

УДК 159.923
МРНТИ 15.41.39

DOI 10.52301/1991-0614-2024-2-68-89

Н.С. Шадрин

¹ Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан,
Павлодар, Республика Казахстан
nn_shadrin@mail.ru

ГЕНЕЗИС СУБЪЕКТНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ПАРАМЕТРОВ УЧАСТНИКОВ ОБУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ИХ ОБЩЕНИЯ В ИНТЕРНЕТ-ФОРМАТЕ

Аннотация. Цель статьи связана с расширением наших теоретических представлений об уровнях и сторонах общения (включая педагогическое общение) и его фазах. Работа строится на основе метода восхождения от абстрактного к конкретному, соотносимого с принципом «многоуровневого анализа» системы психической активности человека (П.В. Кузьмин, С.М. Джакупов), включающей в себя и процесс общения.

Рассматриваются вопросы достижения субъектности в обучении педагога и учащегося и организации их оптимального педагогического общения. Дополняются представления о сторонах общения в современной психологии и педагогике.

Практическая ценность исследования связана с задачей построения педобщения как многостороннего процесса, а также с необходимостью учета его фаз и «переходов» между уровнями общения, встающей в реальном педпроцессе. Решается также проблема меры реализации сторон педагогического общения при работе в системе Zoom.

В теоретическом плане данное исследование впервые высвечивает ранее не выявленную экспрессивную сторону общения, а также выстраивает единую иерархию форм общения ребенка, начиная с элементарных коммуникативных реакций периода новорожденности и младенчества и кончая ситуативно-достижимым уровнем духовного личностного общения студента.

Ключевые слова: онтогенез, метод «восхождения», субъекты обучения, уровни общения, стороны общения.

Введение

Педагогическая значимость проблематики общения связана, прежде всего, с тем, что без него нет обучения, воспитания и развития. Здесь надо учитывать идеи Выготского о роли общения в создании «зоны ближайшего развития» в обучении и положения педагогов об «обучении, погруженном в общение» (выражение Е.В. Коротяевой).

Сейчас немало исследований посвящено описанию новых *видов* общения (перечень которых и так очень велик), а также попыткам создания их полной и непротиворечивой классификации, пока не увенчавшихся успехом.

Более перспективным направлением исследований представляется круг проблем, значимых и для практики построения педагогического общения, и касающихся уровней и сторон общения, их взаимосвязей и взаимопереходов.

Целью нашего исследования было изучение особенностей перехода от природно-обусловленного общения *индивида* («комплекс оживления» и др.) к общению педагога и учащегося как *субъектов обучения* и далее как *личностей*, а также вычленение основных сторон общения и меры их реализации в ходе обучения в интернет-формате.

Отсюда вытекают следующие *задачи*:

1. Репрезентировать содержание теоретического метода восхождения от абстрактного к конкретному и соотнести его с принципом многоуровневого анализа системы (П.В. Кузьмин, С.М. Джакупов).

2. Применяя ключевые стадии «восхождения» к онтогенезу, раскрыть трансформацию системы базовых детерминант психики человека (мотив, образ, действие и интересующее нас общение) на уровне индивида, субъекта деятельности и далее личности.

3. Уделить особое внимание специфике общения ребенка в дошкольный период, в период становления его как субъекта деятельности обучения и далее (начиная с подросткового периода) как личности.

4. Вскрыть особенности становления педагога и учащегося как *двух субъектов обучения* и особенности их педагогического общения в обучении, наметить его личностные аспекты и уровни.

5. Обосновать на базе принятой нами методологии существование полного набора сторон общения и проанализировать меру их реализации при организации обучения на базе платформы *Zoom*.

Материалы и методы

Наше исследование базируется в основном на *методе восхождения от абстрактного к конкретному – важнейшем и достаточно универсальном теоретическом методе*. Необходимая четкая экспликация этого конкретного метода не есть уход в какую-то чрезмерно «отвлеченную» методологию, ибо методология – это *общая теория (или учение) о всех методах науки*, об их возможностях и принципах применения к объектам изучения, включая психику человека или педагогический процесс.

Согласно В.Н. Дружинину, «будем считать» теоретическим методом в первую очередь «дедуктивный (аксиоматический и гипотетико-дедуктивный), иначе

восхождение от общего к частному, от абстрактного к конкретному. Результат – теория, закон (часть теории. – Н.Ш.)». В то же время простое *обобщение* эмпирических фактов (не «добывание», а именно *первичное обобщение*) автор связывает с «индуктивной гипотезой, закономерностью, классификацией», которые *могут* входить как элементы в теорию предмета [1, с. 39]. В целом же, *отталкиваясь все время от «конкретного», от эмпирии, пускай все более разнообразной и получаемой все большим числом эмпирических методов, теоретически постичь предмет невозможно* (Э.В. Ильенков); а без теории нет и науки.

Общая идея метода «восхождения» и его «развертка». Подробная характеристика метода «восхождения» представлена в наших недавних статьях [2, с. 186-188; 3, с. 239-241]. Зачатки его идеи видны у Декарта, а в развернутом виде в «Науке логики» Гегеля. К. Маркс, критиковавший идеалистические моменты метода «восхождения» Гегеля (особо заметные в его «учении о понятии»), нигде *системно* (хотя бы на двух-трех страницах) *не эксплицировал* его собственное видение.

В XX веке этот метод развивал в «Критике диалектического разума» Ж.-П. Сартр. В СССР его пытались вычленивать из работ К. Маркса А.А. Зиновьев и чуть позднее Э.В. Ильенков в монографии «Диалектика абстрактного и конкретного в “Капитале” Маркса».

В конце XX века *метод восхождения от абстрактного к конкретному, по существу, в модернизированной гегелевской версии фигурировал у философов Казахстана при изложении системы категорий диалектики, понимаемой как теория познания*. Этот многотомный труд был осуществлен под руководством известного философа Казахстана Ж.М. Абдильдина.

Сперва вышел 1-й том «Диалектической логики» с подзаголовком «Общие проблемы. Категории сферы непосредственного», где под «непосредственным» понималось исходное «наличное бытие» (Гегель) изучаемого формообразования. Второй том книги с подзаголовком «Категории сферы сущности и целостности» раскрывает переход изучаемого формообразования на стадию *существования* (оформления) его *сущности*, которое мыслится в его *опосредовании «основаниями»*; исследуется также проблема формы (структуры), связь *сущности* и *явления* и возвышение сущности до уровня «действительности» как полноте ее проявления и т.д. В ракурсе таких подходов была написана и диссертация Н.С. Шадрина «Диалектика сущности и существования в формировании сознания индивида». В ней опровергалось «натуралистическое понимание» единичного существования личности, подчеркивалась его опосредованность основаниями и условиями, его «действительный» характер, а также его «предшествование» миру явлений (включая психологические).

В ключе казахстанской «Диалектической логики» мы здесь и понимаем метод «восхождения» (с поправками на «идеологию» и с корректирующим возвратом к чертам *гегелевского* понимания).

