

Вятский государственный университет

**В Е С Т Н И К  
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

Н а у ч н ы й   ж у р н а л

**№ 1 (139)**

Киров  
2021

**Главный редактор**

**Н. А. Низовских**, д-р психол. наук, доц., Вятский государственный университет,  
ORCID: 0000-0002-5541-5049

**Заместители главного редактора**

**О. А. Останина**, д-р филос. наук, проф., Вятский государственный университет,  
ORCID: 0000-0001-7421-0615

**О. В. Коршунова**, д-р пед. наук, доц., Вятский государственный университет,  
ORCID: 0000-0003-2693-0305

**Ответственный секретарь**

**Е. В. Динер**, д-р пед. наук, доц., Вятский государственный университет,  
ORCID: 0000-0001-6233-7571

**Редакционный совет**

**В. Т. Юнгблюд**, д-р ист. наук, проф., председатель редакционного совета, президент ВятГУ (г. Киров),  
ORCID: 0000-0002-2706-3904;

**И. А. Баева**, д-р психол. наук, проф., РГПУ им. А. И. Герцена, академик РАО (г. Санкт-Петербург);

**И. Р. Гафуров**, канд. физ.-мат. наук, д-р экон. наук, проф., академик РАО (г. Казань);

**Ю. П. Зинченко**, д-р психол. наук, проф., академик РАО (г. Москва);

**В. В. Лаптев**, канд. физ.-мат. наук, д-р пед. наук, академик, вице-президент РАО (г. Санкт-Петербург);

**А. В. Лубков**, д-р ист. наук, проф., чл.-корр. РАО (г. Москва);

**А. В. Смирнов**, д-р филос. наук, проф., академик РАН (г. Москва);

**А. П. Тряпицына**, д-р пед. наук, проф., академик РАО (г. Санкт-Петербург)

**Редакционная коллегия**

**Е. О. Галицких**, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0003-1145-3315;

**А. М. Дорожкин**, д-р филос. наук, проф., ННГУ им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

**Р. В. Ершова**, д-р психол. наук, проф., ГСГУ (г. Коломна), ORCID: 0000-0002-5054-1177;

**С. И. Калинин**, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0001-5439-9414;

**В. А. Кутырев**, д-р филос. наук, проф., ННГУ им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

**В. Г. Маралов**, д-р психол. наук, проф., ЧГУ (г. Череповец), ORCID: 0000-0002-9627-2304;

**Л. А. Мосунова**, д-р психол. наук, проф., ВятГУ (г. Киров);

**М. И. Ненашев**, д-р филос. наук, проф. (г. Киров);

**С. М. Окулов**, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров);

**В. Я. Перминов**, д-р филос. наук, проф., МГУ (г. Москва);

**В. Б. Помелов**, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-3813-7745;

**Л. Т. Ретюнских**, д-р филос. наук, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова (г. Москва);

**Н. Л. Росина**, д-р психол. наук, проф., МГЭУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-7734-1343;

**Е. Е. Сапогова**, д-р психол. наук, проф., МПГУ (г. Москва), ORCID: 0000-0002-0581-7429;

**Ю. А. Сауров**, д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО, ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-8756-8103;

**Г. И. Симонова**, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-0721-287X;

**Е. А. Счастливецва**, д-р филос. наук, доц., ВятГУ (г. Киров);

**Е. А. Ходырева**, д-р пед. наук, проф., Университет Иннополис (г. Казань), ORCID: 0000-0001-7079-6372;

**Е. С. Черепанова**, д-р филос. наук, проф., УрФУ (г. Екатеринбург);

**М. А. Щукина**, д-р психол. наук, СПбГИПСП (г. Санкт-Петербург), ORCID: 0000-0002-0834-3548;

**Р. Jelescu**, д-р кандидат психологии, проф., Государственный педагогический университет

им. Иона Крянгэ (Молдова, г. Кишинев); ORCID: 0000-0002-3535-0524;

**Е. Protassova**, д-р пед. наук, профессор-адъюнкт, Хельсинкский университет

(Финляндия, г. Хельсинки), ORCID: 0000-0002-8271-4909;

**A. Prusak, PhD**, Академический образовательный колледж Ораним (Израиль, г. Хайфа);

**N. Veresov**, к. психол. наук, доц., Университет Монаш (Австралия, г. Мельбурн), ORCID: 0000-0001-8714-7467

**Научный журнал «Вестник Вятского государственного университета»  
как средство массовой информации зарегистрирован в Роскомнадзоре  
(Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-67510 от 18 октября 2016 г.)**

Учредитель журнала ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Адрес издателя: 610000, г. Киров, ул. Московская, 36

Адрес редакции: 610000, г. Киров, ул. Московская, 36,

тел. (8332) 208-964 (Научное издательство ВятГУ)

Цена свободная

*Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов,  
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций  
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук*

**HERALD  
OF VYATKA STATE  
UNIVERSITY**

S c i e n t i f i c   j o u r n a l

**№ 1 (139)**

Kirov  
2021

**Chief editor**

**N. A. Nizovskikh**, Dr. of psychol. sciences, associated prof., Vyatka State University,  
ORCID: 0000-0002-5541-5049

**Deputy editors**

**O. A. Ostanina**, Dr. of philos. sciences, prof., Vyatka State University,  
ORCID: 0000-0001-7421-0615

**O. V. Korshunova**, Dr. of ped. sciences, associated prof., Vyatka State University,  
ORCID: 0000-0003-2693-0305

**Executive Secretary**

**E. V. Diner**, Dr. of ped. sciences, associated prof., Vyatka State University,  
ORCID: 0000-0001-6233-7571

**Editorial council**

V. T. Yungblud, Dr. hist. sciences, prof., chairman of editorial council, president of Vyatka State University,  
ORCID: 0000-0002-2706-3904;

I. A. Baeva, Dr. of psychol. sciences, prof., Herzen State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen, academician of the RAE  
(St. Petersburg);

I. R. Gafurov, PhD of physical and mathematical sciences, Dr. of economical sciences, prof., academician of RAE;

Yu. P. Zinchenko, Dr. of psychol. sciences, prof., academician of the RAE (Moscow);

V. V. Laptev, PhD of physical and mathematical sciences, Dr. of ped. sciences, academician, vice-president of the RAE;

A. V. Lubkov, Dr. of hist. sciences, prof., corresponding member of the RAE;

A. V. Smirnov, Dr. of philos. sciences, professor, academician of the RAS;

A. P. Tryapitsina, Dr. of ped. sciences, professor, academician of the RAE

**Editorial board members**

E. O. Galitskiykh, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0003-1145-3315;

A. M. Dorozhkin, Dr. of philos. sciences, prof., Nizhny Novgorod State University n. a. N. I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod);

R. V. Ershova, Dr. of psychol. sciences, prof., State Social University of Humanities (Kolomna), ORCID: 0000-0002-5054-1177;

S. I. Kalinin, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0001-5439-9414;

V. A. Kutuyev, Dr. of philos. sciences, prof., Nizhny Novgorod State University n. a. N. I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod);

V. G. Maralov, Dr. of psychol. sciences, prof., Cherepovets State University (Cherepovets), ORCID: 0000-0002-9627-2304;

L. A. Mosunova, Dr. of psychol. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov);

M. I. Nenashev, Dr. of philos. sciences, prof. (Kirov);

S. M. Okulov, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov);

V. Ya. Perminov, Dr. of philos. sciences, prof., Moscow State University n. a. M. V. Lomonosov (Moscow);

V. B. Pomelov, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-3813-7745;

L. T. Retyunskikh, Dr. of philos. sciences, prof., Moscow State University n. a. M. V. Lomonosov (Moscow);

N. L. Rosina, Dr. of psychol. sciences, associated prof., MHEU (Kirov), ORCID: 0000-0002-7734-1343;

E. E. Sapogova, Dr. of psychol. sciences, prof., Moscow State Pedagogical University (Moscow), ORCID: 0000-0002-0581-7429;

Y. A. Saurov, Dr. of ped. sciences, prof., corresponding member of Russian Academy of Education, Vyatka State University  
(Kirov), ORCID: 0000-0002-8756-8103;

G. I. Simonova, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-0721-287X;

E. A. Schastlivtseva, Dr. of philos. sciences, associated prof., Vyatka State University (Kirov);

E. A. Khodyreva, Dr. of ped. sciences, prof., Innopolis University (Kazan), ORCID: 0000-0001-7079-6372;

E. S. Cherepanova, Dr. of philos. sciences, prof., Ural Federal University (Ekaterinburg);

M. A. Shchukina, Dr. of psychol. sciences, associated prof., St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work  
(St. Petersburg);

P. Jelescu, Dr. of habilitat psychology, prof., State Pedagogical University n. a. Ion Creanga (Moldova, Chisinau); ORCID:  
0000-0002-3535-0524;

E. Protassova, Dr. of ped. sciences, associate prof., University of Helsinki (Finland, Helsinki), ORCID: 0000-0002-8271-4909;

A. Prusak, PhD, Academic Educational College Oranim (Israel, Haifa);

N. Veresov, PhD of Psychological Sciences, associated professor, Monash University (Australia, Melbourne), ORCID: 0000-  
0001-8714-7467

**Scientific journal «Herald of Vyatka State University» as a mass media registered with Roskomnadzor  
(Certificate of registration of mass media ПИ № ФС 77-67510 of October 18, 2016)**

Founder of the journal Federal State Budgetary Educational Establishment of Higher Education «Vyatka State University»

Address of editor: 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov

Address publishing company: 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov

Tel. (8332) 208-964 (Scientific Publishing Company of VyatSU)

Free price

*The journal is included in the List of leading peer-reviewed scientific journals,  
in which the main scientific results of theses for the degree of Dr. and PhD should be published*

---

---

# СОДЕРЖАНИЕ

---

---

## ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Кожевникова М. Н.</i> Проблема «неопределенного» в философско-антропологическом контексте .....	7
<i>Балакшин А. С., Зеленов Л. А.</i> Эвристический потенциал категории «универсум»... 17	
<i>Вольферц М. В., Черданцева И. В., Лукин-Григорьев В. В.</i> «Другой – объект» как предметный уровень коммуникации между врачом и пациентом .....	24

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Калинин С. И.</i> О качестве подачи читателю методических материалов по выпуклым функциям в ряде опубликованных работ .....	30
<i>Кекеева З. О., Абдираимова Э. К.</i> Формирование читательской культуры студентов – будущих педагогов в условиях цифровизации образования в Казахстане.....	42
<i>Заводчикова Н. И., Быкова И. А., Буракова Г. Ю.</i> Трансформация требований к построению банка методических задач в условиях цифровизации педагогического образования .....	49
<i>Смирнова С. В.</i> Анализ эволюции контекста употребления понятия «многомерность» в связи с феноменологией образовательной реальности .....	59
<i>Демшина Н. В.</i> Принцип «дополняющей» интерактивности в развитии смыслового восприятия учащимися информации при работе с электронным учебным пособием .....	73

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Маралов В. Г., Маралова Т. П.</i> Психологические детерминанты дифференциации отношения к людям по принципу «свой-чужой» .....	88
<i>Гуриева С. Д., Виноградова Я. Е.</i> Социальные представления о феномене предательства: анализ структуры и содержания в разных возрастных группах.....	97
<i>Щукина М. А., Гаранжа А. В.</i> Чат-консультирование в кризисной психологической службе для подростков .....	115
<i>Белобрыкина О. А.</i> Дескрипторы представлений подростков группы риска девиантного поведения о честности.....	125

## ПЕРСОНАЛИИ

О времени, о педагогике и о себе...	
Интервью с доктором педагогических наук, профессором ВятГУ В. Б. Помеловым.....	142

---

---

# CONTENTS

---

---

## PHILOSOPHICAL SCIENCES

<i>Kozhevnikova M. N.</i> The problem of the "indefinite" in the philosophical and anthropological context .....	7
<i>Balakshin A. S., Zelenov L. A.</i> Heuristic potential of the "universum" category .....	17
<i>Volferts M. V., Cherdantseva I. V., Lukin-Grigoriev V. V.</i> "The other – object" as a subject level of communication between a doctor and a patient.....	24

## PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Kalinin S. I.</i> On the quality of the presentation of methodological materials on convex functions to the reader in a number of published works.....	30
<i>Kekeeva Z. O., Abdiraimova E. K.</i> Formation of the reading culture of students – future teachers in the conditions of digitalization of education in Kazakhstan.....	42
<i>Zavodchikova N. I., Bykova I. A., Burakova G. Yu.</i> Transformation of requirements for building a bank of methodological tasks in the context of digitalization of teacher education .....	48
<i>Smirnova S. V.</i> Analysis of the evolution of the context of the use of the concept of "multidimensionality" in connection with the phenomenology of educational reality .....	59
<i>Demshina N. V.</i> The principle of "complementary" interactivity in the development of students' semantic perception of information when working with an electronic textbook .....	73

## PSYCHOLOGICAL SCIENCES

<i>Maralov V. G., Maralova T. P.</i> Psychological determinants of the differentiation of attitudes towards people on the principle of "friend-stranger" .....	88
<i>Gurieva S. D., Vinogradova Ya. E.</i> Social concepts of the phenomenon of betrayal: analysis of the structure and content in different age groups .....	97
<i>Shchukina M. A., Garanzha A. V.</i> Chat-counseling in a crisis psychological service for teenagers .....	115
<i>Belobrykina O. A.</i> Descriptors of the perceptions of adolescents at risk of deviant behavior about honesty .....	125

## PERSONALITIES

About time, pedagogy and about myself... Interview with Vyatka State University, Doctor of Pedagogical Sciences V. B. Pomelov .....	142
---	-----

## Проблема «неопределенного» в философско-антропологическом контексте

**М. Н. Кожевникова**

кандидат философских наук, заведующая научно-исследовательской лабораторией проблем социальной поддержки личности, Институт педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0002-9093-4936. E-mail: mkozhevnikova1@gmail.com

**Аннотация.** Исследование обусловлено актуальностью проблемы «неопределенного» для современного мира в условиях трактовки человека как «определенного» со стороны бихевиоризма, редукционизма и экономического империализма (концепта «человека экономического»), что в итоге сказывается на техникстских подходах к человеку во многих областях, прежде всего, в современном образовании. Так проблема «неопределенного» очерчивается в философско-антропологическом контексте. Цель исследования состоит в том, чтобы прояснить место и значение *неопределенного* в понимании феномена человека, обуславливающего, в свою очередь, подходы к человеку в гуманитарных областях знания, в разных сферах общественной и профессиональной жизни и, в особенности, в образовании.

Помимо общефилософской методологии, исследование как ориентированное на антропологическую перспективу, в частности, применительно к проблемному полю философии образования, опиралось на общеупотребимые подходы и методы соответствующих областей, а в особенности феноменологический подход, используемый для того, чтобы заметить феномены, указывающие на *неопределенное*, и так проблематизировать и осмыслить его, исходя из опыта человека; и диалектический метод, преодолевающий риск гипосташирования *неопределенного*.

В результате исследования в рассмотрении опыта «бытия человеком» были вычленены «слои» опыта, в рамках которых замечено присутствие и осмыслено значение *неопределенного*. В слое «порядка» (системы) в перспективе, фиксированной на *самом* (определившемся, определенном), противостоящее *другое* обнаружено теряющимся, *неопределенным*, получающим значение подвижного, причины. В слое «живого» в опыте, усматриваемом как принципиально подвижный, *неопределенное* понято как свернутое единство *самого* и *другого*, составляющее исток феномена «субъектности» и производящее определение в процессе отражения. В слое «живого существа» замечено, как, в силу *неопределенного*, при новом отражении опыт субъектности делается открытым, и это ведет к способности «расшифровки» не вполне еще определенного *другого* и отмеченных сущностной *неопределенностью* других существ. В слое опыта «человека-в-особенности» *неопределенное* обуславливает характерные для этого опыта феномены «вещающей субъектности», «самовыражения» и «самопреодоления».

В итоге были произведены выводы относительно необходимости учитывать *неопределенное* и утвердить «права» *неопределенного* в подходах к человеку, что имеет, в частности, важное значение для понимания и осуществления «образования человека».

**Ключевые слова:** феноменологический анализ, субъектность, самопреодоление, образование человека, зрелость.

**Значение проблемы неопределенного в современном мире, философии, науке.** Для человечества, с его сегодняшней планетарной проблематикой, в условиях «текущей современности»; в мире техники, технологий, искусственного интеллекта; а также в состоянии ментальности «жесточкого оптимизма» [12; 28], делается еще более актуальной, чем раньше, потребность понимать, что есть «человек» и как человек должен относиться к себе и миру. В рамках требуемого понимания значительное место занимает недоучтенная проблема «неопределенного», которая должна рассматриваться как философско-антропологическая, в отличие от чаще поднимаемой трактовки проблемы неопределенности как внешней для человека ситуации, а также социальной<sup>1</sup> и психоло-

гической проблемы человека в ситуациях неопределенности [22] (о которой В. П. Зинченко замечал: «парадокс состоит в том, что даже успешное преодоление порождает новые формы неопределенности» [11, с. 3]), в каком смысле «неопределенность» известна и в обсуждаемой относительно образования проблематики [5; 17].

Антропологически трактуемая проблема «неопределенного» обнаруживает очевидное значение в соотношении с концептуальными основаниями бихевиоризма<sup>2</sup> или редукционизма в его подходе к человеку, усиленно использующем естественнонаучные данные, в последнее время – данные о нейронных, нейрофизиологических свойствах, состояниях и процессах для утверждения представлений о человеке как полностью определяемом, по сути, определенном.

В ходе многообразных исследований «неопределенность» рассматривалась в одном ряду с хаосом [21], вероятностью, случайностью, возможностью, ограниченностью знания [18; 19; 23; 24], эмерджентностью [29], риском. Проблема неопределенности, по заключению исследователей, включает онтологический, гносеологический, антропологический аспекты и видится недостаточно проясненной, поскольку «неопределенность» в глоссарии современной науки и философии сохраняет функцию сигнификации, с указанием на разные, зачастую противоположные гносеологические ситуации, а также используется в качестве синонима онтологическому понятию «хаос» [26, с. 111; 25].

«Неопределенное» (англ.: uncertain, vague) завоевало влиятельные позиции в XX в. как категория научной и философской мысли в постнеклассической парадигме и получило особое значение в рамках логики; квантовой физики, оказавшей, со своей стороны, эффект на развитие моделей современного мышления [7]; кибернетики; информатики; биологии; синергетики; теории игр; теории принятия решений; социальной философии, в сфере познания которой сегодня «неопределенность» занимает важное место [6]; социальных наук, по-разному концептуализирующих «эпоху неопределенности» и развивающих «социальную рискологию»; и наконец, нейронауки.

Исходя из имеющихся исследований и в свете обозначенной выше актуальности проблемы «неопределенного» очерчивается исследовательский вопрос о *неопределенном* в философско-антропологическом контексте.

Для подхода к исследованию проблемы «неопределенного» потребуется использовать феноменологический подход как такой, который позволяет заметить и осмыслить феномены, указывающие на *неопределенное*, и так дает основания для проблематизации «неопределенного», исходя из самого нашего опыта; противостоит таким образом соскальзыванию в мистификацию неопределенного. И также исследование необходимым образом должно иметь опору на диалектический метод, который делает возможным избежать гипостазирования *неопределенного*.

**Философская проблема неопределенного.** Проблема *неопределенного* вошла в круг философского осмысления еще в Древней Греции. Платон обсуждал ее в рамках понятия «хора» – «воспринимающего начала», уподобленного матери, которое он ввел для объяснения возникновения мира как противоположенное «эйдосу» – идее-образцу («отцу» всех порождаемых вещей). По мнению Платона, мы можем только «пытаться пролить свет на тот вид, который темен и труден для понимания», «нужно определить предмет с большей ясностью, а это весьма затруднительно по разным причинам». В качестве причин Платон приводил, прежде всего, невозможность «разрешить сомнение относительно огня и всего» подобного – стихий, первоэлементов мира, если требуется «к чему-то одному приложить какое-нибудь из наименований, ... ведь надо употреблять слова в их надежном и достоверном смысле», а «огонь – постоянно являет себя то одним, то другим, надо говорить не об “этом”, но о “таком” огне и также воду именовать не “этой”, но “такой”, да и вообще не надо приписывать всем подобным вещам устойчивости, выражаемой словами “то” и “это”, посредством которых

---

личность в деятельность, направленную на самосовершенствование, тем ближе она к планке своих притязаний. Следовательно, степень личностной определенности возрастает. (...) Однако в контексте современности достижение личностной самоактуализации уже не предполагает только достижения определенности в своем существовании. Личность тогда становится реализовавшейся, когда человек осваивается в неопределенности, адаптируется к ней и чувствует себя свободно и комфортно» [4].

<sup>2</sup> В противовес этим позициям, мы солидаризируемся с утверждением Зинченко В. П., обращавшегося к позициям М. К. Мамардашвили, о том, что мы должны «завоевывать» «непричинный взгляд на действительность», «конструируя причины собственных действий» [1, с. 19].

мы обозначаем нечто определенное... [поскольку] они от нас ускользают... рождаются они, переходя по кругу одно в другое». Поэтому хора, «всегда воспринимаемая все, никогда и никоим образом не усваивает никакой формы», это «незримый, бесформенный (αορφοῦ) и всевосприимчивый вид, чрезвычайно странным путем участвующий в мыслимом и до крайности неуловимый», который «воспринимается вне ощущения, посредством некоего незаконного умозаключения, и поверить в него почти невозможно. Мы видим его как бы в грезах» [20]. Заметим, что у Аристотеля схожую пару начал составили «форма» (как идея-образец) и «материя» (как аморфное, неопределенное начало).

*Неопределенное* трактовалось в связи с началами, наделенными абсолютной абстрактностью<sup>3</sup>, как сформулировал это Гегель: «Простую мысль о чистом бытии как абсолютном и как единственной истине впервые высказал Парменид, который в дошедших до нас фрагментах высказал ее с чистым воодушевлением мышления, в первый раз постигшего себя в своей абсолютной абстрактности: только бытие есть, а ничто вовсе нет. – В восточных системах, особенно в буддизме, ничто, пустота<sup>4</sup> составляет, как известно, абсолютный принцип. – Глубокий мыслитель Гераклит выдвигал против указанной простой и односторонней абстракции более высокое, целокупное понятие становления...» [6, с. 141].

*Неопределенное*, усмотренное в такой перспективе, обретало и религиозное значение, как в апофатическом, «отрицательном богословии», например, у о. Сергия Булгакова, трактовавшего «ме-он» (букв.: не-бытие, не-что, где «μη» означает лишь неопределенность»), как «божественное Ничто». Булгаков различил возможности отрицательности как таковой, которая может иметь различную энергию и смысл: либо «еще не», либо «уже не», то есть либо антиномический, либо эволюционно-диалектический путь, из которых Булгаков отождествлял первый как апофатический, отвергая возможность положительного учения о Боге и мире, вырастающего из неразличности как первоосновы бытия (Grund или Ungrund немецких мистиков<sup>5</sup>). По Булгакову же, это бездна, над которой нет никакого моста, «и эта абсолютная Тайна содержит в себе источник “воды, текущей в жизнь вечную”, никогда не иссякающий и не оскудевающий» [3, с. 243–244, 252].

Начиная с Хайдеггера, как отмечают исследователи, внимание философов перемещается с предметного сущего, которое определено, на тот неопределенный «фон», который позволяет это сущее увидеть. В формулировке В. В. Бибихина: «Увидев что-либо умственным зрением, мы спешим схватить предмет и упускаем из виду свет, в котором увидели» [Цит. по: 27, с. 7].

С другой стороны, *неопределенное* не в онтологическом, а в эпистемологическом аспекте, исследуется в связи с условиями «пограничных случаев», контрастирующих с двусмысленностью и общностью, но может быть трактовано и иначе, с позиций многозначной логики, сверхценности (supervaluationism) и контекстуализма [31]. Согласно Ч. Пирсу: «Суждение (букв.: proposition, пропозиция) является неопределенным, когда существуют возможные состояния вещей, относительно которых внутренне неясно, будет ли говорящий, если бы он их рассматривал, считать их исключенными или допускаемыми данным суждением. Под внутренне неопределенным мы подразумеваем неуверенность не вследствие какого бы то ни было незнания интерпретатора, а вследствие того, что языковые привычки говорящего были бы неопределившимися» [30].

В современных исследованиях рефлексия неопределенности надо трактовать, согласно А. А. Грякалову, как одну из форм выхода из ситуации постмодернистского релятивизма, позволяющую понимать неопределенность несводимой «к обобщениям эмпирической фактичности» и прояснять ее топос как «место смещения» – перехода, слома, трансгрессии, шва [10], несоотнесенности, «разрыва между космосом и существованием», в котором «открывается для человека непонятное, ужасающее, ни к чему не сводимое» [8] (при том, что «утрата субъекта – его смещение, рассеяние, децентрация — приводит к неопределенности» [8]). И также появляется возможность понимать ее как относимую «к рефлексивной или экзистенциальной позиции в целом», присутствующую «даже в агональной модели космоса» [9], а также в эстетическом опыте, преодолевающем «пределы мысли»: в «агональном языковом космосе», например, в поэтике заумного языка русского формализма или А. Платонова, у которого язык пробивается к неопределенности «вещей неведомых», «свободной вещи» [10].

<sup>3</sup> По ст.: [14].

<sup>4</sup> Санскр.: шунья, букв.: пустота, но, по содержанию философского понятия в буддизме, это отсутствие субстанциальности, самостоятельного бытия – взаимозависимость.

<sup>5</sup> В трактовке Бёме – изначальная воля.

Таким образом, мы видим, круг проблематики *неопределенного* очертился, начиная с Платона и до современных трактовок, в онтологическом и гносеологическом измерениях<sup>6</sup> как то, что в своей неоформленности и подвижности и особенных ситуациях («смещения») не поддается дискурсу, и как сама эта невозможность дискурса.

**Неопределенное в феноменологическом анализе: опытный слой «порядка».** В соответствии с тем, как *неопределенное* было проблематизировано уже Платоном, встает вопрос: каким же образом вообще возможно обнаруживать<sup>7</sup> *неопределенное*? Обратимся к феноменологическому анализу с позиции принятой антропологической перспективы. Именно в ходе подобного рассмотрения появляются возможности обнаружения *неопределенного*.

Вставая перед неизбежной необходимостью вычленять в таком сложном опыте «слои» и начиная с уровня «наиболее простого», являющегося тем досодержательным основанием, которое делает и все содержание опыта возможным, мы усматриваем как фундирующий остальные слои прафеномен «порядка» («системы»), выявляющий само наше схватывание феноменов.

Теперь, в обсуждаемом феноменологическом усмотрении присутствуют *само* (сам феномен, сама система) и *другое*: это внутреннее *другое* (составляющие феномена, элементы системы, складывающие конфигурацию, то есть *то* различаемое в *целом*, что позволяет схватывать образ, феномен как таковой) и внешнее *другое* (относительно *самого* это не различенное в себе *другое*, взятое как одно, – среда системы). Происходящее схватывание и полагание феноменов подразумевают их самотождественность. Мы отождествляем, определяем, упорядочиваем беспорядочное: именно «порядок» лежит в основании восприятий, действий (всегда приводящих что-то в требуемый порядок), дискурса, наконец, «истины» в человеческой жизни.

В этой перспективе, фиксированной на *самом* (определившемся, определенном), *неопределенное* вытеснено. Точнее, это *другое*, противостоящее *самому*, теряется из виду (или в *самой* вещи – ее внутренняя глубина, или же за ее пределами – как некая размытая аморфная неведомая «среда», упомянутый Бибихиным «фон» видимого), то есть видится, с точки зрения *самого*, неопределенным – и в этом смысле, как не-самотождественное, подвижным, «как бы деятельным». (Обратим внимание: подобным образом, исходя из самости, самотождественности Я как незыблемой данности и доминанты, инфантильное, незрелое мышление в происходящем локализирует источник изменений вовне).

Заметим еще важные возникающие последствия: в связи с так видимой «активностью» *другого*, устанавливается и «причинность» – зависимость *самого* от *другого*: так причинно объясняется изменчивость «вещей». Однако, если посмотреть внимательнее на усматриваемый феномен «причинности» как зависимости *самого* от *другого*, то делается понятно, что стоит схватить *другое* – и оно уже определяется как *само*, таким образом причинность перемещается на его *другое*. Эта неотвратимо продляемая последовательность причинности, уходящая в линейном видении в бесконечный ряд, а если распознать в ней рекурсивный характер, то в бездонную глубину, и ведет к известному решению, сводящемуся к высшей первопричине («абсолютному принципу», «идее», «божественному»), позволяющему сделать окончательную остановку, – и это для опытного слоя «порядка» означает возвращение и торжество тождественности.

Признавая феноменологическую «рамку» обсуждаемого, то есть факт его отнесенности к собственному опыту, к нашему усматриваемому, мы должны будем переформулировать сказанное, признав: в слое «порядка», *определенного* мы игнорируем *неопределенное*. Или иначе можно сказать, что такова обратная сторона нашего схватывания: нечто определяется, только выделяясь в схватывании из *неопределенного*. В этом смысле *неопределенное* всегда «стоит у нас за спиной».

**Неопределенное в феноменологическом анализе: опыт субъектности.** Однако наш опыт, в его содержании, как мы его знаем из повседневности и из феноменологического усмотрения, обнаруживается как принципиально подвижный, и эта подвижность, изменчивость позволяет различить слой опыта «живого». Тогда как «вещь» «стремится» удержать себя, но, в силу *другого* (среды), изменяется, разрушается («энтропия»), опыт живого – это

<sup>6</sup> По выводам Фабера, для обоих измерений следует выделять «топосы бытия, связанные с неопределенностью»: 1) абсолютного, или апофатического; 2) относительного; 3) виртуального [25].

<sup>7</sup> В связи с чем А. А. Грякалов обозначил «рефлексивную или экзистенциальную позицию».

стремление *самого* к изменению, посредством *другого*, в себя *само-другое*, и это изменение противостоит обычному изменению вещи («негэнтропия»).

Обсуждаемый опыт составляет феномен «субъектности»<sup>8</sup>: это такая самотождественность, которая во взаимодействии со своим *другим* проявляется как задавание собственного вектора изменения. Это изменение – направление, исходящее из самого себя (живого) как неисчерпаемого и потому принципиально неопределимого истока разворачивания. Субъектность обуславливает содержание нашего опыта и все наше развитие, наблюдаемое по слоям опыта и в их рамках: от уровня «живого» к уровням «живого существа» (с «открытой» для него субъектностью себя и Других) и, наконец, «человека-в-особенности» (с характерным феноменом «*усмотрения*» и другими особенностями), – таково развитие, понимаемое обычно как рост к «зрелости» (то есть становлению в своих сущностных чертах и в полноте функционирования). Все эти слои опыта известны нам, поскольку все они в единстве и есть тот феномен человека, которым мы являемся.

Итак, как было замечено, для опыта субъектности *неопределенное* обнаруживается как «неисчерпаемый и неопределимый исток разворачивания». Видится допустимым сказать и так, что это – «сама жизнь» как движущая сила, происхождение которой остается тайной. Но отождествляться как субстанция *это* может только в ошибочном гипостазировании, ведь интуитивно очевидна его непостоянная подвижная, то есть связанная с *другим* природа. И легко понять, что, если и пробовать отождествлять *неопределенное* как некий принцип первоначала, то это возможно делать только в гераклитовских терминах становления. Уточним: речь идет об опыте субъектности – о нас самих, то есть это первоначало нашего собственного опыта.

И если, не мистифицируя, задаваться вопросом о его природе, то мы обнаружим, что это *неопределенное* таково, поскольку здесь *другое* проникает *само*: это неразрешенное противоречие, свернутое единство, поэтому оно и представляет из себя движущую силу, начинающую разворачивание.

Таким образом, в результате прояснения усмотрений этого слоя опыта, мы замечаем, что *неопределенное* обернулось из «внешнего» по отношению к нам тем, что есть для нас сущностно «внутреннее».

Вместе с тем, существование разворачивающейся субъектности состоит в том, что *неопределенное* производит определение. В этом процессе субъектность (направленность живого) как *само*, «встречая» любое *другое*, стремится восстановиться в своей *самотождественности* (разворачивании *неопределенного*). Можно описать это следующим образом: «ударяясь» о свое *другое*, как об экран, она получает «обратную волну движения» – отражается, меняясь при этом («в силу *другого*»), и, исходя уже из позиции изменения, движется снова дальше, образовав тем самым петлю – область «внутреннего». (Это первичный «опыт», описываемый в биологии организма в системных терминах понятием «обратная связь»). Такое движение (понимаемое в кибернетике и биологии как появление информации для организма) мы и описываем как возникновение *определенного* (упорядоченного, отождествленного, явленного, существующего) из *неопределенного*.

Итак, требуется признать, что *неопределенное* отличает нас от неживых «просто систем», «вещей», феноменов, которые, в принципе, могут быть и оказываются так или иначе определены.

Различие в акцентах на *определенном* или *неопределенном* заметно сказывается на следствиях для человека, общества и, в частности, образования. При акценте на первом складывается понимание *другого* как «препятствия» и проблематика силы: развивается «воля к власти», способность овладеть средой и соревновательность. При акценте на *неопределенном* возникает понимание *другого* как необходимого (действительно, все *другое* – это поле образовательного роста); развивается «воля к субъектности», творчество.

Далее, в усматриваемом как чувствуемый опытным слое «живого существа» для нас делается возможным «открытие субъектности», благодаря прогрессу «отражения». Теперь «область *внутреннего*» как состоявшаяся оказывается чем-то *определенным* – и таким образом уже *другим* для субъектности, существующей как разворачивающееся *неопределенное*: оказывается следующим «экраном» для нового «отражения», которое уже позволяет нам «видеть» сам свой опыт (закрытый для нас как живого, то есть просто организма, подобного растениям, прежде). Это превращает опыт в переживание, в «*субъективный опыт*», сопровождаемый «светом сознания».

<sup>8</sup> Подробнее – ст. [14].

И так уже *неопределенное внутреннее* обращается в определенное для нас (это наша «боль», «жар», «радость» и т. д.). Также как следствие открывающейся собственной субъектности, в опыте живого существа появляется «само»: переживание самоидентичности.

Кроме того, у нас появляется соотнесение всякого определяемого нами *другого* с нашим определившимся *внутренним* как отразившим прежнее *другое* и репрезентацией собственной субъектности. Благодаря этому, складывающаяся картина опыта (определенное, порядок) как некая схема делается основой для соотнесения с ней *другого* и «расшифровки», или «перевода» не вполне еще определенного *другого* на этот «язык своего порядка»: так мы понимаем вещи, обращаем их во вполне определенные. И так мы выявляем из всего *другого* Других – наделенных субъектностью других существ и «расшифровываем», понимаем их поведение (в аспекте желания и нежелания, прежде всего).

*Неопределенное* подобным же образом остается истоком движений, при все дальше углубляющемся «внутреннем», в прогрессе дальнейших отражений и переходов и в слое «особенного опыта человека»: при появлении «предметов» и «Я», Других, предметно мыслимых, но при этом признаваемых за субъектов, то есть распознаваемых с их *неопределенным*, что ведет к характерному для человека феномену «вещающей субъектности» (вещающей в свою направленность субъектностные направленности Других).

Для человека *неопределенное* тяготеет к переходу в определенное как *само*, обретающее форму *другого*, усматриваемого для Других, – «самовыражению», с чем связано и становление «культурного мира» человечества.

Наше *неопределенное* напоминает о себе, безгласно «требуя» чего-то, и, не будучи понятным, ведет к экстазным порывам и порождает желание пережить его в самом полном сближении с Другим – в любви. Естественный язык запечатлел намек на этот опыт, например, в русском слове «нутро», с его амбивалентным значением («внутренний мир», «душа», «интуиция», «утроба», «чутье»), свидетельствующем и об уровне «глубины» *неопределенного* («до самого нутра»), и о его возможностях в опыте («нутром чую»), и его неутолимо требовательном, движущем начале («горит утро»). Похоже, о *неопределенном* говорил и Августин как о «внутреннем своем» [2, с. 203–245], описывая самый глубокий источник духовного побуждения. И, хотя для нас это непросматриваемая глубина, из которой появляются сны, «невидимое» не значит несуществующее, поскольку из этой невидимой области появляются внутренние движения в моменты творчества и наитий.

Вследствие феноменологического анализа мы можем выяснить, насколько глубоко в нашем внутреннем «само» проникнуто *другим* и Другими (это предметы наших чувствований, мышления, желаний, действий и Другие, изнутри нас «смотрящие», «мыслящие», «говорящие» через нас и с нами) и признать это единство, производящее *неопределенное*.

В нашем опыте, благодаря обнаружению зоны «слепого пятна» «за спиной» и разворачиванию субъектности на себя, с охватом тем самым уже всего возможного, возникает самодействие и самопреодоление. Первый его уровень – обращение с «собой» как с подчиняемым Другим, подводимым (подобно «предмету») под порядок, определенность, – это «самодисциплинирование». Следующий уровень – «самоочищение», исходящее еще из борьбы с «собой», но уже со стороны «природы» – *неопределенного*. И, наконец, это доверительное взаимодействие с собой в опыте вслушивания, вчувствования и как бы «не по своей воле» «выход за пределы» – забвение себя ради *откровения*<sup>9</sup>, открывания *положения дел, как есть* (поэтическое вдохновение, всякое творческое или мыслительное озарение, религиозные откровения), к трансцендентальному, известному в искусстве, религии, философии, психологии.

*Заключение. Выводы для развития и образования человека.* Таким образом, было прояснено значение проблемы *неопределенного* в современном мире, философии, науке, образовании. В результате проведенного анализа был очерчен круг философской проблематики, связанной с феноменом и понятием *неопределенного*. С применением выработанной методологии, базированной на феноменологическом анализе, было прояснено место *неопределенного* в понимании феномена человека, начиная с обнаружения и осмысления *неопределенного* в опытном слое «порядка» и затем в *опыте субъектности* в слоях «живого», «живого существа» и, наконец, «человека-в-особенности», и было осмыслено его значение для объяснения

<sup>9</sup> У Г. Гессэ в описании опыта героя Кнехта в романе «Игра в бисер» это «наитие», «пробуждение», которое «внерационально» и «слитно с настоящим моментом».

последовательно происходящего *определения* в процессах отражения и характерных особенностей субъектности разных уровней человеческого опыта.

При так уточненном понимании феномена человека подход к человеку, развитие человека, в целом, и образование, в частности, которое должно осмысляться, соответственно, как «образование человека», видятся как культивирование, поддержка поэтапного (по уровням опыта) выращивания человека в направлении зрелости в процессе развертывания субъектности. Понимая, что забота о субъектности – это, по сути, забота о *неопределенном*, необходимо утвердить «права» *неопределенного* в гуманитарном знании и особенно в образовании.

При этом сама подобная постановка проблемы имеет чрезвычайное значение, имея в виду подходы к человеку в нынешней ситуации в обществе, культуре, образовании. Эта ситуация обусловлена влиянием неолибералистских идей, «экономическим империализмом», доминированием менеджеристской парадигмы, определяющей образовательную политику в мире, проникнутую техницистскими трактовками образования [13]. Эти влияния согласуются с подходом к человеку с позиций модели «человека экономического» – рационального деятеля, действующего для максимальной выгоды. В существующем контексте человек в трудовой деятельности и даже в образовании рассматривается через «решетку» теоретического конструкта «компетенций», в соответствии с которым оказывается определенным через фиксируемые элементы (компетенции разных сфер, выделяемые не только для собственно трудовой и образовательной деятельности, но и для мышления, общения, отношений, волевых действий, идентичности, эмоциональности, наконец, самосознания). Далее эти элементы составляют предмет управления: планирования; осуществления (как подчинения плану); и, в итоге, контроля, посредством отчетности, по результативным критериям «показателей» и «достижений».

Признание *неопределенного* и отстаивание «права» *неопределенного* должно означать для гуманитарного знания и, в особенности, педагогики, во-первых, включение «сферы *неопределенного*» в философско-антропологические основания своей теоретической картины; во-вторых, отказ, по существу, от дискурса поэлементного фиксирования и контроля, от стратегии сбора и обработки искусственным интеллектом больших данных в применении к человеку, поскольку понимать человека может только человеческий интеллект, наделенный свойствами смыслообразования, понимания и ответственности; в третьих, возвращение естественного языка описаний, с его многозначностью, глубиной и гуманитарно-научного языка, с его точностью и строгостью за счет работы с понятиями, вместо используемого языка технических кодов (например, в образовании: ОК-1, ОПК-5 и т. п.). Для практики образования следствия должны выразиться в понимании образования принципиально в гуманистическом значении [15] – как «образования человека»; возвращении внимания к образовательным процессам как таковым; в учете роли неструктурированного времени, пространства, информационной среды; в возрастании роли молчания, созерцательных практик разных видов, дружных условий для внутренних творческих процессов.

### Список литературы

1. Бауман З. Текущая современность / З. Бауман ; пер. с англ. ; под ред. Ю. В. Асочакова. СПб. : Питер, 2008. 240 с.
2. Блаженный Августин Аврелий. Исповедь / Августин Блаженный. М. : Дарь, 2007. С. 203–245.
3. Булгаков С. Отрицательное богословие // Вопросы философии и психологии. Год XXVI, кн. 128 (III). 1915. С. 244–291.
4. Веселкова В. С. Определенность и неопределенность в социальном познании : дис. ... канд. философских наук / В. С. Веселкова. Саранск : Мордовский гос. ун-т им. Н. П. Огарева, 2006. 136 с.
5. Воспитание в условиях неопределенности : материалы научно-практической интернет-конференции с международным участием (Москва, ноябрь-декабрь 2018 г.) / Под ред. М. Р. Мирошкиной, Е. Б. Евладовой, С. В. Лобынцевой. М. : Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2019. 156 с.
6. Гегель Г. В. Ф. Наука логики / Г. В. Ф. Гегель. М. : Соцэкгиз, 1937.
7. Гейзенберг В. Физика и философия. Часть и целое / Пер. с нем. И. А. Акчурина, Э. П. Андреева, послесл. А. В. Ахутина. М. : Наука, 1989. 400 с.
8. Грякалов А. А. Понимание и неопределенность (Опыт В. В. Розанова) // Философские исследования. 2016. Т. 5. № 1/2 (9/10). С. 80–106.
9. Грякалов А. А. Неопределенность: событие и рефлексия // Вестник СПбГУ. Сер. 17. 2014. Вып. 2. С. 12–21.
10. Грякалов А. А., Преображенская К. В. Феномен неопределенности и опыт космизма в дискурсе образования // Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 2 (17). С. 23–32.

11. Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопросы психологии. 2007. № 6. С. 3–20.
12. Кожевникова М. Н. 100 лет спустя: современное образование «перед лицом Дьюи» // Педагогика. 2017. С. 115–125.
13. Кожевникова М. Н. Менеджеристская парадигма: в управлении образованием, образовательных целях и социально-воспитательных следствиях // Человек и образование. 2019. № 4. С. 170–177.
14. Кожевникова М. Н. Субъектность ученика и автономия учителя: образовательно-философский анализ // Человек и образование. 2015. № 1 (42). С. 63–67.
15. Кожевникова М. Н. Судьба гуманистической парадигмы и новые идеи в образовании // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2020. № 4 (36). С. 42–53.
16. Мотрошилова Н. В. Чистое бытие // Новая философская энциклопедия / Ин-т философии РАН; Уч. секр. А. П. Огурцов. М.: Мысль, 2010. С. 362–363.
17. Неопределенность как вызов. Медиа. Антропология. Эстетика / Под ред. К. Вульфа, В. В. Савчука. СПб.: Изд-во РХГА, 2013. 246 с.
18. Орлов Д. И. Роль категорий необходимости и случайности, определенности и неопределенности в познании: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Д. И. Орлов. М., 1978. 16 с.
19. Осипов В. Е. Принцип неопределенности, соответствия и дополнительности в структуре стиля научного мышления / В. Е. Осипов. Иркутск: Изд-во Иркутск. ун-та, 1990. 177 с.
20. Платон. Тимей // Собрание сочинений в 4-х томах. Т. III / Пер. С. С. Аверинцева. М.: Мысль, 1990. С. 421–500.
21. Пригожин И. Конец определенности. Время, хаос и новые законы природы / И. Пригожин. Ижевск: Ижевская республиканская типография, 1999. 216 с.
22. Психологические исследования. Психология неопределенности и вызовы современности [Спецвыпуск]. 2015. Т. 8. № 40. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40.html> (дата обращения: 20.12.20).
23. Пятницын Б. Н. Методы описания и устранения неопределенностей: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Б. Н. Пятницын. М., 1987. 37 с.
24. Тягунов А. А. Философский анализ ситуаций риска, случайности и неопределенности: дис. ... д-ра филос. наук / А. А. Тягунов. Тверь: Тверской государственный технологический университет, 1999. 342 с.
25. Фабер В. О. Проблема неопределенности в структуре философского знания: онтологический, гносеологический, антропологический аспекты: дис. ... канд. филос. наук / В. О. Фабер. Саратов: Саратовский государственный технический университет, 2004. 155 с.
26. Фабер В. О. Проблема неопределенности в структуре философского знания: онтологический, гносеологический, антропологический аспекты: автореф. дис. ... канд. филос. наук / В. О. Фабер. Саратов: Саратовский государственный технический университет, 2004. 24 с.
27. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер. М.: Республика, 1993. URL: <http://philosophy.mitth.ru/heidegger.htm> (дата обращения: 20.12.20).
28. Berlant L. Cruel Optimism. Durham; London: Duke University Press, 2011. 352 p.
29. O'Connor T. Emergent Properties // The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020 Edition) / Ed. Edward N. Zalta URL: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/properties-emergent> (дата обращения: 20.12.20).
30. Peirce C. S. Vague // Dictionary of Philosophy and Psychology / Ed. J. M. Baldwin. New York: MacMillan, 1902. P. 748.
31. Sorensen R. Vagueness // // The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020 Edition) / Ed. Edward N. Zalta. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/vagueness> (дата обращения: 20.12.20).

## **The problem of the "indefinite" in the philosophical and anthropological context**

**M. N. Kozhevnikova**

PhD in Philosophical Sciences, Head of the Research Laboratory of Problems of Social Support of the Individual,  
Institute of Pedagogy, Russian State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen. Russia, St. Petersburg.  
ORCID: 0000-0002-9093-4936. E-mail: mkozhevnikova1@gmail.com

**Abstract.** The study is due to the relevance of the problem of the "indefinite" for the modern world in terms of the interpretation of man as "certain" by behaviorism, reductionism and economic imperialism (the concept of "economic man"), which ultimately affects the technicist approaches to man in many areas, primarily in modern education. Thus, the problem of the "indefinite" is outlined in the philosophical and anthropological context. The purpose of the study is to clarify the place and significance of the human phenomenon, which is *indefinite* in understanding, and which, in turn, determines the approaches to the human being in the humanities, in various spheres of public and professional life, and, in particular, in education.

In addition to the general philosophical methodology, the study as focused on the anthropological perspective, in particular, in relation to the problem field of the philosophy of education, was based on the commonly used approaches and methods of the relevant fields, and in particular the phenomenological approach used to notice phenomena that point to the *indefinite*, and so problematize and comprehend it, based on human experience; and the dialectical method that overcomes the risk of hypostasis of the *indefinite*.

As a result of the study, in considering the experience of "being human", the "layers" of experience were isolated, within which the presence of the indefinite was noticed and the meaning of the *indefinite* was understood. In the layer of the "order" (system) in the perspective fixed on the *itself* (determined, defined), the opposing *other* is found to be lost, *indefinite*, receiving the meaning of the mobile, the cause. In the layer of the "living" in experience, which is seen as fundamentally mobile, the *indefinite* is understood as a collapsed unity of *itself* and the *other*, which is the source of the phenomenon of "subjectivity" and produces a definition in the process of reflection. In the layer of the "living being", it is noticed how, due to the *indefinite*, with a new reflection, the experience of subjectivity becomes open, and this leads to the ability to "decipher" the not yet fully defined *other* and marked by the essential *indefiniteness* of other beings. In the layer of experience of the "person-in-particular", the *indefinite* determines the phenomena of "enclosing subjectivity", "self-expression" and "self-overcoming" that are characteristic of this experience.

As a result, conclusions were drawn about the need to take into account the *indefinite* and to assert the "rights" of the *indefinite* in approaches to man, which is, in particular, important for understanding and implementing "human education".

**Keywords:** phenomenological analysis, subjectivity, self-overcoming, human education, maturity.

### References

1. Bauman Z. *Tekuchaya sovremennost* [Fluid modernity] / Z. Bauman; transl. from Engl.; ed. by Yu. V. Asochakov. SPb. Piter. 2008. 240 p.
2. *Blazhennyj Avgustin Avrelij. Isповed'* [Confessions] / Augustine the Blessed. M. Dar (Gift). 2007. Pp. 203–245.
3. Bulgakov S. *Otricatel'noe bogoslovie* [Negative theology] // *Voprosy filosofii i psichologii* – Questions of philosophy and psychology. Year XXVI, book 128 (III). 1915. Pp. 244–291.
4. Veselkova V. S. *Opredelemnost' i neopredelemnost' v social'nom poznanii: dis. ... kand. filosofskih nauk* [Definiteness and uncertainty in social cognition: dis. ... PhD in Philosophical Sciences] / V. S. Veselkova. Saransk. Mordovian State University n. a. N. P. Ogarev. 2006. 136 p.
5. *Vospitanie v usloviyah neopredelemnosti: material'nauchno-prakticheskoy internet-konferenciya s mezhdunarodnym uchastiem (Moskva, noyabr'-dekabr' 2018 g.)* – Education in conditions of uncertainty: materials of the scientific and practical Internet conference with international participation (Moscow, November-December 2018) / Ed. by M. R. Miroshkina, E. B. Evladova, S. V. Lobyntseva. M. Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Sciences. 2019. 156 p.
6. Hegel G. V. F. *Nauka logiki* [Science of logics] / G. V. F. Hegel. M. Socekgiz. 1937.
7. Heisenberg V. *Fizika i filosofiya. Chast' I celoye* [Physics and Philosophy. Part and whole] / Trans. from German by I. A. Akchurina, E. P. Andreeva, afterword by A. V. Akhutina. M. Nauka (Science). 1989. 400 p.
8. Grykalov A. A. *Ponimanie i neopredelemnost' (Opyt V. V. Rozanova)* [Understanding and uncertainty (V. V. Rozanov's experience)] // *Filosofskie issledovaniya* – Philosophical research. 2016. Vol. 5. No. 1/2 (9/10). Pp. 80–106.
9. Grykalov A. A. *Neopredelemnost': sobytie i refleksiya* [Uncertainty: event and reflection] // *Vestnik SPbGU* – Herald of St. Petersburg State University. Ser. 17. 2014. Is. 2. Pp. 12–21.
10. Grykalov A. A., Preobrazhenskaya K. V. *Fenomen neopredelemnosti i opyt kosmizma v diskurse obrazovaniya* [The phenomenon of uncertainty and the experience of cosmism in the discourse of education] // *Professional'noe obrazovanie v sovremenom mire* – Professional education in the modern world. 2015. No. 2 (17). Pp. 23–32.
11. Zinchenko V. P. *Tolerantnost' k neopredelemnosti: novost' ili psihologicheskaya tradiciya?* [Tolerance to uncertainty: news or psychological tradition?] // *Voprosy psichologii* – Questions of psychology. 2007. No. 6. Pp. 3–20.
12. Kozhevnikova M. N. *100 let spustya: sovremennoe obrazovanie "pered licom D'yui"* [100 years later: modern education "in the face of Dewey"] // *Pedagogika* – Pedagogics. 2017. Pp. 115–125.
13. Kozhevnikova M. N. *Menedzheristskaya paradigma: v upravlenii obrazovaniem, obrazovatel'nyh celyah i social'no-vospitatel'nyh sledstviyah* [Managerial paradigm: in the management of education, educational goals and socio-educational consequences] // *Chelovek i obrazovanie* – Man and education. 2019. No. 4. Pp. 170–177.
14. Kozhevnikova M. N. *Sub'ektnost' uchenika i avtonomiya uchitelya: obrazovatel'no-filosofskij analiz* [Subjectivity of the student and the teacher's autonomy: an educational and philosophical analysis] // *Chelovek i obrazovanie* – Man and education. 2015. No. 1 (42). Pp. 63–67.
15. Kozhevnikova M. N. *Sud'ba gumanisticheskoy paradigmy i novye idei v obrazovanii* [The fate of the humanistic paradigm and new ideas in education] // *Vestnik MGPU. Seriya: Filosofskie nauki* – Herald of Moscow State Pedagogical University. Series: Philosophical Sciences. 2020. No. 4 (36). Pp. 42–53.

16. Motroshilova N. V. *Chistoe betiye* [Pure being] // *Novaya filosofskaya enciklopediya* – New philosophical encyclopedia / Institute of Philosophy of RAS; Academic secretary A. P. Ogurcov. M. Mysl' (Thought). 2010. Pp. 362–363.
17. *Neopredelennost' kak vyzov. Media. Antropologiya. Estetika* – Vagueness as a challenge. Media. Anthropology. Aesthetics / Edited by K. Wulf, V. V. Savchuk. SPb. Russian Academy of Sciences. 2013. 246 p.
18. Orlov D. I. *Rol' kategorij neobходимosti i sluchajnosti, opredelennosti i neopredelennosti v poznanii : avtoref. dis. .... kand. filos. nauk* [The role of the categories of necessity and randomness, certainty and uncertainty in cognition : abstract of the dis. ... PhD in Philosophical Sciences] / D. I. Orlov. M. 1978. 16 p.
19. Osipov V. E. *Princip neopredelennosti, sootvetstviya i dopolnitel'nosti v strukture stilya nauchnogo myshleniya* [The principle of uncertainty, correspondence and complementarity in the structure of the style of scientific thinking] / V. E. Osipov. Irkutsk. Irkutsk University. 1990. 177 p.
20. *Plato. Timej* [Timaeus] // *Sobranie sochinenij v 4-h tomah. T. III* – Collected works in 4 vols. Vol. III / Transl. by S. S. Averincev. M. Mysl' (Thought). 1990. Pp. 421–500.
21. Prigozhin I. *Konec opredelennosti. Vremya, kaos i novye zakony prirody* [The end of certainty. Time, Chaos and New laws of nature] / I. Prigozhin. Izhevsk. Izhevsk Republican Printing House. 1999. 216 p.
22. *Psihologicheskie issledovaniya. Psihologiya neopredelennosti i vyzovy sovremenности [Specvypusk]* – Psychological research. Psychology of uncertainty and challenges of modernity [Special Issue]. 2015. Vol. 8. No. 40. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40.html> (date accessed: 20.12.20).
23. Pyatnitsyn B. N. *Metody opisaniya i ustraneniya neopredelennostej : avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk* [Methods of describing and eliminating uncertainties : author's abstract of dis. ... Dr. of Philos. Sciences] M. 1987. 37 p.
24. Tyagunov A. A. *Filosofskij analiz situacij riska, sluchajnosti i neopredelennosti : dis. ... d-ra. filos. nauk* [Philosophical analysis of situations of risk, randomness and uncertainty : dis. ... Dr. of Philos. Sciences] / A. A. Tyagunov. Tver. Tver State Technological University. 1999. 342 p.
25. Faber V. O. *Problema neopredelennosti v strukture filosofskogo znaniya: ontologicheskij, gnoseologicheskij, antropologicheskij aspekty : dis. ... kand. filos. nauk* [The problem of uncertainty in the structure of philosophical knowledge: ontological, epistemological, anthropological aspects : dis. ... PhD in Philos. Sciences] / V. O. Faber. Saratov. Saratov State Technical University. 2004. 155 p.
26. Faber V. O. *Problema neopredelennosti v strukture filosofskogo znaniya: ontologicheskij, gnoseologicheskij, antropologicheskij aspekty : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk* [The problem of uncertainty in the structure of philosophical knowledge: ontological, epistemological, and anthropological aspects : author's abstract of dis. ... PhD. in Philos. Sciences] / V. O. Faber. Saratov. Saratov State Technical University. 2004. 24 p.
27. Heidegger M. *Vremya i bytie: Stat'i i vystupleniya* [Time and being: Articles and speeches] / M. Heidegger. M. Respublika. 1993. Available at: <http://philosophy.mitht.ru/heidegger.htm> (date accessed: 20.12.20).
28. Berlant L. *Cruel Optimism*. Durham; London: Duke University Press, 2011. 352 p.
29. O'Connor T. *Emergent Properties* // *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2020 Edition) / Ed. Edward N. Zalta. Available at: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/properties-emergent> (date accessed: 20.12.20).
30. Peirce C. S. *Vague* // *Dictionary of Philosophy and Psychology* / Ed. J. M. Baldwin. New York : MacMillan, 1902. P. 748.
31. Sorensen R. *Vagueness* // // *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2020 Edition) / Ed. Edward N. Zalta. Available at : <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/vagueness> (date accessed: 20.12.20).

## Эвристический потенциал категории «универсум»

А. С. Балакшин<sup>1</sup>, Л. А. Зеленов<sup>2</sup>

<sup>1</sup>доктор философских наук, профессор кафедры философии и социально-правовых наук,  
Волжский государственный университет водного транспорта.

Россия, г. Нижний Новгород. E-mail: tikhvodova@list.ru

<sup>2</sup>доктор философских наук, профессор, Нижегородский государственный  
архитектурно-строительный университет. Россия, г. Нижний Новгород

**Аннотация.** В статье исследуются сущность, содержание эвристического потенциала категории «универсум», а также теоретические, методологические, типологические особенности его становления, функционирования и развития. Предметом исследования выступает эвристичность и многогранность категории «универсум». Целью работы является анализ категории «универсум», который предстает не как локальное, отдельное, частное единство противоположностей, а как универсальное, а потому единственное синтетическое понятие: бытие и небытие, актуальное и потенциальное, возможное и действительное и т. д. Показано, что категория «универсум» уместна везде, где возникает необходимость обозначения целостности, системности, синкретичности, хронотопической всеобщности какого-то объекта: естественного (природа) или искусственного (техника), общего или отдельного (музыка), реального (общество) или виртуального (рай) и т. д. Отмечено, что система «универсум – человек» выражает основной вопрос любого мировоззрения: философии, религии, искусства, науки и т. д. и именно такой интегративный подход позволяет в одной системе отсчета анализировать, сравнивать, различать разнообразнейшие учения, концепции, идеологии. Более того, этот мировоззренческий вывод включает человека в состав универсума, выявляя в нем субстратно-генетические основания возникновения человека.

Авторы приходят к следующим выводам. Понятие «универсум» позволяет отразить диалектическое единство бесконечного и конечного, так как базовая полярность универсума – «потенциальное – актуальное» – характеризует и отношение бесконечного и конечного, поскольку бесконечное выражает потенциальное бытие универсума, а конечное – актуальность его бытия. Эвристическое значение категории «универсум» имеет и большое значение для типологического исследования различных форм бытия универсума с точки зрения выявления в актуально-конечном константных оснований типологии потенциально-бесконечных модусов базовых таксонов-типов. В принципе и возможно построение целостных теорий научного знания, обращенного на исследование универсумов самых различных объектов: универсум искусства, универсум деятельности, универсум социума, универсум экономики, универсум потребности, универсум менталитета, универсум меры человека и т. д.

**Ключевые слова:** универсум, многогранность, эвристичность, потенциал, человек, общество, природа, типология.

Категория «универсум» появилась в средневековой схоластической терминологии. В сочинениях античных философов она встречается не часто, и даже Аристотель не выделяет ее в десятке базовых философских понятий. Содержательно этой категории близки такие понятия как «Космос», «Логос», «Хаос», позднее появляются «Вселенная», «Абсолют», «Мир».

Отметим *хронотопическое* (пространственно-временное) тождество этих и подобных понятий, что очень важно для содержательно-целостного их понимания, так как они отражают единство *пространства и времени* (протяженности и длительности), как *форм бытия* любого объекта (материального и духовного, бесконечного и конечного, реального и виртуального: материя, дух, природа, общество, система, сфера, концепт, конструкт, социум, менталитет...).

Эта бесконечно-конечная, познано-непознанная, абсолютно-относительная, актуально-потенциальная, организованно-хаотическая и т. д. целостность, всеобщность, выражаемая категорией «универсум», объясняет в известной мере ее понятийно-логическую *неопределенность* в отличие, например, от категорий «материя», «сознание», «система», «сфера» и др. Но за этой неопределенностью скрывается *диалектическое* богатство актуального (явленного) и потенциального (неявленного) содержания.

В этом нам пришлось убедиться при *специальном* анализе категории «универсум» в ее функциональном отношении к мировоззрению, основному вопросу философии, русскому менталитету, всестороннему развитию личности, разделам метанауки, типологии культуры, мере человеческого рода [6–10; 12; 13; 14; 16; 18].

Было странно не видеть этой категории в сочинениях системосозидателя Гегеля, который мог бы диалектически использовать ее для обозначения единства «бытия» и «небытия», которое удачно схвачено им процессуально-динамической категорией «становление», идущей от Гераклита. Диалектическое тождество «бытия» и «небытия», а позднее тождество «бытия» и «мышления» у Гегеля положительно оценено диалектиками Энгельсом и Лениным, но это единство, «доходящее до тождества», вполне отражается категорией универсума, а, например, не абсолютного духа (Гегель), абсолюта (Шеллинг), мировой воли (Шопенгауэр) и т. д. «Дух» не отражает материального, «Абсолют» не схватывает относительного, «Воля» не учитывает безволия... *Универсум* же – это символ того *третьего*, которое Гегель определял как «*синтез*»: единство противоположностей тезиса и антитезиса. Только «универсум» предстает не как локальное, отдельное, частное единство противоположностей, а как универсальное, а потому *единственное* синтетическое понятие: бытие и небытие, актуальное и потенциальное, возможное и действительное, необходимое и случайное, познанное и непознанное, материальное и духовное, реальное и виртуальное, конечное и бесконечное, прошлое и будущее, устойчивое и изменчивое, константы и модусы...

Не только наш собственный анализ, но и интерпретации других авторов (кстати, мыслящих мировоззренчески, а не частно-научно) понятия «универсум» убеждают нас в истинности нашей трактовки. Так, например, профессор Ю. Федоров из Тюмени свою уникальную монографию о ценностно-смысловых аспектах бытия называет «универсум морали» [20], а не «система», «сфера» и т. п. [3]. Наша беседа с Ю. Федоровым выявила его адекватное нашему пониманию сущности понятия «универсум». Аналогичным образом, Всероссийская научная конференция ряда научно-педагогических организаций России (Институт истории и теории естествознания, ННГУ им. Н.И. Лобачевского и др.) в Арзамасе 26–28 октября 2016 года названа «Русский универсум в условиях глобализации». Проблематика всех ее секций от онтологии, истории, методологии до менталитета и культуры охватывается единым понятием «русский *универсум*». Нам в нашей статье [11] пришлось сделать только одно уточнение понятием «многомерности»: «Многомерность русского универсума».

**Универсум – Человек.** Два названных понятия выражают противоположность компонентов в той системе отношений, где развертываются диспозиции основных типов мировоззрения и основных видов мировоззрения в пределах каждого типа: народного и мифологического, религиозного и художественного, научного и философского [15].

Система «универсум – человек» выражает *основной вопрос* любого мировоззрения, философии, религии, искусства, науки, мифологии, народного мировоззрения, поскольку за данными понятиями «скрываются» все частные, производные, специфические: *универсум* – это Природа, Космос, Материя, Бог, Мировой разум, Вселенная, Мир, Абсолютный дух, Бытие, Мировая воля...; *человек* – это индивид, субъект, личность, индивидуальность, «Я», ученый, обыватель, художник, проповедник, вождь, шаман, боец, мудрец...

Такой интегративный подход позволяет в *одной системе отсчета* анализировать, сравнивать, различать самые разнообразные учения, концепции, идеологии: мифологию и народное мировоззрение (символы и традиции), религию и искусство (догматы и образы), науку и философию (законы и концепции), материализм и идеализм, объективизм и субъективизм, гностицизм и агностицизм, реализм и импрессионизм, кубизм и сюрреализм и т. д.

Исторически универсально всему внечеловеческому противостоял и продолжает противостоять человек, который в ходе противоречивого отношения обнаруживает в себе изоморфное (структурно-элементное) тождество с внечеловеческим универсумом: *общие* механические, физические, химические, биологические, социальные (гипотезы об инопланетянах) свойства, функции. Более того, этот мировоззренческий вывод *включает* человека в состав универсума, выявляя в нем субстратно-генетические основания возникновения человека. В итоге человек оказывается и включенным, и исключенным (как активный агент) по отношению к универсуму: он и в нем и вне его!

Это выражается, например, в том, что в универсуме оказывается социальная (человеческая) система наряду с абиотической и биотической, а в человеке весь универсум оказывается отраженным в «научной картине мира» и преображенным в «социальной среде».

**Потенциальное – Актуальное.** Эти два понятия характеризуют противоположные атрибуты универсума (и соответственно, человека). Они выражают основное противоречие универсума, человека и системы их отношений. Данные атрибуты характеризуют абстрактно-хронологические способы бытия объектов универсума, человека и их отношения: прошлое и

будущее (потенциальное) и настоящее (актуальное). В векторном отношении движение в системе «универсум – человек» совершается от потенциально-будущего к актуально-настоящему и от него к потенциально-прошлому. Каждое хронологическое бытие противоречиво и включает в себя как актуальное, так и потенциальное: «Настоящее есть результат прошедшего и указание на будущее» (В. Г. Белинский) [1]; «Что действительно, то возможно» (Гегель) [2, с. 492].

Данные атрибуты объясняют диалектическую природу многих форм бытия универсума и человека:

- а) потенциально бесконечное реализуется в актуальном конечном;
- б) актуально конечное содержит потенциально бесконечное («электрон также неисчерпаем, как и атом» – В. И. Ленин);
- в) актуальное познание содержит потенциально непознанное («чем больше я знаю, тем больше я не знаю» – Сократ);
- г) потенциальная способность реализуется в актуальном умении («виртуальная природа способности» – В. Ф. Сержантов)...

Человеческое отношение к универсуму – это его отношение к прошлому (история, палеонтология, археология...), настоящему и будущему (прогнозы, перспективы, возможности). Человек живет *одновременно* в мире прошлого, мире настоящего, мире будущего, что недостаточно учитывается в социально-гуманитарных науках и в процессах социализации человека.

**Бытие – Небытие.** Понятие универсума схватывает не только единство потенциального и актуального, но и единство бытия и небытия, освобождая мышление философов (да и не только их) от поисков «третьего», синтетического понятия. У Гегеля в этой интегральной функции выступает «абсолютный дух», но лишь метафорически-условно мог бы он его представить как «небытие», как «ничто», поэтому даже он (разумеется, в диалектически-потенциальном смысле) использует в этой функции и понятие «чистое бытие». То, что предстает первоначально как «небытие», «нереализованная потенция» (например, у Гегеля «романтическое искусство» или «прусское государство») является «бытием», «потенциальной реальностью», «реальностью будущего» и в этом смысле входит в универсум.

**Потенциальная и актуальная культура.** Эти две атрибутивные характеристики культуры впервые ввел в культурологию профессор Л. Н. Коган в своих статьях в 70-е годы XX века. Что касается культуры, то она вполне в целом может обладать всеобщим атрибутом *универсума*, то есть корректно говорить об «универсуме культуры», как и об универсуме морали, универсуме менталитета, универсуме русских, универсуме искусства и т. д. Это характерно для любой философской категории, которая является универсалией: материя, движение, время, пространство, причина, отношение, отражение и т. д. Что касается категории «универсум», то она уместна везде, где возникает необходимость обозначения целостности, системности, синкретичности хронотопической всеобщности какого-то объекта: естественного (природа) или искусственного (техника), общего (космос) или отдельного (музыка), реального (общество) или виртуального (рай)... Всеобщие атрибуты универсума – «актуальное» и «потенциальное» присущи «автоматически» любому явлению универсума, любой форме бытия универсума, что открывает перспективы содержательно богатого его исследования. В этом мы убедились при многомерном исследовании культуры [5].

**Актуальная культура** – это совокупность социальных ценностей человечества, которые реально *функционируют* в обществе, независимо от пространства (страны) и времени (эпохи) их создания, то есть являются *инвариантными* относительно пространственно-временных изменений и в этом смысле являются *константными*. В художественной сфере такими актуальными качествами обладают *классические* произведения и авторы: так называемая, *классика*, вечные, непреходящие ценности. Они хорошо известны человечеству, потому, что *продолжают* функционировать, действовать, выполнять свои социально-гуманистические роли: «Венера Милосская» и «Гамлет», «Война и мир» и «Унесенные ветром», «Божественная комедия» и «Тихий Дон» или Леонардо, Шекспир, Бетховен, Пушкин, Толстой, Чехов, Чайковский, Эйзенштейн...

**Потенциальная культура** – это совокупность социальных ценностей человечества, которые пребывают функционально-забытые или потерянные в пространстве и времени. Их объективная инвариантная, константная значимость *временно* не функционирует, не выявляет себя, ожидая той конкретно-исторической эпохи, которая откроет и задействует их: это «Спящие ценности», «Заснувшие артефакты», «Не декодированные культуремы», «Не расшифрованные знаковые системы». Таковыми были сокровища египетских пирамид, ценности

Трои, греческий Лаокоон, «Илиада» и «Одиссея» Гомера, древнеримская Помпея, китайская керамическая армия, сокровища ацтеков, инков и майи, алтайская «принцесса», супердревние поселения на Южном Урале и т. д.

Разумеется, явлениями (теками, культурами) культуры выступают не только произведения искусства (это, к сожалению, традиционно распространено в современном обществе), но и ценности всех иных человеком созданных произведений: научных, технических, нравственных, медицинских, педагогических и т. д. И эти произведения тоже могут быть актуально-функционирующими (славянская «кириллица», древнее «колесо», русские блины, сибирские пельмени...) или потенциальными, забытыми, потерянными (проекты братьев Весниных, вторая часть «Мертвых душ», «Слово о полку Игореве», секрет дамаской стали, День рождения русского дизайна – 18.12.1920 и т. д.).

По отношению к потенциальной и актуальной культуре проявляются антигуманные акты, которые деформируют, искажают *универсум* культуры: уничтожение произведений и авторов, запреты на функционирование (печатание, издание, демонстрации, экспозиции, упоминания, презентации...), присвоение, плагиат, имитации... Уничтожение культуры начинается с уничтожения ее *носителей*-традиций, обрядов, обычаев, то есть константных форм бытия. Это сегодня мы видим в России по отношению к советской культуре с ее 18 марта, 5 мая, 7 мая, 7 ноября и т. д. Эти праздничные дни ушли в «потенциальную культуру» России, а забытые «торжества» религиозного и монархического характера усиленно возрождаются.

**Бесконечное – Конечное.** Понятие универсума позволяет отразить диалектическое единство бесконечного и конечного, уходя от схоластических споров об их соотношении подобно рассуждениям Канта об антиномиях рассудка. Базовая полярность универсума – «потенциальное – актуальное» – характеризует и отношение бесконечного и конечного, поскольку бесконечное выражает потенциальность бытия универсума, а конечное – актуальность его бытия. Бесконечность универсума состоит из бесконечной суммы его конечных форм: каждая отдельная, актуально явленная форма бытия универсума конечна (Луна, Солнце, человек, автомобиль, город...) в пространственно-временном отношении, но число таких конечных форм бесконечно. К тому же, каждая конечная форма бытия *внутренне*, имманентно потенциально бесконечна свойствами, функциями, отношениями. Эта онтологическая (объективная) потенциальная бесконечность любого объекта универсума (Луна, человек, техника, менталитет, вода...) определяет познавательную, гносеологическую потенциальную бесконечность деятельности человека: «Истина – это процесс» (Гегель, Ленин), «Чем больше я знаю, тем больше я не знаю» (Сократ), хотя каждый шаг этой деятельности дает конечные истинные результаты (отсюда диалектика абсолютности и относительности истины, единство абсолютности и относительности в каждой истине, единство ее абстрактности и конкретности, объективности и субъективности!).

За объективностью, абсолютностью, абстрактностью истины стоит ее детерминация потенциальной бесконечностью любого объекта, а за субъективностью, относительностью, конкретностью истины стоит ее детерминация актуальной конечностью любого объекта.

Эта диалектическая природа объектов универсума (звезды, галактики, растения, животные, люди, потребности, способности, деятельности, технические системы, ментальные качества, виды культуры, творческие методы...) объясняет аморфное, незаконченное состояние типологизации, классификации, систематизации объектов универсума (потенциальность препятствует *завершению* перечня).

Так и получается в итоге незавершенная неопределенность:

- сколько видов потребности,
- сколько видов способности,
- сколько видов культуры,
- сколько видов деятельности,
- сколько качеств менталитета этноса,
- сколько творческих методов искусства...?

Везде неопределенность, незавершенность, аморфность, заканчивающаяся а) или спасительным оборотом – «и так далее», б) или субъективным полаганием: «5 видов деятельности» (М. Каган), «3 сферы общества» (Л. Коган), «3 типа творческих методов: реализм, формализм, натурализм» (Л. Зеленов), «8 родов деятельности» [17; 19].

Возникает проблема *оснований* типологизации. Там, где автор находит объективные, константные основания, там возникает возможность непротиворечивого конечно-бесконеч-

ного (закрыто-открытого) построения *системных* моделей объекта: периодическая система химических элементов Д. Менделеева; 4-функциональная (производство, распределение, обмен, потребление) модель экономической деятельности К. Маркса; 3-регуляторная модель поведения человека (детерминация, регламентация, мотивация) Л. А. Зеленова; 3-аспектная модель социализации личности (образование, обучение, воспитание) Л. П. Загорной...

Общий вывод, к которому мы пришли заключается в том, что исследования проблемы *типологизации объектов универсума* состоит в необходимости нахождения *константных таксонов* типологизации, в границах которых возможны бесконечные потенциальные *модификации*. Так родилась идея *артов-алгоритмов* теории [4], идея матричного алгоритма: компонентов деятельности, блоков социальной сферы, принципов дизайна, этапов социализации, типов собственности, слагаемых культуры личности...

В этом, в частности, мы тоже видим эвристическое значение категории «универсум» для *типологического* исследования различных форм бытия универсума с точки зрения выявления в актуально-конечном *константных оснований типологии* потенциально-бесконечных модусов базовых таксонов-типов. Главное: чтобы выделенные конечные таксоны были *гомогенными*, идентичными. Это, например, служило путеводной звездой системно-типологических исследований Д. И. Менделеевым периодики химических *элементов* (а не окислов, кислот, щелочей, оснований). Это и делает Систему Менделеева *стабильной* более 150 лет: новые элементы органично вписываются в систему, не разрушая ее, потому что они гомогенны всем ранее известным элементам (водороду, кислороду, фтору, хлору, свинцу, меди, фосфору... – 69, а новых открыто более 40) и типологическим рядам, периодам, группам, выделенным Д. И. Менделеевым в середине XIX века.

