

Н.В. Бичан
аспирант БФУ им. И. Канта
viola569@mail.ru

Педагогические условия процесса формирования профессионально-правовой культуры и ее компонентов у студентов – будущих специалистов помогающих профессии

Рассматривается комплекс педагогических условий, обеспечивающих формирование у студентов правосознания, профессионально-правовой грамотности, правовых установок и социально-правовой активности и организующих управление развитием личности будущего специалиста.

Ключевые слова: процесс; правовая культура; методы обучения; профессионально-важных качеств личности; воспитание и самовоспитание; эффективность; диагностика; профессия

Процесс формирования основ профессионально-правовой культуры будущих специалистов помогающих профессий реализует комплекс педагогических условий, обеспечивающих формирование у студентов правосознания, профессионально-правовой грамотности, правовых установок и социально-правовой активности и организующих управление развитием личности будущего специалиста [3,4].

Мы предположили [1, 5], что основными психолого-педагогическими условиями формирования профессионально-правовой культуры будущих специалистов помогающих профессий являются: включение профессионально-правовой культуры в систему профессионально-важных качеств личности специалистов помогающих профессий; активное использование межпредметных связей; использование потенциала внеучебной работы в процессе профессиональной подготовки; обеспечение практической направленности правового образования в процессе профессиональной подготовки; использование активных методов обучения в процессе правового образования; педагогический контроль и коррекция процесса формирования профессионально-правовой культуры будущих специалистов помогающих профессий.

Опытно-экспериментальная работа включала в себя несколько направлений. Генеральная цель эксперимента состояла в том, что бы проверить эффективность влияния разработанной нами педагогической технологии на формирование профессионально-правовой культуры и ее компонентов у студентов – будущих специалистов помогающих профессии.

В общем виде опытно-экспериментальная работа по формированию основ профессионально-правовой культуры будущих специалистов помогающих профессий включала в себя:

- психолого-педагогическую диагностику уровня сформированности профессионально-правовой культуры будущих специалистов;
- выделение и конкретизацию задач по формированию основ профессионально-правовой культуры студентов;
- применение разнообразных педагогических условий формирования основ профессионально-правовой культуры в рамках разработанной нами педагогической технологии.

Проверка экспериментальной гипотезы осуществлялась в ходе опытно-экспериментальной работы, в которой приняли участие 63 студента (47 девушек и 16 молодых людей) 5-6 курсов заочной и очной форм обучения специальностей «Социальная работа» (34 студента) и «Специальная психология» (29 студентов) Балтийского Федерального университета им. И.Канта.

Специфика измерения и формирования профессионально-правовой культуры, детерминируется ее сложной структурой, которая требует изучения не только правовых знаний, умений и навыков, но и правового сознания, правовых установок и социально-правовой активности [1,2].

Таким образом, инструментарий нашего исследования опирался на перечень составляющих профессионально-правовой культуры, полученных и сгруппированных на основе теоретико-методологического анализа и разработанной педагогической технологии и включал в себя: 1) метод анкетирования; 2) педагогическое тестирование; 3) решение студентами профессиональных ситуационных задач; 4) методика П. Вержеса.

В ходе констатирующего эксперимента нами было обнаружено, что у 62% студентов, как специальности «Социальная работа», так и специальности «Специальная психология» выявлен критический уровень сформированности профессионально-правовой культуры.

Допустимый и оптимальный уровни сформированности профессионально-правовой культуры продемонстрировали соответственно лишь только 32% и 6% испытуемых. Такие показатели свидетельствовали о том, что будущие специалисты помогающих профессий отрицательно или «равнодушно» относятся к праву и правовым нормам, не осознают ценности права, имеют нечеткие правовые убеждения и правовые представления и не готовы к ориентации в правовом пространстве помогающей деятельности.

Формирующий эксперимент проводился в естественных условиях, в течение двух лет, что является достаточным основанием для выявления не только динамики формирования правовых знаний и умений, но и уровня формирования правовых установок и ценностей, правового сознания и социально-правовой активности. Формирующее воздействие осуществлялось в нескольких направлениях:

- *В содержание отдельных дисциплин была включена правовая составляющая с целью их обогащения правовыми темами и правовыми аспектами профессиональной деятельности.* Правовые основы деятельности специалиста помогающей профессии и различные аспекты его профессионально-правовой культуры были включены в следующие учебные курсы – «Введение в специальность»; «Невропатология»; «Психопатология»; «Психолого-педагогическая диагностика»; «Психологическое консультирование» и т.д.

- *Изучение студентами элективного курса «Основы профессионально-правовой культуры специалиста».*

Целью освоения дисциплины «Основы профессионально-правовой культуры специалиста» - явилось формирование правовых компетенций, правового сознания и правовых установок студентов в ходе формирования у них представлений о профессионально-правовой культуре специалиста. По сути, цель данного факультативного курса заключалась в обеспечении целостности процесса формирования и развития профессионально-правовой культуры будущих специалистов помогающих профессий в учебном процессе.

В качестве основных задач курса нами были выделены следующие:

- формирование у студентов правовых представлений и системы правовых ценностей;
- формирование у студентов системы основных правовых знаний, умений и навыков необходимых им для профессиональной деятельности в области специальной психологии;

- формирование у студентов позитивного отношения к праву и правомерному поведению;
- формирование у студентов целостного представления о правах и обязанностях специалистов помогающих профессий;
- воспитание потребности в правовом самосовершенствовании личности и постоянном профессиональном развитии;
- развитие у студентов способности к рефлексии, направленной на самопознание, оценку будущим специалистом себя, своего «Я», своих профессиональных действий;
- развитие способности принимать правомерные решения при осуществлении профессиональной деятельности в области специальной психологии.

Содержание факультативного курса включало в себя не только теоретические аспекты изучения проблемы профессионально-правовой культуры, но и практические средства и методы, способствующие ее формированию у студентов – будущих специалистов помогающих профессий. В качестве интерактивных методов обучения нами использовались семинары, кейсы, деловые и ролевые игры, мозговой штурм и проекты.

