

УДК 372.881.161.1

DOI 10.18413/2313-8971-2015-1-3-52-59

Черкашина Т.Т.
Морозова А.В.

**АКТУАЛИЗАЦИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО
ОПЫТА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
БАКАЛАВРА КАК СПОСОБ
РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ
МОДЕЛИ ВЫСШЕГО МЕНЕДЖМЕНТ-
ОБРАЗОВАНИЯ**

Черкашина Татьяна Тихоновна

*доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка
и лингвистических коммуникаций в управлении*

Государственный университет управления

Рязанский проспект, 99, Москва, Russia

E-mail: ttch2004@yandex.ru

Морозова Анна Валериевна

старший преподаватель

Государственный университет управления

Рязанский проспект, 99, Москва, Russia

E-mail: anna25807@mail.ru

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается актуальность формирования диалогического опыта языковой личности коммуникативного лидера в качестве специально поставленной педагогической задачи по реализации компетентностной модели высшего менеджмент-образования.

Ключевые слова: уровень сформированности диалогического опыта, компетентностная модель, коммуникативное лидерство.

UDC 372.881.161.1

DOI 10.18413/2313-8971-2015-1-3-52-59

*Cherkashina T.T.
Morozova A*

**IMPROVING THE DIALOGIC
EXPERIENCE OF BACHELOR'S
LINGUISTIC IDENTITY AS A WAY
OF IMPLEMENTING A COMPETENCE
MODEL OF HIGHER MANAGEMENT
TRAINING**

Cherkashina Tatyana Tikhonovna

Doctor of Education, Associate Professor,

Head of Department of Russian Language and Cross-Cultural Communication
State University of Management, 99 Ryazanskij Avenue, Moscow, Russia;

E-mail: ttch2004@yandex.ru

Morozova Anna Valerievna, Senior Lecturer

State University of Management, 99 Ryazanskij Avenue, Moscow, Russia;

E-mail: anna25807@mail.ru

ABSTRACT

The article substantiates the urgency of formation of the dialogue experience of the linguistic personality of a communicative leader as a special set of pedagogical tasks for implementation of the competence model of higher management training.

Keywords: the level of development of dialogical experience; competence model; communicative leadership.

Компетентностный подход к формированию диалогического опыта ориентирован на формирование у студентов-экономистов прагматических инструментальных знаний, умений и навыков, что, несомненно, актуализирует важность и своевременность становления инновационной модели подготовки будущей управленческой элиты страны. Формирование языковой личности диалогического типа определяется развитием ее творческого потенциала, детерминированного «приращением» субъектности, что в свою очередь требует новых форм и методов обучения. В связи с этим интерактивные технологии обучения становятся сегодня наиболее привлекательными ввиду возможности моделировать в учебном процессе искусственно созданные условия, имитирующие типичные ситуации менеджмента. Однако, несмотря на большую работу, проводимую в области интегративно-методических изысканий теоретиков и практиков, в лингводидактике по-прежнему малоизученными и слабо разработанными остаются исследования, касающиеся проблем формирования диалогической культуры студентов экономических вузов. Специальные исследования и многочисленные публикации не дают ответа на главные методические вопросы: а) можно ли развивать лидерские качества или они заданы природой; б) каковы научно-дидактические основы модели формирования профессиональной диалогической компетентности будущего бакалавра; в) какова степень лингводидактического обоснования целей, принципов, методических подходов, определения содержания, критериев оценки уровня сформированности лидерского опыта личности; г) на что опирается мониторинг и диагностика качества и эффективности приобретения бакалавром диалогического стиля взаимодействия.

Актуальность поиска ответов на вышесказанные вопросы определяется:

- высокой степенью востребованности в современном полимодальном мире личности с активной мотивированностью на диалоговый стиль профессионального взаимодействия;

- потребностью формирования субъектности как сущностной характеристики будущего менеджера;

- расхождением между социальным заказом – компетентностным подходом и мето-

дической неподготовленностью, например, экономических вузов к его реализации;

- логикой современного социально-экономического и социокультурного развития, потребовавшего от различных наук интегративного, системного подхода к осмыслению целей, содержания и методов обучения будущего профессионала русскому языку, культуре речи, основам риторики и деловых коммуникаций в специальных целях;