Аналогичным образом, стабильны 5 внешних органов чувств человека, 2 типа мышления (образное и абстрактное), 3 компенсаторных функции техники (тело, чувства, разум), 3 типа социального опыта человечества (знания, умения, установки) и пр.

Все виды наук должны идти этим путем, преодолевая аморфную неопределенность и волюнтаристский произвол при типологическом исследовании классов, множеств своих объектов: типология профессий, типология социальных институтов, типология конфликтов, типология знаков, типология родовых качеств классов объектов, типология сфер общества, типология функций базовых деятельностей... По этой методологии (принцип константности, принцип гомогенной таксономизации, принцип системной организованности) нам удалось определить систему конечных таксонов меры человека (4 родовых качества), блоков сферы социума (5 сферных блоков), уровней психики человека (4 уровня), компонентов деятельности (8 компонентов), принципов дизайна (6 принципов), слагаемых культуры личности (3 слагаемых) и т. д.

Матричное использование данной методологии позволяет системно строить теории соответствующих объектов с конечным числом разделов, предполагающих содержательное исследование бесконечного потенциала каждого раздела.

Такая алгоритмизация упорядочивает исследовательское мышление, приводит к систематизации содержания, определяет возможность знаково-модельного представления теоретического знания и подготавливает возможности его математизации (тенденции системно-цифрового мышления), а «наука тогда достигает совершенства, когда ей удастся пользоваться математикой» (К. Маркс). В принципе возможно построение целостных теорий научного знания, обращенного на исследование *универсумов* самых различных объектов: универсум искусства, универсум деятельности, универсум социума, универсум потребности, универсум менталитета, универсум меры человека, универсум экономики, универсум экологии, универсум науки и т. д.

### Список литературы

1. *Белинский В. Г.* Взгляд на русскую литературу 1846 года / В. Г. Белинский. URL: <https://www.litres.ru/vissarion-belinskiy/vzglyad-na-russkuu-literaturu-1846-goda/chitat-onlayn>.
2. *Гегель Г. В. Ф.* Наука логики. Т. I. Объективная логика [пер. с нем. Б. Г. Столпнера] / Г. В. Ф. Гегель. Primedia E-launch LLC, 2017. 540 с.
3. *Дробницкий О. Г.* Моральная философия / О. Г. Дробницкий. М. : Гардарики, 2002. 320 с.; Бакштановский В. И. Прикладная этика / В. И. Бакштановский, Ф. А. Селиванов, Ю. В. Согомонов. Тюмень: ТИИ, 1992. 310 с.
4. *Зеленов Л. А.* Банк артов: методология теорий / Л. А. Зеленов, Р. И. Никифоров. Н. Новгород : ОАЧ, НФК, 2015. 90 с.

5. Зеленов Л. А. Многомерная типология культуры / Л. А. Зеленов, А. С. Балакшин, А. А. Владимиров. Н. Новгород : НГТУ, 2013. 600 с.
6. Зеленов Л. А. Многомерная типология культуры : монография / Л. А. Зеленов, А. С. Балакшин, А. А. Владимиров ; Федеральное агентство морского и речного трансп., Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Волжская гос. акад. водного трансп.». Н. Новгород : ВГАВТ, 2011. 179 с. : ил.; 20 см.
7. Зеленов Л. А. Система философии / Л. А. Зеленов ; Нижегород. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского. Н. Новгород : ННГУ, 1991. 128 с.
8. Зеленов Л. А. Сумма методологии / Л. А. Зеленов. Нижний Новгород : Гладкова О. В., Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, Общественная академия человековедения, Нижегородский филос. клуб, 2007. 147 с.
9. Зеленов Л. А. Четыре лика философии : учеб. пособие / Л. А. Зеленов; М-во торговли РФ. Нижегород. коммер. ин-т. Общерос. акад. человековедения. Н. Новгород : Нижегород. коммер. ин-т, 1999. 53 с.
10. Зеленов Л. А. Мера человека : монография / Л. А. Зеленов. Н. Новгород : Издательский салон ИП Гладкова О. В., Общероссийская акад. человековедения, Новация, 2009. 124 с.
11. Зеленов Л. А. Многомерность русского универсума / Л. А. Зеленов // Русский универсум в условиях глобализации. Н. Новгород ; Арзамас : ННГУ, 2016. С. 126-130.
12. Зеленов Л. А. Общая теория мировоззрения / Л. А. Зеленов, А. А. Владимиров. Н. Новгород : ВГУВТ, ОАЧ, 2017. 150 с.
13. Зеленов Л. А. Основы теоретической культурологии / Л. А. Зеленов, А. С. Балакшин, А. А. Владимиров. Н. Новгород : ВГУВТ, 2015. 295 с.
14. Зеленов Л. А. Русский дух : монография / Л. А. Зеленов, А. С. Балакшин, А. А. Владимиров. Н. Новгород: ОАЧ, 2018. 122 с.
15. Зеленов Л. А. Система диалога типов мировоззрения / Л. А. Зеленов, А. А. Владимиров. Н. Новгород : ВГАВТ, ОАЧ, 2015. 158 с.
16. Зеленов Л. А. Системно-типологический анализ культуры : монография / Л. А. Зеленов, А. С. Балакшин, А. А. Владимиров. Н. Новгород : ВГАВТ, 2009. 220 с.
17. Зеленов Л. А. Становление личности / Л. А. Зеленов. Горький : ВВКИ, 1989. 178 с.
18. Зеленов Л. А. Эвристическая культурология / Л. А. Зеленов, А. С. Балакшин, А. А. Владимиров. Н. Новгород : ОАЧ, НФК, 2019. 117 с.
19. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. М. : Мысль, 250 с.
20. Федоров Ю. М. Универсум морали : монография / Ю. М. Федоров ; Рос. АН, Сиб. отд-ние, Тюмен. науч. центр. Тюмень : Тюмен. науч. центр СО РАН, 1992. 416, [1] с.

## Heuristic potential of the "universum" category

A. S. Balakshin<sup>1</sup>, L. A. Zelenov<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doctor of Philosophical Sciences, professor of the Department of Philosophy and Social and Legal Sciences, Volga State University of Water Transport. Russia, Nizhny Novgorod. E-mail: tikhovodova@list.ru

<sup>2</sup>Doctor of Philosophical Sciences, professor, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering. Russia, Nizhny Novgorod

**Abstract.** The article examines the essence and content of the heuristic potential of the "universum" category, as well as the theoretical, methodological, and typological features of its formation, functioning, and development. The subject of the study is the heuristics and versatility of the "universum" category. The aim of the work is to analyze the category of "universum", which appears not as a local, separate, particular unity of opposites, but as a universal, and therefore the only synthetic concept: being and non-being, actual and potential, possible and actual, etc. It is shown that the category "universum" is appropriate wherever there is a need to denote the integrity, consistency, syncretism, chronotopic universality of some object: natural (nature) or artificial (technology), general or separate (music), real (society) or virtual (paradise), etc. It is noted that the system "universum-man" expresses the main question of any worldview: philosophy, religion, art, science, etc. and it is this integrative approach that makes it possible to analyze, compare, and distinguish various doctrines, concepts, and ideologies in one frame of reference. Moreover, this worldview conclusion includes a person in the universe, revealing in it the substratum-genetic basis for the emergence of a person.

The authors come to the following conclusions. The concept of "universum" allows us to reflect the dialectical unity of the infinite and the finite, since the basic polarity of the universe – "potential – actual" – characterizes the relationship of the infinite and the finite, since the infinite expresses the potential being of the universe, and the finite – the relevance of its being. The heuristic significance of the category "universum" is also of great importance for the typological study of various forms of being of the universe from the point of view of identifying in the actual-finite constant bases of the typology of potentially infinite modes of basic taxa-types. In principle, it is possible to build holistic theories of scientific knowledge aimed at studying the universes of vari-

ous objects: the universe of art, the universe of activity, the universe of society, the universe of economics, the universe of need, the universe of mentality, the universe of human measure, etc.

**Keywords:** universum, versatility, heuristic, potential, person, society, nature, typology.

### References

1. *Belinsky V. G. Vzglyad na russkuyu literaturu 1846 goda* [A view on Russian literature of 1846]. Available at: <https://www.litres.ru/vissarion-belinskiy/vzglyad-na-russkuyu-literaturu-1846-goda/chitat-onlayn>.
2. *Hegel G. V. F. Nauka logiki. T. I. Obektivnaya logika* [The Science of logic. T. I. Objective logic] [trans. from the German by B. G. Stolpner] / G. V. F. Hegel. Primedia E-launch LLC. 2017. 540 p.
3. *Drobnickij O. G. Moral'naya filosofiya* [Moral philosophy] / O. G. Drobnitsky. M. Gardariki. 2002. 320 p.; *Bakhtanovskij V. I. Prikladnaya etika* [Applied ethics] / V. I. Bakhtanovsky, F. A. Selivanov, Yu. V. Sogomonov. Tyumen. Tyumen Industrial Institute. 1992. 310 p.
4. *Zelenov L. A. Bank artov: metodologiya teorij* [Bank of arts: methodology of theories] / L. A. Zelenov, R. I. Nikiforov. N. Novgorod. OACH, NFK. 2015. 90 p.
5. *Zelenov L. A. Mnogomernaya tipologiya kul'tury* [Multidimensional typology of culture] / L. A. Zelenov, A. S. Balakshin, A. A. Vladimirov. N. Novgorod. NSTU. 2013. 600 p.
6. *Zelenov L. A. Mnogomernaya tipologiya kul'tury : monografiya* [Multidimensional typology of culture : monograph] / L. A. Zelenov, A. S. Balakshin, A. A. Vladimirov; Federal Agency for Maritime and River Transport, Federal state educational institution of higher education "Volzhskaya State Academy of Water Transport". N. Novgorod. VSAWT. 2011. 179 p.: ill.; 20 cm.
7. *Zelenov L. A. Sistema filosofii* [System of philosophy] / L. A. Zelenov; Nizhny Novgorod State University n. a. N. I. Lobachevsky. N. Novgorod. NNSU. 1991. 128 p.
8. *Zelenov L. A. Summa metodologii* [Sum of methodology] / L. A. Zelenov. N. Novgorod. Gladkova O. V., Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, Public Academy of Human Studies, Nizhny Novgorod philos. club. 2007. 147 p.
9. *Zelenov L. A. Chetyre lika filosofii : ucheb. posobie* [Four Faces of philosophy : textbook] / L. A. Zelenov; Ministry of Trade of the Russian Federation. Nizhniy Novgorod Commercial Institute. All-Russia Academy of Human Study. N. Novgorod. Nizhniy Novgorod Commercial Institute. 1999. 53 p.
10. *Zelenov L. A. Mera cheloveka : monografiya* [Measure of a man : monograph] / L. A. Zelenov. N. Novgorod: Publishing salon of individual businessman Gladkova O. V., All-Russian Academy of Human Study. Novation. 2009. 124 p.
11. *Zelenov L. A. Mnogomernost russkogo universuma* [Multidimensionality of Russian universum] / L. A. Zelenov // Russian universum in conditions of globalization. N. Novgorod, Arzamas. NNGU. 2016. Pp. 126-130.
12. *Zelenov L. A. Obshchaya teoriya mirovozzreniya* [General theory of worldview] / L. A. Zelenov, A. A. Vladimirov. N. Novgorod. Volga State University of Water Transport. 2017. 150 p.
13. *Zelenov L. A. Osnovy teoreticheskoy kul'turologii* [Fundamentals of theoretical culture study] / L. A. Zelenov, A. S. Balakshin, A. A. Vladimirov. N. Novgorod. Volga State University of Water Transport. 2015. 295 p.
14. *Zelenov L. A. Russkij duh : monografiya* [Russian spirit : monograph] / L. A. Zelenov, A. S. Balakshin, A. A. Vladimirov. N. Novgorod. OACH. 2018. 122 p.
15. *Zelenov L. A. Sistema dialoga tipov mirovozzreniya* [System of dialogue of types of worldview] / L. A. Zelenov, A. A. Vladimirov. N. Novgorod. Volga State University of Water Transport. OACH. 2015. 158 p.
16. *Zelenov L. A. Sistemno-tipologicheskij analiz kul'tury : monografiya* [System-typological analysis of culture : monograph] / L. A. Zelenov, A. S. Balakshin, A. A. Vladimirov. N. Novgorod. Volga State University of Water Transport. 2009. 220 p.
17. *Zelenov L. A. Stanovlenie lichnosti* [Formation of personality] / L. A. Zelenov. Gorky. Volga and Vyatka Book Press. 1989. 178 p.
18. *Zelenov L. A. Evristicheskaya kul'turologiya* [Heuristic cultural studies] / L. A. Zelenov, A. S. Balakshin, A. A. Vladimirov. N. Novgorod. OACH, NFK. 2019. 117 p.
19. *Kagan M. S. Chelovecheskaya deyatel'nost' (Opyt sistemnogo analiza)* [Human activity (Experience of system analysis)] / M. S. Kagan. M. Mysl' (Thought). 250 p.
20. *Fedorov Yu. M. Universum morali : monografiya* [Universum of morals : monograph] / Yu. M. Fedorov; Russian Academy of Sciences, Siberian Branch, Tyumen scientific center. Tyumen. Tyumen Scientific Center of Siberian Branch of RAS. 1992. 416, [1] p.

## «Другой – объект» как предметный уровень коммуникации между врачом и пациентом

М. В. Вольферц<sup>1</sup>, И. В. Черданцева<sup>2</sup>, В. В. Лукин-Григорьев<sup>3</sup>

<sup>1</sup>старший преподаватель кафедры гуманитарных наук с курсом клинической психологии,  
Алтайский государственный медицинский университет.

Россия, г. Барнаул. ORCID: 0000-0001-7686-2828. E-mail: marina\_wolfherz@mail.ru

<sup>2</sup>доктор философских наук, профессор кафедры социальной философии, онтологии и теории познания,  
Алтайский государственный университет.

Россия, г. Барнаул. ORCID: 0000-0003-3445-8071. E-mail: innacherd@mail.ru

<sup>3</sup>кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук  
с курсом клинической психологии, Алтайский государственный медицинский университет.  
Россия, г. Барнаул. E-mail: mystand@mail.ru

**Аннотация.** Актуальность данного исследования обусловлена существованием проблемы в сфере коммуникации между врачом и пациентом, о чем свидетельствуют участвовавшие случаи конфликтов между врачами и пациентами. Неудовлетворенность качеством коммуникативного процесса, с одной стороны, приводит к росту жалоб пациентов на врачей, с другой – к профессиональному выгоранию медицинских работников. Это, в свою очередь, негативно отражается на эффективности лечения. Целью данной статьи является выявление истоков предметного уровня коммуникации и обнаружение перспектив перехода на другие уровни коммуникации. Автор статьи, исследуя коммуникацию между врачом и пациентом, выделяет в ней предметный уровень взаимоотношений «Другой – объект», который находит свое основание в натуралистическом понимании медицины, где человек представлен как природный объект. Методологической базой исследования является экзистенциально ориентированная философия, в частности, идеи К. Ясперса, М. Бубера, Н. А. Бердяева. Автор полагает, что уровень коммуникации «Другой – объект» является иллюстрацией отношения к Другому, как к «бытию-объектом», частью объективной, «вещной» реальности. Таким образом, на данном уровне происходит противопоставление субъекта и объекта, познающего и познаваемого, что становится причиной отчуждения между врачом и пациентом. Врач, видя в пациенте лишь объект, максимально отчуждается от него. Дихотомию познающего Я и познаваемого объекта можно снять посредством диалога, где каждый участник выступает в качестве равного другому. Преодолев натуралистический подход в отношении врача к пациенту возможно осуществить переход с уровня коммуникации «Другой – объект» к субъектному и экзистенциальному уровням.

**Ключевые слова:** коммуникация между врачом и пациентом, экзистенциальная коммуникация, философия медицины.

Прежде чем обратиться к рассмотрению проблемы коммуникации между врачом и пациентом, нам бы хотелось отметить важность понимания медицины не только как естественной науки, включающей комплекс медико-биологических, клинических и гигиенических знаний, но и как «науки об отношениях». Это касается взаимоотношений врача и пациента: правильно выстроенная коммуникация способствует повышению эффективности при решении многих клинических задач [13].

В современном мире компетентность врача (наряду с медицинскими знаниями и практическими умениями) включает в себя также и коммуникативные навыки. Обращаясь к проблеме коммуникации со стороны пациента, мы можем отметить, что в настоящее время происходит «медиализация» всех жизненных процессов, и каждый человек с рождения и в течение всей своей жизни неоднократно вступает в коммуникацию с врачом, тем самым выступая в роли пациента. В связи с этим в последние десятилетия в различных областях знания проводятся исследования, посвященные проблеме коммуникации между врачом и пациентом [7].

Исследуя коммуникацию между врачом и пациентом в перспективе онтологических проблем и вопросов, мы считаем целесообразным выделить следующую структуру данного вида коммуникации, состоящую из трех уровней: первый – предметный уровень коммуникации – «Другой – объект», второй озаглавлен переходом на субъективный уровень – «Другой – субъект», и третий уровень коммуникации врача и пациента является экзистенциальным – «Другой – экзистенция».

Целью данной статьи является анализ предметного уровня коммуникации – «Другой – объект». Философско-методологическими основаниями нашего исследования выступает экзистенциальная философия, выраженная в идеях таких мыслителей, как К. Ясперс, М. Бубер, Н. А. Бердяев. «Особый интерес в этом плане представляет экзистенциальная философия К. Ясперса, в которой в центре внимания находится экзистенция как определенный уровень человеческого бытия и связанная с ней экзистенциальная форма коммуникации» [1, с. 58]. Обращение к экзистенциальной философской традиции обусловлено спецификой понимания коммуникации в данном философском течении, заключающейся в ее направленности на постижение подлинного бытия благодаря Другому. Коммуникация здесь выступает как со-бытие, диалог между Я и Ты, посредством коммуникации происходит раскрытие экзистенции каждого из ее участников. Такой вид коммуникации является экзистенциальным. «Другой – экзистенция» – *возможная* коммуникация врача и пациента, характеризующаяся открытостью и непосредственностью. Ей предшествует уровень «Другой – субъект», для которого присуще видение Другого в качестве мыслящего субъекта и уровень коммуникации между врачом и пациентом, который мы определили как предметный – «Другой – объект». И для анализа этого предметного уровня нам бы хотелось обратиться к понятию, введенному К. Ясперсом для обозначения наличного бытия, объективной реальности – «бытие-объектом». Согласно философу, данное понятие означает предметность, представленность чего-либо. «Бытие-объектом» – это мир, фиксируемый человеком во множестве его проявлений, во множестве отдельных предметов. «Бытие – объектом» – это мир, раздробленный на части.

Используя терминологию К. Ясперса, пациент на уровне «Другой – объект» представлен в качестве «бытия-объектом». Пациент есть эмпирическое наличное бытие, то есть «бытие-объектом» для воспринимающего его «бытия-Я» врача. Характеризуя различные виды бытия, К. Ясперс пишет, что постигнутое бытие – это «эмпирически действительное в пространстве и времени, мертвое и живое, вещи и лица, орудия и чужой материал, мысли, имеющие силу о действительном, убедительные конструкции идеальных предметов, таких, как предметы математики, содержания фантазии, одним словом: предметность вообще» [14, с. 25]. Таким образом, постигнутое или «найденное» в конкретной ситуации бытие есть объект.

Иной способ бытия – это «бытие-Я», которому и даны объективированные способы бытия. Бытие-Я – мыслящий субъект, оно непостижимо в своем бытии и может быть познано лишь тогда, когда будет объективировано.

Итак, в выделенном нами уровне коммуникации «Другой – объект» врач представляет собой мыслящий субъект или «бытие-Я», а пациент воплощает предмет или «бытие-объектом». Важным аспектом данного уровня, на наш взгляд, является тот факт, что пациент не рассматривается врачом как личность, а есть предмет, вещь среди вещей. Но при этом уровень «Другой – объект» заключает в себе и необходимую для медицинской практики познавательную деятельность. Как пишет К. Ясперс, «бытие-объектом имеет приоритет для всякой работы познания, потому что познаваемы только предметы» [14, с. 27]. Тем самым, для диагностики и эффективного лечения врач не может полностью отказаться от восприятия пациента в качестве объекта. Пациент «дан» врачу в виде тела, в виде наличной, эмпирической реальности, требующей изучения/вмешательства. При этом сам пациент не воспринимает врача в качестве объекта в силу того, что внимание пациента также сфокусировано на собственном теле, на проявлении его дисфункций. Будучи объектом для другого, сам «объект» (пациент) является сущим для себя, «бытием-Я», способным воспринимать себя в качестве объекта и соединять в себе «бытие-объектом» и «бытие-Я». «Среди объектов есть и лица, которые, как сущие для себя, суть Я, как и я могу стать объектом для них, и я тоже, таким, как я существую, могу стать объектом для себя» [14, с. 25]. Врач тоже может стать объектом для пациента, но цель их встречи заключается в ином – в пациенте. Тело пациента является объектом изучения и для врача, и для пациента, поэтому мы называем этот уровень «Другой – объект». В данном контексте «Другой – объект» для врача это пациент, а для самого пациента «Другой – объект» – это восприятие самого себя как бытия-объектом с позиции познающего бытия-Я.

Тип взаимоотношений врача и пациента, где пациент воспринимается врачом в качестве объекта, традиционно называется «врач-ориентированной» моделью коммуникации. Ее суть заключается в том, что ведущая роль в коммуникативном процессе принадлежит врачу. Он принимает решения, выписывает назначения, не согласовывая свои действия с пациентом, не учитывает его мнение. Данный подход является следствием исторически сложившегося

типа профессиональной медицины, ставшего доминирующим на Западе с XVIII века. Этот подход нашел отражение в понятии биомедицины, впервые упомянутого Д. Энджелом с целью критики, заключающейся в том, что медицинское знание посвящено изучению целостного человека, но при этом рассматривает человека исключительно в качестве объекта научного знания или специфических манипуляций, проводимых с ним. Сегодня биомедицина определяется как раздел медицины, изучающий с теоретических оснований организм человека, его строение и функции [3].

Исследователи в области медицинской антропологии М. Лок и В.-К. Нгуен пишут, что «объектом биомедицинского вмешательства является человеческий организм, понимаемый как универсальный, субстанциально не зависящий от социокультурных обстоятельств и поддающийся стандартизированному медицинскому управлению (диагностике и лечению)» [8, с. 15].

Тем самым, натуралистическое понимание медицины, идея о том, что в ее в основании лежат лишь естественные науки, не только лишает ее этической составляющей, но и приводит к рассмотрению болезни как самостоятельной сущности, независимой от пациента, что определяет и отношение к человеку как к объекту исследования или медицинских манипуляций. Такое отношение между врачом и пациентом мы определяем как уровень «Другой – объект».

Рассмотрение как пациента, так и болезни в виде объекта, сопряженного с определенным уровнем коммуникации врача и пациента, поднимает вопрос о сущности понятия «объект». Как мы уже рассмотрели выше, К. Ясперс определяет объект как эмпирическое наличное бытие и вводит категорию бытие-объектом для его обозначения. Мыслящий в духе экзистенциальной философии Н. А. Бердяев в работе «Я и мир объектов» выступает с критикой дихотомии субъекта и объекта – бытия и познания соответственно. Противопоставление познающего и познаваемого лишает и того, и другого «тайны бытия», делает ее недоступным. Познание, отчужденное от бытия, отчуждает и от объекта. Тем самым, объективируемое тождественно чуждому. Также в процессе коммуникации между врачом и пациентом, врач, видя в пациенте, в Другом, лишь объект, максимально отчуждается от него. «В объекте нельзя схватить неповторимо индивидуального, можно схватить лишь общее, и потому всегда остается отчужденность» [2, с. 52].

Философия Н. А. Бердяева созвучна с идеями М. Бубера, то, что первый называет миром объективации, у второго – это мир «Оно». Присущее в целом западноевропейской философии четкое разделение субъекта и объекта, М. Бубер предлагает заменить концепцией диалога между Я и Богом, Я и миром, Я и другим человеком. Как отмечает Г. Кюн, «в наше время узкое понимание объекта, смоделированного по типу объекта физических наук, тиранически владеет умами. В противоположность этому догматизму Бубер восстановил в истинном статусе человеческое существо через его общение с другими существами» [9, с. 9]. Ставя перед собой задачу проанализировать кризис отчуждения в жизни современного человека, философ вводит такие категории, как «Я-Ты» и «Я-Оно». Согласно исследованиям В. П. Визгина, «отношение, обнаруживаемое тогда, когда я говорю “ты”, по Буберу абсолютно. По Буберу, это отношение есть встреча, происходящая в стихии диалогической речи и только в ней» [6, с. 192]. Отношение к миру как к предмету и ко всему представленному в этом мире как к предметам – о это отношение отчужденности, выстраивание границ между я и миром, где всё и все превращаются в объекты. Также в рамках медицинской консультации отношение врача к пациенту как к Оно определяет предметный уровень коммуникации, где пациент представлен в качестве объекта.

Медицинский антрополог М. Салливан находит причину отношения врача к пациенту как к объекту в том, что современная медицина, по его мнению, основывается на патологической анатомии. Причина дуализма современной медицины, противостояния субъекта (врача) и объекта (пациента) берет свое основание в развитии исследований в области патологической анатомии. Так, ее основоположник, французский врач XVIII века Мари Франсуа Ксавье Биша, вносит большой вклад в развитие знаний о человеческом теле, изучая его патологии при вскрытии трупов. М. Салливан считает, что для Биша медицинский субъект и медицинский объект были не двумя разными субстанциями, внутри одного и того же индивида, а двумя разными индивидами: один живой, а другой мертвый. Познающим активным субъектом в данном случае выступает врач, а познаваемым объектом – пациент (труп). В данной субъект-объектной дихотомии пациент лишается голоса: тело не может говорить.

Таким образом, медицинское знание, по мнению М. Салливан, имеет отношение к телу, но не к живому человеку. Те или иные симптомы указывают на лежащие в глубине тела от-

клонения, которые оказываются на поверхности в отделении патологической анатомии, и это возможно, когда тело или вырезанные из него ткани мертвы. И в этом можно найти основание для критики такой медицины: как можно лечить живых пациентов, опираясь на знания о мертвых телах?

Болезнь, согласно М. Ф. К. Биша, это локализация патологии в тканях конкретного органа. М. Салливан пытается это оспорить и утверждает, что к познаваемым телам нужно добавить познающих пациентов, то есть снять с пациента исключительно роль объекта или тела, утверждая, что пациент способен к самопознанию и самоинтерпретации собственной болезни. На наш взгляд, такое самопознание и самоинтерпретация пациентом своей болезни – это его опыт переживания болезни, который осуществляется в нарративе пациента и является необходимым условием для эффективной коммуникации между врачом и пациентом, но это коммуникация следующего уровня: «Другой – субъект».

Продолжая анализ понятия «объект» в медицинской практике, мы можем отметить такого исследователя, как Д. Армстронг, который в противовес М. Салливану утверждает, что патологическая анатомия больше не является основанием для медицины, а следовательно, и в современных медицинских реалиях нет отождествления пациента с объектом. По мнению Д. Армстронга, пациент, рассмотренный сквозь призму болезни, «обрастает историей». И это связано с появлением медицинских карт. «До появления записей и карт больного, каждый пациент, каждый контакт были уникальными событиями. Истории прошлого могли звучать во время консультации, а врач, конечно, мог запоминать значимые прошлые случаи, но прошлое и настоящее были разными сферами опыта. Однако с появлением карты больного, отмечавшей временные отношения между событиями, время стало связным. Клинические проблемы размещались не только в конкретном и непосредственном очаге поражения, но и в биографии пациента, в которой прошлое формировало и пронизывало настоящее» [10]. Д. Армстронг придает большое значение медицинским картам, записям, благодаря им у пациента появляется история болезни, он больше не представлен в качестве застывшего мертвого тела, он существует во времени.

Однако, на наш взгляд, это ситуацию не спасает. Отсыл к прошлому, напротив, приводит к рассмотрению пациента в качестве объекта. Так, М. Бубер утверждал, что подлинная коммуникация, диалог возможны лишь в настоящем. Я и Ты существуют в настоящем, в отличие от Я и Оно, символизирующих отчуждение и пребывающих в «физическом» времени. Прошлое – это фиксированное, мертвое, а настоящее – «истинный мир Я и Ты» [5]. Согласно М. Буберу, если что-либо рассматривается в качестве предмета (Оно), это означает, что предмет существует в прошлом, так как он уже состоялся, осуществился, был зафиксирован, но если человек обращается к этому же предмету как к Я, то он существует в настоящем. Обращение Д. Армстронга к медицинским картам – это поиск причинно-следственных связей, а М. Бубер полагал, что мир Я-Ты свободен от «цепей каузальности», и здесь философ созвучен с А. Бергсоном, также утверждавшим, что причинность – это некий трафарет, который интеллект накладывает на жизнь для удобства существования, для достижения практических целей.

Говоря о коммуникации между врачом и пациентом и анализируя истоки отношения к пациенту как к объекту, мы не можем обойти стороной М. Фуко, который ставит проблему понимания человека сквозь призму соотношения здоровья и болезни и, как следствие, становление тела человека объектом регулирования и контроля со стороны государственных структур [12].

В работе «Надзирать и наказывать» М. Фуко подробно останавливается на рассмотрении такого социального института, как больница. Философ пишет о том, как налаживалась система проверки реального числа больных, их принадлежности к подразделениям больницы, затем как ограничивалось передвижение пациентов — «их заставляют оставаться в палатах, к каждой койке привязывают табличку с фамилией больного, каждый больной записывается в реестр, врач сверяется с ним во время обхода» [11]. Пространственная организация внутри больницы, закрепление за каждым пациентом определенного койка-места, ограничения в свободе передвижения, регламент на время общения с врачом и только во время обхода – все это превращает пациентов в «послушные тела». Таким образом, система здравоохранения демонстрирует предметный уровень отношения к пациентам.

Подводя итоги, мы можем отметить, что уровень коммуникации между врачом и пациентом «Другой – объект», на котором пациент представлен в качестве предмета, находит свои основания в натуралистическом понимании медицины, согласно которому пациент – носитель болезни, как природного, объективного явления, и в проблеме восприятия пациента как при-

надлежащего «миру объектов». Так, данный уровень коммуникации хорошо иллюстрируют концепция Г. Марселя о разделении экзистенциального и объективного. Для объективного уровня реальности характерно «схватывание» объекта, об этом же упоминает К. Ясперс, давая характеристики «бытию-объектом» и утверждая, что оно есть «найденное» и постигнутое, предметная реальность, так и пациент в глазах мыслящего «бытия-Я» врача есть объект этого вещного мира. Но, согласно К. Ясперсу, истинное «Я» не может быть объективировано, «человека, ставшего объектом, можно лечить с помощью технических средств... но человек как таковой может стать самим собой только в рамках общности» [15, с. 952]. Такой общностью мыслитель называет экзистенциальной коммуникацией, где и врач, и пациент предстают как экзистенции. Отношение к миру и человеку через призму «Я-Оно», согласно идеям М. Бубера, это отношение к «всеобщему опыту» мертвому и застывшему, человек может осуществлять себя мире «Оно» лишь в качестве функции, доступной наблюдению и познанию, но не способной к взаимодействию и коммуникации [4]. Так, отношение врача к пациенту как к Чужому превращает его в объект и порождает отчуждение между ними, здесь нет места пониманию и видению другого как Ты, с которым можно вступить в диалог и прийти к взаимопониманию. И мы полагаем, что без учета субъективных аспектов болезни, без видения человека как целостного существа, то есть без перехода на субъективный и экзистенциальный уровни, невозможно достичь эффективной коммуникации, следствием которой будет являться как успешное лечение для пациента, так и отсутствие профессионального выгорания для врача.

### Список литературы

1. Белозеров А. Б. Понятие коммуникации в экзистенциальной философии К. Ясперса // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2011. № 3. С. 58–62.
2. Бердяев Н. Я и мир объектов. М. : Т8 RUGRAM, 2018. 208 с.
3. Биомедицинская этика: слов.-справ. / Т. В. Мишаткина, Я. С. Яскевич, С. Д. Денисов [и др.] ; под ред. Т. В. Мишаткиной . Минск : БГЭУ, 2007. 90 с.
4. Бубер М. Два образа веры. М. : Республика, 1995. 463 с.
5. Бубер М. Я и Ты. URL: <http://lib.ru/FILOSOF/BUBER/ihunddu1.txt> (дата обращения: 03.10.2020).
6. Визгин В. П. Эмманюэль Левинас о различии философских взглядов М. Бубера и Г. Марселя // Историко-философский ежегодник; Современная западноевропейская философия. 2010. № 2009. С. 190–194.
7. Вольферц М. В. Основные подходы к исследованию коммуникации между врачом и пациентом: целесообразность философского анализа // Аспирантский вестник Поволжья. 2019. № 7–8. С. 5–9.
8. Лехциер В. Л. Болезнь: опыт, нарратив, надежда. Очерк социальных и гуманитарных исследований медицины. Вильнюс : Logvino literatūros namai, 2018. 312 с.
9. Лифинцева Т. П. Философия диалога Мартина Бубера. М. : Книга по Требованию, 2013. 140 с.
10. Мол А. Множественное тело: Онтология в медицинской практике. Пермь : Гиле Пресс, 2017. 254 с.
11. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. URL: [https://dom-knig.com/view\\_341823](https://dom-knig.com/view_341823) (дата обращения: 03.10.2020).
12. Фуко М. Рождение клиники. URL: [https://dom-knig.com/read\\_380022-1](https://dom-knig.com/read_380022-1) (дата обращения: 03.10.2020).
13. Хьюз Э. Ч. Изготовление врача: общая формулировка идей и проблем // Журнал исследования социальной политики. 2009. Т. 7. № 3. С. 313–326.
14. Ясперс К. Книга первая. Философское ориентирование в мире. М. : Канон ; Реабилитация, 2012. 384 с.
15. Ясперс К. Общая психопатология. М. : Практика, 1997. 1053 с.

## "The other – object" as a subject level of communication between a doctor and a patient

M. V. Volferts<sup>1</sup>, I. V. Cherdantseva<sup>2</sup>, V. V. Lukin-Grigoriev<sup>3</sup>

<sup>1</sup>senior lecturer of the Department of Humanities with a course in clinical psychology, Altai State Medical University. Russia, Barnaul. ORCID: 0000-0001-7686-2828. E-mail: marina\_wolfherz@mail.ru

<sup>2</sup>Doctor of Philosophical Sciences, professor of the Department of social philosophy, ontology and theory of knowledge, Altai State University. Russia, Barnaul. ORCID: 0000-0003-3445-8071. E-mail: innacherd@mail.ru

<sup>3</sup>PhD in Psychological Sciences, associate professor of the Department of Humanities with a course in clinical psychology, Altai State Medical University. Russia, Barnaul. E-mail: mystand@mail.ru

**Abstract.** The relevance of this study is due to the existence of problems in the field of communication between a doctor and a patient, as evidenced by the frequent cases of conflicts between doctors and patients. Dissatisfaction with the quality of the communication process, on the one hand, leads to an increase in patient complaints against doctors, on the other – to professional burnout of medical workers. This, in turn, negatively

affects the effectiveness of treatment. The purpose of this article is to identify the origins of the subject level of communication and to identify the prospects for the transition to other levels of communication. The author of the article, exploring the communication between a doctor and a patient, identifies in it the subject level of the relationship "The other – object", which finds its basis in the naturalistic understanding of medicine, where a person is represented as a natural object. The methodological basis of the research is an existential-oriented philosophy, in particular, the ideas of K. Jaspers, M. Buber, N. A. Berdyaev. The author believes that the level of communication "The other – object" is an illustration of the relationship to the Other, as to "being – object", part of the objective, "material" reality. Thus, at this level, there is a contrast between the subject and the object, the knower and the known, which causes alienation between the doctor and the patient. The doctor, seeing in the patient only an object, is alienated from him as much as possible. The dichotomy of the knowing Self and the object being known can be removed through dialogue, where each participant acts as an equal to the other. Having overcome the naturalistic approach in relation to the doctor to the patient, it is possible to make a transition from the level of communication "The other – object" to the subjective and existential levels.

**Keywords:** communication between a doctor and a patient, existential communication, philosophy of medicine.

### References

1. Belozеров А. В. *Ponyatie kommunikacii v ekzistencial'noj filosofii K. Jaspersa* [The concept of communication in the existential philosophy of K. Jaspers] // *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova* – Herald of the KSU n. a. N. A. Nekrasov. 2011. No. 3. Pp. 58–62.
2. Berdyaev N. *Ya i mir ob'ektov* [Me and the world of objects]. M. T8 RUGRAM. 2018. 208 p.
3. *Biomedicinskaya etika: slov.-sprav* – Biomedical ethics: dictionary-reference book / T. V. Mishatkina, Ya. S. Yaskevich, S. D. Denisov [et al.]; ed. by T. V. Mishatkina. Minsk. BSEU. 2007. 90 p.
4. Buber M. *Dva obraza very* [Two images of Faith]. M. Respublika. 1995. 463 p.
5. Buber M. *Ya i Ty* [Me and You]. Available at: <http://lib.ru/FILOSOF/BUBER/ihunddu1.txt> (date accessed: 03.10.2020).
6. Vizgin V. P. *Emmanyuel' Levinas o razlichii filosofskih vzglyadov M. Buber i G. Marselya* [Emmanuel Levinas on the difference between the philosophical views of M. Buber and G. Marcel] // *Istoriko-filosofskij ezhegodnik; Sovremennaya zapadnoevropejskaya filosofiya* – Historical and philosophical yearbook; Modern Western European Philosophy. 2010. No. 2009. Pp. 190–194.
7. Wolfherz M. V. *Osnovnye podhody k issledovaniyu kommunikacii mezhdru vrachom i pacientom: cel-esoobraznost' filosofskogo analiza* [The main approaches to the study of communication between a doctor and a patient: the feasibility of philosophical analysis] // *Aspirantskij vestnik Povolzh'ya* – Postgraduate herald of the Volga Region. 2019. No. 7–8. Pp. 5–9.
8. Lekhcier V. L. *Bolezn': opyt, narrativ, nadezhda. Ocherk social'nyh i gumanitarnyh issledovaniy mediciny* [Disease: experience, narrative, hope. An essay on the social and humanitarian studies of medicine]. Vilnius. Logvino literatūros namai. 2018. 312 p.
9. Lifinceva T. P. *Filosofiya dialoga Martina Buber* [The philosophy of dialogue of Martin Buber]. M. Kniga po Trebovaniy (Book on Demand). 2013. 140 p.
10. Mol A. *Mnozhestvennoe telo: Ontologiya v medicinskoj praktike* [Plural body: Ontology in medical practice]. Perm. Gile Press. 2017. 254 p.
11. Foucault M. *Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdenie tyur'my* [To supervise and punish. The birth of the prison]. Available at: [https://dom-knig.com/view\\_341823](https://dom-knig.com/view_341823) (date accessed: 03.10.2020).
12. Foucault M. *Rozhdenie kliniki* [The birth of the clinic]. Available at: [https://dom-knig.com/read\\_380022-1](https://dom-knig.com/read_380022-1) (date accessed: 03.10.2020).
13. Hughes E. C. *Izgotovlenie vracha: obshchaya formulirovka idej i problem* [Producing a doctor: a general formulation of ideas and problems] // *Zhurnal issledovaniya social'noj politiki* – Journal of social policy research. 2009. Vol. 7. No. 3. Pp. 313–326.
14. Jaspers K. *Kniga pervaya. Filosofskoe orientirovanie v mire* [Book one. Philosophical orientation in the world]. M. Kanon; Reabilitaciya (Rehabilitation). 2012. 384 p.
15. Jaspers K. *Obshchaya psihopatologiya* [General psychopathology]. M. Praktika. 1997. 1053 p.

## О качестве подачи читателю методических материалов по выпуклым функциям в ряде опубликованных работ

С. И. Калинин

доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный университет.  
Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0001-5439-9414. E-mail: kalinin\_gu@mail.ru

**Аннотация.** Внимание читателя акцентируется на решении такой научно-методической проблемы, как качество представления учебных материалов по теме «Выпуклые функции» в журнальных статьях. Подробно анализируется содержание четырех ранее опубликованных работ разных авторов, посвященных конкретным аспектам изучения данной темы со студентами и школьниками. Эти аспекты восходят к вопросам работы с определениями понятия выпуклой функции, исследованию функций и их графиков на выпуклость/вогнутость элементарными средствами без обращения к методам дифференциального исчисления, а также применению свойств выпуклых функций при решении уравнений.

Упомянутые работы анализируются именно с позиций качества подачи читателю методических материалов, в частности обсуждается корректность и целесообразность использования в образовательной практике выдвигаемых авторами положений, указывается на допускаемые ими математические и фактические ошибки, методические заблуждения и издержки, отмечается небрежность оформления текстов. Выносимая на суд читателя статья отстаивает принципы фундаментальности и преемственности в организации содержания обучения основам математического анализа в высшей и средней школах.

**Ключевые слова:** выпуклая функция, вогнутая функция, выпуклость по Иенсену, корректность метода, работа с определением понятия, уравнение.

**0. Введение.** В настоящей статье внимание читателя будет акцентировано на содержании четырех статей с методическими материалами, опубликованных в различных журналах в разные годы и посвященных вопросам обучения выпуклым функциям студентов и школьников. Мы намерены охарактеризовать корректность или целесообразность рассуждений авторов в некоторых фрагментах упоминаемых работ с точки зрения пользы для читателя и возможности применения представляемых положений в практике обучения математике, то есть остановиться на качестве данных материалов.

При достижении своих целей условимся следовать, во-первых, общедидактическому принципу преподавания – принципу фундаментальности, обеспечивающему высокий научный уровень, системность и глубину содержания математического образования. Кроме того, при конструировании содержания обучения выпуклым функциям будем соблюдать принцип преемственности, который учитывает традиции, присущие ведущим российским вузам и общеобразовательным школам в обучении математике, и использует положительный опыт, накопленный на сегодня в отечественном и зарубежном математическом образовании.

С позиций отмеченных принципов сначала напомним читателю принятые в математических курсах классические определения понятия выпуклой функции и воспроизведем некоторые важные свойства таких функций.

**Определение А.** Функция  $f : l \rightarrow \mathbf{R}$  называется *выпуклой* на промежутке  $l$  числовой прямой  $Ox$ , если для любых чисел  $a$  и  $b$  из  $l$  и любого  $\lambda \in [0;1]$  выполняется неравенство

$$f(\lambda a + (1 - \lambda)b) \leq \lambda f(a) + (1 - \lambda)f(b). \quad (0.1)$$

Если вместо (1) для любых различных чисел  $a$  и  $b$  из  $l$  и любого  $\lambda \in (0;1)$  выполняется неравенство

$$f(\lambda a + (1 - \lambda)b) < \lambda f(a) + (1 - \lambda)f(b), \quad (0.2)$$

то функция  $f$  называется *строго выпуклой* на рассматриваемом промежутке  $l$ .

Очевидно, строго выпуклая функция является выпуклой.

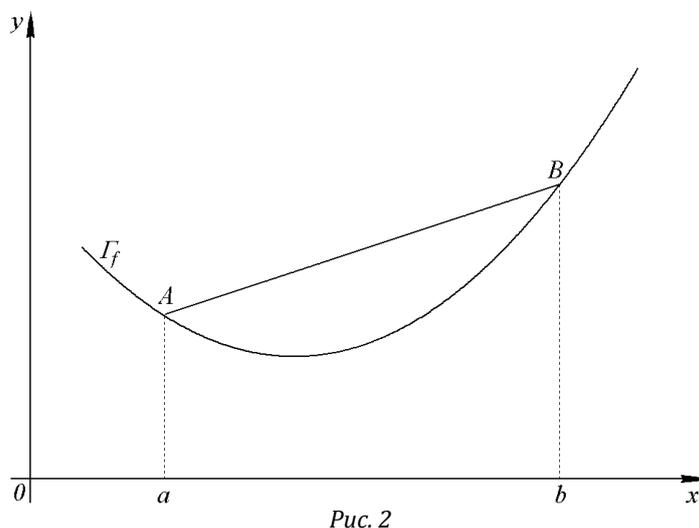
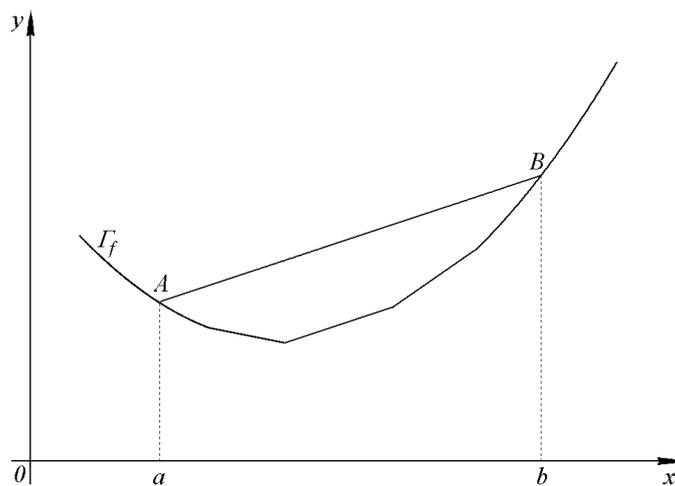
Аналогично определяются *вогнутая* и *строго вогнутая* функции – для этого в неравенствах (0.1)–(0.2) следует использовать знаки  $\geq$  и  $>$  соответственно.

График выпуклой функции называют выпуклым, или выпуклой кривой. Аналогичный перенос терминологии реализуется в отношении графиков вогнутой функции, строго выпуклой, строго вогнутой функций.

С геометрической точки зрения свойство выпуклости (строгой выпуклости) функции  $f$  на промежутке  $l$  означает следующее: для любого отрезка  $[a; b] \subset l$  внутренние точки графика сужения  $f|_{[a;b]}$  данной функции на этот отрезок лежат не выше (ниже) соответствующих точек хорды, стягивающей концы графика  $A(a; f(a)), B(b; f(b))$  (см. рис. 1–2). Отмечаемое следует из оценок

$$f(x) = f\left(\frac{b-x}{b-a}a + \frac{x-a}{b-a}b\right) \leq (<) \frac{b-x}{b-a}f(a) + \frac{x-a}{b-a}f(b), \quad x \in (a; b),$$

поскольку уравнение  $y = \frac{b-x}{b-a}f(a) + \frac{x-a}{b-a}f(b)$  задает прямую, проходящую через точки  $A(a; f(a))$  и  $B(b; f(b))$ .



Если же  $f$ - вогнутая (строго вогнутая) на промежутке  $l$  функция, то для любого отрезка  $[a; b] \subset l$  внутренние точки графика сужения  $f|_{[a;b]}$  будут находиться не ниже (выше) точек хорды, стягивающей концы этого графика  $A(a; f(a)), B(b; f(b))$  (см. рис. 3-4).

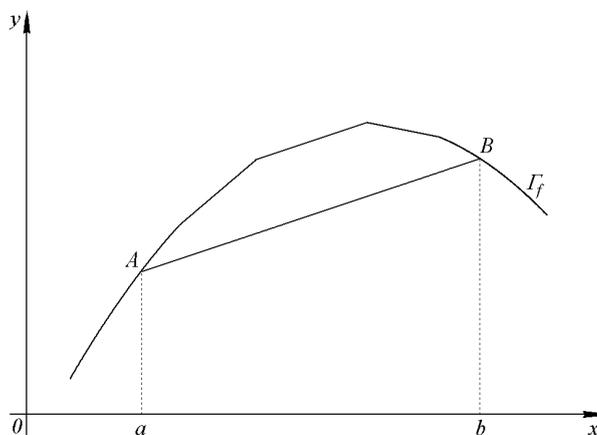


Рис. 3

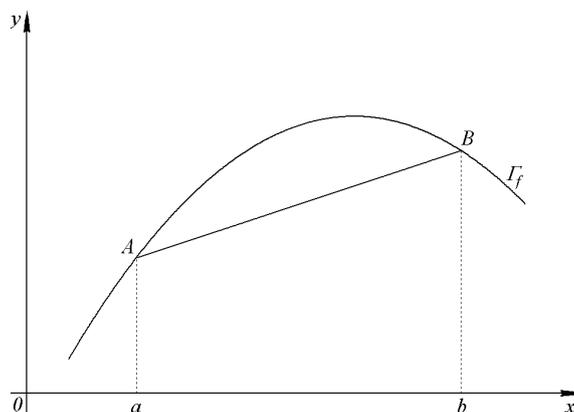


Рис. 4

Рассмотрим ряд примеров.

На всей числовой прямой функция  $f_1(x) = |x|$  - выпуклая, а функция  $f_2(x) = x^2$  - строго выпуклая.

На промежутке  $(-\infty; 0]$  функция  $f_3(x) = x^3$  - строго вогнутая, а на промежутке  $[0; +\infty)$  она будет строго выпуклой.

Функция  $sign x = \begin{cases} 1, & x > 0 \\ 0, & x = 0 \\ -1, & x < 0 \end{cases}$  является выпуклой на промежутке  $(-\infty; 0]$  и вогнутой

на промежутке  $[0; +\infty)$ .

Функция  $f_4(x) = \begin{cases} x^3 + 1, & x < 0 \\ 0, & x = 0 \\ x^2 - 1, & x > 0 \end{cases}$  будет строго вогнутой на промежутке  $(-\infty; 0]$  и

строго выпуклой на промежутке  $[0; +\infty)$ .

Обратим внимание читателя на то, что в приведенных примерах функции  $f_1(x)$ ,  $f_2(x)$ ,  $f_3(x)$  на соответствующих промежутках их выпуклости или вогнутости являются непрерывными, чего нельзя сказать о функции  $\text{sign } x$  и функции  $f_4(x)$ .

Подчеркнем, приведенное выше определение понятия выпуклой функции используется, например, в таких авторитетных монографиях, как [10], [15], [16], [21], [22], а также многочисленных статьях по тематике выпуклости (см., напр., [12–14], [19–20], [23], [25]).

*Замечание 1.* Нередко (см., скажем, [6]) выпуклую функцию называют выпуклой вниз, а вогнутую – выпуклой вверх.

Из определения А следует, что если  $f$  – выпуклая на промежутке  $l$  функция, то для любых чисел  $a$  и  $b$  из  $l$  справедливо, в частности, неравенство

$$f\left(\frac{a+b}{2}\right) \leq \frac{f(a)+f(b)}{2}, \quad (0.3)$$

которое при  $a \neq b$  будет строгим, если  $f$  – строго выпуклая на  $l$  функция.

Из монографии [15] можно узнать, что датский математик Иенсен (J.L.W.V. Jensen) в своей работе [18] от 1906 г. понятие выпуклой функции ввел именно через посредство соотношения (0.3). В этой связи сформулируем

**Определение Б.** Функцию  $f(x)$  назовем *выпуклой по Иенсену* на промежутке  $l$ , если для любых чисел  $a$  и  $b$  из  $l$  выполняется неравенство (0.3).

*Вогнутая по Иенсену* на рассматриваемом промежутке функция будет характеризоваться сменой знака неравенства в (0.3) на знак  $\geq$ .

Геометрически выпуклость (строгая выпуклость) по Иенсену функции  $f$  на промежутке  $l$  означает следующее: для любого отрезка  $[a; b] \subset l$  точка  $C\left(\frac{a+b}{2}; f\left(\frac{a+b}{2}\right)\right)$  графика данной функции лежит не выше (ниже) середины отрезка, соединяющего точки  $A(a; f(a))$ ,  $B(b; f(b))$  этого графика.

Аналогично характеризуется вогнутость (строгая вогнутость) по Иенсену функции  $f$  на промежутке  $l$ : точка  $C\left(\frac{a+b}{2}; f\left(\frac{a+b}{2}\right)\right)$  будет лежать не ниже (выше) середины отрезка, соединяющего точки  $A(a; f(a))$ ,  $B(b; f(b))$  графика функции.

Очевидно, требование выполнения неравенства (0.3) более слабое, чем требование выполнения неравенства (0.1). Иными словами, выпуклая функция является выпуклой и по Иенсену.

Можно также заключить, что понятие выпуклости функции по Иенсену является более общим понятием, нежели понятие выпуклости в смысле определения 1.

*Замечание 2.* Из статьи «Выпуклая функция» Математической Энциклопедии [8, столбец 793] читатель может извлечь для себя такую информацию: существуют разрывные выпуклые по Иенсену функции, неограниченные на каждом внутреннем интервале из интервала выпуклости, т. е. такие функции могут быть «очень нерегулярными».

Известно, что если функция  $f$  непрерывна на промежутке  $l$  числовой прямой и является выпуклой по Иенсену на этом промежутке, то она выпукла на  $l$  и в смысле определения 1. С доказательством данного факта читатель может познакомиться, обратившись, например, к недавней статье [5]. Таким образом, для непрерывных функций определения А и Б являются *эквивалентными*. Настроим читателя помнить о данном факте при осмыслении текста, следующего ниже.

Перейдем к характеристике методических материалов, посвященных выпуклым функциям и представленных в соответствующих публикациях.

**1. К вопросу об исследовании элементарных функций на выпуклость без обращения к производным.** В работе [1] предпринимается попытка описания процедуры исследования функций на монотонность и выпуклость без использования средств дифференциального исчисления. Аспект, связанный с монотонностью, мы здесь опустим; остановимся только на выпуклости, следуя теме настоящей статьи.

Автор цитируемой статьи предлагает читателю к рассмотрению следующий алгоритм исследования функций на выпуклость, опираясь на определение 2 выпуклости функции по Иенсену.

Составляется величина

$$\Delta(x_1, x_2) = f\left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right) - \frac{f(x_1) + f(x_2)}{2},$$

которую нужно попытаться представить в виде

$$\Delta(x_1, x_2) = B(x_1, x_2) \cdot A(x_1, x_2),$$

где  $A$  и  $B$  – такие множители, что при  $x_1 = x_2$  множитель  $B$  обращается в нуль, а  $A$  – нет, при этом при  $x_1 \neq x_2$  для  $B$  должно выполняться неравенство  $B(x_1, x_2) > 0$ . В приведенных условиях от знака  $A$  будет зависеть знак величины  $\Delta$ , и по этому знаку можно тогда судить о выпуклости или вогнутости в строгом смысле исследуемой функции  $f$ .

Поиск промежутков строгой выпуклости или строгой вогнутости функции предлагается осуществлять следующим образом. Автором вводится в рассмотрение величина  $\varphi(x) = A(x, x)$ , называемая функцией обобщения, при этом констатируется, что «решение неравенства  $\varphi(x) > 0$  определяет промежутки выпуклости вверх графика функции»  $f$ , а «решение неравенства  $\varphi(x) < 0$  определяет промежутки выпуклости вниз графика функции». Нули функции  $\varphi$  автор почему-то называет точками перегиба.

Описанный алгоритм исследования функции на выпуклость в статье [1] называется звучно «методом обобщения». Подчеркнем, что никакого строгого обоснования справедливости такого «метода» в статье не приводится, что, естественно, не является допустимым.

«Работу» метода обобщения автор иллюстрирует исследованием на строгую выпуклость или вогнутость таких основных элементарных функций, как  $x^2$ ,  $x^3$ ,  $x^{-1}$ ,  $a^x$ ,  $\sin x$  [1, с. 6–7]. Анализ представленных в статье рассуждений позволяет заключить, что все перечисленные функции на строгую выпуклость по Иенсену исследуются по определению совершенно просто, – прибегать к искусственному выделению множителей типа  $A(x_1, x_2)$  и  $B(x_1, x_2)$  совсем не требуется. Покажем это.

Возьмем, к примеру, функцию  $y = x^3$ . Для нее величина

$$\Delta(x_1, x_2) = y\left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right) - \frac{y(x_1) + y(x_2)}{2}$$

имеет вид

$$\Delta(x_1, x_2) = (x_2 - x_1)^2 \cdot \left(-\frac{3}{8}(x_1 + x_2)\right). \quad (1.1)$$

Из (1.1) следует, что если значения  $x_1$  и  $x_2$  принадлежат интервалу  $(0; +\infty)$ , то величина  $\Delta(x_1, x_2)$  – отрицательная, т. е. на этом интервале функция  $y = x^3$  будет строго выпуклой. Если же данные значения принадлежат интервалу  $(-\infty; 0)$ , то на нем  $\Delta(x_1, x_2) > 0$ , и, следовательно, функция  $y = x^3$  на этом промежутке будет строго вогнутой.

Подчеркнем, для сформулированного вывода в отношении рассмотренной функции не нужно выделять описанные выше множители  $A(x_1, x_2)$  и  $B(x_1, x_2)$ , а также искусственно вводить «функцию обобщения»  $\varphi(x)$ .

Для остальных функций рассуждения точно такие же.

Заметим, автор для иллюстрации своего метода не рассматривает степенных функций с большим показателем, например, функций типа  $y = x^{2021}$ . В этом случае расщепление вели-

чины  $\Delta(x_1, x_2)$  на подходящие сомножители технически реализовать крайне затруднительно (читатель может убедиться в этом). Не удастся ввести и функцию  $\varphi(x)$ .

В заключение данного раздела приведем доказательство строгой вогнутости основной элементарной функции  $y = \ln x$ , почему-то не рассмотренной автором обсуждаемой статьи.

Для любых  $x_1 > 0$ ,  $x_2 > 0$ ,  $x_1 \neq x_2$  имеем:

$$\ln \frac{x_1 + x_2}{2} - \frac{\ln x_1 + \ln x_2}{2} = \ln \frac{x_1 + x_2}{2\sqrt{x_1 x_2}} > 0.$$

Следовательно, функция  $y = \ln x$  является строго вогнутой на интервале  $(0; +\infty)$ .

Как видим, реализованное доказательство строгой вогнутости функции  $y = \ln x$  по определению является чрезвычайно простым.

**2. О работе с определениями понятия выпуклой функции.** В данном разделе статьи остановимся на работе [3], авторы которой, опираясь на учебники по математическому анализу для студентов инженерно-технических и физико-математических специальностей, воспроизводят для обсуждения с читателем следующие три определения понятия строгой выпуклости вверх (т. е. строгой вогнутости) графика функции.

**«Определение 1.** График функции  $y = f(x)$  называется выпуклым вверх (вогнутым вниз) в данном промежутке, если он целиком расположен ниже (выше) касательной в его произвольной точке».

**«Определение 2.** График функции  $y = f(x)$  называется выпуклым вверх (вогнутым вниз) в данном промежутке, если каждая хорда (кроме ее концов) лежит ниже (выше) соответствующей части графика этой функции».

**«Определение 3.** График функции  $y = f(x)$ , определенной на интервале  $(a, b)$ , называется выпуклым вверх в данном интервале, если для любых точек  $x_1, x_2 \in (a, b)$  и любого числа  $t \in (0, 1)$  имеет место неравенство

$$f(tx_1 + (1-t)x_2) > tf(x_1) + (1-t)f(x_2), \quad (1)$$

в частности, если имеет место неравенство

$$f\left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right) > \frac{f(x_1) + f(x_2)}{2}. \quad (2)$$

Вогнутость вниз определяется аналогично, но при этом изменяется знак неравенства на противоположный».

Все три определения мы приводим в редакции авторов статьи [3, с. 30], которые определения 1 и 2 относят к так называемому первому подходу введения определения понятия выпуклости или вогнутости графика функции, а определение 3 – ко второму подходу.

Вдумчивое осмысление приведенных определений сразу обнаруживает следующие издержки.

Подчеркнем, определение 1 может применяться только к дифференцируемым функциям. Данное ограничение сужает класс рассматриваемых функций. Кроме того, оно в самом конце должно содержать оговорку: «кроме точки касания», поскольку точка касания касательной к графику функции принадлежит и графику, и касательной.

Логично отметить, что определение 2 есть геометрическая характеристика строго вогнутой функции (см. Введение), а определение 1 есть ни что иное, как свойство гладкой строго вогнутой функции.

В формулировании определения 3 необходимо дополнительное условие на точки  $x_1, x_2 \in (a, b)$  – они должны быть различными, т. е.  $x_1 \neq x_2$ , иначе неравенство (1) обратится в равенство. В этом аналитическом определении авторы используют сразу два неравенства – (1) и (2).

В данном месте позволим себе не согласиться с их высказыванием о том, что «многие авторы учебников для физико-математических специальностей определяют» понятия

выпуклости графика функции вверх (вниз) «только с аналитической точки зрения (определение 3)», т. е. по определению, цитируемому выше. Конечно же, это не так. В упоминаемых учебниках понятия строгой выпуклости вверх функции (с использованием в определении неравенства (1)) и строгой выпуклости вверх функции по Иенсену (с использованием в определении неравенства (2)), как правило, четко разводятся.

При чтении статьи [3] создается впечатление, что ее авторы не понимают сути вводимого ими определения 3. Такой вывод подтверждает следующий фрагмент на с. 32 (второй абзац) цитируемой работы: «Функция, удовлетворяющая неравенству (2), удовлетворяет и неравенству (1), но класс функций, удовлетворяющих неравенству (1), шире». Нет! Это не так, авторы допускают грубейшую ошибку: во Введении мы отмечали, что шире класс выпуклых (вогнутых) по Иенсену функций.

Остановимся сейчас на теореме 1, которая обсуждается в статье [3, с. 32]. Она авторами формулируется так.

**«Теорема 1.** Если функция  $y = f(x)$  непрерывна на интервале  $(a, b)$ , то определения 2 и 3 выпуклости графика функции  $y = f(x)$  эквивалентны».

Анализ приводимого в статье доказательства этой теоремы позволяет сказать, что в его реализации при характеристике выпуклости графика функции  $f$  по определению 3 авторы пользуются неравенством (1), т. е. они рассматривают строго выпуклую по определению А функцию.

Обратим внимание читателя на то, что с учетом только что сделанного замечания условие непрерывности в формулировке теоремы 1 можно опустить, т. е. оно является совершенно лишним.

Действительно, очевидно, что если функция  $f$  на интервале  $(a, b)$  является строго выпуклой в смысле определения А, то она будет такой и в смысле определения 2. Это следует из геометрической характеристики строгой выпуклости функции на интервале (см. Введение).

Покажем, что справедливо и обратное. Пусть  $f$  – выпуклая функция в смысле определения 2. Установим, что для произвольных различных точек  $x_1, x_2 \in (a, b)$  и произвольного  $t \in (0; 1)$  тогда будет выполняться неравенство

$$f(tx_1 + (1-t)x_2) < tf(x_1) + (1-t)f(x_2). \quad (2.1)$$

Для этого положим  $x = tx_1 + (1-t)x_2$ . В силу условия  $t \in (0; 1)$  точка  $x$  принадлежит отрезку  $L$  с концами в точках  $x_1$  и  $x_2$  и для нее будет иметь место неравенство

$$f(x) < \frac{x_2 - x}{x_2 - x_1} f(x_1) + \frac{x - x_1}{x_2 - x_1} f(x_2), \quad (2.2)$$

ибо уравнение

$$y = \frac{x_2 - x}{x_2 - x_1} f(x_1) + \frac{x - x_1}{x_2 - x_1} f(x_2), \quad x \in L,$$

порождаемое правой частью (2.2), есть уравнение хорды, соединяющей точки  $A_1(x_1; f(x_1))$  и  $A_2(x_2; f(x_2))$  графика функции  $f$ .

Так как  $t = \frac{x_2 - x}{x_2 - x_1}$ ,  $1 - t = \frac{x - x_1}{x_2 - x_1}$ , то из (2.2) следует (2.1). Нужно показано.

Предложенное доказательство теоремы 1 при более слабых ограничениях существенно короче, нежели ее обоснование в [3].

В конце статьи авторы помещают такой абзац [3, с. 34]: «Итак, предложенная методика изложения материала по теме выпуклости и вогнутости графика функции на промежутке, как показывает многолетний опыт работы, дает высокие результаты в качестве освоения данной темы, что означает ценность и полезность данной работы».

Возможно, авторам в своей педагогической деятельности действительно удастся хорошо научить студентов основам математического анализа, только вот представленная в статье

методика подачи материала о выпуклых функциях страдает изъянами, в частности математическими ошибками.

**3. Еще о работе с определениями понятия выпуклой функции.** Выше рассмотренная нами статья [3] о подходах к определению понятия выпуклости графика функции восходит к 2010 году. На нее ссылается автор «родственной» работы [11], вышедшей из печати совсем недавно. В свежей работе, в частности, (с нарушением норм цитирования) воспроизводится рассмотренное нами определение 3 из [3], на которое автор смотрит как на компромиссное решение вопроса «несогласованности в трактовке понятия выпуклости» в учебной литературе, как на попытку «совместить классический подход к определению выпуклости функции с общепринятой в большинстве учебников и сборников задач по математике для технических вузов терминологией» [11, с. 52]. Здесь же указывается, что эта попытка допускает «некорректность», заключающуюся «в том, что неравенство  $f\left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right) > \frac{f(x_1) + f(x_2)}{2}$  по

Йенсену определяет строго вогнутую функцию», в то время, как у авторов статьи [3] «данное неравенство имеет место для точек графика функции, выпуклой вверх» [11, с. 52].

Прямо скажем, усмотрена странная некорректность, при этом никаких издержек по существу в формулировании определения 3 и его осмыслении в [3] автором новой статьи не обнаруживается.

В части характеристики в [11] многообразия подходов к введению определения понятия выпуклой функции (именно это отражает название статьи) никакой новизны нет: автором просто воспроизводятся известные определения из известных учебных пособий и монографии [10], к тому же, не всегда корректно. Последнее, например, можно проиллюстрировать (см. два абзаца снизу на с. 49 статьи [11]) определением Г. М. Фихтенгольца. Во-первых, Г. М. Фихтенгольц, формулируя свое определение [9, с. 294–295], вовсе не опирается на понятие выпуклого множества, а во-вторых, он использует не условие  $x_1 < x_2$ , а то, что точки  $x_1, x_2$  – просто различные.

В данном месте заострим внимание читателя на следующем абзаце работы [11, с. 49].

«Выпуклые функции как объект исследования впервые появились в работах И. Йенсена. Вводя понятие “выпуклая функция”, И. Йенсен опирался на понятие “выпуклое множество”. А именно: функция действительного переменного  $f(x)$ , определенная на некотором интервале  $(a; b)$ , называется выпуклой на этом интервале, если для любых  $x_1, x_2 \in (a; b)$ ,  $a < x_1 < x_2 < b$  выполняется условие  $f\left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right) > \frac{f(x_1) + f(x_2)}{2}$ ».

Обсудим данный фрагмент. В его первом предложении присутствует важнейшее ключевое слово – «впервые». А так ли это?

Во Введении отмечалось, что определение понятия выпуклой функции Йенсен ввел в работе [18] от 1906 г. (см. определение Б), при этом в определении Йенсена, заметим, никакой опоры на понятие выпуклого множества нет. Да и ограничение  $x_1 < x_2$ , используемое автором, является искусственным, ибо точки  $x_1, x_2$  – совершенно равноправные.

Доподлинно известно, что Эрмит свои знаменитые неравенства (их сейчас называют неравенствами Эрмита–Адамара) для выпуклых функций сформулировал в 1883 г. в следующем виде

$$(b-a)f\left(\frac{a+b}{2}\right) < \int_a^b f(x)dx < (b-a)\frac{f(a)+f(b)}{2}. \quad (3.1)$$

На самом деле функция  $f$  в (3.1) – строго выпуклая. Видимо, данный результат был получен Эрмитом еще раньше – в 1881 г., который с этим результатом отправлял письмо в журнал элементарной математики *Mathesis* 22 ноября 1881 года (упоминаемый факт отмечается в монографии [15], которая для читателя доступна на сайте).

Далее. В 1889 г. немецкий математик О. Гельдер (в возрасте 30 лет) доказал знаменитое неравенство для выпуклых функций [17]

$$f\left(\sum_{k=1}^n \lambda_k x_k\right) \leq \sum_{k=1}^n \lambda_k f(x_k) \quad (x_k \in I; k = 1, \dots, n), \quad (3.2)$$

где  $\lambda_1, \dots, \lambda_n$  – положительные числа, удовлетворяющие условию  $\sum_{k=1}^n \lambda_k = 1$ , а  $I$  – промежуток, на котором функция  $f$  выпукла. Равенство в (3.2) достигается только тогда, когда либо функция  $f$  – линейная, либо  $x_1 = \dots = x_n$ .

Неравенство (3.2), как мы видим, в современной терминологии есть знаменитое неравенство Йенсена. Почему его так именуют? Видимо, причина в следующем: Йенсен в 1906 г. установил интегральный аналог неравенства (3.2) – неравенство

$$f\left(\int_D \lambda(t)x(t)dt\right) \leq \int_D \lambda(t)f(x(t))dt, \quad (3.3)$$

где  $f(x)$  – выпуклая на множестве  $C$  функция,  $x(D) \in C$ ,  $\lambda(t) \geq 0$  при  $t \in D$ ,  $\int_D \lambda(t)dt = 1$ . Равенство в (3.3) достигается только тогда, когда либо  $x(t) = const$  на промежутке  $D$ , либо  $f(x)$  – линейная на  $x(D)$  функция.

В 1898 г. вышло учебное пособие Штольца [24], в котором имеет место упоминание о выпуклых функциях. Об этом можно узнать из статьи [7, с. 129].

Таким образом, статья [11] содержит фактическую ошибку, которая может вводить в заблуждение и знакомящихся с тематикой выпуклых функций, и начинающих преподавателей математики.

**4. О применении свойств выпуклых функций при решении уравнений.** Остановимся сейчас на работе [2], посвященной использованию свойств выпуклых функций при решении уравнений. Сразу отметим, что текст данной работы оформлен автором крайне небрежно, в нем читатель обнаружит и опечатки, и пунктуационные ошибки, и погрешности стиля. К примеру, уже во второй строке статьи неправильно выписывается уравнение, о котором должна идти речь ниже в статье; во втором ее абзаце из четырех строк пропущены три запятые; в списке литературы первый источник указывается с искаженным названием (вместо слова «целях» следует писать «условиях»).

Ниже внимание читателя мы акцентируем на принципиальных издержках статьи [2] – на допускаемых автором математических ошибках.

Условимся не следовать специфической терминологии автора характеризуемой работы, который вогнутую (выпуклую вверх) функцию называет выпуклой, а выпуклую (выпуклую вниз) – вогнутой. Чтобы не запутать читателя, мы будем использовать терминологию Введения нашей работы.

Первый момент. На странице 94 статьи [2] приводятся рассуждения, сводящиеся к тому, что строго выпуклая на отрезке  $[a; b]$  функция является на нем и строго выпуклой по Йенсену. Автор в конце отмеченной страницы говорит, что справедливо и обратное утверждение.

Но читатель уже знает по Введению, что, вообще говоря, декларируемое положение не выполняется, если упоминаемая функция не является непрерывной на отрезке  $[a; b]$ .

Второй момент. Обсудим сейчас ту задачу, которую автор рассматривает на с. 95 своей статьи [2]. В ней предлагается к рассмотрению уравнение

$$\sqrt[10]{7+x} + 2\sqrt[10]{\frac{11}{2} - \frac{1}{2}x} = \sqrt[10]{2} + 2\sqrt[10]{8}, \quad (4.1)$$

при этом требуется найти его неотрицательные корни.

Отрезок  $[-7; 11]$ , являющийся областью определения уравнения (4.1), автор называет «решением системы» неравенств, описывающих неотрицательность подкоренных выражений левой части данного уравнения. Отнесем это к случайной оговорке опытейшего методиста.

При решении уравнения (4.1) используется следующая теорема из [4, с. 212].

**Теорема.** Если в уравнении

$$pf(u) + qf(v) = pf(u_1) + qf(v_1), \quad (4.2)$$

функция  $f$  является непрерывной строго выпуклой или строго вогнутой на промежутке  $X$  функцией, а функции  $u = u(x)$ ,  $v = v(x)$ ,  $u_1 = u_1(x)$ ,  $v_1 = v_1(x)$  такие, что при всех  $x$  из области определения  $D$  неизвестного уравнения (4.2) их значения содержатся в  $X$  и выполняется условие

$$pu + qv = pu_1 + qv_1, \quad (4.3)$$

то уравнение (4.2) на множестве  $D_1 = D \cap \{x : u(x) \leq v(x); u_1(x) \leq v_1(x)\}$  равносильно уравнению

$$u(x) = u_1(x) \quad (4.4)$$

(вместо уравнения (4.4) можно брать уравнение

$$v(x) = v_1(x)). \quad (4.5)$$

При решении уравнения (4.2) с помощью сформулированной теоремы величины  $u$  и  $v$ , удовлетворяющие условию (4.3), сначала в [2, с. 95] выбираются неправильно, но затем при отыскании уже области  $D_1$  эта ошибка исправляется. Только вот дальше область  $D_1$  находится неправильно: автор указывает, что  $D_1$  «есть множество»  $[-7; 0]$ . На самом деле реше-

ния неравенства  $7 + x \leq \frac{11}{2} - \frac{1}{2}x$  дают отрезок  $[-7; -1]$ . В него попадает единственный

корень  $x = -5$  уравнения  $7 + x = 2$ , соответствующего (4.4), или уравнения  $\frac{11}{2} - \frac{x}{2} = 8$ ,

соответствующего (4.5), каждое из которых на отрезке  $[-7; -1]$  равносильно исходному уравнению (4.2).

Заметим, в [2, с. 95] составляется уравнение  $\frac{11}{2} - \frac{x}{2} = 8$ , хотя в формулировке воспроизведенной теоремы условие (4.5) не упоминается совсем. Это наверняка у читателя вызовет недоумение.

Таким образом, в контексте требования рассматриваемой задачи вывод автора о том, что «найденный корень единственный искомым отрицательный корень исходного уравнения», является поспешным. Им не изучается вопрос о том, имеет или нет уравнение корни на промежутке  $(-1; 0]$ . Данный вопрос не является тривиальным.

В статье [2] приводится лишь одна иллюстрационная задача, которая, как мы видим, является неудачной. В конце работы автор предлагает читателю шесть заданий для самостоятельного решения, среди которых нет ни одной авторской.

В заключение выразим надежду на то, что авторы представленных здесь работ [1-3], [11] отреагируют на сделанные по данным работам критические замечания и вступят в содержательную дискуссию.

