

3. *Петрановская, Л.* Дитя двух семей. Книга для приемных родителей / Л. Петрановская. – М., 2012. – С. 83.
4. *Brodzinsky, D.* Children's adjustment to adoption: Developmental and clinical issues / David M. Brodzinsky, Daniel W. Smith, Anne B. // *Developmental clinical psychology and psychiatry*. – Sage Publications, 1998. – Vol. 38. – 142 p.
5. *Brodzinsky, D. M.* Reconceptualizing openness in adoption: Implications for theory, research, and practice / D. M. Brodzinsky // *Psychological issues in adoption: Research and practice* / D. M. Brodzinsky, J. Palacios. – Westport. CT: Praeger, 2005. – P. 145–166.
6. *Colaner, W.* A Communication-Based Approach to Adoptive Identity: Theoretical and Empirical Support / Colleen Warner Colaner, Jordan Soliz. // *Papers in Communication Studies*, 2015. – 27 p. – Mode of access: <http://digitalcommons.unl.edu/commstudiespapers/54>. – Date of access: 15.08.2018.
7. *Grotevant, H. D.* Adoptive Identity: How Contexts Within and Beyond the Family Shape Developmental Pathways / H. D. Grotevant, N. Dunbar, J. K. Kohler, A. M. Lash Esau. // *Human Development & Family Studies*. – University of North Carolina Greensboro, 2000. – Vol. 49, № 4. – P. 387.
8. *Hoopes, J. L.* Adoption and Identity Formation / J. L. Hoopes // *The psychology of adoption* / ed.: D. M. Brodzinsky, D. M. Schechter. – New York, 1990. – P. 144–166.
9. *Skinner-Drawz, B. A.* The Role of Adoption Communicative Openness in Information Seeking Among Adoptees From Adolescence to Emerging Adulthood / B. A. Skinner-Drawz, G. M. Wrobel, H. D. Grotevant, and L. Von Korff // *J Fam Commun*. – 2011 – 11(3) – P. 181–197. – Published online 2011 Jun 29. doi: 10.1080/15267431003656587.
10. *Kirk, H. D.* Shared fate. A theory and method of adoptive relationships / H. D. Kirk. – Ben-Simon Publications; Revised edition, 1984. – Vol. 38.
11. *Кифер, Б.* Как рассказать правду усыновленному или приемному ребенку. Как помочь ребенку осознать свое прошлое / Б. Кифер, Д. И. Скулер – К.: Феникс, 2009. – 270 с., ил.

(Дата подачи: 27.02.2019 г.)

*Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов*  
Республиканский институт высшей школы, Минск

*N. Drozdova, A. Lobanov*  
National Institute of the Higher Education, Minsk

УДК 159.9:378.1

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЛОГИКА, РАЦИО, ИНТУИЦИЯ**

## **THEORETICAL BASES OF THE MODERN HIGHER EDUCATION SYSTEM: LOGIC, RATIO, INTUITION**

*В статье раскрыто соотношение креативности и инноваций, а также дана типология креативных личностей и специалистов с разной креативной компетентностью, возможность использования этих теоретических конструктов в образовательном процессе университета; приведены результаты эмпирического исследования*

*типов креативности и универсальных компетенций студентов учреждений высшего образования.*

*Ключевые слова: креативность; инновационность; креативная компетентность; типы креативных личностей; студент; образовательный процесс; университет.*

*In article a ratio of creativity and innovations and typology of creative persons and experts with different creative competence, the possibility of use of these theoretical constructs in educational process of the university is opened; results of an empirical research of types of creativity and universal competences of students of institutions of higher education are given.*

*Keywords: creativity; innovation; creative competence; types of creative persons; student; educational process; university.*