- недостаточно сформированными аналитико-синтетическими навыками работы с информацией: 1) умение на основе исходного текста создавать свой научно-информативный текст определенного речевого жанра (речь-представление, речь-отчет, речь-предложение, речь-мнение и др.); 2) умением действовать в жанре, детерминированном статусно-релевантными отношениями институционального дискурса: «руководитель-подчиненный», «партнер-партнер» и др.;

- слабо выраженными у обучающихся навыками диалогового взаимодействия с позиций управления речевым поведением: вызвать доверие, убедить, понимать, чувствовать речевую обстановку и ситуацию общения, уметь добиться поставленной цели с помощью речи, при этом не нарушая коммуникативного равновесия;

- недостаточно сформированными навыками действий в заданной дискурсивной речевой позиции: Автор, Слушатель, Эксперт.

Между тем при всей очевидности культурообразующей, социально востребованной методики формирования «целостного» человека, изложенной в гуманитарной концепции образования, речевая подготовка будущей управленческой элиты не в полной мере отвечает требованиям модернизации образования и по-прежнему отмечена заметными противоречиями на следующих уровнях:

- методологическом: между потребностью в управленческих кадрах, умеющих убеждать, вдохновлять, управлять словом, и отсутствием педагогических моделей, ориентированных на формирование лидерских качеств будущей бизнес-элиты страны в процессе ее профессиональной подготовки в диалоговой системе ВПО;

- между диалогической природой образовательного дискурса и преимущественно монологическим способом его реализации;

- теоретическом: между значительным по объему количеством научных разработок по отдельным аспектам речевой подготовки учащихся высшей школы и отсутствием специальных исследований, касающихся интерактивных моделей обучения;

- нормативном: между обозначенными ФГОС ВПО по направлению подготовки «Менеджмент организации» требованиями к уровню профессиональной коммуникативной подготовки бакалавра и факультативностью их реализации с учетом статуса речеведческих дисциплин (дисциплина «Русский язык и культура речи» была, к сожалению, исключена из нового стандарта. Ей на смену пришли дисциплины по выбору (ДПВ): «Культура речи и деловое общение», «Деловая риторика», «Деловые коммуникации» и т.п.);

- содержательном: между рекомендациями ФГОС ВПО и учебными программами ДПВ, не учитывающими а) специфику вуза; б) интегративную направленность дисциплины «Культура речи и деловое общение»; в) подмену содержательного плана речеведческого курса теоретическими сведениями из пограничных наук: психологии, этики, теории корпоративной культуры и т.д. и, как следствие, – излишняя перегруженность курса ненужными управленческими знаниями в ущерб сведениям по культуре речи, стилистике, практической риторике и деловому общению;

- организационном: между междисциплинарным характером содержания курса и недостаточным количеством учебных часов, выделяемых на освоение дисциплины: низкая трудоемкость дисциплины (2 кредита, или 72 уч. часа) – одно из главных препятствий для реализации комплекса психолого-педагогической адаптации к освоению курса студентами не только разного уровня интеллектуального развития, но и разного уровня языковой подготовки;

- методическом: между отсутствием целостной методической системы формирования диалогической компетентности, представляющей собой синтез инварианта разнообразных коммуникативно-деятельностных моделей обучения с множеством вариативных моделей его реализации, и потребностью в интегративной системе обучения культуре русского речевого взаимодействия будущих российских управленцев [4, с.15].

Жесткий формат современного рынка труда корреспондирует появление в квалификационных требованиях работодателей наряду с профессиональными знаниями по определенному направлению подготовки претендента на вакантную должность достаточно высокий уровень языковой, речевой, коммуникативной компетенций бакалавров, сформированный диалогический опыт взаимодействия [6, с. 28]. Введение двухуровневой системы высшего профессионального образования призвано оптимизировать систему подготовки управленческих кадров, ликвидировать несоответствие между фундаментальными знаниями и потребностями современного менеджмента. Главной чертой социализации в настоящее время становится профессионализация. В ст.17 проекта федерального закона «Об образовании» сказано, что образование должно быть направлено на «самоопределение личности, создание условий для ее развития и самореализации», «должно обеспечивать высокий уровень общей и профессиональной культуры личности», «должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству», «способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений». Меняется не только цель и содержание образования, меняется и оценка его результатов. Вместо традиционных критериев: «подготовленность», «образованность» - используются «компетенция», «компетентность». Ставка на компетентностный подход отражает социальный заказ на иное содержание высшего образования. Компетентностный подход становится определяющим в ходе дискуссии лингводидактов о составе и содержании ключевых компетенций, которыми должен овладеть будущий коммуникативный лидер в процессе изучения речеведческих дисциплин. Семантическая близость понятий «компетенция» и «компетентность» (компетентность – это владение компетенциями, т.е. интегративными знаниями, умениями и навыками) позволяет рассматривать компетентность в качестве активной реализации компетенций. Материалы Симпозиума Совета Европы свидетельствуют о том, что с точки зрения результатов образования важно знать не только что, но и как делать.