3. Организация самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа предполагала индивидуальную и коллективную учебную деятельность студентов, которая осуществлялась без непосредственного руководства преподавателя.

Индивидуальная самостоятельная работа включала выполнение студентами следующих видов работ: 1) работа с литературными источниками, в том числе правовыми ресурсами сети Интернет (www.consultant.ru; www.law-students.net; www.kultura-prava.ru; www.rating.openstat.ru и т.д.), базами данных (www.elibrary.ru) и нормативно-правовыми документами (кодексами, подзаконными актами и т.п.); 2) решение социально-правовых задач; 3) составление схем и таблиц; 4) составление глубинного интервью.

На наш взгляд, индивидуальная самостоятельная работа была направлена на формирование у студентов – будущих специалистов помогающих профессий навыков правового самообразования и обеспечивала не только усвоение правового материала, но и подготовку студентов к решению конкретных профессионально-правовых задач. Групповая самостоятельная работа была связана с разработкой студентами проекта, направленного на решение какой-либо актуальной профессионально-правовой проблемы. Студенты разбивались на группы по три-четыре человека.

В ходе анализа различных профессиональных ситуаций группе необходимо было выбрать одну из актуальных профессионально-правовых проблем специалиста помогающей профессии (например, «Нарушение прав детей с нарушениями в развитии в ходе их обучения и воспитания в общеобразовательной школе» и т.п.).

4. Реализация педагогической технологии через волонтерскую деятельность студентов. Для участия в волонтерской деятельности студентами под руководством диссертанта были выбраны образовательные, коррекционные или социальные учреждения, осуществляющие функции оказания специальной, коррекционной, социальной помощи и социального обеспечения лицам с ограниченными возможностями здоровья (например, центр реабилитации и коррекции детей с ограниченными возможностями здоровья; ОГУ «Центр социальной поддержки населения» и др. – всего 10 учреждений).

Каждый студент экспериментальной группы, ориентируясь на собственные профессиональные интересы и потребности, выбирал учреждение, форму волонтерской деятельности и виды волонтерских действий, которые он планировал реализовать в данном учреждении. Волонтеры еженедельно работали непосредственно в учреждениях не менее одного часа в неделю (4 часа в месяц, 20 часов в семестр) – была возможна организация групповой волонтерской деятельности.

Всего в период формирующего этапа эксперимента было проведено 19 правовых волонтерских акций (12 индивидуальных и 7 групповых) обучающего и развивающего характера.

В табл. №1 показаны результаты, полученные нами в ходе контрольной диагностики, которая была проведена спустя шесть месяцев после формирующего этапа эксперимента.

Уровни сформированности профессионально-правовой культуры студентов – будущих специалистов помогающих профессий

Таблица 1

(начало и конец эксперимента) (%)

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Начало эксперимента	Конец эксперимента
Критический	56,6	47,8	64,0	5,2
Допустимый	27,9	35,3	37,0	28,4
Оптимальный	15,4	16,9	15,0	66,4

Как мы видим из табл.№1, если на начало эксперимента количество студентов экспериментальной группы с критическим уровнем сформированности профессионально-правовой культуры составляло 64%, то после формирующего эксперимента этот показатель снизился до 5,2%. Обратная ситуация наблюдается нами в отношении количества студентов с оптимальным уровнем сформированности профессионально-правовой культуры – на констатирующем этапе было выявлено 15% студентов с данным уровнем сформированности профессионально-правовой культуры, а на контрольном этапе - 66,4%. Столь высокой положительной динамики в уровнях сформированности профессионально-правовой культуры студентов контрольной группы нами не выявлено.

Критерий χ^2 Пирсона был использован нами для оценки степени эффективности разработанной педагогической технологии формирования основ профессионально-правовой культуры студентов – будущих специалистов помогающих профессий. В табл. №2 мы представили показатели критерия χ^2 .

ПОКАЗАТЕЛИ КРИТЕРИЯ χ^2

Таблица 2

	Правовое сознание		Профессионально-правовая грамотность		Социально-правовая активность		Правовые установки и представления		Профессионально-правовая культура	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Критерий χ^2	3,24	9,21	4,562	12,371	3,62	10,21	1,312	7,931	3,186	9,931
χ^2 крит. ($p \leq 0,05$)	7,815		7,815		7,815		7,815		7,815	
χ^2 ($p \leq 0,01$)	11,345		11,345		11,345		11,345		11,345	

1 – контрольная группа

2 – экспериментальная группа

Показатели, полученные в ходе статистической обработки результатов исследования, полученных до и после формирующего этапа эксперимента,

свидетельствуют о том, что произошедшие изменения в уровнях сформированности профессионально-правовой культуры будущих специалистов помогающих профессий вызваны не случайными факторами, а являются следствием реализации педагогической технологии.

Таким образом, на основании полученных в диссертационном исследовании результатов, мы можем сделать следующие выводы:

- Профессионально-правовая культура специалистов помогающих профессий имеет существенные отличия от профессионально-правовой культуры специалистов других групп профессий, поскольку она, во-первых, предполагает правовые знания и умения в области решения проблем социально-психологического функционирования человека и группы, и, во-вторых, обеспечивает просоциальную активность личности специалиста.
- Сформированность профессионально-правовой культуры будущих специалистов помогающих профессий может быть определена с помощью когнитивного (знания теории и практики права; знания о правовых направлениях профессиональной деятельности; способности к правовому разрешению профессиональных и жизненных ситуаций); аксиологически-мотивационного (осознание необходимости профессионально-правовой культуры и ее повышения; уважение закона и права; правовые ценности и правовые установки; сознательное отношение к правовым действиям, в том числе и в профессиональной деятельности; стойкие убеждения в необходимости правового разрешения профессиональных и жизненных ситуаций); поведенческого (умения соблюдать собственные права и права других людей; умения анализировать правовые ситуации и действовать в соответствии с правовыми нормами) критериев.
- Участие студентов в волонтерской деятельности, предоставило им возможности проявить свой правовой потенциал, способствовало развитию их просоциальной активности и расширило комплекс правовых знаний и представлений. Использование деловых и ролевых игр в учебном процессе привело к развитию у студентов способностей к саморазвитию профессионально-правовой культуры, а также стимулировало его внутреннюю готовность к правовой деятельности в своем профессиональном поле.