Позволим себе также высказать пожелание молодой читательской аудитории – школьникам, студентам, магистрантам, аспирантам, начинающим преподавателям математики: читайте методические материалы без спешки, вдумчиво, критично, чтобы при их использовании не попасть впросак. Как показал анализ охарактеризованных выше материалов, могут ошибаться, допускать небрежность в своих текстах и авторы с высокими научными степенями и званиями.

### Список литературы

1. Гилев В. Г. Методика исследования элементарных функций на монотонность и выпуклость графика методом обобщения // Концепт. 2015. № 04 (апрель). ART 15102. URL: <http://e-kon-cept.ru/2015/15102.htm>. Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. ISSN 2304-120X.

2. Далингер В. А. Решение уравнений на основе свойства выпуклости функции // Междунар. журнал экспериментального образования. № 3. 2017. С. 93–96.

3. Зубова И. К., Рассоха Е. Н. Подходы к определению понятия выпуклости и вогнутости графика функции // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 9 (115). С. 30–34.
4. Калинин С. И. Обучение студентов математическому анализу в условиях фундаментализации высшего педагогического образования : монография. Киров : Изд-во ВятГУ, 2008. 353 с.
5. Калинин С. И., Панкратова Л. В. Об интегрируемости выпуклой на отрезке функции // Математика в школе. 2020. № 4. С. 36–45.
6. Кудрявцев Л. Д. Математический анализ. Т. I–II. М. : Высш. шк., 1970. 588 с. ; 420 с.
7. Кутателадзе С. С., Рубинов А. М. Двойственность Минковского и ее приложения // УМН. 1972. 27:3(165). С. 127–176.
8. Математическая Энциклопедия. Т. 1. А–Г. М. : Советская энциклопедия, 1977.
9. Фихтенгольц Г. М. Курс дифференциального и интегрального исчисления. Т. 1. М. : Наука, 1966. 607 с.
10. Харди Г. Г., Литтлвуд Д. Е., Полюа Г. Неравенства. М. : ГИИЛ, 1948. 456 с.
11. Шабалина М. Р. Определение понятия «выпуклая функция», многообразие подходов // Advanced science, VyatSU. 2020. № 2. С. 49–53.
12. Bo-Yan Xi and Feng Qi. Integral inequalities of Simpson type for logarithmically convex functions, Advanced Studies in Contemporary Mathematics. № 23. 2013. No. 4. Pp. 559–566.
13. Ciobotariu-Boer V., Refinements of some Hermite-Hadamard and Fej'er inequalities for convex functions, Octagon Mathematical Magazine. № 16 (1). 2008. Pp. 147–156.
14. Dragomir S. S. New refinements of the Hermite-Hadamard integral inequality for convex functions and applications, Soochow Journal of Mathematics. № 28 (4). 2002. Pp. 357–374.
15. Dragomir S. S., Pearce C. E. M. Selected Topics on Hermite-Hadamard Inequalities and Applications. RGMIA monographs, Victoria University, 2002. 361 p.
16. Hardy G. H., Littlewood J. E. and P'olya G. Inequalities, 1st ed. and 2<sup>nd</sup> ed., Cambridge University Press, Cambridge, England (1934, 1952).
17. Hölder O. Über einen mittelwertsatz, Gottingen Nachrichten. 1889. Pp. 38–47.
18. Jensen J. L. W. V. Sur les fonctions convexes et les inégalités entre les valeurs moyennes, Acta. Math. 30. 1906. Pp. 175–193.
19. Jü Hua, Bo-Yan Xi, and Feng Qi, Some new inequalities of Simpson type for strongly s-convex functions, Afrika Matematika. 26. 2015. No. 5-6. Pp. 741–752. DOI: 10.1007/s13370-014-0242-2.
20. Muhamet Emin Ozdemir, Cetin Yildiz, Ahmet Ocak Akdemir and Erhan Set. On some inequalities for s-convex functions and applications. Journal of Inequalities and Applications. 2013. 2013:333. URL: <http://www.journalofinequalitiesandapplications.com/content/2013/1/333>.
21. Niculescu C. P. and Persson L.-E. Convex Functions and Their Applications: A Contemporary Approach (CMS Books in Mathematics), Springer-Verlag. New York, 2005.
22. Pečarić J., Proschan F. and Tong Y. L. Convex Functions, Partial Orderings and Statistical Applications, Academic Press, Inc., 1992, 467 p.
23. Rajba T. On some relative convexities / J. Math. Anal. Appl. 411. 2014. Pp. 876–886.
24. Stoiz O. Grundzuge der differential und integralrechnung, Teubner, L., 1898.
25. Zeki Sarikaya M., Erhan Set, and Hatice Ögülmüs. Some New Inequalities of Hermite-Hadamard Type for Mappings Whose Derivatives Are s-Convex in the Second Sense. International Journal of Modern Mathematical Sciences. 2013. № 8 (3). Pp. 212–218.

## On the quality of the presentation of methodological materials on convex functions to the reader in a number of published works

S. I. Kalinin

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Vyatka State University.  
Russia, Kirov. ORCID: 0000-0001-5439-9414. E-mail: kalinin\_gu@mail.ru

**Abstract.** The reader's attention is focused on solving such a scientific and methodological problem as the quality of presentation of educational materials on the topic "Convex functions" in journal articles. The content of four previously published works by different authors devoted to specific aspects of studying this topic with students and schoolchildren is analyzed in detail. These aspects go back to the issues of working with the definitions of the concept of a convex function, the study of functions and their graphs for convexity/concavity by elementary means without resorting to the methods of differential calculus, as well as the application of the properties of convex functions in solving equations.

The mentioned works are analyzed precisely from the standpoint of the quality of the presentation of methodological materials to the reader, in particular, the correctness and expediency of using the provisions put forward by the authors in educational practice are discussed, the mathematical and factual errors, methodo-

logical errors and costs are indicated, the carelessness of the text design is noted. The article, submitted to the reader, defends the principles of fundamentality and continuity in the organization of the content of teaching the basics of mathematical analysis in higher and secondary schools.

**Keywords:** convex function, concave function, Jensen convexity, method correctness, working with the definition of the concept, equation.

### References

1. Gilev V. G. Metodika issledovaniya elementarnykh funktsii na monotonnost' i vypuklost' grafika metodom generalizatsii [Methodology for the study of elementary functions on monotonicity and convexity of a graph by the generalization method] // *Koncept – Concept*. 2015. No. 04 (April). ART 15102. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/15102.htm>. State Reg. El No. FS 77-49965. ISSN 2304-120X.
2. Dalinger V. A. Reshenie uravnenij na osnove svojstva vypuklosti funktsii [Solution of equations based on the convexity property of a function] // *Mezhdunar. zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya – International journal of experimental education*. No. 3. 2017. Pp. 93–96.
3. Zubova I. K., Rassoha E. N. Podhody k opredeleniyu ponyatiya vypuklosti i vognutosti grafika funktsii [Approaches to the definition of the concept of convexity and concavity of the graph of a function] // *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Orenburg State University*. 2010. No. 9 (115). Pp. 30–34.
4. Kalinin S. I. Obuchenie studentov matematicheskomu analizu v usloviyah fundamentalizatsii vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya : monografiya [Teaching students mathematical analysis in the conditions of fundamentalization of higher pedagogical education : monograph]. Kirov. VyatSHU. 2008. 353 p.
5. Kalinin S. I., Pankratova L. V. Ob integriruemosti vypukloj na otrezke funktsii [On integrability of a convex function on a segment]. 2020. No. 4. Pp. 36–45.
6. Kudryavcev L. D. Matematicheskij analiz. T. I-II [Mathematical analysis. Vol. I-II]. M. Higher School of Economics. 1970. 588 p.; 420 p.
7. Kutateladze S. S., Rubinov A. M. Dvojtvennost' Minkovskogo i ee prilozheniya [Minkowski Duality and its applications] // *UMN – UMN*. 1972. 27:3(165). Pp. 127–176.
8. *Matematicheskaya Enciklopediya – Mathematical Encyclopedia*. Vol. 1. A–G. M. Sovetskaya Entsiklopediya. 1977.
9. G. M. Fichtenholz Kurs differentsial'nogo i integral'nogo ischisleniya [Course in differential and integral calculus]. Vol. 1. M. Nauka. 1966. 607 p.
10. Hardi G. G., Littlewood D. E., Polia G. Neravenstva [Inequalities]. M.: GIL. 1948. 456 p.
11. Shabalina M. R. Opredelenie ponyatiya "vypuklaya funktsiya", mnogoobrazie podhodov [Definition of the concept "convex function", variety of approaches] // *Advanced science, VyatSU – Advanced science, VyatSU*. 2020. No. 2. Pp. 49–53.
12. Bo-Yan Xi and Feng Qi. Integral inequalities of Simpson type for logarithmically convex functions, *Advanced Studies in Contemporary Mathematics*. No. 23. 2013. No. 4. Pp. 559–566.
13. Ciobotariu-Boer V., Refinements of some Hermite-Hadamard and Fej'er inequalities for convex functions, *Octagon Mathematical Magazine*. № 16 (1). 2008. Pp. 147–156.
14. Dragomir S. S. New refinements of the Hermite-Hadamard integral inequality for convex functions and applications, *Soochow Journal of Mathematics*. No. 28 (4). 2002. Pp. 357–374.
15. Dragomir S. S., Pearce C. E. M. Selected Topics on Hermite-Hadamard Inequalities and Applications. RGMIA monographs, Victoria University, 2002. 361 p.
16. Hardy G. H., Littlewood J. E. and P'olya G. Inequalities, 1st ed. and 2<sup>nd</sup> ed., Cambridge University Press, Cambridge, England (1934, 1952).
17. Hölder O. Über einen mittelwertsatz, *Göttingen Nachrichten*. 1889. Pp. 38–47.
18. Jensen J. L. W. V. Sur les fonctions convexes et les inégalités entre les valeurs moyennes, *Acta. Math*. 30. 1906. Pp. 175–193.
19. Jü Hua, Bo-Yan Xi, and Feng Qi, Some new inequalities of Simpson type for strongly s-convex functions, *Afrika Matematika*. 26. 2015. No. 5-6. Pp. 741–752. DOI: 10.1007/s13370-014-0242-2.
20. Muhamet Emin Ozdemir, Cetin Yıldız, Ahmet Ocak Akdemir and Erhan Set. On some inequalities for s-convex functions and applications. *Journal of Inequalities and Applications*. 2013. 2013:333. Available at: <http://www.journalofinequalitiesandapplications.com/content/2013/1/333>.
21. Niculescu C. P. and Persson L.-E. Convex Functions and Their Applications: A Contemporary Approach (CMS Books in Mathematics), Springer-Verlag. New York, 2005.
22. Pečarić J., Proschan F. and Tong Y. L. Convex Functions, Partial Orderings and Statistical Applications, Academic Press, Inc., 1992, 467 p.
23. Rajba T. On some relative convexities / *J. Math. Anal. Appl*. 411. 2014. Pp. 876–886.
24. Stoiz O. Grundzuge der differential und integralrechnung, Teubner, L., 1898.
25. Zeki Sarikaya M., Erhan Set, and Hatice Ögülmüş. Some New Inequalities of Hermite-Hadamard Type for Mappings Whose Derivatives Are s-Convex in the Second Sense. *International Journal of Modern Mathematical Sciences*. 2013. No. 8 (3). Pp. 212–218.

## Формирование читательской культуры студентов – будущих педагогов в условиях цифровизации образования в Казахстане

З. О. Кекеева<sup>1</sup>, Э. К. Абдираимова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>доктор педагогических наук, профессор, Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова. Россия, г. Элиста. ORCID: 0000-0002-5792-8729. E-mail: kekeeva-zo@yandex.ru

<sup>2</sup>старший преподаватель, Западно-Казахстанский государственный университет им. М. Утемисова. Республика Казахстан, г. Уральск. E-mail: elmira\_11.75@mail.ru

**Аннотация.** Целью исследования является изучение и обоснование проблемы формирования читательской культуры будущего педагога как средства развития профессиональной компетентности в условиях цифровизации образования в Казахстане. Исследование основано на предположении о том, что в развитии высшего образования доминирует информационная функция чтения, которая не гарантирует осмысленного освоения культурного опыта и средства развития профессиональной компетентности будущего педагога. И это обусловлено отсутствием научного осмысления данной проблемы в профессиональной подготовке будущих педагогов в системе высшего образования Казахстана. Методы исследования: теоретический анализ, наблюдение; анкетирование, методы математической обработки данных. Статья обладает научной новизной, поскольку в ней присутствуют авторские определения ключевых терминов; обоснованы читательские предпочтения у будущих педагогов; факторы, снижающие интерес к чтению и роль читательской культуры будущего педагога в профессиональной деятельности, и определены виды учебных проблемно-читательских ситуаций как средства развития профессиональной компетентности. Обоснован вывод о том, что процесс формирования читательской культуры педагога способствует активному познанию и поиску информации в учебно-познавательной и научно-профессиональной деятельности в период обучения в вузе. Линейное и нелинейное чтение изменяет образовательную практику читательской культуры будущего педагога в процессе профессиональной подготовки в вузе. Область применения результатов – педагогическое образование. Научно-теоретическая новизна исследования состоит в обосновании проблемы формирования читательской культуры студентов – будущих педагогов в условиях цифровизации образования в Казахстане; практическая ценность определяется его возможностью тиражирования материалов исследования в педагогической практике вузов.

**Ключевые слова:** педагог, профессиональная подготовка, читатель, линейное/нелинейное чтение, читательская культура, книга, цифровизация образования.

Процесс информатизации и глобализации современного общества сопровождается существенными изменениями в технологии обучения. В новой парадигме обучения на протяжении всей жизни (lifelong learning) роль дистанционного образования усиливается и актуализируется. Одной из перспективных задач в профессиональной подготовке будущих педагогов в вузе является развитие цифровой грамотности, создание цифровой среды в образовательном процессе современной школы. Исследователь И. В. Шулер отмечает, что «...возникла острая необходимость в формировании читательской культуры у обучающихся как ценностно-смыслового освоения содержания образования, представленного в традиционных и новых источниках письменной информации» в период динамичного развития современной образовательной среды в вузе [21, с. 154].

Следует отметить, что подрастающее поколение в XXI веке воспитывается в обществе без нравственных ориентиров, с низким уровнем культуры личности, в атмосфере бездуховности, отсутствия интереса к чтению книг в семье, библиотеке [23; 24; 25]. В учебно-познавательной деятельности школьники совмещают цифровое и бумажное чтение стихийно, педагоги практически не владеют методикой и технологией формирования читательской культуры в цифровизации школьного образования.

В системе высшего образования Республики Казахстан процесс развития цифровизации образования активно реализуется с принятием государственной программы «Цифровой Казахстан» [2; 6]. Процесс чтения в цифровизации образования принципиально меняет сущ-

ность читательской культуры обучающихся в учебно-познавательной деятельности с проявлением коммуникативных умений в медийной устной и письменной речи образования. При цифровизации образования читающий испытывает перегрузку из-за обилия цифровых ресурсов, теряется линейный характер процесса чтения, уменьшается возможность глубокого и вдумчивого освоения текста, умение быстро усваивать, понимать содержание прочитанного материала и получить удовлетворение от чтения. Линейное и нелинейное чтение изменяет практику читательской культуры, переход к цифровому чтению в обучении снижает навык внимательного чтения [3; 4; 8; 9; 20].

Педагог является источником читательской культуры обучающихся в освоении научного, профессионального и обыденного знания [3; 11].

Цель исследования – изучение и обоснование проблемы формирования читательской культуры как средства развития профессиональной компетентности будущего педагога в цифровом образовании Казахстана.

Для достижения данной цели решались следующие задачи: 1) изучить состояние проблемы формирования читательской культуры у будущего педагога в цифровом образовании Казахстана; 2) обосновать читательские предпочтения у будущих педагогов и факторы, снижающие интерес к чтению и роль читательской культуры будущего педагога в профессиональной деятельности; 3) определить виды учебных проблемно-читательских ситуаций как средства развития профессиональной компетентности.

Теоретическая значимость исследования связана с анализом трудов зарубежных и отечественных ученых по изучению проблемы формирования читательской культуры будущего педагога как средства развития профессиональной компетентности в цифровом образовании Казахстана.

Практическая ценность статьи связана с определением видов учебных проблемно-читательских ситуаций (ситуация рефлексии и идентификации читательской задачи; ситуация выбора средств читательских действий; ситуация реализации функций и целевых установок читательского общения; ситуация выбора и выработки собственной модели читательского поведения; ситуация работы с различными информационными источниками) как средства развития профессиональной компетентности у будущих педагогов.

В исследовании были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ, наблюдение; анкетирование, методы математической обработки исследовательских результатов.

Чтение является одним из важнейших компонентов профессионального развития учителя как источника самообразования. Сегодня от учителя требуется умение быстро решать нестандартные жизненные ситуации, проявлять профессиональную компетентность, ментальность педагога в новых способах деятельности. В качестве важнейшего условия достижения профессиональной компетентности учителя сегодня рассматривается способность и готовность самостоятельно учиться, что, в свою очередь, напрямую связано с читательской культурой как источника самообразования и саморазвития личности [2; 3; 26].

Понятие «читательская культура» является более широким, разноплановым, объемным, чем культура чтения. Оно характеризует культуру читателя, которая проявляется в интересах, уровне начитанности, в отношении к книге, ее спасению, распространению.

Культура чтения является ядром читательской культуры личности и проявляется в процессе собственно чтения. Эти понятия составляют диалектическое единство и взаимозависимость друг от друга (общий запас знаний имеет существенное влияние на восприятие литературных текстов, а восприятие, усвоение информации и новые способы чтения обогащают читательскую культуру, совершенствуют аналитические и когнитивные навыки, интеллект человека) [22].

По мнению Т. Г. Галактионовой, понятие «читательская культура» включает в себя «...освоение теоретико-литературных понятий; развитие потребности в самообразовании, информационном самообеспечении, определении необходимых источников знаний, включая работу с книгой, поиск информации в библиотеке, в сети Интернет и др.» [5, с. 107].

В подготовке будущего педагога в Казахстане особое внимание уделяется развитию способностей у молодого поколения в умении работать с цифровыми технологиями, технологическими стартапами, обладать критическим и творческим мышлением, владеть практическими умениями и навыками работы с разного рода текстами, проявлять готовность к самообразованию и саморазвитию в условиях развития цифрового образования.

В цифровизации образования в Казахстане эффективным инструментом в воспитании творческой личности, активизации коммуникативных умений, развитии когнитивных процессов (внимания, памяти, мышления) и интеллектуальных способностей человека является сформированность культуры чтения. Однако в развитии высшего образования Казахстана доминирует информационная функция чтения, которая не гарантирует осмысленного освоения культурного опыта и средства развития профессиональной компетентности будущего педагога в условиях развития цифрового образования.

Для изучения читательских предпочтений у будущих педагогов, определения факторов, снижающих интерес к чтению и роли читательской культуры будущего педагога в профессиональной деятельности, было предложено анкетирование. В анкетировании приняли участие 232 обучающихся Западно-Казахстанского государственного университета имени М. Утемисова.

**Результаты исследования.** Анализ результатов показал, что более 54 % обучающихся по программе высшего образования сделали осознанный выбор педагогической профессии и желание обучаться в вузе, 46 % указали иные цели (по окончании планируют поступать на магистратуры других направлений; просто хотят получить образование и т. д.; выбор сделан по настоянию родителей и т. д.), 5 % респондентов отметили, что выбрали профессию одного из родителей, который много лет работает учителем.

В условиях обучения в вузе более 50 % обучающихся испытывают трудности в организации самостоятельной работы с текстами и умения их интерпретировать.

При этом анализ результатов анкетирования показал, что 13 % будущих педагогов любят читать книги, уделяют внимание быстрому чтению. Практически все обучающиеся уделяют много времени чтению текстов, литературы, которые задают преподаватели для самостоятельной подготовки к занятиям.

Следует отметить, что 14 % респондентов получают удовольствие от чтения, они дочитывают книги до конца часто, либо всегда. Низкая читательская активность будущих педагогов обуславливает и то, что только 20 % респондентов обсуждают прочитанные книги с друзьями (с семьей, друзьями), 5 % будущих педагогов указали, что чтение книг способствует формированию социального опыта в жизни.

Основными факторами, снижающие интерес к чтению, являются интернет – 15 %, трудности в построении текстов различных стилей и жанров с помощью линейного и нелинейного чтения в открытом образовании – 17 %, отсутствие навыков внимательного чтения – 19 %, материальные трудности – 3 %.

Следует отметить, что 49 % респондентов 1 курса посещает систематически библиотеку и 76,5 % студентов 2 курсов признают значимость читательской культуры в профессиональной деятельности педагога.

Наш анализ результатов анкетирования показал, что у будущих педагогов недостаточное осознание своей педагогической миссии и необходимости повышения уровня читательской культуры в преодолении дефицита знаний в профессиональной подготовке в вузе; неумение эффективно использовать читательские навыки для решения поставленных задач; не сформированные навыки самостоятельной работы в процессе освоения и присвоения ценностно-смыслового содержания различных информационных источников.

По нашему мнению, в профессиональной подготовке будущих педагогов в вузе необходимо формировать читательскую культуру педагога как специфическую способность, способствующую освоению различных источников в цифровом образовании. Читательская культура будущего педагога определяется нами как процесс и результат последовательного овладения различными видами решения учебных проблемно-читательских ситуаций. Учебная проблемно-читательская ситуация – это особая единица учебного процесса, в которой будущий педагог проявляет читательскую и речевую активность в оценке ценностно-смыслового содержания различных информационных источников, собственную читательскую культуру поведения, систему знаний по формированию читательской деятельности. Виды учебных проблемно-читательских ситуаций:

- ситуация рефлексии и идентификации читательской задачи;
- ситуация выбора средств читательских действий;
- ситуация реализации функций и целевых установок читательского общения;
- ситуация выбора и выработки собственной модели читательского поведения;

– ситуация работы с различными информационными источниками в педагогической деятельности.

Так, например, будущие педагоги при решении учебной проблемно-читательской ситуации «Подготовка к педагогическим чтениям» учились публично выступать, используя различные способы изложения материала, привлечения внимания аудитории, поддержки контакта с аудиторией, определять тип речи, тему и читательскую культуру.

Студенты-будущие педагоги, выполняя данное задание, отработывали читательские и языковые навыки (развитие речи), а также умение творчески подойти к решению проблемно-читательской ситуации, проявить творчество, самостоятельность. Данный подход позволил с первого курса формировать у студентов индивидуальную читательскую культуру в работе с текстами разных стилей, жанров и осознавать значимость культуры чтения в профессиональной деятельности.

Следует отметить, что в процессе овладения различными видами решения учебных проблемно-читательских ситуаций будущие педагоги выполняли различные действия, которые требовали от них сделать выбор, дать оценку, проявить читательскую и речевую активность, а также провести рефлексивный анализ собственных высказываний, в которых реализовывались читательские умения, коммуникативная компетентность, культура чтения в условиях цифровизации общества.

**Заключение.** Результаты исследования показали, что будущие педагоги проявляют интерес к изучению читательской культуры, осознавая необходимость знаний о нормах литературного языка как основы для успешной читательской деятельности. В представленных результатах исследования осуществлен анализ состояния проблемы формирования читательской культуры у будущего педагога в цифровом образовании Казахстана; обоснованы читательские предпочтения у будущих педагогов и факторы, снижающие интерес к чтению, роль читательской культуры будущего педагога в профессиональной деятельности; определены виды учебных проблемно-читательских ситуаций как средства развития профессиональной компетентности.

По нашему мнению, читательские предпочтения будущих педагогов – это характерные черты, которые мотивируют обращение студентов к чтению как предмету общей культуры и успешной педагогической деятельности.

Результаты исследования можно использовать для разработки образовательных программ, лекций в вузе по цифровой педагогике, сравнительной педагогике, а также в организации педагогической практики студентов-будущих педагогов в работе с родителями по воспитанию культуры чтения у обучающихся в семейном воспитании.

### Список литературы

1. Аскарлова В. Я. Стимулы чтения в системе социокультурной регуляции читательской деятельности / В. Я. Аскарлова, С. Б. Синецкий, В. С. Цукерман // Обсерватория культуры. 2018. Т. 15. № 5. С. 542–555.
2. Бердигалиева Роза. Чтение в Казахстане / Р. Бердигалиева // Чтение с листа, с экрана и «на слух»: опыт России и других стран : сб. матер. для руководителей программ по продвижению чтения. М. : РШБА, 2009. С. 198–217.
3. Вербицкий А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А. А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». 2019. № 1 (6). URL: [http://journal.homo-cyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homo-cyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019) [дата обращения: 13.09.2020].
4. Волкова Е. А. Трансформация чтения студенческой молодежи : монография / Е. А. Волкова. Краснодар : ЮИМ, 2013. 155 с.
5. Галактионова Т. Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования. СПб. 2008. 432 с.
6. Кайдарова А. Д. Развитие теории содержания высшего педагогического образования Республики Казахстан // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5. С. 185–188. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=5368> (дата обращения: 14.09.2020).
7. Мелентьева Ю. П. Чтение: явление, процесс, деятельность: научное издание / Ю. П. Мелентьева; РАН, Научный совет «История мировой культуры», Научный центр исследования книжной культуры при академиздатцентре «Наука». М. : Наука, 2013. С. 180.
8. Мелентьева Ю. П. Цифровое чтение в обучении и образовании / Ю. П. Мелентьева // Школьная библиотека. 2018. № 10. С. 29–33.
9. Мухаметшина Р. Ф. «Экранное чтение» как одно из направлений формирования читательской культуры школьников / Р. Ф. Мухаметшина, Е. В. Александрова // Читательская культура в современном

обществе: формирования и социально-педагогическая поддержка : в 2-х ч. М. : Совпадение, 2017. Ч. 1. С. 111–115.

10. Плотников С. Н. Читательская культура в России / С. Н. Плотников. М. : Homo legens, 1999. С. 272.
11. Перова Г. М. Читательская культура педагога : монография / Г. М. Перова. Тамбов : Изд-во ТОИПКРО, 2018. 252 с.
12. Петровская Е. В. Кризис чтения или кризис качества чтения? / Е. В. Петровская // *Universum* : Вестник Герценовского университета. 2007. № 10. С. 51–54.
13. Русских Е. В. Современное юношеское чтение и электронные ресурсы как способ приобщения к книге / Е. В. Русских // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 3. С. 236–240.
14. Светловская Н. Н. Методика обучения творческому чтению : учеб. пособие для вузов / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. 2-е изд., испр. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2018. 305 с. (Серия : Образовательный процесс).
15. Скитневский В. О. История чтения в Казахстане / Методология вопроса и методы исследования. СПб. : Скиф, 2005. 144 с.
16. Стефановская Н. А. Экзистенциальные основы чтения = Existential fundamentals of reading / Н. А. Стефановская; Федер. агентство по образованию, Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов : Изд-во ТГУ, 2008. 264 с.
17. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. Киев : Радянська школа, 1972. 243 с.
18. Чтение как искусство: герменевтический аспект: коллективная монография : сб. ст. / Вят. гос. гуманитар. ун-т; [сост., науч. ред. и введ. Е. О. Галицких]. Киров : Радуга-Пресс, 2013. 470 с.
19. Чтение современного школьника: программа, свободное, проблемное : коллективная монография / Под ред. Е. С. Романичевой, Е. А. Асоновой. М. : Совпадение, 2016. 200 с.
20. Чушкина С. Е. О подходах к определению понятия «читательская культура» / С. Е. Чушкина // Вестник Башкирского университета. 2015. Т. 20. № 2. С. 600–605.
21. Шулер И. В., Лазутина Т. В. Педагогические условия развития читательской культуры студента технического вуза в условиях современной информационной среды // Вестник Томского государственного университета Культурология и искусствоведение. 2018. № 31 С. 151–160.
22. *Blaabæk E. H.* Reading when the sun does not shine: The effect of reading on children's academic performance. *Research in Social Stratification and Mobility*. 2020. Vol. 67. 100485. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100485>.
23. The effects of reading and language intervention on literacy skills in children in a remote community: An exploratory randomized controlled trial / C. Mesa, D. F. Newbury, M. Nash [et al.] // *International Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 100. 101535. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101535>.
24. *Jiménez E. del P., Alarcón, R., de Vicente-Yague M.-I.* Reading intervention: Correlation between emotional intelligence and reading competence in high school students // *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*. 2018. Vol. 24. No. 1. Pp. 24–30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.10.001>.
25. *Insua G.* (2015). *The Slow Book Revolution: Creating a New Culture of Reading on College Campuses and Beyond*, Meagan Lacy (Ed.), Libraries Unlimited, Santa Barbara, CA (2014), (160 pp. \$50.00. ISBN 978-1-61069-715-6). *The Journal of Academic Librarianship*. 2015. Vol. 41 (2). Pp. 220–221. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2015.02.003>.
26. *Skaar H., Elvebakk L., Nilssen J. H.* Literature in decline? Differences in pre-service and in-service primary school teachers' reading experiences. *Teaching and Teacher Education*. 2018. Vol. 69. Pp. 312–323. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.019>.

## Formation of the reading culture of students – future teachers in the conditions of digitalization of education in Kazakhstan

Z. O. Kekeeva<sup>1</sup>, E. K. Abdiraimova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Kalmyk State University n. a. B. B. Gorodovikov.  
Russia, Elista. ORCID: 0000-0002-5792-8729. E-mail: kekeeva-zo@yandex.ru

<sup>2</sup>senior lecturer, West Kazakhstan State University n. a. M. Utemisov.  
Republic of Kazakhstan, Uralsk. E-mail: elmira\_11.75@mail.ru

**Abstract.** The purpose of the research is to study and substantiate the problem of forming the reader's culture of the future teacher as a means of developing professional competence in the conditions of digitalization of education in Kazakhstan. The study is based on the assumption that the information function of reading dominates in the development of higher education, which does not guarantee the meaningful development of cultural experience and the means of developing the professional competence of the future teacher. And this is due to the lack of scientific understanding of this problem in the professional training of future teachers in the higher education system of Kazakhstan. Research methods: theoretical analysis, observation, questionnaires,

methods of mathematical data processing. The article has a scientific novelty, since it contains the author's definitions of key terms; the reader's preferences of future teachers are justified; factors that reduce interest in reading and the role of the future teacher's reading culture in professional activity, and the types of educational problem-reading situations as a means of developing professional competence are identified. The conclusion is based on the fact that the process of forming the teacher's reading culture contributes to the active knowledge and search for information in educational, cognitive, scientific and professional activities during the period of study at the university. Linear and non-linear reading changes the educational practice of the future teacher's reading culture in the process of professional training at the university. The field of application of the results is pedagogical education. The scientific and theoretical novelty of the research consists in substantiating the problem of forming the reading culture of students-future teachers in the conditions of digitalization of education in Kazakhstan; its practical value is determined by its ability to replicate the research materials in the pedagogical practice of universities.

**Keywords:** teacher, professional training, reader, linear/non-linear reading, reader culture, book, digitalization of education.

### References

1. Askarova V. Ya. *Stimuly chteniya v sisteme sociokul'turnoj regulyacii chitatel'skoj deyatel'nosti* [Stimuli of reading in the system of socio-cultural regulation of reading activity] / V. Ya. Askarova, S. B. Sinetsky, V. S. Zukerman // *Observatoriya kul'tury* – Observatory of culture. 2018. Vol. 15. No. 5. Pp. 542–555.
2. Berdigaliev Roza. *Chtenie v Kazahstane* [Reading in Kazakhstan] / R. Berdigaliev // *Chtenie s lista, s ekrana i "na sluh" : opyt Rossii i drugih stran : sb. mater. dlya rukovoditelej programm po prodvizheniyu chteniya* – Reading from a sheet, from the screen and "by ear": the experience of Russia and other countries : coll. materials for managers of reading promotions programs. M. Russian School Library Association. 2009. Pp. 198–217.
3. Verbitskiy A. A. *Cifrovoe obuchenie: problemy, riski i perspektivy* [Digital learning: problems, risks and prospects] / A. A. Verbitskiy // *Elektronnyj nauchno-publicisticheskij zhurnal "Homo Cyberus"* – Electronic scientific journal "Homo Cyberus". 2019. No. 1 (6). Available at: [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019) (date accessed: 13.09.2020).
4. Volkova E. A. *Transformatsiya chteniya studencheskoj molodezhi : monografiya* [Transformation of reading of student youth : monograph] / E. A. Volkova. Krasnodar. South Management Institute. 2013. 155 p.
5. Galaktionova T. G. *Chtenie shkol'nikov kak social'no-pedagogicheskij fenomen otkrytogo obrazovaniya* [Reading by schoolchildren as a socio-pedagogical phenomenon of open education]. SPb. 2008. 432 p.
6. Kajdarova A. D. *Razvitie teorii sodержaniya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya Respubliki Kazahstan* [Development of the theory of the content of higher pedagogical education in the Republic of Kazakhstan] // *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij* – International Journal of Applied and Fundamental Research. 2014. No. 5. Pp. 185–188. Available at: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=5368> (date accessed: 14.09.2020).
7. Melent'eva Yu. P. *Chtenie: yavlenie, process, deyatel'nost' : nauchnoe izdanie* [Reading: the phenomenon, process, activities: scientific publication] / Yu. P. Melent'eva; RAS, Scientific Council "History of world culture", Research center for the study of book culture in the publishing center "Science". M. Nauka (Science). 2013. P. 180.
8. Melent'eva Yu. P. *Cifrovoe chtenie v obuchenii i obrazovanii* / Yu. P. Melent'eva [Digital reading in teaching and education] / Yu. P. Melent'eva // *Shkol'naya biblioteka* – School library. 2018. No. 10. Pp. 29–33.
9. Muhametshina R. F. *"Ekranoe chtenie" kak odno iz napravlenij formirovaniya chitatel'skoj kul'tury shkol'nikov* ["Screen reading" as one of the directions of the formation of the reading culture of students] / R. F. Muhametshina, E. V. Aleksandrova // *Chitatel'skaya kul'tura v sovremennom obshchestve: formirovaniya i social'no-pedagogicheskaya podderzhka : v 2-h ch.* – The culture of reading in the modern society: the formation and socio-pedagogical support : in 2 parts. M. Sovpadenie (Coincidence). 2017. Part 1. Pp. 111–115.
10. Plotnikov S. N. *Chitatel'skaya kul'tura v Rossii* [The culture of reading in Russia] / S. N. Plotnikov. M. Homo legens. 1999. P. 272.
11. Perova G. M. *Chitatel'skaya kul'tura pedagoga : monografiya* [Reader's culture of the teacher : monograph] / G. M. Perova. Tambov. Tomsk Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Educational Workers Publishing House. 2018. 252 p.
12. Petrovskaya E. V. [The crisis of reading or the crisis of the quality of reading?] / E. V. Petrovskaya // *Universum : Vestnik Gercenovskogo universiteta* – Universum: Herald of the Herzen University. 2007. Pp. 51–54.
13. Russkih E. V. *Sovremennoe molodezhskoe chtenie i elektronnye resursy kak sposob priobsheniya k kniga* [Modern youth reading and electronic resources as a way of familiarizing with the book] / E. V. Russkih // *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of the Bryansk State University. 2015. No. 3. Pp. 236–240.
14. Svetlovskaya N. N. *Metodika obucheniya tvorcheskomu chteniyu : ucheb. posobie dlya vuzov* [Methodology of teaching creative reading : textbook for universities] / N. N. Svetlovskaya, T. S. Piche-ool. 2nd ed., corr. and add. M. Yurayt. 2018. 305 p. (Series: Educational process).
15. Skitnevskij V. O. *Istoriya chteniya v Kazahstane* [History of reading in Kazakhstan] / *Metodologiya voprosa i metody issledovaniya* – Methodology of the question and methods of research. SPb. Skif. 2005. 144 p.

16. *Stefanovskaya N. A. Ekzistencial'nye osnovy chteniya = Existential fundamentals of reading* [Existential fundamentals of reading = Existential fundamentals of reading] / N. A. Stefanovskaya; Feder. agency for Education, Tambov State University n. a. G. R. Derzhavin. Tambov. TSU. 2008. 264 p.

17. *Suhomlinskij V. A. Serdce otdayu detyam* [I give my heart to children] / V. A. Sukhomlinsky. Kiev. Radyansk school. 1972. 243 p.

18. *Chtenie kak iskusstvo: germeneyticheskij aspekt: kollektivnaya monografiya : sb. st* – Reading as art: hermeneutical aspect : collective monograph : collection of articles / Vyatka State Humanitarian University [comp., scientific ed. and introduction by E. O. Galitskykh]. Kirov. Raduga-Press. 2013. 470 p.

19. *Chtenie sovremennogo shkol'nika: programmnoe, svobodnoe, problemnoe : kollektivnaya monografiya* – Reading of a modern schoolboy: software, free, problem : collective monograph / Ed. by E. S. Romanicheva, E. A. Asonova. M. Sovpadenie (Coincidence). 2016. 200 p.

20. *Chushkina S. E. O podhodah k opredeleniyu ponyatiya "chitatel'skaya kul'tura"* [On approaches to the definition of the concept of "reader's culture"] / S. E. Chushkina // *Vestnik Bashkirskogo universiteta* – Herald of the Bashkir University. 2015. Vol. 20. No. 2. Pp. 600–605.

21. *Shuler I. V., Lazutina T. V. Pedagogicheskie usloviya razvitiya chitatel'skoj kul'tury studenta tekhnicheskogo vuza v usloviyah sovremennoj informacionnoj sredy* [Pedagogical conditions for the development of the reader's culture of a technical university student in the conditions of the modern information environment] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta Kul'turologiya i iskusstvovedenie* – Herald of the Tomsk State University of Cultural Studies and Art History. 2018. No. 31. Pp. 151–160.

22. *Blaabæk E. H. Reading when the sun does not shine: The effect of reading on children's academic performance. Research in Social Stratification and Mobility.* 2020. Vol. 67. 100485. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100485>.

23. *The effects of reading and language intervention on literacy skills in children in a remote community: An exploratory randomized controlled trial* / C. Mesa, D. F. Newbury, M. Nash [et al.] // *International Journal of Educational Research.* 2020. Vol. 100. 101535. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101535>.

24. *Jiménez E. del P., Alarcón, R., de Vicente-Yague M.-I. Reading intervention: Correlation between emotional intelligence and reading competence in high school students* // *Revista de Psicodidáctica (English Ed.).* 2018. Vol. 24. No. 1. Pp. 24-30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.10.001>.

25. *Insua G. (2015). The Slow Book Revolution: Creating a New Culture of Reading on College Campuses and Beyond*, Meagan Lacy (Ed.), Libraries Unlimited, Santa Barbara, CA (2014), (160 pp. \$50.00. ISBN 978-1-61069-715-6). *The Journal of Academic Librarianship.* 2015. Vol. 41 (2). Pp. 220–221. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2015.02.003>.

26. *Skaar H., Elvebakk L., Nilssen J. H. Literature in decline? Differences in pre-service and in-service primary school teachers' reading experiences. Teaching and Teacher Education.* 2018. Vol. 69. Pp. 312–323. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.019>.

## Трансформация требований к построению банка методических задач в условиях цифровизации педагогического образования

Н. И. Заводчикова<sup>1</sup>, И. А. Быкова<sup>2</sup>, Г. Ю. Буракова<sup>3</sup>

<sup>1</sup>кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения информатике, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Россия, г. Ярославль. ORCID: 0000-0002-9332-6143. E-mail: zaw-nadejda@yandex.ru

<sup>2</sup>старший преподаватель кафедры теории и методики обучения информатике, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Россия, г. Ярославль. ORCID: 0000-0002-0062-8581. E-mail: i.bukova@yandex.ru

<sup>3</sup>кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа, теории и методики обучения математике, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Россия, г. Ярославль. ORCID: 0000-0002-1779-3735. E-mail: g.burakova@yspu.org

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос разработки цифровых образовательных ресурсов для курсов методической направленности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптировать существующий банк методических задач к условиям преподавания в цифровой образовательной среде. Уточнение требований к банку методических задач и выделение условий соблюдения этих требований позволит интенсифицировать и систематизировать процесс проектирования набора заданий, что в свою очередь будет способствовать повышению качества подготовки будущих учителей.

Цель статьи – на основе анализа научных публикаций, касающихся особенностей цифровизации высшего образования, работ, посвященных определению методических задач и предъявляемых к ним требований, а также собственного практического опыта уточнить требования, предъявляемые к банкам заданий курсов методической направленности.

Авторы статьи аргументируют целесообразность использования в методических курсах заданий, способствующих формированию ориентировочной основы профессиональных действий будущего учителя. Банк заданий должен содержать упражнения с разной степенью детализации ориентировочной основы профессионального действия, в том числе упражнения на развитие элементарных методических умений и навыков. Разработка заданий небольшого объема с четкими критериями оценки и однозначным вариантом ответа даст возможность частично автоматизировать проверку работ студентов, что позволит увеличить и разнообразить банк заданий, а значит, организовать отработку методических навыков, индивидуализировать и персонализировать процесс обучения.

В статье анализируется возможность переноса различных типов заданий в электронный курс, устанавливается соответствие между типами задач и элементами онлайн-курса.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении требований к проектированию и реализации практической составляющей курсов методической направленности на основе теории поэтапного формирования умственных действий.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования описанных теоретических положений при построении банка практических заданий по методическим дисциплинам в Moodle-курсах. Описанный подход был реализован при разработке банка заданий по методике обучения информатике на физико-математическом факультете Ярославского государственного педагогического университета.

**Ключевые слова:** системы дистанционного обучения, методическая компетенция, LMS Moodle, методическая задача, требования к банку методических задач.

Цифровое обучение в высшей школе, основанное на использовании дистанционных образовательных технологий, реализуется в течение достаточно долгого периода. Изучению электронного обучения как одной из форм современного предметного обучения, его свойств и характеристик, особенностей внедрения в образовательный процесс посвящено множество педагогических исследований, опубликован целый ряд материалов научно-практических и методических конференций.

Неоднократно отмечалось, что оснащение компьютерами и программами не ведет к повышению образовательных результатов [16; 22], необходимо изменение структуры учебного процесса. Цифровая трансформация образования предполагает обновление целей и содержания

обучения, индивидуализацию обучения, пересмотр требований к разработке и использованию учебно-методических материалов, инструментов и сервисов. Сущность цифровой трансформации заключается в достижении каждым обучаемым необходимых образовательных результатов за счет персонализации образовательного процесса на основе использования растущего потенциала цифровых технологий, развития в учебных заведениях цифровой образовательной среды [22, с. 36].

Существуют различные модели обучения, использование которых целесообразно в условиях цифровизации образования [9; 25]: смешанное обучение, перевернутый класс и другие. Все эти модели предполагают, что репродуктивная составляющая обучения должна быть вынесена с аудиторных занятий на самостоятельную работу, осуществляемую с помощью цифровых образовательных ресурсов [3; 6; 19]. Это означает, что перенос в информационную образовательную среду только теоретической части обучения не является целесообразным, возникает необходимость наполнить электронный курс большим количеством разнообразных практических заданий.

Преподаватели физико-математического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского осуществляют активный переход на смешанный режим обучения, предполагающий использование сочетания цифровых и традиционных технологий.

Однако процесс разработки электронных обучающих ресурсов для дисциплин предметного и методического циклов различен. Понятийный аппарат методики обучения предмету и самого предмета имеют разную природу, а следовательно, процесс формирования методических понятий и видов деятельности будет отличаться от процесса формирования предметных понятий, умений и навыков. Необходимо отметить, что требования к результатам обучения по математике и информатике легко могут быть операционализированы. Существует готовый набор оценочных средств, позволяющий оценить уровень сформированности специальных компетенций. Во многих заданиях предполагается однозначный ответ, что позволяет автоматизировать их проверку.

При построении электронного курса по методическим дисциплинам ситуация существенно иная: требования к результатам обучения размыты, оценочные средства недостаточно разработаны, задания с однозначным ответом практически отсутствуют. Размещение в онлайн-курсе крупных заданий-проектов, таких как разработка конспекта урока, лабораторной или контрольной работы, не влияет на улучшение качества процесса обучения.

Возникает вопрос: каким требованиям должен удовлетворять банк заданий по методике обучения предмету, используемый в цифровой образовательной среде?

Гипотеза исследования: развитие методической компетенции будущих педагогов при использовании технологии смешанного обучения оптимально через включение в онлайн-курсы методических дисциплин заданий, удовлетворяющих как традиционным требованиям к банку методических задач, так и требованиям, вытекающим из возможностей современных цифровых технологий.

Цель исследования состоит в уточнении требований к практическим заданиям методических курсов в условиях реализации смешанной технологии обучения.

Для достижения поставленной цели были сформулированы задачи:

- выявить существующие подходы к требованиям, предъявляемым к методическим задачам;
- выделить типы методических задач, перенос которых в онлайн-курс является целесообразным;
- выявить как трансформируются требования к методическим задачам при использовании смешанной технологии обучения, определить, при каких условиях возможно выполнение указанных требований;
- выявить для каждого типа задач наиболее подходящие средства представления в онлайн-курсе.

**Методы.** В работе использовались следующие методы исследования: теоретический анализ, обобщение научных публикаций по теме исследования, изучение и анализ педагогического опыта.

Теоретической базой исследования стал анализ научных публикаций. Особенности разработки и внедрения цифровых технологий в процесс обучения посвящены работы А. М. Кондакова, Б. С. Гершунского, А. Ю. Уварова, Е. И. Казаковой, М. Е. Вайндорф-Сысоевой, М. Л. Субочевой, Е. В. Лобановой и др.

Целью изучения методических дисциплин в педагогическом вузе является развитие методической составляющей профессиональных компетенций. Имеет смысл говорить о формировании методической компетенции будущих педагогов. При этом методическая компетенция представляет собой развернутую систему знаний и умений по построению процесса обучения [7].

Отдельных аспектов методической компетенции касаются в своих работах В. А. Сластенин, А. Г. Казакова, Н. Е. Эрганова, Н. Л. Стефанова, В. А. Адольф, Н. В. Кузьмина, Н. И. Заводчикова, У. В. Плясунова. Анализ этих работ показал, что в качестве методической компетенции может выступать система сформированных теоретических знаний в области методики преподавания предмета, комплексных методических умений [1; 11; 17], а также владение методическими приемами, направленными на организацию процесса обучения в целом и управление им [20; 21; 23].

Вышесказанное означает, что онлайн-курс для методической дисциплины должен содержать набор заданий (задач), выполнение которых будет способствовать формированию и развитию способности планировать и осуществлять учебный процесс.

Задачному подходу в обучении посвящены работы А. Н. Леонтьева, Н. Ф. Талызиной, Г. А. Балла, А. М. Сохора и др. Описание особенностей использования методических задач при обучении будущих педагогов представлено в работах И. Ю. Алексашиной, Н. В. Языковой, Т. А. Демидовой, Т. И. Ковтуновой.

Рассмотрим требования, предъявляемые к методическим задачам при подготовке учителей различных предметов.

Н. В. Языкова и И. Ю. Алексашина [2; 24] говорят о необходимости отражения в методических задачах профессиональной деятельности учителя; применения теоретических знаний к конкретной практической ситуации; доступности и адаптации задач к информационной и деятельностной готовности студентов к их решению.

Н. Б. Истомина, М. С. Соловейчик [13] добавляют к перечисленным требование о соблюдении преемственности и постепенном усложнении задач, имея в виду, что каждая предыдущая задача должна готовить студента к решению следующей.

Обсуждая проблему самостоятельного выполнения методических заданий студентами, выделяют требование необходимости варьирования предлагаемых задач, с целью сокращения удельного веса подражания при их решении [24].

Заметим, что первый блок требований говорит о необходимости формирования с помощью методических задач ориентировочной основы профессиональных действий будущих учителей. Для этого должны быть использованы задания с разной степенью детализации ориентировочной основы профессионального действия [5]. При реализации методических курсов без цифрового сопровождения формирование ориентировочной основы профессионального действия осуществляется, в основном, за счет выполнения заданий, результатом которых является законченный методический продукт. Среды управления обучением позволяют организовать сбор и удобное хранение большого количества необъемных заданий, направленных на формирование у студентов элементарных методических умений и навыков. Количество подобных заданий может быть существенно увеличено, что обеспечит необходимую вариативность обучения и будет способствовать персонализации обучения.

В системе методической подготовки, сложившейся на физико-математическом факультете Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, отражен принцип последовательного расширения и усложнения профессиональных компетенций студентов через решение системы учебно-методических задач.

В [5] описана модель взаимодействия преподавателя и студента, будущего учителя информатики, отражающая постепенный переход от алгоритмических задач, позволяющих формировать основу профессиональных действий, к заданиям-проектам, моделирующим профессиональную деятельность учителя.

Как было отмечено в [5], в курсе методики должны присутствовать задания следующих типов:

– задания, при выполнении которых студентам необходимо самостоятельно выделить этапы выполнения профессионального действия (создание ориентировочной основы действия выполняется студентами);

– задания, в которых этапы выполнения профессионального действия и критерии оценки каждого этапа выделяют студенты в ходе совместного обсуждения с преподавателем (создание ориентировочной основы действия выполняется студентами под руководством преподавателя);

– задания, в которых выделены этапы выполнения профессионального действия (носителем ориентировочной основы действия выступает преподаватель);

– задания, выполнение которых осуществляется в один, два шага и не требует от студентов предварительного выделения этапов профессионального действия.

В заданиях последнего типа необходимо выделить класс задач, направленных на актуализацию имеющихся у студентов знаний по преподаваемому предмету и дисциплинам психолого-педагогического цикла.

**Результаты.** Рассмотрим, как трансформируется описанный выше набор задач по методике обучения предмету при переносе в электронный курс. Существуют различные подходы к использованию онлайн-курсов для сопровождения аудиторных занятий. Опыт работы авторов показал, что наиболее целесообразным является модифицированная модель «перевернутого класса» [12], в которой цифровые материалы используются для организации доаудиторной и постаудиторной самостоятельной работы студентов.

До аудиторной лекции студенты актуализируют имеющиеся знания по предмету, необходимые сведения по педагогике и психологии с помощью материалов онлайн-курса. Непосредственно на лекции преподаватель организует обсуждение основных методических особенностей обучения рассматриваемой теме.

Перед практическим занятием студенты самостоятельно выполняют задания, не требующие выделения этапов профессионального действия. Практика обучения показывает, что в методической деятельности учителя существует некоторая алгоритмическая составляющая. Например, можно выделить последовательность шагов для реализации профессионального действия учителя по подготовке к работе с понятием на уроке, которая включает действия по проведению логико-дидактического анализа понятия, определению примеров и контрпримеров, подбору и разработке задач на работу с понятием. Предложенное студентам на начальном этапе изучения методической дисциплины объемное задание на разработку описания целостной методики формирования некоторого понятия вызовет затруднение и приведет к его выполнению методом проб и ошибок. Целесообразным является выполнение студентами последовательности небольших заданий, каждое из которых содержит только один шаг профессионального действия и имеет четкие критерии оценки.

После анализа основных положений методики преподаваемой темы и выполнения «одношаговых» заданий, можно перейти к выполнению заданий, в которых этапы профессионального действия и критерии оценки каждого этапа студенты выделяют в ходе совместного обсуждения с преподавателем, и заданиям, при выполнении которых ориентировочную основу профессионального действия студенты выделяют самостоятельно.

Таким образом, использование банков методических заданий будет способствовать повышению качества подготовки будущих учителей при соблюдении следующих требований к используемым в онлайн-курсе заданиям:

1. Банк заданий содержит задания, способствующие поэтапному формированию ориентировочной основы профессиональных действий будущего учителя.

2. Банк заданий согласован с основными целями изучения теоретической и практической составляющей курса, направлен на формирование базовых методических умений и навыков.

3. Банк заданий способствует персонализации обучения, развитию навыков самостоятельной работы студентов, осуществлению самоконтроля, организации учебно-исследовательской деятельности, проявлению творчества.

4. Банк заданий предоставляет возможность осуществления индивидуализации обучения, эффективного использования всеми студентами с учетом различного уровня подготовки, типа мышления и темперамента.

Данные требования соблюдаются при некоторых методических и технических условиях.

Первое требование будет выполнено, если:

– в банке задач присутствуют описанные выше задания, различные с точки зрения формирования ориентировочной основы профессиональных действий;

– реализована обратная связь, то есть задания, результат которых оценивается автоматически, имеют развернутый комментарий на ответ, а оценка заданий, проверяемых преподавателем, обсуждается на аудиторном занятии или сопровождается отзывом в онлайн-курсе.

Второе требование выполняется при соблюдении условий:

– база заданий содержит достаточное количество одно-, двухшаговых заданий с четкими критериями оценки, направленных на осознание и осмысление элементарных методических

умений: задания на понимание терминологии, основных правил и норм создания методических продуктов, на пошаговый анализ готовых методических продуктов, на синтез готового продукта из заданных частей, на оценку качества продукта по заданным критериям и т. п.;

– проверка заданий частично автоматизирована.

Третье требование будет выполнено, если:

– базовые задания предлагаются студентам по вариантам, то есть отработка одного и того же методического умения происходит на различном учебном материале;

– тесты для организации повторения изучаемого материала генерируются случайным образом из «банка вопросов», содержащего достаточно большое количество различных вариантов типовых задач.

Четвертое требование выполняется при соблюдении условий:

– в банке заданий присутствуют обязательные задания и задания по выбору;

– некоторый набор заданий оформлен с помощью интерактивной лекции с нелинейной структурой, позволяющей реализовать различные сценарии прохождения лекции;

– в банке заданий присутствуют индивидуальные задания, задания для групповой работы; организовано обсуждение заданий-проектов.

Необходимым условием соблюдения указанных требований является адекватный выбор средств переноса заданий в онлайн-курс с учетом возможностей существующих платформ для разработки электронных курсов.

В настоящее время существуют различные средства для разработки онлайн-курсов, наиболее распространенной является среда дистанционного обучения LMS Moodle. Элементами Moodle-курса являются интерактивная лекция, тест, задание, семинар и др. Рассмотрим, какие элементы Moodle-курса целесообразно использовать для реализации практических заданий с учетом выявленных требований.

Задания, при выполнении которых студентам необходимо самостоятельно выделить этапы профессионального действия, – это, как правило, задания, направленные на разработку законченного методического продукта, а именно, разработку конспекта урока, презентации, самостоятельной и лабораторной работы. Персонализация и учет индивидуальных особенностей студентов осуществляется преподавателем при распределении заданий. Очевидно, что автоматизировать проверку в этом случае невозможно. Однако возможности элемента курса «Семинар» позволяют организовать обсуждение основных этапов разработки методического продукта, а также взаимное оценивание результатов деятельности студентами.

Задания, в которых этапы выполнения профессионального действия и критерии оценки каждого этапа выделяют студенты в ходе совместного обсуждения с преподавателем, целесообразно выполнять на аудиторном занятии. Элемент курса «Задание» можно использовать для хранения описания задания и информации об оценке его результатов.

Практические задания, в которых этапы выполнения профессионального действия выделены преподавателем, могут быть оформлены как элемент курса «Задание». Особый вид таких задач, направленный на пошаговый анализ или разработку методического продукта с заранее заданными свойствами, реализуется с помощью элемента «Интерактивная лекция». Использование вопросов тестового плана в процессе ее прохождения позволяет управлять аналитической деятельностью студентов. Нелинейная структура лекции позволяет индивидуализировать процесс обучения. В интерактивной лекции могут использоваться вопросы, проверяемые автоматически: на установление соответствия, с выбором и вводом правильного ответа, и вопросы, проверку которых осуществляет преподаватель, например, эссе. Реализация обратной связи осуществляется с помощью комментариев на различные варианты ответа пользователя.

Задания, выполнение которых осуществляется в один шаг и не требует от студентов предварительного выделения этапов профессионального действия, могут быть представлены как задания с развернутой формой ответа и задания тестового вида. Возможность генерировать тесты случайным образом из подготовленного банка вопросов позволяет персонализировать процесс обучения.

В таблице представлены элементы Moodle-курса, которые могут быть использованы для реализации заданий описанных выше типов в онлайн-курсе, указана возможность автоматизированной проверки заданий (АПЗ) описанных типов (П – полная, Ч – частичная, В – взаимопроверка студентов, Н – невозможна) и степень переноса аудиторного варианта работы (СПР) в цифровой формат (П – полная, Ч – частичная).

Таблица 1

**Соотнесение типов методических заданий и элементов онлайн-курса**

Тип задания	Аудиторный вариант реализации работы над данным типом задания	Элемент онлайн-курса, позволяющий реализовать работу над данным типом задания	Пример задания	АПЗ	СПР
Задание на повторение содержания темы преподаваемого предмета	Аудиторная лекция по изложению основных изучаемых вопросов темы. Практическое занятие, направленное на решение типовых задач по теме. Контрольная работа для проверки уровня владения содержанием рассматриваемой темы.	Элементы курса «Интерактивная лекция», «Книга» для изложения теоретического материала и повторения способов решения типовых задач. Элемент курса «Тест» для проверки уровня владения содержанием рассматриваемой темы.	Выберите верное определение понятия.	П	П
Задание, осуществляемое в один шаг и не требующее от студентов предварительного выделения этапов профессионального действия	Практическое занятие, индивидуальная самостоятельная работа с последующим фронтальным обсуждением результатов. <i>В офлайн-обучении самостоятельное решение студентами задач подобного рода почти нереализуемо, так как при большом количестве студентов проверка результатов выполнения подобных заданий очень трудоемка.</i>	Элемент курса «Тест».  Элемент курса «Задание».	Выберите грамотное оформление решения задачи на доске и в тетрадях учащихся.  Предложите методически грамотное оформление решения задачи на доске и в тетрадях учащихся.	П  Н	П
Задание, в котором выделены этапы выполнения профессионального действия	Практическое занятие, индивидуальная самостоятельная работа и фронтальное обсуждение результатов.	Элемент курса «Задание».  Элемент курса «Интерактивная лекция», в котором сочетаются эссе, задания в тестовой форме и страницы с развернутыми комментариями на ответ пользователя.	Выполните логико-дидактический анализ (ЛДА) понятия по предложенному плану.  Информационная страница о методике проведения ЛДА понятия, последовательность страниц с тестовыми вопросами, реализующими этапы проведения ЛДА понятия и развернутыми комментариями на ответ.	Н  Ч	П
Задание, в котором этапы выполнения профессионального действия и критерии оценки каждого этапа	Практическое занятие, индивидуальная самостоятельная работа и фронтальное обсуждение результатов.	Целесообразно выполнять на аудиторном занятии, а элемент курса «Задание» использовать для хранения информации об оценке полученной за выполнение задания.	Разработайте набор заданий для формирования понятия.	Н	Ч

Окончание таблицы

Тип задания	Аудиторный вариант реализации работы над данным типом задания	Элемент онлайн-курса, позволяющий реализовать работу над данным типом задания	Пример задания	АПЗ	СПР
выделяют студенты в ходе совместного обсуждения преподавателем					
Задание, при работе над которым студентам необходимо самостоятельно выделить этапы выполнения профессионального действия	Практическое занятие, индивидуальная самостоятельная работа и фронтальное обсуждение результатов.	Элемент курса «Семинар». Элемент курса «Задание».	Разработайте конспект урока по теме.	В Н	Ч

**Обсуждение.** Разработанный перечень требований к банку методических задач учитывает особенности цифровой методики, в отличие от существующих исследований, в которых требования к учебным задачам в целом, методическим задачам и задачам, используемым в онлайн-курсах, рассматриваются изолированно.

В данной работе авторы, оставляя по сути неизменным требование отражения в методических задачах профессиональной деятельности учителя, уточняют, что потенциал современных образовательных технологий позволяет организовать поэтапное формирование ориентировочной основы будущих профессиональных действий при соблюдении перечисленных выше требований.

Предложенный перечень требований к методическим задачам нельзя считать исчерпывающим. Очевидно, что при развитии технологии смешанного обучения методическим дисциплинам указанный перечень будет изменяться и расширяться. Уточнение требований к набору методических задач в свете цифровизации образования позволило авторам статьи:

- выделить дефициты в существующем банке методических задач;
- разработать некоторые шаблоны заданий, что дало возможность ускорить наполнение банка задач за счет работ магистрантов, обучающихся по соответствующему направлению;
- установить последовательность выполнения заданий в соответствии с теорией поэтапного формирования ориентировочной основы профессиональных действий, то есть исключить ситуации, в которых студенты выполняют методические задания «методом проб и ошибок».

Описанный подход был реализован при разработке практических заданий для раздела «Методика изучения теоретических основ информатики в средней школе» курса «Методика обучения и воспитания в области информатики». Наблюдения показали, что после изучения данного раздела с применением банка задач, выстроенного в соответствии с изложенными выше требованиями, студенты более успешно справляются с заданиями-проектами, предлагаемыми как в данном разделе курса, так и в последующих; выполняют их более самостоятельно, с меньшим количеством методических ошибок. До введения описанного авторами статьи подхода к проектированию банка методических задач задания на разработку законченных методических продуктов выполнялись студентами методом «проб и ошибок», большое количество времени уходило на консультации с преподавателем. На основании указанных наблюдений можно сделать вывод, что развитие методической компетенции студентов оптимально при включении в онлайн-курсы методических дисциплин заданий, удовлетворяющих как традиционным требованиям к банку методических задач, так и требованиям, вытекающим из возможностей современных цифровых технологий.

**Заключение.** В статье проведен анализ существующих требований к банку методических задач, выявлено отсутствие специфических требований к методическим задачам, обусловленных внедрением в учебный процесс цифровых технологий. Научная новизна исследования определяется обоснованием того факта, что использование цифровых сред управления обучением будет оптимальным, если, включенные в онлайн-курс, задания будут направлены на поэтапное формирование ориентировочной основы профессиональных действий будущего-

го учителя, развитие базовых (элементарных) методических умений и навыков, а также предоставят возможность персонализации и индивидуализации обучения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что приведенные в статье теоретические положения позволят преподавателям методических дисциплин интенсифицировать процесс разработки цифровых методических заданий, сделать его более управляемым.

### Список литературы

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя / В. А. Адольф. Красноярск : КГУ, 1998. 310 с
2. Алексашина И. Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение / И. Ю. Алексашина. СПб. : СпецЛит, 2000. 222 с.
3. Андреева Н. В. Практика смешанного обучения: история одного эксперимента / Н. В. Андреева // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 3. С. 20–28. DOI: 10.17759/pse.2018230302.
4. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл М. : Педагогика, 1990. 184 с.
5. Быкова. И. А., Заводчикова Н. И., Плясунова У. В. Формирование ориентировочной основы профессиональных действий будущих учителей информатики / И. А. Быкова, Н. И. Заводчикова, У. В. Плясунова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 3. С. 177–180.
6. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению / М. Е. Вайндорф-Сысоева, М. Л. Субочева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 25–36. DOI: 10.18384/2310-7219-2018-3-25-36.
7. Газейкина А. Н. Обучение будущего учителя информатики конструированию учебных заданий, направленных на формирование метапредметных результатов обучения / А. Н. Газейкина // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 159–164.
8. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) : монография / Б. С. Гершунский. М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. 680 с.
9. Гречушкина Н. В. Онлайн-курс: определение и классификация / Н. В. Гречушкина // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 125–134.
10. Демидова Т. А. Задачный подход в методической подготовке будущего учителя начальных классов / Т. А. Демидова // Вестник Брянского государственного университета. 2010. № 1. С. 53–56.
11. Заводчикова Н. И., Плясунова У. В. Средства формирования и характеристики методических компетенций будущих учителей информатики средней школы / Н. И. Заводчикова, У. В. Плясунова // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 6. С. 102–107.
12. Заводчикова Н. И., Плясунова У. В. Использование модели организации обучения «Перевернутый класс» в курсе дисциплины методика обучения и воспитания в области информатики / Н. И. Заводчикова, У. В. Плясунова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 1. С. 139–146.
13. Истомина Н. Б., Соловейчик М. С. Деятельностный подход к методической подготовке учителя начальных классов / Н. Б. Истомина, М. С. Соловейчик // Новые исследования в педагогических науках. Вып. 1 (57) / Сост. И. К. Журавлев, В. С. Шубинский. М. : Педагогика, 1991. С. 84–88.
14. Каракозов С. Д., Уваров А. Ю. Успешная информатизация – трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде / С. Д. Каракозов, А. Ю. Уваров // Проблемы современного образования. 2016. № 2. С. 7–19.
15. Ковтунова Т. И. Методические задачи в предметной подготовке учителя математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. И. Ковтунова. Калуга, 2006. 214 с.
16. Козлова Н. Ш. Цифровые технологии в образовании / Н. Ш. Козлова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. № 1. С. 83–91.
17. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя / Н. В. Кузьмина. М. : АПН, 1990. 149 с.
18. Леонтьев А. Л. Деятельность, сознание, личность / А. Л. Леонтьев. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
19. Лобанова Е. В. Дидактическое проектирование информационно-образовательной среды высшего учебного заведения : автореф. дис. ... док. пед. наук / Е. В. Лобанова. М., 2005. 46 с.
20. Соловова Н. В. Методическая компетентность преподавателя вуза : монография / Н. В. Соловова. М. : Изд-во АПК и ППРО, 2010. 324 с.
21. Стефанова Н. Л. Компетентностный подход с точки зрения методики обучения математике / Н. Л. Стефанова // Проблемы теории и практики обучения математике. СПб., 2006. С. 25–32.
22. Уваров А. Ю., Ван С., Кан Ц. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае / А. Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан и др. // II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 155 с.
23. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Е. Эрганова. М. : Академия, 2007. 160 с.

24. Языкова Н. В. Формирование профессионально-методической деятельности студентов : монография / Н. В. Языкова. Улан-Удэ : БПП им. Д. Банзарова, 1994. 236 с.

25. Blended learning: the new normal and emerging technologies / C. Dziuban, C. R. Graham, P. D. Moskal, A. Norberg, N. Sicilia // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018. 15 (1).

## Transformation of requirements for building a bank of methodological tasks in the context of digitalization of teacher education

N. I. Zavodchikova<sup>1</sup>, I. A. Bykova<sup>2</sup>, G. Yu. Burakova<sup>3</sup>

<sup>1</sup>PhD in Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of theory and methods of teaching computer science, Yaroslavl State Pedagogical University n. a. K. D. Ushinsky.

Russia, Yaroslavl. ORCID: 0000-0002-9332-6143. E-mail: zaw-nadejda@yandex.ru

<sup>2</sup>senior lecturer of the Department of theory and methods of teaching computer science, Yaroslavl State Pedagogical University n. a. K. D. Ushinsky.

Russia, Yaroslavl. ORCID: 0000-0002-0062-8581. E-mail: i.bukova@yandex.ru

<sup>3</sup>PhD in Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of mathematical analysis, theory and methods of teaching mathematics, Yaroslavl State Pedagogical University n. a. K. D. Ushinsky.

Russia, Yaroslavl. ORCID: 0000-0002-1779-3735. E-mail: g.burakova@yspu.org

**Abstract.** The article deals with the development of digital educational resources for methodological courses. The relevance of the study is due to the need to adapt the existing bank of methodological tasks to the conditions of teaching in the digital educational environment. Clarifying the requirements for the bank of methodological tasks and highlighting the conditions for compliance with these requirements will allow us to intensify and systematize the process of designing a set of tasks, which in turn will contribute to improving the quality of training of future teachers.

The purpose of the article is based on the analysis of scientific publications concerning the peculiarities of digitalization of higher education, works devoted to the definition of methodological tasks and requirements for them, as well as their own practical experience to clarify the requirements for banks of tasks of methodological courses.

The authors of the article argue the expediency of using tasks in methodological courses that contribute to the formation of an indicative basis for the professional actions of the future teacher. The task bank should contain exercises with varying degrees of detail of the indicative basis of professional action, including exercises for the development of elementary methodological skills. The development of tasks of a small volume with clear evaluation criteria and an unambiguous answer option will allow you to partially automate the verification of students' work, which will increase and diversify the bank of tasks, which means that you can organize the development of methodological skills, individualize and personalize the learning process.

The article analyzes the possibility of transferring various types of tasks to an electronic course, and establishes the correspondence between the types of tasks and the elements of the online course.

The theoretical significance of the study is to clarify the requirements for the design and implementation of the practical component of methodological courses based on the theory of the gradual formation of mental actions.

The practical significance of the work lies in the possibility of using the described theoretical provisions in the construction of a bank of practical tasks in methodological disciplines in Moodle courses. The described approach was implemented in the development of a bank of tasks on the methodology of teaching computer science at the Faculty of Physics and Mathematics of the Yaroslavl State Pedagogical University.

**Keywords:** distance learning systems, methodological competence, LMS Moodle, methodological task, requirements for the bank of methodological tasks.

### References

1. Adol'f V. A. *Professional'naya kompetentnost' sovremennogo uchitelya* [Professional competence of a modern teacher] / V. A. Adolf. Krasnoyarsk. KSU. 1998. 310 p.

2. Aleksashina I. Yu. [Pedagogical idea: origin, comprehension, implementation] / I. Yu. Aleksashina. SPb. SpecLit. 2000. 222 p.

3. Aleksashina I. Yu. *Pedagogicheskaya ideya: zarozhdenie, osmyslenie, voploshchenie* [The practice of mixed learning: the history of one experiment] / N. V. Andreeva // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* – Psychological science and Education. 2018. Vol. 23. No. 3. Pp. 20–28. DOI: 10.17759/pse.2018230302.

4. Ball G. A. *Teoriya uchebnyh zadach: Psihologo-pedagogicheskij aspekt* [Theory of educational tasks: Psychological and pedagogical aspect] / G. A. Ball. M. Pedagogika. 1990. 184 p.

5. Bykova. I. A., Zavodchikova N. I., Plyasunova U. V. *Formirovanie orientirovochnoj osnovy professional'nyh dejstvij budushchih uchitelej informatiki* [Formation of the indicative basis of professional actions of future teachers of informatics] / I. A. Bykova, N. I. Zavodchikova, U. V. Plyasunova // *Vestnik Kostromskogo gosudar-*

stvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika – Herald of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2019. Vol. 25. No. 3. Pp. 177–180.

6. Vaindorf-Sysoeva M. E., Subocheva M. L. "Cifrovoye obrazovanie" kak sistemoobrazuyushchaya kategoriya: podhody k opredeleniyu ["Digital education" as a system-forming category: approaches to definition] / M. E. Vaindorf-Sysoeva, M. L. Subocheva // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika – Herald of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2018. No. 3. Pp. 25–36. DOI: 10.18384/2310-7219-2018-3-25-36.

7. Gazejkina A. N. Obuchenie budushchego uchitelya informatiki konstruirovaniyu uchebnykh zadaniy, napravlenykh na formirovaniye metapredmetnykh rezul'tatov obucheniya [Training of a future computer science teacher in the construction of educational tasks aimed at the formation of metasubject learning outcomes] / A. N. Gazejkina // Pedagogicheskoye obrazovanie v Rossii – Pedagogical education in Russia. 2014. No. 8. Pp. 159–164.

8. Gershunskiy B. S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (V poiskah praktiko-orientirovannykh obrazovatel'nykh koncepciy) : monografiya [Philosophy of education for the XXI century (In search of practice-oriented educational concepts) : monograph] / B. S. Gershunskiy. M. Moscow Psychological and Social Institute. 1998. 680 p.

9. Grechushkina N. V. Onlajn-kurs: opredeleniye i klassifikatsiya [Online course: definition and classification] / N. V. Grechushkina // Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia. 2018. Vol. 27. No. 6. Pp. 125–134.

10. Demidova T. A. Zadachnyy podhod v metodicheskoy podgotovke budushchego uchitelya nachal'nykh klassov / T. A. Demidova [Task approach in the methodological preparation of the future primary school teacher] / T. A. Demidova // Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Bryansk State University. 2010. No. 1. Pp. 53–56.

11. Zavodchikova N. I., Plyasunova U. V. Sredstva formirovaniya i harakteristiki metodicheskikh kompetentsiy budushchikh uchiteley informatiki sredney shkoly [Means of formation and characteristics of methodological competencies of future teachers of informatics in high school] / N. I. Zavodchikova, U. V. Plyasunova // Yaroslavl pedagogical herald. 2015. No. 6. Pp. 102–107.

12. Zavodchikova N. I., Plyasunova U. V. [The use of the model of the organization of training "Inverted class" in the course of the discipline methods of training and education in the field of informatics] / N. I. Zavodchikova, U. V. Plyasunova // Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik – Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology. 2016. No. 1. Pp. 139–146.

13. Istomina N. B., Soloveyichik M. S. Deyatel'nostnyy podkhod k metodicheskoy podgotovke uchitelya nachal'nykh klassov [Activity approach to methodological training of primary school teachers]. Is. 1 (57) / Comp. I. K. Zhuravlev, B. C. Shubinsky. M. Pedagogika. 1991. Pp. 84–88.

14. Karakozov S. D., Uvarov A. Yu. Uspeshnaya informatizatsiya – transformatsiya uchebnogo processa v cifrovoj obrazovatel'noy srede [Successful informatization-transformation of the educational process in the digital educational environment] / S. D. Karakozov, A. Yu. Uvarov // Problemy sovremennogo obrazovaniya – Problems of modern education. 2016. No. 2. Pp. 7–19.

15. Kovtunova T. I. Metodicheskie zadachi v predmetnoy podgotovke uchitelya matematiki : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 [Methodological problems in the subject training of mathematics teachers : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences : 13.00.02] / T. I. Kovtunova. Kaluga. 2006. 214 p.

16. Kozlova N. Sh. Cifrovyye tekhnologii v obrazovanii [Digital technologies in education] / N. S. Kozlova // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta – Herald of Maikop State Technological University. 2019. No. 1. Pp. 83–91.

17. Kuz'mina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya [Professionalism of the teacher's personality] / N. V. Kuz'mina. M. APN. 1990. 149 p.

18. Leont'ev A. L. Deyatel'nost', soznanie, lichnost' [Activity, consciousness, personality] / A. L. Leontiev. M. Politizdat. 1975. 304 p.

19. Lobanova E. V. Didakticheskoye proektirovaniye informacionno-obrazovatel'noy sredy vysshego uchebnogo zavedeniya : avtoref. dis. ... dok. ped. nauk [Didactic design of the information-educational environment of the higher educational institutions : abstract dis. ... Dr. of Pedagogical Sciences] / E. V. Lobanov. M. 2005. 46 p.

20. Solovova N. V. Metodicheskaya kompetentnost' prepodavatelya vuza : monografiya [Methodical competence of the teacher of higher education institution : monograph] / N. V. Solovova. M. Academy of Advanced Training and Professional Retraining of Educational Workers. 2010. 324 p.

21. Stefanova N. L. Kompetentnostnyy podhod s tochki zreniya metodiki obucheniya matematike [Competence approach from the point of view of methods of teaching mathematics] / N. L. Stefanova // Problemy teorii i praktiki obucheniya matematike – Problems of theory and practice of teaching mathematics. SPb. 2006. Pp. 25–32.

