

**Электронный адрес журнала:** <http://dpo-journal.ru>

Главной целью научного журнала является освещение результатов научно-исследовательской деятельности российских и зарубежных ученых по вопросам образования, обучения и воспитания, привлечение внимания к наиболее актуальным проблемам и перспективным направлениям развития науки в данных направлениях, развитие международного межкультурного сотрудничества, а также предоставление ученым возможности публиковать результаты собственных исследований и обмениваться мнениями между исследователями различных регионов, формируя открытую научную полемику, что способствует налаживанию научных связей и помогает развитию единого информационного пространства научной коммуникации в сфере образования.

Журнал публикует оригинальные статьи, содержащие анализ актуальных для современной науки проблем и результаты исследований специалистов. Журнал рассчитан на научных работников, докторантов, аспирантов, соискателей ученых степеней, магистрантов, преподавателей высшей школы Российской Федерации, стран СНГ и дальнего зарубежья и призван содействовать интеграции российских молодых ученых-исследователей в европейское научное пространство.

Редакция журнала имеет институт рецензирования для экспертной оценки присылаемых рукописей статей, деятельность которого определяется «Положением о рецензировании», утвержденным Редколлегией журнала.

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

**Педагогические науки:**

- *Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования*
- *Теория и методика обучения и воспитания (по областям)*
- *Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры)*
- *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*
- *Теория и методика профессионального образования*
- *Теория и практика управления образованием*

**Психологические науки:**

- *Социальная психология, социология и психология личности*
- *Педагогическая и возрастная психология*

**Филологические науки**

- *Русская литература*
  - *Теория литературы. Текстология*
  - *Германские языки*
  - *Теория языка*
  - *Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание*
-

**Главный редактор**

Литвинов К.А. - кандидат педагогических наук, директор Негосударственного образовательного частного учреждения дополнительного профессионального образования "Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования"

**Научный редактор**

Игнатович В.К. – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ).

**Ответственный редактор за выпуск**

Никитин Г.М. – доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина

**Корректор**

Никитина Е.А. - учитель русского языка и литературы МАОУ СОШ №45 имени Адмирала Федора Ушакова

---

**Адрес**

редакции журнала Педагогика: история, перспективы / Pedagogy: history, prospects

350080, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Трамвайная, 2/6, 1-й этаж, офис №3

Тел/факс: 8 861 203 51 61

+7 905 471 31 94 (по вопросам публикации и сотрудничества)

e-mail: dro18@yandex.ru (по вопросам публикации и сотрудничества)

## Редакционный Совет

### Главный редактор

**Литвинов Кирилл Александрович**, кандидат педагогических наук, директор Краснодарского многопрофильного института дополнительного образования (КМИДО)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8804-1525>

г. Краснодар, Россия

### Научный редактор

**Игнатович Владлен Константинович**, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

г. Краснодар, Россия

---

**Бедерханова Вера Петровна**, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет (КубГУ)

г. Краснодар, Россия

**Бессонова Ольга Леонидовна**, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой английской филологии, Донецкий национальный университет; г. Донецк, Украина; профессор кафедры англистики и американистики Университета Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>

Трнава, Словакия.

**Блейх Надежда Оскаровна**, заслуженный деятель науки и образования, доктор исторических наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л.Хетагурова», Академик Российской Академии Естествознания

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6715-9185>

г. Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания

**Бугаев Николай Иннокентьевич**, кандидат филологических наук, Институт развития образования и повышения квалификации им. С.Н.Донского-II; Информационно-образовательный центр «Круг («Эргиир»)».

г. Якутск, Россия

**Будаева Татьяна Чагдуровна**, кандидат педагогических наук, первый секретарь Российского центра науки и культуры, Посольства России в Монголии, заместитель руководителя Представительства Россотрудничества в Монголии.

г. Уланбатор, Монголии

**Быкасова Лариса Владимировна**, доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрогский институт имени А.П.Чехова (филиал).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4866-1222>

г. Таганрог, Россия

**Гелясина Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

г. Витебск, Республика Беларусь

**Игнатович Светлана Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

г. Краснодар, Россия

**Кудрявцев Владимир Товиевич**, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>

г. Москва, Россия

**Мамбеталина Алия Сактагановна**, кандидат психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

г. Нур-Султан, Казахстан

**Моисеев Александр Матвеевич**, кандидат педагогических наук, профессор кафедры образовательного менеджмента ГБОУ ВО Московской области, "Академия социального управления", ведущий научный сотрудник Института системных проектов ГАОУ ВО, "Московский городской педагогический университет"

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0332-1259>

г. Москва, Россия

**Никитин Григорий Михайлович** - доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина"

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>

Краснодар, Россия

**Петровский Вадим Артурович**, профессор, доктор психологических наук, ректор Института консультативной психологии, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ «Высшая школа экономики», ординарный профессор НИУ ВШЭ,

Член-корреспондент Российской академии образования

г. Москва, Россия

**Позднякова Оксана Константиновна**, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет

Самара. Россия

**Приступа Елена Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор. Зав. кафедры педагогики и психологии семейного образования. Институт «Высшая школа образования», Московский педагогический государственный университет.

г. Москва, Россия

**Сухомлинова Марина Валерьяновна**, профессор, кандидат педагогических наук, доктор социологических наук, Международный языковой бизнес-сервис ESZETT,

член Российского профессорского собрания, член Общества социологов России.

г. Аннандейл, шт. Вирджиния, США

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>

**Слободчиков Илья Михайлович**, профессор, доктор психологических наук, член - корр. РАЕН, зав. лабораторией инновационной деятельности ФГБНУ "Институт изучения детства, семьи, и воспитания Российской Академии Образования", декан факультета психологии Московской Международной Академии.

г. Москва, Россия

**Уразалиева Гульшат Кулумжановна**, кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-7527>  
г. Москва, Россия

**Файн Татьяна Анатольевна** - кандидат педагогических наук, доцент, заведующая отделом педагогического менеджмента, Областной Институт повышения квалификации педагогических работников «ИПКПР», Заслуженный работник образования ЕАО. Почётный работник общего образования РФ;  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>  
г. Биробиджан, Еврейская автономная область, Россия

**Федотенко Инна Леонидовна**, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Член Учредительного Совета Ассоциации Профессоров Славянских стран (АПСС София, Болгария), Член-корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО)  
Почетный работник высшего профессионального образования,  
г. Тула, Россия

**Халилов Тимур Александрович**, кандидат политических наук, доцент, Кубанский государственный университет, член Экспертного совета Федерального агентства по делам национальностей РФ  
ORCID ID : <https://orcid.org/0000-0002-5806-0351>  
Краснодар. Россия

**Щербина Анна Ивановна**, кандидат педагогических наук, кафедра педагогики и психологии семейного образования. Институт «Высшая школа образования», Московский педагогический государственный университет.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>  
г. Москва, Россия

**Якушкина Марина Сергеевна**, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теории формирования образовательного пространства Содружества Независимых Государств, Санкт-Петербургский филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования»  
г. Санкт-Петербурге, Россия

## Editorial Council

### Chief Editor

**Kirill A. Litvinov**, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Krasnodar Multidisciplinary Institute of Continuing Education  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8804-1525>  
Krasnodar, Russia

### Scientific Editor

**Vladlen K. Ignatovich**, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>  
Krasnodar, Russia

**Vera P. Bederkhanova**, Professor, doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of social work, psychology and pedagogy of higher education, Kuban state University (KubSU).  
Krasnodar, Russia

**Olga L. Byessonova**, Doctor of Philology, Professor, Head of English Philology Department, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine; Professor of the British and American Studies Department, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava,  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>  
Trnava, Slovakia

**Nadezhda O. Blaikh**, candidate of pedagogical Sciences, doctor of historical Sciences, Professor of the Department of social work North Ossetian state University named after K. L. Khetagurov, Honored worker of science and education, corresponding Member of the Russian Academy of natural Sciences, Vladikavkaz  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6715-9185>  
Vladikavkaz, Republic of North Ossetia-Alania, Russia

**Nikolay I. Bugaev**, Candidate of Philological Sciences, Institute for the Development of Education and Further Training S.N. Donskoy-II; Information and educational center "Circle (" Ergiyir ")".  
Yakutsk, Russia

**Tatyana Budaeva** - Candidate of Pedagogical Sciences, First Secretary of the Russian Embassy in Mongolia, Deputy head of the representative office of Rossotrudnichestvo in Mongolia, Deputy Director of the Russian center for science and culture in Moscow  
Ulaanbaatar, Mongolia

**Larisa V. Bykasova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, General Pedagogic Department, Rostov State Economic University (RINE), Chekhov Taganrog Institute (branch)  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4866-1222>  
Taganrog, Russia

**Elena V. Gelyasina**, PhD in Pedagogy, Associate Professor. Head of the Department of Pedagogy, Private Methods and Education Management  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>  
Vitebsk, Belarus

**Svetlana S. Ignatovich**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>  
Krasnodar, Russia

**Vladimir T. Kudryavtsev**, Doctor of Psychology, Professor, Russian State University for the Humanities (RSUH). ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9283-6272>  
Moscow, Russia

**Aliya S. Mambetalina**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4158-8368>  
Nur-Sultan, Kazakhstan

**Aleksandr M. Moiseev**, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of educational management, STATE IN the Moscow region, Academy of social management, Moscow city pedagogical University  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0332-1259>  
Moscow, Russia

**Grigory M. Nikitin**, Associate Professor, Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy of the Kuban State Agrarian University named after I. T. Trubilin  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>  
Krasnodar, Russia

**Vadim A. Petrovskii**, Doctor of Psychology, Professor, Rector of the Institute of Consultative Psychology, Professor of the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences of Higher School of Economics, ordinary Professor of HSE, corresponding Member of the Russian Academy of Education.  
Moscow, Russia

**Oksana K. Pozdnyakova**, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Samara State Social Pedagogical University  
Samara, Russia

**Elena N. Pristupa**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute Higher School of Education, Moscow State Pedagogical University  
Moscow, Russia

**Marina V. Sukhomlinova** - Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Sociological Sciences. International Language Business Service "ESZETT".  
The Member of the Professor's Assembly and the Member of the Sociologists' Society in Russia.  
Annandale, Virginia, USA

**Iliia M. Slobodchikov**, Professor, Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Head. laboratory of Innovative Activity of the Institute for the Study of Childhood, Family, and Education of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology of the Moscow International Academy  
Moscow, Russia

**Gukshat K. Urazalieva**, Candidate of Philosophy, Associate Professor, Russian state University for the Humanities  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7976-7527>  
Moscow, Russia

**Tatyana A. Fayn** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical Management, Regional Institute for Advanced Training of Teachers, Honored Worker of Education of the EAO. Honorary Worker of General Education of the Russian Federation  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>  
Birobidzhan, Jewish Autonomous region, Russia

**Inna L. Fedotenko**, Professor, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Member of the Founding Council of the Association of the Professors from Slavonic Countries (APSC, Sofia, Bulgaria). Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science" (MANPO)  
Honorary Worker of Higher Professional Education,  
Tula, Russia

**Timur A. Khalilov**, Candidate of Political Sciences, Associate Professor, Kuban State University, Expert of the Russian Federal Agency for Nationalities  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5806-0351>  
Krasnodar, Russia

**Anna I. Scherbina**, Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute Higher School of Education, Moscow State Pedagogical University  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7667-973X>  
Moscow, Russia

**Marina S. Yakushkina**, Doctor of Pedagogics, the Head of the Laboratory, The Branch of The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education», in St. Petersburg,  
St. Petersburg, Russia

## СОДЕРЖАНИЕ

## CONTENTS

<i>Коррекционная педагогика</i>		<i>Correctional pedagogy</i>	
Важенина С.В. г. Краснодар, Россия	9	S.V. Vazhenina Krasnodar, Russia	9
Адаптационные характеристики детей младшего школьного возраста с нарушением слуха		Adaptive characteristics of young school age children with hearing impaired	
<i>Теория и методика обучения и воспитания</i>		<i>Methods of training and education</i>	
Игнатович С.С., Игнатович В.К. г. Краснодар, Россия	18	S.S. Ignatovich, Vladlen K. Ignatovich Krasnodar, Russia	18
Игнатович А.В. г. Москва Россия		A.V. Ignatovich Moscow, Russia	
Взаимодействие семьи и школы как основного воспитательного института в обществе		Interaction between family and school as the main educational institution in society	
Никитин Г.М. Никитина Е.А. г. Краснодар, Россия	25	G.M. Nikitin, E.A. Nikitina Krasnodar, Russia	25
Информационное общество и виртуальное (дистанционное) образование		Information Society and virtual (distance) education	
Става В.С., Игнатович В.К. г. Краснодар, Россия	37	V.S. Stava, V.K. Ignatovich Krasnodar, Russia	37
Проблема эмоционального развития детей дошкольного возраста		The problem of emotional development of preschool children	
<i>Медиация в профессии</i>		<i>Mediation in the profession</i>	
Попов П.П., Гапченко В.С. Московская обл., г. Балашиха, Литвинов К.А.	44	Popov P.P., Gapchenko V.S. Moscow region, Balashikha, Litvinov K.A.	44
г. Краснодар, Россия Иванов О.Б. г. Видное, Московская обл., Россия		г. Краснодар, Russia Ivanov O.B. g. Vidny, Moscow region, Russia	
Медиативный подход как социально-психологический инструмент педагогической диагностики существующих бизнес-процессов		Mediative approach as a socio-psychological tool for pedagogical diagnostics of existing business processes	
<i>Психологические науки</i>		<i>Psychological Sciences</i>	
Наймушина Л.М. Краснодар, Россия	63	L.M. Naimushina Krasnodar, Russia	63
История становления понятия «эмоциональный интеллект» в психологической науке		History of formation of the concept of «emotional intelligence» in psychological science	
<i>Филологические науки</i>		<i>Philological Sciences</i>	
Бессонова О.Л. г. Донецк, Украина	71	O.L. Byessonova Donetsk, Ukraine	71
г. Трнава, Словакия		Trnava, Slovakia	
Отражение представлений о социальных ролях в картине мира носителей неблизкородственных языков		Social Roles as Viewed by Speakers of Non-Cognate Languages	



**Научная статья**

УДК 37.04;159.932

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-09-17

**Стефания Витальевна Важенина**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

e-mail: popkorik@mail.ru

**АДАПТАЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО  
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

**Аннотация.** В статье освещена проблема адаптации детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Охарактеризован объект исследования: процесс адаптации детей с нарушением слуха. Показан предмет: адаптационные характеристики детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Целью работы было выявление адаптационных характеристик детей младшего школьного возраста с нарушением слуха на основе анализа научно-методической литературы.

Решался комплекс задач:

1. Дать психолого-педагогическую характеристику детям младшего школьного возраста.
2. Рассмотреть психолого-педагогические особенности младших школьников с нарушениями слуха.
3. Представить содержание понятия «адаптация» в современной науке.
4. Проанализировать содержание адаптационных характеристик детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.
5. Описать систему образования для детей с нарушением слуха как путь развития их адаптационных характеристик.

Выделены методы исследования: теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме исследования; синтез и обобщение; дедукция и индукция. Показаны основные аспекты адаптации в отечественной и зарубежной науке. Дан анализ теоретических исследований по проблеме адаптации.

**Ключевые слова:** адаптация, младший школьный возраст, нарушение слуха

**Для цитирования:** Важенина С.В. Адаптационные характеристики детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. *Педагогика: история, перспективы.* 2020. Том. 3. №4. С. 09-17.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-09-17

**Original article**

**Stefania V. Vazhenina**  
Kuban State University  
Krasnodar, Russia  
e-mail: popkorik@mail.ru

**ADAPTIVE CHARACTERISTICS OF YOUNG SCHOOL AGE CHILDREN  
WITH HEARING IMPAIRED**

**Abstract.** The article highlights the problem of adaptation of children of primary school age to hearing impairment. The object of research is characterized: the process of adaptation of children to hearing impairment. The subject is shown: adaptive characteristics of children of primary school age to hearing impairment. The aim of the work was to identify the adaptive characteristics of children of primary school age to hearing impairment based on the analysis of scientific and methodological literature. A set of tasks was solved:

1. Give psychological and pedagogical characteristics to children of primary school age.
2. Consider the psychological and pedagogical characteristics of junior school children with hearing impairments.
3. To present the content of the concept of "adaptation" in modern science.
4. Analyze the content of the adaptive characteristics of children of primary school age to hearing impairment.
5. Describe the education system for children with hearing impairments as a way of developing their adaptive characteristics.

The research methods are highlighted: theoretical analysis of scientific and methodological literature on the research problem; synthesis and generalization; deduction and induction. The main aspects of adaptation in domestic and foreign science are shown. The analysis of theoretical studies on the problem of adaptation is given.

**Key words:** adaptation, primary school age, hearing impairment

**For citation:** Vazhenina S.V. Adaptive characteristics of young school age children with hearing impaired. Pedagogy: history, perspectives. 2020. Vol. 3. No. 4. P. 09-17. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-09-17 (In Russ., abstract in Eng.).

**Введение.**

На 2017 г. В Российской Федерации было зафиксировано свыше одного миллиона детей и подростков с глухотой и тугоухостью. По отдельным статистическим данным практически каждый десятый ребенок состоит на учете в сурдологических кабинетах. При этом важно отметить, что слуховая депривация обуславливает специфические условия развития ребенка, приводящие к ограничению социальных связей, нарушению эмоционального восприятия и реагирования. Усвоение социального опыта детьми с нарушенным слухом происходит не в полной мере, поскольку нередко дети данной категории оказываются исключены из полноценного общения с нормально слышащими сверстниками. Такими учеными как Е. Ливайн, Н.Г. Морозова, В.Ф. Матвеев, В. Петшак отмечалось, что дети с

нарушениями слуха испытывают трудности в процессе социализации и адаптации к окружающей среде, имеют невротические реакции, тяжело приспосабливаются к изменяющимся условиям. Однако достигнутые сурдопедагогическим сообществом успехи в обобщении теории адаптации и социализации детей данной категории актуализируют обращение к теме исследования. Проблема адаптации детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Объект исследования: процесс адаптации детей с нарушением слуха. Предмет исследования: адаптационные характеристики детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Цель курсовой работы: на основе анализа научно-методической литературы выявить адаптационные характеристики детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.

Объект, предмет и цель исследования обусловили необходимость решения следующего комплекса задач:

6. Дать психолого-педагогическую характеристику детям младшего школьного возраста.
7. Рассмотреть психолого-педагогические особенности младших школьников с нарушениями слуха.
8. Представить содержание понятия «адаптация» в современной науке.
9. Проанализировать содержание адаптационных характеристик детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.
10. Описать систему образования для детей с нарушением слуха как путь развития их адаптационных характеристик.

Методы исследования:

- теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме исследования;
- синтез и обобщение;
- дедукция и индукция.

Основные аспекты адаптации в отечественной науке раскрывали Г.М. Андреева, Ф.Б. Березин, Л.И. Божович, А.А. Бодалев, М.А. Галагузова, Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова, М.И. Лисина, Н.Ф. Маслова, А.В. Мудрик, Ю.П. Поваренков и др., в зарубежной – А. Адлер, Э. Берн, У. Джеймс, Г. Селье, Л. Филипс и т.д. Анализ теоретических исследований по проблеме адаптации показал различия в подходах к изучению адаптации.

В результате литературного анализа выделяются два ведущих направления человеческой адаптации – биологическое направление и социальное направление. В истоках этого разделения стояли работы таких ученых как К. Бернар [1] (он изучал системный аспект работы организма), У. Кеннон [2] (посвятил свои исследования гомеостатическим свойствам), Г. Селье [3] (разрабатывал концепцию синдрома адаптации).

С позиции М.А. Галагузовой [4], адаптация ребенка есть процесс активного приспособления его к условиям социальной среды.

По мнению Ю.В. Васильковой и Т.А. Васильковой [5], адаптация – это усвоение действующих в обществе норм, овладение средствами и формами деятельности.

Н.Ф. Маслова [6] отмечает, что адаптация – это успешное освоение воспитанниками социальных ролей в системе общественных отношений.

А.В. Мудрик [7] выделяет следующие факторы адаптации личности к обществу: макрофакторы, мезофакторы, микрофакторы (рис. 1).

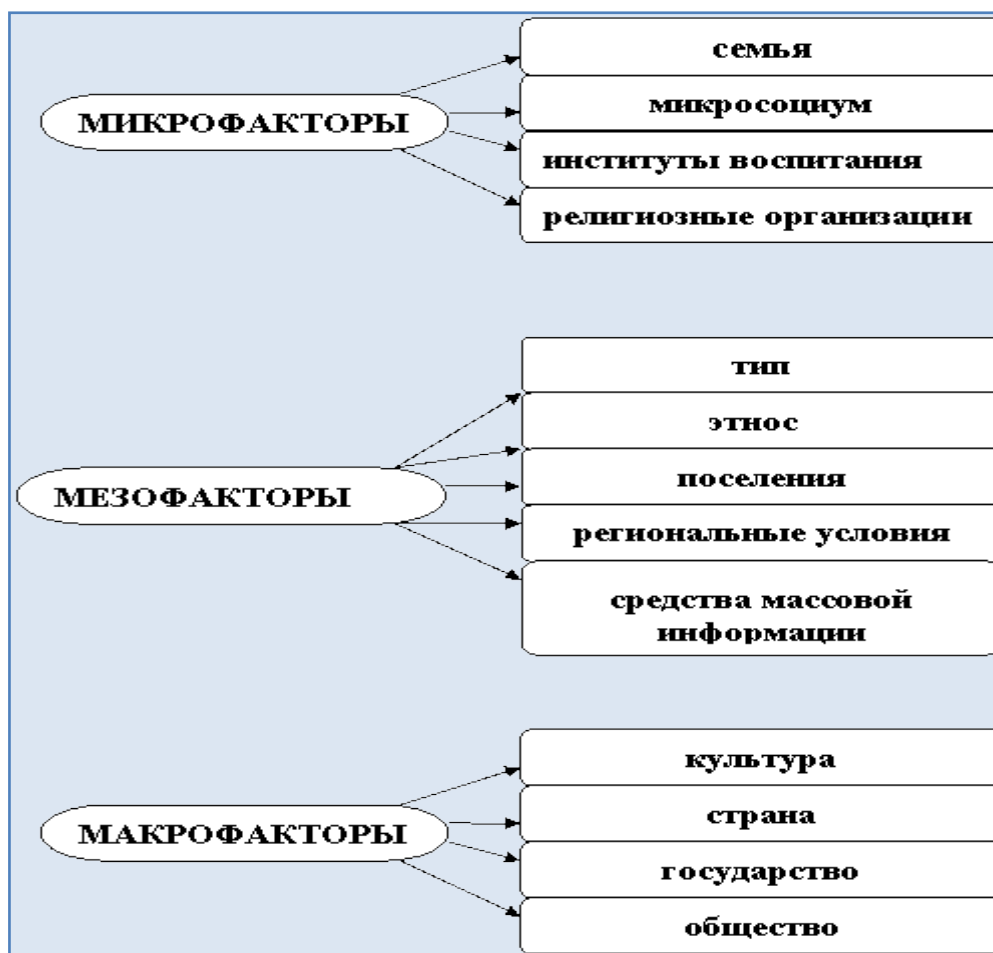


Рис. 1. Факторы адаптации личности к обществу (по А.В. Мудрику [7])

Fig. 1. factors of individual adaptation to society (according to A.V. Mudrik [7])

**Макрофакторы** – это совокупность экономических, социально-политических условий государственного и общественного функционирования, которые влияют на модель личностной адаптации.

**Мезофакторы** – это общность культуры, менталитета, этнических стереотипов, национального характера, языка, имплицитных личностных и воспитательных концепций, межэтнических взаимодействий, религиозных, демографических и этнических различий, социально-психологических, культурно-профессиональных региональных особенностей.

**Микрофакторы** – объединение семьи, дружеских сообществ, возрастной субкультуры, микросоциума (социокультурной среды по месту жительства: двора, улицы, подъезда, и т.д.), производственных коллективов, государственных образовательных институтов (учреждений), общественных организаций, движений, групп и т.д. [7].

Далее представим содержательные характеристики и компоненты адаптации. Термин «адаптация» впервые был использован во второй половине XVIII в. Немецким физиологом Г. Аубертом [8]. Г. Ауберт с помощью данного термина

обозначил изменение чувствительности кожных анализаторов к действию внешних раздражителей по типу приспособления.

Большой вклад в постижение сущности человеческой адаптации внесли базовые положения, предложенные Л.С. Выготским [9], о личностной активности в общении, а также концепции:

- Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна о психологии деятельности;
- А.А. Бодалева и Б.Ф. Ломова и психологии общения [10].

Адаптационный процесс для личности заключается в постоянных структурных изменениях, призванных восстановить или заново обеспечить равновесие с окружающей средой и социумом, нарушенное в результате изменения среды.

Адаптационный процесс трансформирует те структурные компоненты личности, что наиболее динамичны: Я-концепцию; психические состояния; смысловые и ценностные ориентации.

В том случае, если адаптационный процесс развивается результативно, то возникает такое интегративное личностное свойство как адаптированность, выступающее сложным психическим образованием, возникающим в процессе приспособления к новым условиям среды.

