенного лица, в ходе которого психолог занимает роль руководителя процесса взаимодействия, подготавливает научно обоснованные рекомендации для участников психологического процесса. Примером сторонников этого направления является М.Р. Битянова, по мнению которой, основная роль психолога в оказании психологической помощи субъектам образовательного процесса [1, 20]. Исследователи, выделяющие основу психологического сопровождения в научно-методическом обеспечении, определяют, что при осуществлении психологического сопровождения в центре внимания находится личность, индивидуум, а основной и приоритетной задачей психолога является организация сотрудничества, взаимодействия, акцентируя внимание на индивидуально-личностном развитии.

Второе направление в определении сути психологического сопровождения занимают исследователи, определяющие психологическое сопровождение как вид помощи на определенном этапе взаимодействия в решении возникающих проблем или в их предупреждении [2]. Психологическое сопровождение и психологическое обеспечение у многих исследователей рассматриваются неразрывно, дополняя друг друга. Так, Васильченко Н.Т. под психологическим сопровождением подразумевает определенную систему субъект-субъектных отношений, направленных на совершенствование процесса взаимодействия и повышение уровня эффективности психологического потенциала объекта психологического сопровождения [4, 78]. В работе И.Ю.

Кобозева психологическому обеспечению дается толкование, раскрывающее этот аспект, как систему, ориентированную на создание, актуализацию, сохранение и восстановление психологического ресурса, необходимого для решения задач правоохранительной деятельности» [7].

Обобщая исследования в области психологического обеспечения и психологического сопровождения, можно сделать вывод о том, что это процесс, аккумулирующий в себе как научно-методическую, так и практическую форму реализации, направленный на управление ресурсами объекта сопровождения с целью оптимизации определенного этапа взаимодействия субъектов психологического сопровождения. Также, мы можем с уверенностью сказать, что психологическое сопровождение является комплексом психологических мероприятий, направленных на оценку, прогнозирование динамики и коррекцию психических состояний в различных сферах деятельности [18, 97]. Таким образом, психологическое сопровождение имеет определенные структурные компоненты, такие как: субъект и объект процесса, цели сопровождения, используемые способы и методы воздействия и др. Примером различий структурных компонентов психологического сопровождения, может быть различие процессов психологического сопровождения и психологического обеспечения в различных структурах ведомственных, силовых и правоохранительных органов.

С целью проведения аналитического обзора процесса психологического сопровождения в разных структурах, возможно рассмотрение данного процесса на примере правоохранительных органов, МЧС России, военной системы. В указанных структурах можно проследить дифференциальную характеристику процесса психологического сопровождения.

Далее предлагаем рассмотреть аспекты психологического обеспечения в системе МВД России. В настоящее время личностным требованиям сотрудников органов внутренних дел предъявляются повышенные требования со стороны общества, к их профессиональной деятельности и психологическим качествам. Повышение требований в свою очередь повлекли за собой выдвижение в приоритетные факторы усиления профессиональной компетентности сотрудников, развития психологической готовности к службе в органах внутренних дел. Психологическое сопровождение в контексте данного направления предполагает проведение первоначального психологического отбора кандидатов на службу в органы внутренних дел, включение в адаптационные процессы молодых сотрудников, а также осуществление психологического сопровождения на период службы в процессе решения конкретных профессиональных задач.

Психологический аспект адаптации в профессиональной сфере представляет приспособление личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и собственными потребностями, мотивами, склонностями и интересами человека. В процесс адаптации включаются социально-экономические, демографические, биологические, психологические, психофизиологические предпосылки, объективные и субъективные, социальные и личностные, общие и особенные, внутренние и внешние факторы. Все они так или иначе влияют на процесс адаптации в зависимости от их содержания и степени интенсивности.

Основные направления психологического сопровождения в рамках психологического обеспечения деятельности сотрудников ОВД отражены в нормативных документах МВД России [11]. Психологическое обеспечение, являясь одним из направлений деятельности психологов по организации психологического обеспечения сотрудников ОВД, включает в себя: диагностику профессиональной работоспособности сотрудников; психологическую реабилитацию и восстановление профессиональной работоспособности сотрудников, имеющих признаки психической дезадаптации, осуществление коррекции нервно-психической напряженности, переутомления и других неблагоприятных психических состояний; осуществление индивидуально-психологического консультирования руководителей подразделений, сотрудников и членов их семей; психологическую помощь молодым сотрудникам в процессе их адаптации к оперативно-служебной деятельности; психологическую помощь сотрудникам при их подготовке к выходу на пенсию; психологическую помощь сотрудникам в разрешении личных и семейных психологических проблем [11].

Таким образом, психологическое сопровождение в системе МВД России подразумевает длительный процесс, включение психолога в разные направления, ситуации и этапы профессиональной деятельности сотрудников. Оно имеет свои особенности, определенный перечень требований к психологическому процессу и его субъектам.

Целесообразнее далее рассмотреть вопрос о психологическом обеспечении в системе МЧС России, которая является системой сил и средств Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, организующих и осуществляющих комплекс мероприятий по психологическому обеспечению деятельности специалистов МЧС России, включающих в себя мероприятия по психологическому сопровождению деятельности специалистов МЧС России, по психологическому сопровождению аварийно-спасательных и других неотложных работ. Рассматривая структурную составляющую психологического сопровождения в системе МЧС, можно выделить следующие направления: мероприятия по психологической и психофизиологической диагностике; психологическая подготовка и профилактика; психологической коррекция, психологическая реабилитация, направленная на оптимизацию физического и психологического состояния, обеспечение профессиональной надежности личного состава [13]. Для реализации выделенных направлений в системе определен ряд задач, которые способствуют эффективности психологического обеспечения и направления в системе МЧС России.

При этом, работа психолога МЧС затрагивает не только работу с сотрудниками, но и с гражданским

населением, что требует определенного рода более обширной подготовки, так как, работая с определенным контингентом, психолог вырабатывает для себя определенную тактику с учетом особенностей контингента, а работая с обширным кругом лиц, необходимо иметь высокий уровень подготовленности, чтобы уметь подстраиваться в кратчайший срок и в экстренной ситуации к представителям различных социальных областей.

Психологическое сопровождение военнослужащих – процесс не менее важный и значимый, чем в системе МЧС или МВД России. Психологическое сопровождение военной системы так же, как и в других областях, имеет свои особенности и изучено многими авторами на разных этапах прохождения военной службы: на этапе призыва, у лиц, проходящих службу по контракту, у лиц, осуществляющих деятельность по руководству и т.д.

Психологическая работа в системе военной службы организуется и проводится по следующим основным направлениям: изучение индивидуально-психологических особенностей личного состава; изучение социально-психологических процессов и явлений в воинских коллективах; психологическая профилактика нарушений воинской дисциплины, суицидальных происшествий; психологическая работа по обеспечению боевого дежурства; психологическая подготовка личного состава; профессиональный психологический отбор и рациональное распределение военнослужащих; психологическое просвещение личного состава; психологическая помощь военнослужащим, членам их семей и гражданскому персоналу; противодействие негативному информационно-психологическому воздействию на военнослужащих [5]. Таким образом, психологическое обеспечение в военных структурах представлено также разносторонними задачами, направленными на решение многих функций и позволяющих на определенных этапах работы всей системы повысить эффективность нужных аспектов.