Включение в элективный курс кейс-методов и межпредметных семинаров формировало у студентов комплекс правовых знаний, уважение к праву и закону, умений самостоятельно добывать и применять правовые знания, а также способствовало развитию у будущих специалистов ценностно-правовых ориентиров гуманистической направленности, правового мышления и правовой самостоятельности. Выполнение студентами индивидуальных заданий привело к формированию и развитию у них навыков правового самообразования и обеспечивало не только усвоение правового материала, но и их подготовку к решению конкретных профессионально-правовых задач.

- По полученным нами расчетным данным с вероятностью от 0,01 до 0,05 было доказано, что введение педагогической технологии и комплекса педагогических условий ее реализации способствует повышению уровня сформированности профессионально-правовой культуры будущих специалистов помогающих профессий.

Вместе с тем, необходимо отметить, что остается целый ряд не разработанных существенных аспектов формирования профессионально-правовой культуры будущих специалистов помогающих профессий.

Нуждается в специальном рассмотрении проблема разработки и апробации инструментария для оптимизации процесса формирования профессионально-правовой культуры в процессе их профессиональной деятельности.

Требует глубокого исследования проблема использования интерактивных методов формирования профессионально-правовой культуры будущих специалистов.

Литература

- Каландаришвили З.Н. Роль правовой культуры в эпоху глобализации мира // Материалы IX Международных Лихачевских научных чтений. М., 2009.

- Лазарев В.В. Социально-психологические аспекты применения права. Казань, 1982.
- Петручак Л.А. Правовая культура: обоснование аксиологического подхода // Актуальные проблемы Российского права. 2009. №3.
- Тарасов П.Б. Сущность и структура правовой культуры личности студентов ССУЗов // СПО. 2008. №3.
- Тугуз С.Б. Формирование правовой культуры студентов вуза в условиях компетентностной модели подготовки специалиста : автореф.дис...канд.пед.наук. М., 2009. 23с.

Е.А. Осинцева-Раевская
аспирант кафедры русской филологии
Сочинский государственный университет
г. Сочи
solom_ka@mail.ru

Вторичная языковая личность в аспекте лингвориторической парадигмы (русский язык как иностранный)

Анализируются различные трактовки понятия «вторичная языковая личность», изложены теоретические обоснования исследования вторичной языковой личности на материале русского языка как иностранного в лингвориторической парадигме.

Ключевые слова: лингвориторическая парадигма, языковая личность, вторичная языковая личность, русский язык как иностранный.

Введение. Цель – рассмотреть существующие трактовки понятия «вторичная языковая личность», представить теоретическое обоснование лингвориторического подхода к исследованию вторичной языковой личности, конкретизировать в аспекте русского языка как иностранного, предложить обобщающее определение вторичной языковой личности как объекта лингвориторического изучения. В ходе работы применялись методы теоретического анализа проблемы исследования, анализа базовых понятий, категоризации понятий.

Особенностью лингводидактического подхода к определению и характеристикам вторичной языковой личности, реализованного в ряде цитируемых научных трудов, является рассмотрение не столько лингвистических, сколько собственно педагогических и частнометодических аспектов центральной для темы статьи категории.

Специфика нашего исследования вторичной языковой личности (на примере русского языка как иностранного) заключается в том, что оно предпринято с позиций *теории языка*. Соответственно, теоретическому анализу подвергается и названный пласт научно-исследовательского дискурса – трудов по лингводидактике, причем он служит своего рода эмпирическим материалом 2-го уровня (в то время как данные психолингвистических экспериментов, проводимых с инофонами, представляют для нас эмпирический материал 1-го уровня).

Результаты такого понятийного анализа необходимы для установления типологических черт и сущностных признаков феномена вторичной языковой личности, для категориальной разработки данного понятия с позиций интегративного лингвориторического подхода. Становление вторичной языковой личности при овладении иностранными языками предполагает готовность осуществлять речевую деятельность на изучаемом языке, способность адекватно взаимодействовать с представителями иных культуросоциумов, в идеале – самоощущение в качестве носителя языка.

В связи с этой практической проблемой не только для лингводидактики, но и для лингвистической науки в целом, для теории языкознания актуально новое направление – *теория становления и функционирования вторичной языковой личности*. Ниже рассмотрим существующие трактовки базового для предпринятого исследования понятия.

Понятие «вторичная языковая личность», введенное И.И. Халеевой [1], базируется на модели «языковой личности» Ю.Н. Караулова, детально рассмотренной в его книге «Русский язык и языковая личность» [2].

Согласно мнения ученого, языковая личность состоит из 3-х уровней: нулевого – структурно-языкового (или ассоциативно-семантического), отражающего степень владения языком; первого – лингвокогнитивного, выявляющего картину мира данной языковой личности; второго – мотивационного, характеризующего «мотивы и цели, движущие ее развитием, поведением, управляющие ее текстопроизводством... и определяющие иерархию смыслов и ценностей в ее языковой модели мира» [2, с. 27].

Разработанная И.И. Халеевой модель вторичной языковой личности исходит из концепции языковой личности Ю.Н. Караулова и состоит из трех уровней: вербально-семантического, тезаурусного, прагматического.

По мнению исследователя, для описания модели вторичной языковой личности необходимы те процессы, которые происходят в личности в момент овладения ею неродным для нее языком. Поскольку вербально-семантическая «сеть» языков различна, автор делит именно первый уровень языковой личности на две тезаурусные сферы: тезаурус I (формирование «языковой картины мира») и тезаурус II (формирование вторичного когнитивного сознания).

Данные сферы автономны и в тоже время взаимосвязаны друг с другом, т.к. тезаурус I формируется под воздействием тезауруса II. Безусловно, носители разных языков различаются тезаурусом I, но и существуют различия в тезаурусе II. Формирование тезауруса II подразумевает развитие умений распознавать мотивы и установки личности, принадлежащей иной общности, где действует иная система ценностей, норм и оценок (см. об этом [3]).