Зарубежная наука трактует понятие адаптации по-разному, отталкиваясь от выбранной методологии и теоретических исследовательских ориентаций. Нередко в исследованиях даже отсутствует сам термин «адаптация» как таковой, однако, из контекста становится ясно, что речь идет именно об этом процессе.

Бихевиористическая парадигма, исследуя адаптационный процесс, отдает должное взаимодействию человека с окружающей средой в контексте научения, позволяющего обеспечить нарушенное равновесие между индивидуумом и окружающим миром.

Ученые, поддерживающие когнитивный подход, базирующийся на теории Пиаже [11], утверждают, что процесс адаптации протекает во время постижения общественных норм и понятий; на базе данного процесса дети и подростки подчиняют свое поведение требованиям социума. Ребенок впитывает ценности и нормы нравственности через интериоризацию правил общественной жизни, то есть принимает их как собственные ценности.

Гуманистическое научное направление предполагает, что обеспечению адаптации личности в динамичных условиях окружающего мира способствует высокий творческий потенциал личности.

По мнению А. Маслоу [12] существует целый ряд базовых потребностей личности, обеспечивающих ее развитие:

- удовлетворение потребности в безопасности;
- обеспечение возникающих физиологических потребностей;
- удовлетворение потребности в уважении, как самой личностью, так и окружающим социальным большинством;
- удовлетворение потребности в любви и принадлежности;
- удовлетворение самоактуализационной потребности [12].

По сути, А. Маслоу [12] также говорит о личностной адаптации, так как воплощение на практике данных потребностей приведет к гармонизации отношений общества и личности, а, следовательно, и к адаптации личности к данному обществу.

В теории К. Роджерса [13] находят продолжения постулаты А. Маслоу [12] о роли самоактуализации как наиболее эффективного раскрытия потенциала лич-

ности. При этом по К. Роджерсу [13], самоактуализация – это не итог человеческого развития, а скорее то стремление, которое свойственно каждому индивиду. Именно успешная самоактуализация обеспечит индивида полноценным личностным функционированием, даст ему свободу, поддержит его креативность.

Изучение специфики толкования вопроса адаптации в различных школах и направлениях науки дает возможность прийти к выводу о том, что в них сформировались определенные традиции изучения данного феномена. Этот вопрос исследуется с разнообразных теоретических и методологических точек зрения и поэтому происходит акцентуация различных моментов. В отечественных научных школах сформировалась традиция изучения процесса адаптации в его связи с личностной активностью во время взаимодействия личности с окружающей ее средой. Данное взаимодействие, которое связано со спецификой среды, а так же с возможностями и особенностями личности параллельно, определяет или ее адаптацию, или ее дезадаптацию.

Адаптацию следует трактовать в качестве составного компонента более обширного процесса – процесса социализации. При этом важно осознавать, что сутью адаптации выступает двухмерный процесс, в рамках которого, с одной стороны, индивид приспосабливается к окружающим условиям, а с другой стороны, тот же индивид приспосабливает эти условия к себе, обеспечивая, тем самым, более комфортные рамки своего проживания.

Следовательно, нужно отметить, что, обращаясь к процессу адаптации, ученые обоснованно уделяют особое внимание изменению содержания компонентов динамических подструктур личности: в «Я-концепции»; в психических состояниях личности; в ценностных ориентациях.

В тех случаях, когда процесс адаптации протекает эффективно, развивается адаптированность как сложное образование психики, интегративное качество личности. В ситуации неэффективной адаптации, когда индивид не может справиться с трудностями и требованиями новой для него окружающей среды, формируется обратный процесс – дезадаптация, который завершается дезадаптированностью – сложным образованием психики, которое проявляется в дисгармоничном формировании содержания различных подструктурах и компонентах личности:

- негативные психические состояния;
- неадекватность самооценки;
- неадекватность уровня притязаний;
- гипер- или гипомотивация и др. [14].

Итак, выполнение анализа литературы по проблеме адаптации позволило прийти к выводу о том, что результативность адаптационного процесса у индивида обеспечивается разумным сочетанием стабильности и изменчивости, чередование которых позволяет человеку наиболее эффективно взаимодействовать с окружающей средой.

### **Заключение**

Социальная адаптация детей с нарушением слуха выступает процессом эффективного приспособления и взаимодействия личности с социальной средой по индивидуальной траектории, с созданием вариативных условий для получения образования.

Одним из успешных условий адаптации младших школьников с нарушением слуха является подготовка к самостоятельной жизни, им необходимы специ-

альные психолого-педагогические условия в образовательных учреждениях и в семье для успешной социальной адаптации. Задача педагогов, психологов и родителей – обеспечить благоприятные условия для социальной адаптации ребенка, как в семье, так и в школе.

В условиях специального образовательного учреждения организация учебного процесса имеет свою специфику: меньшая наполняемость класса, иные темпы освоения учебной программы, специальные методики изложения, закрепления и контроля учебного материала. Кроме этого в школе ориентируются специалистами занятия по развитию психических процессов.

Анализ практики показал, что в процессе воспитания детей с нарушением слуха в условиях образовательного учреждения также целесообразно использование комплекса мероприятий в форме программы педагогического сопровождения социальной адаптации. В содержании педагогического сопровождения социальной адаптации детей с нарушением слуха целесообразно включить, следующие направления работы:

1. развитие умений организации межличностных контактов, навыков;
2. способность участвовать в групповой деятельности и оценивать участников совместной деятельности;
3. формирование навыков общения, потребности в обучении, познавательной активности;
4. повышение самооценки и уровня притязаний.

Для этого целесообразно использовать формы работы, в которых дети с нарушением слуха должны были бы оценивать результаты своей деятельности, сравнивать их с результатами других воспитанников, осваивать общепринятые нормы поведения, чтобы помочь ребенку с нарушением слуха реализовать себя и успешно адаптироваться в социуме. При этом важно учитывать психические особенности и динамику развития ребенка с нарушением слуха, оценивать степень дефекта у ребенка и адаптировать под него содержание педагогического сопровождения социальной адаптации в образовательном учреждении.

По итогам работы удалось достичь поставленной во введении цели, что позволило на основе анализа научно-методической литературы выявить адаптационные характеристики детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бернар, К. Лекции по экспериментальной патологии / К. Бернар. – М. : Медицина, 2017. – 586 с.
2. Кеннон, У.Б. Проблема шока : избранные статьи / У.Б. Кеннон. – М.; Академия, 2013. – 117 с.
3. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье; общ. Ред. Е.М. Крепс. – М.: Прогресс, 2012. – 124 с.
4. Галагузова, М.А. Социальная педагогика: практика глазами преподавателей и студентов: пособие для студентов / М.А. Галагузова, Г.В. Сорвачева, Г.Н. Штинова. – Москва: Владос, 2013. – 224 с.
5. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика : курс лекций / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – 7-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2018. – 448 с.
6. Маслова, Н.Ф. Рабочая книга социального педагога / Н.Ф. Маслова. – Орел : Книга, 2014. – 157 с.

7. Мудрик, А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – 3-е изд., исправ. И дополн. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 624 с.
8. Ауберт Г. Menschen im Weltraum, Düsseldorf – 1954
9. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2013. – 1136 с.
10. Бодалев А.А. и Ломов Б.Ф. Восприятие и понимание человека человеком. — М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982. — 200 с
11. Пиаже, Ж. Теория Пиаже / Ж. Пиаже // История психологии. XX век: хрестоматия / ред. П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан. – 5-е изд. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2013. – С. 717–777.
12. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2018. – 352 с.
13. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия : новейшие подходы в области практической работы : клиент-центрированная терапия: монография / К. Роджерс. – М. : Психотерапия, 2016. – 512 с.
14. Шипицына, Л.М. Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения / Л.М. Шипицына, И.А. Вартанян. – М.: Академия, 2018. – 429 с.

#### REFERENCES

1. Bernard K. Lectures on experimental pathology. K. Bernard. Moscow: Medicine, 2017. 586 p. (In Russ.).
2. Kennon WB. The problem of shock: selected articles. U.B. Cannon. Moscow: Academy, 2013. 117 p. (In Russ.).
3. Selye G. Stress without distress. G. Selye; total ed. EAT. Kreps. Moscow: Progress, 2012. 124 p. (In Russ.).
4. Galaguzova M.A. Social pedagogy: practice through the eyes of teachers and students: a guide for students. M.A. Galaguzova, G.V. Sorvacheva, G.N. Shtinov. Moscow: Vlados, 2013. 224 p. (In Russ.).
5. Vasilkova Yu.V. Social pedagogy: a course of lectures. Yu.V. Vasilkova, T.A. Vasilkov. 7th ed., Stereotype. Moscow: Academy, 2018. 448 p. (In Russ.).
6. Maslova N.F. Workbook of a social teacher. N.F. Maslova. Orel: Kniga, 2014. 157 p. (In Russ.).
7. Mudrik A.V. Human socialization. A.V. Mudrik. 3rd ed., Revised. And add. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2011. 624 p. (In Russ.).
8. Aubert G. Menschen im Weltraum, Düsseldorf – 1954 (In Russ.).
9. Vygotsky L.S. Psychology of human development. L.S. Vygotsky. Moscow: Smysl, 2013. 1136 p. (In Russ.).
10. Bodalev A.A. and Lomov B.F. Perception and understanding of man by man. Moscow: Publishing house of Moscow. U, n-ta, 1982. 200 p (In Russ.).
11. Piaget J. The theory of Piaget. J. Piaget. History of psychology. XX century: reader. ed. P. Ya. Galperin, A.N. Zhdan. 5th ed. Moscow: Academic project; Yekaterinburg: Business book, 2013. P. 717–777. (In Russ.).
12. Maslow A. Motivation and personality. A. Maslow. 3rd ed. SPb.: Peter, 2018. 352 p. (In Russ.).
13. Rogers K. Counseling and psychotherapy: the latest approaches in the field of practical work: client-centered therapy: monograph K. Rogers. Moscow: Psychotherapy, 2016. 512 p. (In Russ.).



14. Shipitsyna L.M. Anatomy, physiology and pathology of the organs of hearing, speech and vision. L.M. Shipitsyna, I.A. Vartanyan. Moscow: Academy, 2018. 429 p. (In Russ.).

**Информация об авторе:** Важенина Стефания Витальевна - педагог-психолог, Кубанский государственный университет  
Россия, Краснодар  
e-mail: popkorik@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

**Information about the author:** Stefania V. Vazhenina - psychologist-teacher  
Kuban State University  
Russia, Krasnodar  
e-mail: popkorik@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 07.07.2020  
одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 10.08.2020  
Принята к публикации / Accepted for publication: 27.08.2020

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./ The author declares no conflicts of interests

*Теория и методика обучения и воспитания*  
*Methods of training and education*

**Научная статья**

УДК 37.018.26

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-18-24

**Светлана Сергеевна Игнатович**

Кубанский государственный университет  
г. Краснодар, Россия

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

e-mail: [ssign67@mail.ru](mailto:ssign67@mail.ru)

**Владлен Константинович Игнатович**

Кубанский государственный университет  
г. Краснодар, Россия

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>,

e-mail: [vign62@mail.ru](mailto:vign62@mail.ru)

**Арина Владленовна Игнатович**

г. Москва, Россия

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>

e-mail: [arign90@mail.ru](mailto:arign90@mail.ru)

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК ОСНОВНОГО  
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ИНСТИТУТА В ОБЩЕСТВЕ**

**Аннотация.** В статье описана проблема становления ребенка в семье. Показана проблема взаимоотношений родителей с детьми. Даны отличительные особенности и характеристика современной семьи. Представлен анализ научной литературы и методических рекомендаций по вопросам семейного воспитания. Выделены основные правила, на основе которых строится взаимодействие семьи и школы как основного воспитательного института в обществе. Семья как социокультурный феномен позволяет нам говорить не о формировании ее по определенному заданному образцу, а об оптимизации процесса семейного воспитания. Раскрыты психологические механизмы социализации ребенка в семье. Показано, что в преобразовании семьи участвуют кроме основных социально-экономических факторов и другие факторы – биологические, психологические, нравственные, демографические. Отмечено, что жизнь семьи характеризуется многочисленными отношениями: социально-биологическими, хозяйственно-экономическими, нравственными, психологическими. Среди многообразия реализуемых семьей функций выделены воспитательная и родительская.

**Ключевые слова:** семья, социализация, взаимоотношения, родительская функция

**Для цитирования:** Игнатович С.С., Игнатович В.К., Игнатович А.В. Взаимодействие семьи и школы как основного воспитательного института в обществе. *Педагогика: история, перспективы.* 2020. Том. 3. № 4. С. 18-24.  
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-18-24

### Original article

**Svetlana S. Ignatovich**

Kuban state University  
Krasnodar, Russia

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

e-mail: [ssign67@mail.ru](mailto:ssign67@mail.ru)

**Vladlen K. Ignatovich**

Kuban state University  
Krasnodar, Russia

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>,

e-mail: [vign62@mail.ru](mailto:vign62@mail.ru)

**Arina V. Ignatovich**

Moscow, Russia

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>

e-mail: [arign90@mail.ru](mailto:arign90@mail.ru)

### INTERACTION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL AS THE MAIN EDUCATIONAL INSTITUTION IN SOCIETY

**Abstract.** The article describes the problem of formation (development) a child in a family. It demonstrates a problem in parent-child relationships. Distinctive features and characteristics of the modern family are given. The article analyzes scientific literature and methodological recommendations on family education. The basic rules on the basis of which the interaction between family and school as the main educational institution in society is based are highlighted. The family as a socio-cultural phenomenon allows us to speak not about forming it according to a certain set pattern, but about optimizing the process of family education. Psychological mechanisms of child socialization in the family are revealed. It is shown that in addition to the main socio-economic factors, other factors – biological, psychological, moral, and demographic – are involved in the transformation of the family. It is noted that family life is characterized by numerous relationships: socio-biological, economic, moral, and psychological. From the variety of functions performed by the family, educational and parental functions are highlighted.

**Keywords:** family, socialization, relationships, parental function

**For citation:** Ignatovich S.S., Ignatovich V.K., Ignatovich A.V. Interaction between family and school as the main educational institution in society. *Pedagogy: history, prospects.* 2020. Volume. 3. No. 4. P. 18-24.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-18-24 (In Russ., abstract in Eng.).

На протяжении многих десятилетий семья как сфера духовно-нравственного становления ребенка выступает объектом самых разных по своему содержанию исследований. Эта проблема является междисциплинарной [1].

С точки зрения социальной группы она относится к сфере исследований социальной психологии. Условия социализации ребенка в семье отражены во многих социально-психологических исследованиях западных психологов (Т. Парсонс, О. Брим, Э. Дюркгейм, К. Роджерс, А. Бандура, У. Бронфенбренер, Э. Эриксон, Ф. Хайдер, Ф. Оллпорт и др.). Особо подробно роль семьи в процессе социализации и духовно-нравственного воспитания личности ребенка рассмотрена в теориях социального научения (Н. Миллер, Дж. Доллард, А. Бандура) и психодинамической теории социализации Ф. Хайдера. В первом случае семья понимается как главный источник «подкреплений» социально одобряемого поведения ребенка, ее роль состоит в том, чтобы «давать модели социально приемлемого поведения» [2, с. 49]. Во втором случае (психодинамическая концепция социализации) семья понимается как источник «воспитательных барьеров», преодолевая которые за счет собственной внутренней активности, ребенок социализируется.

В отечественных психолого-педагогических исследованиях семья чаще всего анализируется в русле понятий социальной педагогики и общей теории воспитания (В.А. Мудрик, И.С. Кон, Н.Ф. Голованова, С.Д. Поляков, О.С. Газман, В.А. Сластенин и др.). Так, рассматривая современную семью в качестве одного из микрофакторов социализации, В.А. Мудрик [3] выделяет следующие ее свойства.

Современная семья сильно отличается от той, которая была типична в начале двадцатого века. Она стала нуклеарной (состоящей из детей и родителей). Вследствие этого исчезло разнообразие, вносимое в межличностные отношения пожилыми членами семьи, взрослыми братьями и сестрами, тетками и дядьями. При сохранении традиционного разделения мужского и женского труда, первый в массе своей сведен к минимуму. Повысился статус женщины в связи с ее «домашней» и «внедомашней» ролью в семье. Дети достаточно рано приобретают высокий внутрисемейный статус.

Семья – важнейший фактор социализации, так как она представляет собой персональную среду жизни и развития человека от рождения до смерти, качество которой определяется конкретными параметрами жизни семьи. Социокультурный параметр зависит от образовательного уровня членов семьи и их участия в жизни общества. Социально-экономический определяется имущественными характеристиками и занятостью членов семьи на работе и в учебе. Демографический параметр определяется структурой семьи – большая или нуклеарная, полная или неполная, малодетная или многодетная.

Современная семья весьма существенно отличается от семьи прошлых лет коренными изменениями ее эмоционально-психологических функций. Эмоциональная привязанность супругов, родителей и детей друг к другу – сравнительно недавнее приобретение человечества. Отношения супругов, детей и родителей в течение последних десятилетий стремительно менялись, всё более становясь эмоционально-психологическими, то есть определяемыми мерой и глубиной привязанности их друг к другу. Но это, как ни парадоксально, отмечает В.А. Мудрик, не упрощало семейную жизнь, а лишь усложняло ее, ибо резко повышало уровень ожиданий по отношению к семейной жизни, реализовать которые очень многие супруги просто не в состоянии в силу культурных традиций общества и индивидуальных особенностей самих супругов.

Проблема взаимоотношений родителей с детьми также крайне сложна в связи с теми изменениями, которые претерпела семья за последние десятилетия.

Авторитет родительской власти сегодня часто не срабатывает – на смену ему приходит авторитет личности родителей. Но процесс этот долгий и трудный, в первую очередь, для родителей. Дети нередко имеют более высокий уровень образования, чем родители; они имеют возможность проводить большую часть свободного времени вне семьи. Это время дети наполняют занятиями, принятыми среди их сверстников, и далеко не всегда заботятся об одобрении этих занятий родителями. Наконец, в ряде семей дети уже с подросткового возраста стали зарабатывать деньги. Их заработки не только дают им экономическую независимость, но, порой, и превышают доходы родителей, делая иногда детей основными «добытчиками» в семье.

Родительские запреты становятся все менее контролируемыми и реализуемыми, а разрешать родители не всегда умеют и не всегда отличают то, что следует разрешать, от того, что разрешать не следует, что необходимо просто запрещать. Все это осложняет ситуацию и делает позицию родителей в отношении с детьми достаточно трудной.

Всеобъемлющее влияние семьи на ее младших членов подчеркивается в исследованиях известного психолога И.С. Кона. Он, в частности, указывает, что содержание и характер этого влияния связаны с рядом психологических механизмов социализации ребенка в семье. Во-первых, с подкреплением – поощряя определенное поведение ребенка, наказывая его за нарушение тех или иных правил, родители внедряют в его сознание определенную систему норм, знания о том, какие из них одобряются, а какие нет. Другим механизмом является идентификация: ребенок подражает родителям, ориентируется (сознательно или неосознанно) на их пример. И, наконец, зная внутренний мир ребенка, откликаясь на его проблемы, или, наоборот, игнорируя и то и другое, родители тем самым формируют его самосознание и личность в целом [4, с. 78].

Современные семьи, развивая эту мысль В.А. Мудрик, разнообразны с точки зрения того, какой персональной средой развития ребенка они являются, каким содержанием наполняется в них названные механизмы социализации. Обобщая сказанное, он отмечает, что «есть семьи, в которых родители стремятся не столько «формировать» личность ребенка, дисциплинировать его, сколько помогать его индивидуальному развитию, добиваясь эмоциональной близости, понимания, сочувствия» [5, с. 64].

Одна из особенностей современной семьи, по мнению В.А. Слостенина [6], состоит в том, что, в отличие от других социальных институтов, семья не поддается прямому формирующему (перестраивающему) воздействию. Процесс морального, психологического обновления семьи длителен, противоречив и сложен. Именно это свойство семьи как социокультурного феномена позволяет нам говорить не о формировании ее по определенному заданному образцу, а об оптимизации процесса семейного воспитания.

Сам термин «оптимизация» использован нами в значениях понятия «оптимальность», определенных в междисциплинарном словаре по педагогике, где оптимальность достаточно близка по смыслу к эффективности.

В первом значении она трактуется как «достижение наилучшего результата в данных условиях при минимальных затратах времени и усилий участников». Второе значение – «наилучший с точки зрения определенных критериев». В третьем значении оптимальность определяется как «наилучший для конкретных условий; наилучший из некоторых вариантов» [7, с. 222].

Таким образом, оптимизация процесса семейного воспитания предполагает достижение наилучшего из возможных результатов с учетом реальных условий жизни конкретной семьи.

Следует учитывать, что в преобразовании семьи участвуют кроме основных социально-экономических факторов и другие факторы – биологические, психологические, нравственные, демографические. Этим можно объяснить причину устойчивости и живучести старого в семейной психологии, равно как и трудности, связанные с прогнозированием развития семьи.

Жизнь семьи характеризуется многочисленными отношениями: социально-биологическими, хозяйственно-экономическими, нравственными, психологическими. Каждый этап развития семьи, подчеркивает В.А. Сластенин, связан с утратой одних и возникновением других функций, с изменением масштабов и характера социальной деятельности ее членов. Семья выполняет важные функции по отношению к обществу и человеку.

Среди многообразия реализуемых семьей функций можно выделить воспитательную и родительскую. Эти функции не тождественны друг другу. Воспитательная функция соответствует общественной миссии семьи и состоит в «передаче знаний, умений, навыков, норм, ценностей, духовном воспроизводстве» [7, с. 535]. Родительская же функция состоит в создании духовной гармонии совместной жизни детей и родителей. Оптимизация процесса воспитания ребенка в семье связана с проблемой целостности, взаимодополняемости и единства воспитательной и родительской функции.

В этой связи в духовно-нравственном воспитании выделены основные правила, на основе которых строится взаимодействие семьи и школы как основного воспитательного института в обществе.

Во-первых, в основе работы школы и классного руководителя с семьей и общественностью должны быть действия и мероприятия, направленные на укрепление и повышение авторитета родителей.

Во-вторых, необходимо укреплять доверие к воспитательным возможностям родителей и способствовать повышению уровня их педагогической культуры и активности в воспитании.

В-третьих, это педагогический такт, недопустимость неосторожного вмешательства в жизнь семьи.

В-четвертых, необходим жизнеутверждающий, мажорный настрой в решении проблем воспитания, опора на положительные качества ребенка, на сильные стороны семейного воспитания, ориентация на успешное развитие духовной личности.

Однако анализ научной литературы и методических рекомендаций по вопросам семейного воспитания позволил нам установить следующее *противоречие*. При всей положительной направленности школы на семью, цели воспитания в семье остаются подчиненными целям школьного (общественного) воспитания. Самостоятельного значения цели семейного воспитания не имеют, они воспринимаются лишь в контексте целей, определяемых государством, школой и обществом в целом. Процесс становления образовательной самостоятельности ребенка, выводящий его в позицию субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории, начинается в семье, причем уже с дошкольного возраста [8, с. 7 – 12., с. 8 – 9].

Данное обстоятельство позволяет нам утверждать, что в современной воспитательной ситуации отсутствует основа субъект-субъектных взаимодействий семьи и школы. Выявление причин и определение путей их возможного

преодоления составляют актуальное направление исследовательской деятельности. Последнее определяет необходимость глубокой проработки различных психологических, духовно-нравственных и социокультурных аспектов семейного воспитания.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Чуприна А.А. Семья как сфера духовно-нравственного становления личности подростка // диссерт. канд. философ. наук. Ставрополь, 2005.
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с., с. 49.
3. Коджаспирова Г.М. Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
4. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М., 1982. – 364 с.
5. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику: уч. пособие. – М., 1997. – 365 с.
6. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 576 с.
7. Коджаспирова Г.М. Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с., с. 222.
8. Игнатович В.К. Проблема становления семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. №2. С. 7 – 12. URL: <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/37>

### REFERENCES

1. Chuprina A. A. Family as a sphere of spiritual and moral formation of a teenager's personality. dissert. PhD in philosophy. Stavropol, 2005. (In Russ).
2. Golovanova N. F. Socialization and upbringing of a child. SPb.: Speech, 2004. 272 p., p. 49. (In Russ).
3. Kojaspirova G. M. Kojaspirov A. Yu. Dictionary of pedagogy. M.: ICC "March"; Rostov n/A: Publishing center "March", 2005. 448 p. (In Russ).
4. Kon I. S. Psychology of a high school student. M., 1982 364 p. (In Russ).
5. Mudrik A.V. Introduction to social pedagogy: textbook. M., 1997. 365 p. (In Russ).
6. Slastenin V. A. Pedagogy: Textbook for students. higher PED. studies'. Institutions. V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyanov; edited by V. A. Slastenin. 3rd ed., stereotype. M.: publishing center "Academy", 2004. 576 p. (In Russ).
7. Kodzhaspirov G. M. Kodzhaspirov A. Y. Dictionary of pedagogy. Moscow: ICC "March"; Rostov n/D: Publishing center "March", 2005. 448 p., p. 222. (In Russ).
8. Ignatovich V. K. the Problem of family formation as a subject of designing an individual educational trajectory of a child. Pedagogy: yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. No. 2. Pp. 7-12. URL: <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/37> (In Russ).

