



Has been issued since 2012.
ISSN 2304-9650. E-ISSN 2305-6746
2013. Vol.(3). № 1. Issued 4 times a year

EDITORIAL STAFF

Dr. Tyunnikov Yury – Sochi State University, Sochi, Russia (Editor-in-Chief)
Dr. Ziatdinov Rushan – Fatih University, Istanbul, Turkey (Deputy Editor-in-Chief)
Dr. Badayan Irina – Russian International Olympic University, Sochi, Russia

EDITORIAL BOARD

Dr. Koprivova Jitka – Masaryk University Brno, Brno, Czech Republic
Dr. Skarbalius Antanas – Lithuanian Academy of Physical Education, Kaunas, Lithuania
Dr. Kharisov Faris – Federal Institute of education development, Moscow, Russia
Dr. Nabiyev Rifkat – Ufa State University of Economics and Service, Ufa, Russia
Dr. Zekeriya Karadag – Bayburt University, Bayburt, Turkey
Dr. Bartik Pavol – Matej Bel University, Banská Bystrica, Slovakia

The journal is registered by Federal Service for Supervision of Mass Media, Communications and Protection of Cultural Heritage (Russia). Registration Certificate ПИИ № ФС77-50464 4 July 2012.

Journal is indexed by: **EBSCOhost Electronic Journals Service** (USA), **Electronic scientific library** (Russia), **Global Impact Factor** (Australia), **Journal index** (USA), **ULRICH's WEB** (USA).

All manuscripts are peer reviewed by experts in the respective field. Authors of the manuscripts bear responsibility for their content, credibility and reliability.

Editorial board doesn't expect the manuscripts' authors to always agree with its opinion.

Postal Address: 26/2 Konstitucii, Office 6
354000 Sochi, Russia

Website: <http://www.aphr.ru>
E-mail: ejce@inbox.ru

Founder and Editor: Academic Publishing House *Researcher*

Passed for printing 16.3.13.

Format 21 × 29,7/4.

Enamel-paper. Print screen.

Headset Georgia.

Ych. Izd. l. 4,5. Ysl. pech. l. 4,2.

Circulation 1000 copies. Order № 97.

2013

№

1



Издается с 2012 г. ISSN 2304-9650. E-ISSN 2305-6746
2013. № 1 (3). Выходит 4 раза в год.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Тюнников Юрий – Сочинский государственный университет, Сочи, Россия
(Главный редактор)
Зиатдинов Рушан – Университет Фатих, Стамбул, Турция (заместитель гл. редактора)
Бадаев Ирина – Российский Международный Олимпийский университет, Сочи, Россия

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Бартик Павол – Университет Матея Бэла, Банска Быстрица, Словакия
Зекерия Карадаг – Университет Байбурт, Байбурт, Турция
Копривова Йитка – Университет имени Масарика г. Брно, Брно, Чешская республика
Набиев Рифкат – Уфимский государственный университет экономики и сервиса, Уфа, Россия
Скарбалюс Антанас – Литовская академия физической культуры, Каунас, Литва
Харисов Фарис – Федеральный институт развития образования Министерства образования и науки РФ, Москва, Россия

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия (Российская Федерация). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-50464 от 4 июля 2012 г.

Журнал индексируется в: **EBSCOhost Electronic Journals Service** (США), **Global Impact Factor** (Австралия), **Научная электронная библиотека** (Россия), **Journal index** (США), **ULRICH's WEB** (США).

Статьи, поступившие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

Адрес редакции: 354000, Россия, г. Сочи,
ул. Конституции, д. 26/2, оф. 6
Сайт журнала: <http://www.aphr.ru>
E-mail: ejce@inbox.ru

Подписано в печать 16.3.13.
Формат 21 × 29,7/4.
Бумага офсетная.
Печать трафаретная.
Гарнитура Georgia.
Уч.-изд. л. 4,5. Усл. печ. л. 4,2.
Тираж 1000 экз. Заказ № 97.

Учредитель и издатель: ООО «Научный
издательский дом "Исследователь"» -
Academic Publishing House *Researcher*

C O N T E N T S

Bashieva S.K., Dokhova Z.R., Shogenova M.Ch. The Role of Etiquette Speech Expressions in Linguistic Personality Communicative Competences Formation (the Kabardino-Balkarian Republic Case Study)	4
Dragnev Yu.V. Information Society: Analysis of Foreign and Domestic Regulatory Documents in Terms of Their Relevance for Professional Development of Future Teacher of Physical Training in Education	11
Kondrat'ev S.V. Personalized Education as a Way of Student's Moral, Spiritual and Intellectual Development in Terms of Transition from Post-industrial to the Humanitarian Society	21
Krol V.M., Trifonov N.I., Mordvinov V.A. Problems and Cognitive Aspects of Individual-based Education	30
Marchenko O.I. Body Language Eloquence as a Means of Linguistic Personality Formation	39
Pimenova M.V. National and Cultural Connotations in Terms of Foreign Language Acquisition	44
Rokhvadze R.F., Yelashkina N.V. Innovations in Educational System: Mobile Learning Applications	50
Tyunnikov Yu.S., Krylova V.V. Recreational Behavior in Terms of Crucial Problems of Formation	54

UDC 81

**The Role of Etiquette Speech Expressions in Linguistic Personality
Communicative Competences Formation
(the Kabardino-Balkarian Republic Case Study)**

¹ Svetlana K. Bashieva

² Zalina R. Dokhova

³ Marina Ch. Shogenova

¹ Kabardino-Balkarian State University, Russia
173, Chernischevskogo street, Nalchik, 360004
Dr. (Philology), Professor
E-mail: bfo-pdo@mail.ru

² Kabardino-Balkarian State University, Russia
173, Chernischevskogo street, Nalchik, 360004
PhD (Philology)
E-mail: dohovaz@mail.ru

³ Kabardino-Balkarian State University, Russia
173, Chernischevskogo street, Nalchik, 360004
PhD (Philology)
E-mail: shog-marina@yandex.ru

Abstract. The article considers the specific character of linguistic personality communicative competences formation in terms of mono-ethnic environment, actualizes the problems of etiquette speech expressions relevance as the factors of linguistic personality communicative competences formation.

Keywords: linguistic personality; mono-ethnic environment; poly-ethnic environment; communicative competences formation; etiquette speech expressions.

Введение. Формирование и развитие современной языковой личности происходит в условиях многообразия культур, взаимозависимости и взаимовлиянии народов, расширяющегося диалога цивилизаций в глобальном мире, в котором необходимо сохранить этническую самобытность, культурную идентичность. В связи с этим весьма актуальной представляется проблема формирования коммуникативных компетенций языковой личности в условиях моноэтнического пространства.

Материалы и методы. Материалом настоящей статьи послужили результаты социолингвистических исследований, которые были выполнены по научно-исследовательскому проекту «Языковая личность полиэтнического региона: факторы и тенденции ее развития (на материале Кабардино-Балкарской Республики)», а также наблюдения за речевым поведением языковой личности в естественных условиях коммуникации. В работе использованы описательный метод, свободный ассоциативный эксперимент, статистический метод.

Обсуждение. Как известно, коммуникативная компетентность – это способность языковой личности оперировать речевыми готовностями в процессе социального поведения. Она включает в себя, согласно А.А. Ворожбитовой, коммуникативную способность, речеведческие знания, умения и навыки в области общения [1]. Формирование данной компетенции предопределяет отражение в речевом поведении культуры, традиций, морально-нравственных принципов того или иного этноса. Если рассматривать языковую личность как человека, «рассматриваемого с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [2], то важным компонентом в структуре языковой личности является именно ее коммуникативная компетентность. Следует подчеркнуть, что степень сформированности коммуникативных компетенций зависит от родо-видовой иерархии языковой личности, так как «наряду с русской нацией как титульной, часть населения Российской Федерации представлена спектром разных этносов, что обуславливает, в свою очередь, и контингент обучающихся в русских детских

садах, школах, вузах. Соответственно в социокультурно-образовательном пространстве». В этой связи А.А. Ворожбитова предлагает различать в рамках категории-типа «ЯЛ россиянина» подтипы: ЯЛ россиянина, принадлежащего к русскому этносу; ЯЛ россиянина, принадлежащего к другому этносу РФ [3].

В данной работе объектом исследования является языковая личность россиянина, которая развивается в Кабардино-Балкарской Республике, являющейся примером уникального сосуществования в единой пространственной и временной парадигме множества типов культур и традиций. Однако, несмотря на общий полинациональный характер, некоторые населенные пункты являются моноэтническими, в связи с чем мононациональное пространство – это одно из значимых естественных факторов формирования и развития коммуникативных способностей языковой личности в КБР. В этом контексте «специфика картины мира, мотивированность поведения остаются за пределами ЯЛ россиянина, ибо у каждого этноса они – свои» [4].

Как показывают наши исследования [5-7], в структуре языковой личности переплетаются, с одной стороны, локальные, этнические, а с другой – глобальные, чужие мотивы, черпаемые как из национальной культуры, так и в процессе реального, виртуального общения.

Совершенно очевидно, что языковая личность, сформировавшаяся в моноэтнической среде, приобретает колоссальный этнокультурный опыт, который позволяет самостоятельно выстроить собственное представление ситуации общения и концептуально выразить мысль на родном языке в связи с доминантными этнокультурными особенностями среды обитания и общения. Личность в процессе становления и развития овладевает уровнями понимания, что позволяет в полной мере проникнуть в смысл даже «закрытых» речевых выражений на родном языке, ибо, по мнению М.Г. Новиковой, «понимание находится на более глубоком уровне, чем осязаемый грамматический строй языка и лишь частично зависит от него» [8]. Оно, на наш взгляд, отражает а) процесс познавательной деятельности как индивида, так и социума в целом, б) процесс репрезентации результатов этой деятельности в языке и культуре, в) процесс использования полученной вербальной информации в речевом поведении.

Интересный материал применительно к предмету нашего исследования представляют собой этикетные речевые формулы, в которых, безусловно, воплощены результаты когнитивного опыта этноса. Они представляют собой концептуальные речевые клише, которые наряду с другими единицами отражают специфику мировосприятия языковой личности, «встроены» в ее когнитивную, ценностную систему и широко используются как средство воздействия на реципиента в зависимости от ситуации общения. В них отражена в конденсированной форме информация, которую можно высказать, не нарушая общепринятых в обществе норм поведения. Этикетные речевые формулы в когнитивно-дискурсивном плане интересны тем, что они статусно и ситуативно ориентированы. Наши размышления ассоциируются с мнением Т.А. Клепиковой о том, что «способность принимать точку зрения другого (коммуникативную перспективу дискурса), оценивать возможные линии развития, изменения в содержании сознания Другого, очевидно, сыграла весьма значимую роль в развитии культуры и общества» [9].

Языковая личность, сформированная на этнокультуре, знакомится с этикетными речевыми единицами в раннем детстве, прежде всего в семье, поскольку взрослые активно используют их в коммуникации не только для поддержания беседы, но и для правильного построения вербальной деятельности. К этому следует добавить, что в мононациональной среде ребенок знакомится с этническими идентификаторами раньше, поскольку языком обучения и воспитания в детском саду и начальной школе преимущественно является родной язык, то есть языковая личность в основном развивается в контексте этнической своей принадлежности, а в полинациональном окружении она имеет множество условий и возможностей как для расширения поля своих языковых способностей, так и приобретения социальных навыков. Чтобы представление о событии, факте было вербально сконструировано адекватно, необходимо обязательное условие – наличие коммуникативных компетенций, на формирование которых, по нашему мнению в раннем детстве влияют и этикетные речевые формулы как ценностные когнитивные структуры. Однако они представляют определенные трудности для тех, кто с ними знакомится как с элементами

чужой культуры, несмотря на общность коммуникативных ситуаций. В связи с этим, совершенно оправдана мысль Л.В. Цуриковой: «Освоение этикетных норм коммуникативного поведения в родной культуре происходит в процессе ранней социализации, а затем их использование происходит автоматически» [10]. Можно с уверенностью утверждать, что этикетные речевые формулы являются языковыми единицами, которые участвуют в формировании «уровня адекватного выбора» [11].

Как показал анализ 39 реакций, полученных в ходе ассоциативного эксперимента, проведенного нами среди 150 учащихся школ в моноэтнических населенных пунктах, на стимул «речевой этикет», в языковом сознании наших респондентов сформированы адекватные его содержанию реакции. 73, 3 % (110 чел.) респондентов указали «адыге хабзэ», «тау адет», то есть морально-этический кодекс, 11,3 % (17 чел.) – «умение себя вести», 8 % (12 чел.) – «уважение к старшим», 4 % (6 чел.) – «вежливость», 3,3 % (5 чел.) – «находить общий язык». В связи с этим важно подчеркнуть, что представления кабардинцев и балкарцев о различных жизненных установках, морально-этических принципах в концентрированном виде представлены в *адыгэ хабзэ* и *тау адет* и находят воплощение в нормах речевого поведения личности. Именно *адыгэ хабзэ* и *тау адет* являются в значительной степени теми компонентами традиционной культуры, на которых формируется языковая личность с ранних лет, поэтому ассоциация речевого этикета с ними неслучайна. Таким образом, речевой этикет, детерминированный коллективным опытом кабардинцев и балкарцев, их мировосприятием и мироощущением, в структуре языковой личности занимает существенное место как элемент когнитивной деятельности человека и один из факторов формирования ее коммуникативных компетенций.

Согласно *адыгэ хабзэ* и *тау адет*, в системе воспитания и обучения актуализируются формулы выражения благопожелания, благодарности, извинения. Например, языковая личность, в структуре которой этническая идентичность выступает как отдельный элемент (чаще в полиэтническом пространстве), во многих ситуациях общения использует в своей речи нейтральное русское слово *спасибо* и при этом достигает своей коммуникативной цели. Языковая же личность, формирующаяся в моноэтнической среде, выражает благодарность множеством этикетных речевых формул в зависимости от ситуации общения, например, после приема пищи – *фи ихыныр убагъуэ* (каб.) – *пусть прибавится ваша еда* (букв.); *ююгюзде берекетигиз азаймасын* – *пусть не иссякает в вашем доме изобилие* (балк.); при оказании какой-либо услуги: *упсо!* (каб.) – *живи!* (букв.), *гъащІэ кІыхъ ухъу* – *пусть у тебя будет длинная жизнь* (букв.); при получении какого-либо подарка – *фІыгъуэкІэ тхъэм фхуизгъэщІэж* (каб.) – *дай бог, и мне вам вернуть, отплатить* (букв.), *сау бол* – *будь здоров «спасибо»* (балк.). при подаче кружки воды путнику: *псым хуэдэу уаульагъу* (каб.) – *пусть тебя любят как воду* (букв.); *бу сууда ненча тамычы бар эсе да, аллай бир игилик келсин юйюнге* – *пусть в твой дом придёт столько радости, сколько капель в этой воде* (балк.). В этикете кабардинцев и балкарцев бытует целый набор формул извинения, гендерно и социально стратифицированных, например, при обращении с вопросом младшего к старшему по возрасту, необходимо сказать: *соргъанны айыбу жокъду* – *в моем вопросе нет постыдного»,* что создает атмосферу понимания, комфорта. Вместе с тем, если это клише будет использовано в разговоре с русскоязычным человеком, то ситуация может быть оценена негативно (а чего это он оправдывается?). Можно сказать, что такие субъективные представления вежливости не вписываются в ценностную картину мира русской языковой личности. Здесь можно говорить о коммуникативном диссонансе.

Национально-культурная специфика речевого поведения проявляется как на уровне владения языком, так и в поведенческих нормах. Все зависит от того, какую стратегию коммуникации выбирает языковая личность. Необходимо при этом заметить, что этнокультурные речевые формулы используются ситуативно, поэтому можно вести речь о том, в каких контекстах они актуальны и в каких незначимы. Например, при рождении ребенка необходимо сказать не только *сынохъуэхъу* (каб.) – *поздравляю* (букв.), но и пожелать *псэ быдэ цІыкІу тхъэм фхуищІ* – *пусть будет крепкая душа* (букв.); при женитьбе сына родителей: *гуфІэгъуэ кІыхъ тхъэм фхуищІ* (каб.) – *пусть будет длинная радость* (букв.); *лъапэ махуэ кърихъауэ тхъэм кыищІигъэкІ* (каб.) – *пусть ее (невестки) приход будет «дневным», то есть светлым, чистым шагом; в ситуации пожелания доброго*

пути употребляют *жолунг мамукъдан!* (балк.) – *пусть дорога будет из ваты*(букв.:), *кёкюрегим кётюр болсун, аркъа узунум жол болсун* (балк.) *пусть грудь моя станет для тебя мостом, а спина – дорогой* (букв.).

Вместе с тем следует отметить, что в кабардинском и балкарском языках лингвокультурная типизированность в большей степени присуща языковой личности старшего поколения. К примеру, словосочетания типа *настоящий адыг*, *настоящий таулу/горец* вызывают в сознании людей представления о человеке, который строго придерживается *адыгэ хабзэ*, *тау адет*, определенного стиля поведения в соответствии с этическими установками. Но в то же время отмечается активное употребление выражений *адыгэлI* (букв. *кабардинский мужчина*), *адыгэ цыхубз* (*кабардинская женщина*) (каб.) в речи молодого поколения, что свидетельствует об оценочном отношении к собеседнику. Такую функциональную нагрузку несут выражения «*у адыгэлэ уэ?*» (букв. *ты не адыг?*), «*адыгэлым хуэдэу*» (букв. *как кабардинский мужчина*), «*адыгагъэ*» (букв. *проявление национального адыгов*), обязывающие языковую личность строго соблюдать нормы общения, поведения, а в случае их несоблюдения используются речевые формулы «*хабзэншэ*», «*намысыншэ*» (букв.: *отсутствие уважения в поведении*), отрицательно характеризующие собеседника. Приведенные примеры свидетельствуют о том, что языковая личность в моноэтнической среде формируется преимущественно под влиянием этнокультурных факторов. В то же время в полинациональной среде в последние годы актуализировано слово *хабзист* (от каб. *хабзэ* – норма поведения), которое в большей степени используется с пейоративной коннотацией среди некоторых молодых людей, считающих *хабзэ* признаком некоего пережитка. Следует подчеркнуть, что формирование в структуре языковой личности культурных образов (своей/чужой) не может происходить без знания культурного опыта как своего этноса, так и чужого, а также тех исторических событий, которые являются общими в контексте развития языковой личности россиянина, тем более что существуют универсальные культурные коды, которые составляют основу общей культуры человечества. Л.И. Гришаева отмечает, что успешное вхождение в культуру может быть при владении «целым рядом семиотических систем, то есть кодов», которые «как таковые распознаются по определенным гетерогенным признакам», маркерам культурной идентичности [12]. Актуальна в связи с этим концепция лингвориторического образования [13–15], интерпретированная в аспекте поликультурного региона [16].

Результаты и выводы. Коммуникативные компетенции языковой личности активизируются как этнокультурный детерминант в большей степени в моноэтнической среде, в которой ориентация на культурные традиции, этнические стереотипы поведения присутствует облигаторно. В этом контексте особую актуальность имеют этикетные речевые формулы, обусловленные мировоззренческими, культурными, психологическими особенностями этноса, что, несомненно, также влияет на формирование языковой личности. Знание этих языковых единиц как компонентов коммуникативной культуры, умение оперировать ими в коммуникации обеспечивают языковой личности успешное вхождение в коммуникативное поле другой языковой личности. Этикетные речевые формулы как маркеры культурной информации играют существенную роль в «приобретении» языковой личностью коммуникативных компетенций, таких, как умение входить в контакт с собеседником, придерживаться благожелательной тональности общения, вести себя субординативно и т.д.

Примечания:

1. Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. Сочи: СГУТиКД, 2000. 319 с.
2. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Авторефер. дис... филол. наук. Л., 1984. 31 с.
3. Ворожбитова А.А. «Языковая личность россиянина» как классификационный тип: к постановке проблемы // Россия и славянский мир в контексте многополярности: Материалы VII Международной научной конференции, 6-9 августа 2010 г. Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2010. С. 46-52.
4. Ворожбитова А.А. «Языковая личность россиянина» как классификационный тип: к постановке проблемы // Россия и славянский мир в контексте многополярности:

Материалы VII Международной научной конференции, 6-9 августа 2010 г. Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2010. С. 46-52.

5. Башиева С.К., Дохова З.Р. Особенности формирования языковой личности учащихся в полилингвальной школе (на материале Кабардино-Балкарской Республики) // Актуальные проблемы современного образования // Сборник научных трудов // Материалы Всероссийской конференции под ред. Р.П. Бибиловой. Часть 1. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2011. С. 163-169.

6. Башиева С.К., Шогенова М.Ч. Концепт «патриотизм» как фрагмент вербальной, ассоциативно-семантической сети в организации языковой личности (результаты ассоциативного эксперимента) // Вестник Самарского государственного университета. Самара, 2010. № 3 (77). С. 107-110.

7. Башиева С.К., Дохова З.Р., Чепракова Т.А., Шогенова М.Ч. Языковая личность в полиэтнической Кабардино-Балкарии: влияние экстралингвистических факторов на ее становление и развитие (результаты социолингвистического опроса) // Вестник Кабардино-Балкарского научного центра РАН. 2009. № 6 (32). С. 142-152.

8. Новикова М.Г. Что такое понимание и где его искать // Когнитивные исследования языка. Вып. VIII. Проблемы языкового сознания: материалы Международной конференции 15-17 сентября 2011 г. М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2011. С. 219-221.

9. Клепикова Т.А. Разделяемое языковое сознание: языковое маркирование метакогнитивных процессов // Когнитивные исследования языка. Вып. VIII. Проблемы языкового сознания: материалы Международной конференции 15-17 сентября 2011 г. М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2011. С. 199-202.

10. Цурикова Л.В. Вежливость как социопрагматический феномен // Теоретические и прагматические аспекты описания языка и межкультурной коммуникации: сб. научн. тр. Вып. 1. Воронеж: Изд. ВГУ, 2007. С. 214-227.

11. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Авторефер. дис... филол. наук. Л., 1984. 31 с.

12. Гришаева Л.И. Язык как культурный код или как языковые средства передают культурно специфические знания о мире? // Теоретические и прикладные аспекты описания языка и межкультурной коммуникации: сборник научных трудов факультета романо-германской филологии. Вып. 2. Воронеж: Изд. ВГУ, 2008. С. 222-250.

13. Ворожбитова А.А. Лингвориторическое образование как социокультурная стратегия // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2003. № S9. С. 88-96.

14. Ворожбитова А.А. Теория и практика лингвориторической парадигмы: Сочинская школа // Вестник Российского университета дружбы народов Серия, «Вопросы образования: языки и специальность». №4. 2012. С. 77-84.

15. Renz T.Y. Conceptual and Technological Organization and Hold of International Scientific School "Linguo-rheoric Paradigm: Theoretical and Applied Aspects" // European Journal of Contemporary Education, 2012, Vol.(1), № 1. С. 40-47.

16. Ворожбитова А.А. Языковая ситуация в Южном федеральном округе и концепция непрерывного лингвориторического образования // Педагогические науки. 2006. № 6. С. 34-41.

References:

1. Vorozhbitova A.A. Lingvoritoricheskaya paradigma: teoreticheskie i prikladnye aspekty. Sochi: SGUTiKD, 2000. 319 s.

2. Bogin G.I. Model' yazykovoï lichnosti v ee otnoshenii k raznoïdnostyam tekstov: Avtorefer. dis... filol. nauk. L., 1984. 31 s.

3. Vorozhbitova A.A. «Yazykovaya lichnost' rossiyanina» kak klassifikatsionnyi tip: k postanovke problemy // Rossiya i slavyanskii mir v kontekste mnogopolyarnosti: Materialy VII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, 6-9 avgusta 2010 g. Slavyansk-na-Kubani: Izdatel'skii tsentr SGPI, 2010. S. 46-52.

4. Vorozhbitova A.A. «Yazykovaya lichnost' rossiyanina» kak klassifikatsionnyi tip: k postanovke problemy // Rossiya i slavyanskii mir v kontekste mnogopolyarnosti: Materialy VII

Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, 6-9 avgusta 2010 g. Slavyansk-na-Kubani: Izdatel'skii tsentr SGPI, 2010. S. 46-52.

5. Bashieva S.K., Dokhova Z.R. Osobennosti formirovaniya yazykovoi lichnosti uchashchikhsya v polilingval'noi shkole (na materiale Kabardino-Balkarskoi Respubliki) // Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya // Sbornik nauchnykh trudov // Materialy Vserossiiskoi konferentsii pod red. R.P. Bibilovoi. Chast' 1. Vladikavkaz: Izd-vo SOGU, 2011. S. 163-169.