Н.Д. Гальскова определяет вторичную языковую личность «как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [4, с. 59].

В более широкой трактовке данный термин представлен, например, в работах Р.Г. Давлетбаевой: вторичная языковая личность есть совокупность способностей человека к общению на втором языке на межкультурном уровне [5].

Результатом образовательной деятельности в сфере иностранного языка должна стать активная и свободная жизнеспособная личность, являющаяся реальным субъектом своего собственного развития, личность, способная и готовая к иноязычному общению на межкультурном уровне [6].

Под вторичной языковой личностью понимается «*качественное новообразование личности*, отличающейся положительным отношением к языку как к ценности, принадлежащей определенной культуре, что проявляется в готовности восприятия других культур и способности реализовать представления о специфике национально-культурного речевого поведения в собственной межкультурной коммуникации» [7, с. 32. – Курсив наш. – Е. О.-Р.].

К.Н. Хитрик справедливо подчеркивает: «говоря о личности как о единой системе, принципиально неверно полагать, что вторичная языковая личность существует отдельно от первичной, что она является «надстройкой», не меняющей структуру первичной языковой личности. «Вторичная» языковая личность как системное образование, имеющее своим основанием социально-психологическую личность человека вообще и взятое под углом зрения обучения культуре иноязычного речевого общения, характеризуется наличием у нее: 1) языкового сознания (и самосознания), 2) когнитивного сознания и 3) нравственного сознания» [8].

Для исследований в области состояния и функционирования, а также психолингвистической динамики становления вторичной языковой личности, в том числе конкретно при изучении русского языка как иностранного (РКИ), важное значение приобретает следующее высказывание Г.И. Богина: «Какова бы ни была сложность языковой личности, ее нельзя сформировать, не имея предметного представления о ее структуре» [9, с. 3]. В лингводидактических исследованиях сделаны выводы об особенностях подхода к проблеме вторичной языковой личности в сфере РКИ с учетом принципа моделирования:

1. Педагогически сообразное рассмотрение вторичной языковой личности не требует изучения речевого процесса и соответствующих психических механизмов, что далеко увело бы от задач изучения русского языка как иностранного.

2. При изучении РКИ важнее всего то, что вторичная языковая личность закономерно образом развивается *от одного своего уровня к другому*, а также то, что результат этого развития может быть описан в упорядоченной форме.

3. *Упорядоченная форма есть структурная форма, уместяющаяся в какую-то легко обозримую модель.* Эта модель должна давать знание о том, к каким речевым поступкам может быть готов или подготовлен носитель языка, что он может делать с языком. Вторичная языковая личность в данном случае характеризуется не столько тем, что она знает в языке, сколько тем, что она может с языком делать [10, с. 94. Курсив наш. – Е. О.-Р.].

В целом приходится учитывать, что задача идеального функционирования инофона, изучающего русский язык, в качестве «вторичной языковой личности», способной видеть мир так же, как и носители языка, воспринимать их ассоциации и метафоры как свои и активно производить их в качестве таковых, по Д.Б. Гудкову, невыполнима (для взрослых).

Допускается, что на поверхностном уровне адаптация к иноязычной культуре может происходить достаточно успешно, но при обращении к более глубоким слоям сознания основные «архетипы» родной культуры, воспринятые с рождения модели отражения и классификации явлений окружающей действительности, во многом детерминирующие глубинные мотивации личности, остаются без существенных изменений. «Необходимо знакомить инофона с русским взглядом на мир, но при этом необходимо помнить, что инофон никогда не станет русской языковой личностью» [11, с. 37].

При этом следует учитывать сложность исследуемого феномена. «В нашем понимании любая языковая личность представляет собой многослойную и многокомпонентную парадигму речевых личностей, которые могут дифференцироваться, во-первых, по уровню языковых знаний, во-вторых, по степени владения видами речевой деятельности, в-третьих, – по тем темам, сферам и коммуникативным ситуациям, в рамках которых происходит речевое общение» [12, с. 322-323].

Рассмотрение языковой личности с позиций лингводидактики привело нас к выводу о том, что языковая личность представляет собой многослойную и многокомпонентную парадигму речевых личностей, которые дифференцируются, с одной стороны, с учетом различных уровней языка, с другой стороны – с учетом основных видов речевой деятельности, а с третьей – с учетом тех тем, сфер и ситуаций, в рамках которых происходит речевое общение.

Данные параметры, с учетом которых описывается портрет языковой личности, взаимодействуя в самых различных комбинациях, обуславливают существование как бесконечного числа конкретных языковых личностей, так и сложную комбинаторику различных речевых личностей в рамках единой языковой личности (см. об этом: [12]).

Несмотря на то, что термин «вторичная языковая личность» достаточно широко встречается в современной научной литературе по лингводидактике (В.И. Карасик, М.К. Колкова, О.А. Леонтович, Г.В. Елизарова, И.И. Халева, К. Хитрик и др.), теория феномена вторичной языковой личности не имеет однозначных решений.

Теоретическое обоснование лингвориторического подхода к исследованию вторичной языковой личности, (конкретизируем его в аспекте русского языка как иностранного)

Другой подход к интерпретации концепта «вторичная языковая личность» базируется на приобщении через иностранный язык не только к вторичной языковой системе инофонной лингвокультуры, но и к речемыслительной деятельности и концептуальной картине мира, в рамках которых происходит становление национального характера и национального менталитета носителя языка.

Наиболее полным в этом плане мы считаем определение А.А. Ворожбитовой, которая определяет вторичную языковую личность как субъекта речемыслительной деятельности на неродном языке, в психолингвистическом континууме инокультурной ментальности, в ходе которой осуществляется восприятие, переработка и производство информации о мире и человеке в форме потока связной речи – дискурса разных типов, который фиксируется в текстах разной жанрово-стилевой принадлежности как семиотических результатах речемыслительного процесса [13].