Таким образом, психологическое обеспечение в общем своем значении является неотъемлемой составляющей «жизнедеятельности» правоохранительных и силовых структур Российской Федерации, призванное решать и реализовывать большие объемы разносторонних задач. Психологическое сопровождение основывается на субъект-субъектных отношениях, имеет как методически-теоретическую составляющую, так и практическое преломление психологических мероприятий на деятельность. При этом, основные психологические мероприятия (диагностика, консультирование, коррекционные и профилактические мероприятия) проводятся во всех рассмотренных нами органах и силовых структурах России. Отличия состоят в частных аспектах: выбор способов и методов с учетом индивидуально-типологических особенностей личности, учет социально-средового компонента, обстоятельств работы и т.д. Однако, несмотря на различия в практической составляющей психологического сопровождения и в нормативно-правовой закреплённости, роль психологического сопровождения остается неизменной: психологическое сопровождение является неотъемлемой частью служебной деятельности, развивается с учетом требований, предъявляемых к личности сотрудника или служащего и принимает на себя все большую роль в стабилизации определенных вопросов жизнедеятельности индивида.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1997.
2. Бобкова, И.Е. К проблеме психологического сопровождения профессионального развития руководителей подразделений территориальных органов внутренних дел на начальном этапе управленческой карьеры (принципы, цели, задачи, методы) // И.Е. Бобкова // «Психология и право». – 2012. – № 1. – С. 55–65.
3. Боечко, А.В. Рабочая книга психолога ВВ МВД / А.В. Боечко, А.И. Гончаров. – М., 1998.
4. Васильченко, Н.Т. Профессиональное становление личности / Н.Т. Васильченко. – СПб.: Аврора, 2018.
5. Волкова, Н.С. Психологическое сопровождение военнослужащих при исполнении воинской обязанности в Российской Федерации / Н.С. Волкова // Научное обозрение. Медицинские науки. – 2016. – № 3. – С. 27–31. – Режим доступа: <https://science-medicine.ru/ru/article/view?id=884> (дата обращения: 20.04.2021).
6. Губин, В.А. Направленность на военно-профессиональную деятельность как категория психологии развития / В.А. Губин, А.Л. Загорюев // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. – № 4 (51). – С. 26–28.
7. Казак, Т.В. Понятийно-категориальный аппарат практической психологии в правоохранительных органах стран СНГ / Т.В. Казак // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2011. – Выпуск 3. – С. 24–32.
8. Караяни, А.Г. Военная психология как область специального научного знания и практики / А.Г. Караяни, Ю.М. Волобуева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2007. – № 4. – С. 20–33.
9. Методическое руководство по психологическому сопровождению деятельности профессиональных контингентов. ГУ «Центр экстренной психологической помощи МЧС России», Москва, 2009.
10. Петимко, А.И. От психологии личной безопасности к безопасности военной службы в подготовке военнослужащих внутренних войск. В книге: Актуальные проблемы психологического обеспечения практической деятельности силовых структур: сборник материалов Третьей Всероссийской научно-практической конференции специалистов ведомственных психологических и кадровых служб с международным участием. Редакционная коллегия: Аграшников А.В., Виноградов П.Н., Лагун А.В., Посохова С.Т., Решетников М.М. / А.И. Петимко. – СПб., 2014. – С. 312–316.
11. Приказ МВД России от 2 сентября 2013 года N 660 «Об утверждении Положения об основах организации психологической работы в органах внутренних дел Российской Федерации». Режим доступа: <https://base.garant.ru/70675376/> (дата обращения: 19.04.2021).
12. Приказ МЧС России от 20.09.2011 г. № 525 «Об утверждении Порядка оказания экстренной психологической помощи пострадавшему населению в зонах чрезвычайных ситуаций и при пожарах». Режим доступа:

<http://www.rg.ru/2011/10/29/psixpomoshch-site-dok.html> (дата обращения: 18.04.2021)

13. Приказ МЧС России от 25.04.2003 г. № 218 «О создании психологической службы МЧС России». Режим доступа: <https://tykovodstvo.ru/remont/40316/index.html> (дата обращения: 18.04.2021)

14. Руководство по организации психологической подготовки в министерстве Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий. – ГУ ЦЭПП, 2010.

15. Самовичев, Е.Г. Психология оперативно-розыскной деятельности: Энциклопедия юридической психологии / Под общ. ред. проф. А.М. Столяренко / Е.Г. Самовичев. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2003.

16. Тюнис, Л.Ю. Психодиагностические технологии в психологическом сопровождении профессионально-личностного развития руководителей органов внутренних дел / Л.Ю. Тюнис // Общество: социология, психология, педагогика. – Краснодар. – 2016. – № 7. – С. 44–47.

17. Човдырова, Т.С. Психодиагностика и развитие психологических профессионально важных качеств сотрудников отдельных оперативных подразделений системы МВД России: Учебно-методическое пособие / Т.С. Човдырова, П.В. Аментьев, О.И. Бродченко. – М., 2004.

18. Шевелева, Е.П. Психологические особенности подготовки сводных отрядов полиции, направляемых для осуществления служебного задания в экстремальных условиях / Е.П. Шевелева // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – № 2 (57). – С. 97.

*Материал поступил в редакцию 25.11.21*

## THE MAIN ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN THE INTERNAL AFFAIRS BODIES, AS WELL AS IN OTHER STRUCTURES OF THE RUSSIAN FEDERATION

**YuA. Skosyrskaya**, Service Student

Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Moscow), Russia

**Abstract.** *The article deals with questions about the basic components, about the components of such concepts as "psychological support", "psychological support", the refraction of these conceptual categories in the functioning of psychological services of law enforcement agencies and law enforcement agencies is considered. The article presents the main directions of psychological support on the example of the implementation of this direction in the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia, the Ministry of Emergency Situations of Russia and the military system.*

**Keywords:** *psychological support, psychological support, law enforcement agencies, operational and service activities, operational and investigative activities, areas of psychology.*

---

---

**Social psychology**  
**Социальная психология**

---

---

УДК 159.9. 316.6

**МАТЕРИНСКАЯ ДЕПРИВАЦИЯ КАК ФАКТОР  
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ**

**Г.И. Железовская<sup>1</sup>, Н.В. Фадеева<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> доктор педагогических наук, профессор, <sup>2</sup> магистрант 3 курса кафедры педагогики  
Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского  
(СНИГУ), Россия

***Аннотация.** Статья посвящена эмоциональному обеднению ребенка в условиях депривационной ситуации. Рассмотрены факторы, влияющие на эмоциональное состояние личности, уровень нервно-психической неустойчивости подростков.*

***Ключевые слова:** эмоциональное опустошение, социализация, депривация, факторы, риски, личность, причины.*

В современном мире одним из острых вопросов является проблема социального сиротства. Социально-экономическая нестабильность является основным фактором, влияющим на рост численности детей-сирот в России.

Приведем анализ статистических данных и оценки состояния сиротства в России с 2015 по 2021 гг. На 1000 детей в России приходится почти 22 ребенка Сироты (2,5 из каждой 1000 живут в детском учреждении). Если в 2015 году в России насчитывалось 621 774 ребенка со статусом, то на начало 2021 года численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, составила 406 128 человек.

По оперативным данным ТАСС («Телеграфного агентства Советского Союза»), которое в настоящее время является основным поставщиком официальных новостей для изданий национального, регионального и местного уровня, число детей-сирот в России за два года (2018-2020) сократилось на 15 %, до 42 тыс. Очевидна положительная динамика за период 2015-2021 гг.

Однако наблюдаются негативные тенденции: снижение доли, устраиваемых в семьи Сирот, из числа воспитанников организаций, выявленных и переданных за последние годы. С лета 2019 года и по настоящее время отмечаются случаи оставления детей родителями или инфантицида «убийство матерью своего новорожденного ребенка (во время родов или сразу после его рождения)». Участились случаи жестокого обращения с детьми, часто в неполных семьях или в таких, где один из родителей не является биологическим. По факту возбуждаются уголовные дела или возникает необходимость лишения родительских прав. Отметим, что почти 60 % случаев, когда ребенок становится сиротой, связаны с лишением и ограничением родительских прав, только 24 % – со смертью родителей.