*Ученые – самые успешные познаватели в мире.*

*В. М. Аллахвердов*

Часто то, что мы считаем мудростью, на поверхности оказывается социальным стереотипом прошлых поколений. «Потяни, деточка, за веревочку, дверь и откроется», – говорит бабушка серому волку. Дверь-то откроется, только последствия простого решения долго приходится преодолевать. Современный мир не бихевиорален, о нем нельзя судить по лекалам И. П. Павлова и Дж. Уотсона. Он когнитивен, а следовательно, может быть охарактеризован посредством эмергентности (emergence) и сложности (complexity). Когнитивный мир принципиально нельзя свести к простой сумме его частей, будь то социум или космос или внутренний мир отдельно взятого человека. Тогда почему с таким упорством мы ищем простые решения и, потеряв ключи, используем изготовленные руками народного умельца ментальные отмычки? Почему так часто в поисках нового мы вскрываем гробницы трех величайших мудрецов: Платона, Аристотеля и Сократа? Видимо, мы как никто другой достойны нобелевской премии за предельную форму эклектики – инновационный редукционизм. Для нас прошлое – открытая книга, оно нам ближе и понятнее, чем полное хаоса настоящее и туманное будущее. Как пророчество звучат слова далекого потомка Великого князя Киевского, сэра Фрэнсиса Гальтона: «Система образования была тогда такой, какой мечтал бы ее видеть враг науки» [1, с. 427]. Дежавю.

Кроме того, мы привыкли считать, что наука (и базирующиеся на ней области практики) основывается на сознании. Однако проблема заключается в том, что само сознание осознает далеко не все. «Сознание обо всем догадывается, – утверждает В. М. Аллахвердов, – хотя знает лишь о том, о чем ведать – не ведает, а, в довершение, зачастую не имеет ни малейшего представления о том, что ему хорошо известно» [2, с. 215]. Исходя из заявленной выше проблематики, проиллюстрируем приведенное утверждение В. М. Аллахвердова суждением о природе творчества известного дизайнера Клео Бальдон. Назовем это методом анализа конкретной ситуации (кейса).

«Проектирование дивана для мебельного салона. Я беру много книг и журналов и просматриваю картинки – это не обязательно должны быть

изображения диванов. Я могу просматривать разделы одежды, сумок или чего-нибудь еще. Я рассматриваю различные модели до тех пор, пока не чувствую пресыщения, пока у меня не появляется ощущение, что мир необычайно прекрасен... Я смотрю на диваны других людей, мне они не нравятся, я начинаю чувствовать, что я их просто ненавижу. Благодаря этому критическому отношению я быстро попадаю в такое состояние, когда спрашиваю себя: “Отлично, тебе это все не нравится, это все уродливо, а что ты можешь сделать”? Я начинаю рисовать наброски, рисую без конца, пока у меня не начинает болеть голова. Я могу рисовать шесть дней, и наконец я останавливаюсь на каких-нибудь четырех набросках. Я показываю их заказчику, и один из них он покупает. Это ужасная работа, она меня выматывает, но результат стоит того, чтобы помучаться» [3, с. 119–120].

Совершенно очевидно, что К. Бальдон на практике реализует модель принятия решений (решения творческих задач) Г. Уоллеса (G. Wallas). Она предполагает последовательность четырех этапов: подготовка, инкубация, инсайт, разработка. На этапе подготовки дизайнер сосредоточила свое внимание на поиске и анализе необходимой информации. Инкубация ознаменовала период восторга и разочарования, вынашивание идеи. Этот этап уступил место ее «болдинской осени», реализации озарения на уровне многочисленных инвариантов. Выбор четырех лучших рисунков завершил этап разработки. Наконец, она проявила навыки управления и убеждения, позволив сделать «выбор без выбора» клиенту. Он будет полагать, что последнее слова принадлежит именно ему. К. Бальдон получит удовлетворение от результата работы: реализован один из четырех шедевров, ее шедевров. Возможно, выбор лучшего из них стал бы для нее дополнительной головной болью.

В то же время на этом примере мы видим общие закономерности воплощения креативной компетентности в креативном продукте в процессе творчества. Под креативной компетентностью, перефразируя Д. Куна, мы понимаем уровень креативных способностей и навыков, демонстрируемый специалистом [4]. При этом креативные способности и креативную компетентность К. Бальдон проявляет эксплицитно (на уровне логики и эвристики) и имплицитно (на уровне интуиции и ментального опыта). С одной стороны, у нее явно прослеживаются креативные стратегии созидания творческого продукта; с другой стороны, она доверяет имплицитным механизмам: работает не покладая рук, обращаясь к идеомоторным актам и двигательной памяти.

Эмергентность и сложность (или точнее, сложность) мышления восходят к легендарному открытию древнегреческим математиком и механиком Архимедом основного закона гидростатики (закона Архимеда). Они имеют место в теории решения исследовательских задач (ТРИЗ) Г. С. Альтшуллера, системной (трехфакторной: личность, творчество и социальное

поле) теории креативности М. Csikszentmihalyi, системе эвристического обучения А. Д. Короля [5] и теории дуального мышления Д. Канемана.