6. Bashieva S.K., Shogenova M.Ch. Kontsept «patriotizm» kak fragment verbal'noi, assotsiativno-semanticheskoi seti v organizatsii yazykovoi lichnosti (rezul'taty assotsiativnogo eksperimenta) // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. Samara, 2010. № 3 (77). S. 107-110.

7. Bashieva S.K., Dokhova Z.R., Cheprakova T.A., Shogenova M.Ch. Yazykovaya lichnost' v polietnicheskoi Kabardino-Balkarii: vliyanie ekstralingvisticheskikh faktorov na ee stanovlenie i razvitie (rezul'taty sotsiolingvisticheskogo oprosa) // Vestnik Kabardino-Balkarskogo nauchnogo tsentra RAN. 2009. № 6 (32). S. 142-152.

8. Novikova M.G. Chto takoe ponimanie i gde ego iskat' // Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. VIII. Problemy yazykovogo soznaniya: materialy Mezhdunarodnoi konferentsii 15-17 sentyabrya 2011 g. M.: In-t yazykoznaniiya RAN; Tambov: Izdatel'skii dom TGU im. G.R. Derzhavina, 2011. S. 219-221.

9. Klepikova T.A. Razdelyaemoe yazykovoe soznanie: yazykovoe markirovanie metakognitivnykh protsessov // Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. VIII. Problemy yazykovogo soznaniya: materialy Mezhdunarodnoi konferentsii 15-17 sentyabrya 2011 g. M.: In-t yazykoznaniiya RAN; Tambov: Izdatel'skii dom TGU im. G.R. Derzhavina, 2011. S. 199-202.

10. Tsurikova L.V. Vezhlivost' kak sotsiopragmaticheskii fenomen // Teoreticheskie i pragmaticheskie aspekty opisaniya yazyka i mezhkul'turnoi kommunikatsii: sb. nauchn. tr. Vyp. 1. Voronezh: Izd. VGU, 2007. S.214-227.

11. Bogin G.I. Model' yazykovoi lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostyam tekstov: Avtorefer. dis... filol. nauk. L., 1984. 31 s.

12. Grishaeva L.I. Yazyk kak kul'turnyi kod ili kak yazykovye sredstva peredayut kul'turno spetsificheskie znaniya o mire? // Teoreticheskie i prikladnye aspekty opisaniya yazyka i mezhkul'turnoi kommunikatsii: sbornik nauchnykh trudov fakul'teta romano–germanskoi filologii. Vyp. 2. Voronezh: Izd. VGU, 2008. S. 222-250.

13. Vorozhbitova A.A. Lingvoritoricheskoe obrazovanie kak sotsiokul'turnaya strategiya // Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Severo-Kavkazskii region. Seriya: Obshchestvennye nauki. 2003. № S9. S. 88–96.

14. Vorozhbitova A.A. Teoriya i praktika lingvoritoricheskoi paradigmy: Sochinskaya shkola // Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov Seriya, «Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'». №4. 2012. S. 77–84.

15. Vorozhbitova A.A. Yazykovaya situatsiya v Yuzhnom federal'nom okruge i kontseptsiya nepreryvnogo lingvoritoricheskogo obrazovaniya // Pedagogicheskie nauki. 2006. № 6. S. 34–41.

УДК 81

Роль этикетных речевых формул в формировании коммуникативных компетенций языковой личности (на примере Кабардино-Балкарской Республики)

¹ Светлана Конакбиевна Башиева

² Залина Руслановна Дохова

³ Марина Чашифовна Шогенова

¹ Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, Россия
360004. г. Нальчик, Чернышевского, 173
Доктор филологических наук, профессор
E-mail: bfo-pdo@mail.ru

² Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, Россия
360004. г. Нальчик, Чернышевского, 173
Кандидат филологических наук, старший преподаватель
E-mail: dohovaz@mail.ru

³ Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, Россия
360004. г. Нальчик, Чернышевского, 173
Кандидат филологических наук, доцент
E-mail: shog-marina@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается специфика формирования коммуникативных компетенций языковой личности в контексте моноэтнического пространства; актуализируются проблемы значимости формул этикетных речевых формул как одного из факторов формирования коммуникативных компетенций языковой личности.

Ключевые слова: языковая личность; моноэтническая среда; полиэтническая среда; формирование коммуникативных компетенций; этикетные речевые формулы.

UDC 378.011.3-051:796

Information Society: Analysis of Foreign and Domestic Regulatory Documents in Terms of Their Relevance for Professional Development of Future Teacher of Physical Training in Education

Yurii V. Dragnev

Luhansk national University named Taras Shevchenko, Ukraine
The Institute of physical education and sport
91011, Lugansk, str. Defense, 2
PhD (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: armduv@mail.ru

Abstract. The article gives brief analysis of foreign (Russian) regulatory documents (Concept of Moscow Integration into Information Society, Concept of «Strategy of St. Petersburg's Transition to Information Society», Concept of the Federal Target Program «Informatization Development of Russia for the Period to 2010») and Law of Ukraine «On Basic Principles of Information Society Development in Ukraine for 2007–2015» in terms of their relevance for professional development of future teacher of physical training in education. It is mentioned that the important factor of a country movement towards information society is the extent of Internet acquisition by the population.

Keywords: information society; professional development; future teachers of physical training.

Введение. Сегодня законодательно-нормативные базы Украины и России, которые являются основой для реализации в странах государственной политики в области создания информационного общества, еще не гарантируют качественное профессиональное развитие каждого студента вуза, поскольку не обеспечены достаточным финансированием и не имеют соответствующих механизмов реализации.

Сейчас в современном учебно-информационном пространстве необходимо вести речь об изменении такого лозунга, как «образование предполагает обучение», другим лозунгом «образование обеспечивает качественное профессиональное развитие», которое будет предусматривать профессиональное становление, самоформирование личности будущего учителя физической культуры, как специалиста нового типа. В этом смысле образование должно служить прогрессивному профессиональному развитию.

Место высшего образования в информационном обществе во многом определяется знаниями людей, их умениями, навыками, возможностями развития профессиональных и личностных качеств. Необходимо заметить, что для реформирования системы высшего образования в Украине в ракурсе соответствия требованиям информационного общества, необходимо провести поиск оптимальной сбалансированности между сложившимися традициями в украинском высшем образовании и новыми Европейскими веяниями и мировым образовательным пространством. Но следует указать, что в современной Украине система высшего образования непрерывно развивается, и для нее характерно постоянная «перезагрузка».

Но, перед тем, как перейти к анализу зарубежных нормативных документов в контексте их значения для профессионального развития будущего учителя физической культуры в образовании, необходимо определиться с понятиями «анализ» и «концепция». Анализ (дал-греч. ἀνάλυσις – разложение, расчленение) операция воображаемого или реального расчленения целого (вещи, свойства, процесса или отношение между предметами) на составные части, которая выполнена в процессе познания или предметно-практической деятельности человека [1]. Концепция или концепт (от лат. Conceptio – понимание, система) – определенный способ понимания, трактовки, восприятия) какого-либо предмета, явления или процесса; основная точка зрения на предмет; руководящая идея для их систематического освещения. Употребляется также для обозначения ведущего

замысла, конструктивного принципа в научной, художественной, технической, политической и других видах деятельности [8]. Опираясь на представленные понятия надо указать, что концепция не должна выглядеть как директива, а смысл концепции не должен сводиться к словосочетанию «все или ничего». В концепции главным есть генеральный замысел, определяющий стратегию определенных действий.

В. Онищенко, приводя основные моменты доклада А. Литвина, во время работы научно-методического семинара во Львовском научно-практическом центре профессионально-технического образования НАПН Украины в 2010 г., указывает, что этот ученый проанализировал ряд понятий и категорий, связанных с информатизацией современного общества.... В докладе отмечалось, что уже в начале 1960-х гг. термин «информационное общество» почти одновременно применили Ф. Махлуп в США и Т. Умесао в Японии. Авторство термина «информационное общество» принадлежит Ю. Хаяши [12, с. 196].

Авторы книги «E-Ukraine» – «Электронная Украина», посвященной вступлению Украины в мировой процесс формирования нового, информационного общества, О. Шевчук и О. Голобуцкий, отмечают, что информационное общество для Украины – все же в основном популярный термин европейских деклараций, чем реальное явление с четким содержанием. Хотя ради справедливости следует заметить, что и «информационный истеблишмент» стран – авторов понятия до сих пор не пришел к согласию ни по форме, ни по наполнению такого общества [4]. В целом для Украины массовая компьютеризация и информатизация высшей школы является определенным шагом к Европейской интеграции в ракурсе информационно-образовательного пространства.

Далее перейдем к анализу зарубежных (российских) нормативных документов (Концепция движения Москвы в информационное общество, Концепция «Стратегия перехода Санкт-Петербурга к информационному обществу», Концепция федеральной целевой программы «Развитие информатизации в России на период до 2010 года») и Закон Украины «Об Основных принципах развития информационного общества в Украине на 2007–2015 годы» в контексте их значение для профессионального развития будущего учителя физической культуры в образовании.

Материалы и методы. Некоторым аспектам формирования информационного общества посвящены труды таких ученых (И. Букреев, А. Костина, Д. Лайон, И. Мальковская, В. Онищенко, С. Цимбалюк и др.) [2; 9; 12; 14]. Нормативно-правовые аспекты информационного общества указано в таких документах [4; 5; 6; 7].

Обсуждение. Анализируя процессы, происходящие в обществе, следует отметить, что одной из причин кризиса высшего образования стала резкое несоответствие возникших новых форм и содержания учебного процесса с теми, которые сложились в течение последних десятилетий. Сейчас возникла потребность в подготовке специалистов в области знаний «Физическое воспитание, спорт и здоровье человека» новой формации. Длительное время профессиональная подготовка проходила без ориентирования конкурентоспособность на Мировом рынке труда. Это связано с тем, что тоталитарное управление высшим образованием подавляло инициативу и творчество студенческой молодежи. Поэтому необходимо уже готовить специалистов к дальнейшей самостоятельной непрерывного самообразования, научить ориентироваться в бурном потоке информации, воспитывать потребность профессиональном самосовершенствовании на протяжении всей жизни в информационном обществе. Для теоретического анализа зарубежных нормативных документов в контексте их значение для профессионального развития будущего учителя физической культуры в образовании необходимо определить определенные задачи, а именно: определить специфику каждой концепции и их значение для профессионального развития будущего учителя физической культуры в образовании; сравнить особенности представленных концепций; очертить главные моменты концепций. Основой анализа является исследование проблем влияния информационного общества на образование. Исходя из этого, следует обратить внимание на то, что концепция является сводом определенных правил и положений, которые понятны всем. А. Костина отмечает, что культура информационного общества, в сравнении с культурой индустриального общества, владеет... сетевым принципом функционирования

и распространения, виртуальным характером, кратковременной, спонтанной... формой подачи информации. В рамках данной культуры объективно меняется значение и роль личности, активность которой обосновывается не внешними побудительными стимулами деятельности, а, по преимуществу, внутренними. Более того, само становление этой системы оказывается обусловленным не только материальным прогрессом, но и изменением ценностных ориентаций личности, настроенной на творчество, развитие и самосовершенствование [9]. Мы соглашались с А. Поддянкой относительно того, что культура информационного общества обладает виртуальным характером. Будущий учитель физической культуры в процессе своего профессионального развития находится не только в плоскости реального обучения, но и виртуального, используя работу в сети Интернет. Такая культура тесно связана с формированием информационного мировоззрения студенческой молодежи.

Результаты. Рассмотрим некоторые взяты нами для примера основные моменты Концепции движения Москвы в информационное общество, Концепции «Стратегия перехода Санкт-Петербурга к информационному обществу» и Концепции федеральной целевой программы «Развитие информатизации в России на период до 2010 года».

Для успешного формирования информационного общества в России в Концепции движения Москвы в информационное общество (утверждена 20 июля 2001 г. Распоряжением Мэра Москвы №715-РМ) указано, что необходимо: разработать и реализовать новую идеологию непрерывного образования на всех уровнях – от детского сада до обучения и переподготовки взрослых – с разумным сочетанием государственных и негосударственных образовательных институтов; обеспечить широкую популяризацию концепции «образование через всю жизнь» среди педагогов, учащихся и всего населения города путем подготовки и распространения научно-популярных изданий, публикации материалов в наиболее популярных журналах, использование каналов СМИ; создать сеть специализированных центров городского подчинения для подготовки и регулярной переподготовки школьных учителей, преподавателей всех видов учебных заведений и курсов использованию ИКТ в процессе обучения на всех его этапах; добиваться внедрения ИКТ, адекватных образовательным технологиям и учебным процессам (компьютерные обучающие программы, спутниковое и кабельное телевидение, средства мультимедиа и т.д.), в повседневную практику обучения и повышения квалификации; создавать специализированные общедоступные информационные ресурсы (базы и банки данных, электронные библиотеки и т.д.), ориентированные на решение образовательных задач; обеспечить участие Москвы в международных программах, направленных на подготовку людей к жизни в обществе, постоянно учатся, в XXI веке, в частности в программе ЮНЕСКО «Образование без границ» [6]. Следует заметить, что авторы представленной концепции исходили из того, что Москва должна войти к информационному обществу как центр информационной деятельности и т.п. Представлен перечень того, что необходимо сделать, который мы выбрали для анализа, указывает на необходимость переосмысления предварительного представления об обществе за счет развития идей о мировую глобализацию. В концепции отмечается, что ... четко отражается тесная связь между образованием, обучением и развитием, поэтому ключевым фактором для любой отрасли, организации или компании становится эффективный доступ к образованию и непрерывное обучение... Переход к информационному обществу сдвигает базовые образовательные ориентиры. Происходит сдвиг от линейного, последовательного представления информации в сети. Новейшие телекоммуникационные технологии, которые содержат в своей основе глобальные телекоммуникационные сети и интеллектуальные компьютерные системы, открывают для преподавателей, и тех, что учатся совершенно новые возможности. Объединение таких систем и сетей уже сегодня составляет основу новой инфраструктуры планеты – инфосферы. Далее в концепции указывается, что в процессе становления информационного общества получает новое решение противоречие, которое всегда существовала между фундаментальным образованием и профессиональным обучением. Ориентация на узких профессионалов отражает уровень понимания социальной защищенности личности в предыдущие десятилетия. Сейчас ситуация меняется. Знания и профессионализм, а вместе с ними благополучие и успех как назначению высоких ступеней образования все более уступают

развития творческих сил и способностей личности [6]. Все вышесказанное в концепции позволяет резюмировать о том, что профессиональное развитие, которое происходит во всех вузах, не может миновать особенностей формирования информационного общества.

Далее представим Концепцию стратегии перехода Санкт-Петербурга к информационному обществу, в которой указывается, что информационному обществу присущи: единое информационное пространство; доминирование в экономике новых технологических укладов, базирующихся на массовом использовании сетевых информационных технологий, перспективных средств вычислительной техники и телекоммуникаций; ведущая роль информационных ресурсов в обеспечении устойчивого поступательного развития общества; возрастание роли инфраструктуры (телекоммуникационной, транспортной, организационной) в системе общественного производства и усиление тенденций к совместному функционированию в экономике информационных и денежных потоков; фактическое удовлетворение потребностей общества в информационных продуктах и услугах; высокий уровень образования, обусловленный расширением возможностей систем информационного обмена на международном, национальном и региональном уровнях, и, соответственно, повышение роли квалификации, профессионализма и способностей к творчеству как важнейших характеристик труда; высокая значимость проблем обеспечения информационной безопасности личности, общества и государства, наличие эффективной системы обеспечения прав граждан и социальных институтов на свободное получение, распространение и использование информации [5].

Для нашего исследования очень важно, что такая концепция указывает на единое информационное пространство, высокий уровень образования, который обусловлен расширением возможностей систем информационного обмена. Следует указать, что стратегия перехода Санкт-Петербурга к информационному обществу была разработана по инициативе Правительства Санкт-Петербурга при финансовой поддержке Всемирного Банка в рамках проекта Программы InfoDev. Стратегия перехода Санкт-Петербурга к информационному обществу (вхождение города в информационное общество, формирования информационного общества) – это рассчитанный на долгосрочную перспективу и такой, что предусматривает решение крупномасштабных (стратегических) задач долговременный курс органов государственной власти Санкт-Петербурга, а также субъектов хозяйствования в информационной сфере города, которое направлено на обеспечение перехода города к информационному обществу...[5]. Все вышеупомянутое в представленной концепции дает возможность увидеть содействие профессиональному развитию студенческой молодежи благодаря повышению уровня образования.

В Концепции федеральной целевой программы «Развитие информатизации в России на период до 2010 года» указывается, что движение к информационному обществу в мире – объективный процесс, обеспечивающий формирование и развитие мирового экономического пространства, взаимосвязанное функционирование мировых товарных рынков, рынков информации и знаний, капитала и труда. Россия не может оставаться в стороне от этих глобальных процессов. Именно поэтому Россия разделяет концептуальные положения и принципы Окинавской хартии и намерена активно участвовать в международных усилиях по формированию глобального информационного общества. Это означает, что долгосрочная стратегия социально-экономического развития страны должна включать создание и реализацию предпосылок и условий формирования информационного общества. Только реализация такой стратегии позволит России интегрироваться в мировое экономическое пространство как сильному и равноправному партнеру, не потерять окончательно своей геополитической роли... [7]. По нашему мнению, Украина имеет все возможности, чтобы двигаться в этом же направлении модернизации общества.

Далее в представленной концепции указывается, что к характерным признакам информационного общества, как новой ступени в развитии современной цивилизации, следует отнести:

- увеличение роли информации и знаний в жизни общества, создание и развитие рынка информации и знаний как факторов производства в дополнение к рынкам

природных ресурсов, труда и капитала, переход информационных ресурсов общества в реальные ресурсы социально-экономического развития;

- создание глобального информационного пространства, обеспечивающего эффективное информационное взаимодействие людей, их доступ к мировым информационным ресурсам и удовлетворение их социальных и личностных потребностей в информационных продуктах и услугах;

- становлением и в дальнейшем доминированием в экономике новых технологических укладов, базирующихся на массовом использовании информационно-коммуникационных технологий [7].

Именно создание глобального информационного пространства в Украине, возможность доступа к мировым информационным ресурсам предоставляет будущему учителю физической культуры повышать свой уровень профессионализма, что будет способствовать дальнейшему профессиональному росту.

В Институте развития информационного общества (<http://www.iis.ru/moscow/infosoc/concept.ru.html>), наряду с Концепции движения Москвы в информационное общество, представлен перечень программ, документов, проектов, международное сотрудничество по развитию информационного общества в России, а именно: программы:

- «Федеральная целевая программа «Электронная Россия на период 2002–2010 гг.»;
- «Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды на 2002–2006 гг.»;

документы:

- «Доктрина информационной безопасности России»;
- «Государственная информационная политика»;
- «Концепция формирования информационного общества в России»;
- «Концепция «электронного правительства» в России»;

проекты:

- Проект Федеральной целевой программы «Развитие информатизации в России на период до 2010 года»;

- Проект Межведомственной программы «Российские электронные библиотеки»;
- Проект «Виртуальный университет Европы и Центральной Азии»;
- Проект «Глоссарий по информационному обществу»;
- Проект «Инфоград Москва»;
- Проект «Научно-образовательная компьютерная сеть FREEnet»;
- Проект «Проект LibWeb», «Проект ThinkQuest в России»;
- Проект «Российская сеть информационного общества»;
- Проект «Российский портал развития»;
- Проект «DOT Force в России»;

международное сотрудничество:

- Всемирный Банк (программа infoDev);
- Глобальное партнерство во имя Знания;
- Европейский Союз;
- Международный экспертный рад DOT Force по преодолению информационного неравенства (G8);

- Международная экспертный совет ООН по информационно-коммуникационных технологий;

- Организация Объединенных Наций (Программа развития);
- Сеть глобального развития;
- Сеть технологического развития.

Перечисленные разработаны программы, документы, проекты, международное сотрудничество свидетельствуют о высоком уровне заинтересованности Российской Федерации в создании информационного общества с мощной электронной сетью.

Формирование информационного общества в Украине происходит с реализацией Закона Украины «Об основных принципах развития информационного общества в Украине на 2007–2015 годы» [3], в котором говорится, что развитие информационного общества в Украине и внедрение новейших ИКТ во все сферы общественной жизни и в деятельность органов государственной власти и органов местного самоуправления

определяется одним из приоритетных направлений государственной политики. Основными стратегическими целями развития информационного общества в Украине являются:

- ускорение разработки и внедрения новейших конкурентоспособных ИКТ во все сферы общественной жизни, в частности в экономику Украины и в деятельность органов государственной власти и органов местного самоуправления;
- обеспечение компьютерной и информационной грамотности населения, прежде всего путем создания системы образования, ориентированной на использование новейших ИКТ в формировании всесторонне развитой личности;
- развитие национальной информационной инфраструктуры и ее интеграция с мировой инфраструктурой;
- государственная поддержка новых «электронных» секторов экономики (торговли, оказания финансовых и банковских услуг и т.п.);
- создание общегосударственных информационных систем, прежде всего в сферах здравоохранения, образования, науки, культуры, охраны окружающей среды;
- сохранение культурного наследия Украины путем ее электронного документирования;
- государственная поддержка использования новейших ИКТ средствами массовой информации;
- использование ИКТ для совершенствования государственного управления, отношений между государством и гражданами, становления электронных форм взаимодействия между органами государственной власти и органами местного самоуправления и физическими и юридическими лицами;
- достижения эффективного участия всех регионов в процессах становления информационного общества путем децентрализации и поддержки региональных и местных инициатив;
- защита информационных прав граждан, прежде всего в отношении доступности информации, защиты информации о лице, поддержки демократических институтов и минимизации риска «информационного неравенства»;
- совершенствование законодательства по регулированию информационных отношений; улучшение состояния информационной безопасности в условиях использования новейших ИКТ [3].

Этот Закон открывает новые возможности повысить уровень компьютерной и информационной грамотности граждан путем перестройки непрерывной системы образования, создать соответствующие условия для профессионального развития будущих учителей.

Еще в 2006 году в Национальном институте стратегических исследований в аналитических записках относительно проблем и событий общественного развития рассматривались проблемы становления информационного общества в Украине, а именно давалась оценка развития элементов информационного общества в Украине (положительные и отрицательные показатели и тенденции). В них отмечалось, что неадекватной масштабам Украины является ее информационная представленность в веб-пространстве, недостаточной – присутствие в Интернете русскоязычных информационных ресурсов. Все предыдущие правительственные программы по развитию информационного общества, судя по минимальным позитивным сдвигам, оказались неэффективными... Украинское законодательство в ряде аспектов «отстает» от динамики изменений, возникающих в процессе развития информационного общества в Украине... низкий уровень компьютерной грамотности населения. Это сдерживает развитие всех элементов информационного общества и, в частности, не дает возможности формироваться спросу на электронные государственные услуги, на внедрение новых методов обучения с применением современных информационно-коммуникационных технологий (например – дистанционного образования) [13]. Мы соглашаемся с коротко представленной оценкой развития элементов информационного общества в Украине, исходя из того, что действительно, украинское законодательное поле не совсем еще совершенное в направлении создания соответствующего информационного общества с учетом требований модернизаций образовательных отраслей.

А. Костина отмечает, что формирование концепций информационного общества было обусловлено стремительными изменениями в технологической сфере, что привело к доминированию цивилизованного подхода к историческому процессу, что позволяет фиксировать различные стадии цивилизованного развития человечества по пути технологического прогресса... [9]. Дальше А. Костина, опираясь на выводы И. Мальковской, которая говорит, что в информационном обществе на смену принципам системности, детерминизма и объективности, как принципам кодирования информации, обусловленным характером письменного текста с его линейной логикой и причинно-следственными связями приходят антииерархичность, нелинейность, семантический и аксиологический плюрализм [11], указывает, что ведущим методом функционирования информации... становится метод перманентных отсылок, межтекстовых цитат, которые предполагают владение ранее переданными сообщениями [9]. Эти утверждения ученых отвечают тем тенденциям, которые происходят в современном информационно-образовательном пространстве нашего государства. Мы соглашались с тем, что изменились принципы и приоритеты в информационном обществе. По нашему мнению, это произошло за счет мировых изменений в сознании людей, то есть сформировался информационное мировоззрение. Итак, следует отметить, что информационное мировоззрение в условиях информатизации общества и высшего образования уже приобретает значение ключевого элемента высшего образования студенческой молодежи, прежде всего, будущего учителя физической культуры.