22. Uvarov A. Yu., Wang S., Kang C. Problemy i perspektivy cifrovoj transformatsii obrazovaniya v Rossii i Kitae [Problems and prospects of digital transformation of education in Russia and China] / A. Yu. Uvarov, S. Wang, Ts. Kang, et al. // II Rossijsko-kitajskaya konferentsiya issledovateley obrazovaniya "Cifrovaya transformatsiya obrazovaniya i iskusstvennyy intellekt" – II Russian-Chinese Conference of Education Researchers "Digital Transformation of Education and artificial intelligence". Moscow, Russia, September 26–27, 2019. M. Higher School of Economics. 2019. 155 p.

23. Erganova N. E. Metodika professional'nogo obucheniya : uchebnoye posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenij [Methodology of professional training : textbook for students of higher educational institutions] / N. E. Erganova. M. Akademiya. 2007. 160 p.

24. Yazykova N. V. Formirovaniye professional'no-metodicheskoy deyatel'nosti studentov : monografiya [Formation of professional and methodological activity of students : monograph] / N. V. Yazykova. Ulan-Ude. Bohan Pedagogical College named after D. Banzarov. 1994. 236 p.

## Анализ эволюции контекста употребления понятия «многомерность» в связи с феноменологией образовательной реальности

С. В. Смирнова

кандидат педагогических наук, доцент, Сыктывкарский государственный университет  
им. Питирима Сорокина. Россия, г. Сыктывкар. E-mail: smirnovasv@syktsu.ru

**Аннотация.** Изучение феномена многомерности осуществлялось представителями различных точных и гуманитарных наук и в настоящее время является одним из востребованных направлений современного научного исследования. Однако, несмотря на более чем 70-летний опыт приближения к познанию принципа многомерности, в том числе в сфере образования, этот феномен человеческой деятельности и окружающей реальности остается практически не изученным до сегодняшних дней. Данная статья посвящена проблеме осмысления различных аспектов употребления контекста понятия «многомерность» в историко-логическом обзоре российских научных исследований, а также поиска особенностей феномена многомерности в сфере образования. Предпринимается попытка анализа динамики эволюции феномена многомерности в ракурсе образовательной реальности.

Цель статьи – выявить основные черты многомерности образования в контекстах ее многоплановости и многослойности, систематизировать и структурировать исторические этапы научного исследования феномена многомерности: от социологического, через научно-практический к этапу осмысленного проектирования универсальной образовательной реальности.

Используемый в настоящей работе метод историко-логического анализа научной литературы позволил выявить тенденции развития понятия «многомерность» и проанализировать контекст употребления данного понятия применительно к области образования. Феноменологический подход, предполагающий изучение и осмысление окружающей реальности как целостности, позволяет проанализировать эволюцию феномена многомерности и подойти к анализу понятия «многомерность в образовании», а также осмыслить глубину и направленность происходящих в данной области изменений.

В статье проанализированы и описаны основные исторические этапы эволюции контекста употребления понятия «многомерность» в связи с феноменологией образовательной реальности.

**Ключевые слова:** многомерность, проектирование образовательной реальности, образовательное пространство, среда, феноменология.

С феноменологической точки зрения, предполагающей изучение и осмысление человека и его окружающей реальности как целостности, «современное образование характеризуется поисками путей описания и моделирования многомерной, многозначной, постоянно изменяющейся реальности педагогических процессов, систем, сред и пространств: с одной стороны, по причине многомерности, многослойности и изменчивости этой реальности, а с другой стороны, из-за многозначности и многообразия самой образовательной деятельности» [28]. Научное рассмотрение понятий «образовательное пространство», «реальность», «среда» сегодня дополняется признаками виртуальности и цифровизации, которые становятся неотъемлемыми характеристиками, усложняя и увеличивая природную многослойность образования.

Поэтому большинство современных научных исследований направлено на изучение отдельных аспектов образовательной реальности и не содержит описания во всей ее полноте, с использованием специального языка и методов ее измерения. Тогда как осмысление образовательной реальности как динамичного и многомерного феномена, описанное нами ранее [37], предполагает использование значительного количества смыслов, вкладываемых в понятие «многомерность»: это многомерность знания, сознания, бытия, систем, процессов, технологий и т. п. Понимая «многомерность в образовании» как «одновременное и разновекторное достижение планируемых результатов образования с использованием технологий и методов, обеспечивающих становление актуального духовно-нравственного мировоззрения личности» [38], в настоящей работе предлагается анализ контекста употребления термина «многомерность» в связи с феноменологическими рассуждениями образовательной реальности.

Следует признать, что, несмотря на более чем 70-летний опыт приближения к познанию феномена многомерности, в том числе в сфере образования, данный принцип человеческой деятельности остается практически не исследованным до сегодняшних дней. Высокая степень сложности и динамичности разновекторных процессов в образовании также не способствует научному обоснованию многомерности образовательной реальности.

Впервые многомерность как принцип в научных трудах была зафиксирована выдающимся российским и американским социологом Питиримом Сорокиным, который в 50-х годах XX века выделил два типа расслоения (деления) общества: одномерную и многомерную стратификацию. В основе одномерной стратификации лежит распределение по одному признаку (религии, профессии, собственности и т. д.), а в основу многомерной стратификации – несколько признаков одновременно [42]. Несмотря на то что Питирим Сорокин понимал данный феномен исключительно как синоним многофакторности, и в основных своих работах при описании окружающей (социальной) реальности проявлял себя как сторонник сложных, многофакторных критериев [43], указанное наблюдение положило начало устойчивому интересу в различных научных областях и социальной жизни к многомерности как феномену. Однако в дальнейшем, во многом благодаря следующим друг за другом социально-экономическим потрясениям в России и мире, научное изучение данного феномена было невозможным, что породило в последствии религиозно-мистический характер толкования данного понятия, закрепившийся в российской исследовательской литературе в перестроечное и постперестроечное время.

Необходимо подчеркнуть, что в последнем десятилетии XX века высокий интерес к проблемам многомерности, в основном, посвящен описаниям многомерности структур Вселенной, пространства, времени и человека, осуществляемых в рамках популярных исследований, не имеющих признаков научного исследования. Немногочисленные научные исследования этого периода используют понятие «многомерность» в рамках обывательской терминологии, не раскрывая его и не приводя феноменологических описаний. Тематика осмысления процессов многомерности варьируется в различных областях знаний: проблемы описания культурного пространства [13] и специфических филологических закономерностей [9; 27], многомерность философского текста [8] и исторического развития [14], проблемы многомерности человека в социальной сфере [15] и познание интонационной многомерности музыкального произведения [46]. Философия как область идеального и прикладная экономика как область материального познания мира также демонстрируют в этот период интерес к различным аспектам многомерности [3; 5; 25]. Таким образом, в данный период на первое место в начальных исследованиях многомерности выступает окружающая среда с различными узкими аспектами жизнедеятельности человека.

Несмотря на то что для периода с 1995-1996 гг. до 2001-2002 гг. характерным остается тот же контекст использования указанного понятия, на первый план постепенно выдвигается, приближая к изучению социальных процессов, аспект изучения многомерности человека и времени. Однако в целом можно констатировать незначительный интерес к вопросам многомерности, за исключением развития данного понятия именно в образовательном контексте. Здесь можно отметить в качестве основополагающих исследований концепцию ноосферного образования и целостного мышления в педагогике, разработанной доктором психологических наук, членом РАЕН Н. В. Масловой, согласно которому технология образовательной деятельности – это многомерный процесс организованного взаимодействия учителя и ученика в соответствующих психолого-педагогических условиях [23]. А также концептуальное описание многомерной технологии профессора В. Э. Штейнберга [48], положившей начало исследованиям и созданию впоследствии научной школы «Профессиональная многомерность» в образовании (Ф. Г. Ялалов и др). Так, В. Э. Штейнберг определяет «профессиональную многомерность» педагога как «способность интегрировать в своей деятельности несколько направлений, подходов, технологий» [54].

В целом, следуя за идеями Питирима Сорокина и академика В. Э. Штейнберга, сегодня можно предположить, что одномерность в образовании может быть выражена в углублении в одну или несколько исключительных областей. К примеру, углубление в исключительно знаниевый, гносеологический, компонент при подготовке обучающихся к аттестационным процедурам. Здесь мы можем наблюдать образовательную одномерность, тогда как образование в целом выходит далеко за пределы исключительно познавательной области. В том числе Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» трактует образование как

«единый целенаправленный процесс воспитания и обучения» [45], что уже само по себе бесконечно расширяет границы образовательной реальности.

Следующий десятилетний период (2002–2012) характеризуется всплеском научного интереса к описанию феномена многомерности в различных отраслях знания. Российский индекс научного цитирования указанного периода содержит более 500 ссылок на научные исследования в различных областях, посвященные изучению тех или иных аспектов многомерности. Однако, в основном, «многомерность» употребляется не как понятие или термин, а в качестве характеристики тех или иных объектов (многомерность истины, понятий, синтаксическая многомерность, многомерность архитектурной среды, многомерность компонентов безопасности движения и т. п.) [7; 24; 29]. Тем не менее предпринимаются попытки научного описания идеи многомерности как многозначности, множественности [19]. Кроме того, знаковыми становятся исследования по аксиологии и антропологии многомерности [32], углубляются философские рассуждения феномена и возникает все больше исследований, связанных с многомерностью в области образования [52] и психологии.

Появляются описательные (феноменологические) характеристики многомерности: «принцип многомерности отражает факт высокой динамичности индивидуальной психической реальности и межличностных отношений, их изменчивость и развитие с одной стороны, с другой – такую же множественность пониманий, отношений и интерпретаций» [16].

М. М. Прохоров, д. филос. н., профессор, заведующий кафедрой философии и истории мировоззрения, отмечает, что «многомерность и целостность личности человека обнаруживается в культуре, понятой как совокупность всех способов и результатов взаимодействия человека с окружающей его действительностью. Они являются фундаментальными универсалиями человеческой культуры» [30].

Таким образом, впервые многомерность и целостность выступают в одном социальном контексте, применительно к личности человека и окружающей реальности. Основываясь на данной точке зрения, предполагаем, что многомерность порождается при взаимодействии человека и окружающей его действительности и имеет универсальный характер с признаками высокой сложности происходящих процессов.

Кроме того, в данный период предпринимаются попытки научного обоснования многомерности как качества, которое обуславливает самоидентификацию человека: «Как понятие многомерность целесообразно соотносить с известным понятием универсальности. Многомерность, как и универсальность, предполагает овладение различными видами социальной деятельности: общественно-политической, художественной, физической и т. д. Эта множественность ограничивается способностями человека и его потенциальной готовностью сравнительно быстро переменить вид труда» [6].

Таким образом, можно констатировать, что появляются первые научные описания многомерности, характеризующие данный феномен с точки зрения многослойности признаков, качеств, характеристик. Различные пласты многомерности, в том числе в образовании, имеют самостоятельную ценность, ориентированы и исходят из потенциальных возможностей как человека, так и среды. По крайней мере, в рассматриваемый период изучения многомерности, потенциальные возможности окружающей реальности у многих исследователей выступают на первый план и тесно связаны с культурой.

Также и в области образования закономерно появляется интерес к обоснованию требуемых свойств образовательного пространства и личности участников образовательного процесса. Педагогика и андрагогика заняты выстраиванием моделей («портретов») учащихся, выпускников, педагогов, а увеличение и ускорение информационных потоков способствует появлению потребности в разновекторных направлениях развития специалистов: «Сегодня выпускник педагогических образовательных учреждений должен обладать многомерными педагогическими компетенциями, т. е. способностями, такими как системность, структурированность, многозадачность, мобильность, синергетичность, без которых он не сможет оптимально строить образовательный процесс, а в целом педагогическую деятельность» [20].

Активное изучение и описание требуемых качеств, свойств и характеристик как участников образовательного процесса, так и системы образования в целом, свойственное данному периоду, инициировало преобразующий, моделирующий подход к формированию образовательной реальности. Роль каждого субъекта в образовательном пространстве получает в данный период статус активного участника, способного трансформировать систему образования в зависимости от своих потребностей. Это находит свое выражение, к примеру, в уси-

лении роли управляющих советов образовательных организаций, в которые, помимо администрации, на равных правах входят родители и учащиеся, имея самостоятельные голоса в решении всех текущих и стратегических вопросов относительно развития и функционирования образовательной организации. С точки зрения феномена многомерности в образовании, данный факт способствует многократному увеличению возможностей образовательной реальности, требуется особым образом организованная подготовка специалистов для системы образования: «Самовыражение личности будущего педагога возможно рассматривать в контексте решения проблемы многомерной, но не одномоментной полноты, завершенности жизнедеятельности в образовательном мире. Исходя из этого существенными характеристиками многомерности могут выступать возникающие кризисы личностно-профессионального развития; индивидуально-неповторимая скорость и емкость личностно-профессиональных изменений; неповторимость самопроявления в зависимости от степени сложности возникающих проблем развития и т. д.» [1].

Таким образом, на данном этапе основной симптоматической чертой образовательной реальности становится упор на личностные качества человека в образовании, предпринимаются попытки осмысления и описания требуемых системе качеств на основе развития потенциальных возможностей. Кроме того, данный период исследования многомерности как сложного социального феномена характеризуется попытками научного определения понятия многомерности в различных областях, смежных с образованием, что создает предпосылки для научного описания многомерности в ракурсе развивающейся и усложняющейся образовательной реальности.

На следующем этапе (2013–2017) возникают научные предпосылки для перехода от описания многомерности в различных областях социальной жизни и потенциальных возможностей человека к моделированию универсальной многомерной реальности, что приводит к появлению научно-практических исследовательских работ, призванных конструировать образовательную реальность с заданными свойствами. Появляются работы по изучению многомерности образовательного пространства [2; 11; 12; 18; 22; 33; 47; 51; 53]. «Феноменология образовательного пространства сложна, многомерна, стохастична. Отсюда сложность и неоднозначность толкования понятия «образовательное пространство»... Именно в образовании скрыты новые возможности многомерности феномена и категории «образовательное пространство» [34].

Так, осмысляя пространство как окружающую действительность, исследования данного периода описывают различные пласты многомерной реальности, в которой человек органично и целостно вовлечен в эту реальность, находится в едином потоке и не разделяет различные процессы, происходящие с ним, на отдельные сегменты. Так, к примеру, образовательное пространство одновременно имеет черты и развития и контроля, содержательно противоположные друг другу, которые сливаются в единый образовательный процесс.

Также в данный период предпринимаются попытки охарактеризовать с точки зрения многомерности мышление как психический процесс [4] и образовательные процессы в целом с целью дальнейшего формирования требуемых характеристик образовательного процесса и пространства. Так, отмечается, что среди всех «концепций и трактовок воспитания, неизменным сохраняется... «определение «многомерности» воспитания, осуществляемого в широком контексте повседневной реальности, многогранной, противоречивой, полисубъектной, что создает возможности для осуществления различных воспитательных практик» [31].

Изложенные выше симптоматические черты прошлого периода содержали в себе некий призыв к развитию, что прослеживается в исследовательских формулировках того этапа, таких как «выпускник должен обладать соответствующим перечнем многомерных компетенций» и т. п. Настоящий этап феноменологически отмечен признанием факта наличия и развития компетенций и определенных характеристик. Описываются уже достигнутые результаты: «Профессиональная деятельность преподавателя характеризуется многомерностью, которая наполнена педагогическим содержанием, методологической основой, научно-исследовательскими тенденциями, инновационными подходами, оптимальными средствами и формами к организации и выполнению мотивационной, обучающей, развивающей, рефлексивной, воспитывающей функций, что включает широкий практический контекст с высокой степенью универсальности. Многомерность в профессиональной деятельности педагога понимается как сочетание его личностных качеств, которые проявляются через знания, профессиональные педагогические навыки, умения, готовность и способность творить, высокую гражданственность и ответственность (социально-педагогический опыт и рефлексивность)» [21]. Так, мы можем наблюдать скачкообразный переход от моделирования многомерных

свойств и процессов («должен иметь») к фактологической констатации («имеет») и описанию содержания имеющихся свойств.

Несмотря на противоположность концепций этих двух периодов, мы видим, что педагогические исследования проявляют устойчивый интерес к описанию содержания и функций многомерности как уже устоявшегося факта, неотъемлемого аспекта образовательной реальности. Многомерность как феномен в сфере образовательной реальности обретает четкое содержание, в которое одновременно включаются разновекторные самоценные направления (и воспитательная и инновационная деятельность педагога, и обучение и мотивация и т. п.).

В результате на данном этапе научного изучения феномена многомерности некоторые исследователи рассматривают многомерность как одну из характеристик образования вообще: «Современная профессиональная деятельность социальных педагогов способствует восстановлению многомерности традиционного российского образовательного процесса» [50].

В процессы моделирования образовательной реальности, таким образом, вовлечена личность педагога как человека, способного моделировать универсальное содержание образования и воспитания, а также различные аспекты образовательной реальности. Кроме того, моделированию подлежат и непосредственно инструменты воспитания и развития личности, описанные в наших работах [36; 40]. Основные идеи, значимые для настоящего исследования и описанные в предыдущих наших работах, группируются вокруг посыла, что современный педагог может и должен уметь не только подбирать, но и моделировать требуемые качества личности на основе долгосрочной образовательной перспективы и необходимые для этого педагогические средства. Так, к примеру, создание «портрета выпускника» или портрета учащегося (конкретного) класса, позволяет педагогу проактивно моделировать цели и смыслы образования и развития личности, ориентируясь на вызовы времени. Таким образом, каждый педагог, отвечая для себя на вопросы «мой ученик – кто он?», «создаваемый мной процесс – какой он? для чего? для кого? с какой целью? ради чего?», вовлекается в многомерные процессы осмысленно, и оперирует ими по крайней мере на уровне мысленно созданной модели.

Вместе с этим предпринимаются попытки определения понятия многомерности: «Многомерность – категория дидактики, собирательная обобщающая характеристика представления знаний; обозначает универсальное свойство материальных и нематериальных объектов и представляющих их моделей – обладание многими измерениями, т. е. совокупностью разнородных свойств и, соответственно, шкалами их измерения» [47].

В целом, в данный период российский индекс научного цитирования содержит несколько тысяч публикаций, посвященных исследованию феномена многомерности, что также косвенно свидетельствует о повышении интереса к различным аспектам феномена многомерности и свидетельствует о его универсальности.

Замысел создания модели многомерной реальности на предыдущем этапе способствовал появлению следующего этапа исследований (с 2018 г. по настоящее время), который характеризуется попытками описания различных аспектов многомерности в условиях ценностно-смыслового проектирования системы образования [10; 26; 35; 44; 49]. Отмечается, что «принципиальное отличие феномена многомерности состоит в высоком уровне владения профессионалом методологической культурой, позволяющей концептуально осмысливать и проектировать собственную профессиональную деятельность» [17]. Предпринимается попытка определения понятия многомерности как «разновекторной направленности того или иного явления, происходящей одновременно с различной глубиной проникновения» и представления целостной системы многомерного образования и развития личности, способной гарантировать достижение стратегических целевых ориентиров государства и общества [37]. Также, в наших предыдущих работах [39; 41] был описан аксиологический, содержательный и процессуальный инструментарий образовательной многомерности с динамическими характеристиками.

Также в наших предыдущих работах представлено описание принципа многомерности в образовании, понимаемого как многообразие взаимоотношений человека с миром, который позволяет конструктивно взаимодействовать с реалиями образовательной среды, ставить и достигать задачи будущего, познавать окружающий мир в его многообразии и с различных подходов и взглядов [39].

Анализируя проведенный обзор употребления контекста понятия «многомерность», можно предположить, что эволюция описанных в исследовании идей зависит от господствующей образовательной парадигмы. Так, общефилософский исследовательский взгляд на окружающую реальность породил в 90-е гг. XX века широкий интерес к многомерности Все-

ленной и человека, который впоследствии приобретал черты вначале научно-популярных исследований, а затем научных обоснований и научно-практических разработок, исследований по аксиологии и антропологии многомерности. А требуемые в настоящее время проектировочные компетенции, находят свой отклик в научных исследованиях, прямо и косвенно свидетельствующих об актуальности данного направления, особенно в части моделирования и проектирования образовательной реальности с заданными характеристиками. При этом возрастающая роль многомерности как феномена управляет направлениями научных исследований и в области образования сводится к необходимости всестороннего, целостного и системного изучения разнонаправленных процессов.

Феноменологически современный этап развития образования обладает признаками ценностно-смыслового проектирования всей системы образования, что отражается в федеральных государственных образовательных стандартах всех уровней образования, предъявляющих требования к образовательным результатам и предполагающих приоритетное использование проектных технологий в обучении и воспитании молодых поколений. Трансформация системы образования влияет на образовательное пространство и образовательную реальность всех участников процесса в зависимости от их готовности и способности восприятия происходящих изменений, потребностей и потенциала. При этом очевидной становится необходимость вооружения участников универсальными механизмами проектирования образовательной реальности.

Так, основными чертами многомерности образования сегодня становятся не только сложность, ускорение, многоплановость и многослойность образовательной реальности, но при этом сохраняется высокая потребность в развитии человеческого потенциала как универсального принципа системы образования. Помимо одномерной знаниевой составляющей образования, рефлексивность, креативность, инновационность и ответственность выходят на первый план проектирования образовательного процесса и должны подкрепляться соответствующими инструментами, позволяющими развивать данные качества как у педагогов, так и у обучающихся.

Перечисленные выше общие черты многомерности, характеризующие образовательную реальность, могут рассматриваться также с учетом многозадачности как главенствующего в настоящее время признака. Таким образом, многомерность выступает как динамичное, пластичное, многоплановое свойство образовательной реальности, что многократно усложняет все происходящие в образовании процессы. Тем не менее, рассматривая многомерность как универсальный принцип, и понимая этапы эволюции понятия «многомерность» в связи с феноменологией образовательной реальности, возможно соответствующим образом выстраивать подготовку будущих специалистов для системы образования, а также проектировать модели участников образовательного процесса, рассмотренные выше.

Признавая, что эволюция идей многомерности в образовании является отражением действующей образовательной парадигмы, обобщим приведенные выше феноменологические черты развития контекста употребления понятия «многомерность» в таблице. Данная таблица выстроена нами по признаку исторической перспективы, а также содержит ретроспективный взгляд, описывающий произведенное каждым конкретным этапом влияние на последующие этапы. Такой подход позволяет системно представить эволюцию идей многомерности в образовании.

Таблица 1

**Сравнительный анализ эволюции контекста употребления понятия «многомерность» в связи с феноменологией образовательной реальности**

Этапы	Даты, представители	Основные достижения	Перспективы
1. Социологический (феноменологический)	50 годы XX века, П. Сорокин	Выделение многомерной стратификации общества. Научно обоснована идея сложности и многоплановости процессов, оказывающих влияние на окружающую человека реальность.	Дальнейшее изучение многомерности как феномена.
2. Религиозно-мистический (донаучный)	Прибл. 1988–1993 гг.	Донаучное открытие многомерности пространства, в том числе образовательного. Широкий интерес представителей различных наук к феномену многомерности во всех отраслях социальной жизни.	Усиление интереса общества к проявлениям многомерности.

Окончание табл. 1

Этапы	Даты, представители	Основные достижения	Перспективы
3. Начально-философский	Прибл. 1993–1996 гг.	Исследовательские публикации в различных областях науки (экономика, культура, история). Производятся попытки описания многомерной реальности с помощью обывательской терминологии.	Проявление начального интереса к многомерности как определяющему фактору развития той или иной области.
4. Научно-популярный	С 1995–1996 гг. до 2001–2002 г. Н. В. Маслова, В. Э. Штейнберг, Ф. Г. Ялалов	Научное описание новой образовательной реальности – «Ноосферное образование». Разработан и научно обоснован практический инструментарий для педагогов «Дидактическая многомерная технология».	Технология дидактических многомерных инструментов порождает появление и использование интеллект-карт в российском образовании.
5. Научный	2002–2012 Лукманова Р. Х. Сабиров А. Г. Прохоров М. М. Ялалов Ф. Г. Остапенко А. А. Волкова М. В. Манихова Ф. Я. и др.	Предпринимаются попытки научного описания идеи многомерности как многозначности, множественности и необходимости развития потенциала человека и его среды; знаковыми становятся исследования по аксиологии и антропологии многомерности; возникает все больше исследований, связанных с многомерностью в области образования и психологии. В области образования появляется интерес к обоснованию требуемых свойств пространства и личности участников образовательного процесса: «Педагог должен обладать многомерными компетенциями».	Создание предпосылок для научного описания в ракурсе образовательной реальности и развития потенциала человека.
6. Моделирование	2013–2017 Штейнберг В. Э. Дорофеев А. В. Смирнова С. В.	Создаются научные предпосылки для перехода от описания многомерности в различных областях социальной жизни к моделированию универсальной многомерной реальности. Появляются работы по изучению многомерности образовательного пространства, некоторые исследователи рассматривают многомерность как одну из характеристик образования вообще. Многомерность в образовании становится постулатом: «Педагог обладает многомерными компетенциями с определенными характеристиками».	Осуществляется плавный переход от моделирования образовательных процессов в лабораторных условиях к проектированию универсальной образовательной реальности.
7. Проектирование	С 2018 – по настоящее время Копытов А. Д., Смирнова С. В.	Предпринимается попытка определения понятия многомерности как «разновекторной направленности того или иного явления, происходящей одновременно с различной глубиной проникновения», проектируется процессуальный инструментарий образовательной многомерности с динамическими характеристиками. Ценностно-смысловое проектирование системы образования.	Предпосылки к использованию инструментария образовательной многомерности в педагогической практике. Предпосылки к изучению виртуальной многомерности образования.
8. Виртуальная многомерность образования	–	–	–

В целом, как показали результаты настоящего исследования, динамика эволюции понятия «многомерность» зависит от господствующей образовательной парадигмы и постепенно развивается от социологического, общепедагогического рассмотрения понятия к принятию необходимости проектирования универсальной образовательной реальности с заданными характеристиками.

На современном этапе можно определить многомерность как объективно существующее, способное к самоорганизации и изменениям свойство, присущее определенным процессам, воспринимаемое субъектом исходя из сформированных качеств и характеристик личности.

Усложнение и расслоение современных процессов в образовании также способствуют необходимости целостного и системного изучения многомерности в связи с феноменологией образовательной реальности. Можно предположить, что на следующем этапе закономерное возрастание интереса к возможностям цифровой образовательной среды и виртуальной реальности будет изучаться в том числе с точки зрения многомерности как неотъемлемой характеристики современного образования в силу его универсальности и потенциальной проектируемости требуемых результатов. В силу увеличивающегося значения ускоряющихся многомерных процессов, без изучения многомерности образовательной реальности дальнейшее развитие научных исследований в области образования, педагогики и андрагогики, представляется невозможным.

Таким образом, анализ контекста употребления понятия «многомерность» в связи с феноменологией образовательной реальности демонстрирует эволюцию контекста и идей, сопряженных с многомерностью образования, что указывает на необходимость дальнейшего научного изучения как самого понятия, так и его феноменологических характеристик в условиях ценностно-смыслового проектирования системы образования.

### Список литературы

1. Алексеев И. Н. Стратегии многомерного самовыражения будущего педагога // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 14. С. 167–171.
2. Ахметшина Ю. В. Многомерность социокультурного пространства вуза в контексте взращивания корпоративности у студентов // Вестник Хабаровской государственной академии экономики и права. 2014. № 4-5. С. 88–95.
3. Баранов Г. В. Деятельность в многомерности человеческого существования : монография / Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Омский государственный аграрный университет. Омск, 1997.
4. Белолуцкая А. К. Многомерность мышления как фактор преобразования проблемных ситуаций в профессиональной деятельности педагога // Образование. Наука. Научные кадры. 2015. № 3. С. 242–244.
5. Белоус В. В. Принцип многомерности как фактор развития теории интегральной индивидуальности // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 6. С. 113–119.
6. Волкова М. В. Интегративная модель многомерной личности школьника // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2008. № 11. С. 21–29.
7. Волчок Ю. П. О многомерности понятия «современность» в архитектуре наших дней // Архитектура и строительство России. 2010. № 11. С. 1.
8. Воронина Н. И. О многомерности философского текста // Бахтин и время: Тезисы докладов IV Бахтинских чтений / Редкол.: Р. И. Александрова, Д. Е. Фролов, М. Д. Мартынова. 1998. С. 122.
9. Гацук В. М. Текстологическое постижение многомерности фольклора // Современная текстология: теория и практика Москва, 1997. С. 103–111.
10. Донина О. И., Арябкина И. В., Лебедева Н. В. Многомерность как отличительный признак современного дополнительного профессионального образования // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. № 6. С. 42–48.
11. Дорофеев А. В., Арсланова М. Н. Принцип многомерности в проектировании нелинейного образовательного процесса подготовки будущего педагога // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 3 (70). С. 57–63.
12. Дорофеев А. В., Латыпова А. Ф. Принцип многомерности в компетентностном образовании // Научные труды SWorld. 2015. Т. 8. № 1 (38). С. 83–86.
13. Иконникова С. Н. Культурное пространство России: многомерность и динамизм // Культура на пороге III тысячелетия : Материалы III международного семинара. Санкт-Петербургская государственная академия культуры. 1996. С. 146–151.
14. Ковальченко И. Д. Многомерность исторического развития // Свободная мысль. 1995. № 10. С. 77–88.
15. Кожевникова О. Н. Проблемы многомерности человека в социальной сфере // Вестник Челябинского государственного университета. 2001. Т. 8. № 1. С. 158.

16. Козлов В. В. Принцип многомерности истины в интегративной психологии // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2011. № 1 (21). С. 1–12.
17. Копытов А. Д., Черепанова Т. Б. Профессиональные педагогические компетентности: междисциплинарность vs многомерность // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (208). С. 117–123.
18. Кролевец Ю. Л. Теоретические основы многомерности социального поведения // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 1 (14). С. 30–31.
19. Лукманова Р. Х. Гармоническая многомерность истины : дис. ... д-ра философских наук : 09.00.01 / Лукманова Раушания Хусаиновна. Уфа, 2009. 347 с.
20. Манихова Ф. Я. Моделирование профессионального становления учителя начальных классов на основе многомерных педагогических компетенций // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 140–145.
21. Маркова Н. Г. Многомерность в профессиональной деятельности преподавателя в поликультурном образовательном пространстве вуза // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании : сборник материалов V Всероссийской интернет-конференции с международным участием. 2017. С. 169–174.
22. Маркова Н. Г. Многомерность в профессиональной подготовке специалиста // Профессиональная деятельность педагога в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования : материалы Международной научно-практической конференции. 2017. С. 237–239.
23. Маслова Н. В. Ноосферное образование : монография. М. : Инст. Холодинамики, 2002. 338 с.
24. Мастаченко В. Н. Многомерность компонентов безопасности движения // Мир транспорта. 2003. Т. 1. № 3 (3). С. 26–33.
25. Мясникова Л. А. Многомерность коммерции в постиндустриальном обществе // Коммерция и логистика : сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2001. С. 13–15.
26. Нека И. В. Многомерность проектировочной деятельности бакалавра профессионального обучения сферы охраны труда // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». 2018. Т. 2. № 10. С. 230–235.
27. Новикова О. Н. Многомерность желания и его языковая репрезентация // Germanika. Slavika. Turkuca : сборник научных статей. К 60-летию профессора Рахима Закиевича Мурясова. Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации, Башкирский государственный университет. Уфа, 2000. С. 339–344.
28. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 Краснодар, 2005. 424 с.
29. Поликарпов А. М. Многомерность и синтаксическая итеративность системы сложного предложения в немецкой разговорной речи // Иностранные языки в высшей школе. 2010. № 3 (14). С. 77–83.
30. Прохоров М. М. Мировоззренческая многомерность человека // Многомерность и целостность человека в философии, науке и религии : Материалы Международной научно-образовательной конференции. Казанский (Приволжский) федеральный университет. Казань, 2012. С. 22–26.
31. Ромм Т. А. Многомерность феномена воспитания в современной социальной реальности // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования : Материалы V Международной научно-практической конференции / Под ред. Н. Н. Михайловой, И. В. Хромовой. 2017. С. 47–54.
32. Сабиров А. Г. Многомерность человека в современной философской антропологии // Многомерность и целостность человека в философии, науке и религии : Материалы Международной научно-образовательной конференции. Казанский (Приволжский) федеральный университет. Казань, 2012. С. 294–297.
33. Савина И. В. Социокультурное пространство организации: многомерность и структурные элементы // Технологии и инновации в практике работы общеобразовательной школы : сборник научных трудов / Сост. Е. М. Акишина, Д. В. Поль, Е. В. Романова ; Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования. Москва, 2016. С. 41–57.
34. Семенова Е. В., Семенов В. И. Современное образовательное пространство: многомерность понятия // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. С. 215.
35. Ситаров В. А. Многомерность ценностного пространства воспитания молодежи // Башкатовские чтения: «Психология притеснения и деструктивного поведения в детско-подростковой среде» : Материалы восемнадцатой Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора, заслуженного деятеля науки РФ Ивана Павловича Башкатова / Под общ. ред. М. Н. Филиппова. 2018. С. 53–57.
36. Смирнова С. В. Динамичная система многомерного развития личности учащихся как современный воспитательный тренд // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета : электронный научный журнал. 2016. № 3 (19). С. 194–204.
37. Смирнова С. В. Многомерное образование: к постановке проблемы // Человек. Культура. Образование : научно-образовательный и методический журнал. 2019. № 2 (32). 250 с. С. 224–237.
38. Смирнова С. В. Обзор концепций многомерности в различных отраслях знания как основа идеи многомерности в образовании // Ученые записки РГСУ. 2017. № 3. С. 124–131.

39. Смирнова С. В. Принцип многомерности в образовании как приоритетное направление развития личности в условиях незапланированных результатов будущего // Всероссийская научная конференция с международным участием «Наука в региональном пространстве современной России и зарубежья»: сборник научных статей / ФИЦ Коми НЦ УрО РАН. Сыктывкар, 2019. 400 с. С. 121–125.
40. Смирнова С. В. Процессуальный инструментальный учебный проектирования как средства многомерного развития личности учащихся // Вестник Воронежского государственного университета. 2017. № 2. С. 93–98.
41. Смирнова С. В. Уроки воспитания: многомерное воспитание и развитие личности обучающихся в контексте стратегически значимых тенденций отечественного образования // Научно-методический журнал заместителя директора по воспитательной работе. 2018. № 6. С. 14–128.
42. Сорокин П. А. Социальная мобильность. М.: Academia; LVS, 2005. 588 с.
43. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика / Пер. с англ., вступ. ст. и коммент. В. В. Сапова. М.: Академический проект, 2020. 988 с.
44. Ушенин О. И. Многомерность педагогического конфликта в образовательном учреждении // Человек в цифровом пространстве: онтология участия и культура взаимодействия / Под ред. М. О. Орлова. 2019. С. 162–164.
45. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.05.2020) «Об образовании в Российской Федерации».
46. Часовитин Д. Н. Познание интонационной многомерности музыкального произведения через сравнение его звукозаписей и редакций как необходимая черта вузовской музыкальной педагогики // Современные проблемы педагогики музыкального вуза: Материалы научно-методической конференции / Министерство культуры Российской Федерации; Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова. 1999. С. 89–96.
47. Штейнберг В. Э. От наглядности «По Коменскому» — к дидактическим инструментам // Образовательные технологии. 2015. № 3. С. 65–84.
48. Штейнберг В. Э. Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения: дис. ... д-ра педагогических наук / Уральский государственный профессионально-педагогический университет. Екатеринбург, 2000.
49. Якименко В. А. Многомерность личности одаренного ребенка // Мир будущего и новая философия образования: сборник научных трудов. Калининград, 2019. С. 106–112.
50. Яковлев Д. Е., Шилова Г. Ф. Многомерность пространства развития личности ребенка // Власть. 2017. Т. 25. № 7. С. 108–112.
51. Ялалов Ф. Г. Многомерность содержания профессионального образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2015. № 1 (157). С. 126–131.
52. Ялалов Ф. Г. Многомерные педагогические компетенции // Педагогика. 2012. № 4. С. 45–53; Копытова Н. Е. Многомерная профессиональная деятельность преподавателя вуза: от функций к компетенциям // Вестник Томского гос. ун-та. 2012. Вып. 10 (114). С. 103–112.
53. Ялалов Ф. Г. Многомерный педагог // Модернизация педагогического образования: сборник научных трудов Международного форума / Под ред. Р. А. Валеевой. 2015. С. 364–369.
54. Ялалов Ф. Г. Профессиональная многомерность: многомерные компетенции // Филология и культура. 2015. № 2 (40). С. 326–330.

## Analysis of the evolution of the context of the use of the concept of "multidimensionality" in connection with the phenomenology of educational reality

S. V. Smirnova

PhD in Pedagogical Sciences, associate professor, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University.  
Russia, Syktyvkar. E-mail: smirnovasv@syktsu.ru

**Abstract.** The study of the phenomenon of multidimensionality was carried out by representatives of various exact and humanitarian sciences and is currently one of the most popular areas of modern scientific research. However, despite more than 70 years of experience in approaching the knowledge of the principle of multidimensionality, including in the field of education, this phenomenon of human activity and the surrounding reality remains virtually unexplored to this day. This article is devoted to the problem of understanding various aspects of the use of the context of the concept of "multidimensionality" in the historical and logical review of Russian scientific research, as well as the search for features of the phenomenon of multidimensionality in the field of education. An attempt is made to analyze the dynamics of the evolution of the phenomenon of multidimensionality from the perspective of educational reality.

The purpose of the article is to identify the main features of the multidimensional nature of education in the context of its diversity and multilayering, to systematize and structure the historical stages of scientific re-

search of the phenomenon of multidimensionality: from the sociological, through the scientific and practical to the stage of meaningful design of the universal educational reality.

The method of historical and logical analysis of scientific literature used in this work allowed us to identify trends in the development of the concept of "multidimensionality" and to analyze the context of the use of this concept in relation to the field of education. The phenomenological approach, which involves the study and understanding of the surrounding reality as a whole, allows us to analyze the evolution of the phenomenon of multidimensionality and to approach the analysis of the concept of "multidimensionality in education", as well as to understand the depth and direction of the changes taking place in this area.

The article analyzes and describes the main historical stages of the evolution of the context of the use of the concept of "multidimensionality" in connection with the phenomenology of educational reality.

**Keywords:** multi-dimensionality, design of educational reality, educational space, environment, phenomenology.

## References

1. Alekseenko I. N. *Strategii mnogomernogo samovyrazheniya budushchego pedagoga* [Strategies of multi-dimensional self-expression of the future teacher] // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* – Siberian Pedagogical Journal. 2008. No. 14. Pp. 167–171.
2. Ahmetshina Yu. V. *Mnogomernost' sociokul'turnogo prostranstva vuza v kontekste vzrashchivaniya korporativnosti u studentov* [Multidimensionality of sociocultural space of the university in the context of cultivating corporate identity among students] // *Vestnik Habarovskoj gosudarstvennoj akademii ekonomiki i prava* – Herald of Khabarovsk State Academy of Economics and Law. 2014. No. 4–5. Pp. 88–95.
3. Baranov G. V. *Deyatel'nost' v mnogomernosti chelovecheskogo sushchestvovaniya : monografiya* [Activity in the multidimensional nature of human existence : monograph] / Financial University under the Government of the Russian Federation, Omsk State Agrarian University. Omsk. 1997.
4. Beloluckaya A. K. *Mnogomernost' myshleniya kak faktor preobrazovaniya problemnykh situacij v professional'noj deyatel'nosti pedagoga* [Multidimensionality of thinking as a factor of transformation of problem situations in the professional activity of a teacher] // *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry* – Education. Science. Scientific personnel. 2015. No. 3. Pp. 242–244.
5. Belous V. V. *Princip mnogomernosti kak faktor razvitiya teorii integral'noj individual'nosti* [The principle of multidimensionality as a factor in the development of the theory of integral individuality] // *Psihologicheskij zhurnal* – Psychological journal. 1999. Vol. 20. No. 6. Pp. 113–119.
6. Volkova M. V. *Integrativnaya model' mnogomernoj lichnosti shkol'nika* [Integrative model of the multi-dimensional personality of a schoolboy] // *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya* – Herald of the Baltic Federal University n. a. I. Kant. Series: Philology, Pedagogy, psychology. 2008. No. 11. Pp. 21–29.
7. Volchok Yu. P. *O mnogomernosti ponyatiya "sovremennost'" v arhitekture nashih dnei* [On the multidimensionality of the concept of "modernity" in the architecture of our days] // *Arhitektura i stroitel'stvo Rossii* – Architecture and Construction of Russia. 2010. No. 11. P. 1.
8. Voronina N. I. *O mnogomernosti filosofskogo teksta* [On the multidimensionality of the philosophical text] // *Bahtin i vremya: Tezisy dokladov IV Bahtinskih chtenij* – Bakhtin and time: Theses of reports of the IV Bakhtin Readings / Ed. board: R. I. Aleksandrova, D. E. Frolov, M. D. Martynova. 1998. P. 122.
9. Gacak V. M. *Tekstologicheskoe postizhenie mnogomernosti fol'klora* [Textual comprehension of the multidimensionality of folklore] // *Sovremennaya tekstologiya: teoriya i praktika* – Modern Textual Theory: theory and practice. M. 1997. Pp. 103–111.
10. Donina O. I., Aryabkina I. V., Lebedeva N. V. *Mnogomernost' kak otlichitel'nyj priznak sovremennogo dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya* [Multidimensionality as a distinctive feature of modern additional professional education] // *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov* – Economic and humanitarian studies of the regions. 2018. No. 6. Pp. 42–48.
11. Dorofeev A. V., Arslanova M. N. *Princip mnogomernosti v proektirovanii nelinejnogo obrazovatel'nogo processa podgotovki budushchego pedagoga* [The principle of multidimensionality in the design of a nonlinear educational process for preparing a future teacher] // *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* – Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2017. No. 3 (70). Pp. 57–63.
12. Dorofeev A. V., Latypova A. F. *Princip mnogomernosti v kompetentnostnom obrazovanii* [The principle of multidimensionality in competence-based education] // *Nauchnye trudy SWorld* – Scientific Works SWorld. 2015. Vol. 8. No. 1 (38). Pp. 83–86.
13. Ikonnikova S. N. *Kul'turnoe prostranstvo Rossii: mnogomernost' i dinamizm* [Cultural space of Russia: multi-dimensionality and dynamism] // *Kul'tura na poroge III tysyacheletiya : Materialy III mezhdunarodnogo seminara. Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury* – Culture on the threshold of the III Millennium : Materials of the III International Seminar. St. Petersburg State Academy of Culture. 1996. Pp. 146–151.
14. Kovalchenko I. D. *Mnogomernost istoricheskogo razvitiya* [Multidimensionality of historical development] // *Svobodnaya mysl'* – Free thought. 1995. No. 10. Pp. 77–88.

15. Kozhevnikova O. N. *Problemy mnogomernosti cheloveka v sotsialnoy sfere* [Problems of human multidimensionality in the social sphere] // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Chelyabinsk State University. 2001. Vol. 8. No. 1. P. 158.
16. Kozlov V. V. *Princip mnogomernosti istiny v integrativnoy psikhologii* [The principle of multidimensional truth in integrative psychology] // *Chelovecheskiy faktor: Social'nyy psikholog* – Human factor: A social psychologist. 2011. No. 1 (21). Pp. 1–12.
17. Kopytov A. D., Cherepanova T. B. *Professional'nye pedagogicheskie kompetentnosti: mezhdisciplinarnost' vs mnogomernost'* [Professional pedagogical competencies: interdisciplinarity vs multidimensionality] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* – Herald of Tomsk State Pedagogical University. 2020. No. 2 (208). Pp. 117–123.
18. Krolevec Yu. L. *Teoreticheskie osnovy mnogomernosti social'nogo povedeniya* [Theoretical foundations of multidimensional social behavior] // *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya* – Herald of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian studies. 2017. No. 1 (14). Pp. 30–31.
19. Lukmanova R. H. *Garmonicheskaya mnogomernost' istiny : dis. ... d-ra filosofskikh nauk : 09.00.01* [Harmonic multidimensionality of truth : dis. ... Doctor of Philosophical Sciences: 09.00.01] / Lukmanova Raushania Khusainovna. Ufa. 2009. 347 p.
20. Manihova F. Ya. *Modelirovanie professional'nogo stanovleniya uchitelya nachal'nykh klassov na osnove mnogomernykh pedagogicheskikh kompetenciy* [Modeling of professional formation of primary school teachers on the basis of multidimensional pedagogical competencies] // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* – Pedagogical education in Russia. 2012. No. 1. Pp. 140–145.
21. Markova N. G. *Mnogomernost' v professional'noy deyatel'nosti prepodavatelya v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve vuza* [Multidimensionality in the professional activity of a teacher in the multicultural educational space of a university] // *Povyshenie kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov v izmenyayushchemsya obrazovanii : sbornik materialov V Vserossiyskoy internet-konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* – Improving the qualification of pedagogical personnel in changing education : collection of materials of the V All-Russian Internet conference with international participation. 2017. Pp. 169–174.
22. Markova N. G. *Mnogomernost' v professional'noy podgotovke spetsialista* [Multidimensionality in professional training of a specialist] // *Professional'naya deyatel'nost' pedagoga v usloviyakh preemstvennosti doskol'nogo i nachal'nogo obshchego obrazovaniya : materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* – Professional activity of a teacher in the conditions of continuity of preschool and primary general education : materials of the International Scientific and Practical Conference. 2017. Pp. 237–239.
23. Maslova N. V. *Noosfernoe obrazovanie : monografiya* [Noospheric education : monograph]. Holodynamics Institute. 2002. 338 p.
24. Mastachenko V. N. *Mnogomernost' komponentov bezopasnosti dvizheniya* [Multi-dimensionality of traffic safety components] // *Mir transporta* – The world of transport. 2003. Vol. 1. No. 3 (3). Pp. 26–33.
25. Myasnikova L. A. *Mnogomernost' kommertii v postindustrial'nom obshchestve* [Multidimensionality of commerce in postindustrial society] // *Kommerciya i logistika : sbornik nauchnykh trudov* – Commerce and logistics : a collection of scientific papers. St. Petersburg. 2001. Pp. 13–15.
26. Neka I. V. *Mnogomernost' proektirovochnoy deyatel'nosti bakalavra professional'nogo obucheniya sfery ohrany truda* [Multidimensionality of the design activity of the bachelor of professional training in the field of labor protection] // *Vestnik studencheskogo nauchnogo obshchestva GOU VPO "Doneckiy nacional'nyy universitet"* – Herald of the Student Scientific Society of the Donetsk National University. 2018. Vol. 2. No. 10. Pp. 230–235.
27. Novikova O. N. *Mnogomernost' zhelaniya i ego yazykovaya reprezentatsiya* [The multidimensionality of desire and its linguistic representation] // *Germanika. Slavika. Turkica : sbornik nauchnykh statej. K 60-letiyu professora Rahima Zakievicha Muryasova. Ministerstvo obshchego i professional'nogo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii, Bashkirskiy gosudarstvennyy universitet* – Germanika. Slavika. Turkica : collection of scientific articles. To the 60th anniversary of Professor Rahim Zakievich Muryasov. Ministry of General and Professional Education of the Russian Federation, Bashkir State University. Ufa. 2000. Pp. 339–344.
28. Ostapenko A. A. *Modelirovanie mnogomernoy pedagogicheskoy real'nosti : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01* [Modeling of multidimensional pedagogical reality : dis. ... Doctor of pedagogical sciences : 13.00.01]. Krasnodar. 2005. 424 p.
29. Polikarpov A. M. *Mnogomernost' i sintaksicheskaya iterativnost' sistemy slozhnogo predlozheniya v nemeckoy razgovornoj rechi* [Multidimensionality and syntactic iterativity of the complex sentence system in German colloquial speech] // *Inostrannyye yazyki v vysshej shkole* – Foreign languages in higher education. 2010. No. 3 (14). Pp. 77–83.
30. Prohorov M. M. *Mirovozzrencheskaya mnogomernost' cheloveka* [The worldview of human multidimensionality] // *Mnogomernost' i celostnost' cheloveka v filosofii, nauke i religii : Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-obrazovatel'noy konferentsii. Kazanskiy (Privolzhskiy) federal'nyy universitet* – Multidimensionality and Human Integrity in Philosophy, Science and Religion: Proceedings of the International Scientific and Educational Conference. Kazan (Volga Region) Federal University. Kazan. 2012. Pp. 22–26.
31. Romm T. A. *Mnogomernost' fenomena vospitaniya v sovremennoy social'noy real'nosti* [Multidimensionality of the phenomenon of education in modern social reality] // *Social'noe partnerstvo: pedagogicheskaya*

podderzhka sub"ektiv obrazovaniya : Materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii – Social partnership: pedagogical support of subjects of education : Materials of the V International Scientific and Practical Conference / Ed. by N. N. Mikhailova, I. V. Khromova. 2017. Pp. 47–54.

32. Sabirov A. G. *Mnogomernost cheloveka v sovremennoy filosofskoy antropologii* [Human multidimensionality in modern philosophical anthropology] // *Mnogomernost' i celostnost' cheloveka v filosofii, nauke i religii : Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-obrazovatel'noj konferencii. Kazanskij (Privolzhskij) federal'nyj universitet* – The multidimensional nature and integrity of man in philosophy, science and religion : Materials of the International Scientific and Educational Conference. Kazan (Volga Region) Federal University. Kazan. 2012. Pp. 294–297.

33. Savina I. V. *Sociokul'turnoe prostranstvo organizacii: mnogomernost' i strukturnye elementy* [Sociocultural space of the organization: multidimensionality and structural elements] // *Tekhnologii i innovacii v praktike raboty obshcheobrazovatel'noj shkoly : sbornik nauchnyh trudov* – Technologies and innovations in the practice of general education schools: collection of scientific papers / Comp. E. M. Akishina, D. V. Pol, E. V. Romanova; Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education. M. 2016. Pp. 41–57.

34. Semenova E. V., Semenov V. I. *Sovremennoe obrazovatel'noe prostranstvo: mnogomernost' ponyatiya* [Modern educational space: multidimensional concept] // *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* – Modern problems of science and education. 2013. No. 4. P. 215.

35. Sitarov V. A. *Mnogomernost' tsennostnogo prostranstva vospitaniya molodezhi* [Multidimensionality of the value space of youth education] // *Bashkatovskie chteniya: "Psihologiya pritesneniya i destruktivnogo povedeniya v detsko-podrostkovoj srede" : Materialy vosemnadcatoy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj pamyati doktora pedagogicheskikh nauk, professora, zasluzhennogo deyatelya nauki RF Ivana Pavlovicha Bashkatova* – Bashkatov readings: "Psychology of harassment and destructive behavior in the child-adolescent environment" : Materials of the Eighteenth All-Russian scientific and practical conference dedicated to the memory of Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Scientist of the Russian Federation Ivan Pavlovich Bashkatov / Under the general editorship of M. N. Filippov. 2018. Pp. 53–57.

36. Smirnova S. V. *Dinamichnaya sistema mnogomernogo razvitiya lichnosti uhashchihsya kak sovremennyj vospitatel'nyj trend* [Dynamic system of multidimensional development of students' personality as a modern educational trend] // *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta : elektronnyj nauchnyj zhurnal* – Herald of the Orenburg State Pedagogical University : electronic scientific journal. 2016. No. 3 (19). Pp. 194–204.

37. Smirnova S. V. *Mnogomernoe obrazovanie: k postanovke problemy* [Multidimensional education: to the formulation of the problem] // *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie : nauchno-obrazovatel'nyj i metodicheskij zhurnal* – Human. Culture. Education : scientific-educational and methodological journal. 2019. No. 2 (32). 250 p. Pp. 224–237.

38. Smirnova S. V. *Obzor kontseptsii mnogomernosti v razlichnykh otslekakh znaniya kak osnova idei mnogomernosti v obrazovanii* [Review of the concepts of multidimensionality in various branches of knowledge as the basis of the idea of multidimensionality in education] // *Uchenye zapiski RGSU* – Scientific notes of the RSSU. 2017. No. 3. Pp. 124–131.

39. Smirnova S. V. *Princip mnogomernosti v obrazovanii kak prioritnoe napravlenie razvitiya lichnosti v usloviyah nezaplanirovannyh rezul'tatov budushchego* [The principle of multi-dimensionality in education as a priority direction of personal development in the conditions of unplanned results of the future] // *Vserossijskaya nauchnaya konferenciya s mezhdunarodnym uchastiem "Nauka v regional'nom prostranstve sovremennoj Rossii i zarubezh'ya" : sbornik nauchnyh statej* – All-Russian scientific conference with international participation "Science in the regional space of modern Russia and abroad": collection of scientific articles / FIC Komi NC UrO RAS. Syktyvkar. 2019. 400 p. Pp. 121–125.

40. Smirnova S. V. *Processual'nyj instrumentarij uchebnogo proektirovaniya kak sredstva mnogomernogo razvitiya lichnosti uhashchihsya* [Procedural tools of educational design as a means of multidimensional development of students' personality] // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of the Voronezh State University. 2017. No. 2. Pp. 93–98.

41. Smirnova S. V. *Uroki vospitaniya: mnogomernoe vospitanie i razvitie lichnosti obuchayushchihsya v kontekste strategicheski znachimykh tendencij otechestvennogo obrazovaniya* [Lessons of education: multidimensional education and personal development of students in the context of strategically significant trends in domestic education] // *Nauchno-metodicheskij zhurnal zamestitelya direktora po vospitatel'noj rabote* – Scientific and methodological journal of the Deputy Director for Educational Work. 2018. No. 6. Pp. 14–128.

42. Sorokin P. A. *Social'naya mobil'nost'* [Social mobility]. M. Academia; LVS. 2005. 588 p.

43. Sorokin P. A. *Sotsial'naya i kulturnaya dinamika* [Social and cultural dynamics] / Transl. from Eng., introduction and comments by V. V. Sapov. M. Akademicheskij proekt (Academical project). 2020. 988 p.

44. Ushenin O. I. *Mnogomernost pedagogicheskogo konfliktsii v obrazovatel'nom uchrezhdenii* [The multidimensional nature of pedagogical conflict in an educational institution] / Ed. by M. O. Orlov. 2019. Pp. 162–164.

45. Federal Law No. 273-FZ of 29.12.2012 (as amended on 25.05.2020) "On Education in the Russian Federation". (in Russ.)

46. Chasovitin D. N. *Poznanie intonacionnoj mnogomernosti muzykal'nogo proizvedeniya cherez sravnenie ego zvukozapisej i redakcij kak neobhodimaya cherta vuzovskoj muzykal'noj pedagogiki* [Cognition of intonation-

al multidimensionality of a musical work through comparison of its sound recordings and editions as a necessary feature of university music pedagogy] // *Sovremennye problemy pedagogiki muzykal'nogo vuza : Materialy nauchno-metodicheskoy konferencii* – Modern problems of pedagogy of a music university : Materials of a scientific and methodological conference / Ministry of Culture of the Russian Federation; St. Petersburg State Conservatory n. a. N. A. Rimsky-Korsakov. 1999. Pp. 89–96.

47. Stejnberg V. E. *Ot naglyadnosti "Po Komenskomu" – k didakticheskim instrumentam* [From visualization "According to Komensky" – to didactic tools] // *Obrazovatel'nye tekhnologii* – Educational technologies. 2015. No. 3. Pp. 65–84.

48. Stejnberg V. E. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy didakticheskikh mnogomernykh instrumentov dlya tekhnologij obucheniya : dis. ... d-ra pedagogicheskikh nauk* [Theoretical and methodological foundations of didactic multidimensional tools for learning technologies : dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences] / Ural State Professional Pedagogical University. Yekaterinburg. 2000.

49. Yakimenko V. A. *Mnogomernost' lichnosti odarennogo rebenka* [Multidimensional personality of a gifted child] // *Mir budushchego i novaya filosofiya obrazovaniya : sbornik nauchnykh trudov* – The world of the Future and the new philosophy of education : collection of scientific papers. Kaliningrad. 2019. Pp. 106–112.

50. Yakovlev D. E., Shilova G. F. *Mnogomernost' prostranstva razvitiya lichnosti rebenka* [Multidimensional 'space' of the child's personality development] // *Vlast'* – Power. 2017. Vol. 25. No. 7. Pp. 108–112.

51. Yalalov F. G. *Mnogomernost' soderzhaniya professional'nogo obrazovaniya* [Multidimensional content of professional education] // *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya* – Herald of the Adygeya State University. Series 3: Pedagogy and Psychology. 2015. No. 1 (157). Pp. 126–131.

52. Yalalov F. G. *Mnogomernye pedagogicheskie kompetencii* [Multidimensional pedagogical competencies] // *Pedagogika* – Pedagogy. 2012. No. 4. Pp. 45–53; Kopytova N. E. *Mnogomernaya professional'naya deyatel'nost' prepodavatelya vuza: ot funkcij k kompetencyam* [Multidimensional professional activity of a university teacher: from functions to competencies] // *Vestnik Tomskogo gos. un-ta* – Herald of Tomsk State University. 2012. Is. 10 (114). Pp. 103–112.

53. Yalalov F. G. *Mnogomernyj pedagog* [Multidimensional pedagogue] // *Modernizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya : sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnogo foruma* – Modernization of pedagogical education: collection of scientific works of the International Forum / Ed. by R. A. Valeeva. 2015. Pp. 364–369.

54. Yalalov F. G. *Professional'naya mnogomernost': mnogomernye kompetencii* [Professional multidimensionality: multidimensional competencies] // *Filologiya i kul'tura* – Philology and Culture. 2015. No. 2 (40). Pp. 326–330.

## Принцип «дополняющей» интерактивности в развитии смыслового восприятия учащимися информации при работе с электронным учебным пособием

**Н. В. Демшина**

аспирант кафедры журналистики и интегрированных коммуникаций,  
Вятский государственный университет.  
Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0001-9419-9310. E-mail: nvdemsh@gmail.com

**Аннотация.** В статье приводятся результаты педагогического эксперимента по выявлению влияния электронного учебного пособия на развитие смыслового восприятия информации у учащихся в дополнительном образовании. Рассматривается проблема применения электронных ресурсов в образовании с целью развития смыслового чтения и смыслового восприятия информации учащимися. Цель исследования – выявить возможности и ресурсы ЭОР, способствующие развитию смыслового восприятия информации учащимися в дополнительном образовании. Электронное учебное пособие «Рабочая тетрадь «Вопросы Компики»» – инновационный электронный ресурс, основанный на принципах развития творческого воображения и применения свойства «дополняющей» интерактивности. «Дополняющая» интерактивность определяется как интерактивность, при которой создается новая информация. Эксперимент проводился на базе КОГ ОБУ ДО «Дворец творчества – Мемориал», возраст участников – 10–14 лет. Методическая база эксперимента – электронное учебное пособие (рабочая тетрадь) «Вопросы Компики», созданное с учетом мирового опыта развития смыслового чтения, а также рекомендаций для электронных учебных пособий по развитию смыслового восприятия информации, разработанных нами, и таких свойств электронных ресурсов, как гипертекстуальность, интерактивность и мультимедийность. Для экспериментальных групп первого и второго годов обучения в течение периода работы с электронным пособием «Вопросы Компики» отмечается значительная и устойчивая положительная динамика средних оценок за упражнения, что говорит о повышении уровня смыслового восприятия информации. Можно говорить об эффективности применения пособия и о возможности использования свойства «дополняющей» интерактивности как фактора развития смыслового восприятия информации, и включения в электронные пособия заданий, построенных на основе данного свойства. Учебное пособие показало свою эффективность. Оно может быть применено для развития смыслового восприятия информации на занятиях по информационным технологиям в других объединениях и учреждениях дополнительного образования. Принцип «дополняющей» интерактивности рекомендуется к использованию при создании ЭОР по различным предметам и направленностям.

**Ключевые слова:** электронные образовательные ресурсы, «дополняющая» интерактивность, качество электронных образовательных ресурсов, смысловое понимание, смысловое чтение, творческое воображение, развитие мышления, дополнительное образование.

Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) являются в настоящее время самым быстро развивающимся типом образовательных ресурсов и одним из самых востребованных [36, с. 109; 4, с. 66; 29, с. 102]. Весь информационный поток сейчас имеет тенденцию к воплощению в цифровом виде [4, с. 64; 20, с. 21; 19, с. 1]. В связи со все более расширяющимся применением, необходимость изучения свойств и возможностей ЭОР не вызывает сомнения [19, с. 2; 18, с. 92; 34, с. 2]. Современный учащийся сейчас чаще обращается к «текстам новой природы» [5, с. 185; 27, с. 42] – текстам, характеризующимся такими свойствами, как гипертекстуальность, синтез мультимедийности и вербальных структур, активное использование инфографики, интерактивной графики, дополненной реальности, чем к бумажной книге.

Возможности ЭОР значительны. Часто исследователи отмечают положительное влияние ЭОР на общее развитие школьников. Использование ЭОР позволяет создавать ситуации, близкие к реальности, имитировать изучаемые процессы, организовывать активные формы работы, индивидуализировать процесс обучения, расширять возможности дистанционного образования, усиливать действие механизмов мотивации учения. Т. Карпович отмечает, что комплексное влияние ЭОР становится сравнимым с влиянием личности педагога и оказывает формирующее воздействие на личностные качества обучающихся [14, с. 18]. Ю. П. Мелентьева говорит о том, что при чтении цифровых ресурсов пользователи не читают, а сканируют

текст. При этом она упоминает и преимущества такого способа чтения: постижение разных аспектов текста, легкое переключение внимания, быстрое распознавание потенциальной значимости контента [19, с. 2; 21, с. 80; 18, с. 92].

Вместе с тем в российской и зарубежной литературе имеются сведения о том, что работа с электронными образовательными ресурсами нередко идет не на пользу задачам образовательного процесса, не способствует развитию способности к анализу, воображения. Учащиеся получают информацию в готовом виде, при работе с ЭОР снижена необходимость в собственной обработке информации, а значит, не развиваются мыслительные процессы, редуцируется интеллект, мышление становится фрагментарным, клиповым [22, с. 39; 30, с. 1]. Само по себе умение извлекать информацию с помощью технических средств не приводит к позитивным изменениям в умственном и личностном развитии учащихся [14, с. 18]. Ю. П. Мелентьева говорит о том, что цифровое чтение меняет саму способность читать, изменяет деятельность структур мозга, связанных с чтением, при этом уровень понимания текста снижается [19, с. 2; 18, с. 92]. В. В. Кравченко и А. В. Прусов утверждают, что работа с ЭОР развивает образное мышление, но ухудшает логическое и критическое мышление. В связи с этим информация из ЭОР учениками воспринимается буквально. Учащиеся с трудом обобщают и анализируют, становятся неспособными создавать собственные визуальные образы, перестают фантазировать [15, с. 176]. Ю. П. Мелентьева также говорит о том, что применение ЭОР снижает способность учащихся к логическому и критическому мышлению [19, с. 3; 21, с. 82; 18, с. 94]. Вместе с тем именно критическое мышление важно при оценке достоверности информации в современной ситуации обилия сомнительных сведений на просторах интернета – привычного источника знаний для современного молодого поколения [13, с. 82]. Т. В. Черниговская отмечает, что цифровизация образования повышает скорость мыслительных процессов, при этом не развивая само мышление, ум, интеллект [1]. Т. Е. Карпович говорит о снижении скорости мыслительных и волевых процессов у школьников, регулярно работающих с ЭОР, об опасности нарушения механизмов интериоризации, идентификации, сознательной регуляции, рефлексии при работе с некачественными цифровыми образовательными ресурсами, отмечает важность направленности ЭОР на обработку информации учащимися с помощью мыслительных операций анализа, обобщения, абстрагирования, классификации [14, с. 19, 21]. Исследования не доказали преимуществ цифрового обучения в области технических, естественных наук, в обучении чтению [18, с. 94].

В то же время потенциал и возможности ЭОР чрезвычайно велики, с учетом развития информационных технологий – практически безграничны [31, с. 238]. Общество должно уделять самое пристальное внимание **качеству** цифровых образовательных ресурсов, устранению **рисков** обучения с применением ЭОР [19, с. 2; 17, с. 162]. Ведущие чтениеведы и книговеды уже давно озабочены этим вопросом. Так Ю. П. Мелентьева пишет, что одним из основных вопросов образования является сейчас задача научить создавать новые качественные цифровые тексты [21, с. 80]. Если сегодня **электронная среда не создает достаточных условий для развития воображения**, значит надо обратить внимание на проблему и использовать возможности электронных ресурсов для ее решения.

Решение данной проблемы позволит создать по-настоящему качественные ресурсы, позволяющие повысить эффективность образовательного процесса, найти новые, может быть, неожиданные, пути для трансляции знаний и формирования компетенций.

В то же время **вопрос формирования смыслового чтения у учащихся** [4, с. 70; 28, с. 3; 18, с. 92] сейчас очень актуален, так как, с одной стороны, в обществе несколько снижается интерес к чтению в связи с большим предложением мультимедийного контента, с другой стороны – именно смысловое чтение является одной из востребованных компетенций на современном этапе в связи с большим объемом поступающей информации, быстрым «старением» знаний и необходимостью самообразования и профессионального совершенствования в течение всей жизни [14, с. 18; 1; 3, с. 199; 5, с. 183]. XXI век ознаменовался кризисом чтения [25, с. 329]. По данным исследований, процент функционально неграмотных школьников достаточно высок [13, с. 82], подтверждается это и данными наших исследований [9, с. 37]. Формирование читателя, способного продуктивно работать с текстовой информацией – одна из миссий современного образования, нашедшая отражение в современных ФГОСах [25, с. 329]. Интеллект, нелинейное мышление приобретают в эпоху цифрового чтения еще большее значение [21, с. 81]. Цифровое чтение должно способствовать повышению качества обучения и образования [21, с. 82; 18, с. 94].

Автор данной статьи попытался выяснить, какие возможности ЭОР как отдельной категории образовательных ресурсов могут способствовать развитию у учащихся навыка смыслового чтения и навыка смыслового понимания информации.

Научное исследование посвящено двум проблемам:

1. Качеству ЭОР и электронных изданий в целом.
2. Способам и приемам развития смыслового восприятия информации.

Объединение двух проблем позволило сформулировать проблему исследования: как и какие свойства ЭОР можно использовать для развития смыслового понимания информации. Развитию смыслового восприятия способствует работа творческого воображения. Необходимо применить свойство ЭОР, которое будет создавать условия для работы творческого воображения. Высказано теоретическое предположение о возможности использования для развития смыслового восприятия такого свойства ЭОР, как «дополняющая» интерактивность.

Термин «интерактивность» (от англ. interaction — «взаимодействие») многозначен и буквально обозначает любое взаимодействие [11, с. 304].

Многие авторы говорят об интерактивности как об одной из характеристик ЭОР [8, с. 38; 2, с. 41; 7, с. 323]. Е. В. Динер отмечает, что наличие свойства интерактивности у электронной книги меняет роль читателя с интерпретатора на роль сотворца, влияющего на содержание ресурса [11, с. 305]. Исходя из данного подхода было бы логично предположить, что присущее ЭОР свойство интерактивности должно способствовать работе воображения и развитию мышления. Почему же это не всегда так?

Теоретический анализ проблемы позволил нам говорить о двух типах интерактивности, присущих ЭОР. Первый тип мы назвали «управляющая интерактивность» – это интерактивность, при которой не создается новой информации, кроме информации о самом управлении (переход по страницам электронной книги, ответы на закрытые вопросы в тесте, компьютерная игра). По нашей гипотезе, данный тип интерактивности способствует развитию воображения и мыслительных процессов в недостаточной степени.

Второй тип интерактивности мы назвали «дополняющей» – это интерактивность, при которой за счет активной деятельности пользователя создается новая информация (пример – написание текста, создание рисунка).

**Цель исследования** – теоретическое обоснование и разработка интерактивного электронного пособия, развивающего у обучающихся смысловое восприятие информации.

**Задачи исследования:** изучить характеристики электронных образовательных ресурсов и выделить те, которые можно использовать для развития смыслового восприятия информации; разработать комплекс упражнений, направленный на развитие смыслового восприятия информации у школьников и пригодный для размещения в электронном учебном пособии в интерактивном варианте; на основании разработанного комплекса упражнений создать интерактивное электронное учебное пособие «Рабочая тетрадь “Вопросы Компика”»; изучить эффективность применения данного пособия в дополнительном образовании.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что нами было сформулировано понятие «дополняющей» интерактивности как фактора развития смыслового восприятия информации; экспериментально доказана эффективность применения «дополняющей» интерактивности как фактора развития смыслового восприятия информации; намечен один из путей развития ЭОР – использование приема «дополняющей» интерактивности с целью развития такого важного навыка информационной культуры личности как смысловое восприятие информации.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что разработанное нами электронное учебное пособие может быть применено для развития смыслового восприятия информации на занятиях по информационным технологиям в других объединениях и учреждениях дополнительного образования; принцип «дополняющей» интерактивности может быть применен при создании других ЭОР по различным предметам и направленностям.

**Научная новизна** исследования состоит в том, что нами рассмотрен вопрос о возможности применения ЭОР для развития смыслового восприятия информации; впервые создано электронное учебное пособие, направленное на развитие смыслового восприятия информации; сформулировано понятие дополняющей интерактивности как фактора развития смыслового восприятия информации.

**Материалы и методы.** Формирующий эксперимент проводился в 2018–2019, 2019–2020 учебных годах на базе объединения «Мой помощник – компьютер» КОГОБУ ДО «Дворец творчества – Мемориал». Участники эксперимента – 82 учащихся возраста 11–14 лет.

**Цель** формирующего эксперимента – изучить влияние свойства «дополняющей» интерактивности электронного учебного пособия, разработанного нами, – рабочей тетради «Вопросы Компики» [6, с. 104; 10, с. 1202] на развитие смыслового восприятия информации у учащихся в дополнительном образовании.

**Задачи** эксперимента:

1. Провести входную диагностику уровня развития у учащихся объединения «Мой помощник – компьютер» смыслового восприятия информации.
2. По итогам входной диагностики сформировать экспериментальную и контрольную группы учащихся.
3. Включить работу с электронным учебным пособием «Вопросы Компики» во все темы программы объединения «Мой помощник – компьютер» в качестве самостоятельной и проверочной работы для экспериментальной группы учащихся.
4. Разработать критерии оценки выполнения каждого типа упражнений электронного пособия, соотносимые с уровнем развития смыслового восприятия информации учащимися.
5. Оценить качество выполнения учащимися экспериментальной группы упражнений по каждой теме в соответствии с разработанными критериями.
6. Оценить динамику изменения уровня смыслового восприятия информации учащимися экспериментальной группы в ходе эксперимента.
7. Провести итоговую диагностику уровня развития смыслового восприятия информации у учащихся экспериментальной и контрольной групп.
8. Провести статистическую обработку результатов эксперимента.

**Гипотеза** эксперимента состоит в том, что если при создании ЭОР использовать свойство «дополняющей» интерактивности как фактор активизации у учащихся мышления и воображения, то это будет способствовать развитию смыслового восприятия информации.

Методическая база эксперимента – электронное учебное пособие (рабочая тетрадь) «Вопросы Компики», созданное с учетом мирового опыта развития смыслового чтения, а также рекомендаций для электронных учебных пособий по развитию смыслового восприятия информации, разработанных нами [6, с. 106; 10, с. 1202] и таких свойств электронных ресурсов, как гипертекстуальность [11, с. 302], интерактивность и мультимедийность [12, с. 38; 2, с. 41; 27, с. 42; 7, с. 323; 11, с. 304].

**Этапы эксперимента**

1. Диагностический – выявление проблемы и обоснование ее актуальности. Актуальность развития смыслового восприятия информации обоснована нами в предыдущих статьях.
2. Прогностический – разработка программы эксперимента.
3. Организационный – подготовка базы эксперимента (создание электронного учебного пособия, выбор групп учащихся для проведения исследования, разработка методики оценки уровня развития смыслового восприятия информации).
4. Практический этап – собственно проведение эксперимента. В нашем случае практический этап делится на фазы.

Входная и итоговая диагностика проводится по методике, описанной для констатирующего эксперимента [9, с. 35; 32, с. 112].

Для экспериментальной группы процесс работы с электронным учебным пособием делится на три фазы: вводная, тренировочная и завершающая (таблица 1).

Таблица 1

**Группировка тем программы «Мой помощник – компьютер» по фазам и блокам**

Фаза практического этапа	Название блока тем	Порядковый номер темы	Название темы
1. Вводный	Стартовый	1	Операционные системы
		2	Текстовые редакторы
		3	Создание презентаций
2. Тренировочный	Базовый	4	Архитектура компьютера
		5	Периферийные устройства
		6	Компьютерные сети
3. Завершающий	Продвинутый	7	Электронные таблицы
		8	Графические редакторы
		9	Программы верстки

Выделение фаз приурочено к разбиению программы на три блока тем: стартовый, базовый и продвинутой, соответствующих уровням освоения программы. Учащиеся выполняют последовательно по мере выполнения образовательной программы задания по 9 темам, по три темы в каждой фазе. Для вводной фазы это темы: «Операционные системы», «Текстовые редакторы», «Создание презентаций»; для тренировочной – «Архитектура компьютера», «Периферийные устройства», «Компьютерные сети»; для завершающей – «Электронные таблицы», «Графические редакторы», «Программы верстки».

*Вводная фаза*

Цель фазы – изучить уровень смыслового восприятия учащихся на входе в эксперимент.

Задачи фазы: познакомить участников эксперимента с электронным пособием, типами упражнений, научить приемам работы с пособием, оценить уровень смыслового восприятия учащихся на входе в эксперимент по результатам выполнения упражнений, получить от участников эксперимента отзывы о пособии, внести необходимые коррективы.

*Тренировочная фаза*

Цель фазы – развить уровень смыслового восприятия учащихся.

Задачи фазы: обеспечить самостоятельность работы учащихся с пособием, развить навыки смыслового восприятия информации в процессе работы с пособием, оценить уровень развития смыслового восприятия учащихся по результатам выполнения упражнений.

*Завершающая фаза*

Цель фазы – оценить влияние работы с электронным пособием на развитие смыслового восприятия учащихся.

Задача фазы: оценить уровень развития смыслового восприятия учащихся по результатам выполнения упражнений.

1. Обобщающий этап – обработка данных эксперимента, соотнесение полученных результатов с поставленными целями, корректировка гипотезы, оформление и описание результатов эксперимента.

2. Внедренческий этап – распространение учебного пособия и методики, выработка на основании полученных данных общих рекомендаций по изучаемому вопросу.