Рис. 1. Открытие основного закона гидростатики

Легенда гласит (рисунок 1), что на научное открытие Архимеда вдохновила необходимость определить вес золотой короны, которая имела сложную форму и ее нельзя было повредить.

Решение было найдено при погружении тела в ванну. Красивое житейское изложение научного открытия, ограниченное художественным талантом его пересказчиков. В сознании обывателя красота легенды определяется ее нелогичностью. Между тем эврика (буквально – «я нашел!») – это банальный инсайт, законнорожденное дитя подготовки и инкубации. Речь не идет о какой-то спонтанной познавательной активности, напротив, ученый имел достаточные для решения проблемы знания (предобразование), он настойчиво искал решение, неимоверно устал и решил принять ванну. Даже если это было не так или не совсем так, эврика – всего лишь догадка, гипотеза, которую необходимо было проверить эмпирически и обосновать логически и математически, предав ей форму закона. Никто не отменял этап разработки.

Креативность, несмотря на то, что является пограничным новообразованием интеллекта и аффекта, эвристики и интуиции, имеет определенные закономерности и подчиняется детерминации. Все дело в том, что сопровождающий ее всплеск эндорфинов притупляет у автора креативного продукта или креативной идеи опустошенность от «мук творчества», а окружающим представляется как нечто данное «сверху». Подарок судьбы, везение с горьким привкусом «почему не мне», и я там был, «мед-пиво пил». Видимо, прав Н. Т. Ерчак, утверждая, что «следовать правилу единообразия легче, чем необоснованно отвергать его» [6, с. 71].

Теория дуального мышления Д. Канемана, лауреата Нобелевской премии по экономике («за применение психологической методик в экономической науке при исследовании формирования суждений и принятия решений в условиях неопределенности»), предполагает наличие и взаимо-

обусловленность двух систем мышления. Согласно названной выше теории, информация, поступающая от органов чувств в наш мозг, сначала обрабатывается интуитивно и автоматически (Система 1), затем она подвергается всестороннему логическому анализу (Система 2).

Система 1 срабатывает автоматически и очень быстро, не требуя или почти не требуя усилий и не давая ощущения намеренного контроля. Система 1 дает впечатления, которые часто становятся вашими убеждениями, и является источником импульсов, на которых часто основываются ваши действия и выбор. Она предлагает молчаливую интерпретацию происходящего с вами и вокруг вас, связывая настоящее с недавним прошлым и ожиданиями относительно ближайшего будущего. Она содержит модель мира, которая мгновенно оценивает события как нормальные или удивительные. Она – источник ваших быстрых и зачастую точных интуитивных суждений. Вы не осознаете основную часть ее действий. Система 1 порождает множество систематических ошибок в ваших догадках. Система 2 выделяет внимание, необходимое для сознательных умственных усилий, в том числе для сложных вычислений. Действия Системы 2 часто связаны с субъективным ощущением деятельности, выбора и концентрации. В общем, основная часть того, что вы (ваша Система 2) думаете и делаете, порождается Системой 1, но в случае трудностей Система 2 перехватывает управление, и обычно последнее слово остается за ней [7].

При решении некоторых проблем Система 2, по Д. Канеману, может давать сбои и принимать эвристический ответ (при этом необходимо подчеркнуть различия в трактовке термина «эвристика» в канемановском значении и отечественной традиции: близость к интуиции против близости к логике). Работу двух систем мышления хорошо иллюстрирует задача о стоимости бейсбольного мяча и биты. Бита и мяч вместе стоят 1 доллар и 10 центов. Бита стоит на 1 доллар больше, чем мяч. Сколько стоит мяч? Система 1, основываясь на эвристике доступности, быстро даст ответ – 10 центов. Система 2 предложит воспользоваться логикой и составить уравнение:

$$X + (X + 1) = 1,10,$$

где  $X$  – стоимость мяча,  $X + 1$  – биты.

