

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ научного исследования



Володар Викторович Краевский

Признаки исследовательской работы, характеризующие её принадлежность к сфере научного познания.

В ходе научной работы у любого исследователя время от времени возникает сомнение в правильности избранного им пути и желание сверить его с теми правилами и регулятивами, которое выработало человечество на тернистом пути научного познания. Чтобы анализировать собственную научную деятельность, исследователь должен обладать определённым запасом знаний в области методологии научного познания.

Методология научного познания — это учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности. В обширном поле этой сложной научной дисциплины выделим два вопроса, имеющих непосредственное практическое значение для тех, кто стремится провести исследование на современном научном уровне. Первый: как подойти к оценке собственной научной

деятельности, чтобы компетентно судить о том, можно ли считать то, чем вы занимаетесь в данное время, удовлетворяет ли то, что у вас получается, признакам научности? Второй вопрос: как оценить качество собственной исследовательской деятельности? Он возникает потому, что простой констатации соответствия деятельности исследователя требованиям научности недостаточно. Нужно, хотя бы в первом приближении, оценить качество как самой научной деятельности, так и получаемых результатов

Процесс научного познания — процесс особый. Он складывается из познавательной деятельности людей, специально разработанных средств познания, его объектов и знаний. Обыденное познание существенно от него отличается. Главные отличия следующие.

Стихийно-эмпирическое знание живёт в народной педагогике. Мудрость поколений оставила нам множество педагогических советов в виде пословиц и поговорок. В них отражены определённые педагогические закономерности. Знание такого рода получает и сам учитель в процессе работы с детьми. Он узнаёт, как лучше поступить в ситуации определённого рода, какие результаты даёт то или иное конкретное педагогическое действие.

Достоинство стихийно-эмпирического знания — в непосредственной включённости в практику, дающей возможность его немедленного применения. Недостатки — в ограниченности той ситуацией, в которой такое знание было получено и в слабости обоснования, в отсутствии объяснения и раскрытия механизма воздействия: делали так и получилось хорошо. Достоинство научного знания — в широте возможностей практического применения, высокой степени достоверности, объективном и неопровержимом объяснении механизма воздействия на научном языке и в контексте всего научного знания. Однако не всегда научное знание можно сразу применить на практике. Покажем это на примере педагогической науки и образовательной практики.

По этому поводу уместно обратиться к вопросу о функциях педагогического опыта. Значимость такого опыта, даже самого лучшего, в том случае, если он не пропущен через жернова науки, ограничено непосредственной сферой его осуществления, где только и могут применяться полученные не специально, а как бы побочно стихийно-эмпирические знания.

В связи с этим возникает вопрос о целеполагании в науке и его отличии от целеполагания в практике. Цель исследовательской работы — познавательная, а практической — естественно, практическая. Учёный пополняет и трансформирует систему научных представлений, а практический работник преобразует сферу своей деятельности.

В науке начинают специально изучать сами результаты познавательной деятельности — научные знания. Разрабатываются критерии, согласно которым научные знания можно отделить от стихийно-эмпирических, от мнений, от умозрительных, спекулятивных рассуждений и т.д.

Научные знания формулируются не только на естественном языке, как это всегда происходит в стихийно-эмпирическом познании. Используются (например, в математике, химии) также и специально создаваемые символические и логические средства.

В исследовательской работе необходимо учитывать особенности языка науки. В отличие от таких наук, как математика, физика или логика, педагогика пользуется естественным языком, общеупотребительными словами. Но, попадая в обиход науки, слова естественного языка должны приобрести неотъемлемое качество научного термина — однозначность, позволяющую достичь единого понимания их всеми учёными данной отрасли. Когда слово общеупотребительной лексики становится научным термином, оно несёт на себе отпечаток огромного научного труда.

Специфика научного познания, кардинально отличающая его от стихийно-эмпирического,

состоит в том, что научное исследование носит систематический и целенаправленный характер, оно направлено на решение проблем, которые сознательно соотносятся с целью научной работы. Примеры различения двух видов познания по этой линии приводились выше.