Современные исследователи считают, что «социальное сиротство существует и в скрытой (латентной) форме в виде беспризорности или безнадзорности, что имеет место при самоустранении родителей от обязанностей по содержанию и воспитанию своих детей» [8, с. 13]. Иначе говоря, формальная связь ребенка с родителями и фактическое отсутствие родительской заботы – пример скрытого сиротства.

Действительно форма подобных детско-родительских отношений порождает безнадзорность детей и подростков, именно недостаточность родительского внимания, заботы, надзора и контроля за поведением и жизнью детей, отсутствие внутренней связи между родителями и детьми (отсутствие теплых родственных отношений, заботы, взаимопонимания и пр.) при формальном сохранении связи внешней (совместном проживании) приводит к конкретным социальным и психолого-педагогическим следствиям. Такими следствиями безнадзорности детей и подростков в дальнейшем может быть их социальная дезадаптация, проявляющаяся в уклонении от учебы, бродяжничестве, ранней алкоголизации и наркотизации, девиантном поведении. Отметим, что при определенных условиях безнадзорность может стать одним из этапов процесса социализации личности, переходящим в состояние беспризорности.

Проблема социального сиротства становится не только злободневной темой на государственном уровне и источником многих проблем, но и является одним из основных факторов, влияющим на возникновение различного рода психологических проблем у детей, проявляющихся в поведении и влияющих на социализацию личности подростков.

Известно, что семья для человека является социальным институтом становления и социализации подрастающих поколений. По мнению А.И. Антонова, основными функциями семьи является воспроизводство населения, содержание членов семьи и социализация детей [2, с. 182-198]. Когда говорят о депривации, имеют в виду такое неудовлетворение потребностей, которое происходит в результате отделения или лишения человека необходимых источников их удовлетворения, имеющее пагубные последствия.

Известно, что «лишения – это отсутствие необходимых средств для достижения цели или удовлетворения потребности» [5, с. 9]. Лишения возможны как «внутреннего» характера, так и «внешнего», т.е. ситуация, когда преграда, помеха находится вне самого человека. Различного рода лишения со временем приводят к материнской или семейной депривации. Именно «материнская депривация» является мощным патогенным фактором в отношении ряда серьезных личностных расстройств.

Сложно сформулировать точное определение понятия «материнская депривация», оно представляет собой совокупность различных явлений. Отметим, что развитие условий эмоционального обеднения или материнской депривации ребенка возможно не только в детских домах, интернатах, но и в семьях, где мать недостаточно заботится о ребенке; временный отрыв ребенка от матери, недостаток или потеря любви и привязанности ребенка к определенному человеку, который выступает для него в роли матери, – эти явления также входят в понятие «материнская депривация». Исходя из этого, материнскую депривацию можно определить как «явление, обусловленное недостаточностью постоянного, тесного и стойкого отношения ребенка к одному лицу» [1, с. 4].

Материнская депривация – это всегда эмоциональное опустошение или обеднение ребенка, в происхождении которого особую роль играет сенсорный компонент. Известно, что именно мать является источником многочисленных сенсорных стимулов (тактильных, зрительных, слуховых), для ребенка в его первые годы жизни. Воспитание сенсорных навыков или сенсорное воспитание создает необходимые предпосылки для формирования психических функций, имеющих первостепенное значение для возможности дальнейшего обучения. Именно чувственное познание действительности является первой ступенью познания, при недостатке или лишении которого говорят о сенсорной депривации. Таким образом, при наличии одного вида депривации возможны проявления и других ее видов.

Отметим, что при длительной депривации у человека наблюдается устойчивое и глубокое вмешательство травмирующих переживаний в становлении личности, что в дальнейшем приводит к пагубным, порой необратимым последствиям для самой личности. Наряду с понятием «депривация» выделяют «депривационные ситуации». Именно потому, в какой депривационной ситуации находится личность зависит ее поведение и возникают различные последствия, которые являются отголосками психического и эмоционального состояния конкретной личности.

Исходя из этого суждения, мы попробовали определить, насколько у подростка, находящегося в депривационной ситуации наблюдается изменчивое или неустойчивое эмоциональное состояние, проявляющееся в поведении при взаимодействии с ситуацией и другими людьми. Социологический опрос был проведен среди обучающихся «Энгельского механико-технологического техникума», имеющих социальный статус. Для определения возможного риска дезадаптации и нервно-психической устойчивости у обучающихся была выбрана методика В.В. Бойко «Прогноз». Опросник, основная цель которого – определение нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе. Предлагаемая к анализу методика направлена на выявление отдельных признаков личностных нарушений, возможность их развития и проявления. Обучающимся был предложен перечень из 84 утверждений, на которые они отвечали «да», если это утверждение действительно для них, или «нет», если оно к ним не относится. Ответы обрабатываются по ключу, затем сумма набранных баллов сверяется со шкалой НПУ (нервно-психическая устойчивость). Результаты исследования позволяют определить риск дезадаптации в условиях стресса. Чем больше баллов, тем меньше индекс НПУ по шкале, и, соответственно, тем ниже нервно-психическая устойчивость испытуемого и выше риск. Условная шкала НПУ в интервале от 1 до 10 баллов.

В опросе приняли участие 53 человека в возрасте от 18 до 22 лет (18 юношей и 35 девушек). Подведение итогов опроса предполагает проверку искренности ответов респондентов: если по данной шкале опрашиваемый набирает более 5 баллов, то результаты опроса недостоверны. Отметим, что из 18 молодых людей, только семеро из них преодолели шкалу неискренности, что составляет 38 % от общего количества. Таким образом, 62 % испытуемых хотят казаться лучше, а не такими, какие они есть. На наш взгляд, очевиден пример психологической защиты и неприятие или вытеснение травмирующих переживаний, как способ совладающего поведения со стрессом.

По итогам социологического опроса выяснилось следующее максимальное количество баллов:

33 и более баллов – 9 человек или 25 % имеют 1 балл по шкале НПУ, то есть обладают высокой нервно-психической неустойчивостью в стрессе. Респонденты имеют большее количество положительных ответов на вопросы, относящиеся к воспоминаниям из детства, воспитанию. Например, «случалось, что меня грозили оставить», «часто чувствую себя обреченным», «в детстве я был капризный и раздражительный» и т.д. Респонденты анализируемой категории находятся в длительной семейной депривационной ситуации, дети-сироты на полном государственном обеспечении. Наблюдается высокий риск дезадаптации в условиях стресса.

23-28 баллов – 12 человек или 34 % – 3 балла по шкале НПУ, обладают высокой нервно-психической

неустойчивостью в стрессе. Испытуемые данной категории (обучающиеся, которые находятся под опекой родственников). В ответах данной выборки людей положительными были ответы на вопросы, связанные с особенностями взаимодействия с окружающими и отношением к действительности. Положительно испытуемые ответили на следующие утверждения: «по отношению ко мне часто поступают несправедливо», «часто я не хочу никого видеть», «мне трудно приспособиться к новым условиям».

В промежутке 14-17 баллов – 7 человек или 20 % имеют среднее значение пунктов шкалы НПУ, показатели данной категории испытуемых граничат с нормой. При наличии положительных ответов на вопросы: «я довольно безразличен к тому, что со мной будет» или «все у меня получается плохо, не так, как надо» наблюдается тенденция к снижению нервно-психической устойчивости. 11-13 баллов – 5 человек или 15 % и респонденты, у которых 7 –8 баллов (2 человека или 6 %), имеют высокую нервно-психическую устойчивость, тем меньше у него риск дезадаптации в стрессе. Данный результат имеют обучающиеся, которые не имеют социального статуса.