Смысл «восхождения» для психологов хорошо раскрыл С.Л. Рубинштейн в работе «Человек и мир». По мысли Рубинштейна, бытие, сущее – всегда субъект, но не предикат. Но каждое сущее обладает своей сущностью, которая раскрывается в становлении. При этом сущность, в ее широком понимании, в начале восхождения (на стадии «наличного бытия») определяет некоторое качество сущего, а затем она получает более специфическое содержание (сущность как таковая в ее развитой форме).

Важно *преодолеть* бытовавшую в советской психологии (и не только) идею «понятия-клеточки» («деятельность», «установка» и т.д.) как основы построения *всего* здания психологии. Более перспективна *идея множественности базовых детерминант психического* (его «порождающих факторов») и выражающих их категорий как *многоуровневой и «многоклеточной» системы* (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский).

Следуя за М.Г. Ярошевским, мы вычленим такие *базовые детерминанты психики* человека или ее «порождающие факторы», как *мотив, образ, общение («психосоциальное отношение») и действие*, а также *лежащие в их основе поэтапно становящиеся формы бытия человека – индивид, субъект деятельности и личность*, «вырастание» которых друг из друга в онтогенезе по сути и осмысливается как «восхождение» [2, с. 188-190].

Отметим, что первая стадия «восхождения» соответствует у Гегеля идее «индивидуальности» (первичной, «абстрактной» целостности), эксплицированной в его «Философии религии»; ею у него обладает не только новорожденный индивид, но и семя растения, изначально покоящееся в почве. Развиваясь, оно формирует *основания* своего существования – пускает корни и ростки, дающее ему питательные вещества, – и превращается в *реально существующее* растение с его *конкретной*, сложной структурой.

В целом стадии «восхождения» в онтогенезе человека таковы:

А) Стадия природно-непосредственного «наличного бытия» человека как *индивида* с его врожденными реакциями на среду обитания, включая их коммуникативные составляющие.

В) Стадия генезиса «деятельностной субъектности» в раннем детстве (становление субъекта деятельности). Оформление деятельностных оснований личностного существования у подростка. Общение на исходных стадиях развития личности.

С) «Переход» существования личности на стадию «действительности» («действительный человек», «самоактуализирующаяся личность»). Высшие уровни развития личности и ее общения.

Личностное общение учащегося (как и сама личность) фигурирует по сути лишь с подросткового возраста, однако это общение *постоянно смещается на исходный, базовый уровень взаимодействия субъектов деятельности обучения* (т.е. педагога и учащегося).

Выявление *полного набора* сторон общения на этом уровне составляет еще одну задачу нашего исследования. Методом ее решения является принцип учета «горизонтальных» связей общения с другими базовыми детерминантами психики (мотив, образ, действие) *на каждом системном уровне*, что является *развитием метода «восхождения»*. Идя таким путем, мы можем дополнить наши представления о сторонах общения на том или ином интересующем нас уровне общения.

Для изучения *полноты* реализации сторон общения в системе *Zoot* мы используем *метод анализа педагогического опыта* ее применения. При этом мы отчасти опираемся также на метод *психолого-педагогического наблюдения* над интересующими нас аспектами педагогического общения.

Результат

Термин «онто-генез человека» можно расшифровать как «генезис индивидуального бытия человека». При этом «бытие», «существование» человека представимо как *активное* (иногда непосредственно деятельное) *взаимодействие человека со средой* (своеобразный «масс-энерго-обмен») *на разных уровнях поддержания его жизни* (природном, культурно-предметном, социальном, информационном и т.д.). Надо также учитывать, что, по С.Л. Рубинштейну, базовые (и производные от них) психологические проявления и детерминации – мотивы, образы, формы общения и т.д. – суть лишь «*предикаты*» развивающегося бытия *реального субъекта*.

НАГЛЯДНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ «ВОСХОЖДЕНИЯ» КАК ПРОЦЕССА ТРАНСФОРМАЦИИ В ОНТГЕНЕЗЕ БАЗОВЫХ ДЕТЕРМИНАНТ ПСИХИКИ ЧЕЛОВЕКА (ВКЛЮЧАЯ ОБЩЕНИЕ). Результаты применения указанного метода «восхождения» к онтогенезу можно *сжато* представить в таблице, ранее предложенной автором [3, с. 241] и здесь немного модернизированной, отражающей три уровня (стадии) «восхождения» (см. таблицу 1).

По вертикали (левая колонка) она воспроизводит три уровня «восхождения» (индивид, субъект деятельности и личность с релевантными формами психической *саморегуляции*), а *по горизонтали* – систему *базовых детерминант* психики на каждом уровне (мотив, образ, действие и интересующее нас общение) с их предполагаемыми связями и «пересечениями», о которых говорил В.А. Ганзен.

Таблица 1 – Базовые детерминанты внутреннего мира человека (включая общение), формы их саморегуляции на разных этапах «восхождения» в онтогенезе (с примерами)

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ЧЕЛОВЕКА (КАК «МИР КУЛЬТУРНЫХ МИРОВ») С ЕЕ КУЛЬТУРНЫМИ СОДЕРЖАНИЯМИ, СОБЫТИЯМИ И Т. Д.				
Уровни субъекта индивидуальной жизни	Базовые психологические детерминанты, разыгрывающиеся на каждом уровне жизни человека			
Личность (волевая, личностно-смысловая саморегуляция) <воля; смыслы>	ЦЕЛОСТНЫЕ «СОБЫТИЙНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ»			
	<i>Мотив 3</i> Мотивы-ценности; нормы поведения; мотивы эго-центризма	<i>Образ 3</i> Интеллектуальная картина социального мира или его больших фрагментов	<i>Общение 3</i> Духовное общение; конвенциональное, манипулятивное, примитивное общение	<i>Действие 3</i> Поступок; социальные действия личности
Субъект деятельности (произвольная, непроизвольная саморегуляция) <внимание и т.д.>	ИНДИВИДУАЛЬНАЯ И СОВМЕСТНО-РАЗДЕЛЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (основание личностного существования)			
	<i>Мотив 2</i> Мотивы труда, учения и т.д.	<i>Образ 2</i> Образ предмета, средства и ситуации деятельности; образ партнера и самого себя	<i>Общение 2</i> Интерактивное общение (общение как обмен действиями)	<i>Действие 2</i> Предметное, трудовое, спортивное действие
Индивид (непроизвольная саморегуляция)	ЦЕПЬ (СИСТЕМА) РЕАКЦИЙ НА ФАКТОРЫ СРЕДЫ			
	<i>Мотив 1</i> Природные потребности и нужды	<i>Образ 1</i> Образ-сигнал	<i>Общение 1</i> «Реакция оживления»	<i>Действие 1</i> Отдельная моторная реакция
О Р Г А Н И З М				
СРЕДА ОБИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ВИДА НОМО SAPIENS				

КОНКРЕТНОЕ РАСКРЫТИЕ УРОВНЕЙ «ВОСХОЖДЕНИЯ» И ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА (УЧАЩЕГОСЯ) НА КАЖДОМ УРОВНЕ. Отгалкиваясь от содержания таблицы, рассмотрим стадии «восхождения» в онтогенезе, релевантные *индивиду, субъекту деятельности* и далее *личности*, акцентируя осо-

бенности их базовых психологических проявлений и детерминаций на каждой стадии. При этом анализ «восхождения», в первую очередь в разрезе особенностей детерминанты *общения*, мы будем по возможности привязывать к развитию ребенка вначале как дошкольника и далее как ученика общеобразовательной школы и студента.