Мы говорили о стихийно-эмпирическом знании. Но эмпирическое знание, если оно включено в систему науки, теряет свой стихийный характер. Если наблюдения за своей работой или работой других педагог-практик ведёт целенаправленно и систематически, с научных позиций и использует определённые средства научного познания, он получает эмпирический материал, который можно использовать в исследовании, целью которого будет не использование, а получение знаний. Однако учёный, который стремится все теоретические построения выводить только из наблюдений опыта, обрекает себя на неудачу, поскольку эмпирическое знание не может само по себе дать знания сущности.

Характеристики качества научного исследования: проблема, тема, актуальность

Но вот установлено, что данное произведение обладает всеми перечисленными признаками научности. Теперь возникает вопрос о его качестве. Может случиться так, что эти признаки характеризуют работу лишь формально, маскируют недостоверное, полученное неподходящими способами знание. То есть, старт взят правильно, но дорога завела не туда, куда надо. Поэтому нужно сверить курс по более конкретным методологическим характеристикам.

В содержании рефлексии исследователя по поводу его научной работы, то есть самооценки им работы, которую он собирается осуществить или уже проводит, или уже завершил, можно выделить одиннадцать характеристик, позволяющих оценить качество исследования: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики.

Здесь мы вступаем в область очень сложных и тонких познавательных процедур, различений и категорий. Некоторые из них не вполне ещё

устоялись в науке. Чтобы до конца понять и усвоить всё это, необходимо дополнительное изучение трудов по методологии, указанных в списке рекомендуемой литературы, и некоторый опыт самостоятельного научного анализа. Здесь же можно получить лишь некоторое предварительное представление о том, как приступить к научной работе, проверяя себя по упомянутым характеристикам.

Существенной частью рефлексии, то есть наших собственных размышлений о деятельности, которую мы осуществляем, является привычка задавать вопросы самому себе. Чтобы сделать эти характеристики действенным средством осмысления своего пути в науке, целесообразно вначале раскрыть их смысл в форме вопросов, которые в неявном виде предполагаются каждой из них. Приведём перечень этих вопросов.

Прежде всего, необходимо чётко представить себе проблему, которую нужно изучить. Когда формулируется **проблема**, полезно поставить себе вопрос: что надо изучить из того, что ранее в науке не было изучено? Далее идут остальные десять характеристик и вопросы к ним:

- **тема:** как это назвать?
- **актуальность:** почему именно эту проблему нужно в настоящее время изучать?
- **объект** исследования: что рассматривается?
- **предмет** исследования: как рассматривается объект, какие присущие ему отношения, аспекты и функции выделяет исследователь для изучения?
- **цель** исследования: какой результат предполагается получить, каким в общих чертах, видится этот результат ещё до его получения?
- **задачи:** что нужно сделать, чтобы цель была достигнута?
- **гипотеза и защищаемые положения:** что не очевидно в объекте, что исследователь видит в нём такого, чего не замечают другие?

- **новизна результатов:** что сделано из того, что другими не было сделано. Какие результаты получены впервые?
- **значение для науки:** в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие её содержание?
- **значение для практики:** какие конкретные недостатки практики можно исправить с помощью полученных в ходе исследования результатов?

Все характеристики взаимосвязаны, они дополняют и корректируют друг друга. Проблема находит отражение в теме исследования, которая так или иначе должна отражать движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, содержать момент столкновения старого с новым. В свою очередь, выдвижение проблемы и формулировка темы предполагают определение и обоснование актуальности исследования. Объект исследования обозначает эмпирическую область, избранную для изучения, а предмет — аспект изучения. В то же время можно сказать, что предмет — это то, о чём исследователь намеревается получить новое знание.

Проблема

Необходимо видеть различие между проблемой, во-первых, для самого исследователя и проблемой для всех и, во-вторых, для науки и для практики. Исследование начинается с определения проблемы, которая выделяется для специального изучения. Существуют различные, определяемые задачами изложения и аспектом рассмотрения, определения этой важнейшей категории. Ограничимся здесь напоминанием, что проблема — это как бы «белое пятно» на карте науки, как говорят — «знание о незнании». Известно, что чем меньше человек знает, тем увереннее он себя чувствует, поскольку о своём невежестве, как и о многом другом, он не может иметь представления именно потому, что он не знает о незнании.