С. Цимбалюк, рассматривая концепцию информационного общества как теоретическую основу современной культуры указывает, что под углом зрения конкретно-исторической парадигмы содержание понятия «культура» в информационном обществе целесообразно рассматривать как динамический процесс воплощения в реальность наработанного людьми культурного потенциала, а также порожденного новыми культурными феноменами в конкретной культурно-исторической ситуации. Таким образом, рассматривая явление культуры информационного общества необходимо обратиться к анализу тех общекультурных основ, тех социальных границ, в пределах которых происходит процесс становления новой культуры в конкретных социально-исторических условиях [14]. Приведем некоторые суждения Д. Лайона [10] в отношении другой (полярной) точки зрения на формирование информационного общества. Ученый указывает, что концепция «информационного общества» имеет совместные утопические аспекты с некоторыми предыдущими технологическими концепциями «хороших обществ». Ведь, как мы видели, тот способ, которым развивалась информационная технология и который приводит к увеличению уже существующего разрыва между социальными группами и нациями, расширяет возможности государства и других институтов направлять и контролировать жизнь людей и усиливает власть постоянно растущих экономических интересов [10]. Исходя из этого утверждения, следует заметить, что для информационного общества, в котором будет идти процесс профессионального развития будущего учителя физической культуры, идеологический аспект должен выходить еще из национальных интересов, которые должны предусматривать обоснование новых идеологических подходов к трактовке содержания этих интересов в высшем образовании нашего государства.

И. Букреев, академик и вице-президент Российской инженерной академии, академик Международной инженерной академии считает, что важным показателем движения страны к информационному обществу является степень освоения населением Интернета [2]. Мы соглашались с И. Букреевым и подчеркнем, что сейчас происходит уже Интернет-образование, которое осуществляется в каждом высшем учебном заведении с использованием технологий сети Интернет, поэтому профессиональное развитие будущего учителя физической культуры, который находится в условиях информационно-образовательного пространства, соответствует новым тенденциям в образовании.

Исходя из анализа зарубежных концепций информационного общества отметим, что глобальное информационное общество должно иметь соответствующее значение для профессионального развития будущего учителя физической культуры за счет создания соответствующей нормативно-правовой базы.

Выводы. Определив специфику каждой концепции и их значение для профессионального развития будущего учителя физической культуры, мы выяснили, что массовая информатизация всех отраслей в обществе набирает обороты через создание информационного общества. Эффективность массовой информатизации, а именно ее реализация зависит от эффективности информатизации сферы высшего образования. Поэтому информатизация образования должна быть направлена на формирование таких факторов: усовершенствование методов, средств, форм и содержания учебного процесса в вузе; внедрение информационно-коммуникационных технологий; обеспечения подхода «один компьютер – один студент» и др. Следует указать, что в условиях массовой компьютеризации информационного общества необходимо основное внимание сосредоточить на внедрении технической базы компьютеров во все сферы жизнедеятельности, в том числе в сферу высшего образования; в условиях информатизации информационного общества – уделяется внимание разработке комплекса мероприятий, направленного на обеспечение приобретения и использования достоверной, своевременной информации и т.п. Сравнивая особенности представленных концепций, мы пришли к выводу, что основной акцент в них сделан на модернизацию общества, формировании нового информационного мировоззрения. Это в свою очередь дает возможность оптимизировать профессиональное развитие и профессиональную подготовку будущего учителя физической культуры в соответствии расставленным акцентам.

Примечания:

1. Анализ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki/%C0%ED%E0%EB%E8%E7>
2. Букреев И. Н. Движение России в информационное общество. – Режим доступа : <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/d2519f9007348f19c32576770050c877>
3. Закон України „Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки”. – Режим доступа : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16>
4. Інформаційне суспільство [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.e-ukraine.biz/index.html>
5. Концепция «Стратегия перехода Санкт-Петербурга к информационному обществу» // Информационное общество, 2000. Вып. 5. С. 39–52.
6. Концепция движения Москвы в информационное общество. – Режим доступа : <http://www.iis.ru/moscow/infosoc/concept.ru.html>
7. Концепция федеральной целевой программы «Развитие информатизации в России на период до 2010 года». – Режим доступа : <http://www.iis.ru/library/isp2010/isp2010.ru.html>
8. Концепция. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki/%CA%EE%ED%F6%E5%EF%F6%E8%FF>
9. Костина А. В. Тенденции развития культуры информационного общества: анализ современных информационных и постиндустриальных концепций [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/Kostina_Information_Society/index.php?sphrase_id=4306
10. Лайон Д. Інформаційне суспільство: проблеми та ілюзії // Сучасна зарубіжна соціальна філософія. К., 1996. С. 362–380.
11. Мальковская И. А. Знак коммуникации. Дискурсивные матрицы. М., 2004. С. 39.
12. Онищенко В. Теоретико-методичні засади науково-педагогічних досліджень (Про роботу науково-методичного семінару у Львівському науково-практичному центрі професійно-технічної освіти НАПН України у 2010 р.) / В. Онищенко // Науково-методичний журнал. 2011. № 1. С. 191–200.
13. Проблеми становлення інформаційного суспільства в Україні [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://old.niss.gov.ua/Monitor/Monitor20/04.htm>
14. Цимбалюк С. І. Культура інформаційного суспільства: соціально-психологічні виміри [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.univerua.rv.ua/index.php?>

Option =com_content&view=article&id=249:2010-11-11-14-57-17&catid=76:2010-11-11-14-00-30&Itemid=248&lang=ru

References:

1. Analiz [Elektronnii resurs]. – Rezhim dostupu : <http://ru.wikipedia.org/wiki/%C0%ED%E0%EB%E8%E7>
2. Bukreev I. N. Dvizhenie Rossii v informatsionnoe obshchestvo. – Rezhim dostupu : <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/d2519f9007348f19c32576770050c877>
3. Zakon Ukraïni „Pro osnovni zasady rozvitku informatsiinogo suspil'stva v Ukraïni na 2007–2015 roki”. – Rezhim dostupu : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16>
4. Informatsiine suspil'stvo [Elektronnii resurs]. – Rezhim dostupu : <http://www.e-ukraine.biz/index.html>
5. Kontsepsiya «Strategiya perekhoda Sankt-Peterburga k informatsionnomu obshchestvu» // Informatsionnoe obshchestvo, 2000. Vyp. 5. S. 39–52.
6. Kontsepsiya dvizheniya Moskvy v informatsionnoe obshchestvo. – Rezhim dostupu : <http://www.iis.ru/moscow/infosoc/concept.ru.html>
7. Kontsepsiya federal'noi tselevoi programmy «Razvitie informatizatsii v Rossii na period do 2010 goda». – Rezhim dostupu : <http://www.iis.ru/library/isp2010/isp2010.ru.html>
8. Kontsepsiya. [Elektronnii resurs]. – Rezhim dostupu : <http://ru.wikipedia.org/wiki/%CA%EE%ED%F6%E5%EF%F6%E8%FF>
9. Kostina A. V. Tendentsii razvitiya kul'tury informatsionnogo obshchestva: analiz sovremennykh informatsionnykh i postindustrial'nykh kontseptsii [Elektronnii resurs]. – Rezhim dostupu : http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/Kostina_Information_Society/index.php?sphrase_id=4306
10. Laion D. Informatsiine suspil'stvo: problemi ta ilyuzii // Suchasna zarubizhna sotsial'na filozofiya. K., 1996. S. 362–380.
11. Mal'kovskaya I. A. Znak kommunikatsii. Diskursivnye matritsy. M., 2004. S. 39.
12. Onishchenko V. Teoretiko-metodichni zasady naukovo-pedagogichnikh doslidzhen' (Pro robotu naukovo-metodichnogo seminaru u L'vivs'komu naukovo-praktichnomu tsentri profesiino-tekhnichnoi osviti NAPN Ukraïni u 2010 r.) / V. Onishchenko // Naukovo-metodichnii zhurnal. 2011. № 1. S. 191–200.
13. Problemi stanovlennya informatsiinogo suspil'stva v Ukraïni [Elektronnii resurs]. – Rezhim dostupu : <http://old.niss.gov.ua/Monitor/Monitor20/04.htm>
14. Tsimbalyuk S. I. Kul'tura informatsiinogo suspil'stva: sotsial'no-psikhologichni vimiri [Elektronnii resurs]. – Rezhim dostupu : http://www.univerua.rv.ua/index.php? Option =com_content&view=article&id=249:2010-11-11-14-57-17&catid=76:2010-11-11-14-00-30&Itemid=248&lang=ru

УДК 378.011.3-051:796

**Информационное общество:
анализ зарубежных и отечественных нормативных документов в контексте
их значения для профессионального развития будущего учителя
физической культуры в образовании**

Юрий Владимирович Драгнев

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Украина
91011, Луганск, ул. Оборонная, 2
Институт физического воспитания и спорта
Кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: armduv@mail.ru

Аннотация. В статье коротко анализируются зарубежные (российские) нормативные документы (Концепция движения Москвы в информационное общество, Концепция «Стратегия перехода Санкт-Петербурга к информационному обществу», Концепция федеральной целевой программы «Развитие информатизации в России на период до 2010 года») и Закон Украины «Об Основных принципах развития информационного общества в Украине на 2007–2015 годы» в контексте их значения для профессионального развития будущего учителя физической культуры в образовании. Указывается, что важным показателем движения страны к информационному обществу является степень освоения населением сети Internet.

Ключевые слова: информационное общество; профессиональное развитие; будущие учителя физической культуры.

UDC 37.015.31 (159.9)

**Personalized Education as a Way of Student's Moral, Spiritual
and Intellectual Development in Terms of Transition from Post-industrial
to the Humanitarian Society**

Sergey V. Kondrat'ev

Moscow State University of Technology and Management named KG Razumovsky, Russia
PhD, Professor
Off.33, Bldg. 2, Bolshoy Drovany per., 17, Moscow, 109004
E-mail: svkond@mail.ru

Abstract. The article presents personalized education as a special type of education, aimed at personality development, considers his/her moral, spiritual and intellectual development in terms of transition from post-industrial to humanitarian society, singles out levels and forms of personality development. The content and structure of personalized education are determined. The characteristics of students' psychological types, extraordinary educational interaction and technology of personalized education are introduced.

Keywords: Personalized education; subjectivity; personality; social individual; spiritual and moral development; intellectual development; psychological types; educational interaction; technology of personalized education.

Введение. Постиндустриальное состояние современного человеческого сообщества во многом характеризуется не только высоким уровнем научно-технического прогресса, не только динамикой информативности всех сфер жизнедеятельности человека, но и амбивалентностью экзистенциальных ценностей, выражающейся в противоречиях между общественной моралью и индивидуальной нравственностью (Д. Белл, Ж. Бодрийяр, В. Вельш, В.Л. Иноземцев, М. Кастельс, Ю. Кристева, Ж.-Ф. Лиотар, Г. Маркузе, Э. Тоффлер, И. Хассан и др.). Результатом разрешений таких противоречий является с одной стороны: идеология потребления, когда ценность личностного самобытия определяется способностью адаптироваться к изменению социальных условий жизни, достигая максимального материального благополучия, а личностная самореализация проявляется, прежде всего, в творчестве, ориентированном на массовое потребление; с другой стороны: одиночество, эгоцентризм, противоречия между индивидуальной направленностью личностной самореализации и «быть как все», бегству от реальности, выражающемуся в иррациональности персонального и социального самобытия, стремление к мистицизму и др. Как следствие – общественные кризисы, экологические катаклизмы и многое другое, что ставит человечество на грань выживания. Все это требует смены мировоззренческих основ существования общества, выделение в качестве опоры в личностном самобытии не столько материальных, сколько духовных ценностей. Последнее нашло свое отражение в гуманитарных культурологических, педагогических и психологических парадигмах. При этом зачастую в основании лежит религиозная философия и теология (в том числе и христианские). Таким образом, имеют место культурологические, педагогические и психологические концепции В.В. Абрамцевой, М.Ю. Байдакова, В.Б. Безгина, Б.С. Братуся, А.А. Бронзова, Илариона (Алфеева) иегум., Ж.-К. Ларше, П.Ю. Малкова, Ж. Маритен, Э. Мунье, А.И. Осипова, Платона (Игумнова) архим., Н.Е. Пестова, В.И. Слободчиков, П. Тейяр де Шарден и др. Во всех этих концепциях ставится задача формирования нового человека, способного нести ответственность за все происходящее в мире, в рамках нравственного творчества его преобразования. Сказанное делает актуальным переход от постиндустриального общества к гуманитарному.

В условиях перехода от постиндустриального к гуманитарному обществу коренным образом меняются приоритеты в школьной системе образования и воспитания. Императивом времени становится духовно-нравственное развитие личности по пути от эгоцентризма к альтруизму, формирование трансцендентной рефлексии. На первые места

выходят типическое и индивидуальное в обучение и воспитание, отражающееся в целях, содержании и организации процесса. С другой стороны приоритетным в школьной системе образования становится интеллектуальное развитие учащихся. Несмотря на то, что последнее нашло свое отражение в концепциях развивающего и личностно ориентированного обучения, реально же в данных концепциях имеет место акцентуация на обучаемости. Другим же интеллектуальным способностям (конвергентность, креативность) отдается второстепенное значение, хотя известно, что у многих учащихся обучаемость не является доминирующей способностью. Также следует заметить, что развивающее и личностно ориентированное обучение, по большей части, сводится к показателям когнитивного развития, и не ориентировано на метакогнитивные структуры в индивидуальном интеллекте учащихся. Вместе с тем, как известно, метакогниции в условиях информационной перенасыщенности, когда процесс взаимодействия субъекта с объектом построен не по принципу запоминания и сохранения, а по принципу управления информацией, приобретают особую значимость. Очевидно, что успешная адаптация в современной мире и творческая, нравственно-созидательная деятельность человека требуют умений управлять потоками информации, что, в конечном итоге, ставит вопрос об изменениях профессиональных функций педагога в системе школьного образования (педагог зачастую выполняет функции социального психотерапевта, осуществляя духовно-нравственное и интеллектуальное развитие, а также консультационную деятельность). Все выше сказанное позволяет говорить о ряде проблем, требующих не только научных и философских изысканий, но и практической разработки организационно-педагогического и психологического обеспечения. В этом ряду можно выделить:

1. В области интеллектуального развития: переход от когнитивных к метакогнитивным стратегиям обучения и в этой связи акцентуации на «компетентностный» и «мастерский» уровень интеллектуальных репрезентаций в деятельности. В первом случае речь идет о теоретической подготовленности к деятельности, связанной с отбором информации и использованием ее при решении теоретических задач и теоретическом решении практических задач; во-втором – о создании новой информации в контексте творческой деятельности человека и практическое решение практических задач. Это предполагает разработку и реализацию организационно-педагогического и психологического обеспечения, основанного на типологических особенностях педагогов и учащихся в рамках образовательно-воспитательного процесса, изменений профессионального функционала, профессиональной ментальности педагога, включение в состав и содержание профессиональной педагогической подготовки психотерапевтических техник и технологий, изменений цели, содержания и организации процесса ученической деятельности и использование технологий обучения в соответствии с психологическими типами учащихся, формирование психологической совместимости учащихся, учащихся и педагога в диадном и групповом пространствах. Организация коррекционной работы, направленной на развитие общих и специальных интеллектуальных способностей, и в этой связи особое внимание обратить на стабилизацию креативности у детей младшего школьного возраста (как известно, в процессе адаптации ребенка к школьному обучению имеет место деградация творческих способностей).

2. В области духовно-нравственного развития: переход от гуманистических к гуманитарным стратегиям воспитания. В этой связи разработка организационно-педагогического и психологического обеспечения развития личностной рефлексии в направлении транцендентности, что предполагает смены объекта педагогического воздействия с группы на отдельную личность через цель, содержание и организация процесса воспитания.

Все выше сказанное делает актуальной персонификацию* и персонализацию† образовательной среды школы.

**person* – человек, обладающий телесностью, анатомическим строением, физиологией, социальной ролью и статусом; реально существующий человек; человек как продукт социального развития (англ.).

†*personality* – личность (англ.).

Следует заметить, что в качестве с системообразующей ориентационной основы персонификации образовательной среды выступает субъектность человека.

В свете гуманитарной психологической парадигмы под субъектностью понимается форма самобытия личности и социального индивида [1]. При этом личность трактуется как духовно-социальный феномен, представленный в осознанном самобытии, т.е. человек осознает себя субъектом, отличным от других. Социальный индивид представляет собой социально-биологический феномен, это субъект социального бессознательного. Он характеризуется совокупностью психических свойств, позволяющих человеку идентифицировать себя с определенным социумом.

Обучение является одним из способов развития личности и социального индивида. При этом оно имеет ярко выраженный персонифицированный характер. Таким образом, имеет место персонифицированное обучение как психологическая модель построения учебно-воспитательного процесса школы.

В самой общей трактовке персонифицированное обучение – это специально организованная совместная деятельность педагога и учащихся в рамках учебного процесса, направленная на интеллектуально-нравственное развитие личности от эгоцентризма к альтруизму с опорой на психологические содержания социального индивида (социально-биологический феномен человека). Оно всегда предполагает создание таких условий взаимодействия педагога и учащихся, когда целенаправленное педагогическое воздействие является востребованным учащимися, т.к. имеет для последних значимость (социальную, личностную и др.). Опора здесь делается не только на индивидуальность учащихся, но и на типические особенности педагога и учащихся, что затрагивает психологические содержания их социального индивида (в данном случае наблюдается целостность в становлении субъектности учащегося в единстве духовно-социального и социально-биологического феноменов). Общей целью такого обучения выступает духовно-нравственное и интеллектуальное развитие учащихся, заключающееся в развитии интеллектуальных способностей (особенно конвергентности и креативности) и формировании социальных установок, социальных аттитюдов и нравственно-смысловых конструкторов (это согласуется с социально-психологическими сферами человеческой субъектности). Организуется персонифицированное обучение в коллективных формах, благодаря которым обеспечивается не только личностный рост учащихся от эгоцентризма к альтруизму, но и в какой-то степени решается проблема амбивалентности инстинктивного и разумного в человеке за счет установления «компромисса» между личностью и социальным индивидом в процессе их становления.

В рамках персонифицированного обучения, интеллектуальное развитие предполагает разноуровневые репрезентации в деятельности учащихся. Метакогнитивный слой индивидуального интеллекта в этом случае может быть представлен на уровне компетенций и уровне мастерства (Л.А. Карташева, Ю.К. Корнилов, С.В. Кондратьев, М.А. Холодная, И. Олри-Луис и др.).

В современной психологии образования (той, которая основывается на когнитивной психологии и выстраивается в рамках гуманистической или гуманитарных парадигм) под компетентностью, как правило, понимается особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющих принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности [2].

Компетентностный репрезентативный уровень наиболее целостно находит свое отображение в теоретическом мышлении. Этому мышлению присущ анализ «как способ обнаружения генетически исходной основы некоторого целого»; для него характерна «рефлексия, благодаря которой человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредствует одно из них другими, раскрывая при этом их внутренние взаимоотношения»; оно осуществляется «в основном в плане мыслительного эксперимента» [3, с. 69] Данный тип мышления наиболее целостно реализуется в теоретической подготовке учащегося к учебной и трудовой деятельности.

Мастерство есть метакогнитивная интеллектуальная репрезентация в конкретной практической деятельности, реализуя междисциплинарные знания и умения разрешать трудовые проблемы [4]. Наиболее целостно мастерство проявляется в практическом мышлении.

По своей сути практическое мышление является интегративным типом мышления. Основываясь на теоретическом мышлении, практическое выходит за границы отдельных наук. Оно всегда привязано к области, разновидности и др., труда, детерминирует межпредметную содержательную интеграцию различных наук в практической деятельности человека. Это мышление, таким образом, поливалентное по своей сути. Оно предполагает использование знания из различных наук, а также специальные и «житейские» знания во взаимосвязи. Умение интегративно использовать эти знания по отношению к отдельным сторонам трудовой деятельности и характеризует во многом этот тип мышления.

Духовно-нравственное развитие личности в персонифицированном обучении рассматривается в контексте гуманитарной христианской психологии. В этом отношении оно связано с развитием рефлексии. Под последней понимается процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, это обращение человеческой души на саму себя. Исходя из этого развитие личности есть динамический процесс развития рефлексии по пути от эгоцентризма к альтруизму. Однако при таком развитии имеет место уровень развития рефлексии, когда отсутствует дифференциация субъектного и объектного в человеке, в данном случае нравственный выбор еще человеком не совершен. Этот уровень личности следует назвать инфантильным.

ИНФАНТИЛЬНАЯ ЛИЧНОСТЬ характеризуется невысоким уровнем рефлексии. Здесь далеко не всегда соотносятся способности и возможности их реализации. Внутренний мир человека зачастую «неприкрыто» выступает во внешнем бытие. В большинстве своем данный уровень характерен для ребенка (как правило, трех-шести лет). На этом уровне начинают формироваться нормы индивидуальной нравственности и индивидуальной морали, между которыми, как правило, не возникает противоречий. Вступая в отношения с взрослыми, ребенок познает, «что такое хорошо и что такое плохо». У него начинают формироваться нравственная ориентированность (индивидуальная нравственность), а отношения к социальным объектам (индивидуальная мораль). Этому процессу сопутствует возникновение и развитие самоконтроля у ребенка. Воспитатели, родители и т.д. поощряют действия детей, адекватные собственным нравственным и моральным нормам, и наказывают их за отступление от них, и, в целом, осуществляют внешний контроль. Со временем этот контроль станет самоконтролем. Часто обезличенные, обобщенные «другие» в субъективном мире ребенка представляют социум с его нравственными и моральными нормами. Через призму этих норм личность оценивает свои поступки. Эти «другие», погруженные в психическое пространство ребенка, становятся внутренними контролерами. Для данного уровня характерна так называемая формальная духовная свобода личности. Формальная свобода открывает возможность выбора в развитии личности либо в сторону эгоцентризма, либо альтруизма

ЭГОЦЕНТРИЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ в сравнении с инфантильной личностью адекватно соотносит свои способности и возможности. Осознавая себя как «центральную» часть мира, данная личность вступает в отношения с окружающими с позиции силы: физической, психической, социальной, экономической, политической и т.д. Здесь действует принцип: кто сильнее, тот и прав. Воспринимая себя как «центр мира», человек стремится доминировать, навязывать свою волю в тех случаях, когда это возможно, и подчиняться, когда это невозможно. Для данного уровня личности характерно состояние страха отчуждения от общества (социальной группы). Согласно этому, человек, как правило, жертвует своей и социальной, и духовной свободой. Также следует сказать, что эгоцентричная личность характеризуется стремлением человека возводить себя в «Абсолют», делать себя равным Богу. «Я есть критерий истины... И все оценивается мной с позиции соответствия моим желаниям и целям». Для эгоцентрической личности характерна реальная духовная свобода. Это свобода самоопределения в ситуации нравственного выбора.

Эгоцентрический уровень может быть представлен в различных формах: эгоизм, инфантильный эгоцентризм, авторитарная личность, интернальная личность.

Эгоизм – это крайняя форма эгоцентризма. Личность здесь проявляется в том, что человек интересуется только собой, «хочет, чтобы все было только для него», испытывает наслаждение, только «получая», а «не отдавая». Он воспринимает внешний мир только с точки зрения того, что он может из него извлечь, его не интересуют потребности других, он не уважает их достоинство и целостность. Он ничего не замечает, кроме себя; и считает что

все окружающие люди ему «обязаны», зачастую относится к ним как к своей собственности. С этой точки эгоист в большей степени себя ненавидит, чем любит. В целом для эгоиста характерно проявления чувства ненависти.

Инфантильный эгоцентризм личности проявляется в отождествлении себя со «значимым другим». Человек в этом случае рассматривает все происходящее с точки зрения полезности для себя и значимого другого. Он не дифференцирует не отделяет свои интересы от интересов другого, т.е. считает что значимые другой желает того же. (Например, такая личность наблюдается у женщины после рождения ребенка в первые годы его жизни).

Авторитарный (экстернальный) эгоцентризм личности определяется склонностью к нетерпимости слабости, установка на наказание и смирение почитание авторитетов. У нее преобладают потребности, способствующие образованию предрассудков, выражающихся в проецировании враждебных импульсов на тех, кого не считает «своим». Эта личность излишне озабочена вопросами власти и социального статуса, обладает «черно-белым» мышлением и нетерпимостью к неопределенности. Поэтому она склонна подчиняться тем, кто обладает властью, и наказывать тех, кто ниже ее по социальному положению. При этом авторитаризм служит защитой для сохранения свой выгоды, путем проецирования всей ответственности на вышестоящие по социальному статусу авторитеты.

Интернальный эгоцентризм личности характеризуется способностью человека нести ответственность за происходящее во круг него (он стремится отвечать не только за себя и «значимого другого», но и «за общество», представителей животного мира и др.). Однако такая ответственность связана с переживанием личностного комфорта, не желанием в дальнейшем переживать неуспех, негативные психические состояния и т.д.

АЛЬТРУИСТИЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ – личность способная выходить за границы собственной самости, объективироваться и таким образом переживать вершинное духовное чувство любви. Она распространяет свое «Я» на весь окружающий мир, неся ответственность за все происходящее. Такая личность вступает в общение с окружающими людьми, осознавая их свободу как собственную, отсюда возникает гуманизм, доброжелательность, терпимость, великодушие и т.д. Эта личность всегда духовно свободная, и поэтому способна жертвовать собой и делает это сознательно из-за любви к ближнему.

Переживаемая альтруистической личностью любовь носит ярко выраженный духовный характер; она всегда предполагает изначально идентификацию с внутренним миром другого человека. Принятие этого мира как своего. В результате наступает понимание особенностей другого мировосприятия, других желаний, стремлений и др. Наступает осознание чужого внутреннего мира в сопоставлении его со своим. Следствием такого понимания может стать великодушие, готовность прощать и т.д.

Альтруистическая личность также может быть представлена различными формами: авторитарный альтруизм, гуманистический альтруизм, теоцентричный альтруизм.

Авторитарный альтруизм характеризует направленность личности выстраивать «нравственные» отношения с окружающим миром, за частую стремясь к жертвенности в угоду интересов общества, отдельных социальных групп, религиозных общин и т.д. В основе этого лежит некая идеология, которая выступает в качестве стандарта социального поведения, образа жизни, ценностей и т.д. При этом такая личность ретуализирует свое поведение и требует этого же от других людей. Она принимает на себя ответственность и право делать людей «счастливыми» в том отношении как требует детерминирующая идеология.

Гуманистический альтруизм определяет направленность личности на нравственно ориентированные ценности связанные со свободой, равенством и братством всех людей. Эта личность не только всецело принимает другого человека, но и готова жертвовать собой ради него, не смотря на различия культур, религий, образа жизни и т.д. В поведении такой личности имеет место любовь ко всем людям, независимо от социальных детерминант.

Теоцентричный альтруизм определяет универсальность человеческой личности, ее устремлением к Абсолюту. Так, если авторитарный и гуманистический альтруизм реализуются в системе «Человек – Мир», то теоцентричный альтруизм существует в системе «Человек – Бог». Здесь имеет место трансцендентная рефлексия, расширяющая человеческое сознание до бесконечности. В этом имеет место полная открытость человека

Богу, связанная с полным обретением познания и любви Бога, отождествлением своей воли с Божьей Волей. В данной форме альтруизма присутствует абсолютная полнота и непосредственное бытие человеческой личности в Боге. Ярчайшим примером такого самобытия личности является житие святых угодников, подвижников и исповедников христианской веры. Теоцентричный альтруизм можно наблюдать в старчестве как особом виде святости. Согласно сказанному, можно сделать вывод о том, что идеальная духовная свобода всегда: альтруистичная (эгоцентрическая деформация губительна для духовной свободы); предполагает терпимость (она требует от человека сочувствия, сострадания, сопереживания и др.); антиэнтропийная (она направлена на повышение организованности в мире на нравственных началах); Христоцентричная (сознательно осуществляя несение своего «креста» мы обретаем всю полноту духовной свободы).

В качестве основного психологического механизма персонифицированного обучения выступает экстраординарное педагогическое взаимодействие. Оно конкретизируется в механизмах целеположения, стадийности педагогического воздействия, интегративной стратегии мотивации. Педагогическое общение в этом случае реализуется в модели «Выиграл↔Выиграл», детерминированной реализации психологического механизма трансакции «Взрослый↔Взрослый».

Экстраординарное педагогическое взаимодействие раскрывает сущность обучения как взаимосвязь деятельности педагога и учащихся. В этом случае имеет место **субъект** → **объектно-субъект** → **объектная** система отношений. Так относительно деятельности педагога субъектом является он сам, тогда как объектом выступают учащиеся. Другими словами, активность педагога направлена на учащихся как на объект деятельности. В этом случае, используемый педагогом учебный материал, адаптируется к учащимся в зависимости от их возрастных и типических особенностей. То есть имеет место не «подтягивание» учащихся к уровню стандартизированного учебного материала, а наоборот – выстраивание последнего с опорой на особенности учащихся. Такая деятельность педагога может быть названа **научением**. В отличие от преподавания, которое ориентировано в основном на логику, структуру, содержание преподаваемого предмета, а также нормативные документы, в научении главную роль играют индивидуальные и типические особенности в усвоение учебного материала. основополагающим здесь выступают закономерности мыслительной деятельности обучаемых, «подача» учебной информации идет согласно типической или индивидуальной логике отдельных учащихся. «Обратная связь» является ведущим регулятором режимности учебной деятельности. Таким образом, любое затруднение, возникающее в обучении, требует преодоления. Иначе говоря, преодоление затруднений в усвоении учебного материала учащимися занимает одно из ведущих мест в научении. Итак, исходя из вышесказанного, учащийся в обучении является не только объектом, но и **субъектом**. Как **субъект** он выступает в деятельности учения. В качестве же объекта здесь имеет место учебное содержание, на которое направлена активность учащегося. Результатом такой активности являются знания, навыки, умения, социально значимые личностные и психологические качества, причем все это составляет субъективный опыт учащегося. Другими словами, знания и пр. есть психические свойства, носителями которых выступает конкретный человек и которые не тождественны знаниям и пр. других людей.

Основанием для персонифицированного обучения является типизация педагогов и учащихся. При этом эта типизация осуществляется на основе взаимосвязи особенностей индивида и его деятельности. Иначе говоря, выделяются типические особенности субъектов педагогической и ученической деятельности.

В качестве основания в построении типологии педагогов используется концепция установки. Установка (**priming**) трактуется как характеристика бессознательного, в которой нашло отражение целостное состояние субъекта. Она возникает на стыке потребностей индивида и воздействия соответствующих объектов на него. Следовательно, в ней отражены как потребности самого индивида, так и соответствующая потребностям среда; в установке действительность отражается с позиций потребностей индивида [5].

Являясь компонентом структурной организации субъектности человека, установка по большей части характеризует социальный индивид. В ней в каждый момент времени

данный феномен интегрирован в целостности своего существа. Согласно установке психическая активность человека представляет собой иерархию уровней, регулирующих его поведение. При этом поведение представляется как реализация установок.

Опираясь на структурные компоненты установки, выделенные Д.Н. Узнадзе, можно определить структурные компоненты психологического типа педагога: потребностный профиль, психологическое пространство восприятия, уровень субъективного контроля. Согласно этому можно представить такие психологические типы педагогов, как достигенческий, доминирующий, «уравновешенный», аффилиативный [6].

Типизация учащихся в персонифицированном обучении осуществляется на основе типических особенностей восприятия учебного материала (с 1 по 5 классы), доминирования в структуре индивидуального интеллекта одной (или в ряде случаев двух) из общих интеллектуальных способностей (с 6 по 9 классы), ведущей специальной интеллектуальной способности как проявления когнитивного стиля деятельности (10–11 классы).

В качестве условия организации персонифицированного обучения выступает психологическая совместимость учащихся, педагога и учащихся в групповом и диадном пространстве.

Эффективность обучения во многом зависит от соответствия периода обучения ведущей форме интеллектуальной активности учащихся. В условиях персонификации учебного процесса это достигается за счет использования адекватных технологий обучения. Данные технологии можно трактовать как системообразующий конструкт построения учебного процесса в зависимости от природосообразных форм интеллектуальной активности учащихся. Они выступают связующим звеном между целью и содержанием. Такие технологии могут быть реализованы при работе с детьми от 6 до 17 лет и детерминируют последовательное формирование учебно-игровой деятельности на игре, учения на учебно-игровой деятельности, учебно-трудовой деятельности на учении. С определенной долей условности они могут быть названы: латеральными, конвергентными и дивергентными.

Латеральные технологии в основном характеризуют учебно-игровой период персонифицированного обучения. Их использование направлено, в первую очередь, на поддержание креативности ребенка и его подготовку к репродуктивной учебной деятельности. В латеральных технологиях развитие латерального и рассудочно-эмпирического мышления осуществляется в единой педагогической системе. Особенностью таких технологий является использование как учебных, так и познавательных задач. При этом познавательные задачи могут и не быть «привязаны» к какому-то учебному предмету. Их применение предполагает, прежде всего, развитие творческих способностей учащихся. Учебные задачи носят как конвергентный, так и дивергентный характер. Первые имеют единственно правильное решение, подчиняются определенной логике и направлены на развитие рассудочно-эмпирического мышления. Вторые предполагают несколько решений, каждое из которых будет правильным в зависимости от задаваемых условий. Последние направлены как на развитие конвергентных, так и творческих способностей. В начальной школе латеральные технологии реализуются в виде дидактических игр и коллективной мыслительной деятельности (КМД).

Конвергентные технологии определяют период репродуктивной учебной деятельности (учение) в персонифицированном обучении. Они направлены на развитие теоретического мышления. Развитие этого мышления непосредственно связано с формированием теоретических знаний по различным общеобразовательным предметам. Возникновение таких знаний задействует мыслительные функции абстрагирования и обобщения. При этом усвоение учебной информации и возникновение на ее основе понятий, представлений и т.д. зависит от восхождения от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному. Используемые в конвергентных технологиях учебные задачи имеют единственно правильное решение, причем, ответ всегда детерминирован условием задачи. Их применение в учебном процессе предполагает формирование у учащихся умений анализировать, синтезировать, обобщать, классифицировать, выявлять закономерности и др. Конвергентные технологии в персонифицированном обучении реализуются в виде КМД, практикумов и т.д.

Дивергентные технологии характеризуют период учебно-трудовой деятельности. Развитие креативности у учащихся в этих технологиях сочетается с развитием личного опыта, в котором теоретические знания преломляются относительно практической деятельности, а теоретическое мышление выступает основой для формирования практического. Учебные задачи, применяемые в таких технологиях, носят дивергентный характер. Они имеют не одно, а несколько правильных решений, каждое из которых подчиняется определенной логике, имеет свою структуру и т.д. Следовательно, в решении таких задач в полной мере проявляется как творческое, так и логическое мышление учащихся. Наряду с этим решение задач предполагает одновременную актуализацию разнопредметных теоретических знаний и личного опыта учащихся. Дивергентные технологии наиболее эффективно реализуются через блочно-модульные формы организации обучения.

Исходя из вышесказанного, персонифицированное обучение можно рассматривать как наиболее эффективный способ духовно-нравственного и интеллектуального развития учащихся в условиях перехода от постиндустриального к гуманитарному обществу.

Примечания:

1. Кондратьев С.В. Интегративная субъектность человека и обучение. М.: «Восхождение», 2010. 190 с.
2. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск-Москва: «Барс», 1997. 392 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
4. Кондратьев С.В. Психология персонифицированного обучения. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2002. 220 с.
5. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 480 с.
6. Кондратьев С.В. Психология персонифицированного обучения. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2002. 220 с.

References:

1. Kondrat'ev S.V. Integrativnaya sub"ektnost' cheloveka i obuchenie. M.: «Voskhozhdenie», 2010. 190 s.
2. Kholodnaya M.A. Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. Tomsk-Moskva: «Bars», 1997. 392 s.
3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. M.: INTOR, 1996. 544 s.
4. Kondrat'ev S.V. Psikhologiya personifitsirovannogo obucheniya. Kaluga: KGPU im. K.E. Tsiolkovskogo, 2002. 220 s.
5. Uznadze D.N. Psikhologicheskie issledovaniya. M.: Nauka, 1966. 480 s.
6. Kondrat'ev S.V. Psikhologiya personifitsirovannogo obucheniya. Kaluga: KGPU im. K.E. Tsiolkovskogo, 2002. 220 s.

УДК 37.015.31 (159.9)

Персонифицированное обучение как способ духовно-нравственного и интеллектуального развития личности учащегося в условиях перехода от постиндустриального к гуманитарному обществу.

Сергей Владимирович Кондратьев

Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г.Разумовского, Россия
кандидат педагогических наук, профессор
109004, Москва, Большой Дровяной пер., 17, корп. 2, оф.33
143905, Московская обл., г.Балашиха, ул. Свердлова, 52/2, кв. 274
E-mail: svkond@mail.ru

Аннотация. Представлено персонифицированное обучение как особый тип обучения, ориентированный на становление человеческой субъектности. Рассматривается духовно-нравственное и интеллектуальное ее развитие в условиях перехода от постиндустриального к гуманитарному обществу. Выделены уровни и формы развития личности. Определено содержание и состав персонифицированного обучения. Охарактеризованы психологические типы учащихся, экстраординарное педагогическое взаимодействие, технологии персонифицированного обучения.

Ключевые слова: персонифицированное обучение; субъектность; личность; социальный индивид; духовно-нравственное развитие; интеллектуальное развитие; психологические типы; педагогическое взаимодействие; технологии персонифицированного обучения.

UDC 378.1

Problems and Cognitive Aspects of Individual-based Education¹ Vladimir M. Krol² Nikolai I. Trifonov³ Vladimir A. Mordvinov¹⁻³ Moscow State University of Medicine and Dentistry, Russia¹ Dr. (Biology), Professor

E-mail: krolvm@yandex.ru

² Assistant Professor³ Professor

Abstract. Why is the problem of individual-based education, defined more than two thousand years ago still has no solution? The article substantiates the hypothesis that this problem is still unsolved due to the lack of knowledge on the cognitive mechanisms of perception, thinking and education.

Keywords: zone of proximal development; sensitive periods; programmed learning; semantic networks; frames; knowledge; thinking.

Введение. Идеология развития множественных образовательных траекторий и индивидуально ориентированного обучения была обозначена еще в знаменитых «сократических беседах», в ходе которых Сократ помогал каждому из учеников «родить» собственную истину, приближаясь к ней своим, самостоятельным путем. Такой подход к обучению Сократ, как известно, назвал «майевтикой», то есть повивальным искусством. При этом он исходил из того, что при рождении истины, как и при рождении ребенка, учитель может только помочь, родить должен сам учащийся. Спрашивается, в чем же заключаются причины того, что проблема индивидуально ориентированного обучения, сформулированная более двух тысяч лет назад, при всей очевидной актуальности не имеет решения до сих пор?

Результаты и обсуждение. Заметим, что в той или иной степени все выдающиеся педагога прошедших столетий рассматривали проблему индивидуально ориентированного обучения в качестве центральной, стержневой проблемы приобретения знаний и умений использовать эти знания в практической деятельности. Анализ основных теоретических подходов показывает, что в явном или интуитивном виде все они опирались на имевшиеся знания об особенностях когнитивных процессов человека. В частности, одним из основных положений «Великой дидактики» Я.А. Коменского явился принцип «природосообразности», смысл которого заключается в утверждении необходимости соответствия обучения и воспитания природным особенностям детей определенного возраста. Другими словами, пользуясь современной терминологией, методы воспитания, приемы обучения, способы общения с детьми должны изменяться по мере созревания умственных и эмоциональных характеристик, по мере формирования особенностей когнитивно-личностной сферы человека.

При этом – в плане формирования индивидуальных познавательных способностей человека существенное значение имеет понятие зоны ближайшего развития, введенное в трудах Л.С. Выготского. Выготский определял зону ближайшего развития ребенка как «расстояние между уровнем его актуального развития, определяемого с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемого с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами» [1]. При этом он подчеркивал, что педагог, исследуя, как ребенок самостоятельно решает задачу, способен определить «вчерашний» уровень развития ребенка, а, исследуя решение задачи в совместном процессе сотрудничества, педагог может определить уровень «завтрашнего» развития ребенка.

Из такого определения следуют важные практические рекомендации для организации учебно-педагогической и воспитательной деятельности. Действительно, вся индивидуальная специфика обучения, воспитания и коррекции поведения должна быть, образно говоря, основана на том, в какой точке зоны ближайшего развития находится учащийся и, какую индивидуальную траекторию обучения в пределах этой зоны предполагает реализовывать педагог. Верное определение потенциального размера зоны ближайшего развития позволяет педагогу не только охарактеризовать возможности и перспективы развития, но правильно организовать процесс обучения и воспитания.

Из сказанного следует практически важный вывод, что обучение оказывается наиболее успешным только тогда, когда объем учебного материала, способы и методы его подачи оказываются адекватными объему и другим параметрам соответствующего направления зоны ближайшего развития человека. Другими словами, правильно построенный процесс обучения и воспитания должен иметь различную траекторию в зависимости от ряда факторов. *Во-первых*, процесс обучения должен быть разным в разных предметных областях. *Во-вторых*, процесс обучения зависит от «глубины» зоны ближайшего развития данного человека в том или ином направлении знаний. *В-третьих*, процесс обучения зависит от индивидуальных характеристик человека: его склонностей, интересов, способностей, уже приобретенных знаний [2].

Психофизиологические основы существования зон ближайшего развития тесно связаны с наличием сенситивных периодов онтогенетического развития организма, под которыми понимают периоды, когда организм бывает особо чувствителен к различным и вполне определенным влияниям внешней среды. Например, у детей раннего возраста особенно развито слуховое восприятие фонем речи (отдельных звуков, слогов, других признаков звукового строя языка). В дальнейшем по мере взросления этот сенситивный период заканчивается и процесс обучения новым языкам становится, как правило, более сложным и многотрудным.

Другой сенситивный период связан с наличием в детском возрасте повышенных способностей к совершенствованию тонких двигательных навыков. Это связано с активным формированием систем сенсомоторной координации, т.е. с согласованным действием воспринимающих (сенсорных) и двигательных систем организма. Правильный педагогический и воспитательный учет сенситивных периодов данного типа в немалой степени обеспечил, например, резкое омоложение призеров и чемпионов различных видов спорта, таких как спортивная гимнастика, зимние виды спорта, легкая атлетика, водный спорт, танцы и т.д.

Важность использования сенситивных периодов для организации правильного педагогического и воспитательного процесса всегда лежала в основе методологий лучших образовательных систем. В качестве еще одного примера можно привести активное использование раннего сенситивного периода для формирования художественных способностей, навыков и мотиваций. Проявление интереса и способностей детей дошкольного и раннего школьного возраста ко всем видам изобразительного творчества, рисованию, скульптуре известно всем родителям и педагогам.

Еще один тип ярко выраженного сенситивного периода связан с буквально взрывным характером проявления любознательности у детей дошкольного возраста – знаменитый период от 2-х до 5-ти, или период «почему?» в терминологии К.И. Чуковского. Недостаточное внимание к интеллектуальным и творческим потребностям ребенка в этом периоде является настоящим педагогическим преступлением и ведет к чрезвычайно трудно поправимым последствиям. Возможно, именно в этом возрастном периоде у человека происходит активное формирование как мотивационной структуры и интереса к получению, переработке, упорядочению новой информации, так и собственно формирование самих структур баз знаний в различных областях знаний. Принципиально важным при этом является индивидуальный характер параметров сенситивных периодов.

Педагогическое и воспитательное искусство в этих и других случаях как раз и заключается в особом умении или даре использовать эти открывающиеся на время сенситивных периодов «индивидуальные окошки» в восприятии детей для усиления интереса и передачи через эти «окошки» навыков, умений, знаний в определенной предметной области. Практическая педагогика традиционно использует эти особые

специализированные периоды детского развития, в частности, это делается путем установления преимущественных приемов в детские художественные, творческие, музыкальные и спортивные школы детей соответствующих возрастных групп.

Важно отметить различную длительность различных сенситивных периодов. Так, по-видимому, наиболее длительным и с другой стороны, наименее узко специфичным является период «приглашения к учебе», определяемый хорошей памятью, хорошими способностями к «схватыванию» и переработке информации, легкому усвоению нового материала в процессе обучения. Этот период, вообще говоря, охватывает весь период молодого возраста, хотя, как показывает педагогическая практика, статистически он наиболее выражен у людей в периоде от детского до юношеского возраста.

Таким образом, сенситивные периоды представляют собой определенные возрастные периоды оптимальных сроков развития тех или иных сторон психики человека. Стадии развития характеризуются, в соответствии с концепцией Выготского, возрастными новообразованиями, т.е. появлением новых форм психических процессов и свойств личности. В качестве примеров можно привести такие функции как произвольная регуляция поведения, способность к абстрактному мышлению, развитие волевых качеств, самокритичности и т.д.

В свете сказанного становится понятно, что индивидуальные различия в ходе процессов восприятия, мышления, понимания и переработки информации у разных людей не являются чем-то второстепенным и пренебрежимым. Люди по-разному воспринимают один и тот же теоретический материал, используют различные способы рассуждений при решении одинаковых проблем. То же можно сказать и о решении различных прикладных и учебных задач. Это означает сугубо индивидуальные ошибки и сугубо индивидуальные точки непонимания. Практически каждый этап решения задачи, доказательства какого-то положения (формального или неформального) может оказаться сложным для некоторой группы людей, обладающих определенной базой знаний и склонных к определенным способам рассуждений.

Можно полагать, что один из *принципиальных подходов к решению проблем индивидуально-ориентированного обучения связан с методологией программированного обучения*. Первые идеи, лежащие в основе концепции современного программированного обучения, можно найти в работах Р. Декарта. В своем «Рассуждении о методе» он писал, что на пути познания следует мыслить от простого к сложному и разделять сложный вопрос на столько частей, сколько требуется для его ясного и четкого понимания. Учитывая всю не очевидность самой проблемы делимости сложного и непонятного на конечное число простых и понятных частей и все принципиальные трудности формализации этих процедур, следует сказать, что в первом приближении основные положения современного программированного обучения могут быть сведены к следующим положениям.

1. Учебный материал подается учащемуся небольшими дозами, причем размер таких доз *в принципе индивидуален* и зависит от многих факторов, таких как объем знаний, пробелы в знаниях, сила интеллекта. 2. Каждый шаг (доза, порция) учебного материала сопровождается проверочным заданием, контролем успешности усвоения. 3. В зависимости от результатов контрольной проверки учащийся отсылается к тому или иному разделу учебного материала [3, 4].

При этом надо особо отметить, что специфика управления обучением в типичном случае связана с тем, что преподаватель заранее расписывает варианты процесса обучения, которые зависят от ответов и ошибок учащихся. Таким образом, типичный «самоучитель», представляющий собой форму учебного пособия для программированного обучения, содержит разветвленную сеть (в простом случае, граф) рекомендаций по шагам обучения.

В итоге, в принципе осуществляется некоторое приближение к индивидуально ориентированному обучению, когда уровень знаний и стиль мышления учащегося являются параметрами управления. Обратная связь от учащегося, в виде правильных или неправильных ответов, а также ошибок разного типа, представляет собой сигнал, который управляет ходом дальнейших шагов обучения. Правда, очень важно еще раз подчеркнуть, что вся система управления в самоучителе расписана заранее и не может корректироваться в ходе образовательного процесса.

В настоящее время существуют два варианта систем программированного обучения. Линейный вариант реализует, так называемое, «управление без учета ошибок», когда индивидуализация разработок учебных материалов ориентируется на самых «слабых» учеников. Разветвленный вариант реализует обучение на основе типичных ошибок «средних» учеников. Сама сущность методологии программированного обучения предполагает особое построение учебного материала, заключающееся в выделении специальных единиц, соответствующих минимальному шагу усвоения.

Проблема выделения минимальных единиц усвоения представляется чрезвычайно сложной. Минимальный шаг, по-видимому, является величиной зависящей от многих индивидуальных и трудно учитываемых параметров мышления и восприятия, специфики баз знаний. Отметим, что шаг усвоения не так просто измерить, как это может казаться на первый взгляд [5]. Одна из причин этого связана с тем, что, процесс мышления характеризуется большим количеством логических «скачков». Причем размеры и положения этих скачков в логической цепочке являются, вообще говоря, индивидуальными характеристиками человека. Логические «скачки», пробелы в ходе мышления носят название энтимем (от греч. «держат в уме», «иметь в мыслях») и представляют собой доводы, рассуждения, в которых некоторые посылыки или следствия не формулируются в явном виде. Такие логические построения не являются экзотикой, редко встречающимися феноменами. Их использование практически неизбежно в ходе любого рассуждения любого человека [6-8].

Во всех областях науки, образования, в повседневной жизни в ходе общения наряду с явно формулируемыми исходными посылками типа:

$$A_1, A_2, \dots A_p \Rightarrow B$$

(из A_1, A_2, \dots и т.д. следует B) используются посылки, подразумеваемые по умолчанию, как само собой очевидные:

$$A_{p+1} \dots A_m$$

Без существенного по объему использования энтимем (умолчаний, скачков логики), по-видимому, становятся невозможными коммуникации как таковые. По крайней мере, можно утверждать, что обмен информацией стал бы при этих условиях не только медленным и скучным, но и, что не менее важно, чрезвычайно громоздким и трудно обозримым для слушателя процессом. Изъятие энтимем, т.е. заполнение «провалов», «разрывностей», умолчаний в ходе мышления ведет к огромному усложнению процесса восприятия. В ход процесса при этом приходится вводить большое количество тривиальных логических звеньев, что замедляет мышление человека и общение между людьми.