Решение уже не вызывает затруднений: преобразуем  $2X = 0,10$ ;  $X = 0,05$ . Ответ – 5 центов. Более 50 % студентов университетов Гарварда и Принстона и Массачусетского технологического института пользовались эвристикой (полагались исключительно на сходство и интуицию). Д. Канеман утверждает, что вероятность обращения к Системе 1 и интуитивно-эвристическому решению проблем возрастает, если люди одновременно заняты другим делом, требующим усилий; они в хорошем настроении из-за радостных воспоминаний; у них низкие показатели по шкале оценки депрессии; они – грамотные новички, но не настоящие эксперты; у них высо-

кие показатели по шкале доверия к интуиции; они обладают властью (или им внушают это чувство) [7].

Дуалистическая модель мышления Д. Канемана графически удачно представлена в [8]. Она отражает последовательность обращения к его системам, увязывает их эффективность с объемом рабочей памяти и прилагаемыми усилиями, не принижает роль Системы 2, оставляя, как уже было сказано, за ней последнее слово на выходе (рисунок 2). Кроме того, если вернуться к этапам решения задач Г. Уоллеса, то становится очевидной необходимость поэтапного анализа мыслительного процесса.

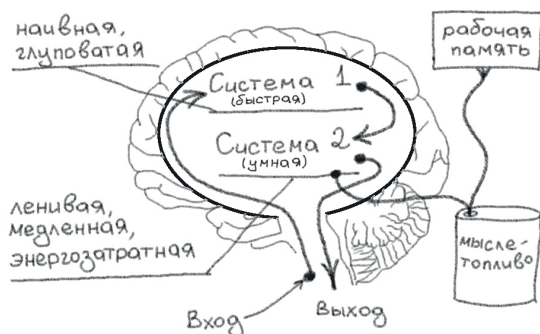


Рис. 2. Модель мышления Д. Канемана (по М. Дорофееву, 2017)

Такой подход согласуется с гипотезой К. Мартиндейла: основные стадии творческого процесса (подготовка, разработка, инкубация и «озарение») отражают последовательные этапы фокусирования и дефокусирования внимания. На этапе постановки задачи происходит фокусирование внимания на значимых «узлах» обработки информации, что сопровождается активацией тех участков коры, которые специализированы для обработки соответствующего типа информации [9]. Внимание как один из предикторов мышления подчеркивает его осознанный и контролируемый характер.

Еще одна проблема, которая привлекает внимание научной общественности, – это соотношение креативности и инноваций, а также типология креативных личностей и специалистов с разной креативной компетентностью, а следовательно, возможность использования этих теоретических конструктов в образовательном процессе.

Так, Ричард Линн обнаружил более высокий уровень развития творческих способностей (креативности) у европейцев и преимущество представителей Юго-Восточной Азии в развитии интеллекта [10]. Европе целесообразно, поддерживая достаточно высокий уровень интеллекта, делать ставки на развитие индивидуальной и коллективной (групповой) креативности. В то же время Р. Флорида ввел понятие «креативный класс» и про-

возгласил креативных специалистов элитой, от которой зависят прорывы в экономике, политике и других сферах человеческой деятельности [11]. При этом понятия «креативность» и «инновационность» стали демонстрировать тенденции к сближению их содержания. Креативность утрачивает свою недоступность для обычного человека, а инновационность обретает «стоимость», ранее характерную исключительно для креативности.

В проведенном нами исследовании [12], в котором принимали участие студенты-гуманитарии 3-го курса, мы изучали то, как взаимосвязаны типы креативности и универсальные компетенции (рисунок 3).

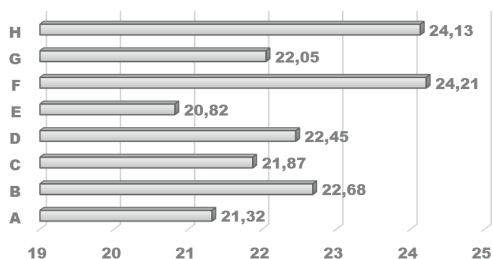


Рис. 3. Парциальные показатели креативности студентов

В качестве диагностического инструментария был использован тест «Насколько Вы креативны» К. Венкера [13] и «Анкета оценки компетенций», разработанная в рамках Европейского проекта «Настройка образовательных систем» (TUNING) [14]. Тест К. Венкера позволяет оценить общий показатель (коэффициент) творческих способностей и 8 типов (парциальных способностей) креативной личности. «Анкета оценки компетенций» предполагает ранжирование 30 универсальных (инструментальных, межличностных и системных) компетенций. Однако процедуру прямого ранжирования компетенций мы заменили 5-балльной рейтинговой шкалой Р. Лайкерта.