Следует различать проблему для себя и проблему для всех. Проблема для себя — это

пробел в знаниях самого исследователя, в его личном опыте. Для науки, возможно, эта проблема уже решена. Но есть и проблемы, не решённые пока никем. Если они актуальны для всех, их нужно исследовать. А пробелы в знаниях одного человека — понятно, только его проблемы. Несмотря на очевидность этого рассуждения, случается, что, приступая к научной работе, исследователь не имеет достаточно ясного представления о том, что сделано до него в данной области. Он рискует проделать напрасный труд, нужный только ему. Поэтому без уверенности, что данная проблема в том аспекте, который избран для изучения, не решена никем из живущих на Земле, не стоит приниматься за дело.

Ещё одно обстоятельство, которое непременно нужно учитывать — это различие между научной проблемой и практической задачей.

В науке, изучающей один из видов практической деятельности, исследователь идёт, непосредственно или опосредованно, от запросов практики, и, в конечном счёте, решение любой научной проблемы способствует её улучшению. Но сам запрос практики не является ещё научной проблемой. Он служит стимулом для поиска научных средств решения задачи и поэтому предполагает обращение к науке.

Такие слова, как «совершенствование», «преодоление» (например, неуспеваемости учащихся), «повышение уровня» и т.п. относятся к сфере практики. Например, проблема для науки состоит не в том, чтобы оптимизировать процесс обучения, а в том, чтобы получить знания о том, какие условия способствуют оптимизации и какими должны быть основные этапы и методы работы, обеспечивающие успех в этом деле.

Практическая задача и научная проблема не соотносятся друг с другом прямолинейно, «один к одному». Чтобы перевести практическую задачу на язык науки, соотнести её с научной проблематикой, необ-

ходимо учесть все структурные звенья, связывающие науку с практикой, с их конкретным содержанием. Одна практическая задача может быть решена на основе изучения множества научных проблем, и, наоборот, результаты решения одной научной проблемы могут способствовать решению множества практических задач.

Тема

Проблема должна найти отражение в теме исследования. Вопрос о том, как назвать научную работу, отнюдь не праздный. Сформулировать тему очень непросто. Нужно так её обозначить, чтобы в ней нашло отражение движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, момент столкновения старого с тем, что предлагается в исследовании. Прежде всего, самому исследователю должно быть ясно, с одной стороны, с какими более широкими категориями и проблемами она соотносится, а с другой — какой новый познавательный и практический материал он предполагает освоить.

Первое приближение к определению темы редко бывает удачным. Улавливается, как правило, лишь то, что лежит на поверхности, нечто самоочевидное. Необходимо углубление в проблему, чтобы отразить её в названии работы.

Иногда тема формулируется слишком широко и при этом не содержит следов серьёзных раздумий по поводу избранной проблемной области. Например, весьма поверхностной выглядит такая тема: «Эстетическое воспитание младших школьников». Логично было бы назвать так раздел учебного пособия, но не научную работу.

Актуальность

Все характеристики, которые здесь рассматриваются, взаимосвязаны, они дополняют и корректируют друг друга. Выдвижение проблемы и формулирование темы предполагают ответ на вопрос: почему данную проблему нужно в настоящее время изучать?

Актуальность направления, в рамках которого ведётся исследование, как правило, не нуждается в сложной системе доказательств. Она как бы задана. Иное дело — обоснование актуальности темы. Необходимо достаточно убедитель-

но показать, что именно она среди других (некоторые из которых уже исследовались другими) — самая насущная.

Тема исследования должна давать представление о его актуальности. Иногда тема формулируется так, что можно судить об актуальности направления, но не самой темы. О теме «Пути совершенствования... [чего-либо]» (так озаглавлены многие диссертации) можно сказать, что любую деятельность, не только педагогическую, можно и нужно совершенствовать, но по такой, чисто практической, формулировке невозможно понять, в чём состоит научная проблема и почему она актуальна. В этом случае границы исследуемого объекта становятся нечёткими, и можно опасаться, что подобное исследование в принципе нельзя завершить.