А) *Стадия природно-непосредственного «наличного бытия» человека как индивида с его врожденными реакциями на среду обитания, включая их коммуникативные составляющие.* По Гегелю, изучаемое формообразование сначала есть непосредственное «наличное бытие» (*Dasein*), которое есть «вот тут» (*ist da*), там, где оно возникло, не осуществляя экспансии вовне. Его формой выступает *телесно-биологический индивид*, реализующий *эволюционно выработанные реакции* на факторы среды. «Чистый» индивид – это новорожденный и младенец, а «усложненный индивид» (А.Н. Леонтьев) – дошкольник, учащийся, взрослый на соответствующем уровне активности. *Жизненно важные условия* среды (включая «пространство» жизни ребенка – его кроватку, а также тепло, пищу, питье и т.д.) у индивида-младенца *также «наличны»* и заданы деятельностью и заботой взрослых.

Согласно Л.С. Выготскому, младенец как индивид «в гораздо большей степени является объектом (биологическим. – Н.Ш.), чем субъектом, т.е. активным участником социальных отношений» [4, с. 919]. «Социальность» младенца скорее *потенциальна; реально* он наделен лишь «*самостоятельной силой реагирования*» (А.Н. Леонтьев) на среду обитания и не может изменять, формировать ее в ходе *деятельности*.

Мы уже отмечали, что у новорожденного и младенца вычленяются *четыре типа* природных *реакций*: а) реакции на состояния организма и ход удовлетворения/неудовлетворения потребностей: плач (если ребенок чувствует голод или телесный дискомфорт), улыбка удовольствия, когда пища попадает ему в рот и он проглатывает ее и т.д.; б) ориентировочные реакции на *новые* и *сильные* (яркие) раздражители; в) реакции в составе «комплекса оживления», возникающие при «контакте глаз» между ребенком и взрослым; г) безусловные рефлексy, частично отмирающие в первые месяцы жизни ребенка: подошвенный рефлекс Бабинского, рефлекс охватывания Монро, хватательный рефлекс, хоботковый рефлекс, глазной рефлекс (откидывание головы в сторону при ярком свете), рефлекс глотания, выплевывания, чихания и т.д.

По Л.И. Божович, реализация «потребности в новых впечатлениях» младенца, связанная с его произвольными ориентировочными реакциями на новизну и значимая или мало значимая для его родителей *в их общении с ребенком*, предопределяет степень интенсивности познания мира и *развития* ребенка [5, с. 159-164].

Отметим также, что ориентировочные реакции на новое и необычное лежат, как известно, в основе формирования условных рефлексов человека и его поведения. Педагогически все это значимо для анализа проблематики *семейного воспитания* уже в этот период!

Многие упомянутые реакции индивида-младенца потенциально содержат и *коммуникативную составляющую*. Так, его эмоциональные реакции на свои потребностные состояния и ход удовлетворения своих нужд, проявляющиеся в мимике лица и других экспрессиях типа смеха, плача и т.д., *потенциально* адресованы (так задано эволюцией!) *другому человеку* (взрослому), решающему все его жизненные проблемы. Без таких реакций, выступающих «спусковым крючком» помощи взрослого (по пословице «дитя не плачет – мать не понимает»), малыш не обладал бы даже природным «наличным бытием».

Реакция «оживления» как основа более сложных форм общения ребенка хорошо описана М.И. Лисиной. Эту реакцию, по ее наблюдениям, вызывал даже посторонний человек, общаясь с которым младенец не сводил глаз с его лица, гулил, перебирал ножками и всячески выражал свою радость.

В) *Генезис «деятельностной субъектности» в раннем детстве. Оформление деятельностных оснований личностного существования у подростка. Общение на исходных стадиях развития личности.*

По Гегелю, восхождение есть «восхождение» над непосредственным бытием чего-либо *к общему, существенному*. В онтогенезе мы также наблюдаем восхождение наличного бытия индивида с его реакциями в направлении *родовых, сущностных черт человека*: это способность *к саморегуляции, совершенствованию* и превращению в «предмет» своей жизнедеятельности, делающей человека субъектом этой деятельности.

Становление человека как сознательного субъекта («реализатора», регулятора) простейших видов деятельности происходит в раннем детстве. Движущая сила этого процесса – *общение* ребенка и взрослого, его контроль над осуществлением ребенком предметных действий в виде помощи, подсказок и т.д.

Согласно М. Хайдеггеру, субъект есть нечто, «лежащее под» (исходя из семантики слова *subjectus*). По В.П. Зинченко, субъект лежит «под» деятельностью, ибо реализует ее культурные требования и каноны, что раскрывает культурно-историческая психология Л.С. Выготского с ее идеей интериоризации деятельностного содержания культуры.

Как отметил В.И. Кабрин, именно «Б.Г. Ананьев ... конкретизировал феномен субъекта в качестве организатора, инициатора основных видов деятельности» [6, с. 56], ответственно озабоченного реализацией деятельности по стандартам профессиональной культуры. Кабрину вторит И.А. Зимняя, отмечая, что «человек как

субъект деятельности планирует, организует, направляет, корректирует ее». При этом осуществляется опредмечивание и распредмечивание человеческих «сущностных сил» [7, с. 79].

Понятно, что учитель как субъект деятельности преподавания и воспитания формируется в системе *профессиональной подготовки педагога*.

Что касается ребенка, то, по Д.Б. Эльконину, *в раннем детстве* (от 1 до 3 лет) у него формируются простейшие *предметные действия*, отличные от актов хватания предметов и манипулирования ими и делающие его *субъектом простейших предметных действий*.

Ребенок здесь осваивает целесообразные действия с предметами культуры, учится пользоваться ложкой, чашкой и т.д., в ходе игры выкладывает пирамидки из колец, кубиков, овладевая навыками предметно-конструктивных действий, т.е. он становится *субъектом элементарных предметных действий*.

Общение со взрослым обретает здесь характер *помощи* взрослого, «показа» и «*сотрудничества*» двух субъектов. В иных формах это продолжается в учебной деятельности. Так, по Выготскому, такие формы общения, как еле заметные подсказки, помощь и наводящие вопросы педагога становятся основой «зоны ближайшего развития».

Согласно И.А. Зимней, Д.Б. Эльконин раскрыл «изменения предметного действия ребенка в раннем детстве», в частности «совместность его выполнения со взрослым, включающую прослеживание (результатов. – Н.Ш.) и пробы», что вскрывает характер общения как предметно-деятельностного «сотрудничества». В целом «в процессе развития ребенка как субъекта деятельности формируется целенаправленность (целеполагание), произвольность, саморегулятивность, четкое разграничение приемов, способов действия», умение отделить цель от мотива [7, с. 115]. «Саморегулятивность» тут выражается не только в произвольном внимании, но и элементах *произвольного внимания* (см. таблицу 1).