Установлено, что у студентов в среднем наиболее выражены такие типы креативности, как F «Нуждающиеся в гармонии» (24,21) и H «Чувственные» (24,13). В меньшей степени для них характерны черты типа E «Усердные» (20,82) и A «Любители открытий» (21,32). Креативный профиль по мере убывания показателей дополняют такие типы, как B «Критически мыслящие» (22,68), D «Аналитически мыслящие» (22,45), G «Любознательные» (22,05) и C «Стратегически мыслящие» (21,87).

Несмотря на то, что тип «Усердные» получил у студентов самые низкие оценки, объективно именно он обеспечивает им наиболее значимые достижения в учебно-профессиональной деятельности. Только он значимо коррелирует (по методу Пирсона) с суммарным показателем всех трех видов универсальных компетенций: инструментальными (0,44), межличностными (0,43) и системными (0,40) компетенциями, способствуя формирова-

нию лидерства, приверженности этическим принципам, навыков общения со специалистами смежных специальностей и пониманию обычаев других стран, элементарных навыков работы с компьютером и работы в междисциплинарной среде.

Студенты также недооценивают значение типа «Стратегически мыслящие». Его показатели взаимосвязаны с их инструментальными (0,42) и межличностными (0,48) компетенциями, включая навыки решения проблем, способность к анализу и синтезу, заботу о качестве, понимание культуры и обычаев других стран и приверженность этическим принципам.

Доминирующие, по оценке студентов, типы креативности способствуют формированию ограниченного количества компетенций: «Нуждающиеся в гармонии» – собственно креативности или способности к творчеству (0,39), а «Чувственные» – совокупности межличностных компетенций и навыков работы в команде. Тип «Критически мыслящие» непосредственно согласуется со способностью учиться, а тип «Любознательные» способствует формированию навыков решения проблем, приверженности этическим принципам, способности к творчеству (0,43) и лидерству.

В целом реинтерпретация результатов проведенного ранее исследования позволяет обратить внимание, что реализации компетентного подхода способствуют черты креативной личности, свойственные типам «Усердные» и «Стратегически мыслящие»; эффективности обучения и способности учиться – «Критически мыслящие», развитию креативности (в ее узком значении) – «Нуждающиеся в гармонии», «Чувственные» и «Любознательные». Что касается типов, наиболее близких к отечественной трактовке понятия эвристика: «Любители открытий» и «Любознательные», то их объединяет наличие связи с развитием лидерских способностей. Однако «Любознательные» в большей степени полагаются на этические принципы, а «Любители открытий» – на способность к критике и самокритике.

Таким образом, мы исходим из того, что простота хуже воровства, а «веревочка» хороша в исключительных случаях: если она помогает открыть закрытую изнутри дверь или если это «спасительная нить Ариадны». Креативность, а тем более Система 1, эвристика или интуиция – надстройка, но не альтернатива интеллекту. К образованию необходимо подходить, учитывая прототип современного мира (его эмергентность (emergence) и сложность (complexity), деление обучающихся на высокоинтеллектуальных и высококреативных, низкоинтеллектуальных и низкокреативных, включая другие комбинации этих переменных.

Оптимальная образовательная модель определяется не благами намерения обучающего, не светлыми идеалами предполагаемого будущего, а реальным соотношением стилей обучения как характерных для активных субъектов (когнитивных агентов) образовательного процесса когнитивных стратегий и практик. В этом смысле показательна типология стилей управ-



ления А. В. Карпова в зависимости от соотношения высокой и низкой рефлексивности руководителя и исполнителя [15]. Совпадение у них низкого уровня предполагает использование авторитарного стиля, совпадение высокой рефлексивности – партисипативного (соучаствующего) стиля.

Если руководитель имеет высокую рефлексивность, а исполнители – низкую, то оптимальным является демократический стиль управления; наоборот, если у исполнителей высокая рефлексивность, а у руководителя она на низком уровне, то рекомендуется попустительский стиль. Разные группы обучающихся могут иметь одинаковую форму поведения, например, умные и глупые – одинаково неадаптивны, констатирует М. А. Холодная, только одни не могут, а другие не хотят [16]. Так, интуитивно-эвристический подход, согласно кривой нормального распределения, достаточно эффективен на уровне а) интеллектуальной недостаточности (инфантильного интеллекта и креативности) как практико-ориентированное обучение в контексте здравого смысла и реальных дисциплин и б) интеллектуальной одаренности и высокого уровня развития креативности, когда имеют место самодетерминация, вера в свои возможности, высокая способность к концентрации внимания, интерес ко всему новому и хорошая социальная интеграция [17]. В конце концов основной постулат теории интеллектуального порога креативности никто не отменял.