Анализ состояния проблемы в науке показал, что в научной литературе неоднократно указывалось на необходимость формирования методологической культуры у будущих специалистов. Выделены отдельные признаки понятия «методологическая культура», предложен дидактический подход к её формированию, показано, что ситуации, ведущие к усвоению студентами методологических знаний, должны быть проблемными.

Такой поэтапный подход к обоснованию актуальности исследования позволил сформулировать проблему: необходимо определить, каковы педагогические условия, способствующие формированию методологической культуры студентов педвузов.

Объект и предмет исследования

Опыт занятий с начинающими исследователями показал, что различение объекта и предмета научного исследования — едва ли не самое трудное, с чем они сталкиваются в попытке упорядочить свои представления о направлении и структуре работы.

Действительность бесконечно многообразна. Учёный же должен получить некоторые конечные результаты в её исследовании. Если он не выделит в том объекте, на который направлено его внимание, главный ключевой пункт, аспект или взаимосвязь, он рискует «расплываться мыслью по древу», пойти сразу во всех направлениях, что, понятно, ни к чему хорошему привести не может. Поэтому необходимо различать, с одной стороны, весь круг явлений, на которые направлено внимание исследователя, т.е. **объект**, а с другой — то, относительно чего он обязуется получить новое знание — **предмет** его научной работы.

Определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: что рассматривается? А предмет обозначает аспект рассмотрения, даёт представление о том, как рассматривается объект именно в данном исследовании, этим учёным. Так, например, в объекте, каким является умственное воспитание учащихся в процессе обучения, выделяется предмет: исследовательский и эвристический методы обучения как средство умственного воспитания учащихся.

Точное определение предмета избавляет исследователя от заведомо безнадежных попыток «объять необъятное», сказать все, притом новое об эмпирическом объекте, имеющем в принципе неограниченное число элементов, свойств и отношений.

Предмет, если воспользоваться метафорой, помогающей понять суть проблемы, можно сравнить с магнитом, поднесённым к грудке железных опилок. Появляется структура, беспорядочное нагромождение отдельных частиц поляризуется, приобретает определённые очертания. Становится возможным отделить главное от второстепенного, заданное от данного. Уже имеющееся «старое» (данное) знание выступает как средство получения новых нетривиальных результатов (заданного) — новых теоретических положений, закономерностей, принципов, более конкретных норм и т.п.

Требование различать и чётко формулировать объект и предмет исследования — не пустая формальность. Характер и способ определения этих методологических характеристик служит показателем степени углубления исследователя в сущность объекта и продвижения в самом исследовательском процессе. В этих определениях находит отражение уровень всего исследования на данной стадии. Не всегда удаётся сразу найти нужные слова. Это не значит, что первоначальное определение было ошибочным. Просто произошёл переход на следующую стадию познания изучаемого участка педагогической действительности, и это должно найти отражение в новых, уточнённых представлениях исследователя о его работе.

Цель и задачи

Ставя перед собой цель, учёный определяет, какой результат он намерен получить в ходе исследования, а задачи дают представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

Цель — это одна из главных характеристик деятельности, одна из составляющих триады: цель, средство, результат. Поэтому невозможно ни ставить цель, ни анализировать её в отрыве от общего движения познающей мысли, от исследовательской деятельности и, главное, её логики. Формулируя задачи, учёный тем самым обозначает логику своего исследования, ставит как бы ряд промежуточных целей, выполнение которых необходимо для реализации общей цели.

Отсутствие ясных представлений о сущности исследовательской работы и целеполагания в педагогике может привести к искажённой, «перевернутой» логике в определении цели исследования. Это случается, когда результат заранее известен, а научное обоснование приводится как бы *post factum*. Наука «подгоняется» под сформировавшееся до исследования субъективное мнение автора. Наука велика и многообразна, и таким способом можно «доказать»

что угодно. В соответствии с такой последовательностью действий определена **цель** в одной представлявшейся на защиту диссертации: «Обосновать несостоятельность имеющихся в педагогике воззрений о характере соотношений обучения и воспитания; несостоятельность той совокупности воззрений, которую мы здесь назвали традиционной концепцией воспитывающего обучения». В тексте мелькают словосочетания, включающие эпитет «ошибочный»: «ошибочный философский канон», «ошибочные педагогические положения», «ошибочная доктрина» и т.п. Собственно, исследовать нечего. Всё ясно уже в исходном пункте.