Первичное «оформление» личностного существования на основе его «базовых» деятельностных оснований («второе рождение Я») происходит, по-видимому, у подростка и связано с овладением им *набором сложных, высокоразвитых, социально значимых* (базовых) видов деятельности: труд в элементарной форме, профессионально-ориентированная учебная, общественно-полезная, семейно-бытовая деятельность. Они становятся основанием, «площадкой» оформления *существования* личности и возможности реализации ее *осознанной ответственной позиции* – ее главного свойства (С.Л. Рубинштейн). Учебная деятельность – лишь *часть* оснований личности.

Сами «*деятельностные*» основания *существования личности*, соответственно, его «сущностные силы» связаны с целесообразным «приведением в действие»

его *природных сил*, что предполагает *удовлетворение органических потребностей и запросов*.

Чрезмерное *культивирование* этих потребностей, а также известное «*подростковое*» самоутверждение личности формирует ее «*потребностную*» (и эгоцентрическую) позицию, что часто выражается в «*примитивном*» и «*манипулятивном*» общении, учет которых необходим и воспитателю (А.Б. Добрович).

С) «*Переход*» существования личности на стадию «*действительности*» («*действительный человек*», «*самоактуализирующаяся личность*»). *Высшие уровни развития личности и ее общения.*

Рассмотрим теперь последний (высший) этап «*восхождения*». Он релевантен «*переходу*» существования личности на стадию «*действительности*» («*действительный человек*», «*самоактуализирующаяся личность*», «*высокоразвитая личность*»). «*Действительность*», по Гегелю, есть высшая форма *существования сущности в ее существовании*; она достигается (говоря о человеке) в существовании *развитой личности*.

Стадия *действительности* означает достижение непосредственного «*единства сущности и существования*», наполнения его *своими сущностными чертами*. Это и выражает единство *родовой сущности* человека и *личностной (индивидуальной) формы ее существования* (см. об этом также работы Э.В. Ильенкова).

Действительное проявление сущности данного формообразования в его существовании есть также *единство внешних и внутренних отношений* (Гегель). Видимо, таким единством обладают для личности *не общественные*, а скорее ее *ценностные* отношения. В ценностях человек «*самоактуализируется*» (А. Маслоу) и проявляется *целиком* – и *для себя* (ценностная самореализация), и *по отношению к миру*.

В. Франкл полагал, что мотивы и потребности личности, релевантные ее низшим «*измерениям*» и «*стремлению к удовольствию*», есть лишь «*подмена*» смысла жизни, реализуемого на уровне *ценностных отношений*.

«*Совокупность общественных отношений*» (по Марксу), включая трудовые, не может быть сущностью *личности* «*в ее действительности*», как полагают А.Б. Орлов и другие [8, с. 13], ибо они отчасти *внешни для нее*. Хотя они играют роль *как бы «оболочки»*, в которую должна укладываться активность человека *как субъекта, исполнителя деятельности*.

А.Б. Добрович в книге «*Воспитателю о психологии и психогигиене общения*» осуществляет беспрецедентный по степени детализации анализ фаз, отчасти сторон и уровней *личностного общения*, начиная с примитивного и кончая духовным. При этом каждый уровень «*прокручивается*» через фазы, что придает исследованию системность.

На *личностном уровне* автор выделяет: 1) примитивное общение; 2) манипулятивное; 3) стандартизированное; 4) конвенциональное; 5) игровое; 6) деловое и 7) духовное общение.

Суть *духовного общения*, которое иногда реализуется и в педагогическом (воспитательном) процессе, состоит «не в отборе тем», а в прикосновении» собеседников к высшим ценностям человечества и в «обмене» своими ценностями.

Конвенциональное общение является у Добровича «серединным» и границей между низшими (примитивное и манипулятивное) и высшими (игровое, деловое, духовное) видами общения. По А.Б. Добровичу «контакт на конвенциональном уровне... требует от партнеров высокой культуры общения. Умение “держать” диалог на этом уровне, а тем более “приводить” его к такому уровню можно уподобить сложному искусству, для овладения которым иному человеку приходится годами работать над собой» [9, с. 92-93].

Такое общение осуществляется на основе конвенционально принятых норм и правил этикета, но еще *не* на основе ценностей, являющихся чем-то *абсолютным, вечным, священным*, имеющих «характер принципов» (А. Маслоу. Д.А. Леонтьев). Эти нормы (и в этом сложность) надо еще «извлечь» из каких-то формальных и неформальных «кодексов поведения», отчасти скорректировать и *применить*. Для достижения конвенционального уровня общения полезны беседы и дискуссии о правилах современного этикета, их смысле, необходимости и т.д.

Согласно Добровичу, для человека, опускающегося до *примитивного* общения, «собеседник не партнер, а предмет, нужный либо мешающий. Если нужный, им надо овладеть», возможно, применяя манипуляции (и тогда общение будет манипулятивным); «если мешающий, его надо оттолкнуть» [9, с. 92]. Педагог призван убеждать учеников в том, что если кто-то резко прерывает разговор собеседников и сразу приступает к тому, что ему нужно, то это отчасти *уже примитивный уровень* общения.

Но участники педпроцесса *не общаются все время на личностном уровне* (конвенциональном, доконвенциональном или постконвенциональном), более связанном с ходом *воспитания*. (Кстати, *воля*, по таблице 1, есть форма саморегуляции *личностного* уровня, а ее формирование – *часть* воспитания.) Особую (даже *основополагающую*) роль играет общение педагога и учащегося именно *на субъектно-деятельностном уровне* – как *двух субъектов* обучения. К этому мы сейчас и переходим.

ПРОБЛЕМА ОБЩЕНИЯ НА УРОВНЕ СУБЪЕКТОВ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧЕНИЯ. Нас здесь будет интересовать случай, когда «субъект деятельности» выступает как *субъект не индивидуальной, а совместно-разделенной деятельности обучения* – как педагог и учащийся.

При этом *деятельность обучения* раскрывается «по формуле»:

Обучение = учение (деятельность ученика) + преподавание (деятельность педагога)

Педагог и ученик взаимодействуют, общаются как субъекты *единой* в своих моментах деятельности обучения. По словам И.А. Зимней, «каждый из входящих в совокупный субъект (образования и обучения. – Н.Ш.) конкретных субъектов имеет *свои, но согласованные, объединенные цели...* Общая цель образовательного процесса как деятельности – сохранение и дальнейшее развитие общественного опыта, накопленного цивилизацией, конкретным народом, общностью» [7, с. 129].

Если учитель в учебном процессе исходит из принципа «для других, а через это – немного для себя», то мотивы ученика связаны с принципом «сначала для себя, а через это, – в конечном счете, для других». Причем (и это естественно) *конечная* польза его учебной деятельности («для других») предстает для него несколько *размытой* и перенесенной в отдаленное и отчасти неопределенное будущее.