**Критерии оценки заданий формирующего эксперимента.** В ходе констатирующего эксперимента [9, с. 35; 32, с. 112] нами применялись следующие критерии оценки заданий: влияние контекста, экстраполяция информации, адекватность применения информации. Для оценки 8 типов упражнений, разработанных для электронного пособия, данные критерии не подходят в связи с привязкой содержания упражнений к конкретному контексту. Исходя из вышесказанного, мы пришли к выводу, что критерии для оценки заданий также должны быть более конкретными. Поэтому потребовалось выработать новые критерии. Возник вопрос: критерии должны быть одинаковыми для всех восьми типов упражнений, либо различаться? Так как упражнения относятся к разным типам (аналитические, ассоциативные, визуальные и т. п.; направленные в большей или меньшей степени на развитие наглядно-образного, абстрактно-символического или словесно-логического типа мышления), то оценивать их с помощью одинаковых критериев затруднительно. Поэтому для каждого типа упражнения мы определили свои критерии оценки (таблица 2). Каждый из критериев оценивался по 10-балльной шкале, затем в зависимости от количества критериев высчитывался средний балл за упражнение для каждого учащегося.

Таблица 2

**Критерии оценки типов упражнений электронного пособия «Вопросы Компика»**

№ п/п	Название типа упражнения	Критерии оценки
1.	«Закончи объяснение»	Правильность объяснения Структурирование ответа Подробность объяснения Логичность объяснения Верное использование терминологии Правильное построение предложений и грамматических конструкций, соответствие нормам русского языка
2.	«Сформулируй определение»	Правильность определения Структурирование ответа Развернутость (полнота) определения

Окончание табл. 2

№ п/п	Название типа упражнения	Критерии оценки
		Верное использование терминологии Самостоятельность в формулировании определения Правильное построение предложений и грамматических конструкций, соответствие нормам русского языка
3.	«Пример алгоритма из личного опыта»	Правильность алгоритма (алгоритм приводит к достижению цели) Отсутствие избыточных элементов (краткость) и рассмотрение всех возможных вариантов (полнота) Структурированность алгоритма (каждый элемент – отдельно) Самостоятельность выполнения Верное использование терминологии Соответствие нормам русского языка
4.	«Закодируй информацию цветом»	Правильность выполнения инструкции к упражнению Соответствие выбора в первом и втором вариантах
5.	«Что здесь изображено»	Правильность ответа Подробность ответа Структурированность ответа Верное использование терминологии Правильное построение предложений и грамматических конструкций, соответствие нормам русского языка
6.	«Вообрази, что будет, если»	Правильность ответа Полнота ответа Структурированность ответа Верное использование терминологии Правильное построение предложений и грамматических конструкций, соответствие нормам русского языка Адекватное проявление фантазии, творчества, многовариантность ответа
7.	«Исправь ошибки»	Все ошибки найдены Все ошибки исправлены верно К каждой из ошибок даны исчерпывающие пояснения Верное использование терминологии Правильное построение предложений и грамматических конструкций, соответствие нормам русского языка
8.	«Дорисуй недостающие элементы»	Недостающие элементы определены и названы правильно, адекватно проявлены творчество и фантазия Пояснения полные Верное использование терминологии Правила русского языка соблюдаются

Данные эксперимента обрабатывались отдельно для учащихся первого и второго годов обучения, так как учащиеся первого года обучения впервые начали работу с электронным пособием, а учащиеся второго года обучения изучали базовый материал по данным темам в первый год обучения, а во второй год изучают его более углубленно, осваивая новые разделы тем.

Статистическая обработка результатов формирующего эксперимента будет проводиться с использованием t-критерия Стьюдента [24, с. 16].

### **Результаты исследования и их обсуждение**

#### ***Предварительное выявление уровня развития смыслового восприятия информации***

Предварительное выявление уровня развития смыслового восприятия информации проводилось по методике и критериям, описанным нами для констатирующего эксперимента [9, с. 35; 32, с. 112]. Цель предварительного выявления – определить стартовый уровень (таблица 3) смыслового восприятия информации у учащихся при входе в эксперимент. Также это позволило выделить экспериментальную и контрольную группы учащихся с учетом примерного равенства стартового уровня в экспериментальной и контрольной группах. В экспериментальную и контрольную группу входило по 41 учащемуся.

Таблица 3

**Характеристика уровней смыслового восприятия информации, примененных для оценки результатов обследований**

Уровень	Характеристика смыслового восприятия на уровне
Нулевой, уровень непонимания	«Не понял», передает информацию с явным смысловым искажением
Первый, уровень понимания	«Понял», передает информацию в данном контексте без смыслового искажения, может пересказать информацию другими словами
Второй, уровень применения	Понял информацию, может применить ее в данном контексте для объяснения ситуации или решения прикладной задачи
Третий, уровень обобщения	Может обобщить данную информацию как информацию более высокого порядка
Четвертый, уровень переноса	После обобщения может адекватно перенести выявленные закономерности в ситуации других наук и сфер деятельности

Диаграмма распределения уровней смыслового восприятия учащихся в экспериментальной и контрольной группах представлена на рисунке 1. Учащиеся разделены таким образом, что распределение по уровням примерно одинаково в экспериментальной и контрольной группах, различия статистически незначимы.

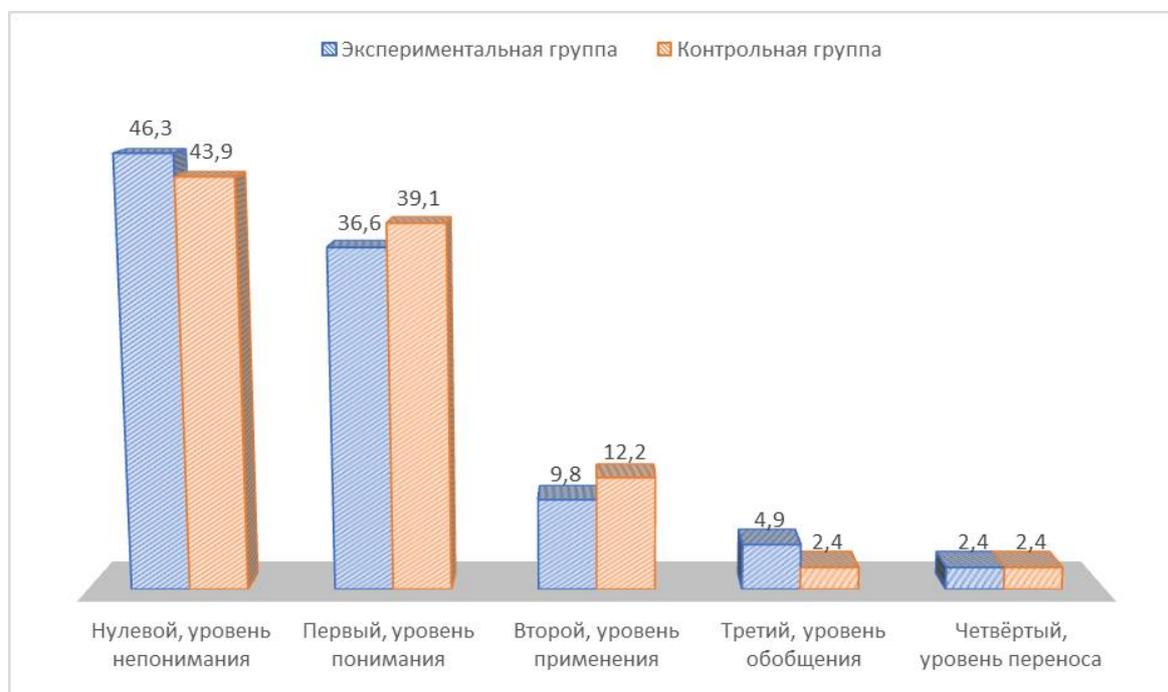


Рис. 1. Уровни смыслового восприятия у учащихся экспериментальной и контрольной групп на начало эксперимента, %

По данным вводного обследования можно сделать вывод о низком уровне развития смыслового восприятия как в экспериментальной, так и в контрольной группах учащихся.

**Эксперимент по применению в учебном процессе электронного учебного пособия «рабочая тетрадь «Вопросы Компика»»**

Анализ результатов, полученных в ходе формирующего эксперимента с экспериментальной группой учащихся, показал, что по мере прохождения тем программы и работы с электронным учебным пособием «Вопросы Компика» в группах первого и второго годов обучения наблюдается положительная динамика (графики на рисунках 2 и 3). Так, для группы первого года обучения средний балл за упражнение вводной фазы составил 5,65 балла, для завершающей – 7,65, что больше на 35 %. Для группы второго года обучения средний балл составил соответственно 6,48 и 8,43 балла, что больше на 30 %. Проверка с использованием методики расчета с использованием коэффициента Стьюдента для зависимых выборок показала достоверность различий.

По типам упражнений значительной разницы в итоговых средних баллах нет ни для первого, ни для второго годов обучения (таблицы 3 и 4 соответственно), что свидетельствует о верном подборе шкалы оценки. Для группы первого года обучения максимальная разница для упражнений «Закодируй информацию цветом» (6,34 балла) и «Дорисуй недостающие элементы» (6,87 балла), составила 0,53 балла (8 %). Для группы второго года обучения для упражнений «Закодируй информацию цветом» (7,14 балла) и «Пример алгоритма из личного опыта» (7,96 балла) – 0,82 балла (11,5 %).

Для экспериментальной группы первого года обучения средние значения по темам, как наиболее показательные, представлены на графике (рисунок 2).

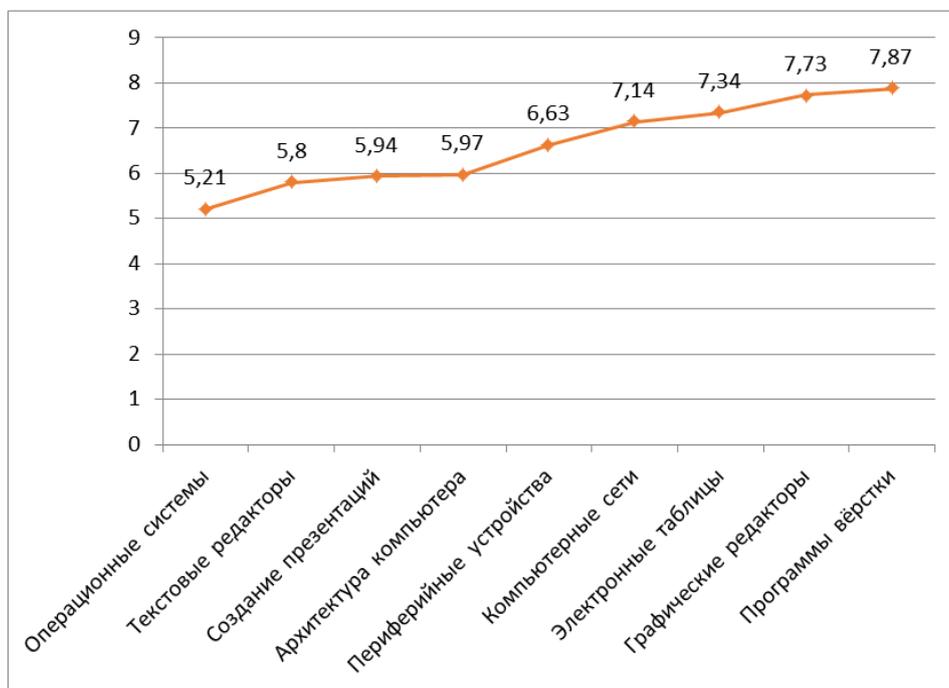


Рис. 2. Динамика средних оценок за выполнения упражнений по темам, экспериментальная группа первого года обучения, баллы

Для экспериментальной группы второго года обучения средние значения по темам, как наиболее показательные, представлены на графике (рисунок 3).

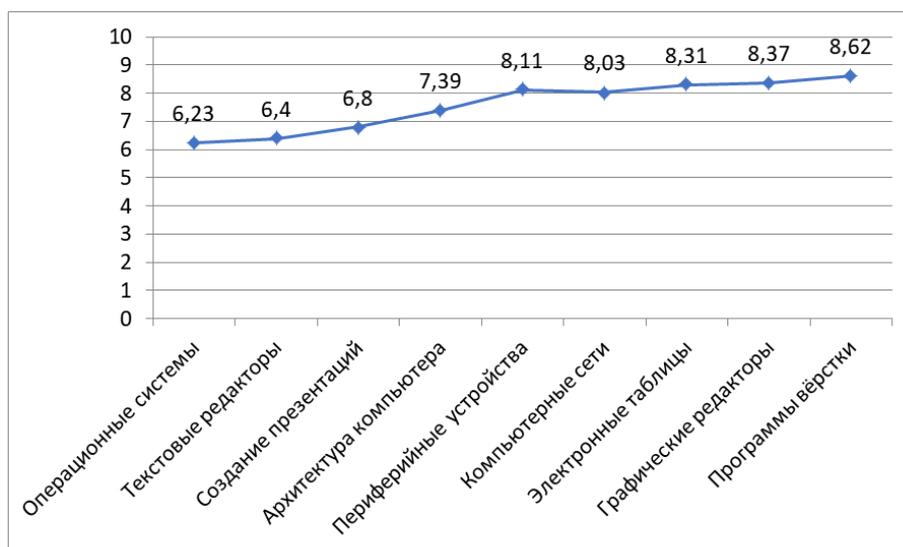


Рис. 3. Динамика средних оценок за выполнения упражнений по темам, экспериментальная группа второго года обучения, баллы

Таким образом, для экспериментальных групп первого и второго годов обучения в течение периода работы с электронным пособием «Вопросы Компика» отмечается значительная и устойчивая положительная динамика средних оценок за упражнения, что говорит, исходя из нашей гипотезы, о повышении уровня смыслового восприятия информации. Наше предположение мы проверим в ходе постэкспериментального выявления уровня развития смыслового восприятия.

Статистическая обработка результатов эксперимента, выполненная с применением t-критерия Стьюдента, также подтвердила достоверность различий средних оценок для вводной, тренировочной и завершающей фаз работы с пособием.

**Постэкспериментальное выявление уровня развития смыслового восприятия информации.** Постэкспериментальное выявление уровня развития смыслового восприятия информации проводилось по методике и критериям, описанным для констатирующего эксперимента. Цель постэкспериментального выявления – определить итоговый уровень смыслового восприятия информации у учащихся экспериментальной и контрольной групп. Результаты исследования представлены на рисунке 4.

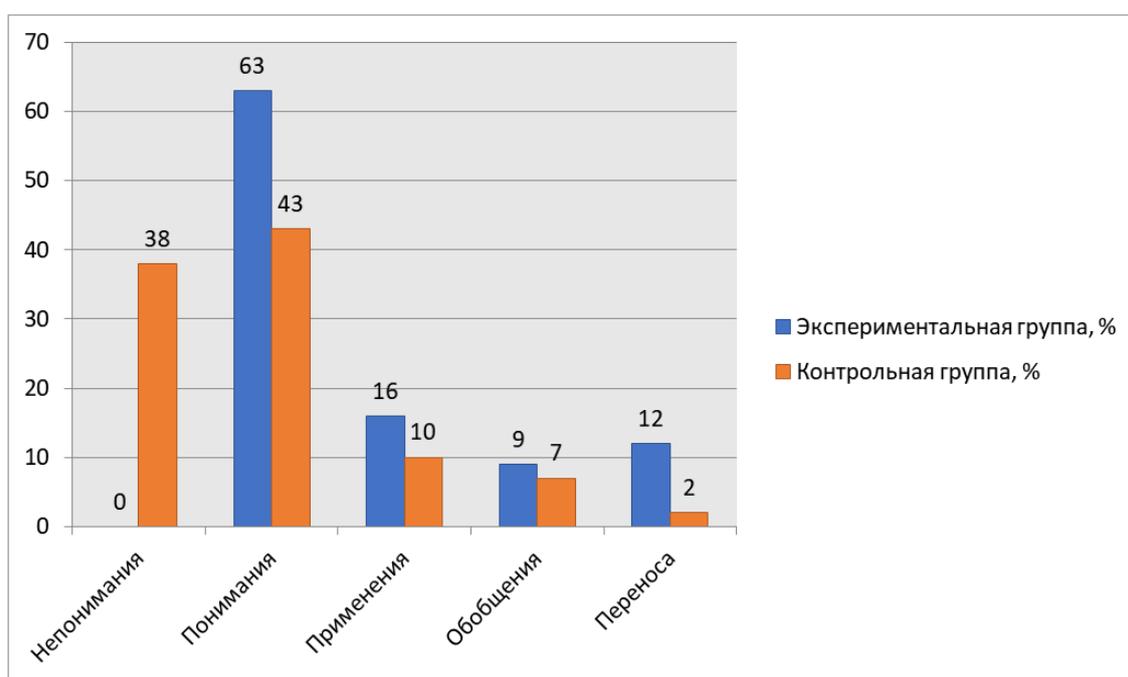


Рис. 4. Уровни смыслового восприятия у учащихся на конец эксперимента, %

Обследование показало, что в экспериментальной группе к концу учебного года отсутствуют учащиеся с «нулевым» уровнем понимания. Количество учащихся с низкими уровнями понимания (нулевым и первым) меньше в экспериментальной группе на 18 %, количество учащихся с удовлетворительными уровнями понимания (уровень применения и более высокие) выше в экспериментальной группе также на 18 %. Количество учащихся с самым высоким уровнем смыслового понимания – уровнем переноса в экспериментальной группе выше на 10 %.

Таким образом, постэкспериментальное выявление уровня развития смыслового восприятия информации в экспериментальной и контрольной группах показало, что данный показатель выше в экспериментальной группе суммарно на 81 %. Согласно статистическому методу «угловое преобразование Фишера» принимается гипотеза о том, что доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект, в экспериментальной группе больше, чем в контрольной при  $p \leq 0,01$ .

По результатам постэкспериментального обследования, а также в целом по результатам эксперимента можно сделать однозначный вывод об эффективности применения в образовательном процессе электронного учебного пособия «Рабочая тетрадь «Вопросы Компика»».

**Заключение.** Электронное учебное пособие не развивает навык смыслового восприятия информации само по себе. Оно только создает условия для такого развития, служит его средством. Смысловое восприятие развивается в результате совместной творческой деятельности педагога и учащегося. Со стороны педагога это усилие всегда осознанное. Со стороны учащегося может быть неосознаваемым, произвольным на первом этапе, но затем выражается в желании понять, научиться, найти суть явлений, в интересе к познанию, в познавательной мотивации.

Нами проведен эксперимент по изучению развития смыслового восприятия информации. Созданное электронное учебное пособие (рабочая тетрадь «Вопросы Компика») показало свою эффективность. Сделан вывод о возможности применения ЭОР для развития смыслового восприятия информации у учащихся. Нами разработан прием «дополняющей» интерактивности как фактор развития смыслового восприятия информации. Намечен один из путей развития ЭОР – использование приема «дополняющей» интерактивности с целью развития такого важного навыка информационной культуры личности как смысловое восприятие информации.

Электронное учебное пособие «Рабочая тетрадь “Вопросы Компика”» может применяться для развития смыслового восприятия информации на занятиях по информационным технологиям в других объединениях и учреждениях дополнительного образования. Принцип «дополняющей» интерактивности может быть применен при создании ЭОР по различным предметам и направленностям.

Результаты, полученные в ходе формирующего эксперимента, позволяют сделать вывод о позитивном влиянии приема «дополняющей» интерактивности на активизацию у учащихся мышления и воображения, а в итоге на развитие смыслового восприятия информации.

### Список литературы

1. Черниговская Т. 7 лекций о мозге и языке. URL: <https://econet.ru/articles/112847-videolektoriy-7-lektsiy-tatyany-chernigovskoy-o-mozge-i-yazyke> (дата обращения: 02.07.2020).
2. Бородовская А. Ю. Дизайн электронных образовательных ресурсов в контексте когнитивного восприятия текста читателями : дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2016. URL: <http://www.dslib.net/dokument-informacia/dizajn-jelektronnyh-obrazovatelnyh-resursov-v-kontekste-kognitivnogo-vosprijatija.html> (дата обращения: 27.06.2020).
3. Галицких Е. О. Национальная программа поддержки детского и юношеского чтения: опыт и ресурсы реализации // Сборник статей XVIII Всероссийской научно-практической конференции «Общество. Наука. Инновации» (НПК-2018), Киров, 2018. С. 198–204. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35151850> (дата обращения: 02.07.2020).
4. Галицких Е. О. Профессиональная подготовка педагога-словесника: поиск резервов развития в новую цифровую эпоху // Педагогический имидж. 2019. Т. 13. № 2 (43). С. 213–226. DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-2-213-226. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39418215> (дата обращения: 02.07.2020).
5. Галицких Е. О., Исакина А. Г. Организация читательской деятельности студентов: вызовы, перспективы и возможности // Сборник статей XIX Всероссийской научно-практической конференции «Общество. Наука. Инновации» (НПК-2019). Киров, 2019. С. 183–189. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39250932> (дата обращения: 02.07.2020).
6. Демшина Н. В. Концепция электронного учебного пособия, направленного на развитие смыслового восприятия информации учащимися дополнительного образования // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 3 (133). С. 104–115. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_41801399\\_78716409.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_41801399_78716409.pdf) (дата обращения: 02.07.2020).
7. Демшина Н. В. Определение понятия «электронные образовательные ресурсы» // Омские научные чтения : материалы Всероссийской научно-практической конференции (Омск, 11–16 декабря 2017 г.). Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2017. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). С. 322–324.
8. Демшина Н. В. Смысловое чтение как предпосылка успешности межкультурных коммуникаций в эпоху глобализации // Берковские чтения – 2019. Книжная культура в контексте международных контактов : Материалы V Международной научной конференции / Центральная научная библиотека НАН Беларуси ; ФГБУ науки Научный и издательский центр «Наука» РАН. 2019. С. 7–12.
9. Демшина Н. В., Мосунова Л. А. Изучение уровней смыслового восприятия информации в дополнительной образовательной // Научно-техническая информация. Сер. 1: Организация и методика информационной работы. 2019. № 5. С. 33–40.
10. Демшина Н. В., Мосунова Л. А. Интерактивное электронное пособие «Рабочая тетрадь “Вопросы Компика”» к дополнительной общеразвивающей программе технической направленности «Мой помощник – компьютер» как средство развития у учащихся смыслового восприятия информации // Общество. Наука. Инновации (НПК-2018) : сб. ст. : XVIII Всерос. науч.-практ. конф., 2-28 апр. 2018 г. : в 3 т.

- Т. 3. Гуманитарные и социальные науки. Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2018. С. 1199–1205. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_35151986\\_58063485.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_35151986_58063485.pdf) (дата обращения: 02.07.2020).
11. Динер Е. В. Теоретико-методологические подходы к обоснованию электронной книги как книговедческой категории : дис. ... докт. пед. наук. Москва, 2015.
  12. Динер Е. В., Мосунова Л. А. Развитие воображения в процессе чтения электронной книги // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. № 2. С. 34–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29059634> (дата обращения: 27.06.2020).
  13. Заидуллина М. В. Современное читательведение и чтениеведение в западных Social Studies и проблемы изучения чтения в отечественной науке XXI века // Чтение. XXI век : коллективная монография / Науч. ред.-сост. В. Я. Аскарова. М. : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2015. С. 49–62. URL: [www.mcbs.ru/files/reading\\_21\\_1.pdf](http://www.mcbs.ru/files/reading_21_1.pdf) (дата обращения: 04.07.2020).
  14. Карпович Т. Е. Влияние электронных образовательных ресурсов на личность школьника: к проблеме развивающего эффекта // Вестник гуманитарного образования. 2016. № 1. С. 17–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26552353> (дата обращения: 02.07.2020).
  15. Кравченко В. В., Прусов А. В. Влияние информатизации на мышление учащихся // Царскосельские чтения. 2014. С. 175–178. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-informatizatsii-na-myshlenie-uchaschihsya> (дата обращения: 03.07.2020).
  16. Мелентьева Ю. П. Роль и место традиционной библиотеки в условиях цифровизации общества // Культура: теория и практика. 2019. № 1 (28). С. 8. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37321910> (дата обращения: 03.07.2020).
  17. Мелентьева Ю. П. Сущностный анализ цифрового чтения как технологии обучения и образования // Книга. Исследования и материалы. 2018. № S1. С. 161–165.
  18. Мелентьева Ю. П. Цифровое чтение в обучении и образовании // Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию факультета информационно-документных коммуникаций Белорусского государственного университета культуры и искусств. 2019. С. 90–95. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41293173> (дата обращения: 03.07.2020).
  19. Мелентьева Ю. П. Цифровое чтение как технология обучения и образования // Материалы Четвертого Международного профессионального форума «Книга. Культура. Образование. Инновации «Крым-2018»». 2018. С. 1–3. URL: [www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2018/disk/076.pdf](http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2018/disk/076.pdf) (дата обращения: 03.07.2020).
  20. Мелентьева Ю. П. Чтение как планетарное явление // Труды ГПНТБ СО РАН. 2016. № 11. С. 17–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27485771> (дата обращения: 03.07.2020).
  21. Мелентьева Ю. П. Чтение электронных публикаций как элемент обучения и образования // Научные и технические библиотеки. 2019. № 4. С. 76–83. DOI: 10/33186/1027-3689-2019-4-76-83. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37244793> (дата обращения: 03.07.2020).
  22. Мосунова Л. А. Теоретические подходы к определению понятия «Смысловое восприятие информации» // Научно-техническая информация. Сер. 1: Организация и методика информационной работы. 2017. № 7. С. 1–9. URL: <http://lamb.viniti.ru/sid2/sid2free?sid2=J15886627> (дата обращения: 27.06.2020).
  23. Мосунова Л. А. Формирование информационной культуры учащихся в системе электронного образования: теоретико-экспериментальное исследование // Научно-техническая информация. Сер. 1: Организация и методика информационной работы. 2018. № 7. С. 9–15.
  24. Петров П. К. Математико-статистическая обработка и графическое представление результатов педагогических исследований с использованием информационных технологий : учеб. пособие. Ижевск: Удмуртский университет, 2013. 179 с.
  25. Романичева Е. С. Чтение в образовании: возможные «ответы» на вызовы XXI века // Чтение. XXI век : коллективная монография / Науч. ред.-сост. В. Я. Аскарова. М. : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2015. С. 328–353. URL: [www.mcbs.ru/files/reading\\_21\\_1.pdf](http://www.mcbs.ru/files/reading_21_1.pdf) (дата обращения: 04.07.2020).
  26. Семенец А. Все мы все теперь «хомо конфузус» // Частный корреспондент. 22 января 2019 года. URL: [http://www.chaskor.ru/article/my\\_vse\\_teper\\_homo\\_konfuzus\\_44374](http://www.chaskor.ru/article/my_vse_teper_homo_konfuzus_44374) (дата обращения: 02.07.2020).
  27. Тексты новой природы как ресурс развития читательской компетентности будущих учителей / М. А. Гафанова [и др.] // Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы : материалы 8 науч.-практ. конф. с международ. участием, 21 октября 2016 г. СПб., 2016. С. 42–45.
  28. Терентьева Н. П., Галицких Е. О. Литературоведение VS методика: «Век нынешний и век минувший» // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2020. № 1 (26). С. 1–6. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42654523> (дата обращения: 02.07.2020).
  29. Тузовский И. Д. Антиномии чтения, грамотности и образования в информационном обществе // Чтение. XXI век : коллективная монография / Науч. ред.-сост. В. Я. Аскарова. М. : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2015. С. 95–121. URL: [www.mcbs.ru/files/reading\\_21\\_1.pdf](http://www.mcbs.ru/files/reading_21_1.pdf) (дата обращения: 04.07.2020).
  30. Шестакова А. Клиповое мышление: как молодежь воспринимает информацию? URL: <https://youngspace.ru/faq/klipovoe-myshlenie-kak-molodezh-vosprinimaet-informatsiyu> (дата обращения: 02.07.2020).

31. Buckingham D. Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism // Digital Education Review. 2020. № 37. С. 230–239. URL: <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/3067> (date accessed: 03.07.2020). DOI: 10.1344/der.2020.37.226-235.

32. Demshina N. V., Mosunova L. A. A Study of the Levels of Semantic Perception of Information in Additional Education // Scientific and Technical Information Processing. 2019. Vol. 46. No. 2. Pp. 110–116. URL: <https://link.springer.com/article/10.3103%2FS0147688219020096> (дата обращения: 27.06.2020).

33. Enhancing Children's Interest and Knowledge in Bioengineering through an Interactive Videogame / A. Strawhacker [et al.] // Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice. 2018. Vol. 17. Pp. 55–81. DOI: 10.28945/3976.

34. Rivera-Vargas P., Romani C. C. Digital learning: distraction or default for the future // Digital Education Review. 2020. № 37. С. 1–16. URL: <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/31813/pdf> (date accessed: 04.07.2020). DOI: 10.1344/der.2020.37.%25p.

35. Rodafinos A., Garivaldis F., Mckenzie S. A Fully Online Research Portal for Research Students and Researchers // Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice. Vol. 17. 2018. Pp. 163–179. DOI: 10.28945/4097.

36. Rueda C. A., Godines J. V., Rudman P. D. Categorizing the Educational Affordances of 3 Dimensional Immersive Digital Environments // Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice. 2018. Vol. 17. Pp. 83–112. DOI: 10.28945/4056.

37. The 'obvious' stuff: exploring the mundane realities of students' digital technology use in school / N. Selwyn [et al.] // Digital Education Review. 2020. № 37. Pp. 1–14. URL: <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/30670> (дата обращения: 04.07.2020). DOI: 10.1344/der.2020.37.1-14.

## The principle of "complementary" interactivity in the development of students' semantic perception of information when working with an electronic textbook

N. V. Demshina

postgraduate student of the Department of Journalism and Integrated Communications, Vyatka State University, Russia, Kirov. ORCID: 0000-0001-9419-9310. E-mail: nvdemsh@gmail.com

**Abstract.** The article presents the results of a pedagogical experiment to identify the influence of an electronic textbook on the development of semantic perception of information in students in additional education. The article deals with the problem of using electronic resources in education in order to develop semantic reading and semantic perception of information by students. The purpose of the study is to identify the opportunities and resources of e-learning resources that contribute to the development of semantic perception of information by students in additional education. The electronic textbook "Workbook "Questions of Compik"" is an innovative electronic resource based on the principles of the development of creative imagination and the use of the property of "complementary" interactivity. "Complementary" interactivity is defined as interactivity in which new information is created. The experiment was conducted on the basis of KOGOBU DO "Palace of Creativity – Memorial", the age of participants – 10-14 years. The methodological basis of the experiment is an electronic textbook (workbook) "Questions of Compik", created taking into account the world experience in the development of semantic reading, as well as recommendations for electronic textbooks on the development of semantic perception of information, developed by us, and such properties of electronic resources as hypertextuality, interactivity and multimedia. For the experimental groups of the first and second years of training, during the period of work with the electronic manual "Questions of Compik", there is a significant and stable positive dynamics of average grades for exercises, which indicates an increase in the level of semantic perception of information. We can talk about the effectiveness of the manual and the possibility of using the property of "complementary" interactivity as a factor in the development of semantic perception of information, and the inclusion in electronic manuals of tasks built on the basis of this property. The training manual has shown its effectiveness. It can be used to develop the semantic perception of information in information technology classes in other associations and institutions of additional education. The principle of "complementary" interactivity is recommended for use when creating e-learning resources in various subjects and areas.

**Keywords:** e-learning resources, "complementary" interactivity, quality of electronic educational resources, semantic understanding, semantic reading, creative imagination, thinking development, additional education.

### References

1. Chernigovskaya T. 7 lekcij o mozge i yazyke [7 lectures on the brain and language]. Available at: <https://econet.ru/articles/112847-videolektsiy-7-lektsiy-tatyany-chernigovskoy-o-mozge-i-yazyke> (date accessed: 02.07.2020).

2. Borodovskaya A. Yu. *Dizajn elektronnyh obrazovatel'nyh resursov v kontekste kognitivnogo vospriyatiya teksta chitatel'yami : dis. ... kand. ped. nauk* [Design of electronic educational resources in the context of cognitive perception of the text by readers : dis. ... candidate of pedagogical sciences]. Kazan. 2016. Available at: <http://www.dslib.net/dokument-informacia/dizajn-jelektronnyh-obrazovatelnyh-resursov-v-kontekste-kognitivnogo-vospriyatija.html> (date accessed: 27.06.2020).

3. Galickih E. O. *Nacional'naya programma podderzhki detskogo i yunosheskogo chteniya: opyt i resursy realizatsii* [National program of support for children's and youth reading: experience and resources of implementation] // *Sbornik statej XVIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii "Obshchestvo. Nauka. Innovatsii" (NPK-2018)*, Kirov, 2018 – Collection of articles of the XVIII All-Russian scientific and practical conference "Society. The science. Innovations" (NPK-2018), Kirov, 2018. Pp. 198–204. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35151850> (date accessed: 02.07.2020).

4. Galickih E. O. *Professional'naya podgotovka pedagoga-slovesnika: poisk rezervov razvitiya v novuyu cifrovuyu epohu* [Professional training of a teacher-wordsmith: search for reserves of development in the new digital era] // *Pedagogicheskij imidzh – Pedagogical image*. 2019. Vol. 13. No. 2 (43). Pp. 213–226. DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-2-213-226. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39418215> (date accessed: 02.07.2020).

5. Galickih E. O., Isakina A. G. *Organizatsiya chitatel'skoj deyatel'nosti studentov: vyzovy, perspektivy i vozmozhnosti* [Organization of students' reading activity: challenges, prospects and opportunities] // *Sbornik statej XIX Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii "Obshchestvo. Nauka. Innovatsii" (NPK-2019)* – Collection of articles of the XIX All-Russian scientific and practical conference "Society. The science. Innovations" (NPK-2019). Kirov, 2019. Pp. 183–189. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39250932> (date accessed: 02.07.2020).

6. Demshina N. V. *Koncepciya elektronnoogo uchebnogo posobiya, napravlennogo na razvitie smyslovogo vospriyatiya informatsii uchaschimisya dopolnitel'nogo obrazovaniya* [The concept of an electronic textbook aimed at the development of semantic perception of information by students of additional education] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of the Vyatka State University*. 2019. No. 3 (133). Pp. 104–115. Available at: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_41801399\\_78716409.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_41801399_78716409.pdf) (date accessed: 02.07.2020).

7. Demshina N. V. *Opreделение ponyatiya "elektronnye obrazovatel'nye resursy"* [Definition of "e-learning resources"] // *Omskie nauchnye chteniya : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Omsk, 11–16 dekabrya 2017 g.)* – Omsk scientific readings : materials of all-Russian scientific-practical conference (Omsk, December 11–16, 2017). Omsk. Omsk State University. 2017. 1 electron. opt. disk (CD-ROM). Pp. 322–324.

8. Demshina N. V. *Smyslovoe chtenie kak predposylka uspekhnosti mezhkul'turnykh kommunikatsij v epohu globalizatsii* [Semantic reading as a prerequisite for the success of intercultural communications in the era of globalization] // *Berkovskie chteniya – 2019. Knizhnaya kul'tura v kontekste mezhdunarodnykh kontaktov : Materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* – Berkov readings – 2019. Book culture in the context of international contacts : materials of the V International scientific conference] / Central scientific library of the NAS of Belarus ; the Federal state budget institution of science Research and publishing center "Science" Russian Academy of Sciences. 2019. Pp. 7–12.

9. Demshina N. V., Mosunova L. A. *Izuchenie urovnej smyslovogo vospriyatiya informatsii v dopolnitel'nom obrazovanii* [Study the levels of semantic perception of information in additional education] // *Nauchno-tehnicheskaya informatsiya. Ser. 1: Organizatsiya i metodika informatsionnoj raboty* – Scientific and technical information. Ser. 1: Organisation and methods of outreach. 2019. No. 5. Pp. 33–40.

10. Demshina N. V., Mosunova L. A. *Interaktivnoe elektronnoe posobie "Rabochaya tetrad'" "Voprosy Kompik" k dopolnitel'noj obshcherazvivayushchej programme tekhnicheskoy napravlenosti "Moj pomoshchnik – komp'yuter" kak sredstvo razvitiya u uchaschihsya smyslovogo vospriyatiya informatsii* [Interactive electronic manual "Workbook "Questions of Compik" to the additional general development program of technical orientation "My assistant-computer" as a means of developing students' semantic perception of information] // *Obshchestvo. Nauka. Innovatsii (NPK-2018) : sb. st. : XVIII Vseros. nauch.-prakt. konf., 2-28 apr. 2018 g. : v 3 t. T. 3. Gumanitarnye i social'nye nauki* – Society. Science. Innovations (NPK-2018) : collection of articles : XVIII All-Russian Scientific and Practical Conference, 2-28 Apr. 2018 : in 3 vols. Vol. 3. Humanities and social Sciences. Kirov. VyatSU. 2018. Pp. 1199–1205. Available at: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_35151986\\_58063485.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_35151986_58063485.pdf) (date accessed: 02.07.2020).

11. Diner E. V. *Teoretiko-metodologicheskie podhody k obosnovaniyu elektronnoj knigi kak knigovedcheskoj kategorii : dis. ... dokt. ped. nauk* [Theoretical and methodological approaches to the substantiation of an electronic book as a book category : dis. ... Doc. of pedagogical sciences]. M. 2015.

12. Diner E. V., Mosunova L. A. *Razvitie voobrazheniya v processe chteniya elektronnoj knigi* [Development of imagination in the process of reading an electronic book] // *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Herald of Novosibirsk State Pedagogical University*. 2017. Vol. 7. No. 2. Pp. 34–48. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29059634> (date accessed: 27.06.2020).

13. Zagidullina M. V. *Sovremennoe chitatelevedenie i chtenievedenie v zapadnykh Social Studies i problemy izucheniya chteniya v otechestvennoj nauke XXI veka* [Modern reader studies and reading studies in Western Social Studies and problems of studying reading in Russian science of the XXI century] // *Chtenie. XXI vek : kollektivnaya monografiya* – Reading. XXI century : collective monograph / Scientific ed. - comp. V. Ya. Askarova. M. Interregional



28. Terent'eva N. P., Galickih E. O. *Literaturovedenie VS metodika: "Vek nyneshnij i vek minuvshij"* [Literary studies VS methodology: "The present century and the Past century"]. 2020. No. 1 (26). Pp. 1–6. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42654523> (date accessed: 02.07.2020).

29. Tuzovskij I. D. *Antinomii chteniya, gramotnosti i obrazovaniya v informacionnom obshchestve* [Antinomies of reading, literacy and education in the information society. XXI century : collective monograph] / Scientific ed. - comp. V. Ya. Askarova. M. Interregional Center for Library Cooperation, 2015. Pp. 95–121. Available at: [www.mcbs.ru/files/reading\\_21\\_1.pdf](http://www.mcbs.ru/files/reading_21_1.pdf) (date accessed: 04.07.2020).

30. Shestakova A. *Klipovoe myshlenie: kak molodezh' vosprinimaet informaciyu?* [Clip thinking: how do young people perceive information?] Available at: <https://youngspace.ru/faq/klipovoe-myshlenie-kak-molodezh-vosprinimaet-informatsiyu> (date accessed: 02.07.2020).

31. Buckingham D. Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism // *Digital Education Review*. 2020. No. 37. Pp. 230–239. Available at: <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/3067> (date accessed: 03.07.2020). DOI: 10.1344/der.2020.37.226-235.

32. Demshina N. V., Mosunova L. A. A Study of the Levels of Semantic Perception of Information in Additional Education // *Scientific and Technical Information Processing*. 2019. Vol. 46. No. 2. Pp. 110–116. Available at: <https://link.springer.com/article/10.3103%2FS0147688219020096> (date accessed: 27.06.2020).

33. Enhancing Children's Interest and Knowledge in Bioengineering through an Interactive Videogame / A. Strawhacker [et al.] // *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*. 2018. Vol. 17. Pp. 55–81. DOI: 10.28945/3976.

34. Rivera-Vargas P., Romani C. C. Digital learning: distraction or default for the future // *Digital Education Review*. 2020. No. 37. Pp. 1–16. Available at: <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/31813/pdf> (date accessed: 04.07.2020). DOI: 10.1344/der.2020.37.%25p.

35. Rodafinos A., Garivaldis F., Mckenzie S. A Fully Online Research Portal for Research Students and Researchers // *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*. Vol. 17. 2018. Pp. 163–179. DOI: 10.28945/4097.

36. Rueda C. A., Godínes J. V., Rudman P. D. Categorizing the Educational Affordances of 3 Dimensional Immersive Digital Environments // *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*. 2018. Vol. 17. Pp. 83–112. DOI: 10.28945/4056.

37. The 'obvious' stuff: exploring the mundane realities of students' digital technology use in school / N. Selwyn [et al.] // *Digital Education Review*. 2020. No. 37. Pp. 1–14. Available at: <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/30670> (date accessed: 04.07.2020). DOI: 10.1344/der.2020.37.1-14.

## Психологические детерминанты дифференциации отношения к людям по принципу «свой-чужой»

**В. Г. Маралов<sup>1</sup>, Т. П. Маралова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>доктор психологических наук, профессор кафедры психологии,  
Череповецкий государственный университет.

Россия, г. Череповец. ORCID: 0000-0002-9627-2304. E-mail: vgmaralov@yandex.ru

<sup>2</sup>кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,  
Череповецкий государственный университет.

Россия, г. Череповец. ORCID: 0000-0001-6661-3828. E-mail: tmaralova@inbox.ru

**Аннотация.** Актуальность проблемы обусловлена значимостью изучения психологических факторов, закономерностей и механизмов, определяющих характер отношений людей друг к другу в процессе взаимодействия. Цель исследования состояла в выявлении факторов дифференциации отношений людей друг к другу по принципу «свой-чужой», которое было выполнено на контингенте студенческой молодежи. В нем приняло участие 70 студентов – будущих психологов Череповецкого государственного университета. Было сделано предположение, что в роли таких психологических факторов могут выступать: а) стремление индивида оценивать или не оценивать других людей в соответствии с некоторым эталоном, субъективным идеальным образом того, каким должен быть человек; б) наличие или отсутствие иррациональных убеждений различного типа, выступающих в роли неосознанных установок дифференциации отношений. В качестве диагностического инструментария использовались авторские методики выявления особенностей дифференциации отношения к людям, стремления оценивать людей в соответствии с субъективным идеальным образом, а также перечень иррациональных убеждений А. Бека и А. Фримена. На основе корреляционного анализа была выявлена отрицательная связь фактора «свой» со стремлением оценивать людей в соответствии с субъективным идеальным образом, иррациональными убеждениями антисоциального и гистрионного (демонстративного) типов и, соответственно, положительная связь фактора «чужой» с этими же параметрами. Полученные результаты могут быть использованы психологической службой вуза в процессе консультативной работы со студентами по проблемам межличностных отношений, а также преподавателями в процессе формирования профессиональных компетенций у студентов – будущих психологов.

**Ключевые слова:** «свой-чужой», дифференциация отношений, оценка людей в соответствии с субъективным идеальным образом, иррациональные убеждения, студенты.

Категория «свой-чужой» широко используется в различных науках: культурологии [16], политологии [7], социологии [14], религиоведении [4; 10; 13], психологии [3; 6; 15] и др. Она отражает наиболее общее отношение человека к другим людям, которые идентифицируются личностью с собой по признакам родства, близости, принадлежности к группе, языку и т. п. [2]. Если такая идентификация дает положительные результаты, то человек воспринимается как свой, отрицательные – как чужой. В то же время отмечается, что «свое» не существует и невозможно без «чужого». «Свое» очерчено границами, отделяющими его от «чужого» и являющимися границами «своего» в восприятии обеих сторон. «Чужое» – обязательное и необходимое условие «своего» [6, с. 42].

В современной науке предпринимается попытка выделить и описать разнообразные модели существования оппозиции «свой-чужой». В частности, В. Г. Лысенко выделяет девять моделей отношения к чужому: 1) этнологическую; 2) мифологическую или фантастическую; 3) модель антиподов; 4) модель рас; 5) модель первоначального состояния, например, чужие культуры – наше детство; 6) пассеистскую модель (от фр. *passée*, «прошлое»); 7) модель «естественного состояния» в противоположность цивилизованному; 8) гетеротопическую

модель, в которой чужие определяются как другой топос, другой мир; 9) универсалистскую гуманистическую модель, в которой «чужие» и «мы» одного рода – рода человеческого [8, с. 63–69].

Многие авторы отношение к другим людям как к своим или чужим связывают с психологической дистанцией [22], анализ которой дает возможность говорить об уровне психологической близости или удаленности [17]. В ряде исследований подчеркивается связь оппозиции «свой-чужой» с оценочной деятельностью. Чаще всего оценка «своего» носит позитивный характер, а оценка «чужого» – негативный. Сошлемся здесь на работу А. А. Матвеевой, которая отмечает, что «свое» может быть выражено с помощью оценочных маркеров «хороший» и «лучше»; «чужое» выражается с помощью маркеров «плохой» и «не такой хороший, как “свое”, уступающий “своему” по каким-либо признакам» [9, с. 74]. В конце статьи автор приводит и более сложные конструкции взаимосвязи категории «свой-чужой» с оценкой. «Свое» является плохим, – пишет автор, – а чужое хорошим (с указанием на то, что «свое» все же лучше, чем объективно лучшее «чужое», или без такого указания); и «свое», и «чужое» обозначаются как плохое, но «чужое» хуже [9, с. 77].

Отношение к людям по принципу «свой-чужой» начинает формироваться с раннего детства, где определяющую роль играет семья [3]. В исследовании, проведенном И. И. Знаменской на контингенте детей 6–11 лет [5], было установлено, что при обосновании выбора решения моральных дилемм, построенных на конфликте «свой-чужой», дети старшего возраста (9–11 лет) при ответе чаще всего опираются на универсальные общечеловеческие ценности, в то время как младшие дети чаще актуализируют тему видовой принадлежности (человек – «свой»; животные, инопланетяне – «чужие»). В другом исследовании [15] изучалось соотношение нравственного предпочтения «своего-чужого» при решении моральных дилемм детьми 3–11 лет. В результате было выявлено, что при решении дилемм дети на более ранних стадиях онтогенеза чаще встают на сторону «своего» по сравнению с детьми на более поздних стадиях, которые достоверно чаще проявляют справедливость в отношении «чужого». В психологии имеются также данные о том, что эмоциональное отношение к личности, выражаемое в оппозиции «нравится – не нравится» определяется наличием или отсутствием стремления у некоторых людей оценивать ее в соответствии с некоторым сложившимся в сознании индивида идеальным субъективным образом. В частности, было установлено, что оценка детей учителями по принципу «нравится – не нравится» определяется, с одной стороны, их типом ориентированности на дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми, с другой – стремлением оценивать детей в зависимости от соответствия или несоответствия их идеальному образу ученика, который складывается в сознании у каждого педагога [12].

Человек – существо социальное, начиная с рождения его окружают другие люди. У одних этот круг достаточно широк, у других – узок, но он есть у всех. В соответствии с этим возникают закономерные вопросы, как человек воспринимает свое социальное окружение, кого из людей он относит к категории «свой», а кого – к категории «чужой», на основании каких критериев осуществляется такая дифференциация?

Имеющиеся исследования не дают однозначного ответа на эти вопросы. Кроме психологической дистанции, на которую мы уже указали, существенное влияние на восприятие людей, входящих в социальное окружение индивида, оказывает уровень моральной идентичности [21], доверия [24]. К людям, относимых к категории «чужой», чаще используются приемы дегуманизации [23], которые в обыденной жизни принимают форму предвзятости [18].

Цель настоящего исследования состояла в выявлении психологических детерминант дифференциации отношения к людям по принципу «свой-чужой». Исследование проводилось на контингенте студентов – будущих психологов. В качестве гипотезы было выдвинуто *предположение* о том, что в роли важнейших психологических факторов дифференциации отношения к людям по принципу «свой-чужой» могут выступать: а) стремление индивида оценивать или не оценивать других людей в соответствии с некоторым эталоном, субъективным идеальным образом того, каким должен быть человек, например, друг, учитель, родитель, одноклассник [12], б) наличие или отсутствие иррациональных убеждений различного типа.

**Методы.** В исследовании приняло участия 70 студентов – будущих психологов 2–4 курсов Череповецкого государственного университета (85 % – девушки, 15 % – юноши). Средний возраст – 20 лет.

С целью выявления отношения к людям по принципу «свой-чужой» испытуемых просили составить список людей из своего ближайшего окружения, примерно в пределах 20 человек. Этот список можно было увеличивать и уменьшать в зависимости от широты круга общения студентов. Далее необходимо было плюсом отметить тех людей, которых испытуемый относит к категории «свой» и минусом – к категории «чужой». Обобщенный показатель вычислялся как процентное отношение людей, вошедших в категорию «свой», к общему числу оцениваемых людей. Чем выше этот показатель, тем большее число людей студент относит к категории «свой», чем ниже – тем большее число людей относит к категории «чужой».

Стремление оценивать людей в соответствии с субъективным идеальным образом выявлялось с помощью следующей диагностической процедуры [11]. Студентам давалась инструкция: «Представьте себе “идеального” друга, с которым было бы легко и приятно общаться. Выделите пять наиболее важных качеств, которыми он должен обладать. Запишите их на бланке. Воссоздайте в своем воображении образ друга из вашего окружения, который вам нравится больше других. Если условно каждое качество, которые вы выделили, принять за 100 баллов, то, на сколько баллов выражено каждое из них у вашего лучшего друга или у приятеля, который вам нравится больше других. Запишите в бланк полученные цифры. Представьте себе человека из вашего окружения, который нравится вам менее других. Оцените аналогичным образом его качества, запишите условные баллы справа напротив каждого свойства идеального друга в бланке». Далее подсчитывался средний условный процент относительно друга, или человека, который нравится больше других, и человека, который нравится испытуемому меньше других. Находилась разница этих средних условных процентов. Чем больше эта разница, тем в большей степени индивиду свойственно стремление оценивать людей в соответствии с субъективным образом-эталоном, например, того, каким должен быть идеальный друг, идеальный педагог, идеальный родитель, идеальный руководитель и т. п. Высокий индекс несоответствия эталону приводит к тому, что к данному конкретному человеку индивид будет испытывать негативные чувства и согласно нашей гипотезе – относить его к категории «чужой».

Иррациональные убеждения изучались с использованием перечня иррациональных убеждений А. Бека и А. Фримена [1]. Этот перечень включал в себя 126 суждений, объединенных в 9 блоков, характеризующих различные типы иррациональных убеждений. Обработка результатов осуществлялась с использованием методов математической статистики, в частности, корреляционного анализа (применялись линейный и точечно-бисериальный коэффициенты корреляции Пирсона).

**Результаты.** Обратимся к основным результатам исследования. В первую очередь дадим характеристику распределения испытуемых по основным исследуемым параметрам. Результаты распределения студентов по параметрам «свой» и «оценка людей в соответствии с субъективным идеальным образом» представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Распределение студентов по параметрам «свой» и «оценка людей в соответствии с субъективным идеальным образом»**

Шкала	«Свой»		«Оценка людей в соответствии с субъективным идеальным образом»			
	Число	Процент	Число	Процент		
91-100	8	11,43	37,14	0	0,00	17,15
81-90	12	17,14		4	5,72	
71-80	6	8,57		8	11,43	
61-70	8	11,43	48,57	12	17,14	51,42
51-60	12	17,14		6	8,57	
41-50	8	11,43		10	14,28	
31-40	6	8,57		8	11,43	
21-30	6	8,57	14,29	12	17,14	31,43
11-20	0	0,00		4	5,72	
1-10	4	5,72		6	8,57	
Итого:	70	100	100	70	100	100

Как видно из таблицы 1, распределение студентов по параметру «свой-чужой» близко к нормальному со сдвигом в сторону «свой», распределение по параметру «оценка людей в соответствии с субъективным идеальным образом» также близко к нормальному, но с сдвигом в сторону низких баллов. Таким образом, можно заключить, что немало таких студентов (37,14 %), которые большинство людей из своего окружения относят к категории «свой». При этом у 11,43 % испытуемых они составляют практически 100 %. К сожалению, необходимо констатировать, что есть и такие студенты, которые более 70 % своего окружения относят к категории «чужой». Мы считаем, что для будущего психолога подобное отношение к людям не является благоприятным показателем его психологического благополучия. Преимущественное же большинство студентов (48,57 %) имеют в своем окружении людей, относимых и к категории «свой», и к категории «чужой».

Примерно такую же картину можно наблюдать при анализе второго параметра – «оценки людей в соответствии с субъективным идеальным образом». Треть обследованных студентов (31,43 %) в своем эмоциональном отношении к людям не руководствуются стремлением оценивать их (а фактически «подгонять») в соответствии с субъективным идеальным образом. В то же время есть и такие (17,15 %), кто очень субъективен в своих оценках. Если человек не соответствует идеальным представлениям индивида о том, каким должен он должен быть, то отношение к нему резко отрицательное. Большинство же студентов (51,42 %) склонно к умеренной оценке соответствия конкретной личности субъективному идеалу, при этом констатация несоответствия далеко не всегда служит основанием, чтобы сказать: «Этот человек мне не нравится или не вызывает симпатии».

Результаты распределения студентов по наличию различных типов иррациональных убеждений представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Распределение студентов по наличию различных типов иррациональных убеждений\***

Иррациональные убеждения		Число	Процент
1	Избегающего типа	20	28,57
2	Зависимого типа	14	20,00
3	Пассивно-агрессивного типа	24	34,29
4	Обсессивно-компульсивного типа (навязчивые состояния)	32	45,71
5	Антисоциального типа	13	18,57
6	Нарциссического типа	22	31,43
7	Гистрионного (демонстративного) типа	18	25,71
8	Шизоидного типа	14	20,00
9	Параноидного типа	14	20,00

\*Примечание: Сумма числа испытуемых не равна 70, сумма процентов не равна 100, поскольку у одного и того же испытуемого могут обнаруживаться иррациональные убеждения разных типов.

Опираясь на результаты, отраженные в таблице 2, можно констатировать, что у обследуемого контингента испытуемых обнаружены все 9 типов иррациональных убеждений по А. Беку и А. Фримену. Чаще представлены убеждения обсессивно-компульсивного типа (навязчивые состояния) (45,71 %), пассивно-агрессивного (34,29 %) и нарциссического (31,43 %) типов. Реже – зависимого (20 %), шизоидного (20 %), параноидного (20 %) и антисоциального (18,57 %) типов.

Охарактеризовав основные исследуемые параметры, обратимся к центральной задаче – выявлению взаимосвязи дифференциации отношений студентов к людям по принципу «свой-чужой» с оценкой их в соответствии с субъективным идеальным образом и иррациональными убеждениями. С этой целью был использован корреляционный анализ с применением линейного и точно-бисериального коэффициентов корреляции Пирсона. В ходе этого анализа было обнаружено всего 4 фактора, по которым были выявлены статистически значимые связи. Основной параметр – «свой-чужой» и еще три взаимосвязанные с ним параметра: «оценка людей в соответствии с субъективным образом», «иррациональные убеждения гистрионного типа» и «иррациональные убеждения антисоциального типа». Результаты отражены на рисунке 1.

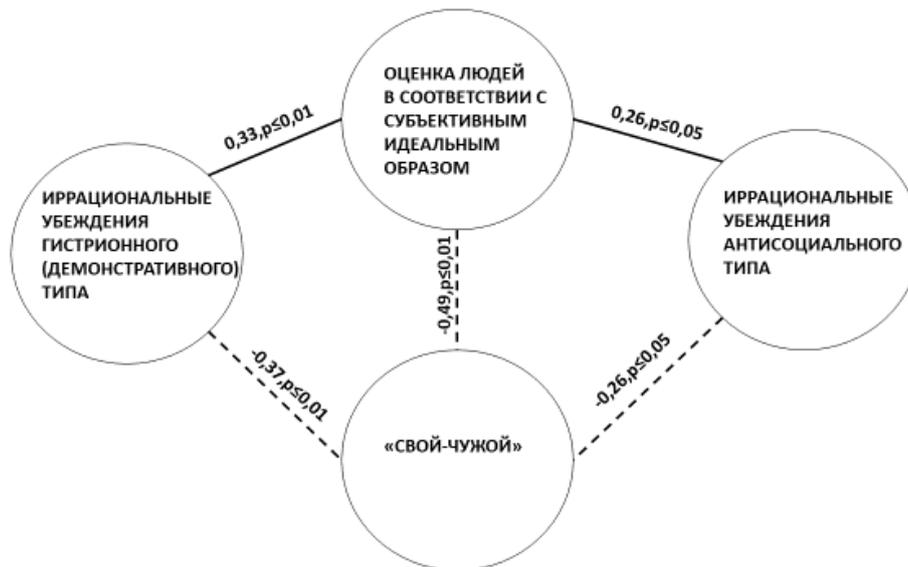


Рис. 1\*. Взаимосвязь отношения к людям по принципу «свой-чужой» с иррациональными убеждениями антисоциального и гистрионного (демонстративного) типов и стремлением оценивать других людей в соответствии с субъективным идеальным образом

**\*Примечание:** — положительная связь; - - - - отрицательная связь.

Как хорошо видно из рисунка 1, наиболее сильная отрицательная связь фактора «свой» ( $r = -0,49$  при  $p \leq 0,01$ ) или положительная связь фактора «чужой» ( $r = 0,49$  при  $p \leq 0,01$ ) обнаружена со стремлением личности оценивать людей в соответствии с субъективным идеальным образом. В свою очередь «оценка людей в соответствии с субъективным идеальным образом» положительно коррелирует с иррациональными убеждениями гистрионного типа ( $r = 0,33$ , при  $p \leq 0,01$ ) и иррациональными убеждениями антисоциального типа ( $r = 0,26$ , при  $p \leq 0,05$ ), которые отрицательно связаны с фактором «свой» ( $r = -0,37$ , при  $p \leq 0,01$  и  $r = -0,26$ , при  $p \leq 0,05$ ) или, что по сути то же самое, положительно – с фактором «чужой».

Таким образом, вырисовывается некоторая общая картина. В основе причисления людей к категории «чужой» лежат убеждения либо антисоциального типа, либо гистрионного (демонстративного) типа. Если же такие убеждения отсутствуют, то возрастает вероятность причисления ближайшего окружения к категории «свой». Квинтэссенцией убеждений антисоциального типа, как указывают А. Бек и А. Фримен, является установка: «Если я не буду помыкать людьми (манипулировать ими, эксплуатировать их, даже нападать на них), я никогда не получу то, что заслуживаю» [1, с. 37]. Но помыкать или манипулировать людьми, которых ты относишь к категории «свой», достаточно проблематично, поэтому они и воспринимаются личностью как чужие, враждебно к нему настроенные. Отношение к другому как к чужому интуитивно обосновывается тем, что он никоим образом не соответствует внутреннему субъективному идеальному образу, например, образу друга, в результате чего не вызывает симпатии, позитивного эмоционального отклика. Выстраивается цепочка: «Он не такой, каким бы я хотел его видеть, он плохой, он вызывает у меня антипатию, он – чужой». В тех случаях, когда симпатии или антипатии не подкрепляются стремлением оценивать человека в соответствии со своим субъективным идеальным образом, отсутствуют установки антисоциального типа, другие люди из ближайшего окружения чаще воспринимаются личностью как «свой», даже если они и не вызывают особой симпатии.

Квинтэссенцией убеждений гистрионного типа, по А. Беку и А. Фримену, являются следующие: «Если я не очаровываю людей, я ничто», «Если я не смогу заинтересовать людей, они откажутся от меня», «Если люди не отвечают мне, они отвратительны» [1, с. 38]. Отсюда поведение такой личности носит демонстративный характер, с выраженным желанием самоутвердиться, привлечь внимание, вызвать изумление и любовь. Те люди, которые соответствуют субъективным эталонным требованиям гистрионной личности, принимаются ею, относятся к категории «свой». Те же, кто не отвечает любовью и признательностью (а таких может оказаться немало) оцениваются как недостойные внимания и дружбы, начинают причисляться к категории «чужой».

**Обсуждение.** Проблема выявления факторов, обуславливающих дифференциацию людей по принципу «свой-чужой» в силу своей актуальности и практической значимости, активно обсуждается в современной психологии. В первую очередь хотелось бы указать на серию исследований психологической дистанции как «количественного» показателя отношений между людьми. Установлено, что такая дистанция к «своим» людям значительно меньше, чем к «чужим» [22]. Кроме того, близкий человек оценивается более конкретно, а далекий – более абстрактно [19]. Близость предполагает взаимный учет потребностей и желаний друг друга, создание таких условий, чтобы эта взаимность не сталкивалась с трудностями и барьерами [17]. В соответствии с этим особый интерес вызывает психологический феномен, получивший название «чужая жена в семье» [20]. Суть этого феномена состоит в том, что такая «жена», находясь рядом, одновременно находится далеко и в то же время, находясь далеко, реально она фактически находится поблизости.

В ряде работ обращается внимание на то, что важнейшим фактором отнесения человека к категории «свой» или «чужой» является уровень моральной идентичности. Люди, чьи моральные принципы близки человеку и совпадают с его принципами чаще будут относиться к категории «свой», чем люди с иными моральными установками [21]. Значимую роль в дифференциации отношения к людям играет также повседневное доверие, которое оказалось связанным со способностью к самораскрытию и сотрудничеству [24].

Установлено также, что по отношению к людям, относимым к категории «чужой» чаще используются приемы дегуманизации, то есть представления их как не очень умных, способных, нравственных и т. п. Такая форма бытовой дегуманизации получила названия презрения к другим [23]. Восприятие и отношение к таким людям характеризуется предвзятостью [18], обусловленное стереотипностью, повышенной тревогой и страхами.

Наше исследование существенно дополняет имеющиеся в психологии данные о психологических механизмах дифференциации отношения к людям по принципу «свой-чужой». Было выявлено, что чем в большей мере выражено стремление личности оценивать других на основе соответствия или несоответствия их некоторому субъективному идеальному образу при наличии иррациональных убеждений антисоциального или гистрионного типов, тем в большей степени это находит выражение в формировании отрицательного к ним эмоционального отношения и причисления к категории «чужой». Отсутствие такого стремления, как и указанных иррациональных убеждений, несмотря даже на отсутствие особой симпатии, не является препятствием для отнесения таких людей к категории «свой».

**Заключение.** На основании всего сказанного можно сделать заключение, что люди существенно отличаются друг от друга по тому, насколько они причисляют свое ближайшее окружение к категории «свой» или «чужой». Одни склонны практически всех из своих близких считать своими, для других такой чести заслуживают лишь избранные. На дифференциацию отношения к людям по принципу «свой-чужой» оказывают влияние многие психологические факторы. Как показало проведенное нами исследование, важнейшими из них является стремление индивида оценивать других людей с позиций соответствия их какому-либо субъективному идеальному образу, а также некоторые иррациональные убеждения, в частности, убеждения антисоциального и гистрионного типов. Выявленные закономерности расширяют имеющиеся в науке представления о психологических причинах доверия или недоверия к людям, предвзятого или непредвзятого к ним отношения.

Полученные результаты могут быть использованы психологической службой вуза в процессе консультативной работы со студентами по проблемам межличностных отношений, а также преподавателями в процессе формирования профессиональных компетенций у студентов – будущих психологов.

#### Список литературы

1. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. СПб. : Питер, 2019. 448 с.
2. Виноградова Л. Н. Человек/не человек в народных представлениях // Человек в контексте культуры. Славянский мир. М. : Индрик, 1995. С. 17–26.
3. Вислова А. Д. Дифференциация людей по принципу «свой-чужой» в процессе развития личности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2008. № 2. С. 34–43.
4. Григоренко А. Ю. «Свой чужой» в истории религии // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2012. № 146. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svoy-chuzhoy-v-istorii-religii>.

5. *Знаменская И. И.* Моральные дилеммы типа «свой-чужой»: обоснование выбора младшими школьниками // Психологические исследования. Сер.: Труды молодых ученых ИП РАН / Под редакцией А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 48–61.

6. *Каган В. Е.* Homo Xenophobicus: психология «своего» и «чужого» // Национальный психологический журнал. 2011. № 2 (6). С. 40–45.

7. *Кишина Е. В.* Семантическая оппозиция «Свой чужой» как реализация идеолого-манипулятивного потенциала политических дискурсов // Вестник КемГУ. 2011. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskaya-oppozitsiya-svoyu-chuzhoy-kak-realizatsiya-ideologo-manipulyativnogo-potentsiala-politicheskikh-diskursov>.

8. *Лысенко В. Г.* Познание чужого как способ самопознания: Запад, Индия, Россия (попытка ксенологии) // Вопросы философии. 2009. № 11. С. 61–77.

9. *Матвеева А. А.* Взаимодействие категорий «свой – чужой» и категории оценки // Вестник Башкирского университета. 2007. № 3. С. 81–83.

10. *Маркова Н. М.* Диалог и оппозиция «Свой» – «Чужой» в исследованиях природы католичества // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-i-oppozitsiya-svoyu-chuzhoy-v-issledovaniyah-prirody-katolichestva>.

11. Практикум по формированию позиции ненасилия у студентов – будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения: Методическое пособие для преподавателей вузов / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров, Л. В. Романюк, И. И. Корягина, А. А. Фортунатов, Л. С. Агеева / Под ред. проф. В. А. Ситарова. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2019. 198 с.

12. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / Под ред. В. Г. Маралова. М.: Академический проект: Парадигма, 2005. 288 с.

13. *Фельде В. Г.* Границы оппозиции «свой – чужой» в Христианстве // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2018. № 55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/granitsy-oppozitsii-svoyu-chuzhoy-v-hristianstve>.

14. *Шпилов А. В.* «Свой», «чужие» и другие. М.: Прогресс-Традиция, 2008. 568 с.

15. *Созинова И. М., Знаменская И. И., Александров Ю. И.* Нравственное отношение к чужому у детей 3–11 лет. Решение моральных дилемм: предубеждения и предпочтения // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6. № 1. С. 44–57.

16. *Якимович А. К.* «Свой-чужой» в системах культуры // Вопросы философии. 2003. № 4. С. 48–60.

17. *Clark M. S., Grote N. K.* Close relationships // Tennen H., Suls J, Weiner I. B. (Eds.), Handbook of psychology: Personality and social psychology. John Wiley & Sons, Inc., 2013. Pp. 329–339.

18. *Hodson G., Kteily N., Hoffarth M.* Of filthy pigs and subhuman mongrels: Dehumanization, disgust, and intergroup prejudice // TPM – Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology. 2014. Vol. 21(3). Pp. 267–284. URL: <https://doi.org/10.4473/TPM21.3.3>.

19. *Ledgerwood A., Trope Y., Chaiken S.* Flexibility now, consistency later: psychological distance and construal shape evaluative responding // Journal of Personality and Social Psychology. 2010. Vol. 99(1). Pp. 32–51. DOI: 10.1037/a0019843.

20. *Nortjé-Meyer S. J.* The wife as stranger in the family // HTS Theological Studies. 2019. Vol. 75(3). Pp. 1–7. URL: <https://dx.doi.org/10.4102/hts.v75i3.5655>.

21. *Passini S.* Concern for close or distant others: The distinction between moral identity and moral inclusion // Journal of Moral Education. 2016. Vol. 45(1). Pp. 74–86. DOI: 10.1080/03057240.2016.1156522.

22. *Trope Y., Liberman N.* Construal-level theory of psychological distance // Psychological Review. 2010. Vol. 117(2). Pp. 440–463. URL: <https://doi.org/10.1037/a0018963>.

23. *Waytz A., Schroeder J.* Overlooking others: Dehumanization by commission and omission // TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology. 2014. Vol. 21(3). Pp. 251–266.

24. Trust in everyday life / A. Weiss [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. 2020. Advance online publication. URL: <https://doi.org/10.1037/pspi0000334>.

## Psychological determinants of the differentiation of attitudes towards people on the principle of "friend-stranger"

V. G. Maralov<sup>1</sup>, T. P. Maralova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doctor of Psychological Sciences, professor of the Department of Psychology, Cherepovets State University. Russia, Cherepovets. ORCID: 0000-0002-9627-2304. E-mail: [vgmaralov@yandex.ru](mailto:vgmaralov@yandex.ru)

<sup>2</sup>PhD in Psychological Sciences, associate professor of the Department of Psychology, Cherepovets State University. Russia, Cherepovets. ORCID: 0000-0001-6661-3828. E-mail: [tmaralova@inbox.ru](mailto:tmaralova@inbox.ru)

**Abstract.** The relevance of the problem is due to the importance of studying psychological factors, patterns and mechanisms that determine the nature of people's relationships to each other in the process of interaction. The purpose of the study was to identify the factors of differentiation of people's relations to each other

according to the principle of "friend-stranger", which was performed on a contingent of student youth. It was attended by 70 students – future psychologists of Cherepovets State University. It was suggested that the role of such psychological factors may be: a) the desire of an individual to evaluate or not evaluate other people in accordance with some standard, a subjective ideal image of what a person should be; b) the presence or absence of irrational beliefs of various types, acting as unconscious attitudes of differentiation of relations. As diagnostic tools, we used the author's methods for identifying the features of differentiation of attitudes towards people, the desire to evaluate people in accordance with the subjective ideal image, as well as a list of irrational beliefs of A. Beck and A. Freeman. On the basis of the correlation analysis, the negative relationship of the "own" factor with the desire to evaluate people in accordance with the subjective ideal image, irrational beliefs of the antisocial and histrionic (demonstrative) types was revealed, and, accordingly, the positive relationship of the "stranger" factor with these same parameters. The obtained results can be used by the psychological service of the university in the process of consulting with students on the problems of interpersonal relations, as well as by teachers in the process of forming professional competencies of students – future psychologists.

**Keywords:** "friend-stranger", differentiation of relations, evaluation of people in accordance with the subjective ideal image, irrational beliefs, students.

### References

1. Beck A., Freeman A. *Kognitivnaya psihoterapiya rasstrojstv lichnosti* [Cognitive psychotherapy of personality disorders]. St. Petersburg. Piter. 2019. 448 p.
2. Vinogradova L. N. *Chelovek / nechelovek v narodnykh predstavleniyakh* [Human/non-human in folk representations] // *Chelovek v kontekst kultury. Slavyansky mir – A person in the context of culture. Slavic world.* M. Indrik. 1995. Pp. 17–26.
3. Vislova A. D. *Differenciatsiya lyudej po principu "svoj-chuzhoj" v processe razvitiya lichnosti* [Differentiation of people on the principle of "friend-stranger" in the process of personality development] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki – Herald of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences.* 2008. No. 2. Pp. 34-43.
4. Grigorenko A. Yu. "Svoy chuzhoj" v istorii religii ["Friend-stranger" in the history of religion] // *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena – News of RSPU n. a. A. I. Hertenzen.* 2012. No. 146. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/svoy-chuzhoj-v-istorii-religii>.
5. Znamenskaya I. I. *Moral'nye dilemmy tipa "svoj-chuzhoj": obosnovanie vybora mladshimi shkol'nikami* [Moral dilemmas of the type of "friend or foe": the rationale for the selection of Junior schoolchildren] // *Psihologicheskie issledovaniya. Ser.: Trudy molodyh uchenyh IP RAN – Psychological research. Ser.: The works of young scientists of IP ran / Ed. by A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. M. Institute of psychology RAS.* 2012. Pp. 48–61.
6. Kagan V. E. *Homo Xenophobicus: psihologiya "svoego" i "chuzhogo"* [Homo Xenophobicus: the psychology of "their" and "foreign"] // *National psychological journal.* 2011. No. 2 (6). Pp. 40-45.
7. Kishina E. V. *Semanticheskaya oppozitsiya "Svoj chuzhoj" kak realizatsiya ideologo-manipulyativnogo potentsiala politicheskikh diskursov* [Semantic opposition "Friend stranger" as the realization of the ideological and manipulative potential of political discourses] // *Vestnik KemGU – Herald of KemSU.* 2011. No. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskaya-oppozitsiya-svoy-chuzhoj-kak-realizatsiya-ideologo-manipulyativnogo-potentsiala-politicheskikh-diskursov>.
8. Lysenko V. G. *Poznanie chuzhogo kak sposob samopoznaniya: Zapad, Indiya, Rossiya (popytka ksenologii)* [Cognition of the alien as a way of self-knowledge: West, India, Russia (an attempt at xenology)] // *Voprosy filosofii – Questions of Philosophy.* 2009. No. 11. Pp. 61–77.
9. Matveeva A. A. *Vzaimodejstvie kategorij "svoj – chuzhoj" i kategorij ochenki* [Interaction of the "friend – stranger" categories and the evaluation categories] // *Vestnik Bashkirskogo universiteta – Herald of the Bashkir University.* 2007. No. 3. Pp. 81–83.
10. Markova N. M. *Dialog i oppozitsiya "Svoj" – "Chuzhoj" v issledovaniyah prirody katolichestva* [Dialog and opposition "Friend" – "Stranger" in studies of the nature of Catholicism] // *Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki – Scientific notes of OSU. Series: Humanities and Social Sciences.* 2012. No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-i-oppozitsiya-svoy-chuzhoj-v-issledovaniyah-prirody-katolichestva>.
11. *Praktikum po formirovaniyu pozitsii nenasiliya u studentov – budushchih specialistov sfery psichologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya : Metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej vuzov – Practicum on the formation of the position of non-violence among students-future specialists in the field of psychological and pedagogical support : methodological guide for university teachers / V. G. Maralov, V. A. Sitarov, L. V. Romanyuk, I. I. Koryagina, A. A. Fortunatov, L. S. Ageeva / Ed. by prof. V. A. Sitarov. M. Publishing House of the Moscow Humanitarian University.* 2019. 198 p.
12. *Psihologicheskie osobennosti orientatsii pedagogov na lichnostnyuyu model' vzaimodejstviya s det'mi – Psychological features of teachers' orientation to the personal model of interaction with children / Ed. by V. G. Maralov. M. Academic project: Paradigma (Academic project: Paradigm).* 2005. 288 p.
13. Felde V. G. *Granicy oppozitsii "svoj – chuzhoj" v Hristianstve* [Borders of the opposition "friend-stranger" in Christianity] // *Elektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU – Electronic Scientific and Methodological Journal of the Omsk State University.* 2018. No. S5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/granitsy-oppozitsii-svoy-chuzhoj-v-hristianstve>.