Известно, что эмоциональная устойчивость, управление эмоциями и их контроль, развитие эмпатии являются основой для формирования эмоциональной компетентности личности. То, в каких условиях, критических или комфортных, складывается система эмоционального отражения под влиянием внешних и внутренних факторов зависит нервно-психическая устойчивость человека. Очевидно, катализатором «эмоционального обеднения» является семейная или материнская депривация, обусловленная отсутствием или недостаточным вниманием матери к ребенку. Социально-эмоциональное развитие ребенка формируется и развивается на основе осознанного эмоционально-положительного отношения к себе и окружающим, что и решает задачи социализации личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, Л.Ю. Особенности присвоения вербально-просодического опыта детьми раннего возраста в условиях материнской депривации / Л.Ю. Александрова // Вестник Новгородского государственного университета. – 2008. – № 48. – С. 4.
2. Антонов, А.И. Семья как институт среди других институтов. Семья на пороге третьего тысячелетия / А.И. Антонов. – М.: ИС РАН, 1995. – С. 182–198.
3. Васильева Э.К. Семья и ее функции (демографо-статистический анализ) / Э.К. Васильева. – М.: Статистика, 1975. – С. 112–126.
4. Железовская, Г.И. Особенности эмоционального взаимодействия подростка и педагога в изменяющейся социальной ситуации // Г.И. Железовская, Н.В. Фадеева // Среднее профессиональное образование. – 2021. – № 5. – С. 69–72. (ВАК)
5. Лупекина, Е.А. Психология сиротства: тексты лекций по дисциплине по выбору для студентов специальности / Е.А. Лупекина. – М – во образования РБ, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2009. – 151 с.
6. Мацковский, В.С. Социология семьи: проблемы теории, методологии и методики / В.С. Мацковский. – М.: Наука, 1989. – С. 43.
7. Микиртумов, Б.Е. Клиническая психиатрия раннего детского возраста / Б.Е. Микиртумов, А.Г. Кошавцев, С.В. Гречаный. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.
8. Ярославцева. Психическая депривация в детском и подростковом возрасте. – Учебное пособие. — Иркутск, ИГУ, 2014. – 190 с.

*Материал поступил в редакцию 28.11.21*

#### MATERNAL DEPRIVATION AS A FACTOR OF EMOTIONAL INSTABILITY OF PERSONALITY

G.I. Zhelezovskaya<sup>1</sup>, N.B. Fadeyeva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, <sup>2</sup> 3<sup>rd</sup> year Master's Degree Student at the Department of Pedagogy Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky, Russia

**Abstract.** *The article is devoted to the emotional impoverishment of a child in a deprivation situation. The factors influencing the emotional state of the personality, the level of neuropsychic instability of adolescents are considered.*

**Keywords:** *emotional devastation, socialization, deprivation, factors, risks, personality, reasons.*

---

---

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

---

---

УДК 140.8 + 159.9.016

**ФИЛОСОФСКИЙ ПОДХОД К ОПИСАНИЮ ПРЕДМЕТА ПСИХОЛОГИИ**

**В.К. Захаров**, доктор физико-математических наук, профессор  
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

***Аннотация.** С точки зрения философии, психология, как теоретическая наука, изучает, во-первых, общее бытие мысленного мира всех людей, общества людей, группы людей, отдельного человека, во-вторых, изучает основные и особенные виды бытия мысленного мира всех людей, общества людей, группы людей, отдельного человека, в-третьих, изучает их взаимодействия с бытием вещественного мира и, в-четвёртых, изучает их взаимодействия с бытием мысленных миров других обществ людей, других групп людей, других отдельных людей.*

***Ключевые слова:** вещественный мир, мысленный мир людей, сознательный мир, подсознательный мир, чувственный мир людей, думный мир людей, классификация видов бытия мысленного мира людей, предмет психологии.*

**Введение**

Важный вопрос о современном понимании предмета психологии, как развивающейся науки, рассматривается и решается в недавних публикациях [2], [8], [9], [10], [11] и др. В недавно вышедшей книге [12] дан развёрнутый ответ на этот вопрос. В данной статье автор даёт свой ответ на этот вопрос, опираясь на общепсихологические представления о мире и его бытии, изложенные в книге [6].

**ПРАКТИЧЕСКИЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ И ПОСТРОЕНИЮ ПСИХОЛОГИИ**

Автор исходит из того, что в наличной многообразной психологии пока нет общепринятой объединяющей оболочки. Есть представления и школы, слабо пересекающиеся друг с другом и пока не создающие некоторого объединяющего представления. В связи с таким положением в современной психологии возможны два разных подхода к постепенному выстраиванию общего объединяющего представления о психологии, как науки.

Можно пытаться выстраивать и развивать психологию, как науку, основанную только на результатах жизненных и опытных наблюдений. Однако в этом случае возникают два затруднения. Первое затруднение состоит в том, что разные наблюдатели по-разному интерпретируют результаты полевых наблюдений, поскольку полностью непредвзятых и «авторитетных» наблюдателей, не выросших в рамках каких-либо школ, наверное, и нет. Второе затруднение состоит в том, что разрозненную совокупность даже общепризнанных наблюдений превратить в обобщающее представление, опираясь только на суждение (логицию) и не используя вникание (интуицию) (см. далее часть 3), наверное, и не возможно. А интуитивно созданное представление нельзя логически вывести только из указанной выше разрозненной совокупности. Тем самым, при попытке обобщения вводится субъективный фактор в объективную совокупность «полевых» наблюдений.

Высказанное выше относится не только к психологии, но и, возможно, ко всей науке в целом. Поэтому в науке выработался второй, сопутствующий способ построения научного «знания», основанный не только на первичных наблюдениях, но и на последующем выдвижении чисто мысленных гипотез (предположений), оформленных в виде аксиом (т.е. особых исходных ценностей), а также на последующем построении на основе этих аксиом некоторой умозрительной дедуктивной аксиоматической теории, которая даёт возможность, во-первых, логично объяснять результаты наличных наблюдений и, во-вторых, делать некоторые предсказания. Конечно, эти аксиомы выдвигаются исследователем только после долгого вникания в уже накопленные наблюдения и не должны противоречить им. Если не только старые, но и новые, и даже предсказанные наблюдения логично объясняются построенной теорией, то построенная умозрительная дедуктивная аксиоматическая теория признаётся **удовлетворительной**.

Именно так могут строиться разные аксиоматические теоретические психологии со своей объяснительно-предсказательной силой. Однако большим затруднением на этом пути является то, что

практическая проверка аксиом какой-либо теоретической психологии может занимать столетия, а может и вовсе не проводиться из-за негодности этой теории каким-либо «демиургам» мира. А другая, даже непроверенная теоретическая психология, угодная этим «демиургам», может объявляться строго научной и широко вменяться в сознание общества<sup>1</sup>.

#### ФИЛОСОФСКО-АКСИОМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПИСАНИЮ ПРЕДМЕТА ПСИХОЛОГИИ

В данной статье описание предмета психологии даётся на основе общефилософских представлений о мире и его бытии, изложенном в книгах [3] и [6]. Это описание проводится в аксиоматическом виде, т.е. сначала вводятся некоторые первичные философские аксиомы (основные ценности) о строении мира и его бытии, а затем на основе этих аксиом дедуктивным (выводным) путём выстраивается классификация видов бытия мысленного мира всех людей, общества людей, группы людей и отдельного человека. Полученная итоговая классификация и задаёт предмет психологии, как современной аксиоматической теоретической науки.

#### Часть 1. Объединённый мир. Обобщённый предмет психологии

##### СИНТЕТИЧНОСТЬ (СОЕДИНЁННОСТЬ) МИРА

Под *человечеством* понимается совокупность всех людей, живших или живущих на нашей планете.