Конкретные *действия преподавателя* в составе обучения сводимы к следующим функциям:

- *Предъявление знаний* с предоставлением соответствующих сведений (информации);
- *Постановка задач и предъявление (показ) образцов* выполнения учебных действий и заданий;
- *Стимулирование (мотивирование)* активности и деятельности учащегося;
- *Контроль* за осуществлением учебных действий и их результатами;
- *Оценка* результатов осуществления учебной деятельности, степени *усвоения* соответствующих знаний, умений и навыков;
- *Стимулирование развития* учащегося.

В целом «*субъектность*» педагога в обучении формируется в его профессиональной подготовке и сводится к наличию и реализации соответствующих знаний, а также умений и навыков преподавания.

Существует много видов *деятельностной «субъектности» учащегося* (школьника, студента). Он может выступать субъектом семейно-бытовой деятельности, заботясь о зарабатывании жизненных средств для себя и своей семьи; может проявлять себя и как субъект права, реализующий, к примеру, положенные ему льготы по оплате обучения и т.д. И лишь *одной* из форм его субъектности является *субъектность в обучении*.

«*Субъектность*» учащегося в обучении суммативно предстает как его «*обучаемость*». По И.А. Зимней, «обучаемость – важнейшая характеристика субъектов учебной деятельности», то есть учащихся [7, с. 186]. Часто говорят об обучаемости дошкольника как его «готовности к школе», но важно задуматься об этих момен-

тах и применительно к студенту. При этом не должно пройти мимо нашего внимания то, что, согласно наблюдениям организаторов вузовской работы в России, приблизительно две трети российских студентов «не обучаемы», что больше заметно в периферийных вузах.

По И.А. Зимней, значима трактовка обучаемости З.И. Калмыковой как «совокупности (ансамбля) интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий» (минимум знаний, должная мотивация) «зависит продуктивность учебной деятельности». Обучаемость соотносительна «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский), а «обученность» – с уровнем актуального развития» [7, с. 187].

При слабой обучаемости учащегося педагог не сможет успешно взаимодействовать с ним. *Выведение* ученика на минимально необходимый уровень обучаемости (субъектности) предполагает у него минимум знаний, учебных умений, интеллекта, мотивации и интереса к учению, дисциплине. При достаточном уровне субъектности *обоих* участников обучения реализуется «*оптимальное педагогическое общение*» (А.А. Леонтьев).

ВЫЧЛЕНЕНИЕ ПОЛНОГО НАБОРА СТОРОН ОБЩЕНИЯ И ОБОСНОВАНИЕ СУЩЕСТВОВАНИЯ ЕГО ЭКСПРЕССИВНОЙ СТОРОНЫ. Применение метода восхождения от абстрактного к конкретному продуктивно и при решении данного вопроса. Слово *concretus* означает «сращенный». Поэтому общение надо анализировать не изолированно (что бывает часто), а в *сопряжении* и «*пересечении*» с другими базовыми детерминантами психики, что проясняет и проблему *сторон общения*.

Многие педагоги и психологи исходят из существования *трех сторон общения*, раскрывая их, вслед за ранними работами Г.М. Андреевой [10, с. 82-88], в таком порядке:

информационная (коммуникативная) — > интерактивная — > перцептивная.

Такой взгляд присутствует в словаре А.Л. Свенцицкого и других словарях, в учебниках и монографиях по психологии А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, Р.С. Немова, С.К. Жантукеева и т.д.

Среди *педагогов* эти три стороны общения (в указанном порядке) раскрывают, – в духе работ Г.М. Андреевой, – не только упомянутая Е.В. Коротаева, но и известный педагог П.И. Пидкасистый. Однако уже педагог Н.А. Морева эксплицирует *иной*, более правильный *порядок чередования* сторон общения, раскрывая их на материале современного педагогического процесса [11, с. 37-39]:

Перцептивная — > информационная (коммуникативная) — > интерактивная

Учитывая упомянутую взаимосвязь общения с другими базовыми детерминантами психики, раскрытыми в таблице 1, надо акцентировать связь *общения и образа* (который его ориентирует и регулирует), а также *общения и действия*. (О мотивах субъектов обучения мы уже говорили.)

В итоге *в общении* (в том числе педагогическом) можно вычленить *не три, а четыре последовательно чередующиеся стороны*:

*Перцептивная+экспрессивная сторона — >
— > информационная (коммуникативная) — > интерактивная*

А) На *начальной фазе* общения реализуется *перцептивная сторона* – в силу потребности распознавания и оценки *образа другого человека* (партнера), учета его состояний и свойств как умелого, неумелого, энергичного, пассивного и т.д. *субъекта совместной деятельности обучения*;

Б) Здесь реализуется также *экспрессивная сторона* общения, или «*самопредъявление*» (произвольное или непроизвольное) субъектом образа своего «Я» партнеру по будущей работе, своих установок и пр.;

В) Далее реализуется *информационная сторона* общения как взаимопередача и взаимовосприятие *информации*, связанной с *образом ситуации совместной деятельности обучения* в сознании каждого ее участника; она должна *обязательно учитываться* при налаживании этой деятельности.

Г) Наконец на «пересечении» и во взаимосвязи с базовой детерминантой *действия* (здесь это *учебное действие ученика, действие педагога в ходе преподавания*) реализуется «*итоговая*», *интерактивная сторона общения*. Это общение как *взаимодействие*, как обмен участников обучения не столько словами, сколько *действиями*, как их координация, дающая продуктивный итог и т.д.

При неполной реализации какой-то стороны общения идет возврат к предыдущей фазе (А.Б. Добрович); поэтому на деле *временное следование сторон общения* идет сложными путями.

Отметим, что в «*перцептивный блок общения*» Е.В. Коротаева включает не просто познание другого, но и меру *личностного «принятия»* человеком другого (в духе подходов К. Роджерса). Поэтому в *деловые игры* по развитию данной стороны общения учащихся автором «включены игры, представленные Эндрю Флюгельманом и Лаурой С. Франк (Madison, Wisconsin)», описанные в сборнике игр «*Приключения в классной комнате*», популярном в США, что говорит об их педагогической эффективности [12, с.50].

Характеризуя *«интерактивный блок общения»*, Е.В. Коротаева раскрывает значимые черты *совместной деятельности*, где он реализуется. Это «соприсутствие участников деятельности в едином времени и пространстве», «наличие единой цели», «разделение процесса деятельности между участниками» (что происходит и в обучении), «согласование индивидуальных операций участников», «получение единого конечного результата (совокупного продукта)» и т.д. [12, с.33].

Удивительно, что существование изначальной *экспрессивной стороны общения* не было «извлечено» уже из работы Ч. Дарвина «Выражение эмоций у человека и животных», в подлиннике *The Expression Of The Emotions In Man And Animals (New York, 1896)*. Кстати, и последняя крупная монография по общению В.А. Барабанщикова «Экспрессии лица и их восприятие» явно *различает* механизмы «экспрессий лица» (точнее – экспрессий *состояний* личности *через* мимику лица) и последующие механизмы их *перцепции* партнером. То есть, по сути дела, экспрессивная и перцептивная стороны общения всегда образуют некую «диаду». По В.А. Барабанщикову, «и генетически, и функционально выразительные движения (экспрессивная сторона общения. – Н.Ш.) и их восприятие (перцептивная сторона общения. – Н.Ш.) оказываются разными сторонами одного и того же коммуникативного события» [13, с. 22].