**Информация об авторах:** Игнатович Светлана Сергеевна, доцент, канд. пед. наук, Кубанский государственный университет  
Автор, ответственный за переписку.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>  
[ssign67@mail.ru](mailto:ssign67@mail.ru)  
г. Краснодар, Россия

Игнатович Владлен Константинович, доцент, канд. пед. наук., доцент.  
Кубанский государственный университет  
г. Краснодар, Россия  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>  
vign62@mail.ru

Игнатович Арина Владленовна, магистр психологии и педагогики, медиатор, воспитатель ДОУ  
г. Москва, Россия  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>  
arign90@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

**Information about the authors:** Ignatovich Svetlana Sergeevna, associate Professor, candidate of pedagogical Sciences  
Kuban state University  
Corresponding author  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>  
ssign67@mail.ru  
Krasnodar, Russia

Vladlen Ignatovich, associate Professor, PhD, associate Professor.  
Kuban state University  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>  
vign62@mail.ru  
Krasnodar, Russia

Arina Vladlenovna Ignatovich, master of psychology and pedagogy, mediator  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>  
arign90@mail.ru  
Moscow, Russia

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 19.07.2020  
Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 10.08.2020  
Принята к публикации / Accepted for publication: 20.08.2020

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./ The authors declare no conflicts of interests



*Теория и методика обучения и воспитания*  
*Methods of training and education*

**Научная статья**

УДК 378:004

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-25-36

**Григорий Михайлович Никитин**

Кубанский государственный аграрный университет  
имени И.Т. Трубилина  
Краснодар, Россия  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>  
e-mail: [klgffr@gmail.com](mailto:klgffr@gmail.com)

**Елена Александровна Никитина**

МАОУ СОШ №45 имени Адмирала Федора Ушакова  
Краснодар, Россия  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1766-3818>  
e-mail: [klgffr@gmail.com](mailto:klgffr@gmail.com)

**ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО  
И ВИРТУАЛЬНОЕ (ДИСТАНЦИОННОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ**

**Аннотация.** Главной силой «новой индустриальной революции, которая многократно увеличивает возможности человеческого интеллекта» становятся новые коммуникационные и информационные технологии. Идея информационного общества была сформулирована в конце 60-х – начале 70-х г.г. XX в. Термин «информационное общество» ввел Ю. Хаяши, профессор Токийского технологического института. Исследователями и разработчиками теории информационного общества являются: М. Кастельс, Ф. Уэбстер, Э. Гидденс, Ю. Хабермас, Д. Мартин, Д. Бэлл, Г. Молитор, О. Тоффлер, З. Бжезинский, А. Кинг, Д. Несбит, А. Турен, П. Дракер, М. Маклюэн. Термин «информационное общество» раскрывает объективный процесс постепенного осознания обществом значимости информации как некоторой самостоятельной фундаментальной сущности (наряду с энергией и материей) и превращения ее в реальную производственную силу.

**Ключевые слова:** информационное общество, виртуальное образование, виртуализация, общественное сознание, индивидуальное сознание, информационно-коммуникационные технологии

**Для цитирования:** Никитин Г.М., Никитина Е.А. Информационное общество и виртуальное (дистанционное) образование. Педагогика: история, перспективы. 2020. Том. 3. № 4. С. 25-36.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-25-36

**Original article****Grigorii M. Nikitin**

Kuban state agrarian University  
named after I. T. Trubilin”  
Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>  
e-mail: [klgffr@gmail.com](mailto:klgffr@gmail.com)

**Elena A. Nikitina**

Secondary school No. 45 named after Admiral Fyodor Ushakov  
Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1766-3818>  
e-mail: [klgffr@gmail.com](mailto:klgffr@gmail.com)

**INFORMATION SOCIETY AND VIRTUAL (DISTANCE) EDUCATION**

**Abstract.** New communication and information technologies are becoming the main force of the “new industrial revolution, which multiplies the capabilities of human intelligence”. The idea of an information society was formulated in the late 1960s – early 1970s. The term “information society” was coined by Yuri Hayashi, professor at the Tokyo Institute of Technology. Researchers and developers of the information society theory are: M. Castells, F. Webster, E. Giddens, J. Habermas, D. Martin, D. Bell, G. Molitor, O. Toffler, Z. Brzezinski, A. King, D. Nesbit, A. Touraine, P. Drucker, M. McLuhan. The term “information society” reveals the objective process of society becoming gradually aware of the importance of information as some independent fundamental entity (along with energy and matter) and its transformation into a real productive force.

**Key words:** information society, virtual education, virtualization, public consciousness, individual consciousness, information and communication technologies

**For citation:** Nikitin G. M., Nikitina E. A. Information society and virtual (distance) education. Pedagogy: history, prospects. 2020. Vol. 3. No. 4. P. 25-36.  
DOI: [10.17748/2686-9969-2020-3-4-25-36](https://doi.org/10.17748/2686-9969-2020-3-4-25-36) (In Russ., abstr. In Engl.).

Информационные технологии и телекоммуникации делают общедоступными знания и информацию, выступая технологической базой развития информационной модели общественного устройства. Современные ученые по-разному решают вопрос о месте информационного общества в историческом развитии человечества. Одни исследователи рассматривали информационное общество в качестве синонима постиндустриального общества, другие считают, что информационное общество – это лишь одна из разновидностей постиндустриального общества. Третьи видят в информационном обществе один из этапов развития постиндустриального общества. Четвертые – выводят информационное общество за рамки постиндустриального общества, представляя его в качестве новой ступени общественного прогресса, идущей на смену постиндустриальному обществу.

Информационное общество характеризуется, в первую очередь, высокой скоростью коммуникационных процессов, которая обеспечивается наукоемкими,

высокотехнологичными средствами (микропроцессорными технологиями и компьютерной сетью Интернет), в котором информация и знания приобретают новое качество, становясь основными продуктами жизнедеятельности индивидов и социальных групп.

Заметная роль информационных технологий, используемых в различных сферах человеческой жизни, особенно в сфере образования вызывает необходимость в вопросе о сущности и происхождении информационных технологий, их целях и применении в сфере образования.

Вхождение в информационную эпоху обусловило качественно новые условия, в которых происходит современный процесс антропогенеза, становления и развития человека, его телесности, сознания, жизненного мира, связей с социумом и Другой личностью.

Это вопрос, волнующий как специалистов в сфере антропологии, так и широкие круги представителей инновационной науки, призванной преобразовать мир человека с помощью информационных, био-, нано- и иных «высоких» технологий. Технологизация затрагивает в развитых обществах все больше различных сфер, влияющих на бытие человека: сферы коммуникации, производства и потребления благ, быта, искусства, здоровья. Эта область может стать углублением уже наметившегося направления научного исследования по изучению философских проблем применения компьютерных технологий.

Важнейшей тенденцией современной культуры является ее сращение с информационными технологиями, переход многих форм реальной деятельности в виртуальную, ведущий к значительным переменам для социума и человека. Цифровые аналоги объектов культуры (музей, книга, игра) уже стали привычными, как и электронные услуги, покупки, СМИ. Человек живет и действует пока еще в двух мирах: реальном и виртуальном, но последний наступает все более активно и неотвратимо. Произошла виртуализация таких сфер жизни человека, как коммуникация и поиск информации, виртуализируется сфера образования, услуг, досуга, творчества, искусства. Даже в процессе обучения получение новой информации становится все более «скользящим по поверхности», редуцируется к получению «необходимых сведений» в узком профессиональном поле.

В информационном потоке человек оказывается звеном, которое практически не добавляет новой ценности к существующей информации, лишь многократно тиражируя ее и постепенно упрощая содержание. Сквозь человека проходят огромные потоки значимой и незначимой информации, где на фоне информационного мусора все сложнее становится выявить главное, истинное. Для того чтобы защититься от информационного спама, человек устанавливает барьеры восприятия, блокирует «ненужное», в разряд которого попадает и то, что является мировоззренчески ценным. Пресыщенность информацией переходит в свою противоположность: современный человек все с большим трудом усваивает даже базовый минимум знаний. На фоне развития технологий, облегчающих решение простых и сложных задач, человек перестает запоминать то, что раньше было необходимым: таблицу умножения, правила письма, стихи, названия, даты.

Таким образом, несмотря на увеличение объемов воспринимаемой информации, она не переходит на уровень знаний, так и оставаясь в зоне виртуального доступа.

Стоит отметить, что в последнее время назрела необходимость философского осмысления взаимоотношений между сферой образования и современными

информационно-коммуникационными технологиями. Во многом данные вопросы связаны с виртуальным образованием или если применить научное определение – дистанционным образованием.

В настоящее время виртуальное (дистанционное) образование день ото дня расширяется в образовательных системах, и распространяется довольно устойчивое мнение в общественном сознании, что информационно-коммуникационные технологии в гораздо более удобной и комфортной атмосфере предоставляет знания для конкретного человека, общества и послужат основой для дальнейшего продвижения современной науки. Но если мы будем рассматривать и пытаться понять воздействие информационно-коммуникационных технологий на процесс развития образования, то ни в коем случае нельзя его оценивать только с точки зрения технического роста. Необходимо исследовать воздействие информационно-коммуникационных технологий на изменение индивидуального и общественного сознания.

Поэтому, для более детального рассмотрения целей и методов применения виртуального (дистанционного) образования должны быть изучены философские вопросы, в которых рассматриваются взаимоотношения информации, общественного и индивидуального сознания; техники и технологий и т.д.

Философские размышления о технике (как ее называли древние греки «технэ») восходят к мысли древнегреческих философов Платона, Аристотеля [1,87]. В античной философии было различие между «techne» и «episteme». «Тэхнэ» представляло собой практическое «знание-умение», основанное на опыте, а «эпистеме» - сферу чистого теоретического познания. Появление первых зачатков технической науки (то есть некоего соединения «тэхнэ» и «эпистеме») происходит лишь в поздней античности (эллинистический период). Во многом понятия «techne» и «episteme» в древнегреческой философии были связаны с такими понятиями как «φύσις» («физис») и «λόγος» («логос»). Древние греки еще в самом начале зарождения философии задали очень серьезный вопрос: «Почему вообще есть сущее, а не наоборот – ничто?». Сущее греки обозначали словом «фюзис» («φύσις»), которое переводят как «природа», используя латинское слово *natura*. Но данный греческий термин значит гораздо больше, чем «природа», «быть рожденным» или «рождение».

Для того чтобы понять данное слово Хайдеггер М. предлагает отвлечься от привычного нам общения речью и языком, а приблизиться к самой бытийствующей вещи. Он утверждает, что злоупотребление языком в обычной болтовне, в избитых выражениях и фразах лишает людей истинного общения с вещами. Поэтому, «φύσις» означает «из самого себя восхождение (*von sich aus Aufgehende*), прораствание (например, прораствание розы), постепенное самораскрытие, вхождению в этом раскрытии в явь и остановку и пребывание в ней, короче говоря, восходящее-пребывающее властвование (*das aufgehend-verweilende Walten*)» [1, 98].

Философ, анализируя понимание древними греками «φύσις», говорит, что явления природы послужили для них источником проникновения в суть данного термина. Античным философам открылся внутренний смысл «φύσις» только «на основании поэтико-мыслительного глубинного опыта бытия» [1, 99]. В работах греческих философов – Парменида и Гераклита понимание и познание бытия сводилось к слышанию «логос» («λόγος»). По мысли Парменида, «λόγος» может быть достигнут тремя разными путями. Первый из них – это путь к бытию («не-

сокрытый» путь), который неминуем. Второй – антитеза первому, так как его невозможно пройти. Третий путь – это путь мнения в смысле кажимости и видимости. На этом пути сущее выглядит с разных сторон, поэтому здесь господствуют только воззрения людей, которые могут меняться и где настоящая суть может быть смешана с видимостью. Сама суть «λόγος» представляется Пармениду как метафора «троичного пути». Путь к бытию неминуем, а люди избегают его; путь к «ни-чтойности» недоступен, но люди стараются пройти по нему; путь к видимости всегда доступен и проторен и каждый человек стремится пройти по этому пути. Но, именно, эту дорогу человеку следует «обходить». Парменид отмечает, что почти все люди стремятся к «подлинному бытию» или к «со-размерности» бытийного «со-существования», а сами очень часто следуют по пути видимости или кажимости.

В Древней Стое существовала своя система познания человеческой сущности, свои мировоззренческие ориентиры. Человеческое существо представляло собой гармоничное единство, высшей целью которого являлось достижение «блага» по отношению к миру, к людям и к себе. Составными частями человеческого естества, по мнению стоиков, являются: пролепис («πρόληψις»), идея («έννοήμα»), лектон («λεκτόν»), внутренний «λόγος», понятия, «пред-ставления» («φαντασία»), пролепис блага («πρόληψις αγαθόν»), чувство, воля, ум («γνώμη»), справедливость, память, схватывание («κατάληψις»), ростки разума («λόγος σπερμάτικο»), ростки вечности («semina retinitatis»), троп или свернутость («τρόπος»). Древние греки различали «подлинное бытие» – «фюзис» и «видимость» этого бытия. Философы выделяют три способа «видимости» «бытийствующего со-существования» в мире:

- видимость как блеск и сияние;
- видимость и свечение как свечение, вы-свечивание чего-либо;
- видимость как кажимость, впечатление, которое кто-то производит.

Например, такие философы, как С. Кьеркегор, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Марсель, Ю. Хабермас, Г. Маркузе и Ж.-Ф. Лиотар оценили технологии и, в частности, информационные технологии с философской точки зрения.

Среди мыслителей, рассматривавших влияние новых технологий на человека, особенно заметно выделяется экзистенциализм (философия существования). Философия существования – одно из направлений современной западноевропейской философии, возникшей благодаря идеям таких философов как С. Кьеркегор и Ф. Ницше. Философские идеи экзистенциализма нашли свое продолжением в работах философов: М. Хайдеггер, К. Ясперс, Марсель, М. Мерло-Понти и Ж.-П. Сартр. Философские мысли этих философов разные, но все они исследуют человеческую природу и сосредоточены на таких человеческих качествах, как осознанность, подлинность и свобода.

Мы попытаемся, основываясь на философских идеях К. Ясперса, проанализировать взаимосвязь современных технологий и образования. С одной стороны, для образования присущ своего рода коммуникативный и социальный характер, а, с другой стороны, К. Ясперс считает, что «быть собой» и «стать собой» возможно только на основе общения. Следовательно, вполне возможно изучить социальные цели образования с точки зрения философии К. Ясперса.

Необходимо начать наше исследование с двух основных идей, характеризующих виртуальное (дистанционное) образование и информационно-коммуникационные технологии:

1. виртуальное (дистанционное) образование – это новая идея, которая, с одной стороны, не достаточно изучена в современной философской литературе.

2. Информационно-коммуникационные технологии достаточно эффективно используются в таких областях человеческой жизни как промышленность, экономика, банковское дело, политические технологии и т.д.

В работе мы использовали философские методы исследования и методы контент-анализа. Необходимо было сравнить взгляды философов (представителей экзистенциализма) совместно с образовательными целями обучения. Мы использовали сравнительный анализ как одну из разновидностей контент-анализа. Сравнительный анализ – это сравнение между субъектами, предикатами, коллекциями, отдельными лицами, группами или периодами времени, которые раскрывают сходства и различия между ними. В нашей работе философские концепции, описывающие взгляды представителей экзистенциализма на природу социальной жизни человека, сравниваются методом сравнительного анализа.

Практически всегда философы пытались выйти за рамки банальных и индивидуальных характеристик бытия и достичь неких трансцендентальных реальностей за пределами времени и места. Уже с XIX столетия представители философии экзистенциализма подчеркивали связь между мыслью человека, с одной стороны, и, с другой стороны, с глубоким реальным жизненным опытом человеческого существования. Представители экзистенциализма убеждены, что состояние каждого человека по своей природе уникально.

Например, С. Кьеркегор [3, 53] использует слово «существование» для описания человеческого существа. По его мнению, человеческое существование – это полное единство и мысли и чувств, страстей. Следовательно, если человеческое измерение отделить представить только в виде некоего логического (мысленного) существования, то оно будет являться одномерным или ограниченным представлением о человеке, совершенно лишенным человеческих чувств, эмоций и страстей.

К. Ясперс [2, 90] описывает философские мысли Ф. Ницше и С. Кьеркегора: «Оба поставили под сомнение разум из глубин Existenz ... [как они верят], но мысль о человеке должна быть домом, в котором он живет, иначе оно станет извращенным» [2, 36].

М. Хайдеггер, описывая человеческое существо, характеризует его как беспокойного, тревожного, смертного существа. С точки зрения М. Хайдеггера, настоящий человек – это тот, кто «храбро сохраняет беспокойство и смотрит на смерть как на возможность, которая уничтожает все остальные возможности жизни» [1, 51].

Ж.-П. Сартр [4, 49] утверждает, что человеческое существо предшествует его сущности, и поскольку человек является свободным существом, то он способен сам создавать ценности, и эти ценности формируют его человеческую сущность.

Философские идеи К. Ясперса также связаны с жизнью и человеческим существованием. К. Ясперс [2, 64], как и другие представители философии существования, в книге «Разум и экзистенция» не только связывает человека с силой «разума», но видит в нем и другую силу, трактуемую им как «существование».

Таким образом, при описании человеческого существа следует сказать, что «разум» и «существование» – это два измерения человеческого существа, которые являются необходимыми условиями друг для друга. К. Ясперс пишет: «Таким об-

разом, разум и экзистенция – это не две противостоящие силы, которые борются друг с другом за победу. Они взаимно развивают друг друга и находят друг друга, ясность и реальность ... Разум без экзистенции даже в самой богатой области, в конце концов, переходит в безразличное мышление, просто интеллектуальное движение сознания как такового или в диалектику духа. И, как он ускользает в интеллектуальную универсальность, не имея при этом корня своей историчности, он перестает быть разумом. Иррациональный Existenz, основанный на чувстве, переживании, неоспоримом порыве, инстинкте или прихоти, заканчивается слепым насилием, и, следовательно, подпадает под эмпирические законы, управляющие этими действительными силами. Без историчности, потерянный в простой особенности случайного эмпирического существования в самоутверждении, не связанном с Трансцендентностью, оно перестает быть Existenz.» [2, 38].

В другой попытке К. Ясперс пытается прояснить роль философии и ее отличие от науки. Он рассматривает философские попытки человека познать существо в таких областях, как антропология, космология и теология как неудачные попытки, которые не являются конечной точкой познания, но являются началом человеческого пробуждения и сознания. Основываясь на таком взгляде, он называет результаты науки «знанием», а результат философии – «сознание». Это сознание – начало свободы, становление собой и самореализация для человеческого существа.

В результате К. Ясперс считает, что человек становится человеком только когда находится в определенных жизненных обстоятельствах, которые он не выбирал или не создавал, он может принять и использовать их в своей жизни и найти выход из сложившейся жизненной ситуации. К. Ясперс как и многие другие представители экзистенциализма, считает, что у человека нет другого пути, кроме выбора, который представляет собой своего рода риск, потому что он является результатом этого выбора.

На следующем этапе К. Ясперс исследует, как выбирать собственные обстоятельства, становиться собой и выходить за рамки жизненных обстоятельств. По его мнению [2, 41], стать самостью и превзойти можно двумя способами «экзистенциальное общение» и переживание «пограничной ситуации». «Экзистенциальное общение» - это общение с другими людьми, людьми, у которых есть традиции, культура и история. Как утверждает К. Ясперс, еще одним необходимым условием для «обретения себя» и «становления собой» является переживание «пограничного состояния». Переживая «пограничную ситуацию», человек как бы переживает границу своего человеческого бытия, поэтому он может в такие минуты испытывать страсти, счастье, горе, печаль, недоумение, смерть, войны, эпидемии, дискомфорт, любовь и даже присутствие Бога. В таких условиях человек осознает, кем он является на самом деле. Столкнувшись с таким опытом «выхода за пределы себя» или, как утверждает К. Ясперс, «трансцендентности бытия».

По мнению К. Ясперса, историческая душа сообщества раскроется через характеристики и поведение людей в этом сообществе. В связи с этим одна из социальных целей образования должен пробуждать и оживлять историческую душу сообщества в его учениках такими способами, как сотрудничество в повседневной жизни, опыт общения, методы и взаимодействия лицом к лицу, такие как взаимодействие с человеческой личностью учителя.

К. Ясперс утверждает, что «обучение учащихся как нужных членов общества», с одной стороны, означает их подготовку к работе и будущей жизни, а с

другой стороны, это означает пробуждение, поддержание и развитие традиций и исторической души сообщества через подобное сотрудничество в повседневной жизни. Например, опыт взаимодействия с человеческой личностью учителя, которое К. Ясперс называет «экзистенциальным отношением» [2, 71] и утверждает, что «быть собой» и «стать собой» возможно только на основе такого человеческого общения, то есть, отношения с другими людьми, традициями, культурой и историей.

К. Ясперс [2, 25], подчеркивая роль коммуникации в эволюции человека, вспоминает тот факт, что до определенного времени глухие дети считались не способными к дальнейшему интеллектуальному развитию, которое связывалось с человеческой речью и только после создания языка жестов для ученых стала понятна ошибочность их научных взглядов.

К. Ясперс считает, что человеческое измерение является уникальными характеристиками социального сообщества и признаком его подлинности, которое не может быть достигнуто только научным планированием, но, с точки зрения К. Ясперса, с помощью пробуждения и развития исторической души сообщества. Человеческое измерение достигается путем сотрудничества и обширного личного и социального взаимодействия в реальных жизненных обстоятельствах.

Подлинная личность может определяться по отношению к «аутентичному сообществу». Аутентичное сообщество – это то сообщество, которое знает о своем прошлом и зависит от него, и признаки этого осознания и зависимости очевидны в повседневной жизни этого сообщества для каждого из людей.

Таким образом, люди могут воспользоваться шансом осознать свое прошлое и получить новый опыт социального взаимодействия путем сотрудничества и личного социального взаимодействия.

Виртуальное (дистанционное) образование с философской точки зрения, обладает некоей «силой ускорения» от «сущего» к «должному», то есть вполне может ускорить процесс обучения. Но не нужно излишне надеется на достоинства виртуального (дистанционного) образования, так как можно выделить и отрицательные стороны этого образования.

В последнее время в особенности продвигается и усиленно лоббируется идея особой важности виртуального (дистанционного) образования, как будто оно является панацеей от всех «бед» современного образования. Конечно благодаря виртуальному (дистанционному) образованию появилась возможность получить быстрый доступ практически к любой информации; экономия времени на сбор информации и ускорение процесса научного производства.

Естественно, данная возможность предоставила человеку комфорт. Каждый день люди становятся свидетелями достижений информационно-коммуникационных технологий: излечение человека от болезней, обогащение его жизни обучением, искусством, спортом и отдыхом и т.д. Например, виртуальное (дистанционное) образование, во многом «облегчило» обучение навыкам вождения и пилотирования. При обучении вождению виртуальное (дистанционное) образование помогает человеку представить себе автомобиль применительно к дороге и объектам окружающей среды.

Виртуальное (дистанционное) образование изменило образ жизни учителей и учеников. Например, вместо человеческого личного общения они полагаются на «виртуальное общение» (чат, электронная почта) для удовлетворения информационных и даже социальных потребностей.



В настоящее время все большую популярность приобретает именно форма «виртуального общения», но довольно часто полностью исчезает личное взаимодействие между учителем и учениками. Например, данные явления были особенно характерны для периода пандемии.

Но историческая душа общества раскрывается только через личность учителя во взаимодействиях и личном общении между учителем и учениками. Стоит отметить, что именно личное общение является одним из необходимых для пробуждения и роста исторической души общества в каждом человеке.

Критика, направленная против виртуального (дистанционного) образования, сосредоточена на том факте, что оно не предполагает личного взаимодействия лицом к лицу, что является единственным необходимым условием для пробуждения и роста исторической души общества в каждом человеке.

Ran tic [5, 69] указывает на необходимость взаимодействия лицом к лицу в интерфейсе. Он считает, что лицо предлагает набор признаков, таких как структура, выражение лица (морщины, плач, красноватые щеки), которые необходимы для человеческого общения и общественной жизни. Но виртуальное общение не имеет того, что присуще человеческому общению. Prosser, B. T., & Ward, A. [6, 63] считают «виртуальную коммуникацию» искусственной и бестелесной и, следовательно, более поверхностной и безответственной, в которой отсутствует страсть, глубина и ответственность личного взаимодействия. Они называют «виртуальное общение» - удобным, контролируемым и неограниченным общением.

Одним из основных моментов философии К. Ясперса является его акцент на «разуме» и «существовании» как двух измерений человеческого существа.

К. Ясперс [2, 94], делая акцент на человеческом существовании, указывает, что для обнаружения «я» и становление собой необходимо такое мышление, которое не является универсальным и достоверным с научной точки зрения. К. Ясперс убежден, что выявляют человеческую сущность именно «пограничные ситуации». К. Ясперс утверждает, что только в пограничных ситуациях люди понимают, кто он на самом деле. Социальный опыт субъективен и уникален для каждого человека. С точки зрения К. Ясперса человеческое существо должно осознавать свое человеческое существование в реальной жизни. В процессе образования человеческое существо должно быть сосредоточено не только на рациональных, но и на эмоциональных аспектах современной жизни. В результате человек должен раскрыть и развить свои навыки, чувства, даже желания, помимо методов мышления, так как в реальной человеческой жизни будут необходимы как рациональные, так и эмоциональные аспекты современного бытия.