Но главная проблема заключается в индивидуальном характере энтимем. Тривиальные для одного человека места рассуждения или доказательства могут оказаться принципиально важными и совсем не простыми для другого. Именно это положение является краеугольным для всей идеологии индивидуально-ориентированного компьютерного обучения [5, 9].

С другой стороны активное введение энтимем в процессы обучения, рассуждений и объяснений также чревато многими опасностями. Пример – выражения типа «очевидно, что» или «легко видеть», после которых идут совершенно не очевидные даже при долгом рассмотрении выводы и следствия. Наверное, многие люди не раз приходили в отчаяние или депрессию, когда встречали в учебниках по математике или другим точным наукам подобные ситуации.

Более того, можно полагать, что в процессах понимания необходимым условием является тождественность (или возможность перекодирования) посылок (атомов знаний) и способов рассуждений, используемых субъектами общения (в частности, преподавателем и учащимся). Равенство подмножеств высказываний, по-видимому, может быть заменено

на их эквивалентность в плане (при условии) наличия одинаковых для субъектов общения правил преобразования одних видов посылок в другие.

В качестве пояснения приведем примеры эквивалентных форм логики высказываний [6].

$\neg \neg A \sim A$, т.е. «двойное отрицание некоторого утверждения эквивалентно самому утверждению»;

$\neg A \vee B \sim A \supset B$, т.е. утверждение «не A или B » эквивалентно утверждению «из A следует B »;

$A \supset (B \supset C) \sim A \& B \supset C$, т.е. утверждение «из A следует, что из B следует C » эквивалентно утверждению «из A и B следует C ».

Заметим, что, если первый пример представляется интуитивно ясным с точки зрения здравого смысла, то второй и третий примеры, несмотря на то, что являются моделями человеческих рассуждений, представляются более сложными для интуитивного понимания.

Таким образом, наличие одинаковых, или переводимых друг в друга в базах знаний субъектов общения, способов рассуждения является необходимым условием нормального общения. Например, если преподаватель использует логический или аналитический тип доказательства, а учащийся предпочитает образный или геометрический способ рассуждений, неизбежно возникновение трудностей общения при передаче информации во время объяснения теоретического материала или при решении практических заданий. Можно полагать, что естественные различия в структуре и содержании баз знаний субъектов общения становятся тем существеннее, чем глубже находятся данные предметные области в недрах образовательного процесса и чем дальше они находятся от области повседневных, бытовых явлений и тем [2, 9].

Действительно, описывать полностью все общепринятые и хорошо известные слушателям послылки становится невозможным в любом достаточно длинном рассуждении. В частности, введение разного рода формул (не только в естественных, но и в гуманитарных науках) служит целям достижения обзорности путем «свертывания» длинных рассуждений. Однако использование любого свернутого описания подразумевает тождественность (или возможность отождествления) баз знаний субъектов коммуникации, и в частности преподавателя и учащегося, в данной предметной области.

При расширенном понимании под энтимемой подразумевается любое рассуждение, в котором пропущены или явно не сформулированы одна или несколько посылок, либо само заключение. В последнем случае, когда мы предпочитаем не высказывать явно заключение рассуждения, мы вступаем на почву намеков и таким образом пытаемся моделировать еще один, казалось бы, чисто человеческий способ рассуждений. Интересно, что в данном случае в чистом виде видна польза формализации: мы убеждаемся в возможности логического, лишённого мистики или таинственности, понимания такой сложной мыслительной категории как намек.

Но главная проблема заключается в индивидуальном характере энтимем. Тривиальные для одного человека места рассуждения или доказательства могут оказаться принципиально важными и совсем не простыми для другого. Именно это положение является краеугольным для всей идеологии индивидуального обучения, как в вариантах развивающего, проблемного, так и программированного обучения.

Таким образом, наличие индивидуальных энтимем представляет собой одно из основных положений для объяснения трудностей как эвристического, так и творческого мышления. Действительно, неожиданный для большинства людей и при этом продвигающий решение проблемы вывод, связывающий, казалось бы, далекие факты или положения, обязательно основан на использовании энтимем.

В системах линейного обучения шаг усвоения, а точнее часть учебного материала, рассматриваемая как вероятная единица усвоения, определялся разработчиками как минимальный блок учебной информации. Причем размер блока мог быть разным в зависимости не только от предметной области, но темы, степени ее проработанности, способов изложения и т.д. Линейность процесса, в частности, связана с тем, что в случае неправильного ответа (или решения элементарной задачи) учащемуся сразу

представляется единый вариант нужной информации, которая обеспечивает верное решение, указание на допущенную ошибку и ее исправление.

В разветвленных системах понятие шага является еще более размытым, учебное задание включает в себя большую часть учебной задачи или темы. При правильном решении учащийся получает подтверждение и указание о следующих шагах и учебных заданиях. В случаях неправильного решения учащийся получает разъяснение ошибки, его отсылают к изучению нужного теоретического материала, после чего ему даются указания о выполнении того же или аналогичного учебного задания.

В принципе, в данной точке обучающего процесса возможно ветвление направлений дальнейшего обучения в зависимости от типа ошибки, уровня знаний и умений учащегося. Однако практически трудно предусмотреть множество вариантов, возникающих на каждом шаге обучения, и поэтому в настоящее время используются различные элементы программированного обучения. В частности, широкое распространение получили системы автоматизации контроля знаний учащихся, реализующие режим экзаменационной проверки в системе с широким «меню» ответов. Другим элементом является использование тренажеров, а также информационных сред для консультирования учащихся.

Приведенный краткий, «пунктирный» обзор проблем индивидуально-ориентированного обучения и формирования среды множественных образовательных траекторий, в определенном смысле объясняет, почему решение этих проблем мало продвинуто к настоящему времени. С одной стороны, это связано с недостаточным объемом знаний о когнитивных механизмах восприятия и мышления, и, с другой стороны, с тем, что только в последние десятилетия появляются информационные и компьютерные технологии, позволяющие разрабатывать когнитивные механизмы восприятия и мышления.

Какие модельные представления удобно использовать для описания процессов индивидуального обучения? Действительно, как можно себе представить хотя бы самые общие подходы к решению этих задач, причем к решению, учитывающему индивидуальные особенности процедур организации структуры мыслительного процесса? По-видимому, для этих целей удобно использовать аналитические и образные модели семантических сетей, рассматриваемых как структуры хранения понятий в семантической памяти. В простейшем случае узлы семантической сети, как известно, отображают отдельные понятия или высказывания, а связи между узлами – отношения между понятиями или высказываниями [5, 10, 11].

При таком подходе каждое понятие (узел семантической сети) обладает набором свойств (характеристик, атрибутов). Функция атрибутов, в частности, заключается в установлении различных типов связей с другими узлами семантической сети, т.е. установлении связей между, вообще говоря, любыми понятиями. Кроме того, структура сети дает возможность приписывания каждой связи определенные значения частоты ее использования, причем частота (вес) использования могут быть разными в зависимости от индивидуальных характеристик баз данных человека, а также от ситуации использования данной связи, т.е. от общего контекста.

Такого рода представления служат целям структурирования информации. В каждом узле сети собирается вся информация по некоторому объекту или по некоторой ситуации. Эта информация представляется в виде наборов характеристик или атрибутов объекта, а также в виде ссылок, указывающих связи между узлами (объектами). В общем виде для обозначения структурированной системы данных, касающихся некоторого объекта или "ядра" знаний в данной области, используется термин фрейм (от англ. frame - каркас, рамка). При этом понятие фрейма является достаточно широким: структура фрейма может быть разной для разных областей знаний и рассуждений. Причем данное условие не является причудой или экзотикой – оно отражает принципиальный факт различия природы разных областей знаний. (Едва ли вызовет удивление, что организация блока знаний в физике и в истории права имеет различное строение).

Отдельный вопрос касается того, при помощи каких методов можно установить, какие понятия действительно близки и какие далеки в пространстве семантической сети данного «ядра» знаний (фрейма). Выяснение этих вопросов связано, в частности, с

построением метрики пространства семантической памяти. При такой постановке вопроса с очевидностью видны психофизиологические основы индивидуально-ориентированного обучения и построения множественных образовательных траекторий.

В ходе построения логического вывода возникает огромный перебор вариантов установления связей между узлами сети (фреймами, фактами), причем с ростом длины вывода время перебора растет лавинообразно. Для того чтобы уменьшить эту опасность необходимо использовать системы приоритетов, указывающих разные вероятности связей между разными фактами или, другими словами, разные вероятности ссылок. Заметим, что полностью избежать опасности лавинообразного роста перебора невозможно: одна из основных проблем искусственного интеллекта - проблема переборного взрыва.

В итоге хорошо организованная, *структурированная область знаний* подразумевает: а) наличие системы приоритетов ссылок между понятиями данной области, б) наличие типовых схем решения задач из данной области знаний, в) наличие способов сведений вновь появляющихся задач к уже известным. Последний пункт может быть сформулирован и в несколько расширенном виде. В хорошо структурированной области знаний появляется возможность рассматривать объекты мышления как части других объектов, возможно не заданных в явном виде. В качестве отдельного пункта стоит выделить наличие индивидуальных, свойственных тому или иному человеку приоритетов ссылок внутри фрейма и между фреймами. Тем самым идет речь об индивидуальной структуре знаний и об индивидуальной структуре процессов мышления.

Заключение. Таким образом, в рамках данных модельных представлений процесс мышления и индивидуально-ориентированного обучения в существенной степени определяется структурой областей знаний (фреймов) и правилами хождения по этим структурированным областям. Причем в свете сказанного становится ясно, почему так понимаемый процесс мышления по существу не отделим от процессов индивидуального обучения. Приобретение новых знаний происходит при построении новых понятий (узлов семантической сети), новых ссылок, новых приоритетов ссылок, новых условий построения ссылок и т.д. Другими словами, тесная связь процессов мышления и обучения определяется необходимостью формирования в процессе мышления:

- новых связей между «ядрами» знаний (узлами семантической сети),
- изменения приоритетов ссылок,
- новых путей прохождения между ранее сформированными узлами семантических сетей,
- новых узлов семантических сетей, в частности, при обобщении, конкретизации или объединения уже имеющихся понятий,
- новых условий построения ссылок.

В рамках модели семантических сетей сущность мышления может быть определена через формирование разных типов участков сетей, обладающих разным описанием правил хождения по этим сетям и правил построения узлов сетей. В итоге "хождение" по узлам и ссылкам таких сетей в модельном плане соответствует мыслительной работе с внутренними представлениями о характеристиках и закономерностях окружающего мира. В ходе такой работы уже нет необходимости совершать физические действия для того, чтобы узнать об их последствиях. Все варианты плана поведения, в том числе и взаимоисключающие, формируются и проигрываются путем мысленного «моделирования» [10].

В результате такого рода деятельности у высокоорганизованных организмов, в принципе, появляется способность строить, анализировать и оценивать мысленные планы своей деятельности. При этом, естественно, разные по уровню развития организмы обладают разной степенью выраженности способностей данного типа. Минимальная выраженность таких способностей, по-видимому, проявляется в самом факте появления механизмов перебора символов действий, когда еще слабо развиты механизмы генерации вариантов перебора, их упорядочения, анализа стратегий просмотра и оценок пригодности различных вариантов, т.е. собственно механизмы построения планов.

Исходя из сказанного, можно полагать, что решение задач индивидуально-ориентированного обучения, а также написание обучающих программ и их оболочек, в существенной степени связано как с использованием психофизиологических данных о

когнитивных механизмах восприятия и мышления, так и с разработкой моделей этих процессов.

Примечания:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., Педагогика, 1991.
2. Кроль В.М. Педагогика. М. Высшая школа. 2008. 317 с.
3. Skinner B.F. The technology of teaching. N.Y. 1968.
4. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., МГУ, 1983.
5. Лукацкий М.А., Остренкова М.Е. Психология. Учебник. ЭКСМО. 416 с.
6. Кроль В.М. Семантические сети, Фрейм, Гипертекст, Энтимемы, Шаг усвоения / Большой психологический словарь п/ред. В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова. СПб. - М., «Олма-Пресс», изд., 2003, 2006, 2009.
7. Клини С. Математическая логика. М.; Мир, 1973, 479 с.
8. Кроль В.М., Таненгольц Л.И. Логическое исчисление для решения задач в сильно структурированных предметных областях // Автоматика и телемеханика. 1987. №2. С. 127–136.
9. Ашинянц Р.А., Боголюбов Д.П., Петров О.М. Логические методы в автоматизации обучения. М.: МГАПИ, 1996. 88 с.
10. Кроль В.М. Психология. Краткий курс. М.: Высшая школа. 2008. 448 с.
11. Приобретение знаний. п/р. С. Осуги, Ю. Саэки. М.: Мир, 1999. 304 с.
12. Тей А., Грибомон Б. и др. Логический подход к искусственному интеллекту. М.: Мир, 1990. 432 с.

References:

1. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya. M., Pedagogika, 1991.
2. Krol' V.M. Pedagogika. M. Vysshaya shkola. 2008. 317 s.
3. Talyzina N.F. Upravlenie protsessom usvoeniya znaniy. M., MGU, 1983.
4. Lukatskii M.A., Ostrenkova M.E. Psikhologiya. Uchebnik. EKSMO. 416 s.
5. Krol' V.M. Semanticheskie seti, Freim, Gipertekst, Entimemy, Shag usvoeniya / Bol'shoi psikhologicheskii slovar' p/red. V.P. Zinchenko i B.G. Meshcheryakova. SPb. M., «Olma-Press», izd., 2003, 2006, 2009.
6. Klini S. Matematicheskaya logika. M.; Mir, 1973, 479 s.
7. Krol' V.M., Tanengol'ts L.I. Logicheskoe ischislenie dlya resheniya zadach v sil'no strukturirovannykh predmetnykh oblastiakh // Avtomatika i telemekhanika. 1987. №2. S. 127–136.
8. Ashinyants R.A., Bogolyubov D.P., Petrov O.M. Logicheskie metody v avtomatizatsii obucheniya. M.: MGAPI, 1996. 88 s.
9. Krol' V.M. Psikhologiya. Kratkii kurs. M.: Vysshaya shkola. 2008. 448 s.
10. Priobretenie znaniy. p/r. S. Osugi, Yu. Saeki. M.: Mir, 1999. 304 s.
11. Tei A., Gribomon B. i dr. Logicheskii podkhod k iskusstvennomu intellektu. M.: Mir, 1990. 432 s.

УДК 378.1

**Индивидуально-ориентированное обучение:
проблемы, когнитивные основы**

¹ Владимир Михайлович Кроль

² Николай Иванович Трифонов

³ Владимир Александрович Мордвинов

¹⁻³ Московский государственный медико-стоматологический университет, Россия

¹ доктор биологических наук, профессор

E-mail: krolvm@yandex.ru

² доцент

³ профессор

Аннотация. Каковы причины отсутствия решения сформулированной более двух тысяч лет назад проблемы индивидуально ориентированного обучения? В статье обосновывается положение, что решение данной проблемы определяется существующим до настоящего времени недостатком знаний о сущности индивидуальных когнитивных механизмов восприятия, мышления и обучения.

Ключевые слова: зона ближайшего развития; сенситивные периоды, программируемое обучение; семантические сети; фреймы знаний; мышление.

UDC 378

Body Language Eloquence as a Means of Linguistic Personality Formation

Ol'ga I. Marchenko

Saint-Petersburg State University, Russia
7/9, Universitetskaya nab., St.Petersburg, 199034
Dr. (Philosophy), Professor
E-mail: olga_marchenko@pochta.ru

Abstract. Word, sound, movement – we interact via these channels of communication. Rhetoric act cannot be considered separately from the body “language”. Human gesture doesn't refer to the motion display, but to the language. You might say, it expands the idea via movement to someone else (partner, listener, audience). The same statement, accompanied with different gestures, can have opposite meaning. The special knowledge of body movements combination is called kinesics, its acquisition and application is the important means of linguistic personality formation.

Keywords: communication; interaction; movement; gesture; pose; plastique; mimicry.

Введение. Тело – полноценный участник процесса общения. Его движения могут быть не менее красноречивы, чем слова. «Глаза надежней, чем уши» – утверждали древние мудрецы. «Слышать глазами – высшая мудрость любви» – читаем у Шекспира. Современная наука говорит, что 80 % информации о внешнем мире поступает к нам через глаза, т.е. сам акт зрительного восприятия можно рассматривать как акт мышления. В этой связи вспомним наблюдение В. Гумбольдта о способности человека мысленно связывать то, что он видит, со всем, что он уже знает. Глаголами *видеть, глядеть, смотреть* обозначается не только движение глаз, но и работа ума, умственного взора, не только зрение, но и воззрение: *точка зрения, взгляд на вещи*. Очевидным (ясным, безусловным) для человека бывает то, что *очи видят*.

Материалы и методы. В искусстве убедительного слова всегда и неизменно большая роль отводилась позе, осанке, движениям лица и тела. Оратор действует на слушателей всей своей физической сущностью. Основными методами формирования кинесической компетенции языковой личности являются наблюдение, анализ речевого поведения партнеров по общению, тренировка, в том числе с применением видеосъемки с последующим самоанализом, изучение научной и учебной литературы в указанном аспекте и др.

Обсуждение. Жест, в узком значении, есть выразительное движение рук, передающее внутреннее психическое состояние человека, его эмоции и чувства. Экспериментально установлено, что начало воображения – в деятельности руки. Жесты оживляют изложение материала, обращают внимание слушателей на те или иные стороны сообщения, служат средством усиления или пояснения мысли. Жест это движение, выполняющее функцию общения, т.е. движение риторического свойства. Механизм языка жестов органически вплетается в механизм звукового языка, дополняя и усиливая его действенность [1–2].

В античные времена искусству жестикуляции при публичном выступлении придавали большое значение. Пластику называли немой музыкой, приписывая ей способность движениями передавать то, что трудно было выразить словом. Сократ уже в зрелом возрасте стал осваивать искусство танца. Платон в танце видел имитацию всех жестов и движений, которые делает человек и считал пластические умения гражданской добродетелью. Аристотель говорил, что пляска всей совокупностью движений передает нравы, страсти и деяния. Плутарх называл танец немой беседой, говорящей картиной. Цицерон писал, что каждое движение души имеет свое естественное выражение в жесте и мимике, они должны отвечать смыслу слов, ведь каждое телодвижение есть мысль, а каждая мысль – телодвижение. Условная речь жестов изучалась и комментировалась и многими другими античными авторами. Они отмечали, что движение не может быть некрасиво, если оно

отвечает своему назначению. Само искусство сцены имеет своим началом танец. *Mens sana in corpore sano* – это основное положение мудрости античных греков и римлян отнюдь не являлось для них пустой фразой. Человек, выступающий публично, а значит влияющий на жизнь сограждан, несет ответственность за *здоровый дух в здоровом теле*, его влияние заключена в строгом согласии между физическими и духовными силами.

Пантомимика – движения всего тела. Для греков *pantomime* – это бессловесная речь, «все воспроизводящая», способная выразить все. Движениями «рассказывали» легенды и предания. В Древней Греции и Древнем Риме пантомима была органическим элементом танца, а танец был неотделим от пантомимы. При помощи пантомимы излагались целые философские системы (танцовщик Мемфис, например, передавал так учение Пифагора) [3]. Условной природе языка близок язык пантомимы, также использующий иносказание, метафору, гиперболу. Пластическими средствами могут быть выражены простые и одновременно самые глубокие общечеловеческие эмоции, свойственные людям разных эпох и стран, разных возрастов и взглядов. Пантомима считается наиболее древней формой театрального искусства.

Мимика (от греч. «подражательный») – это выражение лица, прежде всего, взгляда. Именно глаза – «зеркало души», «орган душевных движений». С их помощью при общении осуществляется обратная связь. «Стеклянные», испуганные, равнодушные, напряженные глаза – серьезная помеха для общения. Экспериментально установлено, что при застывшем, неподвижном лице говорящего для слушающего теряется не менее 10–15 % информации. Несмотря на то, что трудно установить движения группы мышц, выражающие единые для всех людей эмоции, мы улавливаем малейшие изменения в эмоциональном состоянии собеседника по изменениям его лица. Одновременно не может быть искренним слово и фальшивым жест, и наоборот. Интуитивно эта рассогласованность будет воспринята слушателем как неискренность.

К примеру, улыбка особенно ценится в человеческом общении. Но улыбка улыбке рознь, ведь речь не идет о ремесленной улыбке, лицемерной маске, приклеившейся к лицу. Улыбка же, свойственная людям с открытым, добрым характером, имеет свои особенные черты. Она обычно возникает постепенно, освещая все лицо, и длится недолго, но вполне достаточно для того, чтобы быть ясно увиденной. Улыбка должна быть исполнена сердечного тепла, дружелюбия. Ей достаточно «мелькнуть» на лице – в глазах, уголках губ...

Физическое поведение перед аудиторией должно быть свободным и естественным, лишенным нарочитости, вычурности или же скованности, зажимов. Слишком частые, однообразные, суетливые, резкие движения неприятны, приедаются и раздражают. Все невербальные средства воздействия только тогда усилят эффект произносимой речи, когда будут находиться в полном соответствии с ее содержанием и стилем, являясь совершенным внешним выражением внутреннего состояния человека. Телодвижения оратора всегда бывают в тайном согласии с чувством души, со стремлением воли, писал в своем учебнике по риторике Н.Ф. Кошанский.

Любой жест основан на естественном движении. Именно в непринужденности, дающей движениям простор и свободу, состоит их красота и грация. Движение приобретает окраску в связи с обстоятельствами, его породившими. Характер движения меняется в зависимости от вызвавших его причин, от задач, которые оно преследует, от темперамента, возраста, эмоционального состояния говорящего, его национальной принадлежности. Все эти факторы влияют на динамику, темп и ритм движения, его «логику». Заторможенные, незавершенные жесты невольно выражают колебание, нерешительность. Когда жесты находятся в противоречии со словами, слушатель больше доверяет жестам, т.е. тому, что видит [4].

Основатель известной системы, ставившей своей задачей развитие выразительного движения актера, Дельсарт утверждал, что *лучший жест тот, которого не замечают*. Совершенно справедливо, что происхождение грации кроется в лаконичности, экономии внешних средств. Но это не единственное условие для существования грации. Для того, чтобы движения были гармоничными, естественными и грациозными, они должны отражать индивидуальность человека. Движения должны находиться в соответствии с естественными наклонностями и характером каждого индивидуума. Всякое целесообразное движение может быть красиво, потому что свободно. Знание своего дела, убежденность,

уверенность в своих силах порождают внутреннюю, а, следовательно, и внешнюю свободу. Отсутствие зажима – свобода, покой – с одной стороны, и отсутствие вялости – мобилизованность, хороший физический тонус, с другой стороны, обеспечивают пластическую выразительность. Логику поведения в условиях публичной речи диктует логика жизненного поведения. Уместным является лишь тот знак, который выражает суть [5].

Определенное физическое состояние, состояние тела, не только выражает, но и влечет за собой соответствующее психологическое состояние и с ним и само действие. Нормальным, естественным путем оно втягивает в работу тончайшие, не поддающиеся учету творческие силы природы. Приняв на некоторое время печальную позу, можно почувствовать, что нами овладевает печаль; присоединяясь к веселому обществу и подражая его внешним приемам, можно вызвать в себе мимолетное веселье. Если придать руке угрожающее положение со сжатым кулаком, то дополнением к этому сама собою является соответственная мимика лица и движение других частей тела. Здесь причиной является движение, а следствием эмоция, т.е. форма повлекла за собой связанное с ней переживание. Ритм в музыке и ритм в пластике соединены между собою теснейшими узами. У них одна общая основа: *движение* [6].

Употребление жеста связано с национальными традициями того или иного народа. Вот, например, описание манеры актерской игры в «комедийных храминах» Петра I: актер обычно сообщал о своем душевном состоянии, например, «о, как я рад» или «о, я прихожу в бешенство», и затем выражал то или иное состояние тем, что начинал метаться, рвать на себе одежды, ерошить волосы, дико вращать глазами, бегать, ложиться на землю, скакать, хохотать и т.п. [7] Для культуры России XX в. характерно сдержанное использование жестикюляции. Экономное движение лишь усиливают красноречие тела. В искусстве речевого действия жест должен быть сделан точно и вовремя, он должен быть скуп, но обладать драматической силой, жест без мысли, его оплодотворяющей, бесплоден.