Новый подход к интерпретации концепта «вторичная языковая личность» базируется, прежде всего, на сочетании лингвокогнитивного, лингвориторического и лингвокультурологического подходов, а психолингвистическая система, направленная на устройство феномена вторичной языковой личности, ориентирована на функционирование таких уровней в ее структуре, как лингвистический, лингвокультурологический, риторический, практический и коммуникационно-технологический.

В настоящее время в филологии осознается необходимость интегративных подходов в области лингвистики, риторики, лингводидактики.

Проблемы антропоцентрической и функциональной лингвистики целесообразно рассматривать во взаимодействии с современной общей риторикой, также выступающей личностно-функциональным аспектом языкознания, что дает основания считать лингвориторическую парадигму важной областью как чисто теоретических изысканий, так и их функционально-прикладных реализаций [13, с. 6].

При обращении к языку как способу социокультурного бытования языковой личности, как среде «языкового существования», т.е. «никогда не прекращающейся жизни «с языком» и «в языке» [14, с. 8] мы выходим на уровень лингвориторики, рассматривающей язык как средство речевой деятельности, осуществляемой языковой личностью и, в частности, вторичной языковой личностью в рамках совокупности речевых событий посредством механизмов реализации ее интегральной лингвориторической компетенции.

Лингвориторический аспект устройства и функционирования вторичной языковой личности предполагает рассмотрение языковых структур не изолированно, а в составе риторических, имеющих непосредственный выход в коммуникацию. Поскольку мыслеречевые феномены представляют собой неразрывное единство идеологии, ее материального носителя и способа воплощения, лингвориторический ракурс анализа и интерпретации рождается на пересечении указанных категориальных рядов.

Соответственно, возникают взаимосвязи этосно-мотивационно-диспозитивных параметров, логосно-тезаурисно-инвентивных параметров, пафосно-вербально-элокутивных параметров и др. Совокупная вторичная языковая личность этносоциума (ее коллективные прагматикон, тезаурус, ассоциативно-вербальная сеть) воплощает константы духа – этос, логос и пафос, образующие весь спектр мыслеречи, в инвентивно-диспозитивно-элокутивном пространстве глобального дискурсивно-текстообразующего процесса производства языка и культуры [15].

Лингвориторический аспект выступает качественной характеристикой деятельностно-коммуникативных потребностей вторичной языковой личности и выражает степень адекватности и полноты индивидуальной картины мира, фиксирует уровень овладения богатствами иностранного языка.

Будучи материальным средством реализации дискурсивно-текстообразующего процесса, лингвориторический аспект, таким образом выступает средством манифестации ассоциативно-вербальной сети, тезауруса и прагматикона вторичной языковой личности, коммуникативно мобилизованных в условиях речевых событий различной конфигурации, и предстает своего рода «квинтэссенцией» вторичной языковой личности [16].

Лингвориторическая компетенция формируется – интуитивно или осознанно (в процессе изучения языка и самообразования) – исключительно для нужд адаптации в конкретном этносоциуме, а в качестве суммарного потенциала коллективной лингвориторической компетенции вторичной языковой личности этносоциума выступает важнейшим фактором социального прогресса – в той мере, в какой он обусловлен процессами в системе речевой коммуникации [17, с.31–32].

Механизм реализации лингвориторической компетенции – это психолингвистическое образование в структуре вторичной языковой личности, комплекс взаимообусловленных мыслеречевых умений, с помощью которых реализуются различные аспекты коммуникативной, текстовой и языковой субкомпетенций. Будучи распределены по трем субкомпетенциям, данные механизмы выступают как:

- а) собственно текстовые (*инвентивный, диспозитивный, элокутивный*), корреспондирующие с классическим риторическим канонам;
- б) коммуникативные (*ориентировочный, акциональный, психориторический*), соответствующие докоммуникативному и собственно коммуникативному этапам речевого поведения адресанта, обусловленного характером взаимодействия с адресатом;
- в) механизмы психофизиологического обеспечения (*редакционно-рефлексивный, мнемонический*).

В результате теоретического анализа проблемы нами разработано наиболее детализированное на данный момент, уточненное определение базовой антропологической категории «вторичная языковая личность» как объекта лингвориторических исследований, которая объективно является центральной точкой отсчета для лингводидактических построений.

Вторичная языковая личность есть совокупность черт субъекта, которая складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка, речемыслительной деятельности на неродном языке, в ходе которой осуществляется восприятие, переработка и производство информации и концептуальной картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность.

Под вторичной языковой личностью мы понимаем тот пласт новой языковой компетенции, который наслаивается на уже имеющуюся языковую картину мира. Человек видит себя в качестве субъекта диалога культур, как творческого, гуманистического, многоязычного и толерантного человека, имеющего культурную компетентность, самоидентичность, мультикультурные навыки общения, адаптированный к различным культурным значениям. Можно говорить о том, что вторичная языковая личность в процессе изучения иностранного языка является продолжением качеств языковой личности в рамках родного языка.

Вторичная языковая личность со сложившейся адекватной образной сферой, приобретенной в процессе освоения изучаемого языка и культуры, характеризуется сложной структурной организацией, включающей первичную сферу родного языка и культуры и вторичную сферу, приобретенную в процессе освоения изучаемого языка и культуры его носителей.

Функционирование вторичной языковой личности успешно, если обучаемый смог приспособить свое языковое сознание к изучаемому иностранному языку и расширить его за счет новых связей, присущих изучаемому иностранному языку.

В ходе анализа и усвоения существующих в иноязычной культуре ценностей, норм поведения происходит процесс рефлексии, т.е. обогащение своих способностей и

личностных качеств. В общении на иностранном языке имеет значение знание контекста происходящего и, конечно, осознание своей позиции в актекоммуникации.

Это дает возможность прогнозировать речевые действия друг друга, влиять на речевого партнера.

Вторичная языковая личность в психолингвистическом аспекте выступает как интегральная индивидуальность, способная к оптимальной мыслеречевой деятельности на базе когнитивной, коммуникативной и эмоционально-волевой саморегуляции и самоактуализации. Вторичную языковую личность делает сильной высокая лингвориторическая компетенция, позволяющая эффективно осуществлять мыслеречевую деятельность в продуктивном рецептивном регистрах, монологическом и диалогическом режимах, устной и письменной формах.