Ozman, H., & Craver, S. [7, 55] предполагают, что экзистенциальное образование поможет человеку понять свои собственные чувства и связать свои мысли с его реальной жизнью. Как считает Pallasmaa [8, 22] данная точка зрения не совсем похожа на традиционную рационалистическую позицию, ограничивающую человека только биологическими аспектами. Именно данная точка зрения помогает человеку, познавая реальность, постепенно ощущать такие чувства как радость, боль, страх, надежда и т.д. Чувства боли и скуки тоже необходимы для человеческого существа, так как являются признаками телесных ограничений человека. Человек, осознавая эти ограничения своего человеческого бытия, пытается взять на себя ответственность перед реальными событиями, чтобы они не причиняли ему вреда.

Универсальная точка зрения показывает, что любые физические потребности приводят к неким телесным переживаниям.

Основное различие между виртуальным и личным обучением в познании мира заключается в том, что происходит «дистанцирование» в процессе виртуального взаимодействия. В этом виде обучения человек не в состоянии получить полного физического присутствия, но вполне сможет ощущать реальный мир через экран своего монитора. Следовательно, «виртуальный опыт» не может являться настоящим эмпирическим опытом человека.

Laurie [9, 16] считает «виртуальный опыт» не полным опытом человеческого понимания мира. С точки зрения Лори, «виртуальный опыт» снижает роль «воплощения», что может стать проблемой для понимания людьми себя как рациональных и эмоциональных существ и их физического сотрудничества в реальной жизни.

Некоторые современные мыслители пытаются охарактеризовать современную действительность не только как «постиндустриальное общество», но и как «постбиологическую эру» человечества, для которой особенно необходим «виртуальный опыт». Но таким образом без физического присутствия «тела» мы принижаем роль человеческих взаимоотношений, таких как любовь, горе, счастье, дружба и т.д.

Виртуальное (дистанционное) образование можно разделить на онлайн и офлайн образование. В работе выявлена связь между виртуальным (дистанционным) образованием и социальными целями образования. Виртуальное (дистанционное) образование предоставило большие возможности для работы и будущей жизни. Но сохранение традиций, исторической и специфической культуры каждого сообщества возможно только через коммуникацию и социальное общение.

Для достижения этой цели современная система образования должна готовить специалистов, которые представляют традиции и подлинную историческую культуру этого конкретного сообщества. Виртуальное (дистанционное) образование является межпространственным и не имеет присутствия, ограничивает возможность взаимодействия между людьми и, следовательно, ограничивает сохранение и развитие исторической души общества в человеке.

В заключение хотелось бы отметить важные моменты социальных последствий виртуального (дистанционного) образования. Если с расширением виртуального (дистанционного) образования возникнет необходимость развития образовательной системы, то современные информационно-коммуникационные технологии помогут «освободить» человеческое существо. Но, по мнению авторов, данная свобода для большинства людей не будет являться «ценностной свободой» (окружающая жизнь будет полна просто «бесцельной свободой», свободой «без смысла»). Поэтому виртуальное (дистанционное) образование нельзя рассматривать как определяющий фактор современного обучения, а только как некое средство обучения.

К. Ясперс другие представители философии существования, делает упор на осознание, изменение взглядов и переосмысление текущей ситуации и таких понятий, как эффективность, цель, этика и смысл жизни в философии.

Информационно-коммуникационные технологии позволяют облегчить процесс обучения и являются удобным сервисом новых образовательных идей. Например, легкий доступ к огромному объему информации, проектирование об-

разовательных мультимедиа и виртуального образования. К. Ясперс подчеркивает, что информационные технологии должны помогать сфере образования, что ни в коем случае не меняет основных социальных целей образования.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ / REFERENCES

1. Хайдеггер М. Бытие и время. М. Хайдеггер. М. : Ad Marginem, 1997. 367р.
2. Jaspers K. Reason & existenz. Trans. W. Earle. 1956. London: Rout Ledge & Kegan Paul.
3. Kierkegaard S.A. The present age. Trans. A. Dru. 1962. New York: Library Fontana.
4. Sartre J-P. Being & nothingness: An essay on phenomenological ontology. Trans. H. E. Barress. 1966. New York: Washington Square Press.
5. Pan tic M. Face for Interface. In Pagani, M. Encyclopedia of multimedia, technology & networking. 2005. Vol.1. Bocconi: I-LAB Centre for Research on Digital Economic Bocconi University Press.
6. Prosser B. T., Ward A. Kierkegaard & the internet: Existential reflections on education & community. 2000. Journal of Ethics & Information Technology, 1(2), 167-180.
7. Ozman H., Craver S. Philosophical foundations of education. 1995. New York: Merrill publishing company.
8. Pallasmaa, J. (2007). Embodied Experience & Sensory Thought. Journal of Educational Philosophy & Theory, 39(2), 769-772.
9. Laurie R. Virtual reality: An empirical – metaphysical test bed. In massage board school of journalism & mass communication. 1997. North Carolina: University of North Carolina Press.

**Информация об авторах:** Никитин Григорий Михайлович – доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры философии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина»

Краснодар, Россия

Автор, ответственный за переписку

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>

klgffr@gmail.com

Никитина Елена Александровна - учитель русского языка и литературы МАОУ СОШ №45 имени Адмирала Федора Ушакова

Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1766-3818>

SPIN-code: 3156-7907

klgffr@gmail.com

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

**Information about the authors:** Nikitin G. M. - Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy, Kuban state agrarian University

named after I. T. Trubilin

Corresponding author

Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>

klgffr@gmail.com

Nikitina E. A. - Teacher of Russian Language and Literature Secondary school No. 45  
named after Admiral Fyodor Ushakov  
Krasnodar, Russia  
ORCID ID: [https:// orcid.org/0000-0002-1766-3818](https://orcid.org/0000-0002-1766-3818)  
SPIN-code: 3156-7907  
klgffr@gmail.com

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 04.07.2020

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 11.08.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 23.08.2020

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./ The authors declare no conflicts of interests

*Теория и методика обучения и воспитания*  
*Methods of training and education*

**Научная статья**

УДК 373

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-37-43

**Виола Сергеевна Става**

Кубанский государственный университет

Краснодар, Россия

e-mail: viola.sergeevna2001@gmail.com

**Владлен Константинович Игнатович**

Кубанский государственный университет

Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

e-mail: vign62@mail.ru

**ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ  
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье дошкольный возраст рассматривается как важный этап в развитии ребенка, формирующий основу эмоциональной сферы личности. Показана проблема эмоционального развития детей этого возраста в трудах известных педагогов, психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин). Делается акцент на то, что эмоциональные переживания вызываются глубоким внутренним смыслом, связанным с ведущим мотивом деятельности ребенка. Отмечено, что ребенок в этом возрасте начинает предвидеть не только интеллектуальные результаты своей деятельности, но и эмоциональные. Выделены эмоциональные переживания в деятельности ребенка, направленной на достижение результата, полезного для окружающих. Охарактеризован системно-деятельностный подход, согласно которому эмоциональное развитие объясняется с позиции появления новообразований дошкольника. Эти новообразования зарождаются и развиваются благодаря сюжетно-ролевым играм, чтению сказок подражанию героям сказочных сюжетов. Определена сказка, которая помогает создать свой внутренний мир.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, эмоциональное развитие, личность, новообразования, системно-деятельностный подход

**Для цитирования:** Става В.С., Игнатович В.К. Проблема эмоционального развития детей дошкольного возраста. Педагогика: история, перспективы. 2020. Том. 3. № 4. С. 37-43

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-37-43

**Original article****Viola S. Stava**

Kuban State University  
Krasnodar, Russia  
e-mail: viola.sergeevna2001@gmail.com

**Vladlen K. Ignatovich**

Kuban State University  
Krasnodar, Russia  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>  
e-mail: vign62@mail.ru

**THE PROBLEM OF EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN**

**Abstract.** The article considers preschool age as an important stage in the development of a child, which forms the basis of the emotional sphere of a personality. The problem of emotional development of children of this age is shown in the works of famous teachers, psychologists (L.S.Vygotsky, A.N. Leontyev, S.L. Rubinstein, D.B. Elkonin). The emphasis is made on the fact that emotional experiences are caused by a deep inner meaning associated with the leading motive of the child's activity. It is noted that a child at this age begins to foresee not only the intellectual results of his activity, but also emotional ones. Emotional experiences in the child's activities aimed at achieving a result useful for others are highlighted. The systemic activity approach is characterized, according to which emotional development is explained from the standpoint of the appearance of neoplasms of a preschooler. These new formations arise and develop thanks to role-playing games, reading fairy tales and imitating the heroes of fairy tales. A fairy tale that helps create one's inner world is defined.

**Key words:** preschool age, emotional development, personality, neoplasms, system-activity approach

**For citation:** Stava V.S., Ignatovich V.K. The problem of emotional development of preschool children. *Pedagogy: history, prospects*. 2020. Vol. 3. No.4. P. 37-43  
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-37-43 (In Russ., abstract in Eng.).

Дошкольный возраст – один из важных этапов в развитии ребенка, который формирует основу эмоциональной сферы личности человека. В этот период закладываются качественно новые психологические механизмы поведения и деятельности. Происходят изменения в психике дошкольника. Расширяются знания о различных предметах и явлениях, которые ребенок до этого не наблюдал. Проблемой эмоционального развития детей дошкольного возраста занимались такие известные педагоги, психологи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.), которые обосновали, что яркие впечатления и эмоции помогают создать оптимальные условия для активной деятельности мозга и являются отличным стимулом для познания мира. Благополучное эмоциональное развитие также обеспечивает стабильную самооценку, формирует самоконтроль,

ориентирует на успех в достижении поставленных ребенком целей, эмоциональный комфорт в семье и вне семьи. Именно эмоциональное благополучие является наиболее емким понятием для определения успешности развития ребенка.

Эмоциональное развитие дошкольника происходит в связи с переменами, происходящими в его жизни, оно тесно связано с появлением у него новых интроскопов, мотивов и потребностей. У ребенка дошкольного возраста также появляются новые переживания, возникают новые взаимоотношения в обществе, изменяется эмоциональное отношение ко многим вещам. Ребенок смотрит на мир по-другому. Поэтому начинают интенсивно развиваться социальные эмоции.

Постепенно ребенком-дошкольником осваиваются формы выражения эмоций – мимика, пантомимика, интонация, жестикация. Научение этим выразительным средствам помогает ему глубже понимать переживания и эмоциональный настрой другого человека. Эмоциональные переживания теперь вызываются не тем, как они непосредственно воспринимаются, а глубоким внутренним смыслом, связанным с ведущим мотивом деятельности ребенка. Чувства утрачивают ситуативность, становятся более глубокими и возникают в ответ на предполагаемые мысленные обстоятельства (П.М. Якобсон) [1]. Отсутствие эмоциональной децентрации, эмпатии, эмоциональной саморегуляции к концу старшего дошкольного возраста Г.М. Бреслав [2] рассматривает в качестве наиболее значимого фактора эмоционального неблагополучия дошкольников.

У детей дошкольного возраста формируется эмоциональное предвосхищение, которое заставляет его переживать по поводу возможных результатов его личной деятельности, помогает предвидеть реакцию других людей, членов семьи на свои поступки. Поэтому роль эмоций в деятельности ребенка существенно изменяется. Если до этого дошкольник испытывал радость оттого, что получал желаемый результат, то теперь он радуется тому, что может получить этот результат. Если раньше он следовал нравственной норме, чтобы получить похвалу, то теперь он ее выполняет, предвидя, как обрадуется своим поступком окружающих его людей.

Постепенно ребенок дошкольного возраста начинает предвидеть не только интеллектуальные результаты своей деятельности, но и эмоциональные. Предполагая, как обрадуется бабушка, когда он сделает ей приятный подарок, приготовленный им на день её рождения.

Изменения в эмоциональном развитии связаны не только с мотивационной, но и с познавательной сферой личности, самосознанием.

Включение речи в процесс развития ребенка обеспечивает его интеллектуализацию, в тот момент, когда она становится более осознанной, обобщенной. Развитие интеллектуальных чувств в дошкольном возрасте также связано со становлением познавательной деятельности. Ребенок в этом возрасте испытывает радость, положительные эмоции при узнавании чего-то нового, удивление и восхищение. Все эти положительные эмоции не только сопутствуют маленьким открытиям ребенка, но и сами вызывают их. Незведанный окружающий мир, природа особенно манят малыша своей таинственностью и загадочностью. Удивление рождает вопрос, на который надо найти ответ.

Уже в 3-4 года у ребенка можно заметить первые попытки сдерживать свои чувства, например во внешнем их проявлении – слезы, хотя малышу это еще плохо удается. Старший дошкольник в известной степени начинает управлять выражением эмоций, воздействуя на себя с помощью слова. В 5 лет ребенок всё ещё преувеличивает свои возможности, а к 6 годам завышенная самооценка всё еще имеет свойство сохраняться, однако в это время дети хвалят себя уже не в такой

открытой форме, как было раньше. К 7 годам у большинства детей самооценка умений становится более адекватной. Самооценка дошкольника, в целом очень высока и это помогает ему лучше осваивать новые виды деятельности, добиваться цели, без сомнений включаться в учебные занятия при подготовке к школе.

Если ребенок от 1 до 3 лет чаще был объектом чувств со стороны взрослого, то в возрасте от 4 до 7 лет сам превращается в субъект эмоциональных отношений, начиная сопереживать другим людям.

При практическом овладении социальными нормами поведения происходит развитие нравственных чувств. Переживания ребенка теперь вызываются общественным мнением, мнением детского общества. Опыт таких переживаний находит отражение в форме нравственности. Если младшие дошкольники дают оценку действиям с точки зрения их непосредственного значения для окружающих « Маленьких нельзя обижать, а то они могут упасть », то старшие дают оценку обобщенную « Маленьких нельзя обижать, потому что они слабее, им надо помогать, мы же старше ». В этом возрасте нравственные оценки действиям становятся собственными оценками ребенка и включаются в переживания.

В деятельности ребенка дошкольного возраста, направленной на достижение результата, полезного для окружающих, возникают новые эмоциональные переживания: радость от коллективного успеха, сопереживание усилиям товарищей, чувство удовлетворения от отличного выполнения своих детских обязанностей, огорчение от своей неудачной работы.

Сопереживание товарищам во многом зависит от сложившейся ситуации и позиции в ней самого ребенка. В ситуациях, когда происходит острое личное соперничество, эмоции захлестывают дошкольника, резко возрастает количество негативных эмоций в адрес товарища. Ребенок не приводит никаких аргументов против своего товарища, а просто в устной форме выражает свое отношение к нему, сопереживание товарищу резко снижается.

У детей дошкольного возраста наблюдение за деятельностью сверстника может вызывать двойные переживания. Если ребенок уверен в своем успехе, то он способен радоваться и успехам другого ребенка, а если не уверен в своих силах, то испытывает зависть по отношению к товарищу.

При наглядном знакомстве детей с трудом и работой взрослых у детей формируется эмоциональные чувства такие, как любовь и уважение к нему. А положительное отношение к самому труду дошкольники переносят на собственную деятельность (Я.З. Неверович) [3].

В дошкольном возрасте интенсивно продолжает развиваться общение со взрослыми и сверстниками, появляются новые формы коллективной деятельности и, главным образом, сюжетно-ролевые игры приводят к дальнейшему развитию симпатии, сопереживания, формированию товарищества. Сюжетно-ролевая игра является важным фактором развития гуманных чувств. Ролевые действия и социальные отношения помогают ребенку понять другого члена семьи, товарища и учесть их положение, настроение, желание.

Дети учатся разделять переживания других, когда переходят от простого воссоздания действий и внешнего характера взаимоотношений к передаче их эмоционально-выразительного содержания.

Огромную роль на этом этапе играют сказки, которые интенсивно развивают высшие чувства: нравственные, эстетические, познавательные.

Сказка, как один из видов игровой деятельности в процессе формирования и развития личности ребенка, помогает создать, при помощи того или иного сказочного героя, свой внутренний мир, согласно которому формируется темпера-



мент и эмоциональная предрасположенность ребенка. Сказка помогает затронуть струны души каждого ребенка дошкольного возраста, чтоб получить тот важный эмоциональный отклик, который станет началом верного формирования и развития нравственной личности.

Наконец, сказка – это то, что в ребёнке пробуждает и «выносит наружу» такие качества, как доброта, любовь, сострадание, желание прийти на помощь друг к другу.

Читая сказки и испытывая яркие эмоции, ребенок пытается быть похожим на положительного героя, перенимая его положительные качества и черты характера. Дошкольник может поставить себя на место персонажа в ту же ситуацию, в которой оказался сам герой сказки и мысленно осознавать, что поступил бы также в подобной ситуации.

Таким образом, сказка формирует у дошкольника симпатию к положительным героям, помогает проявить желание помочь, посочувствовать, поделиться. А симпатия и сочувствие мотивируют ребенка к совершению первых нравственных поступков.

Изучение общих закономерностей эмоционального развития на разных этапах дошкольного детства значительно углубляет понимание механизмов личностного и интеллектуального развития детей. В рамках системно-деятельностного подхода, положенного в основу современных образовательных стандартов, эмоциональное развитие объясняется преимущественно с позиции появления новообразований дошкольника. Именно они обеспечивают развитие на следующем возрастном этапе жизни ребенка [4].

К таким новообразованиям, согласно Л.С. Выготскому [5] и Д.Б. Эльконину [6], можно отнести:

- открытие ребенком мира собственных переживаний и чувств, изменение роли эмоций в деятельности ребенка, формирование эмоционального предвосхищения;

- воображение. Это одно из самых значимых новообразований дошкольного возраста. Сам процесс воображения имеет очень много общего с памятью. И всегда связан с образами и представлениями, а память можно как раз рассматривать, как «воспроизводящее воображение». В то же время именно воображение позволяет ребенку создавать необычные, креативные, новые для него вещи, которых раньше в его опыте не было. Несмотря на то, что задатки воображения закладывались ещё в раннем детстве, наивысшей точки оно достигло именно в дошкольном возрасте;

- развитие эмпатии;

- осваивание ребенком социальных форм выражения чувств, желание помочь взрослому;

- развитие нравственных чувств, интеллектуальных, эстетических. Они становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными;

- возникновение произвольного поведения. В дошкольном возрасте поведение ребенка перерастает из импульсивного в опосредствованное нормами и правилами. У ребенка в этот период впервые возникают потребности вести себя так, как того требуют правила поведения, регулировать свое поведение;

- осознание своего поведения, поступков, личного самосознания это еще одно главное новообразование дошкольного возраста. В возрасте старшего дошкольника ребенок уже начинает понимать, что он умеет, а что ещё нет. Он осознает свое место в отношениях с другими людьми, а также понимает своё внут-

ренное состояние, свои действия, настроение, желания и внутренние переживания. Дошкольник проявляет самостоятельность в данный возрастной этап его жизни.

Все эти значимые новообразования зарождаются и развиваются благодаря сюжетно-ролевым играм, чтению сказок. Ведь сюжетно-ролевая игра, подражание героям сказочных сюжетов это и есть деятельность ребенка, в которой они берут на себя функции взрослых, моделируют отношения между взрослыми.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. 1998. 304 с.
2. Бреслав Г.М. эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонения [эмоциональный ВЭД-особенности формирования личности в детском возрасте]. М., 1990. 144 с.
3. Неверович Я.З. О генезисе и функции эмоционального предвосхищения // Личность и деятельность: Тезисы докладов к V Всес. съезду общества психологов М., 1977. 73.с.
4. Урунтаева Г.А. Психология дошкольника: Хрестоматия. М.,1997.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб. 1997. 224.с.
6. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 2000.

### REFERENCES

1. Yakobson P. M. Psychology of feelings and motivation. 1998. 304. p.
2. Breslav G. M. emotional features of personality formation in childhood. Norm and deviations [emotional foreign economic activity-features of personality formation in childhood]. Moscow, 1990. 144p.
3. Neverovich Ya. Z. On the Genesis and function of emotional anticipation. Personality and activity: abstracts of reports to the V Vses. Congress of the society of psychologists Moscow, 1977. 73p.
4. Uruntaeva G. A. psychology of preschool children: Khrestomatiya. Moscow, 1997.
5. Vygotsky L. S. Questions of child psychology. SPb. 1997. 224p.
6. Elkonin D. B. Child psychology. Moscow, 2000.

**Информация об авторах:** Става Виола Сергеевн - студентка второго курса, направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование Направленность (профиль) «Психология образования», Кубанский государственный университет Россия, Краснодар  
viola.sergeevna2001@gmail.com

Игнатович В.К. - научный руководитель, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанский государственный университет Россия, Краснодар  
Автор, ответственный за переписку.  
ORCIDid: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>,  
vign62@mail.ru

**Information about the authors:** Viola Sergeevna Stava - 2nd year student  
Direction of training 44.03.02  
Psychological and pedagogical education  
Orientation (profile) "Psychology of education", Kuban State University  
Krasnodar, Russia  
viola.sergeevna2001@gmail.com

Vladlen K. Ignatovich - Scientific Adviser, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,  
Krasnodar, Russia  
Corresponding author.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>  
e-mail: vign62@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received: 11.07.2020  
Поступила после рецензирования и доработки / Revised: 10.08.2020  
Принята к публикации / Accepted: 27.08.2020  
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./ The authors declare no conflicts of interests

*Медиация в профессии  
Mediation in the profession*

**Научная статья**

УДК 37.01

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-44-62

**Петр Петрович Попов**

Воронежский государственный технический университет,

Ассоциация медиаторов «НОМ»

г. Балашиха, Московская обл., Россия

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

e-mail: fpb-2006@bk.ru

**Виктор Сергеевич Гапченко**

Коллегия медиаторов при Балашихинской ТПП,

г. Балашиха, Московская обл., Россия

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0419-1265>

e-mail: gapvik@yandex.ru

**Кирилл Александрович Литвинов**

Краснодарский многопрофильный институт

дополнительного образования (КМИДО)

г. Краснодар, Россия

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8804-1525>

e-mail: dpo18@yandex.ru

**Олег Борисович Иванов**

Коллегия медиаторов при ТПП МО,

г. Видное, Московская обл., Россия

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0943-9194>

e-mail: collegiamo@gmail.com

**МЕДИАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ СУЩЕСТВУЮЩИХ БИЗНЕС-ПРОЦЕССОВ**

**Аннотация.** Медиация активно применяется в практике урегулирования споров в организациях и трудовых коллективах в национальных и международных компаниях за рубежом. В Российской Федерации подобную деятельность – как просветительскую, законодательную, так и практическую – проводит Научно-методический центр медиации и права. Существенным препятствием, связанным с возможным внедрением медиации в практику крупных российских коммерческих холдингов, являются особенности личного опыта самих собственников бизнеса. В основном такие предприятия были созданы в 90-х годах XX века, и отличаются криминальными историями своего появления. Медиация не подходит для

решения всех производственных споров. По нашему мнению, на основе изучения литературы по теме исследования границы применения медиации в управлении производственными конфликтами – принципиальные, т.е. те, что относятся к особенностям людей, и системные, т.е. те, которые относятся к организационному устройству предприятия.

**Ключевые слова:** организация, сферы общественного производства, управление, медиация, производственные конфликты, собственники бизнеса, российские коммерческие холдинги, трудовой коллектив

**Для цитирования:** Попов П.П., Гапченко В.С., Литвинов К.А., Иванов О.Б. Медиативный подход как социально-психологический инструмент педагогической диагностики существующих бизнес-процессов. Педагогика: история, перспективы. 2020. Том. 3. №4. С. 44-62.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-44-62

### Original article

#### **Peter P. Popov**

Voronezh State Technical University, Association of mediators «NOM»  
Balashikha, Moscow region, Russia  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>  
e-mail: [fpb-2006@bk.ru](mailto:fpb-2006@bk.ru)

#### **Viktor S. Gapchenko**

Board of mediators at the Balashikha CCI.  
Balashikha, Moscow region, Russia  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0419-1265>  
e-mail: [gapvik@yandex.ru](mailto:gapvik@yandex.ru)

#### **Kirill A. Litvinov**

Krasnodar Multiprofile Institute of Continual Education  
Krasnodar, Russia  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8804-1525>  
e-mail: [dpo18@yandex.ru](mailto:dpo18@yandex.ru)

#### **Oleg B. Ivanov**

Board of mediators at the chamber of Commerce of the Moscow region,  
Vidnoye, Russia  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0943-9194>  
e-mail: [collegiamo@gmail.com](mailto:collegiamo@gmail.com)

### **MEDIATIVE APPROACH AS A SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TOOL OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS EXISTING BUSINESS PROCESSES**

**Abstract.** Mediation is actively used in dispute resolution practice in organizations and labor collectives in national and international companies abroad. In the Russian Federation, such activities – educational, legislative and practical – are conducted by the Scien-

tific and Methodological Center for Mediation and Law. A significant obstacle associated with the possible introduction of mediation in the practice of large Russian commercial holdings is the specifics of personal experience of business owners themselves. Basically such enterprises were created in the 90s of the XX century, and differ in criminal stories of their appearance. Mediation is not suitable for resolving all industrial disputes. In our opinion, based on the study of literature on the subject of studying the boundaries of mediation application in the management of industrial conflicts – fundamental, i.e., those that relate to the characteristics of people, and systemic, i.e., those that relate to the organizational structure of the enterprise.