Характеристики качества научного исследования: гипотеза и защищаемые положения, новизна результатов, их значение для науки и практики

Гипотеза и защищаемые положения

Одним из методов развития научного знания, а также структурным элементом теории является **гипотеза** — **предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причём этот вывод нельзя считать вполне доказанным**. Важно иметь в виду, что подобные предположения относятся обычно не просто к констатации существования какого-либо события или явления, а к выяснению связи между ними и наблюдаемыми известными явлениями. Гипотеза как предположение о закономерном порядке явлений и других существенных связях и отношениях имеет в виду также предположения об отдельных явлениях, отдельных свойствах и отдельных связях. Во всех случаях гипотеза представляет собой знание не достоверное, а вероятное.

В процессе разработки гипотеза разворачивается в систему, или иерархию определённых высказываний, в которых каждый последующий элемент вытекает из предыдущего. Уже поэтому, чтобы выдвинуть гипотезу, нужно многое знать об изучаемом объекте, основательно его изучить. Только тогда можно разработать настоящему научное, развёрнутое предположение, теоретическое представление, которое нуждается в солидных доказательствах.

Ещё на стадии формулирования гипотезы, до её проверки, необходимо соблюдать некоторые требования к ней.

Гипотеза должна быть принципиально проверяемой. Наука в данный момент может не располагать ещё реальными в техническом отношении средствами эмпирической проверки гипотезы. Однако это не значит, что учёный не имеет права вообще её выдвигать.

В гипотезе должны отражаться устойчивые и необходимые связи, присущие изучаемым явлениям, которые могут в необходимых случаях приобретать характер закона или закономерности.

Наконец, самым существенным признаком научной гипотезы является её нестандартность или неочевидность. Ахиллесова пята педагогической науки — тривиальность гипотез и основанных на них выводов. Зачастую это бывает связано с преждевременным выдвижением гипотезы, когда ещё нет для неё достаточных оснований. Остановимся на этом подробнее.

Гипотеза и защищаемые положения раскрывают представление исследователя о том, что не очевидно в объекте, что учёный видит в нём такого, чего не замечают другие. Для многих исследований типична тривиальность гипотезы, самоочевидность того, что выдвигается как **научное** предположение. Не нужно доказывать и защищать ту истину, что если много и хорошо работать, результаты будут лучше, чем там, где работают «традиционно», а как именно — неизвестно.

Всё это достаточно хорошо известно, во всяком случае — учёным. Однако не так уж редко в ходе педагогических исследований предлагаются гипотезы, таковыми не являющиеся, и проводятся эксперименты для доказательства очевидного, что в доказательстве не нуждается.

В настоящее время есть основания отметить, что положение дел меняется в лучшую сторону. Гипотезы, «негипотетичность» которых видна сразу, теперь предлагаются нечасто. Однако анализ показывает, что возможности для совершенствования остаются, и немалые.

*Новизна результатов,
их значение для науки и практики*

Остаётся поговорить о новизне и значимости результатов исследования. Мы коснёмся этих понятий в контексте системы методологических характеристик, в их взаимосвязи и в соотношении с другими характеристиками. Здесь же уместно вернуться к вопросу о функциях самой системы и о пределах её возможностей.

Нужно отчётливо представлять себе, что в данном случае новизна выступает как отдельная характеристика исследования и относится к его **результатам**. Это означает, что дать окончательный ответ о новизне, если можно так сказать, заполнить соответствующую рубрику можно только после того, как научная работа завершена. Однако это не значит, что исследователь вспоминает о новизне только в конце пути и не думает о ней в начале. Наоборот, необходимости получения нового знания подчинён весь ход исследования, на него ориентированы все остальные методологические характеристики. Собственно, в широком смысле, в этом и состоит цель и смысл научной работы — в получении такого знания. В первом приближении вопрос о новизне возникал ещё на стадии обоснования актуальности и определения предмета. Тогда нужно было обозначить, относительно чего новое знание должно быть получено. Новое знание в виде предположений выдвигалось в гипотезе и в защищаемых положениях.