В заключение отметим, что феномен вторичной языковой личности не подразумевает мировоззренческой «перестройки» обучаемого, т.е. не предполагает создания системы иных аксиологических установок.

По мере овладения иностранным языком индивид не формирует вторую концептуальную систему (образ мира) наподобие той, что существует на родном языке и связана с родной культурой.

Концептуальная система (образ мира) становится не удвоенной, а сдвоенной, т.е. когнитивные структуры, функционирующие в результате рефлексии над различиями между родной и второй культурами, инкорпорируются в когнитивные структуры, функционирующие на базе родной культуры.

В знаниях, стоящих за словом, наблюдается интеграция составляющих разных культур. При этом, в определенной речевой ситуации актуализируется тот или иной компонент образа в рамках создающейся в процессе речепорождения функциональной системы смыслов.

Литература

1. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М., 1989.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 4-е изд., стереотип. М., 2004.
3. Халеева И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. М., 1995.
4. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: [учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. вузов] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. М., 2004.
5. Давлетбаева Р.Г. Система формирования билингвальной личности младшего школьника: Дис. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2010.
6. Осиянова О.М. Языковая личность XXI века: проблемы и перспективы / О.М. Осиянова // Вестник ОГУ. Оренбург, 2002.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. М., 2010.
8. Хитрик К.Н. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе: на материале иранской ветви индоевропейских языков: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001.
9. Богин Г.И. Типология понимания текста: Учебное пособие. Калинин, 1986.
10. Халяпина Л.П. Трансформация концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранным языкам // Известия Российского государственного педагогического института им. А.И. Герцена. СПб, 2006. Т. 7, № 21–1.
11. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. Лекционный курс для студентов РКИ. М., 2003.
12. Клобукова Л.П. Структура языковой личности на разных этапах ее формирования. Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А. И. Изотов. М., 1997. Вып. 2.
13. Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: Монография / А.А. Ворожбитова. Сочи, 2000.
14. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М., 1996.

15. Ворожбитова А.А. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система (принципы проектирования и опыт реализации): монография / А.А. Ворожбитова; под науч. ред. Ю.С. Тюнникова. 2-е изд., испр. и доп. М., 2012.
16. Ворожбитова А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода // Alma mater (Вестник высшей школы). 1999. № 2.
17. Ворожбитова А.А. Интерпретативная культура языковой личности как инструмент изучения дискурсивных процессов: теория и методика формирования в лингвориторической парадигме // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2012. №2 (20).

М.В. Казарцева
ассистент
кафедры информационных технологий
в экономике и управлении
Московский Государственный
индустриальный университет
г. Москва
masha-1987@bk.ru

Современные подходы к повышению инновационной активности в образовательных кластерах

Инновационное развитие системы высшего профессионального образования является важнейшим фактором инновационного развития национальной экономики в целом. В период глобальной модернизации в России возникла острая потребность профессорско-преподавательского состава к самореализации в различных областях. Задачи развития инновационной активности профессорско-преподавательского состава становятся еще более актуальными в условиях новых инновационных задач, требующих новых интенсивных подходов, задач, обозначенных Президентом для системы образования

Ключевые слова: инновационная активность; профессорско-преподавательский состав; образовательный кластер

С начала XXI в. в России, как и во всем мире, наметились политические и социальные тенденции, которые привели к возрастанию актуальности проблем качества образования, поиску новых подходов к повышению инновационной активности в образовательных кластерах[1].

Для оценки инновационной активности образовательного кластера можно применять три методических подхода: формальный, ресурсно-затратный и результатный[2].

Формальный подход позволяет разделить все вузы на две группы: инновационно-активные и инновационно-неактивные. Принадлежность к категории инновационно-активных определяется по факту выполнения работ, относимых к инновационной деятельности (новые образовательные технологии, новые экономические механизмы в сфере образования, новые методы и приемы преподавания и обучения, новые организационные структуры и институциональные формы в области образования). Следовательно, основная задача, стоящая перед образовательными кластерами, – идентифицировать все виды деятельности, которые будут классифицированы как инновационные.

Ресурсно-затратный подход основан на определении величины различных ресурсов в стоимостном выражении, которые образовательный кластер использует на всех стадиях инновационного процесса. Для реализации данного подхода необходимо определить:

виды деятельности, классифицируемые как инновационные; виды ресурсов и затрат, которые будут учтены при оценке.

Результатный подход основан на идентификации возможных эффектов, которые получил или получит образовательный кластер от осуществления инновационной деятельности и их стоимостной оценки. Для реализации данного подхода необходимо идентифицировать эффекты (экономические, научно-технические, социальные, экологические), которые будут учтены при оценке инновационной активности. Считаем возможным при оценке инновационной активности образовательного кластера на основе результатного подхода использовать экономические эффекты: экономии затрат и вклада в рыночную стоимость бизнеса.

Оценка инновационной активности вуза позволяет поэтапно углублять оценку объекта исследования:

Этап 1. Применение формального подхода к оценке инновационной активности. На данном этапе выявляется принадлежность вуза к категории инновационно-активных и анализируется видовая структура его инновационной деятельности.

Этап 2. Применение ресурсно-затратного подхода к оценке инновационной активности вуза путем расчета следующих критериев:

- доля профессорско-преподавательского состава и научных сотрудников с учеными степенями, занятого инновационной деятельностью, в среднесписочной численности;
- доля стоимости основных фондов, эксплуатируемых в процессе инновационной деятельности, в средней стоимости основных фондов вуза;
- удельный вес инновационных затрат в выручке от реализации образовательных услуг;
- инновационные затраты в расчете на одного работающего в вузе.

Этот этап дает характеристику ресурсной составляющей инновационного потенциала и позволяет оценить инновационную активность образовательных кластеров, еще не получивших явных экономических выгод от инновационной деятельности.