**Keywords:** organization, spheres of public production, management, mediation, industrial conflicts, business owners, Russian commercial holdings, labor collective

**For citation:** Popov P.P., Gapchenko V.S., Litvinov K.A., Ivanov O.B. Mediative approach as a social and psychological tool of pedagogical diagnostics existing business processes. *Pedagogy: history, prospects*. 2020. Vol. 3. no. 4. P. 44-62. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-44-62 (In Russ., abstract in Eng.).

**Благодарность:** Благодарим анонимного рецензента за детальные и убедительные советы по совершенствованию данной статьи.

**Acknowledgement:** Thanks to the anonymous reviewer for the detailed and compelling tips for improving this article.

Определив для себя какой-то смысл в трудовой деятельности, уважающий себя человек стремится найти более интересный и лично значимый смысл, и в итоге, вся жизнь (в том числе, и трудовая жизнь) превращается в непрекращающийся творческий «поисковый» процесс [1].

Термин «медиация» является новым и практически неизвестным в российских компаниях. Это наблюдение было сделано нами при общении с руководителями разных уровней разных российских компаний. Из этого можно сделать вывод, что применение медиации как способа урегулирования конфликтов, также практически неизвестно в российских производственно-коммерческих организациях. В целом медиация активно применяется в практике урегулирования споров в организациях и трудовых коллективах в национальных и международных компаниях за рубежом. В Российской Федерации подобную деятельность – как просветительскую, законодательную, так и практическую – проводит Научно-методический центр медиации и права.

По О.В. Аллахвердовой медиация – это особый социально-психологический процесс, в котором поведение конфликтантов сильно отличается от их поведения при административной или судебной процедурах [2].

Существенным препятствием, связанным с возможным внедрением медиации в практику крупных российских коммерческих холдингов, являются особенности личного опыта самих собственников бизнеса. В основном такие предприятия были созданы в 90-х годах XX века, и отличаются криминальными историями своего появления.

Медиация не подходит для решения всех производственных споров. По нашему мнению, на основе изучения литературы по теме исследования границы

применения медиации в управлении производственными конфликтами – принципиальные, т.е. те, что относятся к особенностям людей, и системные, т.е. те, которые относятся к организационному устройству предприятия.

К принципиальным условиям относятся:

1. Сознание собственника бизнеса, его готовность принять посредничество при урегулировании споров в организации.
2. История и динамика конфликта.
3. Отсутствие физической угрозы для любых участников конфликта.
4. Способность сторон разрешить спорные вопросы.
5. Определение медиабельности спора и наличие чувствительных зон бизнеса
6. Соблюдение принципов и структуры применения медиативного подхода или процедуры медиации; опыт и подготовка медиатора.
7. Готовность сторон участвовать в процесс разрешения конфликта.
8. К системным условиям можно отнести:
9. Наличие соответствующей корпоративной культуры в организации
10. Соблюдение законодательства
11. Практика применения медиации.
12. Отношения между сторонами спора.
13. Наличие обученного менеджмента в зависимости от размера организации, географии её деятельности и текучести кадров.
14. Уровень информированности персонала о возможном урегулировании споров путем медиации

По нашему мнению, надо отдельно отметить, что в жестких иерархических структурах, которыми могут быть производственные и коммерческие предприятия, применение медиации возможно между равными по рангу и должности работниками, т.е. находящимися на одном горизонтальном уровне организационной структуры. При наличии внутренних медиаторов вопрос иерархических отношений также влияет на возможность привлечения к обработке конфликта собственных медиаторов. Понятно, что им трудно осуществлять посредничество в тех случаях, когда конфликтующие стороны стоят на более высоком иерархическом уровне. Для урегулирования конфликта между работниками вертикального уровня будет успешнее ситуативное применение медиативного подхода. Это также удобно с точки зрения быстрой реакции менеджера на конфликт своих подчиненных с целью диагностики и поиска проблемных мест бизнес-процессов, которые явились причинами возникновения конфликта. Таким образом, осознанное применение медиативных техник в таких конфликтных ситуациях, где нецелесообразно или невозможно применение полной процедуры медиации. Операционные бизнес-процессы создают основной поток доходов предприятия – это снабжение, производство, маркетинг и продажи. Поддерживающие бизнес-процессы обслуживают основной бизнес компании, например, бухгалтерский учет, подбор персонала, техническая поддержка, АХО.

Мы разделяем мнение Ц.А. Шамликашвили, что «... конфликт присутствует, явно или скрыто, в каждом мгновении нашего бытия, как на внутриличностном уровне, так и на межличностном и социальном уровнях в целом» [3]. Другими словами, причин и условий для возникновения производственных конфликтов более чем достаточно. Как было указано ранее, конфликты – это признаки дисфункции предприятия, индикаторы проблемных мест, действующих бизнес-

процессов: «Конфликты всегда являются однозначными сигналами необходимости перемен – и одновременно явлениями, сопутствующими переменам. Энергия конфликта может стать движущей силой для проведения необходимых и целесообразных изменений на вашем предприятии» [3].

Выделяются также типичные поведенческие реакции, предрасполагающие к деструктивности конфликта [4].

1. Перебивание партнера, что само по себе считается высшим проявлением бескультуры.
2. Сознательные или неосознанные проявления личной антипатии.
3. Мелочные придирки, которые часто провоцируют ответные придирки.
4. Принижение партнера, негативная оценка личности партнера.
5. Высказанное партнеру подозрение в его негативных побуждениях.
6. Угрозы, которые часто провоцируют либо ответные угрозы, либо создают барьеры и даже неприязнь во взаимоотношениях.
7. Подчеркивание разницы между собой и партнером.
8. Преуменьшение вклада партнера в общее дело и преувеличение своего.
9. Устойчивое нежелание признавать свои ошибки или правоту собеседника.
10. Постоянное навязывание своей точки зрения, давление на партнера.
11. Попытки подменить объект конфликта, сместить в другую плоскость (что вызывает противодействие партнера, правда, если он это почувствует).
12. Систематические отказы и отрицания слов партнера.
13. Негибкость поведения, неспособность хоть в чем-то уступить собеседнику для общей пользы.
14. Демонстрация постоянной занятости и игнорирование попыток партнера установить контакт.
15. Создание дефицита времени для решения проблемы или резкое убыстрение темпа беседы.
16. Проявления некомпетентности.
17. Неискренность, понимаемая в данном случае как стремление что-то скрыть и получить из этого свою «выгоду» за счет другого человека.
18. Несдержанность.
19. Посягательство на реальные или воображаемые права человека.
20. Нарушение персонального (межличностного) пространства, когда, например, невоспитанный сотрудник позволяет себе фамильярничать со всеми подряд коллегами или все время стремится прикоснуться (или даже обнять) кого-то без всякого на то повода.

Выделяют типичные ошибки при реагировании на конфликтную ситуацию, также усугубляющие конфликтные отношения [5, с. 378.]

- запаздывание в принятии мер по урегулированию конфликта;
- попытка «разрешить» конфликт без выяснения его истинных причин;
- применение только силы, карательных мер по «урегулированию» или, наоборот, только дипломатических переговоров;
- шаблонное применение схем урегулирования конфликта без учета его типа и особенностей;



– попытка при помощи политической интриги разыгрывать свою собственную карту с сиюминутной выгодой и необратимыми негативными последствиями.

Конфликты возникают, когда интересы ступают в противоречие друг с другом. Естественная реакция на конфликт в организации состоит в том, то он рассматривается как фактор помехи. То есть, необходимо найти причину или виновника.

Медиация и медиативный подход не заняты поиском «виноватой» стороны в конфликте, а с точки зрения данного исследования, этот подход обращается как раз к структурным причинам возникновения конфликтной ситуации. Кто не понимает организационных взаимосвязей, неизбежно увидит конфликт изолированно и в своем видении нивелирует ценные факторы, которые связывают конфликт с событиями в фирме. При этом часто именно структурные аспекты делают конфликт понятным. Так, например, за конфликтами рабочих групп часто скрываются конфликты руководства. Упустить это из вида – означало бы не раскрыть большую часть потенциальной пользы, которую может нести конфликт. Это свело бы медиацию на уровень ремонтной мастерской для неисправных элементов организации.

В. Кертнке уверен, что медиация обладает высоким потенциалом для продвижения вперед более широких процессов организационного развития [6]. До сих пор этот факт недостаточно признавался организационным развитием, и в этом проявляется игнорируемая сторона медиации. Он прямо указывает на связь результатов медиации с насущными вопросами организации, что эта связь может быть установлена таким образом, чтобы медиация стала отправной точкой преобразовательных процессов в организации. Это происходит благодаря использованию импульсных сил, присущих многим конфликтам, и с помощью самодиагностики, которая может начать работать благодаря медиации, как методу обработки конфликтов.

Результаты медиации и медиативного подхода при урегулировании спора можно использовать как инструмент диагностики существующих проблемных точек в бизнес-процессах организации. Для максимального эффекта результаты такой диагностики можно использовать как на корпоративном уровне, т.е. для всего предприятия, так и на локальном уровне, т.е. улучшая деятельность конкретного подразделения. Эти два процесса могут и должны быть взаимодополняющими [7].

И. Регнет, и Р. Хайнце отмечают, что всегда при выборе стратегии урегулирования конфликта будет использован арсенал способов исправил организации и медиации [8]. И менеджер всегда может выбирать способ управления конфликта так же, как и способ в ситуативном руководстве, из этих трех областей. Т.е. менеджер не всегда должен стремиться к проведению полной процедуры медиации, он может использовать медиативный подход или отдельные техники медиативного подхода. По мнению Э. Регнет, выбирая способ обработки конфликта, менеджер должен учитывать, как скоро можно ожидать решения, будет ли решение со стороны лучше, чем решение сторон, возможность дальнейшего сотрудничества, и, не в последнюю очередь, будет ли решение соответствовать пониманию справедливости сторон.

В этом смысле применение медиации и медиативного подхода наиболее эффективно, потому что положительно отвечает на вышеуказанные требования к способу урегулирования конфликтом. Затрачивается меньше времени, чем при использовании других способов, решение сторон приоритетно для их собственно-

го исполнения, сохраняется сотрудничество, и стороны удовлетворили свою личную потребность в справедливости.

У работников есть и желание управлять конфликтом, чтобы укрепить свою профессиональную репутацию и позицию, и сохранить свою самооценку. Используя другие способы обработки конфликта, нельзя так качественно проработать разногласия участников, чтобы у них не осталось обид. А вот для медиации это вполне возможно, что принципиально позволяет не допустить перехода неразрешенного социально-производственного конфликта в дальнейшее противостояние.

Основываясь на общем подходе к выбору случаев, где возможно применить процедуру медиации, менеджер, использующий медиативный подход, по сути, выполняет главную задачу медиатора. Очень важно подчеркнуть еще раз, что медиатор несет ответственность за структурирование процесса, а участники конфликта – несут ответственность за решение.

В связи с тем, что провести процедуру медиации на основе конкретного производственного конфликта в электросетевой организации не представлялось возможным, было принято предложение представителя Коллегии медиаторов при ТПП МО О.Б. Иванова провести процедуру медиации между работниками трудового коллектива педагогов летнего детского лагеря [9]. Медиация изначально должна была быть нейтральной. Он выступил заказчиком процедуры медиации как альтернативного способа урегулирования спора от лица работодателя. Изначально не было информации о сторонах и предмете конфликта, но было известно, что на процедуре могут проявиться организационные проблемы. Одной из причин конфликта может выступать функционал педагогов. В связи с этим от премедиации отказались, чтобы всю информацию получить во время процедуры. Это имело смысл для данного исследования, в логике которого предполагалось, что менеджер применяет медиативный подход ситуативно, без премедиации. По итогам процедуры и в ходе дальнейшей разработки темы в исследовании стало понятно, что ситуативное применение менеджером медиативного подхода к работникам, находящимся в конфликте, скорее и будет само по себе являться некоторым вариантом премедиации, основная цель которой заключается в том, чтобы снять первоначальное эмоциональное напряжение, а сам конфликт попробовать урегулировать на полноценной процедуре. Как в дальнейшем показал ход процедуры, премедиация необходима. Например, только на процедуре на заявлении сторон медиаторы выяснили, что в конфликте участвуют не две, а три стороны!

Перед процедурой было замечено, как две участницы очень дружелюбно и весело общались друг с другом, а чуть позже появился еще один участник – женщина, их преподаватель. Можно было предположить, что две девушки – это одна сторона спора, а преподаватель – вторая.

Процедура была начата в 16.40, закончилась через 3ч. 20 мин. Был также 30 минутный перерыв. С комедиатором до процедуры была проведена небольшая установочная встреча по взаимодействию друг с другом. Подготовлено помещение так, чтобы оно работало на процедуру.

На первой фазе произносилась вступительная речь, оговорена со сторонами возможность присутствия практического медиатора О.Б. Иванова как их руководителя, и регламент встречи. Принципы были все названы, но не раскрыты полностью, что потом проявилось в нарушении равноправия сторон в высказываниях, и в проявлении неравенства, когда преподаватель постоянно напоминал другой стороне о том, что она является их преподавателем. Впрочем, признания от медиаторов преподаватель тоже не получила.

На второй фазе достаточно быстро определились с вопросами обсуждения, но долго не могли сформулировать предмет спора. При этом стороны очень болезненно реагировали на слова «предмет спора», не очень понимая, что медиаторы под этим имеют в виду, и на замечание о том, что все присутствующие стороны находятся в конфликте друг с другом. Вторая фаза показала свою необходимость, потому что помогла структурировать дальнейшее обсуждение. После формулирования предмета спора был объявлен перерыв.

На третьей фазе медиаторы долго работали с интересами сторон, используя соответствующую технику, резюмируя и обобщая ответы сторон. Пока один медиатор говорил, второй медиатор мог в это время делать записи, наблюдать за сторонами, слушать их, и готовить свои вопросы.

Далее стороны вышли на четвертую фазу, предлагая решения их конкретных производственных проблем, но не решения двух конфликтов между ними, т.е., дальше разбирать конфликт они отказались. На этой фазе процедура закончилась.

Чтобы подвести итоги и завершить процедуру, всем участникам процедуры было предложено обсудить, что было полезного для них в этом опыте. Участники поддержали предложение, и обсуждение прошло очень успешно. Медиаторов поблагодарили за процедуру, сказали, что без медиации они так и не смогли бы поговорить и сказать друг другу все то, что давно хотели сказать. Одна из сторон сообщила, что теперь подумает, ехать ли ей в лагерь снова, хотя на заявлении сторон она сказала, что больше не поедет в лагерь.

Медиаторами в этой процедуре рассматривается это заявление как одно из достижений процедуры, пусть проведенной даже не в завершенном виде. Сторонам была предоставлена не только возможность высказать наболевшее и давно вынашиваемое для высказывания, но и проложить дорогу в будущие отношения друг с другом. В целом было рассмотрено, как работает система «человек-человек», когда одни люди могут быть проводниками позитивных изменений в жизни других людей.

Эксклюзивность этого опыта заключается в том, что медиаторы выступили не как носители знаний, ни дали сторонам готовые предложения или рекомендации по улучшению ситуации, а, используя принципы медиации, правила проведения процедуры и применяя медиативные техники, дали сторонам возможность самостоятельно принять решение о проектировании своего совместного будущего.

Основным итогом процедуры стало то, что стороны встретились и общение состоялось. Процедура медиации позволила частично уменьшить негативные эмоции, и наладить контакт между сторонами.

Еще одним важным выводом было мнение участников процедуры медиации о том, что, когда руководитель идет на ее проведение для своих сотрудников, он заботится о них, готов тратить деньги компании на это, чтобы сохранить кадры, и готов по-настоящему разобраться, что происходит в организации.

Для нас организация и проведение этого действия выступили поучительным и необходимым опытом соблюдения последовательности всех фаз процедуры. Было видно, как применяются на практике медиативные техники в реальной ситуации с настоящими людьми и их проблемами, настоящим конфликтом, эмоциями, потребностями и интересами.

В итоге проведенной процедуры выявлены следующие организационно-производственные причины конфликтов:

- отсутствие прозрачных коммуникаций между старшим и общим педагогическим составом.
- появилась иерархия, которой раньше в лагере не было.
- мнение сотрудников по рабочим вопросам руководство лагеря не считает важным.
- нет связи между старшим и общим педагогическим составом, появились «любимчики», именно по этому принципу установились особенные связи между старшим и общим педагогическим составом.
- в условиях конфликта перестали замечать ошибки подбора персонала, стали ставить на отряды людей, несовместимых по характеру. Не заметили «жестокость» некоторых людей, а это уже вело к тому, что подвергали опасности жизнь и здоровье детей.
- низкая квалификация управляющего персонала.
- неблагоприятные условия труда и отдыха.
- молодые педагоги культивируют свой образ общения и ведения дел, игнорируют старших преподавателей, не соблюдает этические нормы.
- у руководства нет времени объяснять новым сотрудникам, как надо делать работу; предыдущая команда как педагоги, выросла в лагере, и понимает друг друга с полуслова.
- нет внимания к предложениям старших по возрасту преподавателей о том, как надо проводить мероприятия.
- отсутствие четких должностных обязанностей по категориям персонала.

По итогам проведенной процедуры определены следующие области для улучшения:

- премедиация необходима;
- иметь или готовить место проведения процедуры;
- заранее оговорить детали взаимодействия с комедиатором;
- знать речь медиатора, принципы медиации, их значение и применение во время процедуры;
- оговорить регламент проведения процедуры со сторонами, обязательно нужны перерывы, как сторонам, даже если стороны отказываются от них, так и самим медиаторам; отдельно оговорить со сторонами, когда пить, когда и что можно есть; например, есть во время процедуры нельзя;
- трудно одновременно вести записи, смотреть в глаза участникам процедуры во время общения, и наблюдать за действиями и реакциями другой стороны;
- знать названия и описание чувств, и их связь с демонстрируемыми или проявляемыми эмоциями, активнее применять технику работы с чувствами;
- понимать устойчивые речевые обороты, фразы, чтобы переводить высказывания сторон, понимать, что стороны имеют в виду для применения рефрейминга, построения своих ответов и вопросов;
- обязательно разрушать все обобщения, генерализацию и метамоделли сторон через вопросы и рефрейминг, просить называть конкретику – что конкретно вы имеете в виду?

– процедура может быть незавершенной как сторонами, так и медиатором, и по обоюдному согласию, или желанию одной из сторон; незавершенность процедуры – это нормально, если смогли снять эмоции и наладить диалог;

– рефлексия может быть уместной в случае незавершенности процедуры вместо медиативного соглашения;

– в производственном конфликте иерархия, должности участников конфликта играют большую роль, поэтому необходимо признавать статус сторон, чтобы правильно использовать принцип равноправия.

Общие итоги проведенной процедуры позволяют сделать выводы о требованиях к наличию, применению и использованию медиативной компетенции менеджерами. В нашем случае конфликт, помимо личных и этических мотивов, был вызван наличием производственных причин.

В процессе медиации стороны активно называли затруднения в организации лагерной жизни от бытовой неустроенности до отсутствия инструктажа перед выходом на работу. Мало того, большая часть их предложений касалась именно изменений, которые необходимо было сделать для нормализации работы в следующей смене.

Для опроса менеджеров компании был составлен список из 22 сотрудников, составляющих целевую выборку. Часть персонала – руководители, не являющиеся сотрудниками департамента, были отстранены. В итоге осталось всего 9 руководителей подразделений департамента персонала одного уровня руководства – начальники отделов. Мы считаем, что для достижения целей опроса этого количества респондентов недостаточно в связи с тем, что такой опрос даст очень узкую точку зрения менеджеров одного подразделения. Как было указано выше, изначально выборка состояла из 22 менеджеров разных подразделений организации разных уровней руководства – от руководителей групп до заместителей директоров департаментов.

Чтобы увеличить количество респондентов, были проведены интервью с тремя менеджерами данной целевой группы российского ТКБ БАНК ПАО. Это позволило получить ответы респондентов одной целевой группы, но разных по отрасли и численности организаций.

Отдельно надо отметить, что некоторые вопросы получали довольно неожиданные ответы респондентов, такую их трактовку, которую мы не могли предположить на этапе составления опросника для интервью. Также респонденты высказывали свою точку зрения на количество и содержание предполагаемых ответов, предлагая свои формулировки ответов. Например, кого надо приглашать на роль посредника, был дан ответ, что звать надо того, кто может повлиять на результат спора, т.е. речь идет о таком посреднике, чье мнение не будет подвергаться сомнению обеими сторонами.

Целевая группа исследования – не менее 10 участников.

Определена тема исследования – «Причины возникновения производственных конфликтов и способы управления конфликтами»

Цели исследования: выяснить возможность использования причин производственного конфликта для диагностики существующих бизнес-процессов.

В исследовании участвовали 12 менеджеров, возраст участников – от 30 до 50 лет, преимущественно 36 – 40 лет, все участники имеют высшее образование. Большая часть участников – 5 респондентов имеют общий стаж руководящей работы от 6 до 10 лет, а количество подчиненных варьируется от 2 до 10 и более че-

ловек. Т.е. в опросе участвовали менеджеры, у которых опыт руководства насчитывает не менее двух лет, и в подчинении есть более 10 сотрудников.

Участники могли выбрать только один из вариантов предложенных ответов. Интервьюер разъяснял участникам опроса конкретное содержание вопроса, которое было заложено при составлении опросника, по просьбе респондента в случае его желания сделать выбор нескольких ответов из предложенных вариантов, чтобы сфокусировать его внимание только на одном варианте ответа, который максимально соответствует мнению респондента. В любом случае у респондентов было право воспользоваться ответом «затрудняюсь ответить», если им не хватало выбора предложенных вариантов ответов, было несогласие с трактовкой ответов, или был непонятен сам вопрос.

Отдельно надо указать, что сама тема конфликтов для менеджеров не являлась значимой, т.е. во время интервью не было высказываний о том, что конфликты сильно мешают работать, или являются проблемой. Также не было проявления интереса к заявленной теме, желания подробнее разобраться с тем, что является причинами конфликтов, и как ими лучше управлять или урегулировать.

А еще две причины как борьба за ограниченные ресурсы и соблюдение действующих стандартов работы – не нашли отклика у респондентов.

Учитывая целевую группу, интересна точка зрения менеджеров среднего звена на частые конфликты сотрудников разных подразделений, потому что, как правило, именно на стыке деятельности разных подразделений проходят границы разного функционала, разных бизнес-процессов или их подпроцессов. Большой процент конфликтов между начальниками с подчиненными указывает на то, что респонденты выступают в двух ролях – как начальники они вступают в конфликт со своими подчиненными, а как подчиненные – конфликтуют со своими начальниками.

При этом, в ответе на вопрос, как часто они сами становятся участниками конфликта, только 1 менеджер указал, что часто вступает в производственные конфликты в связи со спецификой подразделения, 58,3% – редко становятся участниками конфликтов, и 33,3% – иногда. Менеджеры, участвующие в опросе, косвенно подтверждают, что конфликты не приветствуются ни в их профессиональной деятельности, ни в социальной жизни, т.е. считают лично себя людьми неконфликтными.

Ими было отмечено, что все указанные факторы, так или иначе, влияют на поведение в конфликте.

Пользу производственных конфликтов респонденты видят в том, обозначается проблема, которую старались не замечать – 66,7%, а 33,3% считают, что такие конфликты полезны тем, что можно объединить усилия для решения проблемы – 33,3%. Темы раскрытия правды и восстановления справедливости оставили респондентов равнодушными. Интересный аспект работы в крупных российских коммерческих организациях: менеджеры проявили высокую ориентацию на результат, и низкую социальную ответственность перед собой и обществом.

Мы считаем, речь идет скорее о контексте производственного конфликта, конкретных выявленных причинах и их действительного влияния на конкретный бизнес-процесс.

Привлечь внешних консультантов для аудита бизнес-процессов организации считает возможным 8,3%.

Для такого важен тот факт, что менеджеры ориентированы на сотрудничество – 50%, и компромисс – 41,7% как способа урегулирования конфликта. На практике, со слов респондентов, 58,3% из них стремятся к сотрудничеству и

33,3% – к компромиссу. Избегание выбрали 8,3%, а подавление не использует никто из опрошенных участников. Считаю, что здесь даны социально ожидаемые ответы, но высокий процент ответов направлен именно на конструктивный подход как личностный, так и профессиональный, к разрешению конфликта в целом.

При выборе указанных стратегий управления конфликтами, менеджеры чаще используют понимание мотивов оппонентов – 58,3%, и знание своих подчиненных – 33,3%, и только 8,3% ориентируются на личные качества личности оппонента. Этот высокий процент ориентации на чужие мотивы и знание других людей создает почву для применения медиации и медиативного подхода в урегулировании конфликтов, но, по мнению автора, нуждается в дополнительной проверке. Основываясь на личном и профессиональном опыте, мы редко встречали менеджеров среднего звена, как правило, не имеющих специальных знаний по психологии, и навыков управления персоналом, которые ориентируются на мотивы своих подчиненных или оппонентов, особенно, вышестоящих. И тем более способных подвергнуть сомнению свои личные или профессиональные позиции и интересы в реальном производственном конфликте. В этом плане медиация и практика медиативного подхода становятся еще более востребованными в реальном управлении конфликтами на производстве.