Говоря о выразительных движениях (реакциях) младенца как проявлениях его потребностей и нужд (см. выше), Дарвин в указанной книге отмечает, что если ребенок кричит намеренно или непроизвольно, то он хочет привлечь внимание взрослого к своим нуждам. Но при этом «у него нет ни желания ни намерения» придавать чертам своего лица форму, выражающую страдание. То есть экспрессия состояний ребенка регулируется на уровне *бессознательных* механизмов.

Поэтому *на ранних этапах развития механизмы неосознанной, непроизвольной саморегуляции экспрессивной стороны общения, по-видимому, преобладают*. Но уже у подростка, а далее юноши и взрослого мы видим и «*осознанное*» (произвольное по механизмам) самопредъявление состояний и свойств личности, субъекта партнеру через «управление» мимикой лица, позой, жестами, интонацией голоса и т.д. (а иногда и *рисунком поведения*). Партнер, в свою очередь, это «прочитывает», реализуя уже *перцептивную* сторону общения.

Тест *М. Синдера* на «способность к управлению самопредъявлением в общении» неплохо диагностирует развитие *механизмов произвольного самопредъявления* себя (своего «Я») партнеру, необходимых и педагогу. Говоря, что «актриса играла с большой экспрессией», мы подразумеваем, что она сумела осознанно (а где-то и «по наитию», через «вживание в свою роль») выразить состояния и черты характера своего сценического «Я» через комплекс мимических, жестовых и т.д. проявлений. И имеющиеся наработки по роли *«актерской» составляющей* в об-

щении педагога (начиная с работ В.А. Кан-Калика), по сути основанной на «самопредъявлении», надо взять на вооружение.

Феномен «контакта глаз» (считающийся главным условием эффективного общения), «эффект ореола», влияние «установок» на восприятие и оценку образа другого и т.д. подчеркивают важность изучения «диады» *экспрессивной и перцептивной сторон общения*.

Многие педагоги говорят о важности развития *культуры речи* учителя, обеспечивающей реализацию информационной и отчасти интерактивной сторон общения. Е.В. Коротаева, а также Н.А. Морева предлагают даже целую систему тренингов (игр) для развития упомянутых сторон общения.

АНАЛИЗ МЕРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СТОРОН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ZOOM. Для организации обучения (и общения) нужны соответствующие условия, связанные с «вниманием общества к задачам обучения и воспитания» (предоставление помещений, контроль за их использованием и т.д.). И здесь стремление работать *непрерывно* в «удаленке» подобно ситуации, когда партнеры предпочитают смотреть друг на друга через перевернутые подзорные трубы, чтобы, «уменьшив» образ партнера, отбросить «ненужные детали»...

Эффективность любых форм педобщения, включая общение на базе платформы *Zoom*, можно реально оценить, вычлняя его стороны: чем эффективнее реализуется каждая сторона, тем результативнее само общение и обучение в целом

Анализ полноты реализации общения и его четырех сторон в условиях обучения и общения в системе *Zoom* не выглядит надуманной проблемой, ибо имелся опыт ее применения в «ковидный» период. По этому вопросу мы отчасти уже высказывались в нашей статье [3, с. 247-249].

Отчасти обобщая и углубляя сказанное в ней, отметим следующее.

Во-первых, при работе в *Zoom* на экранах мониторов взаимно отображаются образ преподавателя и образы обучаемых, отчасти предметная ситуация и обстановка общения. Кроме того, тут идет передача звучащей речи, а иногда и текстовых сообщений на экране.

При этом эффективность реализации практически всех четырех сторон общения здесь весомо *снижается* по следующим причинам:

А) Прежде всего, страдает осуществление *перцептивной и экспрессивной сторон общения*. Во-первых, это связано с недостаточной реализацией механизмов 3-х мерного зрения, ибо на плоском экране «срабатывают» лишь монокулярные, но не бинокулярные признаки глубины. Отсутствие передачи 3-х мерного образа лица партнера значимо дестабилизирует перцептивную сторону общения; также исче-

зает уверенность и в правильной передаче (*экспрессии*) человеком *своих* состояний и свойств через мимические или жестовые средства.

Во-вторых, надо учитывать, что *лицо каждого участника сеанса Zoom находится достаточно близко от камеры*. Отсюда вытекают следующие моменты:

1) Перспективные искажения образа лица и фигуры (слишком толстый нос, губы и т.п.), что нарушает перцепцию образа партнера;

2) Появление «феномена вертявой головы», также нарушающего эту перцепцию;

3) Невозможность передачи образа преподавателя на фоне *предметной ситуации* проведения каких-то опытов и т.п.

Обозначенные моменты во многом нарушают *не только перцепцию*, но и *экспрессию* (самовыражение) человеком своего «Я» другим участникам обучения – человек толком не чувствует, как он «подает себя» как конкретная личность, субъект совместной работы и т.д.

Б) Надо также учитывать, что камера на панели монитора, а тем более камера «сотки», которой часто пользуются студенты в сеансе *Zoom*, неспособна создать *достаточно четкое изображение* лица партнеров и реальной предметной ситуации. Ибо она не дает достаточно большое число различимых линий (точек) по ширине экрана даже по сравнению фотоаппаратом *Nikon*, не говоря о случаях «живого общения». Кроме того, как отмечают эксперты, *любая* цифровая камера плохо передает (даже по сравнению с пленочным форматом) цвет, теплоту, фактуру объектов, что также значимо с позиций *успешности* реализации актов *перцепции и экспрессии* и других сторон общения.

В) В силу сказанного отчасти редуцируются не только перцептивная и экспрессивная стороны общения, но и *передача информации* (т.е. *информационная сторона* общения) через *невербальные средства* (жесты, мимику и т.д.) или через *предметную ситуацию* общения. (Последняя выглядит плоской и обедненной по сравнению с живым общением.) Правда информация тут может передаваться *через живую речь* (по принципу *телефона*, изобретенного еще в XIX веке), через текстовые сообщения и визуальные изображения (также плоского и обедненного характера), сопровождающиеся текстовыми пояснениями.

Г) Значимой реализации *интерактивной стороны* общения субъектов обучения – в контексте проведения *реально-предметных экспериментов* по химии, физике, электротехнике, биологии, психологии и т.д. – здесь также ожидать затруднительно. Причем тут полностью невозможна корректировка *действий учащегося с реальным предметом* – объектом изучения – и *освоение* таких действий.

Д) Так как камера системы *Zoom* расположена на панели монитора или еще дальше к краю (если это внешняя камера), то между субъектами обучения при реа-

лизации упомянутой *перцептивной и экспрессивной сторон* общения нельзя установить «контакт глаз» (по некоторым данным, он на 90% определяет успех общения). Действительно, пусть преподаватель смотрит *точно на камеру* (напоминая себе: «сейчас каждый студент видит мой направленный на него взгляд»). Но тогда, как показывают наблюдения над педобщением в этих условиях, он *не видит лица студента* – т.е. «контакта глаз» здесь нет. Если же он смотрит, как ему кажется, «*точно*» в глаза студенту, лицо которого он видит где-то в центре экрана, то студент видит его «косой», «бегающий» или отведенный в сторону взгляд, что вновь разрушает «контакт глаз». (Те же рассуждения верны и по студенту.)