*Объединённый (т.е. вещественный или мысленный) мир (на данный момент времени)* можно обобщённо определить как совокупность, включающую в себя: 1) *природный мир* (как *вещественный*, так и *мысленный*) Земли и Вселенной; 2) *надприродный мир* (как *вещественный*, так и *мысленный*), созданный *человечеством* в процессе его бытия. Само *человечество* является частью надприродного мира. При этом провести чёткую однозначную границу между природным и надприродным мирами иногда довольно затруднительно. Вместо *мира* можно говорить о *вселенной, среде, космосе* и т.п. Вместо пары – *вещественный мир и мысленный мир* – можно использовать заимствованную пару – *материальный мир и идеальный мир*, но она слишком перегружена разными толкованиями. Вместо пары – *природный мир и надприродный мир* – можно использовать пару – *естественный мир и искусственный мир*.

Связь во времени между определёнными выше мирами можно описать следующим образом [6, с. 27]: *вещественный и мысленный миры не переходят друг в друга (аксиома отделённости вещественного и мысленного миров)*.

Мысленный (природный и надприродный) мир *включает* в себя *мысленный мир живых существ Земли и, в частности, мысленный мир людей*.

#### ОБОБЩЁННЫЙ ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ НАУКИ

Описанное выше представление о синтетичности мира позволяет дать следующее определение **общего предмета психологии**: *психология, как теоретическая наука, изучает бытие мысленного мира людей и его взаимодействие с бытием вещественного мира*. Ясно, что это определение является слишком обобщённым и нуждается в дальнейшем развёртывании.

#### ГДЕ «ЖИВЁТ» МЫСЛЕННЫЙ МИР ЛЮДЕЙ? (МИРОВЫЕ) ПРЕДМЕТЫ И ИХ ВЕЩЕСТВЕННЫЕ И МЫСЛЕННЫЕ ЧАСТИ

Возникает естественный вопрос: где «живёт» мысленный мир людей? Для ответа на этот вопрос рассмотрим понятие мирового предмета.

Любую мысленно отмеченную людьми **в данный момент времени** часть объединённого мира будем далее называть (*мировым*) **предметом, достоянием** или **объектом** (*в данный момент времени*). Это общее понятие включает в себя предметы, связанные с бытием других предметов, такие как **явление, состояние, благополучие, равновесие, условие, обстоятельство** и пр.

Каждому предмету присущ другой мысленный предмет, называемый (*бытийным*) **именем (наименованием, названием и пр.) предмета**.

В некоторых предметах есть и *вещественная (составляющая) часть*, и *мысленная (составляющая) часть*; их можно назвать *синтетичными* или *вещественно-мысленными предметами*. Примером является любой созданный человеком вещественный предмет, поскольку он имеет в себе и мысленную часть, показывающую некоторые обстоятельства придумывания и создания этого предмета. Другим примером является любой не созданный, но измысленный человеком вещественный предмет, такой как электрон, атом, молекула, клетка, ген и т.д.

В некоторых предметах есть только *вещественная (составляющая) часть*; их можно назвать *чисто вещественными предметами*. Примером является любой косный, т.е. не живой, природный предмет.

Наконец, в некоторых предметах есть только *мысленная (составляющая) часть*; их можно назвать *чисто мысленными предметами*. Примером является любой предмет, непосредственно не обнаруживаемый органами чувств человека, вооружёнными в данный момент времени вспомогательными обнаружительными средствами, такой как сверхъестественное существо, душа, число и т.д.

Из сказанного следует, что мысленный мир людей располагается, во-первых, в отдельных людях, точнее в их частях называемых *памятью людей*, а во-вторых, в вещественно-мысленных предметах

объединённого мира.

#### ПЕРВОЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕ МЫСЛЕННОГО МИРА ЛЮДЕЙ

Мысленный мир людей подразделяется на *сознательный* (ведательный) и *подсознательный* (иначе *наивный, бессознательный, внесознательный, надсознательный* и пр.) *миры*. Это исключительно важное подразделение восходит к Карлу Роберту Эдуарду фон Хартманну, опубликовавшему в 1869 году книгу «Философия подсознательного».

Отнесение мысленного мира к сознательному или подсознательному мирам задаётся посредством следующих аксиомных **определений-признаков**. Подсознательный мир передаётся из поколения в поколение по отдельному рожденческому наследованию<sup>2</sup>. Сознательный мир передаётся из поколения в поколение как поднятием из унаследованной подсознательной части, так и образно-словесным вменением от человека одного поколения к человеку другого поколения.

Более того, эти миры создаются и воссоздаются следующим образом. Подсознательный мир воссоздаётся путём человеческого рождения. Подсознательный мир добавочно создаётся путём постепенного перехода устойчивой во времени части сознательного мира в подсознательный мир. Сознательный мир воссоздаётся как путём поднятия из подсознательного мира, так и путём вменения одной частью сознательного мира другой части сознательного мира<sup>3</sup>. Сознательный мир добавочно создаётся путём человеческого познания.

Из сказанного следует, что сознательный и подсознательный миры неоднородны внутри всего человечества. Сознательный мир преимущественно однороден внутри каждой долго существующей мысленно обменной человеческой общности по причине мысленного перемешивания. Подсознательный мир преимущественно однороден внутри каждой очень долго существующей кровнородственной человеческой общности по причине родительского перемешивания. Поэтому подсознательный мир гораздо менее изменчив во времени, чем сознательный мир.

В совокупности имеется следующая временная *связь вещественного мира и мысленного мира людей в объединённом мире* [6, с. 27-28]:

- 1) вещественный мир устраивает (в частности, обустроивает, надстраивает, перестраивает, подавляет, пробуждает, возбуждает и пр.) сознательный мир людей,
- 2) не забывающийся сознательный мир людей постоянно «опускается вниз» и устраивает (в частности, обустроивает, надстраивает, перестраивает и пр.) подсознательный мир людей,
- 3) подсознательный мир людей потребностно «поднимается вверх» и устраивает (в частности, воспроизводит, обустроивает, надстраивает, перестраивает, пробуждает, возбуждает и пр.) забывающийся сознательный мир людей,
- 4) и сознательный, и подсознательный миры людей устраивают (в частности, воспроизводят, обустроивают, надстраивают, перестраивают, подавляют, пробуждают, возбуждают и пр.) вещественный мир.

Поясним, на чём основано описанное выше представление о передаче подсознания путём рожденческого наследования.

#### ПРОБЛЕМА НАСЛЕДОВАНИЯ МЫСЛЕННОГО МИРА ЛЮДЕЙ

Важнейшей проблемой антропологии (учении о человеке) является **проблема наследования мысленного мира людей**. Английский философ Джон Локк (1632-1704) в своём труде 1690 года «Опыт о человеческом разуме» обосновывал представление о том, что внутренний мысленный мир человека при его рождении является совершенно пустым (по латыни *tabula rasa*) и только впоследствии наполняется из внешнего мысленного мира людей. «Предположим, что ум есть, так сказать, белая бумага без всяких знаков и идей. Но каким же образом он получает их? Откуда он приобретает тот их обширный запас, который деятельное и беспредельное человеческое воображение нарисовало с почти бесконечным разнообразием? Откуда он получает весь материал рассуждения и знания? На это я отвечаю одним словом: **из опыта**» (цитата из упомянутой книги Локка).

Одним из важнейших представлений, которое противостояло указанному выше представлению Локка, явилось представление немецкого психолога Карла Густава Юнга (1875-1961), основанное на упомянутом выше представлении Карла фон Хартманна о разделении мысленного мира людей на сознательную и подсознательную части. В статье «Структура бессознательного» («Über das Unbewußte und seine Inhalte»), опубликованной в 1916 году, Юнг ввёл понятие врождённого **коллективного бессознательного** (*collective unconscious*) (см. работу [17]). С нашей отстранённой точки зрения это исключительно важное понятие имеет серьёзный изъян: оно является только лишь признаковым именем **прилагательным** при неизвестном, неопределённом и неуловимом имени **существительном**.