И только 8,3% считают, что нет таких производственных конфликтов, где нужен посредник для их урегулирования, а также не готовы ни по каким причинам привлечь посредника.

Было бы интересно уточнить, имели они ввиду своего непосредственного начальника, или любого руководителя организации. 33,3% готовы пригласить профессионального посредника, 8,3% – коллегу, и 8,3% – уважаемого человека. Интересно, что друзей никто не видел посредником при урегулировании производственного конфликта. Выводы неоднозначные: то ли нет друзей, то ли по каким-то причинам нет желания их привлечь к этому, хотя сама динамика конфликта как раз подталкивает к поиску союзников, укреплению своих позиций, и друзья здесь занимают первое место в поддержке. Тем не менее, респонденты как один, не зовут друзей разрешать спор. В жизни бывает точно наоборот.

При этом при проведении интервью у нас сложилось мнение, что приглашенный для урегулирования конфликта начальник, по мнению участников опроса, должен четко назвать сторонам кто прав в данном споре и, что надо сделать для исправления ситуации.

Вопросы справедливости, уважения к чужой точке зрения, поиска компромиссного варианта, а также предложения начальником сторонам самим найти решение, участниками опроса не рассматривались. Тем не менее, повторю, что такая ситуация является хорошей почвой для наличия в крупных организациях внутренних медиаторов, обладающих профессиональной экспертизой и административным ресурсом, властью начальника. Другое дело, что здесь мы вступаем в область ограничений медиации при урегулировании производственных конфликтов.

Из 12 опрошенных менеджеров 6 из них приглашали посредника для урегулирования производственного конфликта. Очень высокий показатель для случайной выборки участников опроса. Конечно, речь не идет о том, что это были именно медиаторы. При этом у пяти участников спор был разрешен, а одного – нет. Все 5 менеджеров утверждают, что во время урегулирования их конфликтов посредником, всегда учитывались цели, интерес и мотивы других участников, и только 1 ответил, что посредник не учитывал этого.

При этом из 12 участников опроса полностью готовы привлекать посредника, доверить ему свои профессиональные и личные секреты, тайны для урегулирования производственного конфликта 8 менеджеров – 66,7%, не готовых совсем нет, а вот затруднились с ответом 4 менеджера – 33,3%.

Еще 8,3% готовы обратиться к его услугам для соблюдения конфиденциальности спора, 8,3% – в ситуации, когда спор надо урегулировать быстро, и 8,3% не смогли определиться с ответом. Такой высокий процент готовности привлечь посредника к урегулированию производственных споров еще раз подтверждает высокую социальную приемлемость идеи привлечения третьего лица для урегулирования производственного конфликта.

Важно отметить, что коммуникационные приемы и техники сами по себе являются инструментами медиативного подхода, но при их применении в урегулировании споров надо говорить о «глубинном подходе к пониманию себя и другого человека в целом. Подлинное стремление медиатора понять каждую из сторон спора помогает подступить к их защитным барьерам, преодолеть сопротивление, которое возникает у людей, попавших в «воронку конфликта».

Индивидуальное поведение, отражающее подлинные интересы каждого человека, можно оценивать как из внутренней, так и внешней перспективы, оценки решения из внутренней и внешней перспективы различны.

Другими словами, каждая сторона конфликта понимает позицию другой стороны из внешней перспективы, а свою позицию аргументирует из внутренней позиции.

Для урегулирования спора медиация и медиативный подход на ее основе обладает возможностью смены перспективы – смены рамок. То есть речь идет не о том, чтобы изменить воспринятый импульс, а только о смене приписываемого значения».

Это очень важное замечание не только для снятия эмоциональной напряженности между участниками конфликта. Это – возможная точка отсчета для диагностики бизнес-процесса, чья дисфункция стала причиной конфликта. Импульс – причина – остался прежним, изменилось его восприятие всеми участниками конфликта. В медиативном подходе медиатор должен реализовать стратегию содействующей медиации.

По мнению Э. Регнет, в ходе беседы с конфликтующими сторонами третьему лицу следует разобраться в том, как стороны оценивают возможность совместного разрешения конфликта, какие предпосылки для этого должны быть, какие способы разрешения они считают приемлемыми, какую роль в этом они приписывают себе, а какую – другой стороне, подавали ли они сигналы, выражающие готовность приложить усилия к завершению конфликта, и т.д. [8].

Глазль утверждает, что даже если конфликт по определению следует завершить, оппонент часто понимает эти сигналы неправильно, что при некоторых условиях обостряет его еще больше [10]. Поэтому как раз третья сторона на отдельных этапах и может выступать в роли посредника, который следит за тем, чтобы эти сигналы передавались корректно. Это позволит избежать негативных последствий из-за искажения информации.

Одним из преимуществ для бизнеса и роста личной эффективности менеджера за счет овладения медиативной компетенцией будет не только наличие необходимой квалификации для посреднической деятельности, но и изменение их обычного поведения; являясь обученными медиаторами, они продолжают выполнять свою обычную работу.



Также в применении медиативного подхода для урегулирования производственных споров и диагностики состояния бизнес-процессов надо основательно проверить возможность соблюдения принципов медиации.

При применении медиативных приемов менеджеру надо сохранять конфиденциальность не только о причинах конфликта, но о самом факте и содержании возможной процедуры, если стороны не желают, чтобы и причины, и результаты урегулирования стали известны. Как вариант, менеджеру надо получить согласие сторон на возможность использовать как выявленные проблемы бизнес-процесса, так и найденное сторонами решение для дальнейшего использования организацией.

Для сохранения конфиденциальности есть затруднение и в реализации возможности провести сам разговор с участниками конфликта без присутствия свидетелей. Часто предприятия просто не имеют ни соответствующих отдельных помещений или возможности их бронирования, а при отсутствии достаточного времени сторон для проведения встречи это может стать решающим фактором возможности использования медиативного подхода.

Отдельно надо рассмотреть отношение руководства предприятия к тому, что менеджер, применяя медиативный подход как способ урегулирования конфликта, использует для того рабочее время как конфликтующих сторон, так и свое. И хотя все плюсы очевидны, тем не менее, это может стать проблемой для всех участников процесса.

При улучшении бизнес-процессов, тоже могут быть не получены максимально правильные решения. Ведущий мотив из производственного становится личным. Мы согласны с мнением Э. Регнет, что «... в межличностном конфликте у людей пропадает доверие и готовность поддерживать друг друга, все больше внимания они уделяют тем моментам, которые их разъединяют [8]. Коммуникация становится не откровенной, люди все меньше обмениваются мнениями, негативные стереотипы закрепляются. А это всегда негативно сказывается на «ориентации на задачу» и на продуктивности. Сильные межличностные конфликты, возникающие внутри рабочей группы, приводят к снижению производительности работников и у их удовлетворенности своей работой».

Возвращаясь к положительному воздействию использования медиации и медиативного подхода как к необходимому новому для российских предприятий методу урегулирования споров и способу диагностики действующих бизнес-процессов с целью их дальнейшего улучшения, мы согласны с мнением Р. Хайнце: «Каждую компанию нужно непрерывно обновлять и совершенствовать, так как сохранение твердых позиций на рынке требует постоянной адаптации к его изменяющимся условиям [8]. Необходимость изменений касается не только ... компаний ... с большим количеством сотрудников, но и многих относительно молодых предприятий из сферы высоких технологий. Характеристика среднего предприятия часто соответствует характеристике тех людей, которые им руководят. Ведь в конце концов не важно сам ты учредил фирму, руководишь ею как высокооплачиваемый менеджер или управляешь с помощью директив: реорганизация всегда сводится к вопросу о готовности критически рассматривать структуру собственной личности, прислушиваться к рассказам других людей и следовать их интерпретациям.... В конце концов, мы хотим сделать этот процесс очевидным и для тех менеджеров, которые приняли на себя ответственность за будущее и успех предприятия.

Для бизнеса меньше конфликтов означает: большую эффективность работников; формирование культуры организации, основанной на высокой эффек-

тивности, удачных решениях, инновационных прорывах, улучшения качества продукции и услуг и, как следствие, получение большей прибыли.

Конфликт – это индикатор того, что организации нужны изменения, при этом система стремится сохранить стабильность. Сама же система нуждается в изменениях, чтобы продолжать свое существование через видоизменение.

В случае использования медиативного подхода менеджеры высшего и среднего звена могут повысить эффективность бизнеса организации и свою личную эффективность как руководителя. Поэтому качественный и эффективный инструмент менеджера для поиска причин производственного конфликта. Медиативный подход, как и медиация в целом должны находиться в рамках правового поля.

Для развития рынка подобных услуг потребуются дополнительные расходы, а возможность привлечения руководителей к урегулированию споров свидетельствует о том, что обучение менеджеров медиативным навыкам может быть высоко востребовано бизнесом. Ценность этого обучения для бизнеса сразу повышается, как только мы ставим вопрос о возможности применения медиативного подхода в качестве инструмента улучшения текущих бизнес-процессов.

В рамках проведения реинжиниринга подобные услуги оказывают профессиональные консалтинговые агентства, но их основная деятельность сводится к предоставлению рекомендации предприятию о том, что надо исправить, а не обучению психологии и урегулированию конфликтов.

Популярная и востребованная методика «Бережливое производство», пришедшая в бизнес из Японии, базируется на многочисленных последовательных улучшениях существующих бизнес-процессов, но также не имеет отношений к управлению конфликтами.

С нашей точки зрения медиативный подход в будущем в производственной практике надо использовать как инструмент организационного управления и развития. Организации должны сотрудничать с провайдерами медиативных услуг. Для небольшого предприятия есть смысл обучить собственников бизнеса, для предприятия средних размеров надо обучить ключевых сотрудников, для крупных производственно-коммерческих структур необходимо массовое внутрикорпоративное обучение среднего менеджмента. Персонал в компаниях может быть регулятором медиативного подхода.

Как выяснила Служба исследований HeadHunter, почти в 40% случаев истина в таком конфликте не рождается, а проблему просто откладывают на потом. Чаще всего все конфликты заканчиваются достижением договоренности, которая всех устраивает. При этом конфликты по рабочим вопросам, таким образом, заканчиваются чаще, чем конфликты по бытовым вопросам. Бытовые же конфликты чаще, чем рабочие, заканчиваются «заморозкой». Избежать конфликтов поможет уважение коллег друг к другу, уверено 63% респондентов. Ещё 16% посчитали, что конфликтов вообще не нужно избегать, т. к. это нормальная часть рабочего процесса».

Другими словами, перед медиацией как способом управления производственными конфликтами в целом и медиативным подходом как способом диагностики причин производственных конфликтов для оптимизации бизнес-процессов в частности открываются широкие перспективы применения и связи с реальным бизнесом.

**СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда / учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 480 с. ISBN 978-5-7695-6520-5 [Источник: [http://psychlib.ru/mgppu/PPt-2009/PPt-478.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/PPt-2009/PPt-478.htm#$p1)].
2. Аллахвердова О.В. Медиация как социально-психологический феномен Вестник Санкт-Петербургского университета Сер. 6. 2007. Вып. 2. Ч. I. <https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-kak-sotsialno-psihologicheskii-fenomen>
3. Шамликашвили Ц.А. Медиация как метод внесудебного разрешения споров. Издательство: ООО «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования», 2006. – 86 с.
4. Захарова В.П., Сидоренко Е.В. Методы практической психологии общения / под ред. В.П.Захарова, Е.В.Сидоренко. - Ленинград,1990.- С.52-54.
5. Управление персоналом: Учебник / под ред. А.Я. Кибанова. - М.: Инфра-М, 2005. - С. 378.
6. Кертнке В. Медиация как метод организационного развития. Работа с конфликтами. Руководство к действию. Издательство Вернера Регена, 2012, 240с.
7. Попов П.П., Гапченко В.С. Литвинов К.А. Медиация в разрешении производственных конфликтов (на примере ресурсоснабжающей организации – энергосбытовой компании). Педагогика: история, перспективы. 2020. Том. 3. № 3. с. 56-73. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-56-73
8. Регнет И., Хайнце Р. Организационные конфликты: Формы, функции и способы преодоления Издательство: Гуманитарный Центр 2014 - 2-е изд., испр., перераб. 408 с.
9. Иванов О.Б. Перспективы института медиации в урегулировании градостроительных конфликтов в России / Коллективная монография — сборник работ участников I Межрегиональной конференции «Интеграция медиации в судебную систему. Практика, проблемы, перспективы», прошедшей 17 октября 2019 г. в отеле «East Gate» (г.Балашиха Московской обл.).
10. Глазль Ф. Самопомощь в конфликтах. Концепции - упражнения - практические методы: пер. с нем. - Калуга: Духовное познание, 2000. - 192 с.
11. Боронова Г.Х. Психология труда. Конспект лекций / Г.Х.Боронова, Н.В.Прусова. - М.: Эксмо, 2008. - 160 с.
12. Кабаченко Т.С. Психология управления. Учебное пособие / Т.С.Кабаченко. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 384 с.
13. Основы конфликтологии: Учеб. пособие / под ред. В.Н.Кудрявцева. - М.: Юристъ, 1997. - 200 с.
14. Пряжников Н.С. Психология труда / Н.С.Пряжников, Е.Ю.Пряжникова. - М.: Академия, 2008. - 480 с.
15. Управление персоналом: Учебник / под ред. А.Я.Кибанова. -- М.: Инфра-М, 2005. - 638 с.

**REFERENCES**

1. Pryazhnikov N.S., Pryazhnikova E.Yu. Psychology of labor / textbook for students of higher education institutions - 5th ed., Moscow: Publishing Centre "Academy", 2009. 480p. ISBN 978-5-7695-6520-5 [Source: [http://psychlib.ru/mgppu/PPt-2009/PPt-478.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/PPt-2009/PPt-478.htm#$p1)].

2. Allahverdova O.V. Mediation as a socio-psychological phenomenon. Vestnik of the St. Petersburg University, Sergey M.: Publishing Centre "Academy", 2009. 6. 2007. Vestnik of the St. Petersburg University Ser. 6. 2007. 2. Part I. <https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-kak-sotsialno-psihologicheskii-fenomen>
3. Shamlikashvili C.A. Mediation as a method of out-of-court dispute resolution. Publishing House: "Interregional Centre for Management and Political Consulting" LLC, 2006. 86p.
4. Zakharova V.P., Sidorenko E.V. Methods of Practical Psychology of Communication / edited by V.P. Zakharova, E.V. Sidorenko. Leningrad, 1990. P.52-54.
5. Personnel Management: Textbook / edited by A.Y. Kibanov. Moscow: Infra-M, 2005. P. 378.
6. Kertnke, V. Mediation as a method of organizational development. Dealing with conflicts. Guide to action. Werner Regen Publishing House, 2012, 240p.
7. Popov P.P., Gapchenko V.S., Litvinov K.A. Mediation in resolving industrial conflicts (on the example of a resource supplying organization - an energy sales company). Pedagogy: history, prospects. 2020. Vol. 3. no. 3. PP. 56-73. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-56-73 (In Russ.).
8. Regnet I., Heinze R. Organizational conflicts: Forms, functions and ways of overcoming Publishing House: Humanitarian Center 2014. 2nd ed., pp. 408 p.
9. Ivanov O.B. Prospects of the Institute of Mediation in the Settlement of Urban Planning Conflicts in Russia. Collective Monograph - collection of works by participants of the I Interregional Conference "Integration of Mediation in the Judicial System. Practice, problems, perspectives", held on October 17, 2019 in the hotel "East Gate" (Balashikha, Moscow region).
10. Glaze F. Self-help in conflicts. Concepts - exercises - practical methods: first of all. Kaluga: Spiritual Cognition, 2000. 192 p.
11. Boronova G.X. Psychology of Labour. Lecture notes. G.X.Boronova, N.V.Prusova. - Moscow: Eksmo, 2008. 160 p.
12. Kabachenko T.S. Management psychology. Textbook (in Russian). T.S. Kabachenko. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2000. 384 p.
13. Fundamentals of Conflictology: Textbook. edited by V.N.Kudryavtsev. Moscow: Lawyer, 1997. 200 p .
14. Pryzhnikov N.S. Psychology of Labor. N.S. Pryzhnikov, E.Yu. Moscow: Academy, 2008. 480 p.
15. Personnel management: Textbook (in Russian). Under edition of A.Ya. Kibanova. Moscow: Infra-M, 2005. 638p.

**Информация об авторах:** Попов Петр Петрович - магистрант кафедры жилищно-коммунального хозяйства факультета инженерных систем и сооружений ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет», тренер-медиатор, член Ассоциации медиаторов «НОМ»;  
г. Балашиха, Московская обл., Россия  
Автор, ответственный за переписку  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>  
e-mail: [fpb-2006@bk.ru](mailto:fpb-2006@bk.ru)

Гапченко Виктор Сергеевич - председатель Коллегии медиаторов при Балашихинской ТПП  
профессиональный медиатор

г. Балашиха, Московская обл., Россия  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0419-1265>  
e-mail: gapvik@yandex.ru

Литвинов Кирилл Александрович - кандидат педагогических наук, Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования(КМИДО)  
г. Краснодар, Россия  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8804-1525>  
e-mail: dpo18@yandex.ru

Иванов Олег Борисович - председатель Коллегии медиаторов при ТПП МО,  
Заслуженный юрист Московской области, профессиональный медиатор,  
г. Видное, Московская обл., Россия  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0943-9194>

collegiamo@gmail.com

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

**Вклад авторов в работу:**

Попов П.П.- сбор информации  
Гапченко В.С., Иванов Олег Б.-проведение медиации  
Литвинов К.А.- обработка результатов

**Information about the authors:** Popov Peter Petrovich, Master's Student of the Department of Housing and Communal services of the Faculty of Engineering Systems and Structures of the Voronezh State Technical University, Coach-mediator, Member of the Association of mediators «NOM»;  
Balashikha, Moscow region, Russia  
Corresponding author.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>  
e-mail: fpb-2006@bk.ru

Gapchenko Viktor Sergeevich, Chairman of the Board of mediators at the Balashikha CCI.  
professional mediator  
Balashikha, Moscow region, Russia  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0419-1265>  
e-mail: gapvik@yandex.ru

Kirill A. Litvinov, Candidate of Pedagogical Sciences, Krasnodar Multiprofile Institute of Continual Education (KMICE)  
Krasnodar, Russia  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8804-1525>  
e-mail: dpo18@yandex.ru  
Oleg B. Ivanov - Chairman of the Board of mediators at the chamber of Commerce of the Moscow region,  
honored lawyer of the Moscow region, professional mediator  
Vidnoye, Moscow region, Russia  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0943-9194>  
e-mail: collegiamo@gmail.

The authors have read and approved the final manuscript.

**Authors Contributions:**

Попов Р.Р., - collecting information

Garchenko V.S., Иванов О.Б. - conducting mediation

Litvinov K.A. - processing results

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 07.07.2020

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 11.08.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 23.08.2020

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./ The authors declare no conflicts of interests

**Научная статья**

УДК 37.032

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-63-70

**Лариса Михайловна Наймушина**

Кубанский государственный университет

Россия, Краснодар

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8878-7263>e-mail: [uyki123@mail.ru](mailto:uyki123@mail.ru)**ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ»  
В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

**Аннотация:** Статья посвящена истории становления эмоционального интеллекта психологии. Особое внимание обращено на то, что данная проблема актуальна как в отечественной, так и в зарубежной науке. Проведен тщательный анализ различных подходов к определению понятия, отмечены трудности в его изучении. Выявлена и обоснована необходимость продолжения исследования данного феномена, его значимости в структуре личности. В публикации выделено понятие коэффициента интеллекта. Затрагивается тема социального интеллекта как умения взаимодействовать с другими людьми. Отражена проблема взаимосвязи эмоций и интеллекта. Эмоциональный интеллект показан в статье как эмоциональная и социальная компетентность, совокупность некогнитивных способностей, компетенций, умений, способность личности распознавать и понимать свои и чужие эмоции, а также управлять ими.

**Ключевые слова:** интеллект, эмоциональный интеллект, социальный интеллект, эмоции, эмоциональный коэффициент

**Для цитирования:** Наймушина Л.М. История становления понятия «эмоциональный интеллект» в психологической науке. Педагогика: история, перспективы. 2020. Том. 3. №4. с. 63-70.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-63-70

**Original article****Larisa M. Naimushina**Kuban State University  
Russia, KrasnodarORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8878-7263>e-mail: [uyki123@mail.ru](mailto:uyki123@mail.ru)**HISTORY OF FORMATION OF THE CONCEPT OF «EMOTIONAL INTELLIGENCE» IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE**

**Abstract:** The article is devoted to the history of the formation of emotional intelligence in psychology. Particular attention is paid to the fact that this problem is relevant both in domestic and foreign science. A thorough analysis of various approaches to the definition of the concept is carried out, difficulties in its study are noted. Revealed and substantiated the need to continue the study of this phenomenon, its significance in the structure of personality. This publication highlights the concept of IQ. The topic of social intelligence as the ability to interact with other people is briefly discussed. The problem of relationship between emotions and intelligence is reflected. Emotional intelligence is shown in the article as emotional and social competence, a set of non-cognitive abilities, competencies, skills, the ability of a person to recognize and understand their own and other people's emotions, and also to manage them.

**Keywords:** intelligence, emotional intelligence, social intelligence, emotions, emotional quotient

**For citation:** Naymushina L.M. The history of the formation of the concept of «emotional intelligence» in psychological science. Pedagogy: history, perspectives. 2020. Vol. 3. No. 4. P. 63-70.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-63-70 (In Russ., abstract in Eng.).

Теория эмоционального интеллекта сформировалась в психологической науке недавно. Первоначально эмоции и интеллект рассматривались отдельно, но осознавалась их взаимосвязь и взаимозависимость. Наибольший вклад в становление и развитие теории эмоционального интеллекта внесли Дж. Майер, П. Соловей (1990, 1997 и др), Д. Карузо, (1999, 2001, 2002); Д.Гоулман (1995, 1997), Рубен Бар-Он (1997); Роберт Стернберг (2002); Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков (2004, 2009); Г.В. Бреслав (2004); Е.В. Сидоренко (2002); Е.П. Ильин (2007); Г.Г. Гарскова (1999); И.Н. Андреева (2004, 2006, 2009); М.А. Манойлова (2004, 2008); Е.А. Сергиенко (2010, 2017), И.И. Ветрова, (2009, 2010).

Дж. Майер провел исследование по истории становления понятия «эмоциональный интеллект» и выделил пять периодов:

– первый период-1900–1969 годы; исследования эмоций и интеллекта относительно обособлены;

– второй период – 1970–1989 годы; в центре внимания исследователей находится взаимное влияние когнитивных и эмоциональных процессов;



– третий период – 1990–1993 годы; эмоциональный интеллект становится предметом психологического исследования;

– четвертый период – 1994–1997 годы; эмоциональный интеллект популяризирован.

– пятый период – с 1998 года по настоящее время; происходит прояснение сущности эмоционального интеллекта [1, с. 19-20].

Трудности в понимании эмоционального интеллекта осложняются, как отмечает И.Н. Андреева «наличием популярных представлений об эмоциональном интеллекте, подходов к его измерению, далеких от науки» [2, с. 84].

Понятие интеллекта ввел английский ученый Ф. Гальтон в конце 19 столетия. За основу были взяты научные труды Ч. Дарвина об эволюции. Ученый считал, что решающей причиной возникновения любых индивидуальных различий, как телесных, так и психических, является фактор наследственности («Наследственность таланта», 1869).

На протяжении XX века были подвергнуты проверке и анализу следующие подходы к пониманию сущности интеллекта: как способности обучаться (А. Бине, Ч.Спирмен, С. Колвин, Г. Вудроу и др.); как способности оперировать абстракциями (Л.Термен, Э. Торндайк, Дж. Петерсон); как способности адаптироваться к новым условиям (В. Штерн, Л. Терстоун, Ж. Пиаже).

Понятие коэффициента интеллекта ввёл немецкий учёный В. Штерн (1912 г.). Ученый предложил использовать в качестве показателя интеллекта частное от деления умственного возраста на хронологический. IQ впервые был использован в шкале интеллекта Стенфорда-Бине (1916 г.).

В начале XX в. Ч. Спирман разработал двухфакторную модель интеллекта[3]. В 1930 году появилось понятие «социальный интеллект». Данное понятие ввел американский психолог и педагог Эдвард Торндайк[4]. Ученый рассматривал понятие «социальный интеллект» как умение ладить с другими людьми. Изучение интеллекта продолжает Дэвид Векслер, американский психолог, психодиагност, создатель шкал интеллекта для взрослых и детей. Ученый выдвинул предположение о том, что эмоциональные компоненты интеллекта могут иметь решающее значение для успеха в жизни (1940г.), в свою очередь А. Маслоу выдвинул идею о построении «эмоциональной силы» [5].