Е) Наконец, при общении в *Zoom* невозможна создание и передача психологической «групповой атмосферы» (*group climate*), возникающей в обычном, живом формате обучения, исследования которой начал еще К. Левин (*K. Lewin*).

Здесь невозможно воспринять и понять, к примеру, то, какие взгляды бросают друг на друга участники дискуссии, как один из них завладевает вниманием группы, члены которой поворачивают головы в его сторону, одобрительно улыбаются или выражают сомнение и т.д.

В целом реализация четырех сторон общения в формате *Zoom*, по-видимому, будет неполноценной и при переходе педобщения на *личностный уровень*. Ведь личностное общение сложнее и содержательнее, чем субъектно-деятельностное, ограниченное все-таки рамками *одной* деятельности. Оно предполагает движение между партнерами больших объемов информации и различение ими гораздо большего числа нюансов и оттенков транслируемых и воспринимаемых в ходе общения образов.

Заключение

По результатам исследования можно сделать следующие выводы.

1. Онтогенез человека есть *трансформация* форм бытия, существования человека в его динамичном, активном (иногда просто деятельностном) отношении со средой. В их контексте трансформируются и базовые (и производные от них) проявления и детерминанты психики человека – мотивы, образы, действия и т.д., включая общение, а также формы саморегуляции на соответствующем уровне. Теоретическим методом воспроизведения таких трансформаций служит метод восхождения от абстрактного к конкретному. Экспликация этого метода была осуществлена не Марксом, а Гегелем, а в конце XX века – в казахстанской «Диалектической логике», понимаемой как методология и теория познания.

2. Первой стадией «восхождения» в онтогенезе выступает природное «наличное бытие» человека как индивида (изначально это новорожденный и младенец с его природными реакциями на среду обитания). Существуют четыре типа таких реакций, описанных в работе, большинство из которых имеют коммуникатив-

ную составляющую. Особое место среди них занимает «комплекс оживления» как «бескорыстная» реакция на лицо взрослого (М.И. Лисина) – основа более сложных форм общения.

3. Раннее детство есть фаза становления «деятельностной субъектности», когда ребенок выступает субъектом (носителем) форм деятельности (сначала элементарных) – подлинных оснований человеческой жизни. Ребенок и взрослый здесь впервые начинают общаться и «сотрудничать» (Д.Б. Эльконин, И.А. Зимняя) именно как целенаправленно действующие с предметами *субъекты*.

4. Осваиваемые сложные, социально-значимые формы деятельности (труд в элементарной виде, профессионально-ориентированная учебная, общественно-полезная, семейно-бытовая деятельность) становятся *основаниями* генезиса формы *личностного существования* у подростка, что психологически проявляется в его мотивах, образах и, что очень важно, формах общения уже *личностного уровня*. При этом важно ориентировать старшеклассника, студента на нежелательность низших (примитивное, манипулятивное) и предпочтительность высших (игровое, духовное) форм личностного общения

5. Исходный субъектно-деятельностный уровень общения в обучении наиболее важен. В основе субъектности учащегося в обучении лежит его «обучаемость» (И.А. Зимняя, З.И. Калмыкова). Но надо учитывать всю систему связей детерминанты общения с другими базовыми детерминантами – мотивами, действиями, а также многогранными образами субъекта, включая образ ситуации в обучении, образ партнера и самого себя (образ «Я») и т.д. Отсюда обоснуется важное для практики существование не трех, а четырех сторон общения (включая экспрессивную).

6. Детальный психологический анализ опыта применения интернет-технологий в «ковидный» период, показывает, что в формате *Zoom* достаточно полноценно (по сравнению с живым, «непосредственным» общением) не реализуется практически ни одна из сторон педагогического общения (а значит и общение в целом как условие обучения). По-видимому, здесь трудно ожидать эффективности педагогического общения также и на личностном уровне.

Список использованной литературы

1. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология: учебник для вузов. – М.: Питер, 2008. – 320 с.
2. Шадрин, Н.С. Теоретические методы исследования, их методологическая и эвристическая продуктивность и недооценка в практике научных публикаций (с примерами из области психологии) // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – №1. – С. 185-195. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRG.2022.115.1.143>.
3. Шадрин, Н.С., Оспанова Б.Б. Амплификация представлений об уровнях, сторонах и фа-

зах общения на базе реализации метода восхождения от абстрактного к конкретному в психологии (с примерами по педагогическому общению) // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия Психология. – 2022. – №2. – С. 237-249.

4. **Выготский, Л.С.** Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2008. – 1008 с.
5. **Божович, Л.И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
6. **Кабрин, В.И.** Антропологическая судьба субъекта //Методология и история психологии. – 2010. – №1. – С. 52–68.
7. **Зимняя, И.А.** Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
8. **Орлов, А.Б.** Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. – М.: Академия, 2003. – 272 с.
9. **Добрович, А.Б.** Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
10. **Андреева, Г.М.** Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений – М.: Аспект-Пресс, 2017. – 363 с.
11. **Морева, Н.А.** Тренинг педагогического общения. – М.: Просвещение, 2003. – 304 с.
12. **Коротчаева, Е.В.** Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение. – М.: «КСП», ИП РАН, 1997. – 224 с.
13. **Барабанщиков, В.А.** Экспрессии лица и их восприятие. – М.: ИП РАН, 2012. – 341 с.
14. **Абдильдин, Ж.М.** и др. Диалектическая логика: Общие проблемы. Категории сферы непосредственного. – Алма-Ата: Наука, 1986. – 400 с.
15. **Леонтьев, А.А.** Педагогическое общение. М.: Знание, 1980. – 48 с.
16. Педагогика: учебное пособие / Под ред. **П.И. Пидкасистого.** – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
17. **Lewin, K.** Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics. – N.-Y.: Happer & Brothers publishers, 1948. – 289 p.
18. **Шадрин, Н.С.** Диалектика сущности и существования в формировании сознания индивида. Автореферат дисс. на соискание ученой степени кандидата философских наук. – Алма-Ата, 1985. – 23 с.
19. **Гегель, Г.В.** Философия религии. В 2-х томах. Т.1. – М.: Мысль, 1975. – 532 с.