В статьях [4] и [5] и в книгах [3] и [6] было изложено **историко-памятное представление** о рожденческом наследовании бытийным обществом (см. далее) подсознательной части своего мысленного мира, развивающее исходное представление Юнга. В частности, там было введено понятие врождённой **подсознательной части памятного образа типа бытия (бытийного) общества**. Это понятие является сложным именем существительным, в которое имя прилагательное «коллективное бессознательное» включается как признаковая часть.

## Часть 2. Общества, группы и личности

В первой части было описано общее представление о предмете психологии. Ясно, что изучение **общего** бытия мысленного мира всего человечества может быть очень обобщённым с весьма небольшим количеством выделенных общих свойств, а изучение **частного** бытия мысленного мира каждого отдельного человека может быть очень разобщённым с огромным и необозримым количеством выделенных частных свойств. Даже наличная социальная психология имеет дело с **очень** большим разнообразием психических свойств для разных социальных групп.

В силу этого интерес представляет изучение бытия мысленного мира больших наличных людских совокупностей. Особый интерес в связи с изложенным выше представлением о памятном наследовании мысленного мира людей представляет изучение бытия мысленного мира обществ, связанных во времени посредством многопоколенного порождения и воспитания потомства и посредством совокупностной **многопоколенной памяти**. Дадим последовательное описание таких важнейших наличных совокупностей.

### ОБЩЕСТВО В ШИРОКОМ ПОНИМАНИИ, ЕГО СРЕДЫ, СРЕДСТВА БЫТИЯ, ДОСТОЯНИЯ, ГРУППЫ И ЛИЧНОСТИ

Под **обществом (обществом людей)** (на рассматриваемом временном промежутке) будем далее понимать любой предмет объединённого мира, обязательно включающий в себя **явную** часть **человечества**, обладающую некоторой совокупностью общих признаков (свойств), и всю **непосредственно** связанную с этой частью человечества **явную** часть **надприродного** (вещественного и мысленного) мира. Здесь слово «**явная**» понимается как не скрытая, законная, легальная и пр. Указанная часть человечества называется **человеческой (людской) частью общества**, а указанная часть надприродного мира называется **своей (внутренней) надприродной средой общества**.

Своя надприродная среда общества **вместе** со всей дополнительной к обществу частью мира называется **бытийной (жизнедеятельной) средой общества** (в данный момент времени). Особенную часть бытийной среды составляет **явная зарубежная (внешняя) надприродная среда общества**. Другую особенную часть бытийной среды составляет **природная среда общества**. Вся непосредственно связанная с обществом часть природной среды называется **своей (внутренней) природной средой общества**; остальная часть называется **зарубежной (внешней) природной средой общества**. Природная (своя и зарубежная) среда **вместе** с зарубежной надприродной средой называется **содержательной средой общества**. Ясно, что своя надприродная среда общества и его содержательная среда вместе составляют бытийную среду общества.

Из этих определений следует, что **внешней (дополнительной) к обществу** частью мира является его содержательная среда.

Если рассматривать всё человечество в целом и всю непосредственно связанную с ним часть надприродного мира, то такое общество естественно называть **мировым**.

Любую мысленно отмеченную часть общества, объединённого со своей содержательной средой, будем далее называть **средством бытия этого общества**. Любую мысленно отмеченную часть общества, объединённого со своей внутренней природной средой, будем далее называть **достоянием этого общества**. Ясно, что достояние является средством бытия. Понятие достояния является более широким, чем понятие благо, поскольку не все достояния можно отнести к благам; например, создаваемые обществом отходы. Достояние общества, не содержащее людей, будем называть **опорным**.

Достояние общества, обязательно включающее некоторую совокупность людей, будем называть **(бытийной или жизнедеятельной) группой (группой людей) общества**. Для группы **соответствующие среды группы** определяются так же, как и для общества.

Ясно, что каждое общество является группой мирового общества. Минимальными (по совокупности людей) группами общества являются **личности общества**.

Вышеприведённое понимание общества является **слишком** широким. Для нас особенно важными являются такие общества, как государства-страны и их учреждения, как исторические, так и современные. Их отличительным признаком является то, что эти общества являются **системными** и **многопоколенными**. Дадим сначала авторское определение **системы**.

### СИСТЕМА (СОСТАВНОЙ ПРЕДМЕТ, УСТРОЕННЫЙ ПРЕДМЕТ, ОРГАНИЗОВАННЫЙ ОБЪЕКТ)

Под **системой (составным предметом, устроенным предметом, организованным объектом)** будем понимать предмет мира, обладающий следующими свойствами:

1) он является совокупностью нескольких (не менее двух) других предметов мира, называемых далее **детальями**, и нескольких (не менее одного) других предметов мира, называемых далее **связями между детальями**; в нём могут **появляться** новые детали или связи и **исчезать** старые детали или связи; это появление и исчезновение может быть его свойством;

2) (**свойство внутренней составленности**) деталь сама может быть совокупностью нескольких (не менее двух) других деталей и нескольких связей между ними, называемых далее **составляющими детальями**; такая деталь называется **сложной**; деталь, не являющаяся сложной, называется **простой**, или **первичной**, или **атомарной (неделимой)**, или **элементарной (начальной)**, или **элементом (началом)**;

3) (*свойство внешнего обустройства*) предмет [сложная деталь] **первоначально** во времени устраивается (организуется) из составляющих деталей **обязательно** при наличии некоторых связей некоторых составляющих деталей с некоторыми внешними по отношению ко всем составляющим деталям предметами мира, без связей с которыми указанный предмет не мог бы устроиться; такие внешние предметы и связи можно назвать *обустройствающими данный предмет [данную сложную деталь]*;

4) (*свойство внутренней необоснованности*) и сам предмет, и каждая сложная деталь **обязательно** имеет хотя бы одно новое свойство, которого не было ни у одной из составляющих деталей; такое свойство называется далее *внутренне необоснованным*;

5) (*свойство внешнего обоснования*) каждое внутренне необоснованное свойство предмета [сложной детали] **обязательно основано** на наличии некоторых связей предмета [сложной детали] с некоторыми **внешними** по отношению к предмету [к сложной детали] предметами мира, без связи с которыми указанное свойство предмета не могло бы появиться; такие внешние предметы и связи можно назвать *обосновывающими данное свойство предмета [сложной детали]*.

Внешнее обустройство и обоснование вместе будем далее называть *внешним участием*.

Каждой системе, как предмету, присуще *имя (наименование, название и пр.) системы*.

Из перечисленных выше свойств системы следует, что каждая сложная деталь системы сама является системой, называемой далее *подсистемой системы*. Отметим, что для сложной детали внешними обустройствающими или обосновывающими предметами могут быть и другие детали самой системы.

Систему будем называть *динамической (изменяемой)* (на рассматриваемом временном промежутке), если её бытийное имя сохраняется на этом промежутке, а состояния (в частности, свойства) **изменяются** в некоторые моменты времени из этого промежутка. Динамическую систему будем называть *инерционной (наследуемой)* (на данном временном промежутке), если у неё в каждый момент времени из этого промежутка имеется свойство, называемое *побуждением к наследованию некоторых прежних состояний, бывших до этого момента времени*.

**НЕВОЗМОЖНОСТЬ УСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ И ПОЯВЛЕНИЯ У НЕЁ СОБСТВЕННЫХ СВОЙСТВ БЕЗ ВНЕШНЕГО УЧАСТИЯ. ПОЛИВАЛЕНТНОЕ (МНОГОСИЛЬНОЕ) И СИНЕРГЕТИЧНОЕ (СОДЕЯТЕЛЬНОЕ) ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СИСТЕМЕ. «СИНЕРГЕТИКА» И «ПОЛИВАЛЕНТИКА»**

В приведённое выше определение системы автором заложено, что никакого самоустройства (автоорганизации) системы из какой-либо совокупности предметов, которые могут стать порождающими деталями этой системы, не существует. Также не существует никакого самопоявления (автоэмергентности) **новых** свойств у системы. Для этого должны существовать **внешние** обустройствающие или, соответственно, обосновывающие предметы и связи [6, с. 36-38]. Такое авторское двустороннее внешне-внутреннее представление о системе можно назвать *поливалентным<sup>4</sup> (многосылным)*.