Этап 3. Применение результатного подхода к оценке инновационной активности. В зависимости от вида внедряемых инноваций может быть осуществлена стоимостная оценка следующих эффектов инновационной деятельности: экономии затрат и вклада в рыночную стоимость бизнеса.

Если целью исследования является сравнительный анализ нескольких вузов по критерию инновационной активности, то в методику может быть введен дополнительный, 4 этап комплексная оценка инновационной активности[3]

Таким образом, методология учета, анализа современных подходов к повышению инновационной активности образовательных кластеров позволит выявить инновационно-активные вузы с целью изучения и распространения их опыта, принятия решений о целевом финансировании отдельных приоритетных видов деятельности, а также определить эффективность расходования бюджетных средств, выделяемых на активизацию инновационной деятельности.

Литература

1. Инновационный менеджмент. Учебник для вузов под ред. Фатхутдинова Р.А. – СПб.: Питер, 2008.С.269
2. Инновационный менеджмент. Учебное пособие под ред. В.Д.Грибов, Л.П. Никитина-М.ИНФА-М.2011.С.35
3. Методические подходы к оценке инновационной активности и инновационного потенциала вуза. Журнал "СибирскаяФинансоваяшкола"

Педагогические условия развития эмоциональной сферы старших дошкольников средствами танцевальной импровизации

Рассматриваются проблемы становления эмоциональной сферы старших дошкольников и возможности ее развития средствами танцевальной импровизации

Ключевые слова: дошкольный возраст; эмоциональная сфера; эмоции; педагогические условия развития эмоциональной сферы ребенка; танцевальная импровизация

От рождения нравственные, эстетические и интеллектуальные чувства не даны ребенку в готовой форме. Их возникновение и развитие происходит на протяжении всего детства под влиянием различных факторов и условий. Именно от опыта эмоционального взаимодействия со взрослыми будет зависеть умение ребенка регулировать свое эмоциональное состояние, находить приемлемые формы для их выражения в дальнейшем. Не достаточно объяснить ребенку значение социальных норм и правил - необходимо, что бы он проникся эмоциональным отношением к ним в совместной деятельности как со взрослыми и сверстниками. Это позволит ему пережить, прочувствовать и понять объективное значение усваиваемых им правил [4, С 12].

В настоящее время дети все чаще погружены в мир виртуальных развлечений и коммуникаций, замыкаются на телевизорах и компьютерах, что приводит к серьезному дефициту межличностного общения детей. Дефицит эмоционального общения со взрослыми и сверстниками сказывается на детях, они становятся замкнутыми, менее отзывчивыми к чувствам других.

Поэтому как полагают многие специалисты [1, С. 351], в воспитательно-образовательной работе в детском саду в первую очередь необходимо уделять внимание развитию межличностного общения детей и эмоциональному контакту с ними.

Сегодня современное общество и система образования, ориентируется на воспитание свободной, активной, творческой, ответственной личности, поддерживается индивидуальность ребенка, делается упор на его эмоциональное развитие. Значительную роль в этом контексте отводится художественной и творческой деятельности. К такой творческой деятельности относится и танец.

Танец обладает огромными возможностями для эстетического и физического развития ребенка. Он позволяет формировать художественное «я» ребенка, и является богатейшим источником эстетических впечатлений [2, С. 10].

Каждой эмоции присуще свое моторное оформление, на котором отражается любой ее нюанс, получая специфическое внешнее индивидуально-личностное выражение. К моторным компонентам традиционно относят мимику (изменения в выражении лица), пантомимику (изменения позы, движения тела), жесты (движения рук), речевую интонацию (различные оттенки голоса и интонации). Экспрессивная сторона есть не просто атрибут эмоций, а форма существования, способ их проявления.

Эмоциональная экспрессия является не только инструментом, обеспечивающим выживание и благополучие ребенка. Она служит и своеобразным каналом связи, по которому он транслирует сигналы, привлекающие к нему внимание взрослых, мобилизующие их проявить заботу о нем и организовать социальное взаимодействие с ним.

В становлении и развитии личности ребенка большое значение имеет поддержка экспрессивной стороны эмоций со стороны его значимого социального окружения, и в первую очередь взрослых – родителей и воспитателей.

Поддержка внешних проявлений эмоций у ребенка, возможность их свободно выражать и придавать им социальное значение способствует становлению внутренних эмоциональных процессов. Поэтому возможность включения эмоций в контекст воспитательных взаимодействий в дошкольном возрасте через актуализацию моторных паралингвистических коммуникации между взрослым и ребенком обусловлена тем, что различные формы экспрессивного выражения эмоций детьми, осуществляемые в процессе специально организованных занятий дают возможность придать переживаниям ребенка ценность и коммуникативную форму.

Мы полагаем, что для построения методики эмоционального развития детей дошкольного возраста целесообразно использовать театральную педагогику К. С. Станиславского, в той ее части, где предлагаются различные формы опосредованного включения и отражения эмоциональных переживаний в ходе совершаемых действий.

Этот подход получил у К.С. Станиславского названия метода физического действия [5, С. 56]. Применительно к детям дошкольного возраста этот метод дает возможность развивать выразительность и сбалансированность эмоциональных проявлений, управлять характером моторного звена эмоционального отклика, снимая психологическое напряжение, скованность в движениях, жестах, голосовых реакциях, а также помогает развивать образность при передаче различных настроений и состояний персонажей и проявлять сформированный эмоциональный опыт, демонстрируя самобытный, индивидуально-неповторимый рисунок, эмоциональной экспрессии.

Развитием этого принципа за пределами театральной педагогики стали различные направления коррекционно-развивающей практики и танцевально-двигательной терапии.

Корни танцевально-двигательной терапии (ТДТ) восходят еще к древним цивилизациям, где непосредственное выражение эмоций на предвербальном и физическом уровне в совместных движениях под общий ритм способствовали достижению эмпатического понимания между членами группы (племени).

Современное развитие ТДТ определили революционные изменения в танцевальном искусстве первой половины 20-го века, в танцах Айседоры Дункан и Мэри Вигман, которые считали, что эмоциональное и индивидуальное выражение является самым главным для человека. Последующий переход танца в терапевтическую модальность чаще всего связывают с именами Мэри Чейс, Мэри Уайтхаус, Франциска Воас и т.д.