14. Shipilov A. V. "Svoi", "chuzhie" i drugie ["Friends", "strangers" and others]. M. Progress-Tradiciya. 2008. 568 p.
15. Sozinova I. M., Znamenskaya I. I., Aleksandrov Yu. I. *Nravstvennoe otnoshenie k chuzhomu u detej 3-11 let. Reshenie moral'nyh dilemm: predubezhdeniya i predpochteniya* [Moral attitude to someone else in children 3-11 years old. Solving moral dilemmas: biases and preferences] // *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* – Theoretical and experimental psychology. 2013. Vol. 6. No. 1. Pp. 44-57.
16. Yakimovich A. K. "Svoj-chuzhoj" v sistemah kul'tury ["Friend-stranger" in the systems of culture] // *Voprosy filosofii* – Questions of Philosophy. 2003. No. 4. Pp. 48-60.
17. Clark M. S., Grote N. K. Close relationships // Tennen H., Suls J, Weiner I. B. (Eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology*. John Wiley & Sons, Inc., 2013. Pp. 329-339.
18. Hodson G., Kteily N., Hoffarth M. Of filthy pigs and subhuman mongrels: Dehumanization, disgust, and intergroup prejudice // *TPM – Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*. 2014. Vol. 21(3). Pp. 267-284. Available at: <https://doi.org/10.4473/TPM21.3.3>.
19. Ledgerwood A., Trope Y., Chaiken S. Flexibility now, consistency later: psychological distance and construal shape evaluative responding // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2010. Vol. 99(1). Pp. 32-51. DOI: 10.1037/a0019843.
20. Nortjé-Meyer S. J. The wife as stranger in the family // *HTS Theological Studies*. 2019. Vol. 75(3). Pp. 1-7. Available at: <https://dx.doi.org/10.4102/hts.v75i3.5655>.
21. Passini S. Concern for close or distant others: The distinction between moral identity and moral inclusion // *Journal of Moral Education*. 2016. Vol. 45(1). Pp. 74-86. DOI: 10.1080/03057240.2016.1156522.
22. Trope Y., Liberman N. Construal-level theory of psychological distance // *Psychological Review*. 2010. Vol. 117(2). Pp. 440-463. Available at: <https://doi.org/10.1037/a0018963>.
23. Waytz A., Schroeder J. Overlooking others: Dehumanization by commission and omission // *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*. 2014. Vol. 21(3). Pp. 251-266.
24. Trust in everyday life / A. Weiss [et al.] // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2020. Advance online publication. Available at: <https://doi.org/10.1037/pspi0000334>.

## Социальные представления о феномене предательства: анализ структуры и содержания в разных возрастных группах

С. Д. Гуриева<sup>1</sup>, Я. Е. Виноградова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии,  
Санкт-Петербургский государственный университет.

Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0002-4305-432X. E-mail: s.gurieva@spbu.ru

<sup>2</sup>аспирант кафедры социальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.  
Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0002-6358-4432. E-mail: yana.e.vinogradova@gmail.com

**Аннотация.** В статье представлен анализ исследований феномена предательства в современной психологии. Во второй части представлены результаты изучения структуры представления о феномене предательства респондентов разных возрастных групп. Актуальность исследования феномена предательства в социальных представлениях разных возрастных групп заключается в идентификации и холистическом анализе организации совладающего поведения с негативными социальными ситуациями.

Содержательный анализ представлений о феномене раскрывает суть феномена предательства, показывает его значение в организации социального взаимодействия. Представления респондентов разных групп отличаются реализуемым в ситуации предательства поведением.

В исследовании изучается связь социальных представлений о феномене предательства и поведения в ситуации. Выделена функция социальных представлений в организации совладающего поведения.

В статье представлены методы, применяемые в подходе для исследования социальных представлений. Описаны особенности структуры социальных представлений о феномене предательства представителей разных возрастных групп. Представлены результаты сравнительного анализа количественных показателей социальных представлений. Выделены основные стратегии совладания с предательством, включенные в центральные зоны социальных представлений (коллективный копинг).

Различные модели копингов содержатся в элементах периферических зон: «вред», «выбор», «неуважение», «обман ожиданий». Стратегии, включенные в зону ядра социальных представлений, по-разному применяются респондентами разных возрастных групп. Социальные представления группы «Юношеский возраст» (17–21 год ± 19) и группы «Средний возраст 1» (22–34 года ± 28) более схематичные, коллективные и обобщенные. Социальные представления группы «Средний возраст 2» (35–50 ± 42,5) отличаются расширенным полем представления, в которое включены аспекты личного отношения к феномену предательства. Различия личностных ресурсов респондентов, выбирающих разные стратегии, проясняют значение коллективного копинга в преодолении негативных социальных ситуаций.

Результаты исследования представляют интерес для курса по социальной психологии, для психологических служб и телефонов доверия.

**Ключевые слова:** социальные феномены, социальные представления, феномен предательства, коллективный символический копинг, ожидания в социальных контактах, открытость, социальное поведение.

Исследование социальных явлений, как составляющих системы социальных отношений современного общества, является одной из фундаментальных задач социальной психологии. Поведенческие возможности человека эпохи перемен сформированы и ограничены способами взаимодействия с изменяющейся реальностью. Характеризуя социальные феномены, человек выделяет социально-психологические особенности среды, в которой взаимодействует. Другими словами, человек представляет социальную среду через социальные феномены. Изучение представлений о социальных феноменах позволяет структурировать характеристики изменяющейся социальной реальности, связанные с поведенческими возможностями человека. Представления о социальных феноменах включают не только установки, убеждения, социальные нормы и правила, но и модели поведения, приемлемые для исследуемой социальной группы.

Социальные феномены можно условно разделить на сверхновые, сформированные в новых социальных реалиях, и устоявшиеся, преодолевшие вековые общественные трансформации. Предательство относится к явлениям второго типа. Одним из первых описаний предательства как социального явления стал случай Иуды, раскрывшего тайну малой группы из

12 человек. Этот кейс, относящийся к началу социальной истории человечества, является каноном поведения и для современного индивида, и представляет собой пример нарушения групповых норм и их последствий для членов группы.

Феномен предательства в представлениях ученых характеризует актуальную социальную ситуацию как напряженную, деструктивную, травмирующую, вызывающую колебания моральных норм и системы ценностей группы.

По У. Уорнеру, предательство представляет собой символический образ-ситуацию, изменяющий поведение членов группы. Чем меньше группа, тем больше следует наказание за предательство. Предательство случается чаще, когда происходят территориальные конфликты [41].

Р. Гобин и Дж. Фрейд подчеркивают травматичность событий, называемых как предательство. Описывая в исследовании явление ретравматизации предательства, авторы характеризуют предательство возникающим недоверием, раскрывают суть механизма доверия в травмирующих социальных контактах [19].

Проанализировав случаи предательства, С. Рахман определяет их как ситуации уровня катастрофы. Автор подчеркивает трудность, которую испытывают респонденты, справляясь с подобными ситуациями. В подходе выделены поведенческие модели: способность доверять, готовность доверять, склонность доверять, возможность идентифицировать предателя и предательская слепота. Перечисленные модели являются выработанными возможностями, позволяющими снижать катастрофизацию социальной ситуации [29].

В работе Д. Селтерман, А. Мурд, С. Колева представлены исследования моральных суждений о предательстве в отношениях и то, как эти суждения зависят от того, воспринимаются ли персонажи и их действия как чистые и верные по сравнению с уровнем нанесенного вреда [32].

К. Муздыбаев включает феномен предательства в один ряд с завистью и называет маркером деструктивной культуры [6].

Обращает внимание, что принадлежность объектов исследований вышеперечисленных научных работ к разным социально-культурным группам не меняет характеристик феномена предательства. Представляется важным проведение целостного исследования феномена предательства, в котором будет определено содержание социальных представлений о предательстве, выделено функциональное его значение для современного человека, описаны модели поведения, позволяющие справляться с негативной социальной ситуацией.

Теоретическими основами исследования стала концепция социальных представлений, опубликованная С. Московичи в 1961 году [27]. С. Московичи определяет СП как знания здравого смысла, которые «окаменевают в традициях и воспринимаются как само собой разумеющееся в социальной практике» [16, с. 13]. Особенно автор подчеркивает ориентацию на социальные представления во времена перемен [28].

Концепция, разработанная С. Московичи, включает ряд теоретических положений, направленных на выделение содержания социальных представлений в различных измерениях (информация, отношение и поле представления); изучение процессов его образования (объективация и анкеровка); описание естественного мышления и его логических свойств (формализм, неформальное повторение, аналогия и когнитивная полифазия); исследование функций представлений (ориентация поведения и коммуникация). В модели С. Московичи предложен расширенный анализ свойств и функций социальных представлений через определение «центрального ядра, в качестве единицы, образованной взаимозависимостью, фактической или символической, множества субъектов в их сложном отношении к общей (физической и социальной) среде, отношением между субъектами и между субъектами и объектами» [22, с. 33].

Ж.-П. Абрик описывает элементы структуры социальных представлений (ядро и периферические зоны) [12], которая поясняет природу представляемого в группе объекта. Автор поясняет, что элементы ядра (включают глобальные социально-исторические условия) будут определять суть социального представления об объекте. Периферические элементы, связанные с обстоятельствами [13] (отражают индивидуальный и коллективный опыт, способы общения, языки и т. д.), будут регулировать когнитивные и мотивационные процессы и определять выбор, запоминание и связывание элементов ядра [18].

Среди факторов, организующих социальные представления разных групп, В. Вагнер обозначает социальные условия, отношения между группами, уровень образования, а также социально-структурные, исторические, культурные или субкультурные, межпоколенческие отличия. Социальные представления не являются проблемой истины, произвольного выбора,

а определяются сохраненным опытом группы и достигнутым консенсусом ее членов. На примере конструирования образа «безгеного» естественного в сравнении с «обогащенным геном» био-инженерным помидором, который одновременно воспринимается как заразный и чудовищный, автор показывает, что социальных представлений не просто неправильное познание или сказка, а естественный происходящий способ понимания новых и сложных явлений [38].

В. Вагнер подчеркивает голоморфность и разноразноуровневость системы социальных представлений, объединяющей не только индивидуальные, групповые представления объекта, но и фрагменты взгляда противника на объект [39]. Автор поясняет, что только в подобной системе мета-представлений реализуется функция коллективного контроля. Так организован символический групповой копинг, а социальные представления являются результатом коллективного совладания [40]. Суть такого копинга в том, что ситуация предполагает не только возможность, но и потенциальную угрозу. В этом понимании символический копинг – это коллективная деятельность группы, борющейся за поддержание целостности своего мировоззрения, которое имеет решающее значение для социальной идентичности [37].

В подходе Д. Жодле найдены решения [22] известной проблемы взаимосвязей поведения, намерений, убеждений и действий [8]. В исследованиях автор показывает, что социальные репрезентации тесно связаны с поведением [20; 21]. Исследования структуры социальных представлений позволяют демонстрировать сложные взаимосвязи между социальными представлениями и поведением [11; 15]. Поведение «включено» в социальные представления [36] и сосуществует как часть системы смысла, используемого для понимания проблемы [40].

Новизна нашего исследования связана с попыткой анализа основ поведенческих составляющих коллективного копинга с негативными социальными ситуациями на примере феномена предательства. Целью исследования является изучение предательства как социальной ситуации и поведенческих возможностей человека в соответствующих ситуациях.

Опираясь на результаты эмпирических исследований феномена предательства, мы предположили, что структура социального представления о предательстве включает представления о недоверии, определяющие поведение человека в ситуации предательства.

Рабочие гипотезы:

- структура социального представления о предательстве различается у представителей разных возрастных групп;
- центральными элементами структуры социальных представлений о феномене предательства являются стратегии, включенные в коллективный копинг, представляющие собой поведенческие возможности преодоления негативных социальных ситуаций;
- особенности поведенческих возможностей в социальной ситуации предательства связаны как со структурой социальных представлений, так и с личностными ресурсами.

Для подтверждения гипотез исследования были поставлены задачи:

- выявление социальных представлений о феномене предательства у представителей разных возрастных групп;
- выделение структуры социальных представлений о феномене предательства;
- сравнительный анализ количественных показателей социальных представлений о феномене предательства у представителей разных возрастных групп;
- анализ копинг-стратегий, включенных в ядро социальных представлений о феномене предательства.

**Методы исследования.** В настоящий момент в подходе социальных представлений разработан ряд методов расширенного анализа социальных представлений. В нашем исследовании мы придерживались логики, применяемой исследователями школы Экс-Прованса. На первом этапе исследования мы использовали технику сбора словесных ассоциаций. Участников просили: записать первые слова, которые приходят на ум, когда задумываешься о предательстве. Эта техника вызывает спонтанные реакции, которые в меньшей степени зависят от соображений корректности, чем те, которые собраны более стандартизованными средствами, такими как фокус-группы или стандартизованные методики [25]. Затем вычисляли частоты для словесной ассоциации (частотную величину), что позволяет проводить значимые сравнения в различных наборах данных [26]. Собранные данные обрабатывались методом «Прототипического анализа» П. Вержеса [34]. Этот этап исследования также включал полуструктурированные интервью, направленные на уточнение представлений о предательстве. По результатам была выделена структура социальных представлений о феномене

предательства, а также выделены уровни социальных представлений (информация, установка и поле представления о феномене) в четырех возрастных группах.

На втором этапе исследования респонденты заполняли сконструированную по результатам первого этапа анкету и стандартизированные методики, направленные на исследование личностных ресурсов.

Анкета состояла из четырех блоков. Первый блок содержал модифицированные к теме исследования незаконченные предложения [31], направленные на выявление отношения респондента к феномену предательства. Для каждого предложения выводилась характеристика, определяющая отношение к феномену: положительное, отрицательное или безразличное [31]. Контент-анализ окончаний предложений позволил содержательно определить особенности отношения к феномену и предполагаемые модели поведения в ситуации предательства.

Второй блок анкеты включал в себя задание по выбору ассоциаций о феномене предательства и был направлен на определение структуры социальных представлений о феномене. Понятия подвергались «прототипическому анализу» П. Верджеса [34]. Затем проводилось сравнение выделенной структуры с помощью методики Е. Маркес «Критерий третьей стороны» [24]. Применение двух методов одновременно позволяет проверять гипотезы о центральности элементов структуры социальных представлений, а также выделять различия периферических зон структур разных групп, дать целостное описание исследуемых социальных представлений. Для сравнения социальных представлений респондентов разных групп применяли метод определения количественных свойств полей представления: ширины поля, коэффициента охвата, Хапаксного индекса (Нарахс) представления. Количественный показатель ширины поля представления (ПП) показывает количество включенных понятий. Коэффициент охвата (КО) показывает описательные соотношения, в которых большее значение коэффициента соответствует меньшей величине поля репрезентации и большему словесному богатству в группе. Показатели Хапаксного индекса (Нарахс) отражают соотношение индивидуальных и общих ответов в ответах исследуемых групп и показывают долю групповых (коллективных) и индивидуальных значений в поле социальных представлений, а также являются коэффициентом оценки когнитивной устойчивости представления (до 0,50 – коллективное и устойчивое поле; после 0,50 – неустойчивое индивидуальное). Выделенные эмпирические значения позволяют сравнивать поля представлений о феномене предательства в разных группах [17].

Третий блок включал 31 закрытое предложение о феномене предательства и был направлен на выделение стратегий, входящих в социальные представления о феномене предательства. Предложения для этого блока разработаны методом фокус-групп<sup>1</sup>. Утверждения переведены методом двойного перевода, проведена адаптация каждого путем уточнения терминов, понятий, лексических конструкторов, с учетом особенностей языковой культуры и принятых социальных норм и правил. Респонденты оценивали предложения по пятибалльной шкале (полностью не согласен / не могу определиться / полностью согласен). Данные, собранные в этом блоке, обрабатывались методом «Шкалирования» Ж.-П. Абрик [5], для выделения центральных элементов представления.

В целях определения стратегий, входящих в центральное ядро социальных представлений, мы использовали описательную статистику, основанную на работе П. Верджеса [35] и М. Бухон [14]. Метод является простым способом с использованием прямых линий, которые иллюстрируют тенденцию группы выбирать, игнорировать или отклонять элемент социальных представлений. Этот метод обработки данных показывает появление определенных тенденций в социальных представлениях. Например, когда график показывает кривую в «J», можно предположить, что элемент является частью социального представления и потенциально из его центрального ядра. Если график имеет кривую «L», то тенденция заключается в том, что элемент не является частью социального представления. Колоколообразная кривая «A» означает, что респонденты игнорируют элемент, что делает его частью периферической системы представления. «V»-образное распределение показывает, что элемент является предметом контрастного восприятия и что существует две подгруппы с различными социальными представлениями об объекте. Таким образом, можно выделить наличие подгрупп и выявить общие черты среди членов этих подгрупп [23].

<sup>1</sup> Komolafe K. & Shah R. (2016). Betrayal responses and personality pathology: The Development of the Betrayal Response Scale. Unpublished clinical psychology doctoral thesis, Department of Clinical, Educational, and Health Psychology, University College London.

Четвертый блок включал вопросы для сбора данных о социально-демографических характеристиках респондентов.

Затем респонденты заполняли стандартизованные тесты:

- опросник ценностей Ш. Шварца [33];
- методика поведения в конфликте К. Томаса – Р. Килманна, 1974, в адаптации Н. В. Гришиной, 2020 [3];
- шкала безнадежности А. Бека (BHI) (Beck Hopelessness Inventory, 1991) [2];
- опросник «Большая пятерка» (Big Five) П. Коста и Р. МакКрэй, 1992, в адаптации А. Б. Хромова, 1999 [10];
- опросник ERQ (Emotion Regulation Questionnaire) Дж. Гросса, 2003, в адаптации Д. С. Корниенко, А. А. Панкратова, 2017 [7];
- опросник проактивного совладающего поведения (копинга) (PCI) (Proactive Coping Inventory) Е. Грингласс и соавторы, 1999 год, в адаптации Е. С. Старченковой, 2009 [9];
- методика оценки доверия/недоверия личности другим людям А. Б. Купрейченко [4].

Выборка первого этапа исследования включала 78 человек. В их число вошли следующие группы: группа «Подростковый возраст»: 20 подростков в возрасте 12–16 ( $\pm 14$ ) лет, в том числе 10 мальчиков и 10 девочек; группа «Юношеский возраст»: 20 молодых людей в возрасте 17–21 год ( $\pm 19$ ), в том числе 10 юношей и 10 девушек; группа «Средний возраст 1»: 20 молодых людей в возрасте 22–34 года ( $\pm 28$ ), в том числе 10 юношей и 10 девушек; группа «Средний возраст 2»: 20 взрослых людей в возрасте 35–50 лет ( $\pm 42,5$ ), в том числе 8 мужчин и 10 женщин. Для распределения респондентов по возрасту применялась возрастная периодизация Б. Г. Ананьева [1]. Респонденты группы «Подростковый возраст» обучаются в средней школе. Респонденты групп «Юношеский возраст», «Средний возраст 1», «Средний возраст 2» обучаются на ступенях высшего образования и/или работают. Все респонденты проживают в Санкт-Петербурге.

Выборка второго этапа исследования включала 154 респондента трех возрастных групп. Группа «Юношеский возраст»: 50 молодых людей в возрасте 17–21 год ( $\pm 19$ ), в том числе 21 юноша и 29 девушек. Группа «Средний возраст 1»: 66 молодых людей в возрасте 22–34 года ( $\pm 28$ ), в том числе 20 юношей и 46 девушек. Группа «Средний возраст 2»: 38 человек в возрасте 35–50 лет ( $\pm 42,5$ ), в том числе 20 женщин и 18 мужчин. Выборку составляют студенты, люди, работающие в разных профессиональных сферах, а также обучающиеся на ступенях высшего образования.

Респонденты, переживающие «актуальное предательство», не включены в выборку, так как нас интересовали социальные представления о негативных социальных ситуациях, но не личная ситуация респондента.

Собранные данные обрабатывались в программе SPSS-21. Применялись описательные статистики,  $t$  – критерий Стьюдента,  $H$  – критерий Краскала – Уолеса, критерий Шеффе, корреляционный и кластерный анализ.

**Результаты.** Основными результатами первого этапа исследования стало выделение структуры социальных представлений о феномене предательства. По методологии подхода было проведено сравнение структур, выделенных методом «Прототипического анализа» и методом «Критерий третьей стороны». Структура социальных представлений респондентов представлена в таблице 1.

Таблица 1

**Центральная и периферические зоны структуры социальных представлений о феномене предательства (N = 78)**

	Методика «Прототипический анализ» (П. Верджес)	Методика «Критерий третьей стороны» (Е. Маркес)
Центральная зона (Ядро)	Недоверие Обман договоренностей	Недоверие Обман договоренностей
Периферическая зона	Обман	Обман
Активная периферическая зона	Обман ожиданий Выбор Вред Неуважение	Вред Не уважение Обман ожиданий Выбор Преступление, Испытание (т. п.)

Полученные данные показывают, что структура центральной части ядра социальных представлений о феномене предательства устойчива. Элементы ядра несут смысловую нагрузку об объекте представления. Включенные в ядро элементы недоверие и обман договоренностей раскрывают социальное значение феномена предательства: актуализация недоверия из-за нарушения договоренностей.

Первая периферическая зона представлена элементом «обман» – эта зона является обобщающей для элементов ядра, что позволяет соотнести представление с другими подобными социальными явлениями, передать суть феномена в коммуникации, а также упростить выбор поведенческой стратегий и определить возможное поведение.

Элементы, включенные в зону активной периферии, связывают элементы ядра с выбором поведенческой возможности в повседневной ситуации. Метод третьего критерия позволил включить в эту зону метафоры предательства (преступление, испытание, разрушение, удар, непредвиденное явления и т. п.), в которых отражено личное отношение к феномену. Структура, выделенная этим методом, также располагает элемент «вред» ближе к первой периферии, что делает этот элемент близким к ядру социальных представлений о предательстве.

Проведенные интервью позволили определить содержательные различия в социальных представлениях о феномене предательства у представителей разного возраста. В группе «Подростковый возраст» (11–16 лет) социальные представления о феномене предательства отличаются малой вариативностью поведения и могут быть представлены на примере интервью респондента 11 лет. «Предательство – это плохо. Друзья так не делают. Это не по-дружески. Это плохое поведение. Стыдно. Надо не дружить». Респонденты этой возрастной группы также часто (25 %) отвечали «Не знаю». Определенно представления о феномене предательства как о негативном социальном явлении сформированы к 12-летнему возрасту. Представления отличаются схематичностью, относятся к новым для этого возраста социальным отношениям – дружбе и включают поведенческую модель «не дружить».

Для сравнения представим пример интервью респондента 13 лет. «Предательство – это когда тебя друг подставил. Я не ожидал, что такое может быть. И этот человек перестал существовать для меня. Я вычеркнул его из своей жизни». Представления отличаются большей осознанностью с позиции своего Я, как результат ситуации – изменяется статус друга, респондент выбирает стратегию игнорирования «такого человека».

Социальные представления о феномене предательства группы «Средний возраст 1» отражены в интервью респондента 22 года: «Предают люди, которые несчастны. Предать можно только если себя не любишь, это жестоко, и ты будешь разочарован и потеряешь себя. Быть честным с собой – то, что нужно, чтобы не предали». Социальные представления о феномене предательства данной группы отличаются коннотативностью, и высоким эмоциональным переживанием негативных социальных ситуаций.

Респондент 35 лет так объясняет феномен предательства: «Предательство – это когда родственники, имея деньги, не дали на операцию близкому члену семьи и сдали его бесплатной медицине, и он умер и пролежал в больничном коридоре неделю. А на похороны потратились. Стали не близкие родственники». Особенностью социальных представлений представителей группы «Средний возраст 2» является включение личностного отношения к негативным ситуациям повседневного взаимодействия, которые актуализируют репрезентацию предательства.

Выделенные особенности социальных представлений о феномене предательства могут быть представлены как содержательные различия коллективного копинга, позволяющего справляться с негативными социальными ситуациями. Стратегии коллективных копингов содержатся в элементах периферических зон социальных представлений.

На втором этапе исследования выборка была расширена до трех возрастных групп респондентов 17–50 лет. Был проведен сравнительный анализ структур социальных представлений о феномене предательства.

По результатам первого блока анкеты (методика незавершенных предложений) определено, что отношение к феномену предательства у 53 % респондентов негативное, у 18,3 % – амбивалентное, а у 12,2 % положительное. 16,5 % респондентов не смогли определиться с ответом.

По второму блоку анкеты проведен детальный анализ количественных свойств полей представлений о предательстве. Количественные свойства полей представлений о предательстве в разных возрастных группах представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Количественные свойства полей представлений о предательстве  
 в разных возрастных группах (N = 154)**

Возрастная группа	Размер поля представления				Коэффициент Охвата (КО)	Ха-индекс (Нарахс)
	КК	ЭК	КонК	ПП		
«Юношеский возраст» (17–21 год)	120	120	100	340	4,4	0,1
«Средний возраст 1» (22–34 года)	200	160	120	480	3,2	0,12
«Средний возраст 2» (35–50 года)	252	180	126	558	2,7	0,14

По данным, приведенным в таблице, видно, что количественный показатель ширины поля представления (ПП) повышается с увеличением возраста респондентов, что и определяет расширение поведенческих возможностей в социальных ситуациях. Коэффициент охвата (КО) показывает большее словесное богатство вокруг одного элемента социальных представлений о предательстве в группе «Средний возраст 2». Показатели Хапаксного индекса (Нарахс) показывают наименьшую когнитивную устойчивость представления респондентов группы «Средний возраст 2». Представления о предательстве данной возрастной группы могут быть определены как более индивидуальные, а представления респондентов других групп – как более коллективные, консенсуальные. Однако значения Хапаксного индекса представителей всех групп меньше 0,50, что говорит о символической коллективной организации социальных представлений о феномене предательства. Различия представлений респондентов моложе 34 лет могут быть охарактеризованы как функциональные, тогда как представления респондентов старше 34 лет – как нормативные или атрибутативные. Описанные свойства социальных представлений о феномене предательства поясняют, как работает символический групповой копинг. Для респондентов младшего возраста обращение к ситуации предательства отражает дискомфорт в социальных контактах, тогда как личностные ресурсы респондентов старшего возраста позволяют им не воспринимать социальную ситуацию как стесняющую их социальную активность.

Данные, собранные с помощью третьего блока анкеты, направлены на анализ поведенческих стратегий, включенных в структуру СП о феномене предательства. В результате шкалирования закрытых вопросов третьего блока анкеты были выделены четыре стратегии: «Я знаю, люди предают»; «Предательство может быть в любых отношениях»; «Предательство помогает понять отношения»; «Я не жду много в моих взаимоотношениях». Все перечисленные стратегии относятся к центральной системе структуры представления (коэффициенты позитивных оценок (КПО) для шкалированных стратегий равны: 85.28; 69.69; 66.23; 59.74 соответственно).

Для анализа различий стратегий результаты блока анкеты были обработаны методом П. Верджеса. По трем стратегиям («Я знаю, люди предают»; «Предательство может быть в любых отношениях»; «Предательство помогает понять отношения») были получены «J»-образные графики, что показывает включенность данных стратегий в ядро социальных представлений о предательстве.

Особенности личностных ресурсов респондентов, выбирающих стратегии центральной структуры социальных представлений о предательстве, определены по стандартизованным тестам. Полученные значения, а также средние значения по тестам представлены в приложении (таблица).

Для респондентов, выбирающих стратегию «Я знаю, люди предают» получены статистически значимые различия по критерию Краскала – Уолеса для шкал третьего блока анкеты «Стратегии предательства»: «Негативные мысли» ( $X^2 = 17,405$ ;  $p = 0,000$ ), по шкале «Переживания предательства» ( $X^2 = 11,755$   $p = 0,003$ ), и по общему значению по анкете «Стратегии предательства» ( $X^2 = 14,888$ ;  $p = 0,001$ ) по сравнению с респондентами, не выбирающими эту стратегию.

Для респондентов, выбирающих стратегию «Предательство может быть в любых отношениях», получены статистически значимые различия по критерию Краскала – Уолеса для шкал ценностного опросника Ш. Шварца: гедонизм ( $X^2 = 7,047$ ;  $p = 0,029$ ) и стимуляция ( $X^2 = 8,510$ ;  $p = 0,014$ ), шкале «приспособление» ( $X^2 = 7,653$ ;  $p = 0,022$ ) (методика «Поведение в

конflikте» К. Томаса – Р. Килмана), а также по стратегии «Могу вернуться в отношения, в которых предали» ( $X^2 = 11,177$ ;  $p = 0,004$ ) (по анкете «Стратегии предательства»).

Для респондентов, выбирающих стратегию «Предательство часто помогает понять отношения», получены статистически значимые различия по критерию Краскала – Уолеса по шкале «Рефлексивное преодоление» ( $X^2 = 6,073$ ;  $p = 0,048$ ) (опросник проактивного совладающего поведения); по шкале «Власть» ( $X^2 = 9,365$ ;  $p = 0,009$ ) (ценностный опросник Ш. Шварца); по шкале «Конкуренция» ( $X^2 = 18,056$ ;  $p = 0,000$ ) (опросник поведения в конфликте К. Томаса – Р. Килмана), а также по стратегиям «Я могу вернуться в отношения, в которых предали» ( $X^2 = 15,956$ ;  $p = 0,000$ ) и «Я игнорирую людей» ( $X^2 = 9,670$ ;  $p = 0,000$ ) (по анкете «Стратегии предательства»). По критерию Манна – Уитни респонденты, выбирающие эту стратегию, отличаются низкими значениями по шкале «Заблуждения» ( $U = 365,5$ ;  $p = 0,043$ ) (тест безнадёжности А. Бека).

В таблице представлены частоты по стратегиям, включенным в структуру ядра СП о феномене предательства, разных возрастных групп.

Таблица 3

**Возрастные особенности применения стратегий, включенных в структуру ядра СП о феномене предательства**

Возрастные группы	Ядерный элемент СП о феномене предательства «Я знаю, люди предают»	
	Не выбирают стратегию	Выбирают стратегию
Юношеский возраст	12,8	82,2
Средний возраст 1	20,6	76,2
Средний возраст 2	25	56,3
	Ядерный элемент СП о феномене предательства «Предательство может быть в любых отношениях»	
	Не выбирают стратегию	Выбирают стратегию
Юношеский возраст	23,1	61,5
Средний возраст 1	31,7	54
Средний возраст 2	58,3	33,3
	Ядерный элемент СП о феномене предательства «Предательство помогает понять отношения»	
	Не выбирают стратегию	Выбирают стратегию
Юношеский возраст	20,5	69,2
Средний возраст 1	44,4	39,7
Средний возраст 2	41,6	50
	Ядерный элемент СП о феномене предательства «Я не жду много в отношениях»	
	Не выбирают стратегию	Выбирают стратегию
Юношеский возраст	35,9	33,3
Средний возраст 1	39,7	33,3
Средний возраст 2	25	50

Для центрального элемента социальных представлений о феномене предательства «Я знаю, люди предают» обнаружена статистически значимые различия ( $X^2 = 19,02$ ;  $p = 0,004$ ) для разных возрастных групп. Представители группы «Средний возраст 2» выбирают эту стратегию реже, чем в двух других группах.

Стратегию «Предательство может быть в любых отношениях» в группе «Средний возраст 2» выбирают реже, чем в группе «Средний возраст 1» и в группе «Юношеский возраст» соответственно. Различия не достигают статистического уровня значимости.

Для элемента социальных представлений о феномене предательства «Предательство помогает понять отношения» обнаружены значимые связи с возрастом респондентов ( $r = -0,240$ ;  $p = 0,010$ ): чем старше респонденты, тем реже выбирают эту стратегию.

Стратегия «Я не жду много в отношениях» также располагается в ядерной зоне социальных представлений. Респонденты «Средний возраст 2» чаще выбирают данную стратегию. Различия статистически не значимы, что позволяет предположить, отсутствие значимых различий социальных представлений о предательстве в возрастных группах. Видимо, различия обусловлены другими социально-психологическими характеристиками. Значимые различия

характеристик респондентов, выбирающих и не выбирающих эту стратегию, представлены в таблице № 4.

Распределение ответов по стратегии «Я не жду много в моих взаимоотношениях» показывает, что одна часть участников выбирает, а другая отвергает стратегию. График представлен на рисунке 1.



Рис. 1. Распределение ответов элемента «Я не жду много в своих отношениях» в социальных представлениях респондентов

Представленное на рисунке «V» распределение ответов центрального элемента СП позволяет выделить две подгруппы с разными представлениями о феномене предательства. Респонденты первой группы «Нет ожиданий в социальных контактах» (34,8 %) выбирают данную стратегию. Респонденты второй группы «Ожидания в социальных контактах» (36,5 %) не отмечают данный элемент как актуальный.

В таблице 4 представлены статистически значимые различия групп с разными «Ожиданиями в социальных контактах» по значениям тестов личностных ресурсов.

Таблица 4

**Статистически значимые различия групп с разными ожиданиями в социальных контактах (N = 154)**

Показатели тестов	Группа 1 «Нет ожиданий в социальных контактах»	Группа 2 «Ожидания в социальных контактах»	Критерий Стьюдента (t)	Sig (p)
	М	М		
Самоконтроль-импульсивность	51,45	35,5	t = 2,435	p = 0,033
Экспрессивность-практичность	52,18	60	t = 3,305	p = 0,008
Вынужденное доверие (открытость)	7,6	4,14	t = 12,53	p = 0,033
Конфликтность	5,75	4,4	t = 2,66	p = 0,010
Переживания предательства	35,85	29,98	t = 2,13	p = 0,037
Возможность предательства	92,15	79,95	t = 2,93	p = 0,004
Рефлексивное преодоление	26,83	30,46	t = 2,72	p = 0,009

Из представленных данных видно, что респонденты группы «Ожидания в социальных контактах» характеризуется импульсивностью (t = 2,435), большей практичностью (t = 3,305), закрытостью в социальном взаимодействии (t = 12,53). Респонденты группы не готовы к открытым конфликтам (t = 2,66), им не характерны переживания негативных ситуаций взаимодействия (t = 2,13) и «ожидания предательства» (t = 2,93) в социальных контактах.

Респонденты группы «Нет ожиданий в социальных контактах» характеризуются большим самоконтролем (t = 2,435), практичностью (t = 3,305), вынужденным доверием (t = 12,53),

эмоциональными переживаниями негативных ситуаций взаимодействия ( $t = 2,13$ ), готовностью к конфликтным ситуациям ( $t = 2,66$ ), а также «ожиданием предательства» ( $t = 2,93$ ). Респондентов группы отличает применение стратегии проактивного совладающего поведения – рефлексивное преодоление (перспективная рефлексия). Рефлексивное преодоление включает: оценку возможных стрессоров, анализ проблем и имеющихся ресурсов, генерирование предполагаемого плана действий, прогноз вероятного исхода деятельности и выбор способов ее выполнения. Людей, использующих эту стратегию, отличают представления о возможных поведенческих альтернативах разной эффективности. В таблице представлены статистически значимые взаимосвязи рефлексивного преодоления со шкалами методик.

Таблица 5

**Корреляционные взаимосвязи проактивной стратегии рефлексивного преодоления с элементом социальных представлений «Я не жду много в отношениях» и показателями методик\*\*\***

Показатели тестов	Рефлексивное преодоление
Стратегия «Предательство может быть в любых отношениях»	0,243*
Шкала безнадежности: Заблуждения по отношению к своему будущему	-0,321**
Методика «Поведение в конфликте»: Стратегия «Конкуренция»	-0,245*
Опросник ценностей: ценность «Гедонизм»	0,228*
ценность «Самостоятельность»	0,398**
ценность «Традиции»	-0,274*
ценность «Власть»	-0,354**
ценность «Стимуляции»	-0,307**
ценность «Конформность»	-0,316**
Методика «Доверия/недоверия»: Доверие	0,239*
Надежность	0,243*
Единство	0,228*
Опросник «Эмоциональная регуляция»: Стратегия когнитивная оценка	0,232*
Опросник «Проактивное поведение»: Проактивное преодоление	0,744**
Стратегическое планирование	0,551**
Превентивное преодоление	0,595**
Поиск инструментальной поддержки	0,310**

\*Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

\*\*Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

\*\*\*Методики, направленные на изучение личностных ресурсов респондентов с разными структурами представлений о феномене предательства:

«Шкала безнадежности» А. Бек, методика «Поведение в конфликте» К. Томаса – Р. Килмана, Ценностный опросник Ш. Шварца, методика «Доверия/недоверия» А. Б. Купреченко, опросник «Эмоциональная регуляция» Дж. Гросса, опросник проактивного совладающего поведения (копинга) в адаптации Е. С. Старчевой.

Респонденты, структура социальных представлений которых включает стратегию «Я не жду много в своих отношениях», отличаются направленностью на социальное взаимодействие, высоко переживают негативные социальные ситуации, открыты изменениям, готовы к открытым конфликтам, не поддерживают конкурентного взаимодействия, имеют высокий уровень когнитивных ресурсов преодоления, а также демонстрируют конструктивную стратегию эмоциональной регуляции.

Ценностные профили респондентов группы «Ожидания в социальных контактах» и группы «Нет ожиданий в социальных контактах» представлены на рисунке 2.

Как видно из рисунка, наиболее важными ценностями для респондентов группы «Ожидания в социальных контактах» являются: «Самостоятельность» ( $M = 10,5$ ; 1 ранг), «Достижения» ( $M = 9,7$ ; 2 ранг) и «Гедонизм» ( $M = 9,6$ ; 3 ранг). Не важные: «Традиции» ( $M = 5,9$ ; 10 ранг), «Конформность» ( $M = 7,7$ ; 9 ранг) и «Власть» ( $M = 7,9$ ; 8 ранг).

Представители группы «Нет ожиданий в социальных контактах» среди значимых отмечают: «Самостоятельность» ( $M = 10,85$ ; 1 ранг), «Доброта» ( $M = 9,4$ ; 2 ранг), «Достижения» ( $M = 9$ ; 3 ранг). В конце списка ценностей для этой группы: «Традиции» ( $M = 6,5$ ; 10 ранг), «Власть» ( $M = 7,9$ ; 9 ранг) и «Конформность» ( $M = 8,2$ ; 8 ранг).

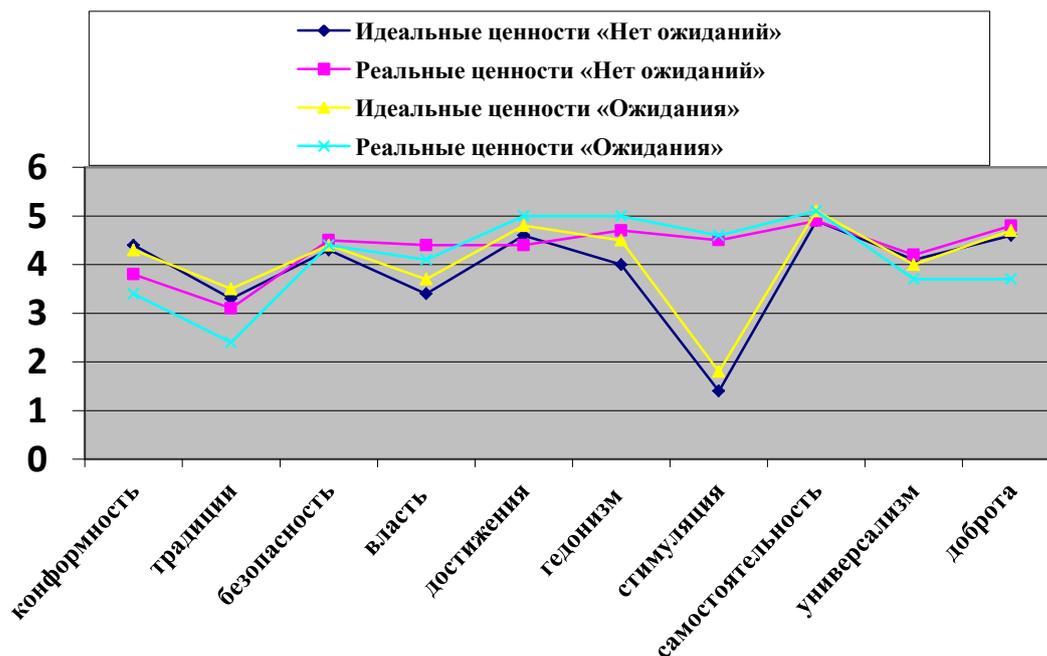


Рис. 2. Ценностные профили респондентов группы «Ожидания в социальных контактах» и группы «Нет ожиданий в социальных контактах»

**Обсуждение результатов.** По данным первого этапа исследования социальных представлений о феномене предательства было определено, что к 12-летнему возрасту представления о феномене предательства как о негативном социальном явлении сформированы и включают знания о предательстве и поведении в ситуации и отношением к феномену.

До возраста 34 лет представления о предательстве отличаются схематичностью, коннотативностью. Респонденты старше 34 лет отличаются более сложной структурой представлений о феномене предательства, вариативностью суждений. Выделенные различия структур социальных представлений о феномене предательства поясняют значение коллективного копинга для возможности справляться с негативными социальными ситуациями.

Исследование центральных элементов социальных представлений о феномене предательства позволило выделить четыре стратегии: «Я знаю, люди предают»; «Предательство может быть в любых отношениях»; «Предательство помогает понять отношения»; «Я не жду много в моих взаимоотношениях». Стратегии, помогающие преодолевать негативные переживания, формируются в социальных контактах и представляют собой социально-психологические адаптивные возможности справляться с негативными социальными ситуациями.

Распределение выборов стратегии «Я не жду много в своих взаимоотношениях» позволило выделить два типа социальных представлений о феномене предательства. Респонденты, выбирающие данную стратегию, принадлежат к разным возрастам. Возрастные различия социальных представлений о феномене предательства не значимы, что позволяет предположить важность личностных ресурсов в формировании возможности справляться с негативными социальными ситуациями. Респонденты, использующие стратегию «Я не жду много в своих взаимоотношениях», не мотивированы тревогой, не имеют заблуждений в отношении своего будущего, применяют стратегию когнитивной переоценки, ставят интересы других выше собственных, готовы к открытым конфликтам, направлены на сотрудничество, из имеющихся альтернатив выберут стратегии взаимодействия с большим уровнем эффективности для достижения цели. Выбранная стратегия позволяет им быть эффективными в социальных контактах и положительно сказывается на общем благополучии.

По использованию стратегий выделены различия между респондентами разных возрастных групп. Респонденты группы «Юношеский возраст» чаще используют стратегию «Я знаю, люди предают», а также «Предательство может быть в любых отношениях», реже «Предательство помогает понять отношения». Перечисленные стратегии раскрывают суть коллективного символического копинга, возможность справляться с негативной социальной ситуацией для респондентов возраста 17–21 год.

В группе «Средний возраст 1» наиболее часто применима стратегия «Я знаю, люди предают». Важно отметить, что в данной группе три другие стратегии непопулярны. Для респондентов группы эти стратегии находятся в «слепой зоне» социальных представлений о предательстве, что определяет высокие эмоциональные переживания негативных социальных взаимодействий, выраженных такими стратегиями, как «Безнадежность» и «Уязвимость».

Группу «Средний возраст 2» отличает применение стратегии «Я не жду много в своих отношениях». Три другие стратегии применяются респондентами редко. Такой тип копинга связан с проактивной стратегией совладающего поведения рефлексивное преодоление и отличается рядом описанных выше конструктивных особенностей.

Выбираемая стратегия позволяет определить тип копинга (коллективный, индивидуальный). Выделенные особенности двух типов копинга, проясняют конструктивность каждого из них. Коллективный копинг позволяет обобщить ситуацию до известной модели, что позволяет выбрать поведение. Тогда как индивидуальный копинг позволяет переоценить ситуацию, выбрав наиболее эффективную для достижения цели поведенческую модель.

Полученные результаты требуют дальнейшего исследования особенностей коллективных копингов разного типа. Важно проследить, как включенные в социальные представления модели поведения связаны со стратегиями, входящими в социальные представления о феномене предательства, так как уже на данном этапе известно, что возраст респондентов не является значимым фактором выбора стратегии и поведения в социальной ситуации.

В связи с этими выводами мы предполагаем исследовать особенности недоверия. Недоверие является одним из двух ядерных элементов социальных представлений о предательстве и может определять поведенческие возможности во взаимодействии с другими людьми или степень открытости, поведенческий стиль, включенный в структуры социальных представлений о феномене предательства. Как показал Роланд-Леви, взаимосвязь между социальными представлениями и поведением не является односторонней причинно-следственной. Социальные представления определяют поведение, но взаимозависимо модифицируются поведением [30].

### Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т. 1. Педагогика, 1980. С. 89–95.
2. Белобрыкина О. А., Солоницына М. А. Диагностика информативности методики «Шкала безнадежности» А. Т. Бека: проблема практического применения. «PEM: Psychology. Educology. Medicine». ISSN 2312-9352 (Online). 2019. № 1. С. 34–60.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб. : Питер, 2000.
4. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. М. : Институт психологии РАН, 2008. 564 с.
5. Личностные ресурсы совладания в условиях потери работы у представителей социэкономических профессий / Т. П. Емельянова, Т. В. Белых, В. Н. Шабанова, Д. А. Шмидт // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 4. С. 74–89.
6. Муздыбаев К. Психология зависти. Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 6. С. 3–12.
7. Панкратова А. А., Корниенко Д. С. Русскоязычная адаптация опросника ERQ (Emotion Regulation Questionnaire) Дж. Гросса. Вопросы психологии. 2017. № 5. С. 139–149.
8. Рассказова Е. И., Иванова Т. Ю. Мотивационные модели поведения, связанного со здоровьем: проблема «разрыва» между намерением и действием. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12. № 1. С. 105–130.
9. Старченкова Е. С. Ресурсы проактивного совладающего поведения. Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2012. Вып. 1. С. 51–61.
10. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности : учебно-методическое пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000. 23 с.
11. Abric J.-C. 1971. Experimental Study of Group Creativity: Task Representation, Groupe Structure and Performance. *European Journal of Social Psychology*, 1, 3.
12. Abric J.-C. L'artisanat et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de psychologie*. 1984. No. 366. Pp. 861–875.
13. Abric J.-C. La recherche du noyau central et de la représentation de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (Dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. 2003. Pp. 59–80. Ramonville Saint-Agnes: Ed. Erès.
14. Bouhon M. Enseigner l'histoire: un sens à l'épreuve de la «réalité». Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*. 2011. Pp. 179–207. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
15. Doise W. An Experimental Investigation into the Formation of Intergroup Representations. *European Journal of Social Psychology*, 1972. No. 2. 2. Pp. 202–204.

16. Farr R. M. & Moscovici S. (Eds.) Social Representations, (pp. 3–69). 1984. Moscovici, S. The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.). Cambridge, U K: Cambridge University Press.
17. Flament C. & Rouquette M. L. Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales. 2003. Paris: Armand Colin. P. 176.
18. Gaffié B. Contextes, expressions et dynamique représentationnelle. *Psicologia*. 2004. Vol. 18. No. 1. (Lisboa jan.). DOI: 10.17575/rpsicol.v18i1.418.
19. Gobin R. L., Freyd J. J. Betrayal and revictimization: Preliminary findings. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2009. 1 (3). Pp. 242–257.
20. Jodelet D. Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale. *Communication – Information*. 1984. 6 (2-3). Pp. 15–42.
21. Jodelet D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. 2003. Pp. 45–78.
22. Jodelet D. Social Representations: The Beautiful Invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 2011. Vol. 38 (4). Pp. 411–430. DOI: 10.1111/j.1468-5914.2008.00383.x.
23. Lanoix A. Représentations sociales comparées. Le regard des enseignants et des conseillers pédagogiques sur les finalités de l'enseignement de l'histoire / *Revue des sciences de l'éducation*. 2018. Vol. 44 (2). Pp. 77–102. DOI: 10.7202/1058113ar.
24. Marquez E., Leon I. Social representations of work: identity dynamic and psychosocial involvement. *Psicologia & Sociedade*. Vol. 24. No. 2. Belo Horizonte May/Aug. 2012. DOI: 10.1590/S0102-71822012000200022.
25. Marková I. Towards an epistemology of social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 1996. Vol. 26 (2). Pp. 177–196. DOI: 10.1111/j.1468-5914.1996.tb00528.x.
26. Moloney G., Hall R. and Walker I. 2005. Social representations and themata: the construction and functioning of social knowledge about donation and transplantation. *British Journal of Social Psychology*. 2005. Vol. 44 (3). Pp. 415–441. DOI: 10.1348/014466605X42246.
27. Moscovici S. *La psychanalyse, son image et son publique*. 1961. Paris : P.U.F.
28. Moscovici S. Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*. 1988. Vol. 18 (3). Pp. 211–250. DOI: 10.1002/ejsp.2420180303.
29. Rachman S. Betrayal: a psychological analysis. *Behav.Res.Ther.* 2010 Apr. Vol. 48 (4). Pp. 304–311. DOI: 10.1016/j.brat.2009.12.002. Epub 2009 Dec 24.
30. Roland-Levy C., Pappalardo Boumelki F. E. & Guillet E. (2010). Representation of the financial crisis. Effect on social representations of savings and credit. *The Journal of Socio-Economics*. 2010. Vol. 39 (2). Pp.142–149. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W5H...6341ff358fc2e58f19e2>.
31. Sacks J. M. & Levy S. The Sentence Completion Test. In L. E. Abt & L. Bellak (Eds.), *Projective psychology: Clinical approaches to the total personality*. 1950. Pp. 357–402. Alfred A. Knopf. DOI: 10.1037/11452-011.
32. Selterman D., Moord A. C., Koleva S. Moral judgment toward relationship betrayals and those who commit them // *Personal Relationships*. 2018. DOI: 10.1111/pere.12228.
33. Schwartz Sh. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values // *Online Readings in Psychology and Culture*. 2012. Vol. 2 (1). DOI: 10.9707-0919.1116.
34. Vergès P. L'Evocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation // *Bulletin de psychologie*. 1992. T. XLV. No. 45 (405). Pp. 203–209.
35. Vergès P. L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*. 2001. Vol. 42 (3). Pp. 537–561. DOI: 10.2307/3323032.
36. Wagner W. Can Representations Explain Social Behaviour? A discussion of social representations as rational systems. *Papers on Social Representations Papers on Social Representations – Textes sur les Représentations Sociales*. 1993. (1021-5573). Vol. 2 (3). Pp. 236–249.
37. Wagner W. 1998. Social representations and beyond: brute facts, symbolic coping and domesticated worlds. *Culture and Psychology*. Vol. 4 (3). Pp. 297–329. DOI: 10.1177/1354067X9800400302.
38. Wagner W. & Kronberger N. Killer Tomatoes! Collective symbolic coping with biotechnology. In K. Deaux & G. Philogene (Eds.), *Representations of the Social – Bridging Theoretical Traditions*. 2001. Oxford: Blackwell.
39. Wagner W. & Hayes N. *Everyday Discourse and Common-Sense – The Theory of Social Representation*. 2005. New York : Palgrave Macmillan. DOI: 10.1177/0963662506067629.
40. Wagner W. (2015). Representation in action. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations*. 2015. Pp. 12–28. Cambridge, UK : Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9781107323650.004.
41. Warner W. L. (Ed.) *Yankee City*. New Haven & London : Yale Univ. Press, 1963. Pp. 35–61.

Приложение

Таблица

**Данные по личностным ресурсам и поведенческим стратегиям, ценностным ориентациям групп респондентов, выбирающих центральные элементы СП**

Опросники	Средние по шкалам методик	Элемент СП «Я знаю, люди предадут»		Элемент СП «Предательство может быть в любых отношениях»		Элемент СП «Предательство часто помогает понять отношение»	
		М	Ст. откл.	М	Ст. откл.	М	Ст. откл.
Пятифакторный Личностный опросник Р. МакКрае, П. Коста, версия 5PFQ, сост. Х. Тсуйи, адаптация: А. Б. Хромов (1996–1999): оценки высокие: 51–75 баллов; средние: 41–50 баллов; низкие: 15–40 баллов	Экстраверсия-Интроверсия	48,23	7,93	48,58	8,88	50,15	9,23
	Привязанность-Обособленность	46,54	14,33	48,75	12,28	48,77	15,37
	Самоконтроль-Импульсивность	46,69	10,93	48,58	11,26	48,54	11,79
	Эмоциональная устойчивость-Эмоциональная неустойчивость	46,38	10,9	46,08	10,39	44,31	12,29
	Экспрессивность-Практичность	52,00	10,04	50,42	9,36	54,23	10,40
Поведение в конфликте (Томас-Килман в адаптации. Н. Гришиной, 1)	<u>Конкуренция</u> (Н: 0-3; Ср: 4-7; В: 8-12)	4,6	3,22	4,34	2,87	4,16	2,65
	<u>Кооперация</u> (Н: 0-5; Ср: 6-8; В: 9-12)	5,87	1,87	6,18	1,9	6,08	1,97
	<u>Компромисс</u> (Н: 0-4; Ср: 5-8; В: 9-12)	6,67	1,85	6,92	1,87	6,67	1,87
	<u>Приспособление</u> (Н: 0-3; Ср: 4-6; В: 7-12)	6,02	2,41	6,08	2,28	6,22	2,04
	<u>Уклонение</u> (Н: 0-4; Ср: 5-7; В: 8-12)	6,73	2,04	6,45	2,04	6,78	2,14
Ценностный опросник Шварца	Самостоятельность	4,86	1,29	4,74	1,30	4,96	1,30
	Стимуляция	3,92	1,55	3,61	1,42	3,70	1,64
	Гедонизм	4,34	1,46	4,23	1,45	4,26	1,55
	Достижения	4,61	1,14	4,47	1,13	4,65	1,14
	Власть	3,55	1,47	3,42	1,37	3,45	1,36
	Безопасность	4,36	1,28	4,38	1,25	4,32	1,23
	Конформность	4,28	1,25	4,31	1,22	4,35	1,31
	Традиции	3,40	1,45	3,28	1,31	3,18	1,56
	Доброта	4,72	1,16	4,68	,95	4,89	1,23
Универсализм	4,19	1,28	4,05	1,22	4,06	1,37	
Анкета «Стратегии предательства»	Отвержение предательства	8,97	1,10	8,74	1,51	8,52	1,63
	Не замечаю предательства	2,93	1,43	3,09	1,44	3,2	1,42
	Я доверяю людям	2,05	1,13	2,08	1,14	2,00	1,06
	Предательство может быть в любых отношениях	3,65	1,38	4,59	,49	3,88	1,24
	Я игнорирую людей	3,00	1,37	3,25	1,35	3,49	1,34
	Переживания ситуации предательства	37,01	13,02	36,47	13,00	35,37	12,66
Негативные мысли	9,08	2,96	8,80	3,19	8,71	3,16	

Окончание таблицы

Опросники	Средние по шкалам методик	Элемент СП «Я знаю, люди предают»		Элемент СП «Предательство может быть в любых отношениях»		Элемент СП «Предательство часто помогает понять отношение»	
		М	Ст. откл.	М	Ст. откл.	М	Ст. откл.
	Вынужденная открытость	5,72	1,88	5,95	1,87	5,91	1,85
	Открытый конфликт	5,39	2,42	5,63	2,47	5,33	2,49
	Я не думаю, почему предательство случилось	2,59	1,36	2,58	1,25	2,83	1,41
	Я могу вернуться в отношения	2,75	1,33	3,05	1,28	3,11	1,35
	Не выражаю чувства открыто	2,89	1,35	2,84	1,40	2,84	1,42
	Я предавал других	3,07	1,42	3,17	1,43	2,91	1,36
	Предательство помогает понять отношения	3,38	1,48	3,73	1,34	4,52	,50
Шкалы безнадежности А. Бека	Заблуждения (32,0 ± 8,0)	42,42	8,981	42,53	9,348	39,97	8,936
Опросник проактивного поведения	Проактивное совладание:	132,3	22,8	134,71	25,62	135,6	21,5
	Проактивное преодоление (34,97-41,78 ± 5,36)	35,80	8,58	36,07	7,86	36,54	9,5
	Рефлексивное преодоление (28,03-30,43 ± 4,88)	27,89	6,0848 1	28,39	6,36	29,10	6,14
	Превентивное преодоление (28,02-28,57 ± 4,77)	25,53	5,23	28,39	6,36	26,10	4,8
	Стратегическое преодоление (10,21-8,53 ± 2,27)	10,16	2,78	10,36	2,84	21,51	2,86
	Поиск инструментальной поддержки (19,32-17,62 ± 3,81)	19,25	4,59	20,23	4,40	19,83	4,07
	Поиск эмоциональной поддержки (13,12-3,38 ± 2,86)	12,58	3,16	12,92	3,29	12,51	3,27
Опросник эмоциональной регуляции	Когнитивная оценка	24,76	5,6	24,76	5,7	25,59	5,7
	Эмоциональное подавление	14,24	4,22	13,92	4,4	13,78	4,6
Опросник доверия/недоверия	Доверие	33,07	5,26	32,20	5,69	32,30	5,66
	Недоверие	20,18	3,2	19,93	2,8	19,71	3,3
	Доверие к миру	14,52	3,09	14,06	2,7	14,05	2,8
	Доверие к другим	16,80	3,12	16,59	3,01	16,67	2,9
	Доверие к себе	21,82	3,7	21,52	3,3	21,47	3,4
	Знание	3,36	2,8	3,21	2,9	3,28	3,1
	Единство	4,09	2,9	3,95	3,4	4,37	3,5
	Недостатки	2,49	2,4	2,36	2,4	2,83	2,7
	Приязнь	2,09	2,1	2,25	2,4	2,1	2,1
	Расчет	1,87	1,8	2,08	2,2	1,97	1,9
Надежность	3,85	2,3	3,76	2,8	3,69	2,5	

## Social concepts of the phenomenon of betrayal: analysis of the structure and content in different age groups

S. D. Gurieva<sup>1</sup>, Ya. E. Vinogradova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doctor of Psychological Sciences, professor of the Department of Social Psychology,  
St. Petersburg State University, Russia, St. Petersburg.

ORCID: 0000-0002-4305-432X. E-mail: s.gurieva@spbu.ru

<sup>2</sup>postgraduate student of the Department of Social Psychology, St. Petersburg State University,  
Russia, St. Petersburg. ORCID: 0000-0002-6358-4432. E-mail: yana.e.vinogradova@gmail.com

**Abstract.** The article presents an analysis of research on the phenomenon of betrayal in modern psychology. The second part presents the results of studying the structure of the perception of the phenomenon of betrayal of respondents of different age groups. The relevance of the study of the phenomenon of betrayal in the social representations of different age groups lies in the identification and holistic analysis of the organization of coping behavior with negative social situations.

A meaningful analysis of the concepts of the phenomenon reveals the essence of the phenomenon of betrayal, shows its significance in the organization of social interaction. The views of the respondents of different groups differ in the behavior implemented in the situation of betrayal.

The study examines the relationship between social perceptions of the phenomenon of betrayal and behavior in a situation. The function of social representations in the organization of coping behavior is highlighted.

The article presents the methods used in the approach for the study of social representations. The features of the structure of social ideas about the phenomenon of betrayal of representatives of different age groups are described. The results of a comparative analysis of quantitative indicators of social representations are presented. The main strategies of coping with betrayal included in the central zones of social representations (collective coping) are highlighted.

Various coping models are contained in the elements of the peripheral zones: "harm", "choice", "disrespect", "deception of expectations". The strategies included in the core area of social representations are applied differently by respondents of different age groups. The social representations of the group "Youth age" (17–21 years ± 19) and the group "Middle age 1" (22–34 years ± 28) are more schematic, collective and generalized. The social representations of the group "Middle age 2" (35–50 ± 42.5) are distinguished by an expanded field of representation, which includes aspects of personal attitude to the phenomenon of betrayal. The differences in the personal resources of respondents who choose different strategies clarify the importance of collective coping in overcoming negative social situations.

The results of the study are of interest for a course in social psychology, for psychological services and helplines.

**Keywords:** social phenomena, social representations, the phenomenon of betrayal, collective symbolic coping, expectations in social contacts, openness, social behavior.

### References

1. Anan'ev B. G. *Izbrannyye psichologicheskie trudy : v 2-h t. T. 1* [Selected psychological works : in 2 vols. Vol. 1]. Pedagogika. 1980. Pp. 89–95.
2. Belobrykina O. A., Solonicyna M. A. *Diagnostika informativnosti metodiki "Shkala beznadezhnosti"* A. T. Beka: problema prakticheskogo primeneniya [Diagnostics of the informativeness of the method "Scale of hopelessness" by A. T. Beck: the problem of practical application]. "PEM: Psychology. Educology. Medicine". ISSN 2312-9352 (Online). 2019. No. 1. Pp. 34–60.
3. Grishina N. V. *Psihologiya konflikta* [Psychology of conflict]. St. Petersburg. Piter. 2000.
4. Kuprejchenko A. B. *Psihologiya doveriya i nedoveriya* [Psychology of trust and distrust]. M. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 2008. 564 p.
5. *Lichnostnye resursy sovladaniya v usloviyah poteri raboty u predstavitelej sotsionomicheskikh professij – Personal resources of coping in the conditions of job loss among representatives of socioeconomic professions / T. P. Emelyanova, T. V. Belykh, V. N. Shabanova, D. A. Schmidt // Institut psichologii Rossijskoj akademii nauk. Organizatsionnaya psichologiya i psichologiya truda – Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and labor psychology. 2018. Vol. 3. No. 4. Pp. 74–89.*
6. Muzdybaev K. *Psihologiya zavisti. Psihologicheskij zhurnal* [The psychology of envy]. Psychological Journal. 1997. Vol. 18. No. 6. Pp. 3–12.
7. Pankratova A. A., Kornienko D. S. *Russkoyazychnaya adaptatsiya oprosnika ERQ (Emotion Regulation Questionnaire) Dzh. Grossa* [Russian-language adaptation of the ERQ questionnaire (Emotion Regulation Questionnaire) by J. Gross]. *Voprosy psichologii – Questions of psychology. 2017. No. 5. Pp. 139–149.*
8. Rasskazova E. I., Ivanova T. Yu. *Motivatsionnye modeli povedeniya, svyazannogo so zdorov'em: problema "razryva" mezhdu namereniem i dejstviem* [Motivational models of behavior related to health: the problem of the

"gap" between intention and action]. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* – Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2015. Vol. 12. No. 1. Pp. 105–130.

9. *Starshenkova E. S. Resursy proaktivnogo sovladayushchego povedeniya* [Resources of proactive coping behavior]. *Vestnik SPbGU* – Herald of St. Petersburg State University. Ser. 12. 2012. Issue 1. Pp. 51–61.

10. *Hromov A. B. Pyatifaktornyj oprosnik lichnosti : uchebno-metodicheskoe posobie* [The five-factor personality questionnaire: an educational and methodological guide]. Kurgan: Kurgan State University Press. 2000. 23 p.

11. *Abrie J.-C.* 1971. Experimental Study of Group Creativity: Task Representation, Groupe Structure and Performance. *European Journal of Social Psychology*, 1, 3.

12. *Abrie J.-C.* L'artisanat et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de psychologie*. 1984. No. 366. Pp. 861–875.

13. *Abrie J.-C.* La recherche du noyau central et de la représentation de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abrie (Dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. 2003. Pp. 59–80. Ramonville Saint-Agnes: Ed. Erès.

14. *Bouhon M.* Enseigner l'histoire: un sens à l'épreuve de la «réalité». Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*. 2011. Pp. 179–207. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

15. *Doise W.* An Experimental Investigation into the Formation of Intergroup Representations. *European Journal of Social Psychology*, 1972. No. 2. 2. Pp. 202–204.

16. *Farr R. M. & Moscovici S.* (Eds.) *Social Representations*, (pp. 3–69). 1984. Moscovici, S. The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.). Cambridge, U K: Cambridge University Press.

17. *Flament C. & Rouquette M. L.* Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales. 2003. Paris: Armand Colin. P. 176.

18. *Gaffié B.* Contextes, expressions et dynamique représentationnelle. *Psicologia*. 2004. Vol. 18. No. 1. (Lisboa jan.). DOI: 10.17575/rpsicol.v18i1.418.

19. *Gobin R. L., Freyd J. J.* Betrayal and revictimization: Preliminary findings. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2009. 1 (3). Pp. 242–257.

20. *Jodelet D.* Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale. *Communication – Information*. 1984. 6 (2-3). Pp. 15–42.

21. *Jodelet D.* Représentations sociales: un domaine en expansion. In: D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. 2003. Pp. 45–78.

22. *Jodelet D.* Social Representations: The Beautiful Invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 2011. Vol. 38 (4). Pp. 411–430. DOI: 10.1111/j.1468-5914.2008.00383.x.

23. *Lanoix A.* Représentations sociales comparées. Le regard des enseignants et des conseillers pédagogiques sur les finalités de l'enseignement de l'histoire / *Revue des sciences de l'éducation*. 2018. Vol. 44 (2). Pp. 77–102. DOI: 10.7202/1058113ar.

24. *Marquez E., Leon I.* Social representations of work: identity dynamic and psychosocial involvement. *Psicologia & Sociedade*. Vol. 24. No. 2. Belo Horizonte May/Aug. 2012. DOI: 10.1590/S0102-71822012000200022.

25. *Marková I.* Towards an epistemology of social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 1996. Vol. 26 (2). Pp. 177–196. DOI: 10.1111/j.1468-5914.1996.tb00528.x.

26. *Moloney G., Hall R. and Walker I.* 2005. Social representations and themata: the construction and functioning of social knowledge about donation and transplantation. *British Journal of Social Psychology*. 2005. Vol. 44 (3). Pp. 415–441. DOI: 10.1348/014466605X42246.

27. *Moscovici S.* La psychanalyse, son image et son publique. 1961. Paris : P.U.F.

28. *Moscovici S.* Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*. 1988. Vol. 18 (3). Pp. 211–250. DOI: 10.1002/ejsp.2420180303.

29. *Rachman S.* Betrayal: a psychological analysis. *Behav.Res.Ther.* 2010 Apr. Vol. 48 (4). Pp. 304–311. DOI: 10.1016/j.brat.2009.12.002. Epub 2009 Dec 24.

30. *Roland-Levy C., Pappalardo Boumelki F. E. & Guillet E.* (2010). Representation of the financial crisis. Effect on social representations of savings and credit. *The Journal of Socio-Economics*. 2010. Vol. 39 (2). Pp. 142–149. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W5H...6341ff358fc2e58f19e2>.

31. *Sacks J. M. & Levy S.* The Sentence Completion Test. In L. E. Abt & L. Bellak (Eds.), *Projective psychology: Clinical approaches to the total personality*. 1950. Pp. 357–402. Alfred A. Knopf. DOI: 10.1037/11452-011.

32. *Seltermann D., Moord A. C., Koleva S.* Moral judgment toward relationship betrayals and those who commit them // *Personal Relationships*. 2018. DOI: 10.1111/pere.12228.

33. *Schwartz Sh. H.* An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values // *Online Readings in Psychology and Culture*. 2012. Vol. 2 (1). DOI: 10.9707-0919.1116.

34. *Vergès P.* L'Evocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation // *Bulletin de psychologie*. 1992. T. XLV. No. 45 (405). Pp. 203–209.

35. *Vergès P.* L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*. 2001. Vol. 42 (3). Pp. 537–561. DOI: 10.2307/3323032.

36. *Wagner W.* Can Representations Explain Social Behaviour? A discussion of social representations as rational systems. *Papers on Social Representations Papers on Social Representations – Textes sur les Représentations Sociales*. 1993. (1021-5573). Vol. 2 (3). Pp. 236–249.

37. *Wagner W.* 1998. Social representations and beyond: brute facts, symbolic coping and domesticated worlds. *Culture and Psychology*. Vol. 4 (3). Pp. 297–329. DOI: 10.1177/1354067X9800400302.
38. *Wagner W. & Kronberger N.* Killer Tomatoes! Collective symbolic coping with biotechnology. In K. Deaux & G. Philogene (Eds.), *Representations of the Social – Bridging Theoretical Traditions*. 2001. Oxford: Blackwell.
39. *Wagner W. & Hayes N.* *Everyday Discourse and Common-Sense – The Theory of Social Representation*. 2005. New York : Palgrave Macmillan. DOI: 10.1177/0963662506067629.
40. *Wagner W.* (2015). Representation in action. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations*. 2015. Pp. 12–28. Cambridge, UK : Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9781107323650.004.
41. *Warner W. L.* (Ed.) *Yankee City*. New Haven & London : Yale Univ. Press, 1963. Pp. 35–61.

## Чат-консультирование в кризисной психологической службе для подростков

М. А. Щукина<sup>1</sup>, А. В. Гаранжа<sup>2</sup>

<sup>1</sup>доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей, возрастной и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы. Россия, г. Санкт-Петербург. E-mail: corr5@mail.ru

<sup>2</sup>магистр психологии, ассистент кафедры общей, возрастной и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы. Россия, г. Санкт-Петербург. E-mail: a.garanzha@inbox.ru

**Аннотация.** Обсуждаются возможности, ограничения и трудности дистанционных форм оказания психологической помощи средствами интернета. Выделены факторы стимуляции цифровизации психологической практики: технологические, экономические, временные, пространственные, психологические. Показаны примеры консультативной и психотерапевтической практики при работе с различными запросами клиентов: в профориентационной работе, терапии горя, психическими и психосоматическими нарушениями. Особое внимание уделено формату дистанционного чат-консультирования на примере работы кризисного психологического консультирования подростков и молодежи Благотворительного фонда «Твоя территория». Для абонентов такая помощь является бесплатной и анонимной, осуществляется в режиме реального времени, оказывается в кризисных ситуациях насилия, жестокого обращения, переживания утраты, а также при общих запросах на самопознание и выстраивание продуктивных отношений с людьми. Среди преимуществ чат-контакта выделяются готовность абонентов к самораскрытию в условиях анонимности, минимальность барьеров в общении (социальных, возрастных, половых); низкий порог требований в коммуникативной компетентности абонентов; оптимальность формата коммуникации для людей с проблемами речи и слуха. Подчеркивается, что при отсутствии визуальной и аудиальной информации об абоненте, психолог фокусируется на возможностях анализа его письменных высказываний, включая параметры текста, которые могут быть источником дополнительной информации о состоянии и личности абонента: стиль, композиция, структура, логика, последовательность изложения, символы эмодзи, знаки препинания. Эмпирическое исследование эффективности чат-консультирования осуществлено на материале контент-анализа 51 чат-диалога кризисного характера с абонентами службы психологической помощи «Твоя территория». Сравнительный анализ состояния абонента в начальной и заключительной частях диалога по 36 категориям показал продуктивные изменения (в 21 категории статистически значимые) в направлении снижения частоты проявлений эмоций негативного спектра, преобладания спокойно-нейтральных эмоциональных реакций, формировании у абонента готовности к поиску конструктивных способов совладания с ситуацией и путей ее разрешения. Эмпирически показана позитивная динамика эмоционального состояния абонентов от начала к завершению чат-диалога в процессе онлайн-консультирования.

**Ключевые слова:** дистанционная психологическая помощь, онлайн-практики работы психолога, чат-консультирование, кризисная психологическая служба, контент-анализ, эмоциональное состояние, подростки.

**Дистанционная психологическая помощь.** Тренд на всеохватывающую цифровизацию социальных отношений в современном мире активно проникает в психологическую практику. Интернет становится не только площадкой презентации услуг специалистов-психологов, но и предоставляет средства оказания дистанционной психологической помощи. К традиционным дистантным формам консультирования и психотерапии посредством переписки и телефона добавились формы оказания психологической помощи посредством интернет-инструментов<sup>1</sup>: консультирование с помощью чатов, электронной переписки, Skype или иных видео-коммуникаторов; СМИ-консультирование в электронных изданиях; онлайн-терапия; онлайн-тренинг; комментарии экспертов в открытых тематических форумах; видео-ро-

© Щукина М. А., Гаранжа А. В., 2021

<sup>1</sup> На настоящий момент используемая терминология в области дистантных форм работы психолога является неустоявшейся: «Цифровая психотерапия», «интернет-вмешательство», «веб-психотерапия», «онлайн-психотерапия», «кибертерапия» – это создает громадный терминологический хаос и нет предпосылок к тому, что он будет в ближайшем будущем как-то решен» [6].

лики экспертов информирующего характера; видеоролики людей, переживающих или переживших определенные психологические трудности или расстройства; мобильные приложения для фиксации и автоматизированной передачи данных клиента/пациента об эмоциональном состоянии, событиях дня, когнитивных продуктах; мобильные приложения, позволяющие выполнять психотехнические задания и упражнения в режиме самопомощи и др.

В то же время в профессиональном психологическом сообществе формы работы «через экран» до сих пор вызывают широкий спектр негативных реакций: осторожность, сомнение, скепсис, отвержение. Несмотря на то что идея интернет-помощи является ровесницей интернета (1970-е гг.), а систематически применяется уже не первое десятилетие (с 1990-х гг.), ее применение до сих пор относится к новым, нетрадиционным формам работы психолога и продолжает остро дискутироваться. Симптоматично обсуждение дистантной психотерапии, развернувшееся на Саммите психологов 2019 года в г. Санкт-Петербурге, где в выступлениях звучали скептические реплики: «идет реакция на цифровизацию, на технологические возможности, мы, скорее, не знаем, как с этим быть, затрудняемся в том, что полезно и что не полезно» [6], «в Россию дистантная психотерапия придет, возможно, не так быстро» [1]. Однако, вопреки ожиданиям, наблюдается все большая готовность к участию в интернет-диалоге как со стороны психологов, так и со стороны потребителей психологических услуг. В интернет-среде представлены более десятка разнообразных ресурсов, предлагающих онлайн-форматы работы. И, судя по темпам их развития, они востребованы.

Переломным в отношении в дистантным формам оказания психологической помощи оказался 2020 год, когда в условиях противоэпидемических ограничений COVID-2019 очная форма помощи стала практически невозможна. Как психологи, так и клиенты оказались перед кардинальным выбором: либо прекратить консультативное взаимодействие, либо согласиться на переход в дистанционный формат. В этих условиях растет востребованность как самого дистанционного консультирования [4], так и изучения эффективности оказания психологической помощи посредством интернет-инструментов. Приведем примеры такого рода исследований.

Н. С. Пряжников и соавторы [11] рассказывают о возможностях онлайн-технологий профориентации и профконсультации подростков с учетом их интереса к компьютерным программам и виртуальному миру в целом. Онлайн-программы позволяют: 1) решать информационно-справочные, просветительские (традиционные профинформация, профпросвещение, профагитация и др.) задачи, где высшим уровнем помощи является постепенное формирование у школьника готовности самостоятельно искать нужную информацию и осмысливать ее; 2) осуществлять морально-эмоциональную поддержку школьников, подготавливая их к самостоятельному личностному и карьерному определению; 3) планировать жизненные и профессиональные перспективы подростков и осуществлять конкретные выборы.