Альтернативное одностороннее *синергетическое<sup>5</sup> (совместно деятельное)* представление, основанное на аксиоме «существования самоорганизации» настойчиво навязывается в бесчисленных компилятивно-спекулятивных книгах по «Синергетике», как якобы науки о самоорганизации систем, хотя в этом безобидном термине нет даже никакого намёка на самоорганизацию.

Однако все описанные в этих книгах и исследованные автором примеры «самоорганизации» систем на самом деле оказываются примерами устройства систем с обязательными **внешними обустройствающими** предметами и связями, без участия которых системы просто не смогли бы или не стали бы устраиваться.

С учётом этого лукавого нежелания текущей «Синергетики» заниматься неудобным и нежелательным поиском и выявлением внешних обустройствающих или обосновывающих предметов и связей (особенно для общественных систем) ей противопоставляется «Поливалентика» с упором на описание указанных внешних предметов и связей.

**Замечание 1.** Во избежание прихода к противоречию нежелательно применять понятие системы ко всему объединённому миру, т.е. нежелательно рассматривать всю вселенную как систему или как предмет «большой» системы. То же самое относится к вещественному миру и к мысленному, сознательному и подсознательному мирам людей, соответственно.

**Замечание 2.** Описанная в предыдущей части временная связь вещественного мира и мысленного мира людей в объединённом мире показывает, что вещественный и мысленный миры «выступают» по отношению к друг другу наподобие внешних устраивающих «сверхпредметов» при устройении частных мысленных и вещественных систем, соответственно.

### СИСТЕМНОЕ ОБЩЕСТВО И ЕГО СИСТЕМНЫЕ ГРУППЫ

Под *системным* (иначе, *устроенным, организованным*) *обществом* (на рассматриваемом временном промежутке) будем понимать любое общество, в котором **некоторые** из единиц и опорных достояний и **все** личности являются порождающими деталями некоторой системы, называемой *системой общества*.

Любую группу системного общества, являющуюся деталью системы, будем называть *системной группой системного общества*. Вместо *системной группы* можно говорить о *клеточке, органе* и т.п.

**Замечание 1.** Из определения системного общества как системы следует, что такое общество

**обязательно** имеет хотя бы одно внутренне необоснованное свойство, которого нет ни у одного члена этого общества. Поэтому неправомерно сводить целостное бытие системного общества к простому объединению бытия его членов.

**Замечание 2.** Из сказанного выше следует, что понятие системного общества является настолько ограничительным, что видов системных обществ (среди всех видов обществ) очень мало. Можно сказать, что человечество порождает новые **сущности** очень рачительно.

#### БЫТИЙНОЕ (ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЕ) ОБЩЕСТВО, ЕГО ПРОСТРАНСТВЕННО-НАСЕЛЕНЧЕСКИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРИСПОСОБИТЕЛЬНЫЕ СВОЙСТВА

Под **бытийным** (иначе, **многопоколенным, экзистенциальным**) **обществом** (на рассматриваемом временном промежутке) будем понимать любое системное общество, обладающее следующими свойствами:

1) (*пространственно-населенческие (территориально-популяционные*) свойства) личности общества населяют и удерживают в течение этого временного промежутка определенное пространство (*область обитания*), имеют возможность рожденческого скрещивания внутри своей совокупности в течение многих поколений и имеют возможность последующего воспитания появляющегося потомства до взрослого состояния;

2) (*содержательно-приспособительные (субстанционально-адаптационные*) свойства) система общества является **инерционной динамической системой** (см. выше) (на неограниченном промежутке времени от всего прошлого до конца рассматриваемого временного промежутка) относительно некоторой совокупности своих содержательно-приспособительных признаков; в частности, она обладает побуждением, во-первых, к наследованию и воспроизведению своего прежнего бытия и, во-вторых, к обновлению своего бытия.

Важнейшими примерами бытийных обществ являются исторические роды и племена, а также исторические и современные простые государства, державы, сверхдержавы (империи) и пр. Именно в **рамках** отдельных, хотя и связанных друг с другом, **бытийных обществ**, происходило и происходит совокупное бытие объединённого (вещественного и мысленного) мира всех людей.

Поэтому далее под обществом будем понимать только бытийное общество. А под группой будем понимать только системную группу бытийного общества.

#### Часть 3. Классификация видов бытия мысленного мира людей. Классификационный предмет психологии

##### ВТОРОЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕ МЫСЛЕННОГО МИРА ЛЮДЕЙ

В мысленном мире всех людей [соответственно, общества людей, группы людей, отдельного человека] выделяются (т.е. возможны и другие) **чувственный мир** (*дух, душа* (в светском смысле)) *всех людей* [соответственно, *общества людей, группы людей, отдельного человека*] и **думный мир** (*лик* (в светском смысле), иначе *ум-глум*) *всех людей* [соответственно, *общества людей, группы людей, отдельного человека*].

Слова «душа» и «лик» выбраны для отражения чего-то внутреннего, более скрытого от наблюдателя, и, соответственно, более внешнего, менее скрытого для наблюдателя, проявляемого в виде высказываемых и даже записываемых дум, как умных, так и глупых. Наделять человечество только разумом, значит не искать истину.

Использование слов в квадратных скобках даёт возможность проводить *параллельные определения* сразу для случая мысленного мира всех людей в совокупности, т.е. для человечества в целом, и, соответственно, для случая мысленного мира каждого отдельного общества людей, каждой отдельной группы людей, каждого отдельного человека.

##### ОСНОВНЫЕ ВИДЫ БЫТИЯ ОБЪЕДИНЁННОГО МИРА. ВРЕМЕННАЯ СВЯЗЬ МИРОВ

Бытие (существование во времени) вещественного мира называется *овеществлением*.

Бытие мысленного мира всех людей [соответственно, общества людей, группы людей, отдельного человека] называется *мышлением всех людей* [соответственно, *общества людей, группы людей, отдельного человека*]. Здесь и далее слова «всех людей» понимаются в качестве отражения наблюдателем **только общих признаков мышления**, свойственных всем людям. А слова «общества людей, группы людей, отдельного человека» понимаются в качестве отражения наблюдателем **всех (и общих, и особенных) признаков мышления**, свойственных соответственно, обществу людей, группе людей, отдельному человеку.

Бытие сознательного и подсознательного миров людей называется *сознанием (веданием)* и *подсознанием (наитием) мира людей*, соответственно.

Связь во времени между бытием определённых выше миров можно описать следующим образом [6, с. 27]. Овеществление мира и мышление мира людей не возможны друг без друга (*аксиома соединённости бытия вещественного мира и мысленного мира людей*). А именно, овеществление мира направляет сознание мира людей, а подсознание и сознание (т.е. мышление) мира людей направляет овеществление мира.

## ОСОБЕННЫЕ ВИДЫ БЫТИЯ МЫСЛЕННОГО МИРА ЛЮДЕЙ. КЛАССИФИКАЦИОННЫЙ ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ НАУКИ

Для того, чтобы дать более развёрнутое определение предмета психологии, рассмотрим вдобавок к общим видам бытия мысленного мира людей важнейшие особенные виды бытия этого мира.

Бытие чувственной части сознательного мира всех людей, или общества людей, или группы людей называется *ощущением*. Бытие чувственной части сознательного мира отдельного человека называется *переживанием*. Это означает, что совокупное **ощущение** человечества, или общества людей, или группы людей происходит посредством соответственной совокупности отдельных человеческих **переживаний**.