Таким бесплодным, нежизненным, неестественным будет любой изолированный жест, употребленный вне взаимной согласованности всех частей тела, нарушающий целостное представление о душевном состоянии человека, создающий впечатление фальши, двусмысленности.

Движения могут иметь самостоятельное значение независимо от слов. Могут сочетаться с ними, придавая словам дополнительный смысл, могут быть в прямом противоречии со словами. От взгляда аудитории не ускользает ни одно движение, выдающее подчас нерешительность или самоуверенность, равнодушие или нервозность говорящего. Бегающие глаза, сутулость, бессмысленные движения рук, любой фальшивый жест может убить слово. Это связано с незнанием простых норм физического поведения перед аудиторией.

В процессе формирования языковой личности обучающемуся необходимо усвоить следующие основные положения, переводя знания на уровень умений и навыков в процессе практических занятий под руководством опытного педагога:

- внутренняя жизнь человека проявляет себя в активной внешней пластической жизни тела [8];
- жест предшествует речи;
- действие выражается не одной какой-либо частью тела вне связи с другими, а в совокупности всем физическим существом человека;
- в движениях не должно быть ничего лишнего, случайного и нецелесообразного;
- наиболее отзывчивыми, мягкими, выразительными, действенными в пластике являются руки;
- одна рука проявляет себя активней, тогда как другая ей вторит, поддерживает, сопровождает, дополняет ее;
- органичность жеста заключается в том, что он не показывает, а выдает наши мысли и чувства;
- пластика должна быть созвучна эстетическим представлениям своего времени, отвечать национальной культуре народа.

Таковы основные законы пластической выразительности, соблюдение которых сделает «убедительным» наше тело; они конкретизируются и практически отрабатываются в

творческом режиме единства слова и действия на занятиях тренингов по риторике. Актуален в связи с этим опыт Сочинской лингвориторической школы [9–12], особенно в аспекте профессиональной подготовки и переподготовки филолога как профессиональной языковой личности [13–14], который может быть значительно усилен в области формирования ее кинесической компетенции.

Заключение. Идеальный оратор в античном представлении соединяет в себе мысль философа, тонкость диалектика, язык поэта, память юрисконсульта, голос, жесты и грацию великих актеров. Грацию рождает согласие и соответствие многого в едином экспрессивном потоке речевого намерения. Физическое действие выражается не одной какой-либо частью тела вне связи с другими, а в совокупности всем физическим существом человека. Участвуя в общении, человеческое тело, можно сказать, из «природы» преобразуется в «культуру», начинает выполнять свое культурное предназначение. Система знаний о совокупности телодвижений, или кинесика, ее усвоение и практическое применение выступает важным средством формирования языковой личности.

Примечания:

1. Выготский Л.В. Психология искусства. Минск, 1998.
2. Леонтьев А.А. Язык. Речь. Речевая деятельность. М., 1979.
3. Античные риторика / Под ред. А.А. Тахо-Годи. М., 1978.
4. Апинян Т.А. Игра в пространстве серьезного. Игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие. СПб., 2003.
5. Кристи Г. Воспитание актера школы Станиславского / Ред. и предисл. Вл. Прокофьева. Учеб. пособие для театр. ин-тов и училищ. Изд. 2-е. М., 1978.
6. Далькроз Е. Жак. Ритм, его воспитательное значение для жизни и для искусства. Шесть лекций. СПб., 1913.
7. Евреинов Н.Н. История русского театра. Нью-Йорк, 1955.
8. Станиславский К.С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика. М., 2010.
9. Ворожбитова А.А. О концепции лингвориторического образования // Высшее образование в России. 2005. № 11. С. 91–96.
10. Vorozhbitova A.A. Lingual rhetoric paradigm as integrative research prism in philological science // European researcher. 2010. № 2. С. 183–190.
11. Ворожбитова А.А. Сочинская лингвориторическая школа: программа и некоторые итоги // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 1. С. 77–83.
12. Ворожбитова А.А. Теория и практика лингвориторической парадигмы: Сочинская школа // Вестник Российского университета дружбы народов Серия, «Вопросы образования: языки и специальность», №4, 2012. С. 77–84.
13. Ворожбитова А.А. Филолог как профессиональная языковая личность в инновационном потенциале Федерального государственного стандарта третьего поколения (ФГОС-3): лингвориторико-синергетический подход // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2010. № 4. С. 144–149.
14. Renz T.Y. Conceptual and Technological Organization and Hold of International Scientific School “Linguo-rheoric Paradigm: Theoretical and Applied Aspects” // European Journal of Contemporary Education, 2012, Vol.(1), № 1. С. 40–47.

References:

1. Vygotskii L.V. Psikhologiya iskusstva. Minsk, 1998.
2. Leont'ev A.A. Yazyk. Rech'. Rechevaya deyatel'nost'. M., 1979.
3. Antichnye ritoriki / Pod red. A.A. Takho-Godi. M., 1978.
4. Apinyan T.A. Igra v prostranstve ser'eznogo. Igra, mif, ritual, son, iskusstvo i drugie. SPb., 2003.
5. Kristi G. Vospitanie aktera shkoly Stanislavskogo / Red. i predisl. Vl. Prokof'eva. Ucheb. posobie dlya teatr. in-tov i uchilishch. Izd. 2-e. M., 1978.
6. Dal'kroz E. Zhak. Ritm, ego vospitatel'noe znachenie dlya zhizni i dlya iskusstva. Shest' lektzii. SPb., 1913.

7. Evreinov N.N. Istoriya russkogo teatra. N'yu-Iork, 1955.
8. Stanislavskii K.S. Rabota aktera nad soboi v tvorcheskom protsesse perezhivaniya. Dnevnik uchenika. M., 2010.
9. Vorozhbitova A.A. O kontseptsii lingvitoricheskogo obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2005. № 11. S. 91–96.
10. Vorozhbitova A.A. Sochinskaya lingvitoricheskaya shkola: programma i nekotorye itogi // Vestnik Pomorskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki. 2011. № 1. S. 77–83.
11. Vorozhbitova A.A. Teoriya i praktika lingvitoricheskoi paradigmy: Sochinskaya shkola // Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov Seriya, «Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'», №4, 2012. S. 77–84.
12. Vorozhbitova A.A. Filolog kak professional'naya yazykovaya lichnost' v innovatsionnom potentsiale Federal'nogo gosudarstvennogo standarta tret'ego pokoleniya (FGOS-3): lingvitoriko-sinergeticheskii podkhod // Vestnik Sochinskogo gosudarstvennogo universiteta turizma i kurortnogo dela. 2010. № 4. S. 144–149.

УДК 378

Красноречие языка тела как средство формирования языковой личности

Ольга Игоревна Марченко

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

Университетская наб. 7/9

Доктор философских наук, профессор

E-mail: olga_marchenko@pochta.ru

Аннотация. Слово, звук, движение – именно по этим каналам связи мы осуществляем речевое взаимодействие. Риторический акт не может рассматриваться изолированно от «языка» движений и жестов. Человеческий жест относится к языку, а не к обусловленным нашей природой двигательным проявлениям, он открывает, можно сказать, мысль в движении к другому (партнеру, слушателю, аудитории). Одно и то же высказывание, сопровождаемое различными жестами, может приобретать прямо противоположные значения. Специальное знание о совокупности телодвижений носит название кинесика, его усвоение и практическое применение выступает важным средством формирования языковой личности.

Ключевые слова: общение; взаимодействие; движение; жест; поза; пластика; мимика.

UDC 811.161.1'1(075.8)

National and Cultural Connotations in Terms of Foreign Language Acquisition

Marina V. Pimenova

Kemerovo State University, Russia
6, Krasnaya street, Kemerovo, 650043
Dr. (Philology), Professor
E-mail: pimenovamV2013@yandex.ru

Abstract. The article analyses ethno-cultural words connotations, which are usually ignored when acquiring foreign languages. Standard dictionaries don't always contain such connotations. Modern linguistics demands the design of new type of dictionaries – the dictionary of ethno-cultural connotations.

Keywords: National and cultural connotations; concept; ethno-cultural specificity; metaphor; linguistic and conceptional worldview.

Введение. При изучении иностранного языка каждый сталкивается с проблемой национальной и культурной специфики языка. Культурные коннотации, скрывающиеся за словом, представляют предмет отдельного изучения. Коннотативное значение, согласно Л. Ельмслеу, – это вторичное значение, означающее которого само представляет собой некоторый знак. Культурные коннотации связаны с различными областями жизнедеятельности человека и могут быть обусловлены историческими событиями, религией, бытом, донаучным познанием мира. На современном этапе развития языкознания одной из первоочередных проблем может быть названа проблема определения общей для языка и культуры онтологической платформы. Для этого необходимо изучить языковые единицы как средство хранения и передачи ментальности носителей языка, а также как средство, продуцирующее эту ментальность.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили конструкции с лексемами, включающие культурные коннотации, собранными из авторитетных английских, немецких, французских и русских словарей. В работе используются метод концептуального анализа, дистрибутивный метод, сравнительный и сопоставительный методы, метод анализа словарных дефиниций.

Обсуждение. Постичь картину мира всегда непросто; в силу привычки мы не замечаем картину мира, отраженную в родном языке. Картину мира другой культуры можно увидеть через призму родного языка. Мы замечаем особенности своей картины мира только тогда, когда сравниваем ее с чужой, иноязычной картиной мира. Укоренившиеся в культуре признаки того или иного концепта отображают метонимическую и метафорическую системы, сложившиеся в языке. По словам М.К. Голованивской, «через метафорическую систему мы получаем доступ к ценностям той или иной культуры, причем даже к тем, которые не слишком очевидны» [1, с. 29].

Пути ассоциирования – наиболее интересная область изучения свойств различных языков в рамках концептуальных исследований. Так, в русском языке молчание ассоциируется с замком (повесить замок на рот; закрыть рот на замок), в английском – с пуговицами (to button up one`s mouth), бабочка в русском и английском ассоциируется по признаку формы с галстуком (bow-tie, dicky-tie), немецкое Schmetteling не используется для обозначения галстука-бабочки. В английской bullfinch «снегирь» образовано от двух слов bull «бык», «бычий» и finch «вьюрок», «зяблик», в русском языке слово снегирь образовано от снег и коннотаций не имеет, немецкое Gimpel означает не только «снегирь», но и «простофиля». Лягушка в русской языковой картине мира имеет ассоциативные связи с царевной (в сказке «Лягушка-царевна»), в английской языковой картине мира – с комком в горле (frog-in-the throat; to have frog-in the throat «хрипеть»). В русском варианте ассоциации возникают на основе фольклорных традиций, в английском – на

основе исторических реалий (французское «окультуривание» Англии сказалось и на традициях питания, – не каждый англичанин принял французскую кухню).

Яркая семантическая специфика слов особенно проявляется в сфере их коннотаций, что обычно отображает оценочные признаки соответствующего концепта. Многие денотативные периферийные признаки в силу своего конкретного содержания тесно связаны с эмоцией и оценкой. Лиса в русском и английском (fox) имеет адекватную коннотацию неодобрения – «хитрость» (хитрый лис; sly as a fox). В немецком языке метафорическое употребление этого зоонима в сочетаниях рыжая бабочка, рыжая лошадь, рыжий человек (рыжеволосый) основано не на коннотации слова Fuchs, а на ассоциации с рыжим цветом меха этого зверя (в английском такое явление тоже возможно: foxy «рыжий»). В английском с хитростью ассоциируются собаки (sly dog «хитрец»), что не наблюдается в русском.

Знание культурных коннотаций народа представляется важным при исследовании концептуальных структур. Значимый русский культурный концепт душа при переводе в другую концептуальную систему заменяется на адекватный значимый концепт иной культуры: при переводе известной строчки из А.С. Пушкина Татьяна (русская душой)... душа «исчезает», а «появляется» сердце, понимаемое в английской культуре как средоточие материальной (физической) и духовной жизни человека и всего народа в целом (в результате получается Russian in the heart).

Язык отображает концептуальную картину мира. Концептуальная картина мира – сложившаяся давно и сохранившаяся донныне национальная картина мира, дополненная ассимилированными знаниями, отражающая мировоззрение и мировосприятие народа, зафиксированная в языке, ограниченная рамками консервативной национальной культуры народа (см. подробнее в: [2; 3]).

Научная картина мира (выражающая знания определенной отрасли науки) и наивная картина мира (аккумулирующая все накопленные народом знания о мире, так или иначе обозначенные в языке) могут в своих моделях чрезвычайно отличаться друг от друга. Расхождение вызвано развитием науки и культуры в обществе. В языке фиксируются не только новые знания, но и знания, когда-то существовавшие у носителей языка.

Язык хранит в себе первичные знания о природе, человеке и его месте этом мире. Современный человек не всегда осознает то, какими языковыми ресурсами он пользуется в повседневности. Это заметно при анализе слов, получивших свое переосмысление в ходе развития языка. Так, в выражениях *сердечный приступ*, *завоевать сердце дамы* современник с трудом заметит военные метафоры. И это указывает на то, что за период существования этноса изменилась концептуальная сетка, понятиями (ячейками) которой носитель языка оперирует в своем познании действительности.

Метафоры проявляются в рамках существующих в национальной культуре системе кодов культуры. Содержание культуры представлено различными областями: это нравы и обычаи, язык и письменность, одежда, поселения, работа (труд), воспитание, экономика, армия, общественно-политическое устройство, закон, наука, техника, искусство, религия, проявления духовного развития народа. Все эти области в языке реализуются в виде системы кодов культуры. Код культуры – это макросистема характеристик объектов картины мира, объединенных общим категориальным свойством. При переносе в языке характеристик из одного кода в другой возникает метафора или метонимия. Код культуры – это таксономия элементов картины мира, в которой объединены природные и созданные руками человека объекты (биофакты и артефакты), объекты внешнего и внутреннего миров (физические и психические явления). Как пишет В.Н. Телия, культура – это «та часть картины мира, которая отображает самосознание человека, исторически видоизменяющегося в процессах личностной или групповой рефлексии над ценностно значимыми условиями природного, социального и духовного бытия человека» [4, с. 18].

В языке отобразилось свойство мышления человека, живущего в природной и социальной среде, переносить на свой внутренний мир и его объекты антропоморфные и биоморфные характеристики, что закрепилось в виде метафор и метонимии. Способность человека соотносить явления из разных областей, выделяя у них общие признаки, находится в основе существующих в каждой культуре системе кодов, среди которых растительный (вегетативный, фитоморфный), зооморфный (анимальный, териоморфный),

антропоморфный, предметный, пищевой, химический, цветовой, пространственный, временной. Растительный, зооморфный и антропоморфный код иногда объединяют под общим названием биоморфного (натуралистического) кода. Антропоморфный код, в свою очередь, делится на индивидуальный и социальный субкоды. Кодам культуры в основной своей части свойственен изоморфизм, т.е. в каждой культуре наличествует весь перечисленный спектр кодов, однако не все элементы указанных кодов будут изофункциональны. Поиск специфических элементов, отличающих тот или иной код культуры, позволяет указать на особенность культуры, отраженной в мышлении народа. Элементы кодов выступают как классификаторы и квантификаторы друг для друга, за ними закреплена некоторая символическая культурная соотнесенность. «Ментальные архетипы складывались исторически, по определённым, генетически важным принципам, которые и следует описать» [5].

Важная роль диких и культурных растений в жизни человека способствует мифологизации всего, что с ними связано, начиная с земли и заканчивая жизнью и смертью. Все эти образы переносятся на человека. Тело человека переосмысливается в образах растения (о ребёнке говорят, что *он растёт*; будущего ребёнка называют *плод*, который *созревает в околородных водах* мед.: жизнь рождается в воде – море или небе/ небесном океане). Единообразии Макро- и Микрокосмоса наблюдается в некоторых символах, связанных с вегетативным кодом: смерть – это старуха с косою, жница, собирающая свой урожай (ср.: *скосила смерть кого*). У некоторых европейских народов до сих пор сохранились выражения, в которых «прочитываются» отголоски существовавших поверий о том, что детей люди берут из-под деревьев (ср. нем: *Kleinkinderbaum* букв. «дерево маленьких детей»), *находят в капусте* (у русского народа). У этих народов существовали представления о том, что души предков живут в дереве, ветвях, листьях, цветах.

Наблюдения над мотивирующими признаками концепта позволяют выявить те особенности, которые важны для разных народов. Так, русскому слову *подкидывиш* во французском соответствует *enfant trouvé* (букв. «найденный ребенок»), русскому *садиться в вагон* – немецкое *in den Wagen steigen* (букв. «подниматься в вагон»), русское *полуживой* на французский переводится как *demi-mort* (букв. «полумертвый»), русскому *расхоложивать* во французском соответствует *attiédir* (букв. «делать тепловатым»).

Культурные особенности концептов проявляются в исследовании системы категорий, отображающих понятийные и образные признаки. Многие о концептуальных признаках могут поведать сочетаемостные свойства репрезентантов концептов. Как часто говорилось о том, что русский народ ленив и не может хорошо и продуктивно работать, о чем якобы свидетельствуют пословицы и поговорки (*Работа не волк, в лес не убежит; Дураков работа любит*). И никто из исследователей «не заметил», что *работа* в русской концептуальной картине мира категоризируется признаками ‘привычки’ (я *привыкла работать*). В русском языке для выражения этого признака существует множество сочетаний (*привычка работать, привычная работа; привыкнуть работать; привыкай работать* – не императив, а оптатив, т.е. не приказ, а пожелание). И попробуйте образовать подобные словосочетания с именем *лень* и глаголом *лениться* (*привычка лениться; привычная лень, ?привыкнуть лениться; ?привыкай лениться*).

Другим примером различия в системе категорий, выражающих специфику концептосферы, могут служить немецкие параметрические концепты *толстый* и *тонкий*. Немецкие *dick* и *dünn* имеют не только понятийные признаки ‘толстый’ и ‘тонкий’ (входящие в категорию внешнего объема), но и ‘густой’ и ‘негустой’ (категория внутреннего объема). Французская концептосфера отмечает категории объема или плоскости (трехмерности или одномерности): *fin* ‘тонкий (в объеме, в обхвате)’ *mince* ‘тонкий (в одном измерении, в плоскости)’; *fin* также имеет понятийные признаки ‘стройный’, ‘изящный’, ‘острый (об игле и под.)’, ‘проницательный’ (категории внешности, эстетической оценки, инструментальной оценки, ментальной оценки), а *mince* – ‘незначительный’, ‘малый’ (категории оценки и размера). Категоризация языка, обеспечивая классификацию понятий, представляет каркас наивной картины мира. Установление семантической связи между словами обеспечивается некой фиксированной в языке понятийной сеткой, отражающей те виды и формы категоризации, которые сложились на протяжении многих веков существования данного языка.

Говоря о культурной памяти слова, следует затронуть вопрос об архаичных признаках соответствующих концептов, в виде которых в языке фиксируются первичные знания о мире. Под *архаичными понятийными* понимаются признаки концептов, зафиксированные в исторических и историко-этимологических словарях конкретных языков, но не отмеченные в словарях современных языков, а также признаки, диктуемые языковым материалом, но не зафиксированные в словарях соответствующих периодов. *Архаичные признаки* выражают наивные, обыденные представления народа о мире, которые не утрачены языком, но уже не осознаются носителями современного языка [6]. Архаичные признаки возможны только у тех концептов, история репрезентантов которых достаточно древняя. Так, например, архаичные признаки концептов *сердца* и *heart* включают в свой состав признаки 'солнечное сплетение', 'желудок', 'нутро', 'чрево', 'утроба', 'живот', 'желание' и др. Первоначальной системой образования признаков *сердца* и *heart* выступает биоморфная система. *Сердце* – это и реально существующий кровеносный орган в левой стороне груди, и все внутренности в целом. При этом ритуальная практика гадания по внутренностям животных и птиц, религиозная символика и атрибутика, культурные традиции и народная гносеология определяют ту систему образов, которая развивалась одновременно и существовала параллельно с биоморфной системой. Культурная память слова настолько консервативна, что донесла до нас реликты древнего знания, показывающие этапы освоения мира, как внешнего, так и внутреннего. Биоморфная модель переносов способствует появлению у концептов *сердца* и *heart* символических признаков Бога, жертвы, сосуда, которые при этом выражают архаичные мифологические представления о строении мира – макро- и микрокосма, объединяемых живительным огнем – земным и небесным. Изменения в системе верований повлекли за собой появление образов, зафиксированных в тексте Библии.

В языке заложены исконные и заимствованные понятия, которые фиксируются в виде отдельных концептуальных структур. По развитию концептуальной структуры можно судить об исконности или заимствованности того или иного концепта: у заимствованных концептов слаборазвитая структура. Даже при наличии многих признаков эти признаки плохо группируются, что свидетельствует о малом времени, затраченном на осознание различных сторон этого концепта, а также на внедрение его признаков в языковую практику. Чем обширнее представлены отдельные группы различными признаками, тем древнее концепт, на осознание его структуры затрачено больше времени, больше признаков усвоено носителями языка, значительная часть структуры такого концепта относится к общенациональным знаниям, а не индивидуальному опыту. В русском языке среди исконных концептов внутреннего мира, характеризующимися невероятным спектром признаков, можно назвать такие концепты, как *душа*, *сердце*, *мысль* и др.

Заимствованные концепты, помимо слабо развитой структуры, имеют еще некоторые отличительные особенности. Многие признаки таких концептов пришли вместе со словом в виде мотивирующего признака (не осознаваемого таковым народом, заимствовавшим концепт) и признаков, производных от него. При этом мотивирующий признак будет частотно представлен в отдельных контекстах, в отличие от древних, исконных концептов, мотивирующие признаки слов, репрезентирующих их, мало осознаются носителями языка и реализуются в виде стертых метафор. Другими словами, мотивирующий признак заимствованного концепта неизвестен из-за незнания исходного языка, но он востребован и актуален, у исконных концептов этот признак иногда просто забыт. Некоторые заимствования появились в языке вследствие развития культурных связей между народами, а значит, и восприятия новых знаний, известных другим народам. Такие знания связаны, в первую очередь, с мифологией и устным творчеством. Некоторые знания пришли в виде конкретных философских теорий. Примером этому может служить концепт *идея*. Учение об идеях было предложено Платоном. Часть признаков этого заимствованного концепта восходит именно к его учению. Другая часть признаков относится к мифу об Афине, который, вместе с концептом *идея* и лежащим в его основе мифом, был перенесен через все западноевропейские культуры, в Россию (см. подробнее: [7]).

На культурные коннотации налагает отпечаток религия, принятая в том или ином социуме. Первоначально в Англии жрецов именовали словом priest (priestess «жрица»), позже так стали называть христианских священников, сейчас этим словом

образно обозначают деятелей науки (a high priest of science), т.е. наука осознается носителями английского языка как религия (это вполне объяснимо: в средневековые времена монастыри были научными центрами).

Заключение. Язык каждого народа можно назвать народной энциклопедией, фиксирующей все знания о мире и опыт предыдущих поколений. В языке хранится многое из того, что было познано народом на протяжении своей истории, потому что любая культура рождается и развивается в национальных формах. Максимальное включение «культурного компонента» в процесс изучения иностранного языка представляется важным и необходимым, при этом необходимо системное его представление в рамках целостной концепции формирования языковой личности, в т.ч. би- и полилингвальной (см., напр., лингвориторический подход в работах: [8–12]).

Примечания:

1. Головановская М.К. Французский менталитет с точки зрения носителя русского языка. М.: Фил. фак-т МГУ, 1997. 281 с.
2. Пименов Е.А., Пименова М.В. Сопоставительный анализ заимствованных концептов (на примере русского концепта *идея* и немецкого концепта *Idee*) // Концептуальные сферы «мир» и «человек»: коллективная монография / отв. ред. М.В. Пименова. Кемерово: Графика, 2005. С. 143-176. (Серия «Концептуальные исследования». Вып. 6).
3. Пименова М. В. Концепт *сердце*: образ, понятие, символ. Кемерово: КемГУ, 2007. 500 с. (Серия «Концептуальные исследования». Вып. 9).
4. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 285 с.
5. Головановская М.К. Французский менталитет с точки зрения носителя русского языка. М.: Фил. фак-т МГУ, 1997. С. 15.
6. Пименова М. В. Концепт *сердце*: образ, понятие, символ. Кемерово: КемГУ, 2007. 500 с. (Серия «Концептуальные исследования». Вып. 9). С. 17.
7. Пименов Е.А., Пименова М.В. Сопоставительный анализ заимствованных концептов (на примере русского концепта *идея* и немецкого концепта *Idee*) // Концептуальные сферы «мир» и «человек»: коллективная монография / отв. ред. М.В. Пименова. Кемерово: Графика, 2005. С. 143-176. (Серия «Концептуальные исследования». Вып. 6). С. 143–176.
8. Ворожбитова А.А., Тимофеев А.В. Билингвальный аспект непрерывного лингвориторического образования (русский / иностранные языки) с позиций компетентностного подхода: направления бакалавриата // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2012. №2 (20). С. 205–210.
9. Vorozhbitova A.A. Lingual rhetoric paradigm as integrative research prism in philological science // European researcher. 2010. № 2. С. 183–190.
10. Vorozhbitova A.A. Discourse-paradigmatics and Discourse-syntagmatics Categories in Linguo-rhetoric Paradigm // European researcher. 2011. № 11 (14). P. 1532–1537.
11. Ворожбитова А.А. Теория и практика лингвориторической парадигмы: Сочинская школа // Вестник Российского университета дружбы народов Серия, «Вопросы образования: языки и специальность». №4. 2012. С. 77–84.
12. Renz T.Y. Conceptual and Technological Organization and Hold of International Scientific School “Linguo-rheoric Paradigm: Theoretical and Applied Aspects” // European Journal of Contemporary Education, 2012, Vol.(1), № 1. С. 40–47.