В работах М. Е. Баулиной [3], А. М. Казьмина и О. В. Словохотовой [7] обсуждаются интернет-ресурсы психологической поддержки и информирования родителей детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) и инвалидностью. Эта работа предваряет или дополняет полноформатную помощь самому ребенку, нуждающемуся в комплексной психолого-медико-социальной помощи. Дистанционное общение с родителями позволяет оперативно отвечать на возникающие вопросы, оказывать эмоциональную поддержку, активизирует ресурсы взаимной помощи в родительском сообществе (в случае использования открытой форум-переписки).

Возможности интернет-сообщества в совладании с кризисными переживаниями показывает А. А. Баканова [2] на примере групп, объединяющих людей на разных стадиях горевания с участием психолога-модератора. Возможность в любое необходимое время говорить на языке горя, разделить тяжесть горевания, обсуждать свои переживания, вспоминать об умершем в принимающем сообществе помогает чувствовать себя не так одиноко и обладает выраженным терапевтическим эффектом: снижением стресса утраты и риска развития психологического горя.

В публикациях А. И. Мелёхина содержится описание опыта интернет-терапии расстройств сна, терапии при синдроме раздраженного кишечника [9; 10] и других клинических нарушениях.

Дайджест зарубежных исследований «Психологическая терапия онлайн» [12] предоставляет возможность удостовериться в клинической эффективности интернет-практик помощи людям с дисморфофобическими расстройствами [15], переживающим одиночество [17],

страдающим обсессивно-компульсивным расстройством [19]. Наиболее убедительные данные о результативности психологической помощи средствами интернет предоставляют метаобзоры исследований. Выполненный V. Kumar с соавторами обзор 373 статей, где описаны исследования онлайн-терапии в когнитивно-поведенческой модели, показывает ее эффективность при профилактике суицидов, помощи при депрессии, генерализованном тревожном, паническом, обсессивно-компульсивном, посттравматическом стрессовом и биполярном расстройствах, послеродовых психических расстройствах у женщин, синдроме хронической боли и фобиях [18]. При этом показана неочевидность онлайн-форм в терапии наркологических зависимостей. В осуществленном скандинавскими специалистами метаобзоре исследований сравнительной эффективности очной и онлайн-терапии также в когнитивно-поведенческом подходе при различных психических и соматических расстройствах показана эквивалентность обоих терапевтических форматов [14].

В целом опыт изучения психологической интернет-практики свидетельствует, что наиболее взвешенной на сегодняшний день представляется позиция понимания границ ниши дистантных форм работы в сфере оказания психологической помощи. Можно согласиться с С. А. Кузнецовой: «Выводить эффективность работы из ее формы неправомерно. Важно принимать во внимание ограничения... но важно осознать и особые возможности – сознательно, ставя адекватные цели и используя особые средства их реализации» [8]. По признанию шведских клинических психологов, не всем онлайн-терапия помогает в достаточной мере, но такая же картина наблюдается и при других способах оказания психологической помощи [16].

Кроме того, важно помнить, что очные и дистантные форматы не всегда рассматриваются как противоположные, но могут быть частями комплексного решения оказания помощи. А. А. Баканова упоминает, что при переживании горя очная терапия может сочетаться с участием горящего в онлайн-группах поддержки, где есть возможность в любое время поделиться своими чувствами и включиться в помощь другому [2]. М. Е. Баулина, анализируя опыт заочного форум-консультирования родителей детей с ОВЗ, подчеркивает, что наиболее эффективным является вариант использования интернет-информирования в сочетании с очными консультациями и коррекционными занятиями [3]. С. А. Кузнецова, показывая ограниченные возможности СМИ-консультирования в форме ответов на письма читателей в газетах и журналах (в том числе электронных), подчеркивает, что завершающая часть консультирования должна включать рекомендации автору письма адекватной проблеме форму очной помощи и информирование о возможности и условиях ее получения [8]. А. И. Малехин и Ю. С. Игнатенко [10] приводят рекомендации Британского Национального института качества медицинской помощи (NICE), где дистанционная когнитивно-поведенческая психотерапия является частью поэтапного подхода лечения депрессии, обсессивно-компульсивного расстройства, панического расстройства, а также проблем, связанных с физическим здоровьем.

Обобщение результатов исследований специфики дистанционных форм оказания психологической помощи позволяет выделить следующие их ограничения и преимущества. К недостаткам и рискам интернет-форм психологической помощи относят ограниченность каналов контакта в диалоге, проблематичность верификации личности и информации клиента, ограниченность средств психологического обследования и воздействия, необходимость обеспечения цифровой конфиденциальности информации, необходимость в специальном обучении онлайн-практикующих специалистов [2; 3; 5].

Достоинства дистанционных форм оказания психологической помощи определяются целым рядом факторов, которые можно объединить в несколько групп.

1. *Технологические*: расширение использования интернет-форм оказания психологической помощи поддерживается стремительным совершенствованием интернет-сервисов, мобильных устройств, увеличением высокоскоростного доступа к интернету [7]; появление специализированных программ и мобильных приложений, которые позволяют психологу сопровождать больше пациентов за счет автоматизированности протоколов консультирования и терапии [10].

2. *Экономические*: дистанционная работа избавлена от издержек психолога на аренду помещения, на транспортные расходы как клиентом, так и психологом. Это делает такой формат более экономически выгодным [10; 18; 20].

3. *Временные*: интернет предоставляет возможности виртуальной встречи в темпе, не связанном часовыми поясами и режимом работы учреждений и офисных центров; постоянной поддержки или сопровождения клиента/пациента и его семьи; осуществления своей части диалога в удобное время (в случае несинхронизированной переписки в форуме или электронной почте) [6; 7; 10].

4. *Пространственные*: как для клиентов, так и для психологов интернет обеспечивает доступность получения/оказания психологической помощи в случае изолированности по медицинским (трудности передвижения), географическим (населенные пункты с отсутствующей или неразвитой сферой психологических услуг; проживание в иноязычной или инокультурной среде), геополитическим (войны, вооруженные конфликты), семейным (невозможность покинуть больных или беспомощных близких) причинам [2; 6; 10; 20].

5. *Психологические*:

a. привычность и удобство коммуникации с помощью социальных сетей, электронной почты, чат-переписки, Skype-переговоров, веб-конференций делает приход в сферу дистанционных психологических услуг для современного человека плавным и логичным продолжением привычного образа жизни;

b. интернет-средства помогают созданию атмосферы безопасности контакта, что способствует обращению за помощью интровертированных, тревожных, мнительных, стигматизированных людей, в том числе в том случае, если сам психолог или ситуация терапии вызывает фобические реакции [6; 14]; при виртуальном контакте людям бывает легче делиться сокровенными чувствами [2], «быть более выразительными и откровенными... в то время как на очной консультации их поведение может быть обусловлено фактором социальной желательности» [3]; например, «у пациентов с ОКР [обсессивно-компульсивным расстройством] есть дополнительная проблема – им настолько стыдно, что они не обращаются за помощью. Они опасаются, что другие их будут осуждать, и тогда их состояние ухудшается, а оно влияет на все аспекты их жизни. В этом смысле онлайн-терапия предлагает уникальную возможность лечения, включая диагностику без посещения клиники» [19];

c. онлайн-практики хорошо интегрируются в рутинную жизнь людей, что способствует устойчивости терапевтического эффекта; как свидетельствуют А. И. Малехин и Ю. С. Игнатенко для случая дистанционной терапии синдрома раздраженного кишечника, ее применение позволяет пациентам «управлять и бросать вызов их дискомфортным ощущениям, находясь в знакомой им обстановке, что помогает пациентам полагаться на развитие собственных навыков, а не только на специалистов и фармакотерапию» [10].

**Кризисное чат-консультирование.** При анализе исследований психологических интернет-практик обращает на себя внимание неравномерная изученность различных онлайн-форм, в связи с чем возникает дефицит информации об отдельных форматах оказания дистанционной помощи. Среди них психологическая помощь в формате чат-переписки. Данный пробел инициировал исследование на базе психологической службы некоммерческой организации Благотворительный фонд «Твоя территория» (<https://helpteens.ru>). Служба оказывает кризисную психологическую помощь с 2014 г. детям, подросткам и молодежи до 23 лет в форматах чат-консультирования и ответов на электронные письма. Подобный формат помощи дает возможность абонентам обратиться самостоятельно с любой проблемой и оставаться анонимным. Основные запросы абонентов: неопределенность представления о себе, вопросы построения отношений, проблемы здоровья, трудные отношения в семье, суицидальные намерения, сложности в отношениях со сверстниками, утрата близкого человека или значимых отношений, жестокое обращение, насилие, буллинг. Сотрудниками фонда являются как дипломированные психологи-консультанты, так и работающие по волонтерскому договору студенты-психологи. Все сотрудники перед допуском к работе с абонентами проходят специальное обучение. Психологи работают только через онлайн-систему службы, не встречаются с обратившимися, не консультируют в социальных сетях или очно.

В процессе чат-консультирования соблюдаются принципы Этического кодекса Российского психологического общества и международные принципы оказания экстренной психологической помощи: бесплатность, анонимность, конфиденциальность. Бесплатность такой помощи является важным фактором ее доступности. Анонимность в формате чата высокая, так как не дает возможности идентифицировать человека, в том числе по голосу, что помогает абоненту раскрыться, обсуждать темы, связанные с чувством неловкости, смущения, стыда. Конфиденциальность предполагает сохранение переписки без передачи третьим лицам. В 2018–2019 гг. дополнительно разработан протокол и приложение, позволяющее решить задачу повышения конфиденциальности дистанционного обращения в службу; создан онлайн-чат, гарантирующий более высокую защиту консультаций при математически доказуемой приватности [13].

Отсутствие визуального и слухового контакта между абонентом и психологом имеет как сложности, так и открывает особые возможности. Среди сложностей возможны недопонимание, формальное отношение к консультации со стороны абонента (во время консультации может общаться по телефону или в социальной сети, делать уроки, играть в игры), легкость перехода на дружеское общение, уход из контакта в любое несанкционированное время. Среди возможностей: чат-контакт снижает тревожность и углубляет самораскрытие абонента, способствует снижению барьеров в общении (социальных, возрастных, половых); сглаживает различия в коммуникативных компетенциях; упрощает получение помощи для людей с проблемами речи и слуха.

В отличие от дистанционной переписки, СМИ- или форум-консультирования чат-формат предполагает синхронность консультационного процесса, обмен сообщениями в режиме реального времени. Данная особенность позволяет работать с актуальной проблемой, актуальными переживаниями, и при этом у абонента сохраняется возможность обдумать ответ и провести его корректировку перед отправкой, что создает впечатление беседы в комфортном темпе. При анализе сообщений психологу доступно не только содержание текста, но и иные параметры, которые могут быть важным источником дополнительной информации о состоянии и личности абонента: стиль, композиция, структура, логика, последовательность изложения, символы эмодзи, знаки препинания (единичные и множественные восклицательные и вопросительные знаки, многоточия, отсутствие знаков и др.).

Регламентированная длительность консультации в чате составляет один час, но время может быть увеличено в случае обращений, связанных с суицидальными тенденциями. Этапность процесса чат-сессии схожа с принятой в очном консультировании. Консультация начинается с установления контакта, присоединения к абоненту на уровне текста (считывание стиля общения, скорости изложения, объем текста) и на уровне чувств (понять и назвать чувства, которые предполагаются за текстом). Эмоциональный контакт с соблюдением принципов безоценочного принятия, уважения, эмпатии и поддержки является также дальнейшей работой. Далее консультант собирает информацию по проблемной ситуации на уровне мыслей, чувств и поведения абонента, помогает абоненту сформулировать запрос на работу. Стадия контракта предполагает выработку единого понимания того, что и как будет происходить в процессе консультации. Важным на этой стадии является осознание консультантом границ своей компетентности и ограничений данного формата помощи. На следующем этапе диалога осуществляется поиск вариантов решения и доступа к ресурсам абонента. В качестве приемов используются техники активного слушания (перефразирование, отражение чувств, резюмирование, прояснения), отражение собственных чувств и самораскрытие консультанта, интерпретация и конфронтация (при устойчивом контакте). В завершение консультации абоненту представляется возможность еще раз осмыслить ситуацию, проговорить намерения и дальнейшие действия, направленные на выход из кризисной ситуации. Консультант информирует о дополнительных возможностях получения психологической помощи.

**Методика.** Цель исследования – выявление динамики психологического состояния абонента в процессе чат-консультации.

Гипотеза: консультирование в формате чат-переписки обеспечивает позитивную динамику эмоционального состояния абонентов от начала к завершению консультативного диалога.

В исследовании приняли участие 17 сотрудников Фонда (из них 4 мужчин) в возрасте 20–49 лет ( $M = 26,7$ ) и опытом работы 3–96 месяцев ( $M = 34,6$ ). Процедура исследования включала контент-анализ 51 консультативного диалога (по три диалога у каждого сотрудника). Метод контент-анализа позволяет выявить основные смысловые единицы и коннотации в высказываниях клиента, делает возможным количественную оценку их динамики в консультативном процессе. По характеру запроса в анализ включена 21 консультация по переживанию утраты, 16 – предсуицидального состояния, 3 – насилия, 11 – прочие (сложности в учебе, страх сдачи ЕГЭ, болезнь). Каждый диалог анализировался на наличие вербальных и смысловых индикаторов актуального психологического состояния абонента по категориям: состояния абонента, физиологические проявления состояния, восприятие окружающей действительности, презентация мыслей, самопрезентация, возможность самоконтроля и саморегуляции, отношения со значимыми людьми, ресурсы для изменения своего состояния или ситуации, намерения и планы, понимание причин своего состояния, признание ценности консультации, использование графических средств изображения экспрессии. Согласованный контент-анализ по выделенным категориям проводился двумя экспертами. Для выявления динамики изменения состояния абонента в процессе консультации, переписка была условно

поделена на две части («начало» и «конец», которые определялись по отношению к временному центру консультации, среднее время диалога 82,76 минуты). Частота встречаемости категорий анализа фиксировалась отдельно для каждой части диалога.

**Результаты.** Сравнительный анализ частоты встречаемости категорий оценки чат-консультации в начале и завершении диалога в целом показывает, что консультирование в чат-формате способствует нормализации эмоционального состояния абонентов. Консультативный диалог способствует «вентиляции» чувств абонента, повышает уровень осознанности проблемной ситуации, ориентирует на поиск абонентом конструктивных способов ее разрешения. По большей части сравниваемых параметров (21 из 36) зафиксированы статистически значимые сдвиги по критерию Вилкоксона (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты сравнительного анализа встречаемости категорий анализа в начале и конце чат-диалога**

Категории анализа	Частота встречаемости категорий		Сдвиг в частотах между началом и концом диалога, T-критерий Вилкоксона	
	Начало диалога	Конец диалога	Z	p
1. Неопределенные эмоции	19	5		
2. Вина/стыд	35	18	-2,299	0,022
3. Гнев	58	21	-3,031	0,002
4. Чувство одиночества	21	0	-3,031	0,002
5. Страх	38	11	-2,923	0,003
6. Растерянность	17	3	-2,565	0,01
7. Беспомощность/безнадежность	24	5	-2,271	0,023
8. Грусть/тоска	16	4	-2,807	0,005
9. Тревога	7	1		
10. Позитивные (благодарность, надежда)	13	93		
11. Спокойно-нейтральные	3	37	-3,557	0,001
12. Амбивалентные	9	5		
13. Признание ценности и важности разговора	0	22	-2,842	0,004
14. Негативные самоописания	28	13	-1,971	0,049
15. Позитивные самоописания	3	4		
16. Отрицательное состояние через внешние признаки	9	0	-2,46	0,014
17. Отрицательное состояние через физиологические реакции	53	5	-3,082	0,002
18. Нейтральное состояние через физиологические реакции	0	5		
19. Положительное состояние через физиологические реакции	0	2		
20. Отрицательное состояние через поведение	40	4	-3,33	0,001
21. Отрицательное восприятие окружающей действительности	19	0	-2,555	0,011
22. Описание негативных мыслей	27	5	-2,829	0,005
23. Описание нейтральных мыслей	1	2		
24. Описание позитивных мыслей	0	1		
25. Сохранение контроля своего состояния	2	2		
26. Отношение с другими людьми (негативное)	44	5	-2,773	0,006
27. Отношение с другими людьми (позитивное)	1	3		
28. Наличие личностных ресурсов	8	22		
29. Наличие Внешних ресурсов	17	32		
30. Неконструктивное решение проблемы	10	6		
31. Конструктивное решение проблемы	6	35	-2,921	0,003
32. Намерение выполнить рекомендации	2	41	-3,542	0,001
33. Понимание причин ситуации	17	23		
34. Отсутствие целей и желаний	16	1	-2,401	0,016
35. Позитивные эмодзи	14	66	-3,27	0,001
36. Негативные эмодзи	18	8	-2,257	0,024

Установлено, что в процессе консультативного диалога в формате чата у абонента увеличивается частота проявлений эмоций спокойно-нейтрального спектра и снижается проявление негативных эмоциональных переживаний: вина/стыд, гнев, чувство одиночества, страхи, растерянность/неопределенность, безнадежность/бессмысленность, грусть/тоска. В завершении диалога значимо снижается количество самоописаний в негативных тонах, описание абонентом своих негативных мыслей. Наблюдаются сдвиги в сторону снижения частоты встречаемости в диалоге критериев, которые описывают психическое состояние через физиологические проявления абонента, особенности его поведения и восприятие окружающей действительности, а также внешние детерминанты. В ходе переписки снижается использование передающих негативные эмоции эмодзи и увеличивается использование передающих позитивные эмоции эмодзи.

К концу диалога повышается количество высказываний, направленных на конструктивное решение проблемы, включая обращение за помощью к значимым людям или специалистам и выработку плана по изменению своего состояния. Увеличивается количество высказываний, демонстрирующих намерение выполнить рекомендации консультанта, в том числе обратиться за помощью к психологу очно или в дистанционную службу повторно. В финале беседы абоненты отмечают ценность проведенной консультации, важность психологической помощи такого формата.

Обнаруженные изменения в эмоциональном состоянии абонентов, негативных оценок отношений с окружающими людьми, появление в итоге чат-диалога намерений активного совладания с ситуацией и обращения за систематической специализированной психологической помощью дают основание говорить о позитивной динамике эмоционального состояния абонентов чат-консультирования кризисной психологической службы.

### **Выводы**

1. Дистанционная психологическая практика с использованием интернет-инструментов, обладая рядом ограничений, представляется актуальной и перспективной формой оказания психологической помощи, востребованность и изученность которой будут нарастать.

2. Кризисная психологическая помощь может предоставляться в формате чат-консультирования, обеспечивая анонимную, конфиденциальную и оперативную поддержку в трудных жизненных ситуациях.

3. Контент-анализ консультативных диалогов показывает результативность кризисной психологической помощи в чат-формате. Переписка переживающего трудности абонента с психологом способствует нормализации эмоционального состояния абонента, ориентирует на применение конструктивных способов совладания, направленных на позитивное переосмысление ситуации и поиск решения проблем.

**Благодарности.** Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования директора благотворительного фонда «Твоя территория» Е. Е. Федорову.

### **Список литературы**

1. Бабин С. М. «Бытие-к-смерти» в современной культуре: принятие или бегство? // Психологическая газета. URL: <https://psy.su/feed/7645> (дата обращения: 07.03.2020).

2. Баканова А. А. Психотерапия горя: история становления и текущая практика в зарубежных исследованиях // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 4. С. 23–41. DOI:10.17759/cpp.2017250403.

3. Баулина М. Е. Сравнительный анализ очного и заочного интернет-консультирования родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 3. С. 67–78. DOI:10.17759/cpp.2015230305.

4. Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность : сб. материалов. Т. 1 / Сост.: В. В. Рубцов, А. А. Шведовская ; ред. : В. В. Рубцов, А. А. Марголис и др. М. : Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 480 с.

5. Дистанционные технологии в профессиональном психологическом образовании, психологии и психоанализе : сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, проведенной в ЧОУВО «Восточно-Европейский Институт психоанализа» 19.11.2019 г. / Под ред. проф. М. М. Решетникова. СПб. : ВЕИП, 2020. С. 89–101.

6. Каган В. Е. Дистантная психотерапия: вызовы и границы // Психологическая газета. URL: <https://psy.su/feed/7644/> (дата обращения: 07.03.2020).

7. Казьмин А. М., Словохотова О. В. Дистанционное консультирование родителей в ранней помощи: компетентностный подход // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 2. С. 159–184. DOI:10.17759/crpe.2019080209.

8. Кузнецова С. А. Психологическое СМИ-консультирование как специфическая форма психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 1. С. 117–128. DOI:10.17759/crpe.2017250109.

9. Мелёхин А. И. Хроническая бессонница в пожилом возрасте: современные подходы к диагностике и лечению // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 135–161. DOI:10.17759/crpe.2018070210.

10. Мелёхин А. И., Игнатенко Ю. С. Дистанционная когнитивно-поведенческая психотерапия синдрома раздраженного кишечника: специфика и эффективность // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 4. С. 56–74. DOI:10.17759/jmfp.2018070407.

11. Пряжников Н. С. Проектирование информационно-поисковых онлайн технологий в профессиональном консультировании (на примере экспертной системы «Выбирай и поступай – ВИП») / Н. С. Пряжников, А. Н. Гусев, К. Г. Тюрин, Л. Н. Самборская // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. № 2. 2017. С. 95–113.

12. Психологическая терапия онлайн: о чем говорят исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 4. С. 175–182. DOI: 10.17759/crpe.2019270412.

13. Федорова Е. Е. Дистанционная психологическая помощь подросткам: опыт работы специалистов в ситуации нарушения защиты и безопасности в социальной сети. Профессиональное приложение для кризисных служб / Е. Е. Федорова, Л. А. Армер, А. В. Гаранжа, А. С. Бозиев // Дистанционные технологии в профессиональном психологическом образовании, психологии и психоанализе. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, проведенной в ЧОУВО «Восточно-Европейский Институт психоанализа» 19.11.2019 г. / Под ред. проф. М. М. Решетникова. СПб. : ВЕИП, 2020. С. 89–101.

14. Carlbring P., Andersson G., Cuijpers P., et al. Internet-based vs. face-to-face cognitive behaviour therapy for psychiatric and somatic disorders: an updated systematic review and meta-analysis // Cognitive Behaviour Therapy. 2017. Vol. 47 (1). Pp. 1–18. DOI: 10.1080/1650673.2017.1401115.

15. Enander J., Andersson E., Mataix-Cols D. et al. Therapist-guided Internet – based cognitive behavioural therapy for body dysmorphic disorder: A single-blind randomised controlled trial // BMJ. 2016. Vol. 352. Pp. i241. URL: <https://www.bmj.com/content/352/bmj.i241> (date accessed: 12.07.2019). DOI: 10.1136/bmj.i241.

16. Forsell E., Jernelov S., Blom K., et al. Proof of concept for an adaptive treatment strategy to prevent failures in Internet-delivered CBT: A single-blind randomized clinical trial with insomnia patients // American Journal of Psychiatry. 2019. Vol. 176 (4). Pp. 315–323. DOI: 10.1176/appi.ajp.2018.18060699.

17. Käll A., Jägholm S., Hesser H., et al. Internet-based cognitive behavior therapy for loneliness: A pilot randomized controlled trial // Behavior Therapy. 2019. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0005789419300474?via%3Dihub> (date accessed: 01.08.2019). DOI: 10.1016/j.beth.2019.05.001.

18. Kumar V., Sattar Y., Bseiso A. et al. The effectiveness of Internet-based cognitive behavioral therapy in treatment of psychiatric disorders // Cureus. 2017. Vol. 9 (8). P. e1626. URL: <https://www.cureus.com/articles/8283-the-effectiveness-of-internet-based-cognitive-behavioral-therapy-in-treatment-of-psychiatric-disorders> (date accessed: 10.08.2019). DOI: 10.7759/cureus.1626.

19. Kyrios M., Ahern C., Fassnacht D.B., et al. Therapist-assisted Internet-based cognitive-behavioral therapy versus progressive relaxation in obsessive-compulsive disorder: A randomized controlled trial // Journal of Medical Internet Research. 2018. Vol. 20 (8). P. e242. URL: <https://www.jmir.org/2018/8/e242> (date accessed: 10.08.2019). DOI: 10.2196/jmir.9566.

20. Lalouni M., Ljótsson B., Bonnert M., et al. Clinical and cost effectiveness of online cognitive behavioural therapy in children with functional abdominal pain disorders // Clinical Gastroenterology and Hepatology. 2018. Vol. 17 (11). Pp. 2236–2244. DOI: 10.1016/j.cgh.2018.11.043.

## Chat-counseling in a crisis psychological service for teenagers

M. A. Shchukina<sup>1</sup>, A. V. Garanzha<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doctor of Psychological Sciences, Head of the Department of General, Age and Differential Psychology, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work. Russia, St. Petersburg. E-mail: corr5@mail.ru

<sup>2</sup>master student of Psychology, assistant of the Department of General, Age and Differential Psychology, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work. Russia, St. Petersburg. E-mail: a.garanzha@inbox.ru

**Abstract.** The possibilities, limitations and difficulties of remote forms of providing psychological assistance by means of the Internet are discussed. The factors of stimulating the digitalization of psychological practice are identified: technological, economic, temporal, spatial, and psychological. Examples of counseling and psychotherapeutic practice are shown when working with various client requests: in career guidance, grief therapy, men-

tal and psychosomatic disorders. Special attention is paid to the format of remote chat-counseling on the example of the work of the crisis psychological counseling of adolescents and youth of the Charity Fund "Your Territory". For subscribers, such assistance is free and anonymous, is carried out in real time, is provided in crisis situations of violence, abuse, bereavement, as well as in general requests for self-knowledge and building productive relationships with people. Among the advantages of a chat contact are the willingness of subscribers to self-disclosure in conditions of anonymity, the minimality of barriers to communication (social, age, gender); the low threshold of requirements in the communicative competence of subscribers; the optimal format of communication for people with speech and hearing problems. It is emphasized that in the absence of visual and auditory information about the subscriber, the psychologist focuses on the possibilities of analyzing his written statements, including text parameters that can be a source of additional information about the state and personality of the subscriber: style, composition, structure, logic, sequence of presentation, emoji symbols, punctuation marks. An empirical study of the effectiveness of chat counseling was carried out on the material of content analysis of 51 crisis-type chat dialogues with subscribers of the psychological assistance service "Your Territory". A comparative analysis of the subscriber's state in the initial and final parts of the dialogue in 36 categories showed productive changes (statistically significant in 21 categories) in the direction of reducing the frequency of negative emotions, the predominance of calmly neutral emotional reactions, and the formation of the subscriber's readiness to find constructive ways to cope with the situation and ways to resolve it. The positive dynamics of the subscribers' emotional state from the beginning to the end of the chat dialogue in the process of online counseling is empirically shown.

**Keywords:** remote psychological assistance, online practice of a psychologist, chat-counseling, crisis psychological service, content analysis, emotional state, adolescents.

### References

1. Babin S. M. "Bytie-k-smerti" v sovremennoj kul'ture: prinyatie ili begstvo? ["Being-to-death" in modern culture: acceptance or flight?] // *Psichologicheskaya gazeta* – Psychological newspaper. Available at: <https://psy.su/feed/7645> (date accessed: 07.03.2020).
2. Bakanova A. A. *Psihoterapiya gorya: istoriya stanovleniya i tekushchaya praktika v zarubezhnyh issledovaniyah* [Psychotherapy of grief: the history of formation and current practice in foreign studies] // *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya* – Consultative Psychology and psychotherapy. 2017. Vol. 25. No. 4. Pp. 23–41. DOI: 10.17759/cPp.2017250403.
3. Baulina M. E. *Sravnitel'nyj analiz ochnogo i zaonogo internet-konsul'tirovaniya roditelej detej s ograničennymi vozmožnostyami zdorov'ya* [Comparative analysis of full-time and part-time Internet counseling of parents of children with disabilities] // *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya* – Consultative psychology and psychotherapy. 2015. Vol. 23. No. 3. Pp. 67–78. DOI: 10.17759/cPp.2015230305.
4. *Vyzovy pandemii COVID-19: psicheskoe zdorov'e, distancionnoe obrazovanie, internet-bezopasnost' : sb. materialov. T. 1* – The challenges of the pandemic COVID-19: mental health, distance education, Internet safety : materials. Vol. 1 / Comp.: V. V. Rubcov, A. A. Shvedovskaya; ed.: V. V. Rubcov, A. A. Margolis, etc. M. Moscow State University of Psychology and Education Press. 2020. 480 p.
5. *Distancionnye tekhnologii v professional'nom psichologicheskom obrazovanii, psichologii i psihoanalize : sbornik nauchnyh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii, provedennoj v ChOUVO "Vostočno-Evropejskij Institut psihoanaliza" 19.11.2019 g.* – Remote professional psychological education, psychology and psychoanalysis : collection of scientific works on materials of the international scientific-practical conference held in "East European Institute of psychoanalysis" 19.11.2019 / Ed. by Professor M. M. Reshetnikov. SPb. VEIP. 2020. Pp. 89–101.
6. Kagan V. E. *Distantsnaya psihoterapiya: vyzovy i granicy* [Distant psychotherapy: challenges and borders] // *Psichologicheskaya gazeta* – Psychological newspaper. Available at: <https://psy.su/feed/7644/> (date accessed: 07.03.2020).
7. Kaz'min A. M., Slovohotova O. V. *Distancionnoe konsul'tirovanie roditelej v rannej pomoshchi: kompetentnostnyj podhod* [Remote counseling of parents in early care: competence approach] // *Kliničeskaya i special'naya psihologiya* – Clinical and special psychology. 2019. Vol. 8. No. 2. Pp. 159–184. DOI: 10.17759/cPp.2019080209.
8. Kuznecova S. A. *Psichologicheskoe SMI-konsul'tirovanie kak specificheskaya forma psichologičeskoj pomoshchi* [Psychological media-counseling as a specific form of psychological assistance] // *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya* – Consultative Psychology and psychotherapy. 2017. Vol. 25. No. 1. Pp. 117–128. DOI: 10.17759/cPp.2017250109.
9. Melyohin A. I. *Hroničeskaya bessonnica v pozhilom vozraste: sovremennye podhody k diagnostike i lečeniju* [Chronic insomnia in the elderly: modern approaches to diagnosis and treatment] // *Kliničeskaya i special'naya psihologiya* – Clinical and special psychology. 2018. Vol. 7. No. 2. Pp. 135–161. DOI: 10.17759/cPp.2018070210.
10. Melyohin A. I., Ignatenko Yu. S. *Distantsionnaya kognitivno-povedenčeskaya psihoterapiya sindroma razdražennogo kishechnika: specifika i effektivnost'* [Remote cognitive-behavioral psychotherapy of irritable bowel syndrome: specificity and effectiveness] // *Sovremennaya zarubežnaya psihologiya* – Modern Foreign Psychology. 2018. Vol. 7. No. 4. Pp. 56–74. DOI: 10.17759/jmfp.2018070407.

11. Pryazhnikov N. S. *Proektirovanie informacionno-poiskovyh onlajn tekhnologij v professional'nom konsul'tirovanii (na primere ekspertnoj sistemy "Vybiraj i postupaj – VIP")* [Design of information and search online technologies in professional consulting (on the example of the expert system "Choose and act-VIP")] / N. S. Pryazhnikov, A. N. Gusev, K. G. Tyurin, L. N. Samborskaya // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psihologiya* – Herald of Moscow University. Ser. 14: Psychology. No. 2. 2017. Pp. 95–113.
12. *Psihologicheskaya terapiya onlajn: o chem govoryat issledovaniya* – Psychological therapy online: what research says // *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya* – Consultative psychology and psychotherapy. 2019. Vol. 27. No. 4. Pp. 175-182. DOI: 10.17759/cPp.2019270412.
13. Fedorova E. E. *Distancionnaya psihologicheskaya pomoshch' podrostkam: opyt raboty specialistov v situacii narusheniya zashchity i bezopasnosti v social'noj seti. Professional'noe prilozhenie dlya krizisnyh sluzhb* [Remote psychological assistance to adolescents: the experience of specialists in the situation of violation of protection and security in the social network. Professional application for crisis services] / E. E. Fedorova, L. A. Armer, A. V. Garanzha, A. S. Boziev // *Distancionnye tekhnologii v professional'nom psihologicheskom obrazovanii, psihologii i psihoanalize. Sbornik nauchnyh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, provedennoj v ChOUVO "Vostochno-Evropejskij Institut psihoanaliza" 19.11.2019 g.* – Distance technologies in professional psychological education, psychology and psychoanalysis. Collection of scientific papers based on the materials of the international scientific and practical conference held in "East European Institute of Psychoanalysis" on 19.11.2019 / Ed. by Professor M. M. Reshetnikov. St. Petersburg. VEIP. 2020. Pp. 89–101.
14. Carlbring P., Andersson G., Cuijpers P., et al. Internet-based vs. face-to-face cognitive behaviour therapy for psychiatric and somatic disorders: an updated systematic review and meta-analysis // *Cognitive Behaviour Therapy*. 2017. Vol. 47 (1). Pp. 1–18. DOI: 10.1080/1650673.2017.1401115.
15. Enander J., Andersson E., Mataix-Cols D. et al. Therapist-guided Internet – based cognitive behavioural therapy for body dysmorphic disorder: A single-blind randomised controlled trial // *BMJ*. 2016. Vol. 352. Pp. i241. Available at: <https://www.bmj.com/content/352/bmj.i241> (date accessed: 12.07.2019). DOI: 10.1136/bmj.i241.
16. Forsell E., Jernelov S., Blom K., et al. Proof of concept for an adaptive treatment strategy to prevent failures in Internet-delivered CBT: A single-blind randomized clinical trial with insomnia patients // *American Journal of Psychiatry*. 2019. Vol. 176 (4). Pp. 315–323. DOI: 10.1176/appi.ajp.2018.18060699.
17. Käll A., Jägholm S., Hesser H., et al. Internet-based cognitive behavior therapy for loneliness: A pilot randomized controlled trial // *Behavior Therapy*. 2019. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0005789419300474?via%3Dihub> (date accessed: 01.08.2019). DOI: 10.1016/j.beth.2019.05.001.
18. Kumar V., Sattar Y., Bseiso A. et al. The effectiveness of Internet-based cognitive behavioral therapy in treatment of psychiatric disorders // *Cureus*. 2017. Vol. 9 (8). P. e1626. Available at: <https://www.cureus.com/articles/8283-the-effectiveness-of-internet-based-cognitive-behavioral-therapy-in-treatment-of-psychiatric-disorders> (date accessed: 10.08.2019). DOI: 10.7759/cureus.1626.
19. Kyrios M., Ahern C., Fassnacht D.B., et al. Therapist-assisted Internet-based cognitive-behavioral therapy versus progressive relaxation in obsessive-compulsive disorder: A randomized controlled trial // *Journal of Medical Internet Research*. 2018. Vol. 20 (8). P. 242. Available at: <https://www.jmir.org/2018/8/e242> (date accessed: 10.08.2019). DOI: 10.2196/jmir.9566.
20. Lalouni M., Ljótsson B., Bonnert M., et al. Clinical and cost effectiveness of online cognitive behavioural therapy in children with functional abdominal pain disorders // *Clinical Gastroenterology and Hepatology*. 2018. Vol. 17 (11). Pp. 2236– 2244. DOI: 10.1016/j.cgh.2018.11.043.

## Дескрипторы представлений подростков группы риска девиантного поведения о честности

**О. А. Белобрыкина**

кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии,  
Новосибирский государственный педагогический университет.  
Россия, г. Новосибирск. ORCID: 0000-0003-0407-6208. E-mail: olga.belobrykina@gmail.com

**Аннотация.** В статье обсуждается проблема нравственного становления личности. На примере анализа категории «честность» как особого социально-психологического феномена рассматриваются трудности ценностной идентификации подрастающего поколения в современных социокультурных условиях. Показано, что рассмотрению категории честности уделяется значительное внимание в отечественной и зарубежной науке. Вместе с тем на сегодняшний день в психологии наблюдается дефицит исследований понимания честности, в том числе в подростковом возрасте как периоде интенсивного формирования ценностно-мировоззренческих установок личности. Представлены результаты эмпирического исследования дескрипторов представлений подростков группы риска девиантного поведения о категории «честность». В исследовании приняли участие 84 подростка в возрасте 14–16 лет из числа учащихся образовательных учреждений г. Новосибирска и Новосибирской области, дифференцированных на две группы, в целом уравновешенных по численному, половому и возрастному признаку. В состав экспериментальной группы вошли 42 подростка, состоящие на внутришкольном учете и отнесенные к группе риска формирования девиантных форм поведения. В контрольную группу включены 42 подростка с условно нормативным поведением. Выявлено, что представления подростков группы риска о честности и других нравственных категориях качественно и статистически отличаются от понимания их подростками с социально-приемлемым поведением. Установлено, что наиболее информативными дескрипторами понимания подростками группы риска категории «честность» являются: поверхностно-формализованная трактовка понятия; недостаточная осмысленность содержания и роли в человеческих отношениях; несформированность собственного отношения к честности и пониманию ее смысла; смещение близких, но не синонимичных понятий; не дифференцированность содержания и различительных признаков честности и смежных категорий; готовность присвоить себе чужие деньги наряду с убежденностью в собственной честности и в том, что люди в своем большинстве нечестны. Обозначена теоретическая и практическая значимость полученных результатов. Показана информативность эмпирических данных для дополнения научных знаний об особенностях морального развития современных подростков, для определения направлений дальнейших исследований по указанной проблематике. Отмечается возможность использования результатов исследования в разработке профилактических и коррекционных программ по морально-нравственному формированию личности в подростковом возрасте, включения данных в содержание учебных дисциплин психолого-педагогического цикла в вузовской подготовке кадров для работы с подростками группы риска девиантного поведения.

**Ключевые слова:** морально-нравственное развитие, нравственные категории, честность, подростки, группа риска, девиантное поведение, социально приемлемое поведение.

Понятия «честность», «правда», «справедливость», «истина» в их полярности и взаимодетерминации во все исторические эпохи были чрезвычайно дискуSSIONНЫ и неоднозначны в понимании их смысла и социокультурного предназначения. Динамика рассмотрения их значимости как категорий гражданственности колебалась от общественного культивирования до периодов, когда они полностью нивелировались и их роль в развитии общества и социальном становлении человека полностью отрицалась. Не снижается накал социальных и научных обсуждений этих понятий и сегодня.

До настоящего времени вопрос о честности, как одной из ведущих категорий нравственности, не выходит за пределы риторического, а споры о дифференциации и уровне допустимости честности, достоверности сообщаемой информации в различных социальных сферах, например, в экономике, промышленности, политике, юриспруденции, торговле, рекламе и пр., в отдельных видах профессиональной деятельности (военные, журналисты, правоохранительные органы, врачи и пр.) не только не утихают, но с каждым годом становятся все острее.

На основе теоретического анализа категории «честность» как особого социально-психологического феномена, ее содержательного наполнения в историогенезе научных и общественных представлений [4; 5] нами было выявлено, что рассматриваемое понятие имеет непосредственное отношение к морально-нравственной сфере и ее понимание зависит от конкретных социокультурных условий, заданных в обществе норм, канонов и существующих стереотипов, в том числе и намерено создаваемых, а также от степени сформированности гражданской позиции личности. Представления о честности могут меняться в историческом контексте, различаться у разных поколений и в разных культурных традициях.

По мнению Н. М. Дмитриевой, «в современном понимании честность – добросовестность, проникнутость искренностью и прямоотой. Слово “честность”, бесспорно, восходит к слову “честь”; честь заслуживалась только человеком, обладающим перечисленными качествами» [11, с. 53]. Корневое единство со словом «честь» указывает на необходимость рассмотрения понятия «честность» именно как компонента системы универсальных человеческих ценностей и в контексте понимания нравственных ориентиров, как задаваемых в обществе, так и присущих каждому человеку.

В современной науке честность интерпретируется как соотносимое с правдивостью (Ф. В. Фёрстер [30], В. В. Знаков [15], Н. С. Пряжников [28]), справедливостью (И. С. Кон [18], J. Rawls [42]), доверием (В. П. Зинченко [14], Е. П. Ильин [16]), рассматривается как особое нравственное качество (В. А. Лефевр [22], Н. А. Бердяев [7], И. С. Кон [18], В. В. Знаков [15], Н. Я. Большунова [8], Н. М. Дмитриева [11]) и обозначается либо как ситуативное проявление личности (А. Конт-Спонвиль [19], Е. В. Ильин [16], Н. С. Köbis, V. Verschuere, S. Shalvi [41], J. Celse, S. Max [38]), либо как личностная черта (А. А. Бормотов [9], Н. Я. Большунова [8], А. В. Комиссарова и И. В. Блинникова [17] и др.). В частности, Б. С. Братусь трактует честность как смысловое образование, определяющее в целом мировоззрение человека, его поведение и отношения с другими людьми [10]. Весьма информативным нам представляется подход И. С. Кона в толковании честности как морального качества, являющегося одним из важнейших требований нравственности и включающего в себя ряд таких конструктов, как правдивость, порядочность, справедливость, ответственность, верность принятым обязательствам, искренность перед другими и перед самим собой и др. [18].

В ряде работ понятие честности сопоставляется в контексте с полярными категориями, такими как лживость, обман, изворотливость, беспринципность (П. Экман [33], Ф. В. Фёрстер [30], А. Менегетти [24], S. Shalvi [39], В. В. Знаков [15]), бессовестность, лицемерие, эгоизм, непорядочность (S. Shalvi [38; 41], Ф. В. Фёрстер [30], В. А. Лефевр [22], Н. Я. Большунова [8], Ю. В. Щербатых [32]). Причем многие из обозначенных качеств при определенных обстоятельствах могут послужить предпосылками делинквентной инициации личности, ее ориентацией на избрание в качестве образца для подражания асоциальные субкультуры и иные «сообщества, где транслируются криминальные ценности, формирующие специфические социальные нормы» [21, с. 93].

Анализируя криминогенные тенденции современной реальности, Ю. М. Антонян, М. И. Еникеев и В. Е. Эминов отмечают, что подростки и молодежь, пытаясь хоть как-то приспособиться к трудной жизненной ситуации, «вынуждены искать иные, порочные, средства самозащиты. Ложь, хитрость, лицемерие – наиболее распространенные из них. Со временем эти черты становятся качествами личности, основой приспособленчества, низости, беспринципности и других пороков» [1, с. 46].

В ряде зарубежных исследований также выявлена зависимость между отдельными характеристиками, противоположными честности, и неблагоприятными особенностями личностного развития. Так, Y. Yang и A. Rain выявили, что лжецам свойственен структурный дефицит мозга, обусловленный снижением серого вещества. Они полагают, что структурные аномалии в префронтальном объеме серого и белого вещества можно рассматривать как первичный нейробиологический коррелят лживой личности [45].

По данным исследований S. Shalvi с соавторами, обнаружен ряд закономерных тенденций: во-первых, фиксируемая в самоотчетах испытуемых частота случаев нечестного поведения положительно коррелирует с применением ими обмана в реальной жизни и психопатическими тенденциями [39]. Во-вторых, нечестность и непорядочность представляют собой автоматизированное действие, базирующееся на интуиции [37; 41]. В-третьих, отказ от обмана в личностно привлекательных для человека ситуациях требует от него определенного самообладания. Анализируя результаты исследований, авторы приходят к выводу, что для людей

мощным ограничителем реализации их нечестного поведения выступают наличие достаточного временного ресурса и отсутствие возможности поиска оправданий своего корыстного неэтичного поведения [43]. Можно полагать, что предельная динамичность современного общества с его конкурентно-потребительской доминантой во всех сферах жизни и деятельности человека активизирует готовность личности (в любом возрастном периоде) к реализации девиантных, вплоть до социопатических, форм поведения [3; 31; 44].

В последние годы в связи с социально-политическим, экономическим, технологическим и культурным реформированием общественного устройства в мировом сообществе проблема честности-лживости приобрела особую актуальность. Этому способствовало в том числе тотальное обесценивание социальных и личностных основ жизнедеятельности человека, искажение исходного понятийного смысла ключевых социально значимых явлений, деконструирование системы приоритетов, нравственных эталонов для сличения и ценностной идентификации субъекта, активное внедрение в массовое сознание идеологии псевдоправды [12; 13; 23; 26; 28; 32].

Нечестность в современной реальности, полагает Ф. В. Фёрстер, становится неотъемлемой частью «большой» политики и экономики. Отсюда, по его мнению, и велико искушение бессовестностью в молодежной среде [30]. Когда стереотипизированные нормативы эрзац-культуры оказываются в противовесе исконным канонам культуры, общество, по мысли А. Менегетти, фактически начинает подчиняться «разуму силы, а не силе разума». При этом автор отмечает, что «истинным объектом рынка любого стереотипа, типа поведения, вида культуры, захватывающих сегодня лучшую часть молодежи, является обезличивание личности» [25, с. 20].

Значительной остротой проблема честности характеризуется и в современной России, что обусловлено распространенной в последние десятилетия рассогласованностью между декларативно позиционируемыми (через СМИ, социальные сети, телевидение, иные информационные ресурсы) перспективами социального развития общественного устройства [13; 20; 23; 32; 35] и возможностями по их непосредственной реализации, между тем, что реально происходит в текущей социокультурной ситуации и тем, как это транслируется для формирования общественного мнения [12; 25; 31]. Именно вследствие двойных стандартов повседневности, преобладающих в обыденном сознании, до настоящего времени не определены границы допустимости честности в различных ситуациях, отличия в проявлении человеком честности по отношению к другим и к самому себе, затруднено понимание честности как соотношения природосообразности и воспитания.

По мысли А. Менегетти, всем живым существам присуща природная честность [26]. Однако, несмотря на важность честности как устойчивой черты личности, этот феномен в психологии исследован недостаточно. Понимание честности как в современном российском обществе, так и в русскоязычной психологической литературе остается довольно противоречивым, а содержательная неоднозначность именно социально-психологического контекста категории «честность», ее полисинонимичность, в том числе и искусственно конструируемая, затрудняют определение честности как критерия социальной, гражданской и этической реализации личности, выявление изменений в понимании честности разными поколениями, включая представления о ней на разных возрастных этапах и у представителей разных социальных групп. Вместе с тем, как справедливо полагает Ф. В. Фёрстер, в настоящее время, как никогда ранее, необходимо говорить об очень личном значении честности. К сожалению, сегодня очень многие молодые люди считают, что честность – это только жертва, которую человек приносит другим [30].

По данным ряда исследований (G. Torrente, A. T. Vazsonyi [44], L. F. Bayanova, O. A. Belobrykina, M. I. Koshenova [36], A. C. Арсеньев [2], В. П. Зинченко [14], М. И. Кошенова, Е. А. Краюшкина [21]), наиболее чувствительными к любым социальным изменениям и подверженными неблагоприятному влиянию извне являются подростки в силу специфики своего возрастного развития, прежде всего, интенсивного формирования ценностно-мировоззренческих установок.

В подростковом возрасте развитие моральной сферы ознаменовано переоценкой нравственных ценностей и становлением устойчивых моральных взглядов, суждений и оценок [2; 8; 34; 40]. Несмотря на множество позитивных изменений в социально-психологическом развитии личности, подростковый возраст характеризуется и высоким риском возникновения девиантных форм поведения. \*По данным ряда исследований, для подростков группы риска

характерны стремление к удовольствиям, некоторый эгоизм и равнодушие к интересам общества, которые в последующем могут трансформироваться во враждебное отношение к социуму, для которого свойственны агрессивность, антисоциальные и деструктивные деяния [3; 6; 21; 27].

Ценностный ряд подростков группы риска не содержит таких качеств, как альтруизм, ответственность, чуткость и др. У этой категории подростков преобладают материально-потребительские ценности. Они часто уверены в том, что от них в жизни ничего не зависит, поэтому ищут себе покровителей или авторитетных лиц, которыми могут стать более сильные люди или группы, не всегда характеризующиеся адекватной социальной направленностью. Подверженность негативному влиянию извне создает высокую опасность для привлечения подростков группы риска к незаконной, противоправной деятельности [6; 21; 27].

По мнению В. В. Знакова, в последние годы в массовом сознании происходит изменение в нормативных представлениях о честности. Это особенно заметно в сравнении моральных принципов старшего поколения и взглядов подрастающего поколения на то, какие отношения между людьми следует считать честными и нечестными [15].

Именно проблема личностного смысла честности в подростковом возрасте определила направление нашего эмпирического исследования, цель которого состояла в выявлении дескрипторов представлений о честности у подростков группы риска девиантного поведения.

В эмпирическом исследовании приняли участие 84 подростка (45 мальчиков и 39 девочек<sup>1</sup>) из числа учащихся 8–9 классов образовательных учреждений г. Новосибирска и Новосибирской области<sup>2</sup> в возрасте от 14 до 16 лет. В состав экспериментальной группы (далее – ЭГ) вошли 42 подростка, отнесенные к группе риска девиантного поведения как состоящие на внутришкольном учете (на основании данных социальных педагогов и педагогов-психологов образовательных учреждений) в связи с систематическими нарушениями социальных норм и школьных правил поведения, периодическим совершением противоправных поступков. Из них 19 девочек и 23 мальчика, средний возраст испытуемых ЭГ составил 15,3 года. В контрольную группу (далее – КГ) включены 42 подростка с условно нормативным (социально приемлемым) поведением, из них 20 девочек и 22 мальчика. Средний возраст респондентов КГ группы составил 15,1 года. Группы в целом уравновешены по численному, половому и возрастному признаку.

**Методы.** Для достижения цели исследования использовался комплекс методов, включающий диагностические процедуры, методы количественного и качественного анализа, методы статистической обработки эмпирических данных. В банк диагностических процедур включены следующие методики:

1. Мини-сочинение «Честность в современном мире», направленное на определение содержания представлений подростков о честности.

Респондентам предложено в свободной форме написать небольшое сочинение. В качестве опоры дается четыре вопроса:

1. Что такое честность и что она дает человеку?
2. Что значит честность для меня?
3. Что значит честность для моих сверстников?
4. Что значит честность для большинства людей?

Методика предполагает качественный и количественный анализ. В каждом тексте фиксируются основные смысловые категории (например, «говорить правду», «открытость», «не лгать»). Обработка результатов осуществлялась на основе использования частотного анализа смысловых категорий, которые вычленились непосредственно, исходя из содержания текстов. После этого суммировалось число ответов по каждой категории и рассчитывалась процентная доля ее от числа респондентов в каждой группе испытуемых. Следует отметить, что поскольку каждый ответ мог содержательно относиться к нескольким категориям, то сумма всех категорий в отдельных случаях могла быть больше общего числа участников.

<sup>1</sup> В рамках настоящей статьи результаты сравнительного анализа эмпирических данных по показателю половой принадлежности подростков не представлены в связи со значительным объемом фактологических материалов и обширной интерпретационной нагрузкой полученной информации.

<sup>2</sup> Сбор данных осуществлялся при участии студентов психологического факультета Новосибирского государственного педагогического университета. Обработка результатов проведена совместно со студентами Е. А. Григорьевой, В. А. Палиевой.

Критериями анализа также выступали (1) раскрытие содержания в опоре на предлагаемые ориентировочные вопросы, (2) логичность и (3) аргументированность изложения.

2. Анкета «Нравственные понятия», разработанная нами на основе результатов исследования Н. М. Дмитриевой [11], направлена на выявление свойственного представлениям подростков содержательного аспекта понятия «честность» и других нравственных понятий. Испытуемым предлагалось дать определение ряду понятий (правда, истина, честь, честность, порядочность, искренность, принципиальность, ложь, бесчестие) и оценить важность для себя этого качества (от «0» – «для меня это совсем не значимо» до «10» – «это качество очень важно для меня»).

Обработка результатов осуществлялась на основе определения понятийной точности: точное или близкое (синонимичное) определение значения слова; неточное описание значения слова; определение, несоответствующее или противоречащее смыслу понятия; неадекватная замена понятия; неопределенная трактовка слова или пропущенное понятие. Количественный анализ позволил определить частоту понятийных совпадений и показателя субъективной значимости, предлагаемых подросткам для трактовки понятий, включая сравнение полученных значений в двух группах испытуемых.

3. «Тест на честность» Е. П. Ильина, предполагающий выявление представлений подростков о допустимости/недопустимости нечестных поступков [16]. Методика включает краткое описание 16 ситуаций, по каждой из которых подростки выражают свое согласие или несогласие.

Обработка результатов осуществлялась с использованием количественного и качественного анализа. Данные количественной обработки указывают на наличие или отсутствие склонности испытуемого к нечестным поступкам. Качественная обработка позволяет определить преобладание определенных ответов по отдельным вопросам и их соотношение между группами испытуемых.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы SPSS 20. Оценка достоверности различий осуществлялась на основе расчета значимости различий между выборками с применением U-критерия Манна – Уитни и  $\phi$ -критерия углового преобразования Фишера. Достоверными признавались результаты, значимость которых была не выше уровня 0,05 %.

**Результаты и обсуждение.** В ходе обработки мини-сочинений подростков по теме «Честность в современном мире» были определены варианты трактовок, наиболее часто встречаемые в текстах обеих групп испытуемых (таблица 1).

Выявлено, что содержание сочинения раскрывается с использованием ориентировочных вопросов в ЭГ в 93 % и в КГ в 69 % случаев. Однако, даже несмотря на опору в форме предлагаемых вопросов, у подростков группы риска девиантного поведения наблюдается нелогичность (62 %), отсутствие аргументации и ограниченность формальной констатацией (52 %) ответа в изложении своего мнения. Предельно минимизированный объем сочинений у 57 % испытуемых ЭГ, состоящий всего из двух-трех слов (например, «Это хорошо») или не более трех простых предложений, может указывать на преобладание у значительной части этой категории подростков пассивной позиции при выражении собственного представления о честности как социально и личностно значимого качества человека.

Таблица 1

**Процентная доля распределения вариантов трактовки понятия «честность» по результатам анализа мини-сочинений подростков двух групп испытуемых**

№	Категория	ЭГ	КГ
1.	Для каждого человека означает то же, что для меня	69	12
2.	Затрудняется с ответом	55	9
3.	Люди в целом нечестны	38	29
4.	Правда в любой ситуации	33	48
5.	Норма, так должно быть	31	29
6.	Отсутствие лжи	31	14
7.	Недифференцированная положительная оценка («честность – это хорошо»)	31	–
8.	Черта человека	24	48
9.	Доверие	24	26

Окончание табл. 1

№	Категория	ЭГ	КГ
10.	Правила или система правил	24	7
11.	Правильность	24	5
12.	Выражается в поступках	14	7
13.	Открытость	14	5
14.	Дает человеку многое	9	31
15.	Для каждого человека обозначает своё	7	29
16.	Ложь во благо, оправдание лжи	7	14
17.	Искренность	7	7
18.	Ответственность	7	9
19.	Совесть	7	7
20.	Возможно только с близкими	7	-
21.	Уверенность	2	-
22.	Прямота	2	12
23.	Главное, важное в человеке	-	55
24.	Добросовестность	-	29
25.	Люди в целом честны	-	14
26.	Достоинство и честь	-	14
27.	Уважение	-	12
28.	Не скрывать того, что хочется скрыть	-	12
29.	Нравственность	-	12
30.	Бескорыстие	-	9
31.	Откровенность	-	7
32.	Честным быть трудно	-	2

Подростки с условно нормативным поведением в 67 % случаев логично и аргументированно позиционируют собственные представления о честности. Объем сочинений у 74 % подростков КГ варьируется в диапазоне 8–12 предложений, что указывает на достаточный уровень психической активности, ответственности при выполнении методики.

Качественный анализ ответов на вопрос «Что такое честность и что она дает человеку?» позволил обнаружить следующие особенности. Наиболее часто понятие «честность» трактуется как способность говорить правду в любых ситуациях («Честность в современном мире – это когда все люди говорят правду по отношению к себе и другим людям», «Честность – это говорить правду близким, знакомым, друзьям») и не лгать («Честность – способность человека быть максимально честным, не лгать окружающим людям»). Информативно, что подростками ЭГ честность преимущественно трактуется как отсутствие лжи. В КГ испытуемые чаще понимают честность именно как способность быть правдивым, даже тогда, когда это невыгодно. Например, варианты «Честный человек никогда не боится сказать правду в глаза, какая бы она ни была, а не пускает за спиной сплетни»; «Точно не отвечу, но я думаю, что честность для людей – это умение сказать правду, какой бы она ни была, умение открыться, ну и т. д.» свидетельствуют, что для подростков с условно нормативным поведением честность связана с искренностью, умением говорить в глаза неприятные, сложные вещи. Об этом же свидетельствуют и их ответы, характеризующие честность как способность не утаивать неприятную информацию, не скрывать ее: «Честность – это когда ты не скрываешь ничего, даже если это неприятно». Подобные ответы у испытуемых ЭГ не встречаются.

Выявленные различия дают основание полагать, что подростки группы риска девиантного поведения характеризуются более узким, элементарным и менее осмысленным пониманием честности по сравнению с подростками с социально приемлемым поведением. Это проявляется и в большем однообразии, и одновременно меньшем количестве обозначаемых понятий, и в преобладании более кратких определений.

Больше половины подростков группы риска (55 %) не ответили на один или несколько вопросов. Наиболее распространенная форма используемых понятий в ЭГ представляет собой констатацию определения, что честность – это положительная черта. Варианты «Честность – это хорошо», «Хорошее качество», «Честным быть хорошо» и т. п. встречаются у более трети испытуемых группы риска. Подобные варианты указывают на формализацию понятия, без его внутреннего осмысления, без сформированного собственного отношения к честности и ее пониманию. Это дает основание полагать, что представления о честности у подростков группы риска характеризуются несформированностью, преобладанием декларативного характера.

Кроме того, подростки группы риска при описании категории честности употребляли меньше синонимов и дополняющих смысл исходной категории слов-концептов, тогда как подростки с условно нормативным поведением употребляли более разнообразные значимые и связанные по смыслу понятия, такие как «Доверие», «Уважение», «Бескорыстие», «Добросовестность», «Искренность», «Совесть», «Нравственность», «Ответственность» и др. Подростки ЭГ употребляли незначительное количество уточняющих слов-концептов (только «Доверие», «Открытость», «Искренность»).

Примечательно, что пятая часть подростков и группы риска девиантного поведения, и с социально приемлемым поведением воспринимают честность как основу для человеческого доверия, полагая, что эти качества могут по-разному влиять друг на друга. Так, с одной стороны, честность позволяет доверять человеку («Если я считаю, что человек честен со мной, то я могу ему доверять и знать, что он меня не обманет»; «Честность – это качество, которое должно быть у каждого. Оно дает человеку доверие со стороны других»). С другой же стороны, некоторые подростки пишут о том, что могут быть честными только с теми, кому доверяют: «Честность – это доверие. Человек честен только с теми людьми, которым доверяет, он может открыться им, не боясь быть униженным и осужденным».

Вместе с тем подростки ЭГ в пять раз чаще указывают на связь честности с понятием «открытость»: «Быть честным человеком – значит, быть открытым перед самим собой и людьми, которые тебя окружают». Возможно, подростки группы риска чаще оказываются в ситуациях, когда они не могут рассказать всего о себе (возможно, под страхом наказания), и честность становится допустимой для них только с теми людьми, которым они доверяют и перед которыми открыты.

Варианты ответов подростков на вопрос «Что честность дает человеку?» также значительно различаются в двух группах испытуемых. Большая часть подростков группы риска (79 %) не ответила на этот вопрос, 14 % написали, что «Честность дает человеку какую-то уверенность в себе и своих действиях», «Честность дает человеку уверенность в чем-то либо», а 7 % указали, что «Честность нам дает правду, во всех делах». Можно полагать, что подростки группы риска недостаточно осознают роль честности в человеческих отношениях.

Подростки с условно нормативным поведением дают более вариативные ответы на вопрос о значимости честности для человека. Так, более половины подростков КГ пишут о том, что честность чрезвычайно важна и полезна людям, так как позволяет человеку чувствовать себя уверенно, улучшает его взаимоотношения с другими людьми, способствует выработке важных моральных качеств: «Честность – это то, что всегда помогает и спасет любого человека», «Она дает человеку доверие со стороны других», «Вам никогда не придется оправдываться за сказанное ранее», «Она дает свободу человеку. Ведь, если человек всегда врет, он может запутаться в своей же лжи», «В основном она приносит пользу – честных людей уважают и ценят больше», «Честность дает представление о реальном мире», «Данное качество помогает людям тренировать силу воли, сохранять искренность перед окружающими и перед самим собой». Таким образом, подростки с условно нормативным поведением по преимуществу более осознанно интерпретируют категорию честности, она для них имеет особый смысл и ее достоинства весьма очевидны.

Анализ сочинений в отношении вопросов «Что значит честность для меня?», «Что значит честность для моих сверстников?» и «Что значит честность для большинства людей?» показал, что 69 % подростков группы риска считают, что другие люди (особенно сверстники) понимают честность так же, как и они: «Я думаю для моих сверстников честность, как и для меня», «Честность для сверстников, я думаю, что и для меня», «И я думаю, что для моих сверстников, по крайней мере, близких друзей, это значит то же самое». Подобная позиция свойственна всего 12 % подростков КГ, тогда как большинство из них считает, что понимание честности у каждого свое: «Мои сверстники каждый по-разному понимают честность», «Для каждого человека честность обозначает свое. Мы не можем знать этого», «Все люди разные. Поэтому и понимание, и использование честности у всех разное. У каждого свой ответ на этот вопрос».

В оценке честности других людей 14 % подростков с условно нормативным поведением отметили, что большинство людей стараются быть честными, что честность – важное для большинства людей качество: «На мой взгляд, большинство взрослых людей знают, что лгать нет смысла, может в силу их возраста и нажитого опыта». Среди подростков группы риска ни один не высказал мнения о том, что люди по большей части честны. Напротив, в ЭГ 38 % испытуемых считает, что люди чаще всего нечестны: «Для большинства людей честность ниче-

го не значит»; «Большинство людей пытаются казаться лучше, обманывая других. Пытаются скрыть правду»; «Мир меняется, по-настоящему честных людей становится все меньше. И это по-настоящему грустно. Бесчестие – это болезнь большинства, с которой нужно бороться». Очевидно, подростки с социально приемлемым поведением не только обладают более сложным и многогранным пониманием честности, но и осознают различные точки зрения других людей. Это предположение не противоречит данным, представленным в немногочисленных исследованиях, касающихся понимания подростками и юношами честности как значимого личностного качества [17; 29; 44]. Можно сделать вывод о более высокой степени развития самосознания и рефлексии у подростков с нормативным поведением и о недостаточном их развитии у подростков группы риска девиантного поведения.

Довольно информативным фактом, обнаруженным при анализе текстов сочинений, выступает фрагментарное появление таких категорий, как «ложь во спасение» или «моральная ложь». В ЭК 7 % испытуемых, а в КГ 14 % подростков указали, что бывают ситуации, когда солгать необходимо и ложь бывает оправдана: «Но иногда приходится врать», «Иногда есть такие обстоятельства, при которых можно, а то и нужно скрыть что-либо» и т. п. Как отмечают Л. Кольберг (L. Kohlberg), Р. Эммонс, А. С. Арсеньев, В. В. Знаков и др., понимание моральной лжи в подростковом возрасте только начинает формироваться в системе нравственных понятий [2; 15; 34; 40], но, несмотря на это, у подростков уже существует представление о ситуациях, оправдывающих ложь.

Близкие по содержательному наполнению результаты трактовки категории «честность» получены и по данным анкеты «Нравственные понятия» (таблица 2).

Таблица 2

**Процентная доля распределения вариантов трактовки испытуемыми понятия «честность» по результатам анкетирования**

№	Категория ответов	ЭК	КГ
1	Формальный, бессодержательный ответ (например, «это хорошо»), отсутствие ответа	36	9
2	Качество человека	31	12
3	Правда	12	29
4	Умение признавать ошибки и слабости	7	12
5	Отсутствие лжи	7	9
6	Другое	7	9
7	Искренность, «прозрачность», откровенность	–	12
8	Ответы из википедии	–	12

Как видим, подростки ЭК в большем числе случаев не обозначили четкого определения честности: ответ либо полностью отсутствовал, либо был формальным: «это хорошо», «то, что хорошо» и т. п. Среди подростков с условно нормативным поведением таких ответов лишь 9 %. Эти данные подтверждают наше предположение о том, что понятие честности менее сформировано у подростков группы риска девиантного поведения.

Наиболее распространенной интерпретацией у подростков с социально приемлемым поведением являлось указание, что честность – это «когда человек говорит правду» (29 %). Среди подростков группы риска самый частый вариант определения (31 %) относится к пониманию честности как качества человека, личностной черты (например, «Качество человека, немаловажное в жизни», «Правильное понятие человека, но не всегда получается» и пр.). Возможно, подростки с условно нормативным поведением больше связывают честность с конкретными поступками, тогда как подростки группы риска, напротив, поступкам человека не придают должного значения.

Информативно, что 12 % подростков с условно нормативным поведением использовали трактовку понятия, представленную в сети Интернет: «Моральное качество, которое отображает одно из важнейших требований нравственности». Возможно, за этим скрывается стремление данной категории подростков дать максимально правильный ответ, социальная желательность позиционируемых ими представлений о нравственных категориях, но, по сути, в реальности они продемонстрировали нечестность.

Кроме того, подростки КГ дают большее число (64 %) сложных, оригинальных ответов: «Выражать словами свое истинное отношение», «Умение оценивать свои поступки, признавать свои ошибки, не скрывать, не прятаться, не притворяться», «Качество человека делать

что-то, не преследующее корысть или выгоду», «Когда человек делает и воспринимает всё таким, каким оно является». У подростков группы риска такие ответы отсутствовали. В целом их варианты определений были более краткими, формальными. На наш взгляд, это еще раз подтверждает несформированность понятия «честность» у подростков группы риска. В их понимании категория честности носит формальный, декларативный характер (например, «Честность – это хорошо»), но достаточное осмысление сущности и значения данного понятия чаще всего у них отсутствует.

В определении других понятий по результатам анкеты «Нравственные понятия» была зафиксирована идентичная тенденция: подростки группы риска давали менее развернутые, более однотипные и стандартные ответы по всем понятиям. Выявлено также, что подростки группы риска чаще затрудняются с формулировкой содержания тех или иных понятий. Вместе с тем в обеих группах испытуемых наибольшие затруднения обнаружились с определениями понятий «принципиальность»: отсутствуют ответы у 29 % подростков ЭГ и 17 % – у испытуемых КГ. Из тех подростков, кто дал определение этому понятию, большая часть подростков КГ (57 %) оценивают принципиальность как позитивное качество: «Умение настоять на своем», «Уверенность в чем-то», «Твердость, неотступность в выбранных человеком вопросах». 50 % подростков группы риска оценивают принципиальность как нейтральное или негативное качество: «Поступки, которые человек совершает из упертости», «Это не плохо и не хорошо», «Среднее что-то». Выявленная тенденция свидетельствует, что определение принципиальности у подростков группы риска также малосодержательно, превалируют оценочные суждения, а не содержательно-смысловое наполнение понятия.

43 % подростков ЭГ и 19 % подростков КГ не дали определения слову «бесчестие». Для подростков с условно нормативным поведением бесчестие соотносится с позором, лишением уважения, достоинства: «Лишение чести, позор», «Нелюбимый, позорник», «Не вызывает уважения к себе», «Понести позор». Подростки группы риска напрямую выводят понятие бесчестия из понятия «честь», но без осмысления содержания: «Действия против чести», «Человек, у которого нет чести» и т. п.

Оценка понимания нравственных понятий подростками показала, что у испытуемых ЭГ содержательное наполнение нравственных понятий часто отсутствует, определения либо выводятся одно из другого, либо понятия заменяются одно другим, но не всегда близким по смыслу или значению словом (Честь – это «почести», «чувство»; Честность – это «то же, что и правда», «правдоподобие», Правда – «то же, что и истина», Ложь – «противоположность правде»). Подростками с условно нормативным поведением нравственные понятия интерпретируются содержательно глубже и более осмысленно.

Наряду с качественным анализом понимания подростками содержания нравственных понятий, нами осуществлялось определение субъективной оценки важности каждого понятия для испытуемых. Результаты распределения данных о личностной значимости для подростков нравственных понятий представлены на рисунке 1.

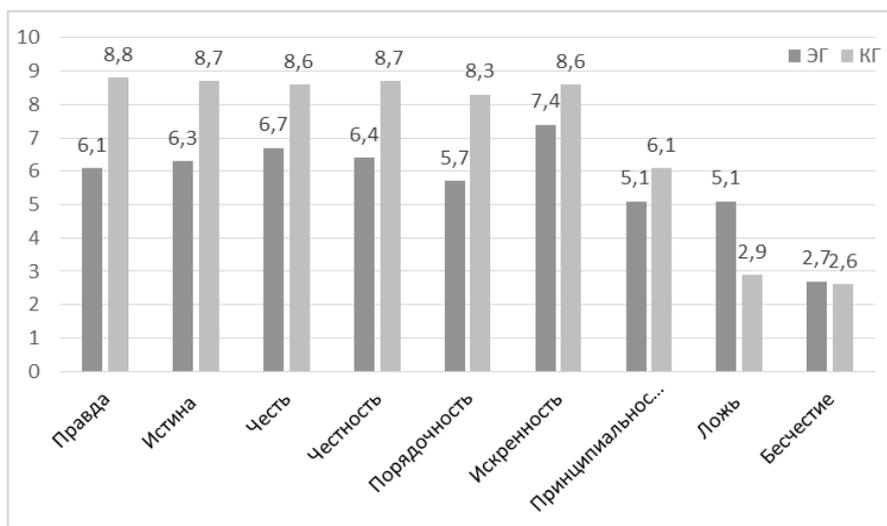


Рис. 1. Распределение средних значений показателей личностной значимости нравственных понятий для подростков с условно нормативным поведением и группы риска девиантного поведения

Из диаграммы видно, что подростки группы риска обозначают меньшую субъективную значимость для себя практически всего диапазона перечисленных нравственных понятий. Исключение составляют понятия «ложь» и «бесчестие». Личностно значимое отношение испытуемых ЭГ ко лжи, почти в два раза превышающее значения, полученные в КГ, может свидетельствовать о том, что для подростков группы риска ложь служит либо мотивирующим основанием, либо формой защитной реакции, либо часто используемым средством коммуникации с окружающими, и в целом выступает показателем наличия у них острых психологических проблем, в том числе и морального характера.

Низкий уровень значимости понятия «бесчестие», зафиксированный у испытуемых обеих групп, обусловлен, скорее всего, именно отсутствием адекватного смыслового наполнения, что подтверждается затруднениями, возникшими у подростков при формулировке определения этой нравственной категории.

Выявление достоверности различий между двумя группами испытуемых по показателю личностной значимости нравственных понятий осуществлялось с использованием U-критерия Манна – Уитни (таблица 3).

Таблица 3

**Показатели достоверности различий в субъективной значимости нравственных понятий для подростков группы риска девиантного поведения и с условно нормативным поведением**

№	Понятие	U-Манна – Уитни	p
1	Правда	<b>305,000</b>	<b>0,000</b>
2	Истина	<b>294,000</b>	<b>0,000</b>
3	Честь	<b>550,000</b>	<b>0,004</b>
4	Честность	<b>247,500</b>	<b>0,000</b>
5	Порядочность	<b>127,500</b>	<b>0,000</b>
6	Искренность	<i>676,500</i>	<i>0,051</i>
7	Принципиальность	<i>728,500</i>	<i>0,275</i>
8	Ложь	<b>612,500</b>	<b>0,013</b>
9	Бесчестие	<i>714,000</i>	<i>0,241</i>

Примечание: жирным шрифтом обозначена достоверность различий для  $p \leq 0,01$ , курсивом – достоверность различий для  $p \leq 0,05$ .

По данным статистического анализа выявлено, что для подростков с условно нормативным поведением наиболее субъективно значимыми являются такие понятия, как «Правда», «Истина», «Честь», «Честность», «Порядочность», «Искренность». Это свидетельствует о том, что данная категория испытуемых не только вкладывает более глубокий смысл в эти понятия, но и придает им большее значение. Вероятно, именно личностная значимость нравственных понятий делает их более осмысленными в этой группе подростков. Для подростков группы риска девиантного поведения более значимым оказалось понятие «Ложь». Данный факт подтверждает правомерность нашего предположения о том, что в силу различных причин подростки ЭГ зачастую предоставляют окружающим ложную информацию в целях психологической защиты собственной личности.

Выявленная специфика понимания нравственных понятий и отношение к ним в двух группах испытуемых подтверждает полученные нами ранее данные о том, что «для подростков с социально-приемлемым поведением характерна опора на моральные и нравственные нормы» [6, с. 153], тогда как для подростков группы риска нравственные принципы не обладают личностной значимостью и не являются жизненным ориентиром [36].

По данным методики «Тест на честность» нами была проанализирована частота положительных ответов на вопросы и рассчитана значимость различий по каждому вопросу между двумя группами испытуемых с использованием  $\phi$ -критерия углового преобразования Фишера (таблица 4).

Как свидетельствует качественный анализ по многим вопросам обнаружены отличия в ответах испытуемых ЭК и КГ. Статистически значимые различия между группами зафиксированы по 9 вопросам (4 для  $p \leq 0,05$  и 5 для  $p \leq 0,01$ ). Так, подростки группы риска чаще указывают, что готовы присвоить себе чужие деньги. В частности, все подростки ЭГ указали, что присвоили бы себе 5000 руб. (вопрос № 2), тогда как среди подростков с условно нормативным поведением этот показатель составил 57 %.

На вопрос № 3 об очень крупной сумме (сто тысяч рублей) 76 % подростков ЭГ и 31 % КГ ответили, что присвоили бы эту сумму. Бóльшее число (69 %) подростков группы риска отмечают, что не вернули бы сдачу кассиру при его ошибке (вопрос № 8). Сознаются в том, что хотя бы раз в жизни что-нибудь украли (вопрос № 6) 69 % подростков этой группы и 40 % испытуемых с условно нормативным поведением.