Бытие чувственной части подсознательного мира всех людей, или общества людей, или группы людей называется *влечением* (*энтелехией*). Бытие чувственной части подсознательного мира отдельного человека называется *озарением*. Это означает, что совокупное **влечение** человечества, или общества людей, или группы людей происходит посредством соответственной совокупности отдельных человеческих **озарений**.

Бытие думной части сознательного мира всех людей, или общества людей, или группы людей называется *познанием*. Бытие думной части сознательного мира отдельного человека называется *суждением* (*логицей*). Это означает, что совокупное **познание** человечества, или общества людей, или группы людей происходит посредством соответственной совокупности отдельных человеческих **суждений**.

Бытие думной части подсознательного мира всех людей, или общества людей, или группы людей называется *постижением*. Бытие думной части подсознательного мира отдельного человека называется *вниканием* (*интуицией*, *вдумыванием*). Это означает, что совокупное **постижение** человечества, или общества людей, или группы людей происходит посредством соответственной совокупности отдельных человеческих **вниканий**.

Изобретения нового обязательно происходят посредством вникания и суждения, но без вникания невозможны. Усовершенствования старого происходят посредством вникания и суждения с преобладанием суждения, но могут происходить и без вникания вовсе.

## КЛАССИФИКАЦИОННЫЙ ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ. ОСНОВНЫЕ РАЗДЕЛЫ ПСИХОЛОГИИ

Описанная выше классификация видов бытия мысленного мира всех людей [соответственно, общества людей, группы людей, отдельного человека] позволяет дать следующее определение **классификационного предмета психологии**: *психология, как теоретическая наука, изучает, во-первых, общее бытие мысленного мира всех людей, общества людей, группы людей, отдельного человека, во-вторых, изучает основные и особенные виды бытия мысленного мира всех людей, общества людей, группы людей, отдельного человека, в-третьих, изучает их взаимодействия с бытием вещественного мира и, в-четвёртых, изучает их взаимодействия с бытием мысленных миров других обществ людей, других групп людей, других отдельных людей.*

Это развёрнутое определение позволяет, соответственно, выделить *предмет общей психологии*, *предмет социальной ментологии*, *предмет социальной (групповой) психологии* и *предмет индивидуальной психологии*. Выделение указанных предметов позволяет дать следующие короткие определения основных разделов психологии.

Часть психологии, занимающуюся указанным выше изучением бытия мысленного мира **всех людей**, естественно называть *общей психологией*. Часть психологии, занимающуюся указанным выше изучением бытия мысленного мира **отдельных людей**, естественно называть *индивидуальной психологией* или *психологией личности* (см., например, [16]). Поскольку термин *социальная психология* уже используется для обозначения части психологии, занимающейся указанным выше изучением бытия мысленного мира **групп людей** (см., например, [7]), другая более общая часть психологии, занимающаяся указанным выше изучением бытия мысленного мира (бытийных) **обществ людей**, была названа автором *социоментологией* (от латинского слова «*mentis*», означающего «ум, разум», и восходящего к праиндоевропейскому слову «*men*», означающего «думать») [4], [5], [6, с. 84].

## Примечания

<sup>1</sup> «Предвзятое отношение к природному наследству человека ... вынуждает с повышенной настороженностью относиться к мнениям, высказываемым по этому вопросу, даже если они являются господствующими ...» [Виллюнас, 2006, стр. 193].

<sup>2</sup> «Решение вопроса об унаследованной (инстинктивной) мотивации человека весьма затрудняет то обстоятельство, что он находится в области сильных вненаучных влияний: со стороны идеологических систем, имеющих свои представления о том, каким должен быть человек, и со стороны самого человека, имеющего желание обладать определёнными качествами, причём обе стороны не заинтересованы в постижении того, каким человек является в действительности» [Виллюнас, 2006, стр. 252].

<sup>3</sup> Сознательный мир ребёнка начинает наполняться и создаваться из подсознательного мира ещё во время созревания плода в утробе матери и, по-видимому, особенно сильно наполняется в первые годы роста ребёнка. Одновременно после рождения ребёнка его сознательный мир наполняется и создаётся и из окружающей среды.

<sup>4</sup> Слово «*валентность*» происходит от латинского слова «*valentia*», означающего «*сила*».

<sup>5</sup> Слово «*эрг*» происходит от греческого слова «*εργον*», означающего «*работа, дело, действие, деятельность*». «*Синергия*» – суммирующий эффект взаимодействия двух или более факторов, характеризующийся тем, что их действие существенно превосходит эффект каждого отдельного компонента в виде их простой суммы (из Википедии). Из этого удивительного определения следует, что где-то кем-то определены понятия «простой суммы» и «синергетичной суммы» и что чудесный «эффект» от них существенно разный. По-видимому, из-за тщетности попыток научно описать все эти придумки, синергетики ушли в более безопасную сторону вменения возможности самоорганизации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виллюнас, В. Психология развития мотивации. – СПб.: Речь, 2006.
2. Журавлев, А.Л., Мироненко И.А., Юревич А.В. Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы // Психологический журнал. 2018. Т. 3. № 2. С. 58–71.
3. Захаров, В.К. Номология. Воспроизведение и обновление человеческого бытия. – М.: «Onebook.ru», 2016.
4. Захаров, В.К. Историко-памятное представление в психологии // Педагогика & Психология. Теория и практика. 2020. № 3 (29). С. 54-67.
5. Захаров, В.К. Основы социоментологии // Методология современной психологии. – М., Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2020. Вып. 11. С. 36-46.
6. Захаров, В.К. Номология. Упорядоченность общественного бытия. Кто виноват? и Что делать? – Москва: Издательство «Родина», 2021.
7. Маерс, Д. Социальная психология. – М.: Питер, 2007.
8. Мазилев, В.А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017.
9. Мазилев, В.А. Проблема предмета и будущее психологии // Международная научно-практическая конференция «Перспективы психологической науки и практики» (16 июня 2017г.). Сборник трудов. – М.: Ярославский государственный педагогический университет, 2017. С. 82-87.
10. Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2018.
11. Разработка понятий в современной психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. Т. 2. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2019.
12. Шадриков, В.Д. Возвращение души: Теоретические основания и методология психологической науки. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2021.
16. Хьелл, Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2008.
17. Yung, C.G. The archetypes and the collective unconscious. — In The collected works of C.G. Yung (Vol. 9). Princeton, NJ: Princeton University Press, 1936/1969.

Материал поступил в редакцию 28.10.21

#### PHILOSOPHICAL APPROACH TO THE DESCRIPTION OF THE PSYCHOLOGY SUBJECT

**V.K. Zakharov**, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor  
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

**Abstract.** *From the point of view of philosophy, psychology, as a theoretical science, studies, firstly, the general being of the mental world of all people, a society of people, a group of people, an individual person, secondly, studies main and special types of being of the mental world of all people, a society of people, a group of people, an individual person, thirdly, studies their interactions with the being of the material world, and, fourthly, studies their interactions with the being of mental worlds of other societies of people, other groups of people, other individuals.*

**Keywords:** *physical world, mental world of people, conscious world, subconscious world, sensual world of people, thought world of people, classification of the types of being of the mental world of people, subject of psychology.*

*Для заметок*

*Для заметок*

*Для заметок*

*Для заметок*

*Для заметок*

# **Педагогика & Психология. Теория и практика / Pedagogy & Psychology. Theory and practice**

**Международный научный журнал**

№ 6 (38), декабрь / 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 13.12.2021 г. Дата выхода в свет: 27.12.2021 г.  
Формат 60x84/8. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times New Roman. Заказ № 80. Свободная цена. Тираж 100.