References:

1. Golovanivskaja M.K. Francuzskij mentalitet s tochki zrenija nositelja rus-skogo jazyka. M.: Fil. fak-t MGU, 1997. 281 s.
2. Pimenov E.A., Pimenova M.V. Sopostavitel'nyj analiz zaimstvovannyh konceptov (na primere russkogo koncepta ideja i nemeckogo koncepta Idee) // Konceptual'nye sfery «mir» i «chelovek»: kollektivnaja monografija / otv. red. M.V. Pimenova. Kemerovo: Grafika, 2005. S. 143-176. (Serija «Konceptual'nye issledovanija». Vyp. 6).

3. Pimenova M. V. *Koncept serdce: obraz, ponjatie, simvol*. Kemerovo: KemGU, 2007. 500 s. (Serija «Konceptual'nye issledovanija». Vyp. 9).

4. Telija V.N. *Russkaja frazeologija: Semanticheskij, pragmaticeskij i lingvo-kul'turologicheskij aspekty*. M.: Jazyki russkoj kul'tury, 1996. 285s.

5. Golovanivskaja M.K. *Francuzskij mentalitet s tochki zrenija nositelja russkogo jazyka*. M.: Fil. fak-t MGU, 1997. S. 15.

6. Pimenova M. V. *Koncept serdce: obraz, ponjatie, simvol*. Kemerovo: KemGU, 2007. 500 s. (Serija «Konceptual'nye issledovanija». Vyp. 9). S. 17.

7. Pimenov E.A., Pimenova M.V. *Sopostavitel'nyj analiz zaimstvovannyh konceptov (na primere russkogo koncepta ideja i nemeckogo koncepta Idee) // Konceptual'nye sfery «mir» i «chelovek»: kollektivnaja monografija / otv. red. M.V. Pimenova*. Kemerovo: Grafika, 2005. S. 143-176. (Serija «Konceptual'nye issledovanija». Vyp. 6). S. 143–176.

8. Vorozhbitova A.A., Timofeev A.V. *Bilingval'nyj aspekt nepreryvnogo lingvoritoricheskogo obrazovanija (russkij / inostrannye jazyki) s pozicij kompetentnostnogo podhoda: napravlenija bakalavriata // Vestnik Sochinskogo gosudarstvennogo universiteta turizma i kurortnogo dela*. 2012. №2 (20). S. 205–210.

9. Vorozhbitova A.A. *Teorija i praktika lingvoritoricheskoy paradigmy: Sochinskaja shkola // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov Serija, «Voprosy obrazovanija: jazyki i special'nost'»*. №4. 2012. S. 77–84.

УДК 811.161.1'1(075.8)

К вопросу о национальных и культурных коннотациях в аспекте изучения иностранного языка

Марина Владимировна Пименова

Кемеровский государственный университет, Россия

650043 г. Кемерово, ул. Красная, 6

Доктор филологических наук, профессор

E-mail: pimenovamV2013@yandex.ru

Аннотация. В статье исследуются этнокультурные коннотации слов, которые обычно не учитываются при изучении иностранных языков. Авторитетные словари не всегда указывают на существование таких коннотаций. Современная лингвистика требует создания словарей нового типа – словаря этнокультурных коннотаций.

Ключевые слова: национальные и культурные коннотации; концепт; этнокультурная специфика; метафора; языковая и концептуальная картины мира.

UDC 799.3

Innovations in Educational System: Mobile Learning Applications

¹Roza F. Rokhivadze

²Natalya V. Yelashkina

¹Irkutsk State linguistic University, Russia
193, Roza Luxemburg Street, Irkutsk, 664040
Senior Instructor (Education, the Foreign Languages)
E-mail: rokhivadze@diplomats.com

²Irkutsk State Linguistic University, Russia
55, Trudovaya Street, 49, 664040, Irkutsk
PhD (Pedagogy)
E-mail: nat.yelashkina@gmail.com

Abstract. This article presents the analysis of the current changes in the higher educational system of the Russian Federation. The stated issues are accompanied with the advice and possible solutions. Authors offer their own approaches and techniques for the academic staff of higher educational institutions in order to adapt to the new system.

Keywords: education; new system; innovations; issues; solutions.

Education is the most powerful weapon which
you can use to change the world
Nelson Mandela

Introduction. The key aim of current article is to enhance the experience of academic process management at the high educational establishment in the era of new information technologies. This issue has been observed previously [1; 2; 3; 4]. This topic is urgent because there is a harsh hold-back of the development of the education system in Russia. Probably, it would have been wrong to say that it happens only in the Russian Federation, because there are many rebels and revolutions of the students even in the European countries.

Unarguably, the teachers who are familiar with the Russian educational system can keep track of the outrageous attempts of the law-makers to set up an order in the system and make it work effectively. Today population observes such tendencies as globalization, technologization and high mobility of an academic process. All innovations in education are supposed to bring success, but now it is only time-consuming and bewildering.

American philosopher, ex-president and just a great thinker Benjamin Franklin used to say: "Be moderate in eating, drinking and sleeping. Think of what good you can do today". This rule of a perfect life is easy to follow for the modern teachers, because all 18 hours a teacher is making a paper work, the rest 6 hours – a teacher dreams about this paper work while sleeping.

Discussion. So what is going on to the Russian educational system? Progress or "Utopia Ideas"?

Recently, the new educational standards are made public. According to these standards, the teacher is evaluated according the specific criterion, which are numerous and all of them presuppose that they must have a material outcome. Due to this fact, many teachers refocus on the things to be done rather than teaching students. Ridiculously, the teaching hours are not included in the teacher rating system. It is tempting to see what will be the result of this rating.

The idea of scoring teachers is good, from one standpoint, but it is not America, where teachers read lectures maximum 20 hours per week, while a teacher in Russia teaches 40 hours a week and has a relatively low salary. The American teachers have individual offices and computers to work and make innovations, the Russian teachers are looking for a chair to have a seat in order to read an interesting article or check the students' compositions. The upcoming system seems to consume teachers' time and energy, which could have been used for a class preparation and helping students. My point is: if settling the Western system of evaluation and education in Russia,

so the conditions must be changed accordingly.

From another point of view, new teachers' rating system is a perfect idea to move forward and it makes an implicit sense of competition among the teachers and professors. Competition is a good development strategy. Undeniably, talking and discussing this issue is a good idea. But the modern teachers need some "tricky" approach to adjust to the Western system if the former does not adjust to the teachers.

We have made the first step towards "mobilization" of teaching and studying processes. It is guaranteed that a tight contact with the presented method provides a qualified time management and students' organization.

Lets move from the problem stated to the practical ways of its solution. Please, draw your attention at this system, because this system is a brilliant alloy of the best Western education experience and a project method. Unarguably, the work of a teacher becomes more complicated because today he / she must be a navigator in searching, selecting, analyzing and checking information.

Conclusion. The table in front of you is an allied syllabus. How does it work? Before the beginning of course you teach you should plan all daily tasks and topics for the entire academic year. The syllabus is necessarily given to every student in your class. Do not forget to put the recommended references and articles to read. The course can also be accompanied by the Internet-resources. Include the number of scores they get for each task in your syllabus. Student can manage time and in case of absence in class, he / she knows what to study for the missed class in order to earn scores and pass credit / exam successfully. The main rule to follow in order to make this system work properly – state your requirements clearly and follow them unarguably. I made a classification of syllabus: long-term (for a year) and short-term syllabus (for a month). Lets discuss the syllabus in Business English.

Table

Date	At the lesson	At home – reading	Home-Task
September 15, 2013	The history of money	http://projects.exeter.ac.uk/RDavies/arian/llyfr.html	Read this article and make notes
September 22, 2013	Types of money	http://finance.mapsofworld.com/money/types/Types of Money	Summarize this article
September 29, 2013	Types of payment	http://couponwinner.com/different-types-of-payment.aspx	Write an short description of one type of payment
October 6, 2013	Perspective Sales strategies	http://smallbusiness.chron.com/sales-strategy-629.html	Design and present your own sales strategy
October 13, 2013	Getting a bank credit	http://mises.org/books/desoto.pdf http://www.wisageek.com/what-is-bank-credit.htm	Prepare a monologue about a bank credit: highlight the benefits and drawbacks of BC.
October 20, 2013	Final project: A paper work / presentation	<i>The final submissions will not be accepted! Please, submit your project this date !</i>	
October 27, 2013	Managing tourism	http://couponwinner.com/different-types-of-payment.aspx	Read this article and make notes
November 3, 2013	Types of entertainment / tourism	http://finance.mapsofworld.com/money/types/	Summarize this article
November 10, 2013	Modern tendencies in tourism	http://mises.org/books/desoto.pdf http://www.wisageek.com/what-is-bank-credit.htm	Write an short description of one type of payment
November 17, 2013	The development of tourism	http://projects.exeter.ac.uk/RDavies/arian/llyfr.html	Summarize this article

November 24, 2013	The types of hotels and their structures	http://finance.mapsofworld.com/money/types/	Read this article and make notes
December 1, 2013	Hotel management / strategies, techniques	http://couponwinner.com/different-types-of-payment.aspx	Write an short description of one type of payment
December 8, 2013	Eco-tourism	http://mises.org/books/desoto.pdf http://www.wisegeek.com/what-is-bank-credit.htm	Summarize this article
December 15, 2013	Final project: free choice	<i>Note: The final submissions will not be accepted! Please, submit your project this date !</i>	
December 22, 2013	Business Correspondence, letters, types of letters, the official language forms	http://finance.mapsofworld.com/money/types/	Read this article and make notes
Final:	Final project	<i>Note: The final submissions will not be accepted!</i>	

References:

1. Rokhvadze R.F. Innovations in the era of Globalization. URL: http://science.ucoz.ua/publ/nauchno_prakticheskie_konferencii/sociologicheskie_nauki/sociologicheskie_nauki/17-1-0-1232.
2. Rokhvadze R.F. Innovations in the Educational System of Russia: issues, solutions // AICT2012 Conference International Conference Information Technologies in Education. URL: <http://www.aict.info/2012/>.
3. Рохвадзе Р.Ф. Инновации в системе высшего образования: проблемы, решения, предложения // Актуальные вопросы современной педагогики (II)». 25 июля 2012 г. URL: <http://www.moluch.ru/conf/authors/6809/> (дата обращения: 20.12.2012).
4. Елашкина Н.В., Рохвадзе Р.Ф. Инновационные технологии в образовании // Проблемы современного образования: материалы III международной научно-практической конференции 10–11 сентября 2012 года. – Пенза – Ереван – Шадринск: ООО Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. С. 92-96.

References:

1. Rohvadze R.F. Innovacii v sisteme vysshego obrazovanija: problemy, reshenija, predlozhenija // Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki (II)». 25 ijulja 2012 g. URL: <http://www.moluch.ru/conf/authors/6809/> (data obrashhenija: 20.12.2012).
2. Elashkina N.V., Rohvadze R.F. Innovacionnye tehnologii v obrazovanii // Problemy sovremennogo obrazovanija: materialy III mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 10–11 sentjabrja 2012 goda. – Penza – Erevan – Shadrinsk: OOO Nauchno-izdatel'skij centr «Sociosfera», 2012. С. 92-96.

УДК 799.3

**Инновации в образовательной системе:
мобильные обучающие приложения**

¹Роза Ф. Рохвадзе

²Наталья Викторовна Елашкина

¹Иркутский государственный лингвистический университет, Россия
193, Роза Люксембург, 71, Иркутск, 664040

Доцент

E-mail: rokhvadze@diplomats.com

²Иркутский государственный лингвистический университет, Россия
664047, г. Иркутск, ул. Трудовая, 55 / 49

Кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: nat.yelashkina@gmail.com

Аннотация. Настоящая статья представляет анализ современных изменений в современной образовательной системе Российской Федерации. Представленные проблемы образования сопровождаются с возможными решениями и конкретным советом. Авторы представляют собственный подход и технику работы для современного преподавателя высшей школы для адаптации к новой системе.

Ключевые слова: образование; новая система; инновации; проблемы; решения.

UDC 316.7

Recreational Behavior in Terms of Crucial Problems of Formation¹Yury S. Tyunnikov²Valentina V. Krylova

¹ Sochi State University, Russia
26A, Sovetskaya street, Sochi, 354000
Dr. (Pedagogy), Professor
E-mail: tunn@yandex.ru

² Sochi State University, Russia
26A, Sovetskaya street, Sochi, 354000
PhD (Pedagogy), Assistant Professor
E-mail: valensiyaletter@mail.ru

Abstract. The article discusses psychological and educational backgrounds of recreational behavior formation. The problem of recreational behavior is considered in terms of personality and recreational culture interaction. Therefore, the authors tend to determine recreational culture potential, its internal reserves, show the possibilities of personality development, considering recreational behavior typology.

Keywords: recreational culture; recreational behavior; recreational behavior typology; psychological and educational backgrounds of recreational behavior formation.

Введение. В современном обществе рекреационные потребности человека приобретают все большее значение. Число людей, которых занимают не только проблемы работы и карьеры, но и не в меньшей мере проблемы полноценного отдыха, неуклонно растет. Изучение психолого-педагогических основ процессов восстановления и развития физических, интеллектуальных и духовных сил имеет высокую актуальность для решения практических задач формирования рекреационной культуры человека. Такое изучение носит комплексный характер и непосредственно затрагивает социальную, экономическую и психическую сферы жизни людей, предполагает всесторонний анализ социокультурных факторов рекреации, учет сущностных сторон и особенностей рекреационного поведения современного человека.

Социокультурный смысл рекреации необходимо рассматривать в определенном контексте, по отношению к совокупности действий, правил, норм, ценностей и т.д., обеспечивающих гармоничное взаимодействие энергозатратных и энергосостанавливающих состояний человека. Эти социокультурные феномены усваиваются, интерпретируются и субъектируются на индивидуальном уровне как элементы определенной культуры, превращаясь в специфические качества личности, которые актуализируют и запускают механизмы самоорганизации и самореализации в рекреационной сфере, регулируют важнейшие процессы жизнедеятельности и в целом, в более широком плане определяют образ жизни человека. По своей доминантной направленности и ценностно-смысловому содержанию такую культуру следует определить как рекреационную культуру [1, 2].

При изобилии и определенной доступности рекреационных услуг, что уже является достаточно типичным для многих стран, человек нередко оказывается в плену аксиологического и экзистенциального хаоса, в сложной ситуации этических дилемм, когда нравственные императивы рекреационного поведения теряют свою силу. Рекреация лежит в сфере экзистенциального, что связано с выбором, принятием решения. Следование собственным интересам, установкам, потребностям как раз и предполагает, что индивид обладает известной свободой выбора между различными видами рекреационной деятельности. Предоставляя возможность для удовлетворения разнообразных рекреационных потребностей, общество оставляет за человеком возможность выбирать не только виды рекреационной деятельности, но и формы и способы ее осуществления. Проблема состоит в том, насколько он готов к этому. А это уже вопрос его культуры, общей и

главным образом рекреационной. Именно в этом контексте необходимо исследовать социокультурную и личностноформирующую функции рекреационной культуры, рассматривая их через всевозможные и многообразные связи и отношения человека со всем универсумом своего бытия.

Рекреация и культура, также как образование и культура, - стороны генетически единого процесса антропосоциогенеза. В этой связи появляется стремление выявить потенциал рекреационной культуры, ее внутренние резервы, возможности активизации во имя развития как личности, так и общества. Одна из основных сложностей проблемы заключается в том, что трактовка понятий личность и культура в современной рекреации не является однозначной. Состояние человека и ценностно-смысловая структура его культуры нередко приходит в противоречие с общим потоком культуры и результатами цивилизации. В этой связи необходимо найти причины тех непредвиденных культурных акций, которые разрушают или препятствуют формированию рекреационной культуры личности.

В контексте стратегических и перманентных задач воспитания, образования и обучения рекреационная культура человека приобретает зримые черты важного направления.

Рекреационная культура, ценностно-смысловая структура которая имеет выраженную специфику (нормы, ценности, традиции, символы, образы, стереотипы, установки, мотивы рекреационного поведения), выполняет по отношению к личности функции саморазвития, самокоррекции и самореализации жизненно важных потенциалов.

В связи с этим, особую актуальность приобретает изучение моделей поведения человека в различных ситуациях, мотивации принятия решений, выбора предпочтений в тех или иных видах отдыха. Существуют разные мотивы выбора и потребления видов рекреационных услуг. Эти мотивы определяются возрастом, уровнем интеллекта, привычками, состоятельностью отдыхающих, принадлежности их к той или иной социальной группе, к тем или иным кругам общества и др. Рекреанты имеют различные цели отдыха и досуга – расширения кругозора и познания неизведанного, развлечений, удовлетворения религиозных потребностей, лечения, посещения родственников и т.д.

Формирование культуры рекреационного поведения порождает специфические задачи и проблемы: исследование социокультурных стереотипов, социокультурных барьеров, путей их преодоления, ролевой динамики рекреантов, типов и стилей рекреационного поведения, моделирование разнотипных образовательных процессов.

В психологии существует довольно большой разброс точек зрения на содержание понятия «поведение». Большинство сходится на том, что поведение – это всегда система взаимосвязанных реакций, осуществляемых живыми организмами в целях приспособления к окружающей среде. Однако вряд ли даже такое определение «поведения» можно признать приемлемым до конца. Дело в том, что в таком виде понятие «поведение» практически совпадает с понятием «адаптация». Однако поведение человека не сводится к адаптации. Его деятельность связана с изменением естественной среды, с созданием антропогенных ландшафтов, с изменением социальной среды, «персонификацией». Вместе с тем, возможно и отклоняющееся поведение: асоциальное в его различных формах, связанное с психическими отклонениями. Необходимо иметь в виду и то, что поведение, с одной стороны, позволяет нам отличать одного человека от другого, а с другой – дает основание объединять людей в группы. Поэтому в самом общем виде определим поведение как совокупность социально значимых осознанных, не вполне осознанных и неосознанных действий, обладающих характерной для их субъекта особенностью. В операциональных целях данное понятие целесообразно использовать с эпитетами, например «осознанное поведение», «отклоняющееся поведение», «неосознанное поведение».

Очевидно, что рекреационное поведение должно быть вполне осознанным, связанным с представлениями о собственных потребностях, целях, задачах в области рекреации, а также о тех возможностях удовлетворения потребностей, которыми рекреационная сфера должна обладать и обладает. Современная рекреация – это не просто совокупность рекреационных учреждений и процессов различного типа, это еще и специфические культурно-рекреационные пространства различного типа. Поэтому содержание понятия «рекреационное поведение» необходимо определить следующим образом – это совокупность осознанных социально значимых, обладающих характерной особенностью

действий субъекта по адаптации и самореализации в культурно-рекреационном пространстве. Соответственно, структура факторов рекреационного поведения в значительной мере определяется особенностями и структурой культурно-рекреационного пространства (дефиниция и общая атрибутация культурно-рекреационного пространства приведены в [3]).

В качестве субъектов рекреационного поведения следует различать: отдельного индивида, социальную группу, региональное сообщество людей, нацию, человеческое сообщество в целом. Если привести каждого из названных субъектов рекреационного поведения в соответствие с культурно-рекреационным пространством, то мы получим еще одну градацию уровней таких пространств:

- мегауровень: культурно-рекреационное пространство как глобальная цивилизация человеческого сообщества;
- макроуровень: культурно-рекреационное пространство как цивилизация нации;
- мезоуровень: культурно-рекреационное пространство как цивилизация территориально-регионального сообщества;
- микроуровень: данный уровень подразделяется на два подуровня – (1) культурно-рекреационное пространство как цивилизация социальной группы и (2) культурно-рекреационное пространство как цивилизация индивида.

Поведение рекреантов, как правило, осуществляется в составе малых групп: коллективах отдыхающих в санаториях, курортах, пансионатах, туристских группах, стихийно организуемых, самостоятельных коллективах.

Классическая модель психологии деятельности индивида в малой группе разработана В.Ф. Ломовым [4, с. 152-153]. Она представляла собой взаимосвязь следующих компонентов: идеальные объекты (знания и операции), зафиксированные в информационной модели, действия индивида с информационной моделью, знания и умственная деятельность, присвоенное индивидом. Однако индивид входит в состав «совокупного субъекта деятельности», формируемого в процессе обмена результатами деятельности каждого индивида в малой группе, взаимной регуляции и коррекции выполняемых действий, взаимного стимулирования и т.д. Г.В. Акопов показал, что понятие совокупного субъекта деятельности является важным и в исследовании малых контактных групп, и в изучении больших групп, реализующих массовые явления [5, с. 122].

Взаимодействие рекреантов в малых временных контактных группах также подчиняется данной схеме. В рамках указанной схемы могут возникать различные модели социально-психологического взаимодействия. Для малых временных контактных групп обычно выделяют две основные модели взаимодействия.

1. Взаимодействие в ситуации, когда в группе есть общность целей, интересов, настроений поведения, когда для рекреанта возможна самоидентификация и индивидуализация, когда он чувствует себя уверенно, у него поддерживаются все стимулы к восстановлению и плодотворному общению, когда существует возможность обмена ценной информацией, поддержка и помощь.

2. Взаимодействие в ситуации, при которой отсутствует общность целей, интересов, настроений, отношений, поведения, затруднена личная идентификация в контактной группе, нет взаимопомощи, понимания, поддержки, отсутствуют групповые стимулы к восстановлению.

Возможно и более сложное моделирование отношений во временной контактной группе через понятие коммуникативный акт. Такую классификацию моделей предлагает И.В. Ключев. Он выделяет пять основных моделей: а) коммуникативный акт неуместен, б) коммуникативный акт не своевременен, в) коммуникативный акт дисбалансирован, г) коммуникативный акт дезориентирован, д) полноценный коммуникативный акт [6].

Первая модель «коммуникативный акт неуместен» может возникнуть, когда людям изменяет осознание широты и долготы общения, когда не учитываются национально обусловленные модели взаимодействия, когда рекреантами игнорируется состояние здоровья своих коммуникантов, то есть нарушаются основные коммуникативные стратегии. Вторая модель «коммуникативный акт не своевременен» реализуется, когда не учитывается фактор времени, когда взаимодействующие рекреанты рассуждают с позиций разных

времен, разных социальных условий. Третья модель «коммуникативный акт «дисбалансирован» возможна, когда в коммуникации присутствует ошибочная адресация, когда неправильно намечаются адресаты взаимодействия. Четвертая негативная модель «коммуникативный акт дезориентирован» формируется, когда не учитывается сущность интересов, уровень информированности коммуниканта. И, наконец, пятая модель «полноценный коммуникативный акт», своим условием имеет целую группу максимумов: максимума полноты информации, максимума качества информации, максимума релевантности, максимума манеры, максимума такта, максимума великодушия, максимума одобрения, максимума скромности, максимума согласия, максимума симпатии.

Естественно, что среди выделенных социально-психологических моделей ролевого поведения рекреантов нас интересуют позитивные, их формирование – одна из основных задач психолого-педагогической рекреологии (развернутая характеристика психолого-педагогической рекреологии как учебной дисциплины и нового научного направления дана нами ранее) [7, 8, 9].

Изучение моделей рекреационного поведения – не единственная социально-психологическая проблема рекреации. Среди подобных проблем важнейшими являются: социально-психологическая определенность целей рекреанта, удовлетворенность отдыхом как комплексный социально-психологический показатель адаптированности рекреанта, самооценка рекреанта в системе ролевых установок, личностно-ролевая идентификация, ролевое поведение.