Историческое начало новой эры в танце – использование импровизации как в репетиционном процессе так и в выступлениях, было положено в 1962г., когда импровизация стала частью театра (как катарсического способа добраться до человеческих внутренних импульсов) в составе театральных импровизационных перформансов.

Танцевально-двигательная терапия базируется на признании того, что тело и психика взаимосвязаны, а отдельные изменения в сфере эмоциональной, мыслительной или поведенческой вызывают изменения во всех этих областях. Зачастую люди не осознают свои чувства, если существует высокая степень телесного напряжения. Начав, при помощи специалиста, работу с мышечными паттернами, которые соотносятся с эмоциями, человек испытывает (через мускулатуру) обостренные чувства, ставшие осознанными в движении, а затем признанные или проясненные на когнитивном уровне, т.е. уровне актуализации и осознания.

По сути, мышечный зажим – это «замкнутая» энергия, не выведенная эмоция, «неразрешенное» чувство, которое мешает человеку (который зачастую этого не осознает) почувствовать себя целостной личностью. Цели танцевальной терапии включают в себя помощь клиенту активизировать тело, катарсически освободить напряжение и чувства, пережить ощущение телесной интеграции и координации и выстроить реалистичный

образ тела, а с его помощью – актуализировать гармонизировать внутренний эмоциональный мир.

Одним из направлений танцевально-двигательной терапии является танцевальная импровизация. Корни ее как исследования лежат в первой половине 20-го века и связаны с изменением методики преподавания танца, когда танец стал рассматриваться не только как набор стандартных, ритуализированных движений, но и как средство самовыражения. В танцевальной импровизации начали видеть в первую очередь средство раскрепощения, творческого выражения человека.

Суть педагогической идеи в использовании танцевальной импровизации состояла в том, что студентам задавались образы или какие-либо качества движения, которые они переносили в пространство, время, динамику, и движения. Такой метод позволял получить личный опыт творчества, в отличие, от рутинной имитации.

Согласно одному из определений, данных А. Гиршоном, «Танцевальная импровизация – это возможность быть любимым. Поскольку танец потенциально вовлекает всю целостность человека в процесс, то тотальность и честность позволяют действительно быть не только разным, но и любимым».

На этом принципе построена сама суть импровизации: полное освобождение человека от правил и схем, разрешение ему быть таким, какой он есть, в том процессе, которой исторически и эволюционно для него является наиболее природным и естественным способом самовыражения и коммуникации с миром.

В своих работах А.Гиршон поднимает вопрос о том, можно ли научить человека импровизировать, и приходит к мнению, что полная спонтанность так же невозможна, как и вечный двигатель, и называет импровизацию осознанной спонтанностью, которая противопоставляется практикам внимательности и самонаблюдения и в значительной степени связана с экстатическими практиками (шаманскими, суфийскими и т.д.). Спонтанность в движении и танце определяется доверием к себе, своим чувствам и реакциям [3].

Большинство техник обучения импровизации построены на увеличении чувствительности к сигналам, идущим от тела – его ощущений, его памяти, его тонкой мало осознаваемой жизни; на способности мгновенно реагировать на импульсы, идущие от тела, и сигналы из окружающего пространства, их использование позволяет соединить спонтанность и противоположные ей состояния и навыки – осознанность, рефлексивность, и таким образом позволяет обрести большую целостность и полноту мироощущения и самовыражения.

Одна из основ импровизации - идея личной ответственности за все, что происходит на сцене или учебной площадке, возможность встать на позицию творца, разрешить себе свободно выразиться и принять внешнюю реакцию на это выражение. В этом импровизация, которая изначально более индивидуальна, отличается от хореографии, которая основывается на коллективности и необходимости передачи определенного опыта, закодированного в танце.

Мы полагаем, что танцевальная импровизация может быть использована в качестве коррекционно-развивающего средства в работе педагога с детьми, поскольку танец это не только, упражнения, направленные на физическое развитие ребенка. Это, прежде всего средство развитие эмоциональной сферы дошкольника.

Как показывает опыт нашей работы и данные различных исследований, специально разработанный комплекс танцевально-двигательных упражнений, применяемый последовательно и систематично, может помочь выявить эмоциональное состояние ребенка, особенности развития его сенсомоторной сферы, сформировать контактные навыки, необходимые для общения со сверстниками и т.д. [6, С. 159].

Использование танцевально - двигательных и импровизационных техник при работе с детьми в дошкольном учреждении должно опираться на следующие базовые принципы:

- требует последовательности и систематичности;
- позволяет провести диагностическую работу с высоким уровнем достоверности;
- способствует физическому, социальному, эмоциональному развитию детей;
- улучшает психологический климат в группе;
- позволяет выявить отклонения в развитии и своевременно провести коррекционную работу.

Таким образом, наше исследование показывает, что занятия танцевально-двигательной импровизацией способствуют эмоциональному развитию дошкольника, позволяет ему стать более открытым к эмоциональному опыту, учит правильно распознавать собственные эмоции и эмоции окружающих, помогает формировать способность проявлять сочувствие, внимательность и дружелюбие к другим детям.

Литература

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: МПСИ, 2000. – 416 с.
2. Бондарь М.В. К вопросу о развитии эмоциональной сферы дошкольника// Дошкольное воспитание. – 2000. - № 1. – С.10-12.
3. Гришон А.Е. // Импровизация и хореография [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.girshon.ru/index.php/moi-stati/articles/improvizacija-i-xoreografija.html>
4. Лифинцев Д.В., Серых А.Б., Лифинцева А.А. Понятие «личность-в-ситуации» в теории социальной работы // Наука и бизнес: пути развития. 2012. - №10. - С. 11-15.
5. Симонов П. В Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций. - М., 1962. – 86 с.
6. Ходоров Д. Танцевальная терапия и глубинная психология: Движущее воображение.- М.: Когито - Центр, 2009.-221с.