Вопросы изучения эмоций во второй половине XX века нашли отражение в работах К.Э. Изарда. Эмоция по мнению ученого, - это «нечто, что переживается как чувство (feeling), которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия» [6, с. 27]. Следовательно, существует взаимодействие эмоций, процессов развития личности и социальных отношений, а именно: «эмоция руководит мыслительной и физической активностью индивида, направляет ее в определенное русло. Если вы охвачены гневом, вы не броситесь наутек, а если вы перепуганы, вы вряд ли решитесь на агрессию. Эмоция регулирует или, вернее сказать, фильтрует наше восприятие» [6, с. 27].

Первоначально понятие «эмоциональный интеллект» было связано с социальным интеллектом. Концепция «социального интеллекта» разработана такими учеными как, Дж. Гилфорд (1967), Х. Гарднер (1993) и Г. Айзенк (1995).

В 60-е года XX века в психологии появилось понятие «эмоциональный интеллект». Так, в 1964 году Майкл Белдок назвал свою работу «Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication» [7], в переводе с английского означает «чувствительность к выражению эмоционального интеллекта в трех способах общения», а позднее была опубликована работа

Б. Лойнера «Emotional intelligence and emancipation» (эмоциональный интеллект и эмансипация) (1966 год)[8].

Научный подход к изучению эмоционального интеллекта как единого целого берет начало с публикации статьи американских психологов П. Сэловея и Дж. Майера (1990г.) Ученые первоначально определили эмоциональный интеллект как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [9, с. 30].

Позднее учеными было предложено другое определение понятия «эмоциональный интеллект», а именно, «способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений» [10, с.30].

Как отмечает А.А. Панкратова «В своем определении данного конструкта они опираются на теоретическое положение о единстве интеллекта и эмоций: эмоциональный интеллект рассматривается как «общая способность рассуждать об эмоциях и эмоциями повышать эффективность мышления» или, другими словами, как особый вид интеллекта, который обрабатывает эмоции и извлекает из них пользу» [11, с. 53].

Другой ученый Рувен Бар-Он рассматривает эмоциональный интеллект как «совокупность некогнитивных способностей, компетенций, умений, которые влияют на способность быть успешным в совладении с требованиями и давлением окружающей среды» (Бар-Он, 1997), то есть ученый рассматривает эмоциональный интеллект как «эмоциональную и социальную компетентность». Для измерения эмоционального интеллекта ученый ввел понятие «EQ» («эмоциональный коэффициент»)[12].

Общественный интерес к теории эмоционального интеллекта вызвала работа американского журналиста и психолога, Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект: почему он может иметь значение больше, чем IQ» (1995г.). Как отмечает Д. Гоулман: «в эмоциях, правильно использованных, таится мудрость: они направляют наше мышление, определяют наши ценности, помогают выжить. Вопрос в том, как привести ум в эмоции...» [13, с. 26]. Обозначив значимость эмоционального интеллекта в жизни общества, Д. Гоулман дает следующее определение эмоциональному интеллекту: «способность выработать для себя мотивацию и настойчиво стремиться к достижению цели, несмотря на провалы, сдерживать порывы и откладывать получение удовлетворения, контролировать свои настроения и не давать страданию лишиться себя возможности думать, сопереживать и надеяться» [13, с. 81].

В 2004 г., обобщая и анализируя сложившиеся подходы к эмоциональному интеллекту, Р.Д. Робертс, ДЖ. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин указывают: «в широком смысле к эмоциональному интеллекту (ЭИ) относят способности к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими; имеются в виду как собственные эмоции субъекта, так и эмоции других людей» [14, 15].

В настоящее время происходит осмысление значимости эмоционального интеллекта. Джастин Барисо в своей работе «EQ. Эмоциональный интеллект на практике» отмечает, что «за эти двадцать с лишним лет мир сильно изменился, но спрос на знания об эмоциональном интеллекте только вырос.... Предрассудки и незнание порождают страх, подозрения и тревогу. ...Мы живем в эпоху постправды: эмоции и личные убеждения становятся важнее фактов. Параллельно с этими

изменениями человечество стало лучше понимать эмоциональный интеллект» (Д. Барисо, 2019 г.) [10, с.10].

По мнению Д. Барисов популяризация эмоционального интеллекта привело к тому, что, «как и в случае с традиционным интеллектом, эмоциональный используется как во благо, так и во вред. Некоторые люди с высокими показателями эмоционального интеллекта задействуют свои навыки, чтобы влиять на других, манипулировать ими для своих эгоистических целей» [10, с.11].

В отечественной психологии проблему взаимосвязи эмоций и интеллекта рассматривали Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Так С.Л. Рубинштейн отмечал, что «...Суждение, которое является основным актом или формой, в которой совершается мыслительный процесс ..., редко представляет собой только интеллектуальный акт. Суждение обычно в большей или меньшей степени насыщено эмоциональностью» [16, с. 331]. Ученый заявляет о «единстве эмоционального, или аффективного, и интеллектуального внутри самих эмоций, так же как внутри самого интеллекта» [16, с. 153].

В современной отечественной психологии проблемой изучения эмоционального интеллекта занимаются: Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков (2004, 2009); Е.В. Сидоренко (2002); Е.П. Ильин (2007); Г.Г. Гарскова (1999); И.Н.Андреева (2004, 2006, 2009, 2017); М.А. Манойлова (2004, 2008); Е.А. Сергиенко (2009, 2017), И.И. Ветрова, (2009, 2010, 2017), Ерохина Е.В. (2011).

И.Н. Андреева представила «эволюцию представлений об эмоциональном интеллекте» [2; 17] и выделила общее в их определений и понимании. Так «общими для большинства трактовок являются представления о том, что индивиды с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию эмоций (собственных и других людей), их выражению и управлению ими, что обуславливает более высокую адаптивность и эффективность в общении и деятельности» [ 2, с. 45].

И.Н. Андреева определяет «эмоциональный интеллект» как «совокупность ментальных способностей к идентификации, пониманию и управлению эмоциями». Отличается от социального интеллекта тем, что «включает глубинные эмоции, значимые для личностного (а не для социального) роста» [ 2, с. 50].

В отечественной психологии первое сформулированное определение эмоционального интеллекта принадлежит Г.Г. Гарсковой, которая связывает эмоциональный интеллект «со способностью понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза» [18, с.25].

Е.П. Ильин (2000 г.) провел анализ работ по изучению эмоций и эмоционального интеллекта и сформулировал обобщенное представление об эмоциональном интеллекте как «эмоционально-интеллектуальная деятельность» [19, с. 243]

Все эти исследования позволяют глубже понять особенности понятия эмоциональный интеллект, его значимость в структуре личности.

Эмоциональный интеллект выступает одним из наиболее популярных понятий последнего десятилетия. Он внесен в 2020 году экспертами Всемирного экономического форума в топ-10 наиболее важных навыков [20, с. 42]

Таким образом, значительная часть ученых рассматривают эмоциональный интеллект как способность личности распознавать и понимать свои и чужие эмоции, способность управлять своими и чужими эмоциями, использовать эти знания в качестве основы для мышления и принятия решений.

Эмоциональный интеллект, по моему мнению, это способность личности к познанию окружающей действительности и внутреннего мира через эмоциональные составляющие.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Mayer John. D., Salovey P. what is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: educational implications, ed. by p. Salovey, D. Slater. New York: Perseus Books, 1997. PP. 3-31
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. - Новополюк : ПГУ, 2011. - 388 с.
3. Факторные модели интеллекта. Модель Ч. Спирмена [https://studwood.ru/2149472/psihologiya/faktornye\\_modeli\\_intellekta](https://studwood.ru/2149472/psihologiya/faktornye_modeli_intellekta)
4. Эдвард Торндайк Социальный интеллект: какие навыки помогают нам налаживать связи <https://www.wonderzine.com/wonderzine/life/life/247291-social-intelligence>
5. Маслоу А. : Дальнейшие рубежи развития человека. Перевод на русский язык: Г. Балл, А. Попогребский. — М.,1999. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий.
6. Изард К.Э. Психология эмоций / Перев. с англ. – СПб: Издательство «Питер», 2000г. – 464 с.:ил. Серия «Мастера психологии».
7. Белдок Майкл Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication. – 1964.
8. Лойнера Б. Emotional intelligence and emancipation (эмоциональный интеллект и эмансипация). – 1966 .
9. Сэловей П. и Майер Дж. The Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test – 1990.
10. Барисо Дж. «EQ. Эмоциональный интеллект на практике. Издательство «Эксмо», 2019г., 150с.
11. Панкратова А.А. Эмоциональный интеллект: примеры программы формирования [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 1.
12. Бар-Он Р. – Эмоциональный коэффициент , - 1997.
13. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ - М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. – с. 560.
14. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Институт психологии РАН, 2012. - С. 29-36.
15. Робертс Р.Д., Мэттьюс Д.Ж., Зайднер М., Люсин Д.В.. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология (Журнал Высшей школы экономики). 2004. № 4. С. 3—26..
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., Питер, 2006.
17. Андреева, И. Н. Современные представления об эмоциональном интеллекте и его месте в структуре личности / И. Н. Андреева // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. — 2017. — № 2. — с. 104–109.
18. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // Ананьевские чтения: тез. науч.- практ. конф.; редкол.: А.А. Крылов. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербур. ун-та, 1999. – с. 25 – 26.
19. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб.: Питер, 2011. - С. 242-244.

20. Наймушина Л.М. Обзор психолого-педагогической работы по внедрению социально-эмоционального обучения. Педагогика вчера, сегодня, завтра. 2019. Том. 2. №3. с. 41-45. URL: <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/59>

## REFERENCES

1. Mayer John. D., Salovey P. what is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: educational implications, ed. by p. Salovey, D. Slater. New York: Perseus Books, 1997. PP. 3-31
2. Andreeva IN Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology. IN Andreeva. Novopolotsk: PSU, 2011. 388 p. (In Russ.).
3. Factor models of intelligence. C. Spearman's model. URL: [https://studwood.ru/2149472/psihologiya/faktornye\\_modeli\\_intellekta](https://studwood.ru/2149472/psihologiya/faktornye_modeli_intellekta) (In Russ.).
4. Edward Thorndike Social Intelligence: What Skills Help Us Forge Connections URL:<https://www.wonderzine.com/wonderzine/life/life/247291-social-intelligence> (In Russ.).
5. Maslow A.: Further frontiers of human development. Translation into Russian: G. Ball, A. Popogrebsky. M., 1999. Electronic publication: Center for Humanitarian Technologies. (In Russ.).
6. Izard K.E. Psychology of emotions. Transl. from English. SPb: Publishing house "Peter", 2000. 464 p.: Ill. Series "Masters of Psychology".
7. Beldock Michael Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication. 1964.
8. Loyner B. Emotional intelligence and emancipation (emotional intelligence and emancipation). - 1966.
9. Salovey P. and Mayer J. The Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test. 1990.
10. Bariso J. "EQ. Emotional intelligence in practice. Eksmo Publishing House, 2019, 150 p. (In Russ.).
11. A.A. Pankratova Emotional intelligence: examples of the formation program [Electronic resource]. Psychological research: electron. scientific. zhurn. 2010. N 1. (In Russ.).
12. Bar-On R. - Emotional coefficient, 1997. (In Russ.).
13. Goleman D. Emotional Intelligence. Why it can mean more than IQ. М.: "Mann, Ivanov and Ferber", 2013. p. 560. (In Russ.).
14. Lyusin D.V. Modern concepts of emotional intelligence. Social intelligence: Theory, measurement, research. ed. D.V. Lyusina, D.V. Ushakov. М.: Institute of Psychology RAS, 2012.P. 29-36. (In Russ.).
15. Roberts R.D., Matthews J., Zeidner M., Lyusin D.V. Emotional intelligence: problems of theory, measurement and practical application. Psychology (Journal of the Higher School of Economics). 2004. No. 4. P. 3-26. (In Russ.).
16. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology. М., Peter, 2006. (In Russ.).
17. Andreeva, I.N. Modern ideas about emotional intelligence and its place in the structure of personality. IN Andreeva. Journal of the Belarusian State University. Philosophy. Psychology. 2017. No. 2. P. 104-109. (In Russ.).
18. Garskova G.G. Introduction of the concept of "emotional intelligence" into psychological theory. G.G. Garskova. Ananevskie readings: abstracts. scientific - practical. Conf.; editorial board: A.A. Krylov. SPb.: Publishing house of Saint Petersburg. University, 1999. p. 25-26. (In Russ.).
19. Ilyin E.P. Emotions and feelings. SPb.: Peter, 2011. P. 242-244. Carnegie D. How to stop worrying and start living. Publisher: Potpourri. 2019, 416p. (In Russ.).

20. Naymushina L.M. Review of psychological and pedagogical work on the implementation of social and emotional learning. *Pedagogy yesterday, today, tomorrow*. 2019. Vol. 2. No. 3. p.41-45. (In Russ.). URL: <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/59>

**Информация об авторе:** Наймушина Лариса Михайловна, студентка 2 курса магистратуры, направления «Психолого-педагогическое образование», Кафедра социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет  
Россия, Краснодар  
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-8878-7263>  
e-mail: [uyki123@mail.ru](mailto:uyki123@mail.ru)

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

**Information about the author:** Naimushina Larisa Mikhailovna, 2 nd year student of the Master's program, direction «Psychological and pedagogical education», Department of Social Work, Psychology and Pedagogy of Higher Education, Kuban State University  
Russia, Krasnodar  
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-8878-7263>  
e-mail: [uyki123@mail.ru](mailto:uyki123@mail.ru)

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 14.06.2020

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 18.08.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.08.2020

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./ The author declares no conflicts of interests

**Научная статья**

УДК 81'27:811

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-71-83

**Ольга Леонидовна Бессонова**

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

г. Донецк, Украина

Университет Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве

г. Трнава, Словакия

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>

e-mail: o.bessonova@donnu.ru,

**ОТРАЖЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЯХ В КАРТИНЕ МИРА  
НОСИТЕЛЕЙ НЕБЛИЗКОРОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Введение.** Статья посвящена анализу отражения представлений о гендерных социальных ролях в концептуальной и языковой картине мужчин и женщин.

**Материалы и методы.** Анализ базируется на материале лингвистического эксперимента, проведенного с носителями английского и украинского языков.

**Результаты исследования.** Результаты эксперимента свидетельствуют об отличиях в представлениях носителей английского и украинского языков о социальных ролях. Как показывает анализ материала, в украинском социуме общественная сфера ассоциируется в большей степени с профессиональной деятельностью мужчин и женщин, причем отмечается высокая степень ориентации женщин на материнство. В английском языке за пределами семьи определяются в основном мужские роли, а роли женщин являются в основном семейными и находятся в сфере личных, эмоциональных связей.

**Обсуждение и заключения.** Анализ социальных ролей показывает, что для украинского языкового сообщества в большей степени, чем для англоязычного, характерна установка на традиционную патриархальную семью, в которой женщина является хранительницей очага, организатором мужского потребления, а мужчина – хозяином и главой семьи. Полученные результаты позволяют установить системную корреляцию языковой структуры и структуры социальной, установить корреляции между лингвистическими явлениями и полом коммуникантов.

**Ключевые слова:** социальная роль, гендер, концептуальная картина мира, языковая картина мира, эксперимент, неблизкородственные языки

**Цитирование:** Бессонова О.Л. Отражение представлений о социальных ролях в картине мира носителей неблизкородственных языков. Педагогика: история, перспективы. 2020. Том. 3. № 4. с. 71-83.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-71-83

## Original article

**Olga Leonidovna Byessonova**

Donetsk National University, Donetsk,  
University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava  
Trnava, Slovakia

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>  
e-mail: o.bessonova@donnu.ru,

### SOCIAL ROLES AS VIEWED BY SPEAKERS OF NON-COGNATE LANGUAGES

**Introduction.** The article addresses the reflection of ideas about gender social roles in the conceptual and linguistic worldview of men and women.

**Materials and methods.** The analysis is based on the material of the linguistic experiment conducted with native speakers of such English and Ukrainian.

**Results.** The results of the experiment reveal the differences in the perception by the native speakers of English and Ukrainian of gender social roles. As the analysis of the material shows, in the Ukrainian society, the public sphere is associated to a greater degree with the professional activities of men and women, and there is a high degree of orientation of women towards motherhood. In English, outside the family, mainly male roles are defined, and the roles of women are mainly family and are in the sphere of personal, emotional ties.

**Discussion and Conclusions.** The analysis of social roles shows that the Ukrainian linguistic community, to a greater extent than the English-speaking, is characterized by an orientation towards the traditional patriarchal family, in which a woman is the keeper of the hearth, the organizer of male consumption, and the man is the owner and head of the family.

The results obtained in the course of the experiment enable to establish a systemic correlation between the language structure and the social structure, to establish correlations between the language phenomena and the gender of the communicants.

**Keywords:** social role, gender, conceptual worldview, linguistic worldview, experiment, non-cognate languages

**For citation:** Byessonova O.L. Social Roles as Viewed by Speakers of Non-Cognate Languages. Pedagogy: history, perspectives. 2020. Vol. 3. No.4. PP. 71-83  
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-71-83 (In Russ., abstract in Eng.).

### Вводные замечания

Данная статья посвящена описанию специфики отражения представлений о социальных ролях в концептуальной и языковой картине мужчин и женщин в неблизкородственных языках. Гендер рассматривается как один из параметров человеческой личности, включающий в себя не только пол как биологическую субстанцию, но и как культурно обусловленный мыслительный конструкт. Таким образом, гендер входит в число когнитивных ресурсов как отдельной личности, так и общества. Следовательно, гендер является параметром исследования личности с точки зрения ее реализации в процессе коммуникации. Гендер обладает внелингвистическим статусом и является когнитивным феноменом (как часть индивидуального сознания и коллективного сознания). Он проявляется в стерео-



типах и в речевом поведении людей. Изучение роли полов в развитии культуры, их символического и знакового выражения в философии, истории, психологии, языке, литературе и искусстве позволяет исследовать новые аспекты развития общества, глубже проникнуть в суть происходящих процессов (см., например, работы [12; 14; 17; 25; 27; 28; 29]). Гендерный анализ позволяет отойти от традиционных трактовок тех или иных явлений, дает возможность описать языковой материал с точки зрения представлений о понятиях “мужественное” и “женственное”, которые являются компонентами культуры общества и подвергаются непрерывным изменениям в ходе исторического развития. Проявление маскулинности и фемининности можно наблюдать в самых разных сферах, в частности в типах поведения, в различных видах социальной активности, а также в языке, описывающем эти феномены.

Роль и функционирование гендерного фактора в разных языках не совпадают. Возможны также расхождения в структуре ценностной иерархии, базовых оценочных концептов, на которые оказывает самое непосредственное влияние гендерный фактор.

Гендер является понятием, с которым связаны и многие различия, касающиеся представлений о гендерных ролях, то есть «общезначимых представлений о функциях мужчин и женщин в обществе и отношениях, которые складываются в ходе этой деятельности» [1]. Гендерный подход в целом предполагает, что различия в поведении и восприятии мужчин и женщин определяются не столько их физиологическими особенностями, сколько такими социальными факторами, как воспитание и распространенными в каждой культуре представлениями о сущности мужского и женского.

### **Определение ключевых понятий исследования**

Данное исследование опирается на тезис о том, что каждое языковое сообщество имеет свою коммуникативную структуру, основывающуюся на системе социальных ролей, норм и ценностей, которая репрезентируется в речевом поведении коммуникантов – носителей языка. Система социальных ролей отражает структуру общества и является детерминирующим гендер фактором. Индивиды, определенные референционно, совпадают чаще всего с понятием роли, которая является частью организации ментального пространства в качестве особой сущности с соответствующим значением [2]. Человек включается в большое число социальных систем разного уровня, которые определяют его мышление, оказывают на него внутреннее воздействие. Социальной системой может быть семья, круг друзей, коллектив, общественные организации, рабочие группы, национальные общности и т.д. Становясь частью структуры какой-либо системы, ее элементом, человек исполняет различные социальные роли, включаясь, таким образом, в жизнь общества, принимая или отвергая распространенные в обществе нормы и ценности.

Существуют различные определения ключевого понятия нашего исследования. Как отмечает А.Д. Петренко, в социологии получило распространение понятие “социальной роли”, под которой понимаются различные формы общественного поведения человека [7]. По мнению Я. Щепанского, «роль – это относительно постоянная и внутренне связанная система поступков (действий), являющихся реакциями на поведение других лиц, протекающими в соответствии с более или менее четко установленным образцом, поступков, которых группа ожида-

ет от своих членов» [10, с. 71]. И.С. Кон понимает под ролью функцию, «нормативно одобренный обществом образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную социальную позицию... То, насколько поведение лица соответствует общественным или групповым ожиданиям, служит критерием оценки выполнения им данной социальной роли» [3, с. 23].

Лингвистический аспект изучения социальных ролей, связанный с гендерной принадлежностью человека, является одним из ключевых аспектов исследуемой проблемы. В своей монографии «Социофонетическая вариативность современного немецкого языка в Германии» А.Д. Петренко представляет подробный обзор работ, посвященных соотношению особенностей ролевого поведения человека со структурными и стилистическими свойствами его речи [4; 5; 8; 9; 13; 15; 18; 21 и др.]. Большинство лингвистов сходятся во мнении о том, что интерпретация речевого поведения не может обойтись без учета и анализа тех ролей, которые играет человек в каждом акте коммуникации. Рассматривая теорию речевого поведения в контексте популярной в социологии «ролевой теории», А.Д. Петренко отмечает, что категория социальной роли характеризуется взаимодействием следующих признаков:

- социальная роль представляет собой объективный поведенческий комплекс, принципиально независимый от произвола отдельного индивидуума;

- содержание социальной роли определяется и изменяется общественными отношениями, а не отдельными индивидуумами;

- важным компонентом социальной роли является ожидание окружающих чего-то от поведения индивида в конкретной социальной ситуации общения; – отклонения от правил, предписываемых данной ролью, являются нарушениями норм социального поведения [7]. Данные признаки составляют в совокупности концепцию социальной роли, при которой общественные отношения рассматриваются в качестве относительно закрытой системы социальных норм. Действие этих норм независимо от конкретного индивидуума, а их проявление заключается в различных ролевых ожиданиях в процессе общения со стороны окружающих. При этом конкретная ситуация общения выполняет особую функцию, поскольку роль представляет собой совокупность действий и способов поведения, ожидаемых в конкретной ситуации друг от друга коммуникативными партнерами. Она основывается на социальном положении (позиции, статусе) индивидуума и связанной с ним функции лица в конкретной ситуации общения. Каждому индивидууму свойственно исполнение большого числа ролей в обществе, связанных, например, с его семейными или профессиональными обязанностями.

Ролевая теория родилась в русле социальной психологии и социологии, тем не менее она пересекается со многими лингвистическими проблемами. Так, в частности, она используется при анализе речевого поведения в конкретных коммуникативных ситуациях [16, с. 49], когда происходит осуществление вербальных планов и намерений говорящих. Словесные репертуары коммуникантов, т.е. активно реализуемый словарь и синтаксис, также рассматривают как реализацию ролевых репертуаров [24]. По мнению Е.Ф. Тарасова, «через понятие роли может быть описано членство личности в различного рода группах. Группа является субъектом ролевых экспектаций, она контролирует степень соответствия ролевой деятельности технологическим и этическим правилам, сформулированным этой группой» [9, с. 89–90].

## **Лингвистический эксперимента как метод исследования представлений о социальных ролях носителей неблизкородственных языков**

В рамках исследования в 2002 году был проведен лингвистический эксперимент, в котором приняли участие 250 мужчин и женщин – носителей английского и украинского языков. Участникам эксперимента была предложена анкета, содержащая вопросы, относящиеся к опыту респондентов и охватывающие следующие области: демографическая информация (возраст, пол, образование, семейное положение, род занятий); мнение о социальных ролях, присущих мужчинам и женщинам; представление о ценностях, важных для женщин и мужчин, мнение об их положении в иерархической системе ценностей; мнение о системе гендерных стереотипов; отношение к понятиям “женское / женственное”, “мужское / мужественное” и их репрезентация в языковой картине мира, представленная в шкалированном виде; мнение о существовании языковой дискриминации женщин, отношение к этому явлению, осведомленность о способах преодоления этого явления; отношение к “мужскому” и “женскому” стилям в языке, представления об особенностях этих стилей; примеры типичных “мужских” и “женских” оценочных предложений из личного опыта информантов. Результаты опроса легли в основу описания базовых гендерных концептов английского и украинского языков, особенностей языка женщин и мужчин в исследуемых языках. Полученные данные описаны исходя из гендерного принципа, т.е. языковой материал представлен с точки зрения представителей обоих полов. Сопоставительное описание этих основополагающих культурных концептов позволяет пролить свет на универсальные характеристики, которые являются общечеловеческими, а также выявить отличия, обусловленные спецификой структуры исследуемого языка, а также менталитетом языкового сообщества. Фрагмент эксперимента, связанный со спецификой отражения социальных ролей в концептуальной и языковой картинах мира мужчин и женщин, позволяет вскрыть системную корреляцию языковой структуры и структуры социальной и обнаружить каузальные связи в том или ином направлении, установить корреляции между лингвистическими явлениями и фактами общественной жизни, а именно полом коммуникантов.

### **Результаты исследования**

#### ***1. Социальные роли мужчин и женщин в английском языке***

В проводимом лингвистическом эксперименте в центре внимания были социальные роли, обусловленные постоянными социальными характеристиками человека: его социальным положением и профессией, возрастом, полом, положением в семье, поскольку именно роли, связанные с постоянными характеристиками, оказывают непосредственное влияние на поведение и образ жизни человека, формируют его личностные качества.