References

1. **Druzhinin, V.N.** Jeksperimental'naja psihologija [Experimental psychology]. [Text] – М.: Piter, 2008. – 320 p.
2. **Shadrin, N.S.** Teoreticheskie metody issledovaniya, ih metodologicheskaya i evristicheskaya produktivnost' i nedoocenka v praktike nauchnyh publikacij (s primerami iz oblasti psihologii) [Theoretical methods of research, their methodological and heuristic productivity and underestimation in practice of scientific publications]. [Text] // International Research Journal. – 2022. – №1. – P. 185-195. DOI:<https://doi.org/10.23670/IRG.2022.115.1.143>.
3. **Shadrin, N.S., Ospanova B.B.** Amplifikaciya predstavlenij ob urovnjah, storonah i fazah obshcheniya na baze realizacii metoda voskhozhdeniya ot abstraktnogo k konkretnomu v psihologii (s primerami po pedagogicheskomu obshcheniyu) [Amplification of concepts about the levels, parties and phases of communication based on the implementation of the method of ascending from the abstract to the concrete in psychology (with examples on pedagogical communication)]. [Text] // Vestnik of KazNPU named after. Abaya. Psychology series. – 2022. – No. 2. – P. 237-249.

4. **Vygotsky, L.S.** Psihologija [Psychology]. [Text] – M.: EKSMO-Press, 2008. – 1008 p.
5. **Bozhovich, L.I.** Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. [Text]– St. Petersburg: Peter, 2009. – 400 p.
6. **Kabrin, V.I.** Antropologicheskaja sud'ba sub'ekta [The anthropological fate of the subject]. [Text] // Methodology and history of psychology. – 2010. – No. 1. – P. 52-68.
7. **Zimnaya, I.A.** Pedagogicheskaja psihologija [Pedagogical psychology]. Textbook for universities. [Text] – M.: Logos, 2005. – 384 p.
8. **Orlov, A.B.** Psihologija lichnosti i sushhnosti cheloveka: Paradigmy, proekcii, praktiki [Psychology of personality and human essence: Paradigms, projections, practices]. [Text] – M.: Academy, 2003. – 272 p.
9. **Dobrovich, A.B.** Vospitatelju o psihologii i psihogigiene obshhenija [To the educator about psychology and psychohygen of communication]. [Text] – M.: Enlightenment, 1987. – 207 p.
10. **Andreeva, G.M.** Social'naja psihologija [Social psychology]: Textbook for higher educational institutions [Text] – M.: Aspect-Press, 2017. – 363 p.
11. **Moreva, N.A.** Trening pedagogicheskogo obshhenija [Training of pedagogical communication]. [Text] – M.: Enlightenment, 2003. – 304 p.
12. **Korotaeva, E.V.** Hochu, mogu, umeju! Obuchenie, pogruzhennoe v obshhenie [I want, I can, I can! Learning immersed in communication]. [Text] – M.: «KSP», IP RAS, 1997. – 224 p.
13. **Barabanshchikov, V.A.** Jekspressii lica i ih vosprijatie [Facial expressions and their perception]. [Text] – M.: IP RAS, 2012. – 341 p.
14. **Abdil'din, ZH.M.** i dr. Dialekticheskaja logika: Obshhie problemy. Kategorii sfery neposredstvennogo [Dialectical logic: General problems. Categories of the sphere of the immediate]. [Text] – Alma-Ata: Nauka, 1986. – 400 p.
15. **Leontiev, A.A.** Pedagogicheskoe obshhenie [Pedagogical communication]. [Text] – M: Znanie, 1980. – 48 p.
16. Pedagogika [Pedagogy]. Textbook /Edited by **P.I. Pidkasistogo**. [Text] M.: Pedagogical Society of Russia, 1998. – 640 p.
17. **Lewin, K.** Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics. [Text] – N.-Y.: Happer & Brothers publishers, 1948. – 289 p.
18. **Shadrin, N.S.** Dialektika sushnosti i sushestvovaniya v formirovanii soznaniya individua. Avtoreferat diss. na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filosofskih nauk. – Alma-Ata, 1985. – 23 s.
19. **Gegel, G.V.** Filosofiya religii. V 2-h tomah. T.1. – M.: Mysl, 1975. – 532 s.

Н.С. Шадрин

Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті,
Павлодар, Қазақстан Республикасы

**Оқытуға қатысушылардың субъективтілігі
мен жеке параметрлерінің генезисі және олардың
интернет-форматта қарым-қатынасын іске асыру мәселесі**

Аннотация. Мақаланың мақсаты қарым-қатынас деңгейлері мен тараптары (соның ішінде педагогикалық қарым-қатынас) және оның фазалары туралы теориялық түсініктерімізді кеңейтуге байланысты. Жұмыс қарым-қатынас процесін қамтитын адамның психикалық белсенділік жүйесінің

(П.В. Кузьмин, С.М. Джакупов) «көп деңгейлі талдау» принципімен байланысты абстрактіліден нақтыға көтерілу әдісі негізінде құрылады.

Педагог пен оқушыны оқытуда субъективтілікке қол жеткізу және олардың оңтайлы педагогикалық қарым-қатынасын ұйымдастыру мәселелері қарастырылады. Қазіргі психология мен педагогикадағы қарым-қатынас аспектілері туралы идеялар толықтырылады.

Зерттеудің практикалық құндылығы педагогикалық қарым-қатынасты көпжақты процесс ретінде құру міндетімен, сондай-ақ оның фазаларын және нақты педпроцесте тұрған қарым-қатынас деңгейлері арасындағы «ауысуларды» ескеру қажеттілігімен байланысты. Сондай-ақ, ZOOM жүйесінде жұмыс істеген кезде педобайланыс тараптарын іске асыру шарасы мәселесі шешілуде.

Теориялық тұрғыдан алғанда, бұл зерттеу алғаш рет қарым-қатынастың бұрын анықталмаған экспрессивті жағын көрсетеді, сонымен қатар жаңа туған нәресте мен нәресте кезеңіндегі қарапайым коммуникативті реакциялардан бастап, студенттің Рухани жеке қарым-қатынасының ситуациялық деңгейіне дейін баланың қарым-қатынас формаларының бірыңғай иерархиясын құрады.

Кілтті сөздер: Онтогенез, «көтерілу» әдісі, оқу субъектілері, қарым-қатынас деңгейлері, қарым-қатынас жақтары.

N.S. Shadrin

Pavlodar pedagogical university named after Alkey Margulan,
Pavlodar, Republic of Kazakhstan

The genesis of subjectivity and personal parameters of training participants and the problem of implementing their communication in the digital format

Annotation. The purpose of the article is to expand our theoretical understanding of the levels and sides of communication (including pedagogical communication) and its phases. The work is based on the method of ascent from the abstract to the concrete, correlated with the principle of «multilevel analysis» of the system of human mental activity (P.V. Kuzmin, S.M. Dzhakupov), which includes the process of communication. The issues of achieving subjectivity in the teaching of a teacher and a student and their optimal pedagogical communication are considered. The ideas about the sides of communication in psychology and pedagogy are supplemented.

The practical value of the research is connected with the task of building pedagogical communication as a multilateral process, as well as with the need to take into account its phases and «transitions» between levels of communication that arise in the real pedocess. The problem of measures of implementation of the communication parties when working in the Zoom system is also solved. In theoretical terms, the study reveals for the first time the previously undetected expressive side of communication, and also builds a unified hierarchy of forms of communication of the child, starting with elementary communicative reactions of the newborn and infancy period and ending with the situationally achievable level of spiritual personal communication of the student.

Keywords: Ontogenesis, the method of «ascent», subjects of learning, levels of communication, sides of communication.