#### **Список использованных источников**

1. *Гальтон, Ф.* Наследственность таланта / Ф. Гальтон // Энциклопедия истории психологии: в 5 т. / под ред. Е. С. Романовой [и др.]. – 2005. – Т. 3. – С. 308–427.
2. *Аллахвердов, В. М.* Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания / В. М. Аллахвердов. – СПб.: Речь, 2003. – 368 с.
3. *Зденек, М.* Развитие правого полушария / М. Зденек; пер. с англ. – Минск: ООО «Попурри», 1997. – 320 с.
4. *Кун, Д.* Основы психологии: все тайны поведения человека / Д. Кун. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 864 с.
5. *Король, А. Д.* Педагогика диалога: от методологии к методам обучения: монография / А. Д. Король. – Гродно: ГрГУ, 2015. – 195 с.
6. *Ерчак, Н. Т.* Роль умственного напряжения в овладении иностранными языками / Н. Т. Ерчак // *АиВ*. – 2018. – № 1. – С. 63–73.
7. *Канеман, Д.* Думай медленно... решай быстро / Д. Канеман. – М.: АСТ, 2014. – 336 с.
8. *Дорофеев, М.* Джедайские техники. Как воспитать свою обезьяну, опустошить инбокс и сберечь мыслетопливо / М. Дорофеев. – Манн, Иванов и Фербер (МИФ), 2017. – 40 с.
9. *Разумникова, О. М.* Особенности селекции информации при креативном мышлении / О. М. Разумникова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2009. – Т. 6, № 3. – С. 134–161.
10. *Линн, Р.* Интеллект и экономическое развитие / Р. Линн // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2008. – № 2. – С. 89–108.
11. *Флорида, Р.* Креативный класс: люди, которые меняют будущее / Р. Флорида; пер. с англ. – М.: Классика – XXI, 2007. – 421 с.
12. *Лобанов, А. П.* Взаимообусловленность креативности и эффективности формирования компетенций личности в учебно-профессиональной деятельности / А. П. Лобанов // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 11. – С. 21–25.

13. Лобанов, А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / А. П. Лобанов. – Минск: Агентство В. Гревцова, 2008. – 296 с.
14. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: метод. пособие / В. И. Байденко. – М.: ИЦ ПКПС, 2005. – 114 с.
15. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 44–57.
16. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
17. Wallach, M. A. A new look of the creativity-intelligence distinction / M. A. Wallach, N. Kogan // J. of Personality. – 1965. – V. 33, № 3. – P. 348–369.

(Дата подачи: 25.02.2019 г.)

*И. С. Журавкина*

Белорусский государственный педагогический университет имени  
М. Танка, Минск

*I. Zhuravkina*

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 81'23:[81'42:159.9]-057.875

## ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ПО ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

## PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS OF EDUCATIONAL TEXTS ON GENERAL PSYCHOLOGY

*В статье рассматриваются вопросы понимания и удобочитаемости учебного текста. Проводится анализ существующих расчетов и подходов по определению параметров сложности текста. Приведены результаты исследования о соответствии учебных пособий по психолингвистическим показателям легкости чтения и понимаемости уровню образования обучающихся. Исследование проведено в рамках изучения учебных пособий по дисциплине «Общая психология» с использованием показателя удобочитаемости Р. Флеша и индекса Р. Фога.*

*Ключевые слова: сложность текста; трудность текста; понимаемость; показатель Р. Флеша; индекс Р. Фога.*

*The article has is considering the questions of understanding and readability of the educational text. These are analysis of existing calculations and approaches to determine the parameters of the complexity of the text. The article has described the results of a study on the compliance of textbooks on the psycholinguistic indicators of ease of reading and understanding of the level of education of students. The study was conducted in the framework of the study of textbooks on the discipline «General Psychology» using R. Flesch readability index and R. Fogh-index.*

*Keywords: text complexity; text difficulty; comprehensibility; R. Flesch index; R. Fogh index.*

Информатизация общественной жизни приводит к изменениям во всех сферах жизнедеятельности человека, включая систему образования. Возни-