Результаты эксперимента показывают, что языковое сообщество делится на две части: домашний мир женщин и общественный мир мужчин с соответствующими полам социальными ролями. Ученые считают, что дети обоего пола всегда осуществляют первую идентификацию со своей матерью и, оставаясь возле женщины, усваивают более понятные семейные роли женщины и состояние женственности, а не мужские роли и мужественность [22]. Следовательно, становление мужчины проходит сложнее, чем женщины, из-за тех сдвигов в идентификации, которые должен пройти мальчик для достижения ожидаемой половой

идентификации и осуществления соответствующей полу роли. Таким образом, мужчины чаще всего отождествляют себя с определенным культурно обусловленным стереотипом мужской роли, тогда как женщины имеют склонность к специфической идентификации с определенными аспектами роли своей собственной матери. Женские роли являются в основном семейными (англ. *home-maker* 'хозяйка дома, мать семейства, жена, создающая уют', *domestic affairs* 'домашние дела', *family* 'семья', *childcare* 'забота о детях', *cooking* 'приготовление пищи', *sewing* 'рукоделие', *cleaning* 'уборка') и находятся в сфере личных, эмоциональных связей. Вероятно, что такое исключительное и первостепенное значение семьи для женщин исходит из их биологических и половых отличий от мужчин. В противоположность этому мужские роли определяются в основном за пределами семьи (англ. *work, career* 'работа, карьера', *authority figures* 'представители власти', *protectors* 'защитники', *leaders* 'лидеры', *managers* 'менеджеры', *decision-makers* 'принимают решения', *engaged in politics* 'заняты политикой', *sciences* 'занимаются точными науками'). Хотя оба пола являются частями как семьи, так и внесемейного мира, разделение труда токово, что женщина занята в первую очередь в семье, институте отношений, мужчина – нет. Т. Парсонс и другие теоретики-феминисты [26] указывают, что именно профессиональная роль мужа, отца является главным определяющим фактором классового статуса. Хотя семьи все больше и больше зависят от дохода обоих супругов, социальное положение идеологически является следствием того, чем занимается мужчина. Соответственно, на жену смотрят, как на получающую свой статус и социальное положение от него, даже если она вносит свой вклад в поддержание стиля и уровня жизни семьи. Таким образом, женщина воспринимается как представительница семьи, а мужчина как независимая личность, которую считают главой семьи и добытчиком.

В целом и мужчины, и женщины сходятся во мнении относительно социальных ролей своего и противоположного пола. Однако женщины-респондентки предложили более объемный в количественном отношении набор социальных ролей для обоих полов. Женская оценка ролей собственного пола более позитивна, чем оценка противоположного пола (англ. *caretaker* 'человек, заботящийся о семье', *interested in the arts* 'интересуются искусством', *giving peace and tranquility* 'несут мир и спокойствие'). Эффект негативной оценки мужчин усиливается с помощью употребления отрицательного наречия *never* 'никогда' (англ. *never cook* 'никогда не готовят', *never clean* 'никогда не убирают'). Отрицательная ироническая оценка прослеживается и в словосочетании *fathers with no responsibility for children* 'отцы, не несущие ответственности за детей', в импликакативном значении выражений *visit strip clubs* 'посещают стриптиз-клубы', *talk about cars* 'разговаривают о машинах'. Гипотетическое звучание выражения *men are expected to take care of themselves* 'предполагается, что мужчины заботятся о себе сами' подразумевает, что в реальности мужчины этого не делают. Очевидно, что такие социальные роли мужчин не вызывают одобрения женщин.

В оценке социальных ролей представителей своего пола мужчины четко выделяют три сферы своей деятельности: обеспечение семьи (англ. *breadwinner* 'добытчик', *head of household* 'глава семьи'), карьера и общественная деятельность (англ. *work, career* 'работа, карьера', *authority figures* 'представители власти'), увлечения (*going in for sports* 'занятия спортом', *fishing* 'рыбалка'). Некоторым образом самокритично в устах мужчин звучит *drinking* 'употребление алкоголя', которое, таким образом, занимает достаточно значительное место в жизни мужчин, поскольку упоминается практически каждым информантом и мужского, и женского пола. По мнению мужчин, в жизни женщин просматривается достаточно разно-

плановая деятельность в семье (англ. *carer of the family* 'человек, заботящийся о семье', *home-maker* 'хозяйка дома, мать семейства, жена, создающая уют', *domestic affairs* 'домашние дела', *mother* 'мать'). Мужчины считают, что женщины также активно занимаются благотворительной деятельностью (англ. *charity work (fund raising, care in the community (young and elderly))* 'благотворительная деятельность (сбор денег, благотворительная деятельность, забота и помощь молодым и пожилым людям)'), посвящают свое время увлечениям (англ. *amateur activities (choirs, dramatics)* 'любительская деятельность (хоровое пение, театр)'). По мнению мужчин-носителей английского языка, карьера и профессиональная деятельность не входят в состав основных социальных ролей женщин.

В связи с этим представляется интересной точка зрения Леви-Стросса, который считает, что половое разделение труда не является специализацией по биологическому признаку и должно иметь другую цель [19]. Этой целью является, по его утверждению, обеспечение союза женщин и мужчин через создание наименьшей трудоспособной экономической единицы, насчитывающей, по крайней мере, одного мужчину и одну женщину. Таким образом, разделение социальных ролей можно рассматривать как "запрет" на "одинаковость" мужчин и женщин, запрет, разделяющий представителей полов на две взаимоисключающие категории, запрет, который усугубляет различия между полами и тем самым создает гендер [19]. Безусловно мужчины и женщины различны, но они не являются взаимоисключающими категориями, поскольку различия между мужчинами и женщинами проходит по ряду черт, а диапазон их варьирования часто перекрывается. Взгляды и подходы К. Леви-Строса разделяет А. Льюис, работы которого свидетельствуют об актуальности социальной антропологии и ее междисциплинарном характере (см., например, [20]).

## **2. Социальные роли мужчин и женщин в украинском языке**

Анализ ответов респондентов на вопрос о социальных ролях мужчин и женщин показывает, что мнение участников эксперимента обоего пола относительно социальных ролей друг друга в целом совпадает. Однако, как и англоязычные информантки, носительницы украинского языка предлагают более разнообразный набор социальных ролей. В отличие от ответов на данный вопрос информантов-англичан у украинских информантов не зафиксирована отрицательная оценка отмеченных социальных ролей, то есть восприятие своего и противоположного пола и мужчинами и женщинами является позитивным. Анализ материала эксперимента также показывает, что участники эксперимента обоего пола в целом разграничивают две сферы своей деятельности: семейную и общественную. Мужчина воспринимается как *здобувач грошей, голова сім'ї, господар*, женщина – как *мати, продовжувачка роду, вихователь дітей*. Эти роли являются ключевыми и включены в набор всеми информантами. В отличие от материнства отцовство не отмечено как приоритетная социальная роль ни самими мужчинами, ни женщинами. Следует отметить, что на ранних этапах эволюции человека материнство являлось единственной установленной формой семейных связей. В отличие от отцовства материнство представляло собой непреложный биологический факт и служило основой для социальных организаций сообщества. Восприятие роли сообщества в разных социокультурных общностях исследовались разными специалистами [6; 11; 14; 22]. Например, М. Мид показала различия в отношении к сущности и значению материнства в контексте той или иной культуры, их зависимости от социальных установок. Как свидетельствует эксперимент, в

українському обществі відзначається висока ступінь орієнтації жінок на материнство, на виконання ними соціальної ролі *продовжувачки роду, вихователя дітей*. Представителі обоєго полу – носители українського мови відзначають абсолютний пріоритет цієї соціальної ролі.

Як показує аналіз матеріала, суцільна сфера асоціюється в більшій ступені з професійною діяльністю чоловіків і жінок. В цьому заключається основне відміння представлень о соціальних ролях представителів різних культурних суцільмів. Спектр професійних ролей чоловіків і жінок різноманітний. По мненню респондентів-чоловіків, для представителів сильного полу *найхарактерніше заняття політикою, різними видами бізнесу*, вони являються *лідерами, керівниками, займають вищі посади* і в цілому *займаються своєю кар'єрою для створення матеріальної бази своєї сім'ї*, а також для того, щоб *займати значне місце у суцільстві*. Чоловіки вважають, що в відміння від жінок вони здатні займатися аналітичною діяльністю (*стратег, психолог*), а також важким фізичним трудом (*виконувати важку працю*). Респондентки вважають, що, з однієї сторони, *чоловікам властиві тіж самі ролі, що і жінкам*, а, з другої сторони, *чоловіки грають найголовнішу роль у всьому, їх ролі більш відповідальні, ніж у жінок*.

В відміння від чоловіків-носителей англійського мови українські чоловіки вважають, що такі основні ролі жінок, як *мати, домогосподарка* можуть поєднатися з професійною діяльністю жінок (*жінки приймають участь у всіх сферах соціальної діяльності і встигають підтримувати нормальне сімейне життя*), хоча жінкам значно важче досягти успіху в кар'єрі (*жінки все більше інтегруються у ділову сферу, але не так, як чоловіки, стають бізнесменами*). Самі респондентки дотримуються мнення, що жінкам по силам займатися будь-якими видами діяльності (*не тільки суто «жіночими», але й «чоловічими»; місце жінки не лише дома за каструлями; вони можуть не гірше за чоловіків займати якісь посади*), в частині, жінки не гірше чоловіків здатні бути керівниками (*жінкам треба працювати у сферах, де потрібний розум, розсудливість, розумне керування*). Разом з тим деякі респондентки вважають, що жінки повинні працювати в так званих “жіночих” сферах (*але якщо це не призводить до втрати жіночості*). Незначительна кількість респонденток визнає, що *у всіх сферах, крім господарства, жінки лише наздоганяють чоловіків*. Відокремлені респонденти вважають, що *благодійна діяльність* може бути чисто жіночою сферою. Периферійне положення цього виду соціальної діяльності в наборі соціальних ролей, запропонованих носителями українського мови, пояснюється недостатньою розповсюдженістю благодійності в нашій суцільстві. Слід відзначити, що проблема дозвілля також являється периферійною в спектрі соціальних ролей, відокремлених респондентами. Це пояснюється тим, що вільний час і жінок, і чоловіків сведено до мінімуму. Цілесуцільно процитувати Майкла Кіммеля: «Гендер не просто система класифікації, яка сортує, розділяє і соціалізує біологічних осіб чоловічого і жіночого полу по їх соціальним ролям. Гендер ще виражає універсальне нерівність між чоловіками і жінками. Коли ми говоримо про гендер, – ми говоримо також про ієрархії, влади і нерівність, а не тільки про різницю» [17, с. 1].

Представляється, що в визначенні соціальних ролей в українській суцільстві домінує фактор “біологічної” аргументації, який має “чоловічу” інтерпретацію. Це стосується до точки зору на сім'ю і розподіл ролей в ній, на проблеми відповідальності за дітей, на вибір професії і кар'є-

ру. Распространение установок на традиционную патриархальную семью с ответственностью матери за детей, зачастую отсутствие у женщин возможностей сделать карьеру и обеспечить свой профессиональный рост, комплекс женской жертвенности приводит к обострению межличностных отношений в обществе. Так воспроизводится гетеросексуальная патриархальная идеология противопоставления биологических полов. Анализ социальных ролей показывает, что женщина – это хранительница очага, организатор мужского потребления, а мужчина – хозяин, творец, существо высшего порядка.

### Выводы

Результаты эксперимента свидетельствуют об отличиях в представлениях носителей английского и украинского языков о социальных ролях. Как показывает анализ материала, в украинском социуме начала XXI ст. общественная сфера ассоциируется в большей степени с профессиональной деятельностью мужчин и женщин, причем отмечается высокая степень ориентации женщин на материнство. В английском языке за пределами семьи определяются в основном мужские роли, а роли женщин являются в основном семейными и находятся в сфере личных, эмоциональных связей. В отличие от носителей английского языка украинские мужчины полагают, что такие основные роли женщин, как *мати*, *господарка* могут сочетаться с профессиональной деятельностью женщин, хотя женщинам гораздо труднее добиться успеха в карьере. Англоязычный материал подтверждает, что мужчины четко выделяют три сферы своей деятельности: обеспечение семьи, карьера и общественная деятельность, увлечения. Женщинам присуще занятие благотворительностью, они также уделяют время своим увлечениям. Эти виды социальной деятельности занимают периферийное положение в наборе “женских” ролей в украинском обществе, что объясняется недостаточной распространенностью благотворительности в украинском обществе, а также тем, что свободное время, необходимое для занятий увлечениями сведено до минимума. В целом представления и мужчин, и женщин относительно социальных ролей своего и противоположного пола совпадают. Разноплановость, а также наблюдаемое несоответствие и несоответствие социальных ролей мужчин и женщин можно объяснить как следствие отношений, посредством которых вырабатываются и упорядочиваются биологический и социальный пол (гендер). Как показал анализ материала, на женщин накладывается больше, чем на мужчин, ограничений в системе выполняемых социальных ролей. Анализ социальных ролей показывает, что для украинского языкового сообщества в большей степени, чем для англоязычного, характерна установка на традиционную патриархальную семью, в которой женщина является хранительницей очага, организатором мужского потребления, а мужчина – хозяином и главой семьи.

Как показывает изучение литературы по данному вопросу и анализ материала эксперимента, мужчины и женщины в действительности не имеют отделенных одна от другой моделей мира. Женщины, безусловно, имеют свою, отличную от мужчин точку зрения, которая представляет собой попытку локализовать себя в рамках той доминирующей культурной модели мира, которая является “мужским” вариантом модели описания мира, выработанным доминирующей социальной группой. Для преодоления андроцентризма и сексизма необходимы изменения в тех культурных оценках, которые отдают приоритет маскулинности и отказывают женщинам в равном уважении. Поэтому, одной из задач гендерной лингвистики является предотвращение того, чтобы «посредством языка соци-

ально дискриминировались и ставились в невыгодное положение люди, приукрашивались факты, скрывались проблемы, фальсифицировалась действительность, укоренялись предрассудки, короче говоря: совершалась несправедливость» [23, с. 182]. Особенно перспективным представляется дальнейшее исследование гендерных особенностей речевого поведения с позиции теории языковой личности, что позволяет охватить все характеристики индивида, участвующего в рождении и восприятии осмысленного текста. В связи с ограниченностью исследований, в которых речевое поведение говорящих рассматривалось бы в социолингвистическом контексте, использование в качестве основы «ролевой теории», имеющей свой источник в теории социализации личности, также является перспективным в аспекте анализа особенностей мужского и женского восприятия мира и их отражения в концептуальной картине мира особенно в сопоставительном плане. Перспективным представляется также анализ эволюции представлений носителей английского и украинского языков о гендерных социальных ролях.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бессонова О.Л. Социальные роли в концептуальной и языковой картине мира мужчин и женщин: материал эксперимента // Наука і сучасність: зб. наук. праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – К.: Логос, 2002. – Т. XXXI. – С. 163–173.
2. Кирилина А.В. (сост.). Гендер как интрига познания: сборник статей. – М.: Рудомино, 2000. – 191 с.
3. Кон И.С. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
4. Крысин Л.П. К социальным различиям в использовании языковых вариантов // Вопросы языкознания. – 1973. – № 3. – С. 37–50.
5. Крысин Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих // Социолингвистические исследования. – М.: Наука, 1976. – С. 42–52.
6. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1998. – 429 с.
7. Петренко А.Д. Социофонетическая вариативность современного немецкого языка в Германии. – Киев: Рідна мова, 1998. – 255 с.
8. Тарасов Е.Ф. Социолингвистика и психолингвистика // Теоретические проблемы социальной лингвистики. – М.: Наука, 1981. – 365 с.
9. Тарасов Е.Ф. К построению теории речевой коммуникации // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1979. – 327 с.
10. Щепанский Я. Элементарные понятия социологии. – М.: Прогресс, 1969. – 240 с.
11. Chodorow N. The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender. – Berkely: University of California Press, 1978. – 269 p.
12. Díaz-Morales J.F. Gender-Based Perspectives About Women’s and Men’s Health // The Psychology of Gender and Health : Conceptual and Applied Global Concerns. Academic Press, 2017. – P. 55–83. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-803864-2.00002-X>.
13. Fishman J.A. Sociolinguistics: a brief introduction. 4th print. – Rowley: Newbury House, 1975. – 126 p.
14. Flax J. Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory // Nicholson L. (ed.). Feminism / Postmodernism. – New York, London: Routledge, 1990. – P. 39–62.



15. Göschel J. Dialektgebrauch und Einstellung zu Sprachvariabilitäten // W.Viereck, ed. Proceedings of the International Congress of Dialectologists in Bamberg. – Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1995. – 876 S.
16. Jilesen M. Soziologie. Eine Einführung für Erzieherberufe. – H. Stam GmbH, Köln – Porz, 1992. – 378 s.
17. Kimmel M.S. The Gendered Society. – N.Y.: Oxford University Press, 2000. – 336 p.
18. Kubczak H. Was ist ein Soziolekt. – Heidelberg: Carl Winter, Universitätsverlag, 1979. – 378 S.
19. Lévi-Strauss Cl. Structural Anthropology. – London: Penguin, 1968.
20. Lewis I. Social and Cultural Anthropology in Perspective: Their Relevance in the Modern World. – New York: Routledge, 2017. – 408 p.
21. McCauley R. The Social Art. Language and its Uses. – New York – Oxford: Oxford University Press. Press, 1994. - 241 p.
22. Mead M. Male and Female: A Study of Sexes in a Changing World. – New York, 1949. – 416 p.
23. Mills J. Womanwords. – London: Longman, 1989. – 291 p.
24. Oevermann U. Sprache und soziale Herkunft. – Frankfurt, 1972. – 546 S.
25. Park B., Banchevsky S. Women and men, moms and dads: Leveraging social role change to promote gender equality. *Advances in Experimental Social Psychology*. – 2019. – Vol. 59. – P. 1–52. URL: <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2018.10.001>.
26. Parsons T. The Structure and Social Action. – New York, 1937. – 775 p.
27. Rondán-Cataluña F. J., Sanz-Altamira B., Peral-Peral B. Gender roles in social network sites from generation Y. // *Journal of Technology Management & Innovation*. – Santiago, 2017. – Vol. 12. – No. 4. URL: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242017000400001>.
28. Rucker D.D, Galinsky A.D., Magee J.C. The Agentic–Communal Model of Advantage and Disadvantage: How Inequality Produces Similarities in the Psychology of Power, Social Class, Gender, and Race // *Advances in Experimental Social Psychology*. – 2018. – Vol. 58. – P. 71–125. URL: <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2018.04.001>.
29. Schaumberg R.L., Flynn F. Self-reliance: a gender perspective on its relationship to communality and leadership evaluations. *Academy of Management Journal*. 60, 2017. P. 1859–1881. doi: 10.5465/amj.2015.0018.

## REFERENCES

1. Bessonova O.L. Social'nye roli v konceptual'noj i jazykovej kartine mira muzhchin i zhenshhin: material jeksperimenta [Social roles in men's and women's conceptual and language model: experiment material]. *Nauka i suchasnost': zb. nauk. prac' Nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni M.P. Dragomanova* [Science and present day: collection of scientific papers of National pedagogical university named after M.P. Dragomanov]. K.: Logos, 2002. T. XXXI. P. 163–173. (In Russ.).
2. Kirilina A.V. (sost.). Gender kak intriga poznaniya: sbornik statej [Gender as intrigue of knowledge]. M.: Rudomino, 2000. 191 p. (In Russ.).
3. Kon I.S. Sociologija lichnosti [Sociology of personality]. M.: Politizdat, 1967. 383 p. (In Russ.).
4. Krysin L.P. K social'nym razlichijam v ispol'zovanii jazykovyh variantov [To social differences in usage of language variants]. *Voprosy jazykoznaniya* [Questions of Linguistics]. 1973. № 3. P. 37–50. (In Russ.).

5. Krysin L.P. Rechevoe obshhenie i social'nye roli govornykh [Communication and social roles of communicants]. *Social'no-lingvisticheskie issledovaniya* [Social-linguistic studies]. M.: Nauka, 1976. P. 42–52. (In Russ.).
6. Mead M. Kul'tura i mir detstva [Culture and the world of childhood]. M.: Nauka, 1998. 429 p. (In Russ.).
7. Petrenko A.D. Sociofoneticheskaja variativnost' sovremennogo nemeckogo jazyka v Germanii [Sociophonetic variation of Modern German in Germany]. Kiev: Ridna mova, 1998. 255 p. (In Russ.).
8. Tarasov E.F. Sociolingvistika i psiholingvistika [Sociolinguistics and psycholinguistics]. *Teoreticheskie problemy social'noj lingvistiki* [Theoretical problems of sociolinguistics]. M.: Nauka, 1981. 365 p. (In Russ.).
9. Tarasov E.F. K postroeniju teorii rechevoj kommunikacii [To building theory of speech communication]. *Osnovy teorii rechevoj dejatel'nosti* [Fundamentals of theory of communication]. M.: Nauka, 1979. 327 p. (In Russ.).
10. Shhepanskiy Ja. Jelementarnye ponjatija sociologii [Basic notions of sociology]. – M.: Progress, 1969. 240 p. (In Russ.).
11. Chodorow N. *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkely: University of California Press, 1978. 269 p.
12. Díaz-Morales J.F. Gender-Based Perspectives About Women's and Men's Health. *The Psychology of Gender and Health: Conceptual and Applied Global Concerns*. Academic Press, 2017. P. 55–83. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-803864-2.00002-X>.
13. Fishman J.A. *Sociolinguistics: a brief introduction*. 4th print. Rowley: Newbury House, 1975. 126 p.
14. Flax J. Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory. Nicholson L. (ed.). *Feminism. Postmodernism*. New York, London: Routledge, 1990. P. 39-62.
15. Göschel J. Dialektgebrauch und Einstellung zu Sprachvarietäten. W.Viereck, ed. *Proceedings of the International Congress of Dialectologists in Bamberg*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1995. 876 p.
16. Jilesen M. *Soziologie. Eine Einführung für Erzieherberufe*. H. Stam GmbH, Köln – Porz, 1992. 378 p.
17. Kimmel M.S. *The Gendered Society*. N.Y.: Oxford University Press, 2000. – 336 p.
18. Kubczak H. *Was ist ein Soziolekt*. Heidelberg: Carl Winter, Universitätsverlag, 1979. 378 p.
19. Lévi-Strauss Cl. *Structural Anthropology*. London: Penguin, 1968.
20. Lewis I. *Social and Cultural Anthropology in Perspective: Their Relevance in the Modern World*. New York: Routledge, 2017. – 408 p.
21. McCauley R. *The Social Art. Language and its Uses*. New York – Oxford: Oxford University Press, 1994. - 241 p.
22. Mead M. *Male and Female: A Study of Sexes in a Changing World*. New York, 1949. - 416 p.
23. Mills J. *Womanwords*. London: Longman, 1989. - 291 p.
24. Oevermann U. *Sprache und soziale Herkunft*. Frankfurt, 1972. - 546 p.
25. Park B., Banchevsky S. Women and men, moms and dads: Leveraging social role change to promote gender equality. *Advances in Experimental Social Psychology*. 2019. Vol. 59. P. 1–52. URL: <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2018.10.001>.
26. Parsons T. *The Structure and Social Action*. New York, 1937. 775 p.
27. Rondán-Cataluña F. J., Sanz-Altamira B., Peral-Peral B. Gender roles in social network sites from generation Y. *Journal of Technology Management & Innovation*.

- Santiago, 2017. Vol. 12. No. 4. URL: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242017000400001>.
28. Rucker D.D, Galinsky A.D., Magee J.C. The Agentic–Communal Model of Advantage and Disadvantage: How Inequality Produces Similarities in the Psychology of Power, Social Class, Gender, and Race. *Advances in Experimental Social Psychology*. 2018. Vol. 58. P. 71–125. URL: <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2018.04.001>.
29. Schaumberg R.L., Flynn F. Self-reliance: a gender perspective on its relationship to communality and leadership evaluations. *Academy of Management Journal*. 60, 2017. P. 1859–1881. doi: 10.5465/amj.2015.0018.

**Информация об авторе:** Бессонова Ольга Леонидовна - доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой английской филологии, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», 283001, г. Донецк, ул. Университетская 24. профессор кафедры англистики и американистики Университета Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве, 91701, Трнава, пл. Херду 2, Словакия.  
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>,  
Researcher ID 823077  
o.bessonova@donnu.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

**Information about the author:** Byessonova Olga Leonidovna, Doctor of Philology, Professor, Head of English Philology Department, Donetsk National University, 283001, Donetsk, Universitetskaya Str., 24. Professor of the British and American Studies Department, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, 91701, Trnava, Nam. Herdu 2, Slovakia  
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>,  
Researcher ID 823077  
o.bessonova@donnu.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 01.08.2020  
одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 16.08.2020  
Принята к публикации / Accepted for publication: 27.08.2020

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./ The author declares no conflicts of interests

**ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ**

**Педагогика: история, перспективы.**

**2020 Том 3 № 4 (июль - август)**

**29.08.2020**