В настоящее время существуют различные, но достаточно сходные классификации рекреационных целей. Например, побудительные мотивы туризма, привлекающие иностранных туристов по мнению *Travellers Expectations of Foreign Destination* выглядят следующим образом: лечение, оздоровительные цели; отдых на море, спорт; зимний спорт и отдых; встреча с родственниками и друзьями; религиозные цели, паломничество; шопинг-цели; приобретение сувениров и подарков; изучение знакомства с новой культурой и образом жизни, едой и обычаями; знакомство с развлечениями, ночной жизнью, возможность посетить хороший ресторан, дансинги, и другие увеселительные заведения; возможность побыть немного в другом образе жизни, покутить, потратить свободные деньги, которые копились длительный период, хоть немного почувствовать себя человеком другого, более высокого уровня; смена общей обстановки, снятие стресса, отдых; встреча с новыми интересными людьми; посещение театров, представлений, фестивалей, карнавалов; изучение условий для потенциального бизнеса в данной стране.

Эти мотивы во многом подсказываются социологами компаний, проводящих опрос, хотя большинство из названных мотивов и даже все они действительно имеют место. Вместе с тем, данная классификация мотивов может быть изменена, дополнена, структурирована. Мотивация может выглядеть по-другому, если ее изучают не с социологическими, а с иными целями. Например, с целью «получения, обобщения и анализа маркетинговой информации» (при этом изучается мотивация потребителей рекреационных услуг, как потенциальных, так и реальных) [10].

Следует также иметь в виду, что мотивацию, целеполагание можно и нужно формировать. Культурно-рекреационный подход предполагает именно формирование мотивации повышенного порядка.

Важной характеристикой социально-психологического состояния рекреантов является, как уже отмечалось, их удовлетворенность рекреационными услугами, рекреационной обстановкой. Удовлетворенность отдыхом может рассматриваться как показатель адаптированности рекреантов предложенной им рекреационной ситуацией.

Не менее важным является исследование самооценки рекреантов, их положения, поведения, настроения. С анализом самооценки тесно связано изучение ролевого поведения рекреантов. Ролевое поведение – это своеобразное единство, взаимопроникновение общественной роли, пусть даже во временной ситуации, и индивидуальности исполнителя. Чтобы понять, прогнозировать и воздействовать на поведение, надо исследовать особенности роли личности и взаимоотношения этих особенностей [11].

Бывают случаи, когда человек вынужден исполнять роль, содержание которой не соответствует его представлению о самом себе. В такое положение рекреанты попадают довольно часто. Возникает внутриличностный конфликт, который может вызвать сильное

эмоциональное напряжение, проявляющееся по-разному, в зависимости от особенностей характера. Разрешение подобных конфликтов должно иметь рациональные формы, которые предлагаются технологиями психолого-педагогической рекреологии. Самое главное при этом – исключить случаи псевдоадаптации, когда конфликт между ролью и представлением индивида о себе не разрешается, а лишь устраняется из сферы сознания путем подавления, «рационализации», инверсии, «реактивного образования» и т.д.

Исследования социально-психологических моделей рекреационного поведения, изучение других социально-психологических особенностей рекреантов являются основанием для типологизации поведения рекреантов.

С позиций изучения рекреационного поведения очень важным представляется выявление особенностей адаптационной деятельности людей.

Теоретический анализ позволяет выделить следующие феномены деятельности, функционального состояния и личности субъекта, которые могут выступать как структурные компоненты адаптации. Первый – активизационный – компонент связан с органическими и функциональными затратами, направленными на достижение значимых для субъекта целей, с одной стороны, и компенсацию факторов, препятствующих достижению этих целей, с другой. Здесь мы имеем дело с механизмами активизации, преобразования и распределения активационно-энергетических ресурсов субъекта, которые зависят от индивидуально-генетических свойств нервных процессов как основы, «материального субстрата» любой поведенческой активности. Основу второго – когнитивного компонента, составляют перестройки в когнитивных системах деятельности, направленные на выработку наиболее эффективных способов переработки информации, без которых эффективная адаптация не возможна. Третий – эмоциональный – компонент определяется динамикой эмоциональных переживаний, являющихся субъективными индикаторами эффективности процесса адаптации, которые в экстремальных условиях способны приобретать доминирующее значение. В качестве четвертого могут быть выделены мотивационно-волевые процессы, которые обеспечивают координацию всех остальных компонентов в направлении реализации значимых для субъекта целей и тем самым придают устойчивость и непрерывность процессу адаптации [11]. С точки зрения оценки рекреационного поведения и его типологии наиболее важными критериями являются коммуникационная компетентность и преобладающий тип адаптации.

Обычно выделяют три уровня коммуникационной компетентности: высокий, средний и низкий. С учетом четырех видов адаптационной деятельности можно говорить о двенадцати основных типах рекреационного поведения (см. Табл.).

Наиболее предпочтительными типами рекреационного поведения являются «высококомпетентный-мотивационно-волевой», «высококомпетентный-когнитивный».

Наиболее проблематичными являются «низкокомпетентный-активизационный», «низкокомпетентный-эмоциональный», остальные являются более (среднекомпетентный-когнитивный, среднекомпетентный-мотивационно-волевой) или менее (среднекомпетентный-активизационный, среднекомпетентный-эмоциональный и т.д.) приемлемыми.

Однако это исходные типы рекреационного поведения, заданные личностными особенностями, сложившимися вне сферы непосредственной рекреационной деятельности индивида. Конечно же, «исходное» рекреационное поведение определялось особенностями мега- и макро культурно-рекреационных пространств. Факторы сферы непосредственной рекреационной деятельности в конечном счете определяют типы поведения рекреантов.

Следует подчеркнуть особую важность факторов внутригрупповых межличностных отношений рекреантов, которые неизбежно приводят к возникновению ролевых и статусных отношений, которые социологи выражают понятиями «лидеры», «активисты», «исполнители», «аутсайдеры», а представители социометрии – понятиями «звезды», «предпочитаемые», «принятые», «не принятые», «пренебрегаемые», «изолированные».

Основные типы рекреационного поведения

<p>1.Высоко-компетентный, высоко-адаптированный-активизационный:</p> <p>Организованный массовый турист Любители спокойного отдыха Любители удовольствий. Любители активного отдыха Любители приключений Мезоморфный тип отдыхающих</p>	<p>1.Высоко-компетентный, высоко-адаптированный-когнитивный:</p> <p>Турист-исследователь Отдыхающие с целью познания, изучения отдыхающих</p>	<p>1.Высоко-компетентный, высоко-адаптированный-эмоциональный:</p> <p>Любители приключений Любители наслаждений Эктоморфный тип отдыхающих</p>	<p>1.Высоко-компетентный, высоко-адаптированный-мотивационноволевой:</p> <p>Индивидуальный турист Турист-бродяга. Любители спортивного отдыха Тенденциозные туристы Эндоморфный тип отдыхающих</p>
<p>2.Средне-компетентный, средне-адаптированный-активизационный:</p> <p>Организованный массовый турист Любители спокойного отдыха Любители удовольствий. Любители активного отдыха Любители приключений Мезоморфный тип отдыхающих</p>	<p>2.Средне-компетентный, средне-адаптированный-когнитивный:</p> <p>Турист-исследователь Отдыхающие с целью познания, изучения отдыхающих</p>	<p>2.Средне-компетентный, средне-адаптированный-эмоциональный:</p> <p>Любители приключений Любители наслаждений Эктоморфный тип отдыхающих</p>	<p>2.Средне-компетентный, средне-адаптированный-мотивационноволевой:</p> <p>Индивидуальный турист Турист-бродяга. Любители спортивного отдыха Тенденциозные туристы Эндоморфный тип отдыхающих</p>
<p>3.Низко-компетентный, низко-адаптированный-активизационный:</p> <p>Организованный массовый турист Любители спокойного отдыха Любители удовольствий. Любители активного отдыха Любители приключений Мезоморфный тип отдыхающих</p>	<p>3.Низко-компетентный, низко-адаптированный-когнитивный:</p> <p>Турист-исследователь Отдыхающие с целью познания, изучения отдыхающих</p>	<p>3.Низко-компетентный, низко-адаптированный-эмоциональный:</p> <p>Любители приключений Любители наслаждений Эктоморфный тип отдыхающих</p>	<p>3.Низко-компетентный, низко-адаптированный-мотивационноволевой:</p> <p>Индивидуальный турист Турист-бродяга. Любители спортивного отдыха Тенденциозные туристы Эндоморфный тип отдыхающих</p>

Правда, во временных контактных группах эти роли и статусы не столь явно выражены, а некоторые и вообще отсутствуют. Выработка окончательного варианта типологии рекреационного поведения с использованием методов факторного анализа входит в содержание следующего этапа нашей научно-исследовательской разработки. Обозначение направлений исследования типов рекреационного поведения позволяет нам наметить и направления создания технологий адекватного рекреационного поведения и коррекции неадекватного.

Основные усилия организаторов культурно-рекреационного пространства (в данном случае имеется в виду такие институциональные формы культурно-рекреационного пространства, как санаторий, турбаза, дом отдыха, пансионат и т.п.) должны сводиться не только к инициированию должного рекреационного поведения отдыхающих, его коррекции и поддержке, но также и к созданию условий, обеспечивающих нормальное осуществление рекреационного поведения. При этом одна из главных целей администрации и работников культурно-рекреационного пространства должна состоять в том, чтобы с учетом основных факторов-детерминантов рекреационного поведения последовательно создавать такие условия, которые позволяют превратить рекреационное поведение в нормально протекающий оздоровительно-восстановительный процесс. Конечно же, на других уровнях управления такого рода усилия также требуют соответствующей поддержки и создание адекватных экономических, правовых, организационных и прочих условий.

Одной из главных задач специалистов по формированию культуры рекреационного поведения является выделение и исследование факторов-детерминантов последнего.

Вполне понятно, что на общую направленность рекреационного поведения, его особенности, структуру, содержание значительное влияние оказывают различные внешние факторы. Их рассмотрение представляет определенный интерес не только для теоретической проработки проблем психолого-педагогической рекреологии, но также и для решения задач социального и психолого-педагогического проектирования и регулирования рекреационного поведения.

Мы рассматриваем факторы-детерминанты рекреационного поведения как некоторую оппозицию «культурно-рекреационное пространство – внешняя среда», другими словами, как внешние воздействия, определяющие состояние и особенности функционирования того или иного культурно-рекреационного пространства. При этом общей формой упорядочения такого рода факторов выступает принцип иерархии.

Для того, чтобы эшелонировать факторы-детерминанты рекреационного поведения, необходимо, во-первых, провести дифференциацию субъектов рекреационного поведения, во-вторых, поставить того или иного субъекта рекреационного поведения в адекватное соответствие с культурно-рекреационным пространством, в-третьих, определить иерархию самих культурно-рекреационных пространств и по этим уровням выстроить факторы-детерминанты рекреационного поведения. Заметим, что в данном случае речь идет не о масштабе культурно-рекреационного пространства (поскольку оно главным образом связано со степенью освоения-присвоения субъектами рекреационного поведения соответствующего культурно-рекреационного пространства), а об их уровне дифференциации.

Соответственно, по этим четырем уровням выстраиваются факторы-детерминанты рекреационного поведения:

- факторы мегауровня: политический, экономический, экологический, территориально-географический, природно-климатический, этнокультурный, демографический;

- факторы макроуровня: политический, экономический, экологический, территориально-географический, природно-климатический, этнокультурный, демографический. Следует особо подчеркнуть, что, несмотря на сходный набор факторов-детерминантов мега- и макроуровня, их содержание имеет вполне очевидную специфику;

- факторы мезоуровня: экономический, экологический, территориально-географический, природно-климатический, этнокультурный, демографический, правовой, организационный, социальной комфортности. В отношении содержания последнего фактора дадим пояснение. Под социальной комфортностью понимается степень социальной защищенности человека в обществе, объем и характер тех функций и задач

жизнеобеспечения человека, которые берет на себя и гарантирует общество, степень устойчивости общественных порядков, обеспечивающих нормальную и стабильную жизнедеятельность каждого индивида [4];

- факторы микроуровня можно представить в следующих группах: материально-технические (наличие современно медицинской и спортивно-оздоровительной базы); кадровые (квалификация управленцев и работников культурно-рекреационного пространства); сервисные (ассортимент и качество рекреационных услуг); инфраструктурные (наличие рекреационных территорий и сооружений, наличие необходимых культурно-бытовых предметов, уровень сервиса, эстетика сооружений и др.); организационные (адекватность лечебно-оздоровительных, восстановительных процедур и занятий ритмическим изменениям физической, эмоциональной и интеллектуальной активности человека; удельный вес свободного времени в общем бюджете времени рекреантов; специфический набор норм, требований, правил; организация питания; личная безопасность, загруженность общекультурными «мероприятиями» и др.); коммуникативные факторы (среда общения; направленность общения; качество общения; динамика форм общения; комфортность процессов межличностного общения и др.); социально-фоновые (внешняя мотивация рекреационного проведения; общая культурная атмосфера; эмоциональная комфортность и др.); природно-климатические (природно-климатическая привлекательность, экологичность).

Одной из основных задач психолого-педагогической рекреологии как научной дисциплины является создание теоретических основ социокультурного и психолого-педагогического проектирования технологий формирования и коррекции рекреационного поведения.

В настоящее время представляется возможным наметить общие подходы к технологизации процессов управления рекреационным поведением на микроуровне, то есть именно на том уровне, когда в качестве субъектов рекреационного поведения выступают либо отдельный индивид, либо социальная группа. В этом случае задачи проектирования заключаются главным образом в том, чтобы откорректированные цели-потребности рекреантов, после параметрического соотнесения с реальными возможностями культурно-рекреационного пространства (имеются ввиду – санаторий, пансионат, дом отдыха, туристическая база и т.д.), конкретизировать в программном содержании рекреационного поведения, в специфическом наборе средств и условий его обеспечения.

Технологизация процесса формирования и коррекции рекреационного поведения включает ряд последовательных этапов. Первый этап предполагает выявление и оценку реальных возможностей конкретного культурно-рекреационного пространства (по существу, речь идет о составлении рекреационного паспорта того или иного учреждения). Второй этап предусматривает диагностику и оценку исходных индивидуальных качеств и ресурсов субъектов рекреационного поведения.

Третий этап связан с моделированием персонафицированной нормативной модели рекреационного поведения. Четвертый этап включает процедуры поддержки и сопровождения рекреационного поведения согласно параметрам и характеристикам заданной нормативной модели.

Приведем технологическую схему формирования и корректировки рекреационного поведения:

1. Проектная паспортизация культурно-рекреационного пространства: выявление и оценка кадрового потенциала; выявление и оценка материально-технической базы; выявление и оценка природно-климатических условий; выявление и оценка инфраструктурных возможностей; выявление и оценка организационных возможностей; выявление и оценка коммуникативных ресурсов; выявление и оценка социально-фоновых возможностей.

2. Предпроектная атрибутация рекреационного поведения: систематизация данных о субъекте рекреационного поведения (клинических, функциональных, психофизиологических, социально-психологических); определение исходного (доминирующего) типа рекреационного поведения.

3. Создание базовой (нормативной) модели рекреационного поведения: выявление и прогнозирование деформаций рекреационного поведения; самоатрибутация прежней

модели рекреационного поведения (самоанализ и самооценка стереотипов, установок, предпочтений и деформаций рекреационного поведения); самоопределение в рекреационном поведении (социально-ролевая идентификация рекреанта; выбор приоритетов, определение основных средств и условий рекреационного поведения; проекции избранного типа рекреационного поведения в будущее); корректирование исходной модели и построение базовой (нормативной) модели рекреационного поведения (целе-функциональная, ценностно-смысловая, инструментально-содержательная конкретизация базовой модели); выработка рекомендаций по осуществлению базовой модели рекреационного поведения.

4. Реализация базовой (нормативной) модели рекреационного поведения: проекция базовой модели рекреационного поведения на структурно-уровневую его организацию в конкретных условиях культурно-рекреационного пространства; адаптация рекреанта к конкретным условиям культурно-рекреационного пространства; мотивация рекреационного поведения в динамике социальных ролей; психолого-педагогическая фасилитация рекреационного поведения; текущая диагностика, оценка и самооценка рекреационного поведения; корректирование рекреационного поведения.

В процессе реализации базовой модели рекреационного поведения предполагается использование методики исследования процесса адаптации, разработанной А.Н. Гусевым, развитой С.А. Шапкиным и Л.Г. Дикая [11] и адаптированной нами к потребностям изучения рекреационного поведения.

Основываясь на том, что процесс адаптации содержательно представляет собой активное формирование стратегий совладания со стрессогенной ситуацией посредством механизмов разных уровней регуляции, выделяются четыре класса такого рода стратегий, которые представляют соответственно четыре компонента адаптации.

Когнитивный компонент проявляется в отражении когнитивной репрезентации деструктивных изменений деятельности, а также в выработке соответствующих стратегий, направленных на оптимизацию выполнения деятельности. Эти изменения оценивались по критерию принятия решения b , времени реакции (ВР), среднеквадратического отклонения времени реакции (σ ВР).

Активационный компонент связан с органическими и функциональными затратами, направленными на достижение значимых для субъекта целей, с одной стороны, и на компенсацию факторов, препятствующих достижению этих целей, – с другой.

Эмоциональный компонент определяется динамикой эмоциональных переживаний, которые являются субъективными индикаторами эффективности процесса адаптации, а также его психофизиологической «цены» в контексте реализуемой стратегии.

Мотивационно-волевой компонент представлен мотивационно-волевыми процессами, обеспечивающими по нашему предположению, целенаправленность и непрерывность адаптации; проявляющийся в выборе из различных альтернатив субъективно наиболее эффективной стратегии в ходе реализации (волевой аспект).

Выбор методик для оценки этих процессов основывается на нескольких критериях. Во-первых, они должны отразить разделение мотивационных и волевых процессов, принятое в современной психологии мотивации. Во-вторых, конструкты, измеряемые опросниками, должны принадлежать к одному уровню, а именно – к уровню личностной регуляции, и иметь примерно одинаковый уровень обобщенности. В-третьих, ставится задача по возможности сократить число опросников до минимума, охватив, однако, ключевые стороны изучаемых конструктов.

Выявление факторов-детерминант рекреационного поведения, условий и параметров его типологии, создание технологических схем формирования и коррекции рекреационного поведения является необходимой предпосылкой разработки собственно технологии управления рекреационным поведением при решении задач по формированию такого поведения и коррекции его неадекватных форм.

Примечания:

1. Тюнников Ю.С. Предметное самоопределение реакционной культуры / Ю.С. Тюнников, В.В. Крылова // Здоровьесберегающее образование. 2010. № 12. С. 22-27.

2. Тюнников Ю.С. Ценностно-смысловая структура рекреационной культуры / Ю.С. Тюнников, В.В. Крылова // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2009. № 4 (10). С. 114-118.

3. Тюнников Ю.С. Культурно-рекреационное пространство как предметная область психолого-педагогической рекреологии / Ю.С. Тюнников, Ю.И. Салов // Пространство и время в восприятии человека: историко-психологический аспект / Матер. XIV Междунар. науч. конф. В 2-х ч. Ч.2. / Под ред. С.Н. Полторака. СПб.: Нестор, 2003. С. 238-244.

4. Ломов В.Ф. Психические процессы общения // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. 165 с.

5. Акопов Г.В. Социальная психология образования. М: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. 296 с.

6. Ключев И.В. Речевая коммуникация. М.: Рипол классик, 2002. 315 с.

7. Тюнников Ю.С. Предметная область психолого-педагогической рекреологии / Ю.С. Тюнников, Ю.И. Салов // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательных сферах / Матер. 5-й Междунар. науч.-метод. конф. В 2-х ч. Ч.1. / Отв. ред. Ю.С. Тюнников, Г.В. Яковенко. Сочи: РИО СГУТиКД, 2003. С. 143-145.

8. Салов Ю.И. Психолого-педагогическая рекреология: предметная область и теоретико-методологические обоснования / Ю.И. Салов, Ю.С. Тюнников // Личность. Культура. Общество. 2006. Т. VIII. Вып 3 (31). С. 329-334.

9. Салов Ю.И. Теоретико-методологические основы психолого-педагогической рекреологии / Ю.И. Салов, Ю.С. Тюнников, В.В. Крылова // Олимпийский Сочи: Социум. Культура. Общество: Матер. 1-й Всеросс. науч.-практ. конф. Сочи: РИО, 2008. С. 60-67.

10. Социальная психология. Краткий очерк. /Под общей ред. Г.П. Предвечного, Ю.А. Ширковина. М.: Политиздат, 1975. 319 с.

11. Шапкин С.А. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры стратегий адаптации / С.А. Шапкин, Л.Г. Дикая // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 1. С. 19-33.

References:

1. Tjunnikov Ju.S. Predmetnoe samoopredelenie reakcionnoj kul'tury / Ju.S. Tjunnikov, V.V. Krylova // Zdorov'esberagajushhee obrazovanie. 2010. № 12. S. 22-27.

2. Tjunnikov Ju.S. Cennostno-smyslovaja struktura rekreacionnoj kul'tury / Ju.S. Tjunnikov, V.V. Krylova // Vestnik Sochinskogo gosudarstvennogo universiteta turizma i kurortnogo dela. 2009. № 4 (10). S. 114-118.

3. Tjunnikov Ju.S. Kul'turno-rekreacionnoe prostranstvo kak predmetnaja oblast' psihologo-pedagogicheskoj rekreologii / Ju.S. Tjunnikov, Ju.I. Salov // Prostranstvo i vremja v vosprijatii cheloveka: istoriko-psihologicheskij aspekt / Mater. XIV Mezhdunar. nauch.konf. V 2-h ch. Ch.2. / Pod red. S.N. Poltoraka. SPb.: Nestor, 2003. S. 238-244.

4. Lomov V.F. Psihicheskie processy obshhenija // Metodologicheskie problemy social'noj psihologii. M.: Nauka, 1975. 165 s.

5. Akopov G.V. Social'naja psihologija obrazovanija. M: Moskovskij psihologo-social'nyj institut: Flinta, 2000. 296 s.

6. Kljuev I.V. Rechevaja kommunikacija. M.: Riplol klassik, 2002. 315 s.

7. Tjunnikov Ju.S. Predmetnaja oblast' psihologo-pedagogicheskoj rekreologii / Ju.S. Tjunnikov, Ju.I. Salov // Proektirovanie innovacionnyh processov v sociokul'turnoj i obrazovatel'nyh sferah / Mater. 5-j Mezhdunar. nauch.-metod. konf. V 2-h ch. Ch.1. / Otv. red. Ju.S. Tjunnikov, G.V. Jakovenko. Sochi: RIO SGUTiKD, 2003. С. 143-145.

8. Salov Ju.I. Psihologo-pedagogicheskaja rekreologija: predmetnaja oblast' i teoretiko-metodologicheskie obosnovanija / Ju.I. Salov, Ju.S. Tjunnikov // Lichnost'. Kul'tura. Obshhestvo. 2006. Т. VIII. Vyp 3 (31). С. 329-334.

9. Salov Ju.I. Teoretiko-metodologicheskie osnovy psihologo-pedagogicheskoj rekreologii / Ju.I. Salov, Ju.S. Tjunnikov, V.V. Krylova // Olimpijskij Sochi: Socium. Kul'tura. Obshhestvo: Mater. 1-j Vseross. nuch.-prakt. konf. Sochi: RIO, 2008. S. 60-67.

10. Social'naja psihologija. Kратkij oчерk. /Pod obshhej red. G.P. Predvechnogo, Ju.A. Shirkovina. M.: Politizdat, 1975. 319 с.

11. Shapkin S.A. Dejatel'nost' v osobyh uslovijah: komponentnyj analiz struktury strategij adaptacii / S.A. Shapkin, L.G. Dikaja // Psihologicheskij zhurnal. 1996. T. 17. № 1. S. 19-33.

УДК 316.7

Рекреационное поведение в контексте актуальных проблем формирования

¹Юрий Станиславович Тюнников

²Валентина Владимировна Крылова

¹Сочинский государственный университет, Россия

354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а

Доктор педагогических наук, профессор

E-mail: tunn@yandex.ru

²Сочинский государственный университет, Россия

354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а

Кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: valensiyaletter@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются психолого-педагогические основы формирования рекреационного поведения. Проблема рекреационного поведения рассматривается в плоскости взаимодействия личности и рекреационной культуры. Отсюда стремление авторов выявить потенциал рекреационной культуры, ее внутренние резервы, показать возможности активного развития личности с учетом типологии рекреационного поведения.

Ключевые слова: рекреационная культура; рекреационное поведение; типология рекреационного поведения; психолого-педагогические основы формирования рекреационного поведения.