Но вот работа завершена. Теперь, при осмыслении и оценке его результатов нужно дать конкретный ответ на вопрос об их новизне: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые?

Если нет убедительного ответа на этот вопрос, может возникнуть серьёзное сомнение в смысле и ценности всей работы.

Как в практике научного исследования обозначается новизна результатов? В последнее время меньше стало чисто формальных «отписок» по этому поводу, когда «новое» на самом деле оказывалось не новым, а подчас даже не «хорошо забытым старым», а просто старым. Такие примеры приведены в ранее изданной книге по методологии [5]. Однако всё же преобладает простое описание новизны, а не её содержательное изложение.

Описание (упоминание) новизны оказывается недостаточным потому, что по нему трудно судить, действительно ли проведена работа и каковы её результаты по существу.

Описание новизны кажется правомерным в тех случаях, когда полное изложение результатов даётся в другом разделе научного текста. И всё же не стоит отступать от общего правила — по возможности конкретизировать все положения, разрабатываемые исследователем. Соблюдение этого правила облегчит оценку и самооценку деятельности исследователя и в какой-то степени гарантирует, что ничто существенное в работе не будет упущено.

Значение полученных результатов **для науки** определяется тем, в какие проблемы, концепции, отрасли знания вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие её содержание. Важно иметь в виду одно существенное различие между двумя методологическими характеристиками: с одной стороны, новизной, с другой — значением для науки полученных результатов. Характеризуя новизну результатов, исследователь остаётся в рамках поставленных им задач и показывает, какое новое знание он получил, решая их. Значение полученного нового знания выявляется по отношению к другим сферам познания, к научной работе, которая только ещё предстоит в будущем.

Теперь покажем на примерах, в чём разнятся новизна и научная значимость результатов исследования.

Тема и цель одной из цитированных ранее работ касались лишь формирования методологической культуры у будущих учителей, и к этому же относились новые результаты. Но теоретическая значимость исследования, как она видится автору, «заключается в том, что его результаты будут способствовать разработке вопросов повышения теоретического уровня преподавания педагогики в той части, которая относится к способам включения методологических знаний в учебный процесс. Они продвигают решение проблемы связи педагогической науки и практики в процессе подготовки будущих учителей и позволят по-новому подойти к анализу подготовки будущих педагогов к исследовательской работе».

Полученные результаты прямо или опосредованно скажутся на практике. Методологическая рефлексия не должна обходить этот участок. Осмысление возможностей применения знания и в данном случае будет конкретным. Нужно обозначить тот раздел практической деятельности, где полезно применить тот или иной конкретный результат исследования для исправления определённого недостатка в работе. Поэтому простое упоминание о том, где можно использовать обозначенные в общем виде результаты, недостаточно. Оно не даёт представления о том, как и для каких практических целей можно применить именно эти результаты, полученные в этом, а не в каком-либо другом исследовании.

Иногда не различают совсем не идентичные понятия — **практическую значимость** и **внедрение** (лучше бы вместо последнего употреби-

ать слова **использование в практике**). Например, автор утверждает: «Практическая значимость проведённого исследования заключается в том, что разработанный комплекс спецкурсов, педагогических тренингов, учебных игр, педагогических ситуаций... внедрён в практику повышения квалификации учителей...».

Не следует, однако, забывать, что наличие всех перечисленных признаков и характеристик не даёт абсолютной гарантии качества и эффективности исследовательской работы. Много зависит от отношения к делу. По методологическим характеристикам можно судить о правильности общего пути. Но есть ещё содержательная сторона. Вот здесь невозможно заранее гарантировать успех предпринятой научной работы. Главным остаётся всё же не просто соблюдение правил, а самостоятельный подход к делу, позволяющий получить действительно новое научное знание, которое можно будет эффективно использовать в науке и практике.

Список литературы

- Герасимов И.Г. Научное исследование. М., 1972.
 Герасимов И.Г. Структура научного исследования. М., 1985.
 Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. М., 2008.

От редакции: 8 апреля ушёл из жизни Володар Викторович Краевский. Он был другом редакции, и мы искренне скорбим об этой невосполнимой утрате.