Таблица 4

**Результаты расчетов углового преобразования Фишера  
 между группами подростков группы риска девиантного поведения  
 и подростков с условно нормативным поведением**

№	Вопрос	$\varphi$	$p$
1	Представь себе такую ситуацию: из машины инкассатора выпало 500 рублей, машина уехала, вы подняли деньги. Станете ли вы прикладывать усилия, чтобы вернуть деньги?	2,089	0,018
2	Если найдете 5000 казенных рублей, вы заберете их себе, зная, что при этом никто не пострадает?	подсчет невозможен, так как не выполняется ограничение критерия	
3	А если вы найдёте 100 000 рублей?	<b>4,317</b>	<b>0,000</b>
4	Приходилось ли Вам говорить, что вы богаче, чем это есть на самом деле?	<b>5,071</b>	<b>0,000</b>
5	Кто-то в школе присвоил себе школьные деньги. Скажете ли вы об этом взрослым?	0,226	0,411
6	Вы хоть раз украли что-нибудь (даже мелочь)?	<b>2,669</b>	<b>0,004</b>
7	Вы, играя, разбили окно соседа. Попытаетесь ли вы скрыться от возмещения убытков?	2,009	0,022
8	Расплачиваясь в кассе, вы заметили, что кассир дал лишних десять рублей. Вы скажете ему об этом?	<b>2,228</b>	<b>0,013</b>
9	Если вы сломаете что-то дома своего товарища, вы скажете ему об этом?	1,957	0,025
10	Если на рынке вам ошибочно отвесят продуктов больше, чем вы просили, скажете ли вы об этом продавцу?	1,354	0,088
11	Симулировали ли вы болезнь, чтобы не идти в школу?	0,913	0,181
12	Приходилось ли вам обманывать своих родителей?	<b>2,689</b>	<b>0,004</b>
13	Скрываете ли вы свои покупки от родителей?	1,98	0,024
14	Вашего товарища обвиняют в краже, вы считаете, что он невиновен. Вы можете солгать, сказав, что в это время он был с вами. Солжете ли вы, чтобы оправдать его?	0,483	0,314
15	Способны ли вы подкупить кого-нибудь для получения какой-нибудь личной выгоды?	1,097	0,136
16	Считаете ли вы себя честным человеком?	0,223	0,412

Примечание: жирным шрифтом обозначена достоверность различий для  $p \leq 0,01$ , курсивом – достоверность различий для  $p \leq 0,05$ .

Вместе с тем при бóльшей склонности подростков группы риска девиантного поведения присваивать себе «ничьи» деньги практически одинаковое количество подростков в обеих группах сообщили бы взрослым о том, что кто-то присвоил себе школьные деньги (вопрос № 5). Можно полагать, что подростки группы риска так же, как и подростки с социально приемлемым поведением, знают, что присваивать себе чужие деньги – нечестно (и готовы рассказать об этом взрослым). Однако им, видимо, сложно удержаться от совершения нечестного проступка, когда дело касается собственной выгоды. Вероятно, деньги для подростков группы риска девиантного поведения являются более важным стимулом, на что указывает показатель числа испытуемых этой группы (62 %), отмечающих стремление казаться более богатыми, чем есть на самом деле (вопрос № 4). Среди подростков КГ этот показатель составил только 12 %. Желание подростков группы риска казаться материально состоятельными может быть обусловлено рядом причин: во-первых, многие из них воспитываются в неблагополучных семьях, с низким уровнем материального достатка, что и вызывает у них чувство собственной неполноценности, зависть к более благополучным сверстникам и желание выглядеть богаче и более значимо. Во-вторых, эта категория подростков может не иметь других способов позиционирования собственной значимости (в силу частых проблем с учебой, поведением и т. п.). В таком случае деньги становятся для них способом достижения авторитета, желаемого социального статуса. Можно полагать, что финансовая состоятельность является более значимой для подростков группы риска

девиантного поведения, что ведет к большей вероятности совершения нечестных поступков (присвоения чужих денег, лжи о своем достатке и т. п.).

Примечательно, что подростки группы риска достоверно чаще признаются, что обманывают родителей (вопросы № 12, № 13) и будут скрываться от возмещения убытков, разбив окно соседей (вопрос № 7). Вместе с тем к симулированию болезни, чтобы не идти в школу (вопрос № 11), к умолчанию информации о том, что продавец ошибочно отвесил продуктов больше, чем его просили (вопрос № 10), одинаково прибегают подростки обеих групп испытуемых. Хотя эти данные в целом не противоречат специфике подросткового возраста, характеризующегося неустойчивостью морально-нравственных установок в связи с формированием системы ценностей и амбивалентностью эмоционально-личностного развития [2; 14; 29; 40], но в то же время указывают на неблагоприятную тенденцию готовности подростков к совершению нечестных поступков.

Это подтверждается и отсутствием достоверных различий по вопросу № 14, указывающим, что подростки экспериментальной (69 %) и контрольной (74 %) групп в равной мере готовы на «ложь во спасение», то есть готовы солгать, чтобы оправдать своего товарища. Эти данные совпадают с результатами, полученными В. В. Знаковым о том, что большинство россиян считают приемлемой и морально оправданной ложь для спасения «хорошего» человека [15]. При этом 54 % подростков ЭГ и 40 % – КГ готовы подкупить или уговорить кого-то, чтобы достичь личной выгоды (вопрос № 15). Можно полагать, что нечестность подростков с социально приемлемым поведением распространяется в большей мере на спасение других людей, чем на улучшение своего материального положения.

Не выявлено статистических различий в ответах на вопрос № 16 «Считаете ли вы себя честным человеком?». Более половины подростков ЭК и КГ считают себя честными людьми. Информативно, что подростки группы риска девиантного поведения также преимущественно считают себя честными, несмотря на выявленные различия в нечестности по отношению к деньгам. Вероятно, эта категория подростков иначе воспринимает понятия «свои», «чужие» и «ничьи» деньги, у них особым образом сформированы моральные нормы по отношению к финансовому благосостоянию. Это делает возможным большую нечестность по отношению к деньгам при полной личностной убежденности в собственной честности. Данный факт можно рассматривать как свойственную подросткам группы риска несогласованность моральных установок.

Следует особо отметить, что качественный анализ частного распределения данных по методикам обнаружил весьма тревожный факт наличия высокого уровня латентной нечестности у подростков КГ. Так, несмотря на наличие достоверных различий по показателю личностной значимости нравственных категорий зафиксирован реально демонстрируемый нечестный поступок при использовании незначительным числом испытуемых (см. табл. № 2) с условно нормативным поведением сети Интернет для трактовки понятий. С одной стороны, это может указывать на их готовность к нечестному поведению, обусловленному стремлением соответствовать ожиданиям окружающих, представляя свою позицию в наиболее привлекательной для социального одобрения форме. С другой стороны, ответы на отдельные вопросы методики «Тест на честность» подтверждают наличие именно имплицитной формы нечестности у значительного количества подростков этой категории. В частности, это доля ответов на вопросы: № 1 – 67 % не приложат усилий, чтобы вернуть деньги инкассаторам; № 7 – 48 % подростков попытаются скрыться от возмещения убытков, если играя, разбили окно соседа; № 8 – 45 % не сообщат кассиру, что он дал лишние десять рублей; № 9 – 19 % не скажут товарищу о том, что сломали что-то у него дома; № 10 – 55 % умолчат о том, что продавец завесил продуктов больше, чем просили; № 11 – 60 % симулировали болезнь, чтобы не идти в школу; № 12 – 71 % прибегали к обману своих родителей; № 13 – 40 % скрывали свои покупки от родителей; № 15 – 40 % способны к подкупу кого-либо для получения личностной выгоды. Эти данные подтверждают мнение ряда отечественных исследователей о неблагоприятном влиянии на подрастающее поколение двойных стандартов морали и нравственности, существующих в современном обществе, и высказываемые ими опасения о явном сужении границ допустимости честности в различных ситуациях социального взаимодействия [13; 15; 23; 26; 28; 32]. Выявленная симптоматика искажений в морально-нравственном развитии испытуемых КГ со всей очевидностью указывает на острую необходимость превентивных мер, причем в широком социальном контексте, обеспечивающих формирование адекватной мотивации честного поведения в подростковом возрасте в целом.

Обобщая результаты эмпирического исследования, можно отметить, что представления о честности подростков группы риска девиантного поведения характеризуются наличием

существенных качественных и статистических различий по сравнению с подростками с социально-приемлемым поведением. В частности, наиболее информативными дескрипторами понимания подростками группы риска категории честности выступают следующие:

1. Поверхностное и более узкое понимание честности по сравнению с подростками с условно нормативным поведением. Это выражается в большем однообразии ответов, в меньшем числе категорий, в более кратких ответах констатирующего типа, а также отсутствии ответов на отдельные вопросы о честности.

2. Недостаточная осмысленность содержания, несформированность собственного отношения к честности и ее пониманию. Об этом свидетельствует преобладание формализованной трактовки и декларативного характера в определении категории «честность».

3. Неоднородное понимание честности и как способности говорить правду, и как способности не обманывать, что свидетельствует об упрощенном и не дифференцированном понимании ими содержательно-смысловой стороны обозначенной категории.

4. Смешение близких, но не синонимичных понятий, необоснованная замена одного понятия другим.

3. Недостаточная осознанность значимости честности в целом и ее роли в человеческих отношениях, в частности.

4. Свойственно суждение, что люди в своем большинстве нечестны.

5. Доминирует мнение, что другие люди, включая их сверстников, понимают честность так же, как и они. Этот аспект характеризует представления подростков группы риска как упрощенные, без осознания вариативных точек зрения других людей.

6. Содержание нравственных понятий в большей мере не дифференцировано, понимание их различительных признаков не сформировано, что указывает на наличие дефектов в морально-нравственном развитии.

7. Безусловная убежденность в собственной честности.

8. Преобладание материальной установки, значимости личной финансовой обеспеченности и готовности присвоить себе чужие деньги, увеличивающих риск совершения нечестных поступков.

Полученные результаты позволяют наметить перспективные работы с подростками группы риска по профилактике девиантного поведения, определить основные направления по содержательно-смысловому наполнению категории честности и других социально значимых нравственных понятий для их адекватного осмысления в подростковом возрасте.

**Заключение.** В заключение следует отметить, что проблема нравственного становления личности подрастающего поколения не теряет своей актуальности до настоящего времени. Происходящие в современном российском обществе изменения морально-нравственных ориентиров и ценностно-смысловых основ жизнедеятельности человека обострили социальную значимость мировоззренческих установок, формируемых в подростковом возрасте, в ряду которых немаловажная роль отводится честности как одному из критериев нравственного поведения личности.

Анализ литературных источников показал, что в настоящее время психологическая наука не располагает обширными данными фундаментальных исследований феномена честности, что не позволяет своевременно наметить адекватные социальные, психологические, педагогические меры по формированию нравственных качеств личности и снижению доли случаев совершения нечестных деяний.

В этом аспекте результаты проведенного нами исследования имеют теоретическое и практическое значение. Научная значимость полученных результатов состоит в том, что они могут быть использованы для дополнения существующих в психологической науке знаний об особенностях морального развития современных подростков.

Прикладное значение исследования состоит в определении дескрипторов понимания подростками группы риска категории честности. Выявленные особенности представлений о честности у подростков с разным типом поведения предоставляют возможность использовать их при разработке профилактических программ по морально-нравственному формированию личности в подростковом возрасте и коррекционных мероприятий для подростков с девиантной траекторией развития. Полученные результаты могут быть включены в содержание учебных дисциплин психолого-педагогического цикла в вузовской подготовке кадров для работы с подростками группы риска девиантного поведения.

Эмпирические данные будут весьма информативны при определении направлений дальнейших исследований, например, с целью выявления возрастной динамики представлений о честности, установления половых, этнических и других различий в понимании детьми и подростками нравственных категорий.

В целом можно утверждать, что психологические аспекты исследования представлений о честности перспективны и востребованы в социальной и психолого-педагогической практике.

### Список литературы

1. Антонян Ю. М., Еникеев М. И., Эминов В. Е. Психология преступника и расследования преступлений. М. : Юристъ, 1996. 336 с.
2. Арсеньев А. С. Подросток глазами философа: философский очерк // Развитие личности. 2013. № 2. С. 110–184.
3. Белобрыкина О. А. Многообразие рисков и факторов их возникновения в обществе постмодерна: теоретический обзор проблемы // Социально-психологическая оценка рисков современной реальности: очевидное и вероятное : монография / Под науч. ред. О. А. Белобрыкиной. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2017. С. 14–30.
4. Белобрыкина О. А., Палиева В. А. Категория «честность» как социально-психологический феномен: к обоснованию проблемы исследования (сообщение 1) // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2018. № 2. С. 20–32.
5. Белобрыкина О. А. Категория «честность» как социально-психологический феномен: краткий очерк историогенеза научных и общественных представлений о содержании понятия (сообщение 2) // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2018. № 3. С. 43–62.
6. Белобрыкина О. А., Горбачева Я. Е. Особенности представлений о «хорошей жизни» у подростков группы риска девиантного поведения // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 3 (133). С. 149–159.
7. Бердяев Н. А. Судьба России. М. : Эксмо, 2008. 640 с.
8. Большунова Н. Я. Поступок как восхождение к субъектности // Нравственность современного российского общества: психологический анализ (научный сборник) / Отв. ред. : А. Журавлев, А. Юревич. М. : Институт психологии РАН, 2012. С. 137–154.
9. Бормотов А. А. Разработка и апробация методики диагностики честности как устойчивой черты личности // Психология. Журнал ВШЭ. 2008. № 3. С. 123–136.
10. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности. М. : Книга по Требованию, 2012. 64 с.
11. Дмитриева Н. М. Концепты «Мужество», «Честь» и «Честность» в словарях и «Живом» восприятии студенческой молодежи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки, методика их преподавания. 2012. № 4. С. 50–55.
12. Защиринская О. В., Белобрыкина О. А. Понимание как междисциплинарная категория // Понимание и коммуникация: когнитивный контекст содержательно-смысловых конструкций : монография / Науч. ред. : О. В. Защиринская, О. А. Белобрыкина, Е. И. Николаева. СПб. : Скифия-принт, 2018. С. 8–16.
13. Зелинский С. А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. Средства массовой коммуникации, информации и пропаганды – как проводник манипулятивных методик воздействия на подсознание и моделирования поступков индивида и масс. СПб. : Скифия, 2008. 407 с.
14. Зинченко В. П. Психология доверия. Самара: Изд-во СИОКПП, 2001. 104 с.
15. Знаков В. В. Психология понимания правды. СПб. : Алетейя, 1999. 282 с.
16. Ильин Е. П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние. СПб. : Питер, 2017. 288 с.
17. Комиссарова А. В., Блинникова И. В. Представления о честности в юношеском возрасте // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2013. № 16 (676). С. 129–136.
18. Кон И. С. Словарь по этике. М. : Политиздат, 1981. 430 с.
19. Конт-Спонвиль А. Философский словарь. М. : Этерна, 2012. 752 с.
20. Кошенова М. И. Информационная культура как новая матрица онтогенетического развития // Психологическое здоровье как условие самореализации личности: материалы научно-практической конференции / Под ред. М. И. Кошеновой, В. М. Физикова. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2008. С. 143–152.
21. Кошенова М. И., Краюшкина Е. А. Представления подростков «группы риска» о криминальной субкультуре как ресурсе идентичности // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2019. № 1. С. 91–118. URL: <http://rem.esrae.ru/pdf/2019/1/251.pdf>.
22. Лефевр В. А. Алгебра совести. М. : Когито-Центр, 2003. 426 с.
23. Лидин К. Л. Реклама как трансляция болезненных и здоровых образов // Рыночная экономика, маркетинг, инфраструктура рынка : сборник научных трудов. Иркутск : Изд-во ИрГТУ, 2002. С. 117–185.
24. Менегетти А. Проект «Человек». М. : Антонио Менегетти, 2018. 436 с.
25. Менегетти А. Система и личность. М. : Антонио Менегетти, 2015. 260 с.
26. Менегетти А. Этический критерий человека. М. : Антонио Менегетти, 2016. 208 с.
27. Овчинникова Г. А. Социальная дезадаптация подростков «группы риска» // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 4-1. С. 90–94.

28. *Пряжников Н. С. S ≠ \$ или Личность в эпоху продажности*. М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 224 с.
29. *Собкин В. С., Буреломова А. С., Смылова М. М.* Представления современного российского подростка о значимых личностных качествах // *Социальная психология и общество*. 2011. Т. 2. № 1. С. 44–55.
30. *Фёрстер Ф. В.* Образ жизни, который мы выбираем. М. : Райхль, 2010. 304 с.
31. *Фромм Э.* Здоровое общество. М. : АСТ, 2019. 528 с.
32. *Щербатых Ю. В.* Психология лжи и обмана: методы искажения действительности, стратегия избегания обмана, способы выявления правды. Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. 284 с.
33. *Экман П.* Психология лжи. СПб. : Питер, 2018. 304 с.
34. *Эммонс Р.* Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Пер. с англ. ; под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2004. 416 с.
35. *Юшкова Л. А.* Некоторые вопросы психологической безопасности современной российской рекламы // *Смальта*. 2019. № 1. С. 78–88.
36. *Bayanova L. F., Belobrykina O. A., Koshenova M. I.* Perceptions of «Good Life» of teenagers inclined to deviant behavior // *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2020. Vol. LXXVIII-IFTE 2019. Pp. 587–596. DOI: 10.15405/epsbs.2020.01.64.
37. *Honesty speaks a second language / Y. Bereby-Meyer [et al.] // Topics in cognitive science*. 2020. Vol. 12. Is. 2. Pp. 632–643. DOI: 10.1111/tops.12360.
38. *Uncertain lies: How payoff uncertainty affects dishonesty / J. Celse [et al.] // Journal of Economic Psychology*. 2019. Vol. 71. Pp. 117–125.
39. *Halevy R., Shalvi S., Verschuere B.* Being honest about dishonesty: Correlating self-reports and actual lying // *Human Communication Research*. 2014. Vol. 40. Is. 1. Pp. 54–72.
40. *Kohlberg L., Levine C., Hewer A.* Moral stages: a current formulation and a response to critics. Basel, NY : Karger, 1983. 178 p.
41. *Intuitive Honesty Versus Dishonesty: Meta-Analytic Evidence / N. C. Köbis [et al.] // Perspectives on Psychological Science*. 2019. Vol. 14. Is. 5. Pp. 778–796. DOI: 10.1177/1745691619851778.
42. *Rawls J.* A Theory of Justice. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1971. 542 p.
43. *Shalvi S., Eldar O., Bereby-Meyer Y.* Honesty requires time (and lack of justifications) // *Psychological science*. 2012. Vol. 23. Is. 10. Pp. 1264–1270.
44. *Torrente G., Vazsonyi A. T.* Adolescence and Social Deviance // *Anales de psicología*. 2012. Vol. 28. Is. 3. Pp. 639–642.
45. *Prefrontal white matter in pathological liars / Y. Yang [et al.] // The British Journal of Psychiatry*. 2005. Vol. 187. Is. 4. Pp. 320–325. DOI: 10.1192/bjp.187.4.320.

## Descriptors of the perceptions of adolescents at risk of deviant behavior about honesty

**O. A. Belobrykina**

PhD in Psychological Sciences, associate professor,  
professor of the Department of Social Psychology and Victimology, Novosibirsk State Pedagogical University,  
Russia, Novosibirsk. ORCID: 0000-0003-0407-6208. E-mail: olga.belobrykina@gmail.com

**Abstract.** The article discusses the problem of the moral formation of the individual. On the example of the analysis of the category "honesty" as a special socio-psychological phenomenon, the difficulties of the value identification of the younger generation in modern socio-cultural conditions are considered. It is shown that the consideration of the category of honesty is given considerable attention in domestic and foreign science. At the same time, today there is a lack of research in psychology on the understanding of honesty, including in adolescence as a period of intensive formation of value and worldview attitudes of the individual. The results of an empirical study of the descriptors of the perceptions of adolescents at risk of deviant behavior about the category "honesty" are presented. The study involved 84 adolescents aged 14-16 years from among the students of educational institutions of the city of Moscow. Novosibirsk and the Novosibirsk region, differentiated into two groups, generally balanced by number, gender and age. The experimental group included 42 adolescents who were registered in-school and were classified as at risk of deviant behaviors. The control group included 42 adolescents with conditionally normative behavior. It is revealed that the ideas of adolescents at risk about honesty and other moral categories are qualitatively and statistically different from the understanding of their adolescents with socially acceptable behavior. It is established that the most informative descriptors of understanding by adolescents of the risk group of the category "honesty" are: a superficially formalized interpretation of the concept; insufficient meaningfulness of the content and role in human relations; lack of formation of their own attitude to honesty and understanding of its meaning; confusion of close, but not synonymous concepts; lack of differentiation of the content and distinguishing features of honesty and related categories; willingness to appro-

priate other people's money along with the belief in their own honesty and that most people are dishonest. The theoretical and practical significance of the obtained results is indicated. The informative value of empirical data is shown to supplement scientific knowledge about the features of the moral development of modern adolescents, to determine the directions of further research on this issue. The possibility of using the results of the study in the development of preventive and correctional programs for the moral and moral formation of personality in adolescence, the inclusion of data in the content of educational disciplines of the psychological and pedagogical cycle in university training for working with adolescents at risk of deviant behavior is noted.

**Keywords:** moral development, moral categories, honesty, adolescents, risk group, deviant behavior, socially acceptable behavior.

### References

1. Antonyan Yu. M., Enikeev M. I., Eminov V. E. *Psihologiya prestupnika i rassledovaniya prestuplenij* [Psychology of the criminal and investigation of crimes]. M. Yurist. 1996. 336 p.
2. Arsen'ev A. S. *Podrostok glazami filosa: filosofskij ocherk* [Teenager through the eyes of a philosopher : philosophical essay] // *Razvitie lichnosti – Development of a personality*. 2013. No. 2. Pp. 110–184.
3. Belobrykina O. A. *Mnogoobrazie riskov i faktorov ih voznikoveniya v obshchestve postmoderna: teoreticheskiy obzor problemy* [The diversity of risks and factors of their occurrence in postmodern society: a theoretical review of the problem] // *Social'no-psihologicheskaya ocenka riskov sovremennoj real'nosti: ochevidnoe i veroyatnoe : monografiya – Socio-psychological risk assessment of modern reality: obvious and probable : monograph / Under the scientific editorship of O. A. Belobrykina*. Novosibirsk. NSPU. 2017. Pp. 14–30.
4. Belobrykina O. A., Palieva V. A. *Kategoriya "chestnost'" kak social'no-psihologicheskij fenomen: k obosnovaniyu problemy issledovaniya (soobshchenie 1)* [Category "honesty" as a socio-psychological phenomenon: to substantiate the research problem (message 1)] // *Vestnik po pedagogike i psihologii Yuzhnoj Sibiri – Herald of Pedagogy and Psychology of Southern Siberia*. 2018. No. 2. Pp. 20–32.
5. Belobrykina O. A. *Kategoriya "chestnost'" kak social'no-psihologicheskij fenomen: kratkij ocherk istoriogeneza nauchnyh i obshchestvennyh predstavlenij o sodержanii ponyatiya (soobshchenie 2)* [Category "honesty" as a socio-psychological phenomenon: a brief outline of the historiogenesis of scientific and public ideas about the content of the concept (message 2)] // *Vestnik po pedagogike i psihologii Yuzhnoj Sibiri – Herald of Pedagogy and Psychology of Southern Siberia*. 2018. No. 3. Pp. 43–62.
6. Belobrykina O. A., Gorbacheva Ya. E. *Osobennosti predstavlenij o "horoshej zhizni" u podrostkov gruppy riska deviantnogo povedeniya* [Features of ideas about "good life" in adolescents at risk of deviant behavior] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Vyatka State University*. 2019. No. 3 (133). Pp. 149–159.
7. Berdyayev N. A. *Sud'ba Rossii* [The fate of Russia]. M. Eksmo. 2008. 640 p.
8. Bol'shunova N. Ya. *Postupok kak voskhozhdenie k sub'ektnosti* [The act as an ascent to subjectivity] // *Nravstvennost' sovremennoy rossijskoy obshchestva: psihologicheskij analiz (nauchnyy sbornik) – The morality of modern Russian Society: a psychological analysis (scientific collection) / Ed.: A. Zhuravlev, A. Yurevich*. M. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 2012. Pp. 137–154.
9. Bormotov A. A. *Razrabotka i aprobatsiya metodiki diagnostiki chestnosti kak ustojchivoj cherty lichnosti* [Development and approbation of methods for diagnosing honesty as a stable personality trait] // *Psihologiya. Zhurnal VShE – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2008. No. 3. Pp. 123–136.
10. Bratus' B. S. *Nravstvennoe soznanie lichnosti* [Moral consciousness of the individual]. M. kniga po trebovaniu (Book on Demand). 2012. 64 p.
11. Dmitrieva N. M. *Koncepty "Muzhestvo", "Chest'" i "Chestnost'" v slovaryah i "Zhivom" vospriyatii studentcheskoy molodezhi* [Concepts "Courage", "Honor" and "Honesty" in dictionaries and "Live" perception of student youth] // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Russkij i inostrannye yazyki, metodika ih prepodavaniya – Herald of Russian University of Peoples' Friendship. Series: Russian and foreign languages, methods of teaching them*. 2012. No. 4. Pp. 50–55.
12. Zashchirinskaya O. V., Belobrykina O. A. *Ponimanie kak mezhdisciplinarnaya kategoriya* [Understanding as an interdisciplinary category] // *Ponimanie i kommunikatsiya: kognitivnyj kontekst sodержatel'no-smyslovyykh konstruktov : monografiya – Understanding and communication: the cognitive context of content-semantic constructs : monograph / Scientific ed.: O. V. Zashchirinskaya, O. A. Belobrykina, E. I. Nikolaeva*. St. Petersburg. Scythia-print. 2018. Pp. 8–16.
13. Zelinskij S. A. *Informacionno-psihologicheskoe vozdeystvie na massovoe soznanie. Sredstva massovoy kommunikatsii, informatsii i propagandy – kak provodnik manipulativnykh metodik vozdeystviya na podsoznanie i modelirovaniya postupkov individa i mass* [Information and psychological impact on mass consciousness. Mass communication, information and propaganda-as a conductor of manipulative methods of influencing the subconscious and modeling the actions of the individual and the masses]. St. Petersburg. Scythia. 2008. 407 p.
14. Zinchenko V. P. *Psihologiya doveriya* [Psychology of trust]. Samara: SIOKPP. 2001. 104 p.
15. Znakov V. V. *Psihologiya ponimaniya pravdy* [Psychology of understanding the truth]. St. Petersburg. Aletheia. 1999. 282 p.
16. Il'in E. P. *Psihologiya sovesti: vina, styd, raskayanie* [Psychology of conscience: guilt, shame, remorse]. St. Petersburg. Piter. 2017. 288 p.

17. Komissarova A. V., Blinnikova I. V. *Predstavleniya o chestnosti v yunosheskom vozraste* [Representations of honesty in the youth age] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki* – Herald of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences. 2013. No. 16 (676). Pp. 129–136.
18. *Kon I. S. Slovar' po etike* [Dictionary of Ethics]. M. Politizdat. 1981. 430 p.
19. Conte-Sponville A. *Filosofskij slovar'* [Philosophical dictionary]. M. Eterna. 2012. 752 p.
20. Koshenova M. I. *Informacionnaya kul'tura kak novaya matrica ontogeneticheskogo razvitiya* [Information culture as a new matrix of ontogenetic development] // *Psihologicheskoe zdorov'e kak uslovie samorealizatsii lichnosti: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii* – Psychological health as a condition for self-realization of the individual: materials of the scientific and practical conference / Ed. by M. I. Koshenova, V. M. Fizikov. Omsk. OmSPU. 2008. Pp. 143–152.
21. Koshenova M. I., Krayushkina E. A. *Predstavleniya podrostkov "gruppy riska" o kriminal'noj subkul'ture kak resurse identichnosti* [Representations of adolescents of the "risk group" about the criminal subculture as a resource of identity] // PEM. Psychology. Educology. Medicine. 2019. No. 1. Pp. 91–118. Available at: <http://pem.esrae.ru/pdf/2019/1/251.pdf>.
22. Lefevre V. A. *Algebra sovesti* [Algebra of conscience]. M. Kogito-Center. 2003. 426 p.
23. Lidin K. L. *Reklama kak translyatsiya boleznykh i zdorovykh obrazov* [Advertising as a translation of painful and healthy images] // *Rynoch'naya ekonomika, marketing, infrastruktura rynka : sbornik nauchnykh trudov* – Market economy, marketing, market infrastructure: a collection of scientific papers. Irkutsk. IrSTU. 2002. Pp. 117–185.
24. Menegetti A. *Proekt "Chelovek"* [Project "Man"]. M. Antonio Meneghetti. 2018. 436 p.
25. Menegetti A. *Sistema i lichnost'* [System and personality]. M. Antonio Meneghetti. 2015. 260 p.
26. Menegetti A. *Eticheskij kriterij cheloveka* [The ethical criterion of man]. M. Antonio Meneghetti. 2016. 208 p.
27. Ovchinnikova G. A. *Social'naya dezadaptatsiya podrostkov "gruppy riska"* [Social disadaptation of adolescents "risk groups"] // *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* – Herald of Kazan State University of Culture and Arts. 2013. No. 4-1. Pp. 90–94.
28. Pryazhnikov N. S. *S ≠ \$ ili Lichnost' v epohu prodazhnosti* [S ≠ \$ or the Personality in the era of corruption]. M. Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh. NGO "MODEK". 2000. 224 p.
29. Sobkin V. S., Burelomova A. S., Smyslova M. M. *Predstavleniya sovremennogo rossijskogo podrostka o znachimykh lichnostnykh kachestvakh* [Representations of the modern Russian teenager about significant personal qualities] // *Social'naya psihologiya i obshchestvo* – Social Psychology and Society. 2011. Vol. 2. No. 1. Pp. 44–55.
30. Foerster F. V. *Obraz zhizni, kotoryj my vybiraem* [The way of life that we choose]. M. Reichl. 2010. 304 p.
31. Fromm E. *Zdorovoe obshchestvo* [Healthy society]. M. AST. 2019. 528 p.
32. Shcherbatyh Yu. V. *Psihologiya lzhi i obmana: metody iskazheniya dejstvitel'nosti, strategiya izbeganiya obmana, sposoby vyavleniya pravdy* [Psychology of lies and deception: methods of distortion of reality, strategy of avoiding deception, methods of revealing the truth]. Rostov-na-Donu. Phenix. 2011. 284 p.
33. Ekman P. *Psihologiya lzhi* [Psychology of lies]. St. Petersburg. Piter. 2018. 304 p.
34. Emmons R. *Psihologiya vysshih ustremlenij: motivatsiya i duhovnost' lichnosti* [Psychology of higher aspirations: motivation and spirituality of the individual] / Trans. from English; ed. by D. A. Leontiev. M. Smysl. 2004. 416 p.
35. Yushkova L. A. *Nekotorye voprosy psihologicheskoy bezopasnosti sovremennoj rossijskoj reklamy* [Some questions of psychological security of modern Russian advertising] // *Smal'ta* – Smalta. 2019. No. 1. Pp. 78–88.
36. Bayanova L. F., Belobrykina O. A., Koshenova M. I. *Perceptions of «Good Life» of teenagers inclined to deviant behavior* // *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2020. Vol. LXXVIII-IFTE 2019. Pp. 587–596. DOI: 10.15405/epsbs.2020.01.64.
37. Halevy R., Shalvi S., Verschuere B. *Being honest about dishonesty: Correlating self-reports and actual lying* // *Human Communication Research*. 2014. Vol. 40. Is. 1. Pp. 54–72.
38. *Honesty speaks a second language* / Y. Bereby-Meyer [et al.] // *Topics in cognitive science*. 2020. Vol. 12. Is. 2. Pp. 632–643. DOI: 10.1111/tops.12360.
39. *Intuitive Honesty Versus Dishonesty: Meta-Analytic Evidence* / N. C. Köbis [et al.] // *Perspectives on Psychological Science*. 2019. Vol. 14. Is. 5. Pp. 778–796. DOI: 10.1177/1745691619851778.
40. Kohlberg L., Levine C., Hower A. *Moral stages: a current formulation and a response to critics*. Basel, NY : Karger, 1983. 178 p.
41. *Prefrontal white matter in pathological liars* / Y. Yang [et al.] // *The British Journal of Psychiatry*. 2005. Vol. 187. Is. 4. Pp. 320–325. DOI: 10.1192/bjp.187.4.320.
42. Rawls J. *A Theory of Justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1971. 542 p.
43. Shalvi S., Eldar O., Bereby-Meyer Y. *Honesty requires time (and lack of justifications)* // *Psychological science*. 2012. Vol. 23. Is. 10. Pp. 1264–1270.
44. Torrente G., Vazsonyi A. T. *Adolescence and Social Deviance* // *Anales de psicología*. 2012. Vol. 28. Is. 3. Pp. 639–642.
45. *Uncertain lies: How payoff uncertainty affects dishonesty* / J. Celse [et al.] // *Journal of Economic Psychology*. 2019. Vol. 71. Pp. 117–125.

---

---

# ПЕРСОНАЛИИ

---

---

УДК 378(092)

## О времени, о педагогике и о себе... Интервью с доктором педагогических наук, профессором ВятГУ В. Б. Помеловым\*

– Владимир Борисович, в начале нашей беседы расскажите о своем детстве.

– Мой отец Борис Еремеевич был специалистом в области вагоностроения, и ему не раз поручали ответственную работу по организации производства железнодорожных вагонов для СССР в ряде стран народной демократии. Он давал личную гарантию на изготовленные под его надзором вагоны сроком на 40 лет, поэтому буквально до конца жизни переживал, не будет ли рекламаций. Но всё как-то обошлось. В Кирове он длительное время занимал должность начальника вагонного отдела Кировского отделения Горьковской железной дороги. Мама, Нина Алексеевна, работала в книжном магазине, который располагался в доме по ул. Комсомольской, 37. Этот дом раньше называли «Золотым колосом» по наименованию расположенного в нем гастронома. И мы в этом доме жили. Причем дверь нашего пятого подъезда и дверь служебного входа в книжный магазин располагались в нескольких сантиметрах друг от друга, поэтому маме не было необходимости надевать верхнюю одежду, отправляясь на работу.



– Теперь понятно, откуда у вас любовь к книгам.

– Да, с раннего детства я был окружен ими. Кроме того, родители выписывали немалое, особенно по теперешним понятиям, количество периодических изданий, где-то порядка тридцати. Всё это стоило тогда совсем недорого. Даже в те годы, когда родители были в очередной длительной зарубежной командировке, я, будучи старшеклассником, а затем и студентом, продолжал выписывать практически столько же.

Родители по отцу, – они жили в Котласе, – также были большими книголюбями. Именно в домашней библиотеке деда я прочитал свою первую книгу. Это были мемуары воспитанницы К. Д. Ушинского по Смольному институту Е. Н. Водовозовой «На заре жизни и другие воспоминания». Вся книга – примерно тысяча страниц. Это было летом 1960 года. Я должен был пойти в 1 класс, и соседская девочка напугала меня тем, что я не умею читать, «а это очень, очень плохо». Она показала мне буквы, и я потихоньку начал дальше разбираться сам. Именно там, в Котласе, я впервые увидел книги, изданные в СССР в довоенные годы, написанные по-русски, но латинским шрифтом. Это была такая идея в то время, – перейти на латиницу. Но потом от нее отказались и распорядились в библиотеках все такие книги уничтожить.

Вообще в школьные и последующие годы я получил, главным образом путем самообразования, сильную подготовку в области гуманитарных знаний.

В Котласе у меня было любимое место, на берегу Северной Двины. Огромная, всегда очень холодная река... По сравнению с ней Вятка – просто речушка. Поездки на теплоходе в Сольвычегодск, Великий Устюг, посещение единственного в России музея Сталина... Плавание взапуски к памятнику погибшим кораблям... (Папина сестра познакомилась с мужем прямо на корабле во время обороны Севастополя).

Мамины родители имели огромный дом в слободе Соловьевской, на том самом месте, где сейчас стоит школа № 57. Кругом были пустыри, на которые я вместе с двоюродными

---

\* С В. Б. Помеловым беседовал главный редактор журнала Н. А. Низовских.

братьями водил пастись корову. Нынешний парк имени С. М. Кирова был густым и страшным Соловьевским лесом, куда нам, маленьким детям, запрещалось ходить...

– Какой город Вы считаете своим родным?

– Практически вся моя жизнь связана с Кировом. В 2014 г. я даже получил общественную премию «Вятский горожанин» с формулировкой «За продвижение имени *Вятка* в европейском пространстве». Дело в том, что годом ранее в Саарбрюккене вышли две мои книги общим объемом тысяча страниц – «Российская педагогика в лицах» и «Просветительство русской православной церкви в российской провинции» в издательствах LapLambert и Sanktum. В них была широко представлена вятская тематика.

Вообще, на тему *Просвещение на Вятке* мной опубликовано порядка пятисот публикаций, в том числе более десятка книг и зарубежных статей, включая материалы в журналах Scopus.

Но из песни слова не выкинешь: родился я вдали от Родины, в ГДР. Как раз в это время, 17 июня 1953 г., в Восточном Берлине начались волнения рабочих, грозившие перекинуться на другие регионы страны. В этих условиях было принято решение семьи советских гражданских лиц укрыть в наших военных городках. А ближайший к Веймару, где жила наша семья, военный городок располагался на территории бывшего концлагеря Бухенвальд. В медсанчасти Бухенвальда я и появился на свет 8 июля. Правда, в паспорте значится Веймар. Что ж, я этому только рад. Веймар – это город, объявленный ЮНЕСКО бесценным наследием человечества, поэтому это единственный в мире город-музей, в котором запрещено всякое строительство. Именно здесь творили Гете, Шиллер, Виланд, Гердер, Мендельсон, Лист, Бах, Штейнер (вальдорфская педагогика), Ницше, Лукас Кранах и другие великие люди.

– Для каждого человека школьные годы – самые чудесные. А чем они запомнились Вам?

– Прежде всего, это хоккей, а потом всё остальное. Позади нашего дома, на пригорке, были две хоккейные «коробки» с освещением. Специальный дворник от домоуправления заливал и чистил их для нас. При первой же возможности каждый день все мальчишки, и я в числе первых, пропадали там до позднего вечера, несмотря на холода или оттепель. Как-то пришел домой и, будучи от усталости не в силах позвонить, так и уснул у дверей квартиры. При этом надо было почти каждый день еще успевать в музыкальную школу; зря что ли родители из Веймара вывозили пианино с клавишами из слоновой кости?! Сейчас в хоккей, конечно, давно не играю, но зато всю жизнь плаваю в бассейне, а последние десять лет ежедневно.

Огромным увлечением для нас со старшим братом Сергеем были шахматы, которые в те годы были очень популярны. Мы даже выписывали три специализированных журнала: «Шахматы в СССР», «64» и «Шахматы – Рига». Разбирали все публиковавшиеся там партии, всё это тщательно анализировали. Званием кандидата в мастера спорта по шахматам брат очень гордился. Это было очень почетно. В то время в Кирове был только один мастер по этому виду спорта, причем с «шахматной» фамилией, – Михаил Михайлович Шахов. Думаю, если бы мы с братом продолжили заниматься шахматами, мы могли бы добиться больших успехов. Но меня всё время точила мысль, правильно ли я поступаю, что трачу так много времени на шахматы, причем явно в ущерб школьным урокам. И тут мне попала на глаза статья из «Пионерской правды» под названием «Ленин и шахматы». Владимир Ильич, оказывается, также терзался в детстве подобными сомнениями, которые он выразил такой формулой: «Для игры – шахматы слишком серьезны, для серьезного дела – слишком игра». После этого я оставил шахматы; посвятить им жизнь я не решился.

Кстати, в школе я не вступал в комсомол, чтобы не терять время на пустопорожние «мероприятия». Зато впоследствии, работая в школе, я должен был заниматься подготовкой своих воспитанников к вступлению в ряды ВЛКСМ. Что поделаешь, как принято говорить: не мы такие, жизнь такая!

Мы до сих пор ежегодно встречаемся со школьными друзьями по 31-й школе. Более половины товарищей уже, к сожалению, нет в живых. И Вы знаете, я давно уже стал одним из двух человек, кто до сих пор продолжает трудовую деятельность. Я слишком долго и много учился и накапливал знания, чтобы в одночасье всё бросить и уйти. Если взять, например, последние три года (1918–2020), то в этот период у меня вышли около полутора сотен публикаций, в том числе одиннадцать книг. И планы далеко не исчерпаны.

Первые свои «романы» я написал еще в детстве, в пятом классе. Конечно, это было подражание тогдашним литературным кумирам. Но объем у этих рукописных «книг» был немалый, и занимал обычно объем так называемой общей тетради. Сверстники читали, но далеко

не все верили, что это я написал сам. Некоторые думали, что это я специально переписывал от руки книги каких-то других авторов, чтобы их удивить. Меня такое «неверие» только радовало; оно означало, что в моих опусах «что-то есть».

– Далее последовала учеба на факультете иностранных языков Кировского педагогического института в 1970–1975 гг.

– Факультет славился высоким уровнем подготовки. Деканами в годы моей учебы были замечательные педагоги Марионелла Владимировна Оношко и Тамара Леонидовна Машанова. Очень сильными преподавателями были Роза Исааковна Фишман, Ирма Сергеевна Милова, Надежда Романовна Дятлова, Галина Михайловна и Михаил Израилевич Смирновы, Галина Владимировна Большакова, Евгения Дмитриевна Бембель, Мая Григорьевна Яновская, Светлана Николаевна Савина, Владимир Васильевич Симонов и многие другие. Я часами отработывал произношение в лингафонных кабинках.

В то время огромное внимание уделялось занятиям по физкультуре. Каждые два месяца происходила смена места их проведения: в первом семестре это были тренировки в зале, потом на лыжах, во втором семестре – сначала плавание, а весной – спортивное ориентирование. Воистину великим подвижником своего дела был преподаватель физкультуры Леонид Александрович Куклин.

За годы учебы каждый студент должен был один раз съездить в стройотряд, и при этом он освобождался от работы в колхозе. Но я был дважды стройотрядовцем и в колхоз на уборку урожая ездил каждый год. Мне это было просто интересно. Вожатым в пионерлагерь ездил несколько раз, один раз «по обязательке», «на оценку», а потом – для души. Даже работая потом в школе, напрашивался в вожатые в районный лагерь. В школе я работал действительно по призванию. Нижнеивкинская школа мне часто снится до сих пор.

Особое внимание в институте уделялось сдаче норм ГТО, которые были исключительно сложными. Те, что приняты пару лет назад, у меня вызывают усмешку. Из всего выпускного курса – а это более ста человек! – значок получила, помимо меня, еще Надежда Рудольфовна Састамойнен, которая потом работала в институте на кафедре иностранных языков. Значком ГТО я гордился больше, чем красным дипломом!

Но вот чему в те годы совсем не уделялось внимания, так это студенческой науке. Конкурсы проводились разве что по общественным наукам. Сейчас это прозвучит как шутка, но в первый раз я услышал слова «аспирантура» и «диссертация» в ноябре 1979 г., на собственной свадьбе от одного из гостей. До этого я на полном серьезе считал, что ученые степени раздают местные партийные органы; всякие там райкомы, горкомы и обкомы, тем, кто «хорошо себя ведет».

– *Согласитесь, типичная картина: студент учился на отлично, а в школе работать не может.*

– Не скажу, что и мне было легко, особенно поначалу. Тем более что мне пришлось работать в школе, которая в те годы не без оснований считалась едва ли не лучшей сельской школой страны, – в Нижнеивкинской Куменского района. Ею руководил поистине выдающийся педагог Геннадий Ефимович Заузолков. Без преувеличения скажу: я вспоминаю его каждый день. В пятом томе моего только что вышедшего десятитомного собрания историко-педагогических монографий ему посвящена отдельная глава. Мысленно пытаюсь представить, как бы он поступил на моем месте. Естественно, я, как могу, пытаюсь воздать должное педагогам-нижнеивкинцам, моим бывшим коллегам. Опубликовал немало материалов мемуарного характера.

Но прошли годы, и все мои коллеги уже давно на пенсии или ушли из жизни... Несколько лет тому назад побывал на территории школы, и что я увидел? Хоккейный стадион зарос лесом. Недаром говорят, никогда не возвращайся туда, где тебе когда-то было хорошо.

По семейным обстоятельствам после Нижнеивкино я два года работал в Опарино. Там родилась дочь Лена; она потом тоже училась на инфаке, стала кандидатом педагогических наук, доцентом, 10 лет работала в нашем университете.

– *В 1981 г. началась Ваша карьера в КГПИ...*

– Я вообще-то планировал работать на кафедре иностранных языков, но зав. кафедрой педагогики Василий Федорович Сахаров убедил меня работать на его кафедре. Представляет, его подкупило то, что я работал именно в Нижнеивкино. Кстати, и в Опарино меня встретили с неподдельным энтузиазмом, и только на том лишь основании, что я до этого «работал в той самой Нижнеивкинской школе». Это звучало тогда примерно так же, как если бы я рабо-

тал в школе Сухомлинского под его личным руководством. Так вот, в то время Сахаров открыл лабораторию профориентации на профессию учителя с оплачиваемой должностью заведующего, которым я и стал.

В течение года я сдал все кандидатские экзамены, причем для того, чтобы получить право сдать экзамены по педагогике и философии, мне приходилось ездить по субботам и воскресеньям *на каждое занятие* в Москву и Горький в течение всего учебного года. Вот такое было мне поставлено условие, и я его выполнил! Помимо этого, я сдал все три вступительных экзамена на отлично.

Конкурс в аспирантуру НИИ общих проблем воспитания Академии педагогических наук СССР в 1982 г. составлял 47 человек на одно место, причем я был единственным, кто поступал без персонального направления. Как мне объяснили в КГПИ, «а вдруг вы не поступите, и на институт ляжет пятно». Но я поступил. А вот один преподаватель из Кирова, поступавший в том же году в МГПИ на специальность «История», не прошел по конкурсу и покончил с собой, выбросившись из окна московского общежития.

Вообще в те годы должность преподавателя вуза считалась очень престижной и высокооплачиваемой. Зав. кафедрой, профессор, даже будучи кандидатом наук, получал такую же зарплату, как первый секретарь обкома партии, то есть глава целого региона, – 500 р.

Аспирантские годы были самыми счастливыми и интересными в жизни. Моим научным руководителем была член-корреспондент АПН СССР, доктор педагогических наук, профессор Ольга Сергеевна Богданова, автор известной в те годы каждому учителю книги «Примерная программа воспитания школьников». Именно она сделала так много для популяризации трудов и идей Макаренко, лично реально помогала Сухомлинскому.

Зачисление в аспирантуру совпало – день в день – со сменой руководства в стране, и новый лидер Ю. В. Андропов, как известно, провозгласил курс «не на громкие слова, а на громкие дела». (Эти «дела» до сих пор «кормят» авторов детективов). Установившиеся политические ориентиры требовали от научно-педагогических работников новых исследовательских подходов, решения ими таких проблем, которые ранее не входили в поле зрения специалистов в области образования. Приходилось отказываться от всего того, что десятилетиями наработывалось в научно-исследовательских лабораториях и на кафедрах, а потом получало отражение в учебниках и журналах. Большой проблемой для нового поколения аспирантов стал поиск новой тематики диссертаций.

В один из дней я прогуливался по Москве и неподалеку от здания комбината «Известия» наткнулся на барельеф, сохранившийся еще с начала 1920-х гг. Это были высеченные в камне слова П. А. Кропоткина: «Вся наша надежда покоится на людях, которые сами себя кормят». Решение пришло почти мгновенно, – надо прививать молодому поколению деловые качества, но не пресловутую буржуазную деловитость, а новую деловитость, с, так сказать, социалистическим, советским содержанием. 17 октября 1985 г. проходила защита, – это был начальный, еще эйфорический период горбачевской «катастрофы». В выступлениях членов диссертационного совета сквозило одобрение прозорливости диссертанта и его научного руководителя.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась сразу в нескольких регионах, в столичных и подмосковных школах, а также в родной для меня Нижнеивкинской школе. Пришлось даже стать одним из организаторов и непосредственным участником учебно-производственного процесса старшеклассников на Кировском трикотажно-перчаточном объединении и Кировском текстильном комбинате. Для того чтобы оценить по достоинству труд других, – в данном случае девушек-старшеклассниц, проходивших трудовую практику на указанных предприятиях, – я даже освоил работу на соответствующем оборудовании.

Годы учебы в аспирантуре дали мне очень многое. В то время здесь функционировали лаборатории патриотического, семейного, нравственного воспитания, пионерской и комсомольской работы и др. Именно научными сотрудниками и соискателями института разрабатывались многие педагогические новации, которые потом воплощались в практику в школах страны. Забавно было мне читать в «Комсомолке» или «Пионерской правде» об очередном «почине» якобы «с мест» («Пионерская двухлетка», «Миллион тонн – Родине» и др.), который на самом деле «рождался в муках» на «лабораторных посиделках», в том числе с моим непосредственным участием.

Особенно много работы у научных сотрудников и аспирантов было в связи с объявленной в январе 1984 г. реформой общеобразовательной и профессиональной школы. Активное

участие в сборе и обработке поступавших в АПН СССР предложений с мест, а затем и в подготовке ряда документов, принимал и я. В нашем НИИ работали известные всей стране ученые-педагоги, такие как И. С. Марьенко, Л. И. Новикова, С. В. Мягченков, Б. Е. Ширвиндт, Б. З. Вульф, Л. Ю. Гордин, Г. Н. Филонов и др. В присутственные дни проводились обсуждения подготовленных к печати рукописей. Помню, особые споры вызвала книга М. Д. Виноградовой и И. Б. Первина «Коллективный способ обучения». Многие участники дискуссии, в том числе и я, выступили против самой идеи, вынесенной в название монографии. Тем не менее, книга вышла, а заложенные в ней идеи до сих пор вызывают споры.

Перед нами постоянно выступали наиболее известные педагоги-теоретики того времени, в их числе президент и вице-президент АПН СССР М. А. Кондаков и Ю. К. Бабанский, а также И. Ф. Харламов, Б. Т. Лихачев и др. С огромным интересом я участвовал во встречах с выдающимися психологами (К. К. Платонов, А. В. Петровский) и педагогами, такими как М. Н. Скаткин, А. А. Шибанов, В. Е. Гмурман, Э. И. Монозон. Эти педагоги были близкими соратниками основоположников советской педагогики и образования А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, А. С. Бубнова и С. Т. Шацкого, хорошо знали А. С. Макаренко. А академик Э. И. Монозон, выпускник Вятского пединститута 1926 года, и вовсе был тем человеком, который пригласил Макаренко в 1938 г. в Народный комиссариат просвещения РСФСР для чтения лекций. Знакомство с Эле Исаевичем Монозоном, его рассказы о старой Вятке и пединституте той поры стали первым толчком для пробуждения у меня интереса к тому, чтобы впоследствии заняться всесторонним научным изучением темы «Просвещение в Вятском крае».

Образцово была поставлена в АПН работа по организации культурного досуга аспирантов. Расписание субботних мероприятий составлялось на год вперед. Был специальный сотрудник, который всем этим занимался. В 15-этажное общежитие на ул. Керченской приходили известные журналисты, литераторы, артисты: Игорь Фесуненко, Леонид Филатов, Владимир Конкин, Махмуд Эсамбаев... Свои национальные вечера-концерты готовила каждая «диаспора»: немцы, кубинцы, вьетнамцы, монголы, поляки, литовцы, таджики, русские и др.

Постоянно проводились бесплатные экскурсии, причем не только по Москве и Подмосковию (Абрамцево, Загорск, Архангельское и др.), но и в соседние области, например, во Владимир, на место гибели Гагарина и т. д. Особенно запомнилась экскурсия в Кремль, с посещением кабинетов В. И. Ленина, И. В. Сталина, М. С. Горбачева и Н. И. Рыжкова, зала заседаний Политбюро. АПН добивалась права на такую редкую экскурсию не один год. Я был включен в состав экскурсантов в качестве «запасного». Перед ее началом у входа в Спасскую башню стали проверять наличие паспортов, и выяснилось, что их при себе нет практически ни у кого. В итоге, вместо тридцати научных сотрудников на экскурсию отправился со мной еще один аспирант.

К аспирантской спартакиаде по более чем десяти (!) видам спорта, в том числе по футболу, готовились чуть ли не как к защите диссертации. Интрига заключалась в том, что соревновались между собою «сборные этажей»; на каком этаже живешь, за тот и выступаешь. А в эти годы среди аспирантов было немало недавних участников Московской Олимпиады, и все иногородние «олимпионики» селились исключительно на 12-м этаже. Победить «легенд» было делом чести для нас, «простых смертных»... У меня на ладони на всю жизнь остался шрам после столкновения с одной такой олимпийской «звездой».

После досрочной защиты кандидатской диссертации я вернулся в КГПИ, и мне было предложено стать секретарем комитета ВЛКСМ. Я, конечно, наотрез отказался, и эта должность досталась выпускнику института Азису Алиевичу Агаеву. Я же стал ответственным за всю художественную самодеятельность на общественных началах. Правда, уже через год я был избран проректором института. Впервые в истории нашего института проректора не назначали, а избирали. На утверждении в министерстве мне сказали, что я единственный в стране беспартийный проректор. В этой должности я проработал десять лет. Мне приходилось руководить работой заочного отделения, внебюджетной сферой, организацией разного рода мероприятий, таких как демонстрации, праздники, студенческая самодеятельность и т. п.

Я все время стремился внести в работу что-то новое. Приведу такой пример. По моему настоянию приказом областного отдела образования, – начальником был Н. П. Смышляев, – студенты-заочники из всех районов Кировской области были закреплены за конкретными школами областного центра; они имели право проживать во время сессии прямо в этих школах. Каждый район завез в школы постельные принадлежности. Для студентов проживание было бесплатным. А вот для директоров школ это была, конечно, неприятная обуза. Помню,

как директор школы № 29 А. А. Галицких жаловался, что студенты проникают в его кабинет и звонят по «межгороду».

Или еще пример. В министерском журнале «Народное образование» в материале «Специалист по заказу» я впервые в советской печати предложил и обосновал идею платного образования, естественно, в дополнение к бесплатному. Это предложение вызвало лавину писем в министерство, в редакцию и в мой адрес, причем их направленность была диаметрально противоположной, – от одобрительной до сугубо негативной. Но прошел всего один год, и платное высшее образование в России стало реальностью. А в КГПИ вопросом его организации было поручено заниматься как раз мне.

Кстати, спустя 20 лет, в 2009 г., я проходил собеседование в министерстве на предмет занятия должности ректора ВятГГУ. И вот, вместо того чтобы, как все «нормальные» кандидаты, согласно кивать и поддакивать министру А. Фурсенко, я сам начал его упрекать в насаждении никчемной «болонской», – так и хочется назвать ее «болванской», – системы образования, в отказе от двойных специальностей, в необоснованном насаждении платного образования и прочих «смертных грехах». Естественно, после всего этого на благоприятный исход собеседования я уже не мог рассчитывать. Правда, «проиграл» я с минимальным разрывом: шесть голосов – «за», семь – «против», при нескольких воздержавшихся. Так что до выборов в самом университете меня так и не допустили. Что поделаешь, не судьба...

– Но ведь Вы сами, по Вашим словам, в свое время выступали за введение платного образования?

– В 1990 г. я считал его всего лишь средством борьбы с коррупцией в вузах. Я и представить себе не мог, что оно получит такое неадекватно широкое распространение.

– С декабря 1996 г. Вы стали старшим научным сотрудником и начали работу над докторской диссертацией...

– У меня к тому времени уже было несколько хороших книжек, вышедших в центральных издательствах: «Воспитание деловых качеств у школьников» (Москва, «Знание»), «Учебническое самоуправление в школе: сегодня и завтра» (Киев, «Радянська школа», тираж 40 тысяч экземпляров!), «Воспитание всесторонне развитой личности школьника в процессе трудовой деятельности» (Кишинев, «Штиинца») (последние две в соавторстве), но все они были написаны на разнонаправленные темы, которые не стали для меня «родными».

В конце 1980-х гг. произошло событие, которое перевернуло мою жизнь. Кировский пединститут готовился к празднованию своего 75-летия. В рамках подготовки к юбилею ректором Василием Афанасьевичем Патрушевым мне было поручено создание музея истории института. Кроме того, я стал основным автором юбилейной книги.

(Кстати, спустя 15 лет я принял активное участие в подготовке трехтомника к 90-летию университета; один том был посвящен руководителям института в разные годы, другой – истории вуза, третий – содержал биографические сведения о каждом преподавателе. Я написал значительные по объему материалы в первые два тома и был составителем третьего).

В процессе осуществления деятельности по организации празднования юбилея института в 1989 г. мне приходилось встречаться с ветеранами института, которые были его студентами и сотрудниками в 1920–1930-е гг., такими как В. Н. Никологорский, Е. С. Садырина, С. М. Дриго, В. С. Крекнин, сын первого ректора института Николая Андреевича Дернова Юрий Николаевич и многие другие.

Вся эта работа дала исключительно богатый фактологический материал, который просто «просился на бумагу». В итоге тиражом в 10 000 экз. вышла книга «Педагоги и психологи Вятского края». Именно эта книга сделала мое имя известным в среде историков педагогики и дала мне как автору плодотворную творческую идею, которую я и поныне успешно реализую в своих многочисленных работах. Эта идея заключается в том, что российская провинция в плане исследования истории просвещения в ней также, наряду с российскими столицами, является достаточно репрезентативным объектом исследования. Дело в том, что на протяжении многих десятилетий в официальной истории педагогики и в соответствующих научных кругах утвердилось и стало фактически незыблемым правило – все проблемы рассматривать и раскрывать исключительно на материале «двух столиц». Монографии, базировавшиеся на местном материале, просто не печатались, а диссертации по истории образования и педагогической мысли, подготовленные на «провинциальном» материале, к защите не допускались. (Исключения делались разве что для национальных регионов.)

Вместе с научным консультантом по докторской диссертации Захаром Ильичом Равкиным мы поставили перед собой задачу, которая заключалась в том, чтобы научными средствами, т. е. своей диссертацией и публикациями, убедить авторитетное научное сообщество историков педагогики в возможности построения крупного научного исследования на провинциальном материале. С результатами своих изысканий я выступал в целом ряде городов России, а также на авторитетных научных форумах в Германии (Йена, 1995) и Чехии (Подебрады, 1996), организованных европейским педагогическим движением «Jena-Plan-Schule». Я был одним из инициаторов и активным участником проводившейся в КГПИ серии из семи конференций «Вятская земля в прошлом и настоящем» (1989–2013).

Многие мои публикации содержали материал, впервые вводимый в науку. Так было, например, с личностью вятского уроженца Максима Петровича Коробейникова, необыкновенного человека, добившегося больших достижений в разных сферах деятельности. Герой Великой Отечественной войны, генерал-майор, доктор психологических наук, профессор, основоположник военной психологии, член Союза писателей СССР, автор замечательных книг-мемуаров. Все эти разноплановые достижения вместила в себя жизнь одного человека! При моем содействии ВГТРК «Вятка» в 1995 г. сняла о М. П. Коробейникове двухчасовой документальный фильм.

Иногда сделанные мной «мини-открытия» удивляли меня самого. Так, разрабатывая биографию выдающегося ученого-педагога, вятского уроженца В. И. Фармаковского, я установил факт его родства с первым председателем Вятской губернской земской управы М. М. Синцовым, а через его семью – с Н. П. Бараковым, героем краснодонского подполья, персонажем фадеевской «Молодой гвардии»...

...Углубился в изучение биографии вятского педагога М. Л. Песковского, а он оказался родственником... В. И. Ленина, и далее родственные связи потянулись к экс-президенту ФРГ Рихарду фон-Вайцеккеру и немецкому генерал-фельмаршалу Второй мировой войны Эрвину Роммелю...

...Познакомился с выпускником Вятского пединститута профессором Н. П. Борисовым, а тот оказался племянником знаменитого русского художника А. А. Борисова, любимца П. М. Третьякова, и другом легендарного «председателя Новой Земли» ненца Тыко Вылки...

...Разговорился с пенсионером Уриным, а у того брат Валерий – чемпион СССР по футболу, одноклубник Льва Яшина... Эта встреча дала толчок к написанию книги «Когда победы были большими (Очерки о вятских футболистах)».

...Я познакомил читателей с судьбой внебрачной дочери С. М. Кирова Евгенией Сергеевной Костриковой и разыскал ее могилу... Кстати, в 2021 г. исполняется 100 лет со дня ее рождения.

...Изучая историю Вятской мужской гимназии, заинтересовался судьбой одного из ее директоров, Ф. М. Керенского, который оказался отцом премьер-министра Временного правительства А. Ф. Керенского...

...Отталкиваясь от реалий своего родного Веймара и его главного «бренда» – Гёте, я «вышел» на проживавшую в Вятке семью Трейтеров, – предположительно, это потомки И. В. фон-Гёте, – изучил ее в нескольких поколениях, а затем изложил все добытые в результате напряженного труда сведения в ряде публикаций.

И таких встреч, открытий, находок в моей творческой биографии было множество. Я неизменно стремился к тому, чтобы сделать свои исторические открытия достоянием возможно большего круга читателей.

Вообще, когда я встречаю что-то интересное, имеющее отношение к образованию или истории, я сразу же начинаю думать о том, как это отобразить в публикации. Практически каждая публикация – результат неустанных научных изысканий.

Некоторые публикации ждали «своей очереди» почти сорок лет, например, материалы о Джоне Дьюи и ряде других зарубежных педагогов, которые раньше не принимались журналами по идеологическим соображениям.

Больше всего меня угнетает то обстоятельство, что тиражи книг и журналов, в которых печатаются мои труды, крайне небольшие. Возьмите, например, главный наш журнал «Педагогика». Когда-то он имел тираж в миллион экземпляров, а сейчас – всего одна тысяча! Мне это особенно обидно, поскольку я самый печатаемый автор этого журнала за всю его 85-летнюю историю. Более того, его тексты вообще не представлены в интернете. Сколько ни пиши, кто это всё прочитает?!

По статистике, примерно в 95 % докторских диссертаций решается крупная научная проблема, оставшиеся 5 % приходятся на открытие нового научного направления. По мнению зав. кафедрой педагогики высшей школы В. А. Слостенина, моя диссертация как раз знаменовала собой открытие нового направления в истории педагогики – *историко-педагогической регионалистики*. Идеи этого научного направления получили развитие в коллективной монографии «Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания» (М., 1997).

– После защиты докторской диссертации весной 1999 г. Вы были избраны деканом факультета начальных классов.

– Спустя два месяца к нему был присоединен факультет дошкольного воспитания, затем специальность «Социальная педагогика». В итоге возглавляемый мной факультет стал одним из крупнейших по численности студентов. По количеству внебюджетных студентов он стал лидером, а по доходам входил в тройку наиболее успешных в университете. При этом у нас была самая низкая плата за обучение. Предметом моей гордости была высокая востребованность выпускников. Во многом это объяснялось тем, что студенты получали двойную, причем весьма престижную специальность – «Учитель начальных классов и английского (или немецкого) языка». Я руководил факультетом, – день в день, – 10 лет 6 месяцев, с 1 мая 1999 г. по 1 ноября 2009 г. и за это время четырежды успешно проходил альтернативные выборы.

– Судя по тому, что основная часть Ваших публикаций опубликована в последние десять лет, «освобождение» от административно-управленческой работы дало возможность уделять значительно больше внимания научной деятельности.

– Да, к этому времени я полностью удовлетворил свои организаторские амбиции и поэтому сосредоточился на учебной и особенно на научной работе. Принял активное участие в создании коллективных изданий: учебного пособия «Методология педагогической науки» и учебно-справочного пособия «Религии народов Вятского края». Творческое удовлетворение мне принесли вышедшие в университетском издательстве монографии «Российские педагоги второй половины XIX – начала XX вв.», «Просветители Вятского края: российские деятели культуры и местные ученые-педагоги» и «История образования в Вятском крае в XIV–XVIII вв.»

В 2012–2013 гг. в издательстве «Радуга-Пресс» был осуществлен выпуск трех моих крупных работ на электронных компакт-дисках: учебного пособия «Российские педагоги второй половины XIX – начала XX вв.», монографии «История Вятского образования: XIV – начало XXI вв.» и учебника «Педагогика и психология» под общим девизом «Поиски утраченного». Издание имеет прекрасный дизайнерский вид, удобную навигацию. Электронный формат позволил включить очень значительный по объему материал. Так, второй том включает 1200 страниц в пересчете на обычный страничный текст и около 300 фотографий. При этом стоимость такого издания оказалась невелика, что позволило издавать его значительным тиражом.

За издание этой серии в 2014 г. я был удостоен звания «Ученый года ВятГГУ», как победитель университетского конкурса научных работ в гуманитарной области. Эта серия положила начало выпуску аналогичных изданий других авторов. Но меня эта идея перестала удовлетворять, поскольку диски, как известно, всё более выходят из употребления. На современных компьютерах и дисководов-то нет.

– Какая книга Вам особенно дорога?

– Это вышедшая в 2018 г. в известном московском издательстве «Вече» в знаменитой серии «100 великих...» моя книга «100 великих педагогов» [9]. Она вышла большим тиражом, продавалась во всех книжных магазинах страны. В интернете масса сайтов, на которых ее можно было заказать. Особенно ответственно для меня, как для автора, было сделать правильный выбор этих ста великих. В интернете есть немало откликов; все они позитивные.

В тот же год, год московского «мундиала», у меня вышла книга «Когда победы были большими. Очерки о вятских футболистах». В ней я рассказал о вятских футболистах, которые проявили себя на всесоюзной арене, а также о тех московских «звездах», которые часть своей спортивной биографии выступали за кировское «Динамо». В качестве обложки мной была взята фотография с Л. И. Яшиным, которая позднее была использована Банком России при создании юбилейной банкноты в 100 рублей.

– Только что закончено издание десятитомного собрания историко-педагогических монографий...

– В 2018 г. у меня родилась идея издания серии монографий под общим названием «Просвещение на Вятке» в пяти томах. В этих книгах, выпущенных издательством ВятГУ в

2018–2019 гг., частично обобщены изданные в последние годы материалы, но они содержат и много нового, ранее не публиковавшегося материала. Названия этих томов предельно информативны и говорят сами за себя. В 2020 г. серия книг продолжилась, правда, там уже вятская тематика не доминирует, хотя и представлена в разной степени во всех томах, кроме шестого. Вышли 6–10 тома. В 9-м томе, – он называется «Историко-педагогическая регионалистика», – приводится *избранная* библиография моих трудов по истории педагогики, насчитывающая 500 наименований, и сведения по моему участию в научных конференциях, посвященных этой проблематике.

Выходом этого собрания реализована идея выпуска единственного в российской, а может быть и в мировой науке, десяти томного издания историко-педагогических монографий, причем монографий, специально написанных для серийного издания. Все тома серии оформлены в едином стиле, содержат большое количество фотографий и сквозную нумерацию.

Все монографии размещены на сайте университета. Более того, абсолютно все упомянутые в этом интервью книги есть в наличии в библиотеках ВятГУ и имени А. И. Герцена.

– *Ваши материалы представлены в энциклопедических изданиях...*

– Да, я участвовал в таких проектах, как «Российская педагогическая энциклопедия», «Российский энциклопедический словарь», «Вятская энциклопедия». Всегда считал важным для себя поддерживать своим участием научные конференции. Всего стал участником более 150 научных конференций. Также стремлюсь давать свои материалы в журналы; в разные годы сотрудничал с более чем 40 журналами. Особенно ценным для себя считаю опубликованные 30 статей в «Педагогике», и столько же в «Вестнике ВятГУ (ВятГГУ)», десятки статей в «Начальной школе», «Воспитании школьников», «Народном образовании» и других центральных изданиях. Важными также считаю публикации в авторитетных зарубежных журналах, таких как «The history of education and children's literature» (Италия), «XLinguae» (Словакия), «Elpis» (Польша) и др.

Являюсь членом редколлегии двух «ваковских» журналов, – «Вестник Вятского государственного университета» и «Педагогика. Вопросы теории и практики» (Тамбов), а также членом редакционного совета журнала «Медицинское образование сегодня» (Киров).

– *Сложно ли писать книги, тем более в таком количестве?*

– Представьте, что Вы задали вопрос водителю автобуса, сложно ли ему выйти в рейс... Конечно, определенные трудности встречаются в работе, главным образом, в плане поиска темы очередной публикации. А вот ее реализация, то есть сам процесс написания, никаких сложностей у меня не вызывает, наоборот, ощущаю чувство радости и творческого азарта. Я ведь это рассматриваю не как обязанность по выполнению некоего плана научной работы, а исключительно как интеллектуальное удовольствие.

Я мог бы, конечно, писать много больше, но, к сожалению, сложившаяся в настоящее время ситуация не подразумевает каких бы то ни было материальных, моральных и эмоциональных стимулов. Более подробно на эту тему в интервью я говорить не решаюсь.

К созданию новых публикаций меня влечет огромный интерес к самому этому занятию и, в какой-то степени, чувство морального долга перед историей. Я имею в виду перед историей педагогики как наукой. То, о чем пишу я, другие ведь не напишут. К тому же, в своих публикациях я стремлюсь внедрять новый стиль изложения научного материала, а именно, такой стиль, который бы привлекал читателя, заинтересовывал его, служил бы образцом для подражания для других авторов.

– *Какое участие Вы принимали в подготовке научно-педагогических кадров?*

– Входил в состав диссертационного совета в нашем университете, причем был одним из четырех человек, наряду с М. Г. Яновской, В. С. Данюшенковым и В. Ф. Юловым, кто был в числе членов весь срок его работы (1995–2012). О работе этого совета у меня была исчерпывающая по информативности статья в «Вестнике ВятГУ». Входил много лет и в состав совета в Удмуртском госуниверситете. Подготовил несколько кандидатов наук.

Кстати, я уже на протяжении полутора десятков лет вхожу в состав городской комиссии по присвоению звания «Почетный житель г. Кирова». В нее входят несколько человек, и все они, кроме меня, давно имеют это звание.

– *Что Вы думаете по поводу нынешнего состояния педагогической науки и педагогического образования?*

– Я постоянно думаю над этим. Но в силу ограниченности объема интервью, отвечу очень кратко.

К сожалению, у практических педагогов крайне неприязненное и при этом вполне обоснованное отношение к трудам по педагогике. И это не случайно. Ведь подавляющее большинство авторов никогда не работали учителями или были ими очень недолго и при этом давно. А многие и педагогического образования-то не имеют. О необходимости наличия литературного таланта для написания книг я уж и не говорю... Однако всех преподавателей вузов сейчас заставляют *«что-то писать»*. Это, может быть, прекрасный преподаватель, а писатель-то из него, – никакой. Нет, всё равно, от него требуют «публикаций».

(Но даже великие люди далеко не всегда были «многостаночниками». Максим Горький, к примеру, отличался косноязычием. Поэтому, когда его просили выступить перед аудиторией, он обычно говорил: «Я вам лучше напишу, а вы уж там сами зачитаете...»).

Не случайно, сейчас в книжных магазинах, – и Киров в этом отношении не является исключением, – даже нет педагогического отдела. Отдел психологии есть, а педагогического отдела – нет; продаются разве что учебники и методические пособия для учителя. В целом, в педагогической литературе господствует «Ее величество серость».

Теперь о педагогическом образовании. Поскольку педагогика и ее практическое воплощение есть сочетание науки и искусства, – вряд ли кто станет с этим спорить!, – то и процесс подготовки педагогических кадров должен быть гармоничным сочетанием теории и ее реализации, так сказать, «на сцене жизни». Нынешняя модель профессионального образования была предложена еще Ф. В. А. Дистервегом 200 лет тому назад. Суть ее состоит в том, что сначала идет теоретическое обучение, и только затем – практика. В итоге, ближе к концу обучения, после практики, многие студенты разочаровываются в избранной профессии, но все равно оканчивают вуз; не бросать же учебу на третьем-пятом курсе?! А вот если бы они понастоящему «окунулись» в профессию с самых первых дней, для многих из них потенциальное разочарование пришло бы гораздо раньше, и им было бы легче сделать повторный выбор, в пользу совсем другой профессии.

Как я представляю себе модель подготовки специалиста в будущем? Представим студентов 1 курса, которые собираются стать, например, зооинженерами. Поначалу их всех определяют по животноводческим, птицеводческим и иным фермам. Это их место *«постоянной дислокации»*, т.е. работы. Обучение – через интернет, а также путем периодически проводящихся очных сессий в вузе. На втором и последующих курсах им определяют новые, более ответственные должности на этом же или смежном производстве. (А студенты других профилей, соответственно, работают на заводе, в школе и т. д.). Скажем, студенты-педагоги работают и лаборантами, и вожатыми, и помощниками учителя, и, наконец, учителями. Так в течение пяти лет студенты и учатся, и всесторонне осваивают избранную профессиональную область.

Конечно, сейчас такое предложение производственники и вузы примут в штыки. Поэтому я его и не выдвигаю, чтобы не прослыть сумасшедшим. Я просто-напросто уверен, что так в свое время будет. Но пока наши руководители всех рангов, в том числе в образовании, еще не созрели для таких радикальных перемен.

– Но ведь для того, чтобы эти планы сбылись, надо за них бороться.

– Правильно, но я по натуре не боец. За всю жизнь я ни разу ни с кем не спорил, никогда никому ничего не доказывал. Даже когда меня в чем-то понапрасну упрекали, я никогда не оправдывался. Пусть человек думает, что он прав; ему же от этого приятно, а мне в любом случае всё равно. Как в детстве говорил мне тренер конькобежной секции: «Почему ты не хочешь победить?» Я отвечал: «Если я стану победителем, тогда кто-то другой им не станет». И потом, все эти планы возможного переустройства образования вовсе не мои планы, а всего общества. Свои личные планы я, как умею, реализую, а за всех отвечать не могу.

– Какие слова являются Вашим девизом?

– Если иметь в виду мое нынешнее мироощущение, то я ответил бы словами Б. А. Ахматулиной: *«Забиться, в книге обитать, не ведать вздора и раздора...»*. Моя научная, преподавательская и общественная деятельность пока еще продолжается. В планах, как и прежде, *поиски утраченного*.

**Вестник Вятского государственного университета  
Научный журнал № 1 (139) (2021)**

16+

**Редактор М. О. Корякина**  
**Технический редактор Л. А. Кислицына**  
**Дизайн обложки А. К. Долгова**  
**Редактор выпускающий А. И. Чернышова**  
**Ответственный за выпуск И. В. Смольняк**

Подписано в печать 12.05.2021 г.  
Дата выхода в свет 29.06.2021 г.  
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.  
Печать цифровая. Усл. печ. л. 18,0. Тираж 200 экз. Заказ № 7139.

Вятский государственный университет  
610000, г. Киров, ул. Московская, 36  
[www.vestnik43.ru](http://www.vestnik43.ru), [www.vyatsu.ru](http://www.vyatsu.ru)  
Тел. (8332) 208-964

Отпечатано в центре полиграфических услуг  
Вятского государственного университета,  
610000, г. Киров, ул. Московская, 36