Компетентность как определенная стандартная квалификация выпускника вуза представляет собой в отличие от компетен-

ции, как объективированной формы профессионализма, ее субъективированную форму. Квалификация, согласно Болонскому протоколу, в идеале означает наличие компетенции и компетентности. Квалификация, как и компетенция, присваивается формально. Выпускнику ГУУ, окончившему вуз по специальности «Менеджмент организации», присваивается квалификация «менеджер высшей квалификации», в соответствии с которой он может быть наделен компетенцией как некой обобщенной характеристикой полномочий вне зависимости от его личностных качеств (меня научили и уполномочили). Компетентность, напротив, определяет возможность и способность человека осуществлять профессиональную деятельность успешно (я умею). Лидерство, например, – это качественная характеристика личности, достигшей определенного уровня компетентности (я умею убеждать лучше других). Д.Кун определяет компетентность как общий уровень способностей или квалификации, демонстрируемый человеком [3, с. 69]. Таким образом, усвоение знаний в объеме, определенном стандартом, остается ведущим условием компетенции, а теоретическая или практическая компетентность специалиста – это не только знания, но и умения, навыки и, главным образом, личностная потребность развивать, совершенствовать эти знания. Компетентность в отличие от компетенции приобретает в процессе рефлексопрактики.

Компетентность вне личности априори невозможна, потому что каждый человек имеет свой когнитивно-индивидуальный стиль деятельности, имеет свои профессионально значимые характеристики. Определением сущности компетентностной оценки специалиста занимались в разное время Н. Хомский, Дж. Равен, Э.М. Калицкий, Н.Г. Гончарик, И.А. Зимняя, А.В. Макаров и многие другие ученые. И.А. Зимняя выделяет целую номенклатуру компетентностей, которыми должен обладать специалист, среди них: а) ключевые компетенции – определяют метапредметное содержание образования; б) общепредметные компетенции – характеризуют определенный круг учебных предметов и образовательных областей; в) предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции,

имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов. Разделяя точку зрения И.А. Зимней, которая считает, что компетентность – это активная реализация компетенций, к ключевым компетенциям, имеющим важное значение для формирования ЯЛ коммуникативно-го лидера, мы относим:

- ценностно-смысловую компетенцию (мировоззрение, ценностные ориентиры студента, механизмы самоопределения в различных ситуациях);

- учебно-познавательную компетенцию (элементы логической, методологической, общеучебной деятельности; целеполагание, планирование, анализ, рефлексия, самооценка; приемы решения учебно-познавательных проблем; функциональная грамотность);

- социокультурную компетенцию (познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере);

- коммуникативную компетенцию (знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями);

- информационную компетенцию (поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача; владение современными информационными технологиями);

- здоровьесберегающую компетенцию (способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития; эмоциональная саморегуляция и самоподдержка; личная гигиена, забота о собственном здоровье, половая грамотность; внутренняя экологическая культура; способы безопасной жизнедеятельности).

Учитывая, что базовые интеллектуально-поведенческие навыки самоорганизации личности и когнитивно-прагматические интересы студента формируются не на отдельном от учебного процесса поле, диалогическая компетентность как «способность посредством языка и социокультурных знаний устанавливать межличностное общение»

приобретает черты «интегративной» характеристики профессиональных, личностных, деловых качеств специалиста и имеет потенциальные тенденции к «обогащению, «наращиванию и расширению» [1, с.165]. Формирование профессиональной диалогической компетентности как важной составной части коммуникативной компетентности – это процесс формирования определенного круга знаний, умений адекватного использования языковых и речевых средств применительно к задачам общения, имеющий целью – развитие умений понимать, правильно интерпретировать и строить тексты разных типов, владеть нормами речи, учитывать ситуацию общения. Л.Г. Антонова считает, **что** коммуникативная компетентность является целенаправленной оценкой когнитивных сторон речевого опыта языковой личности, связанных с оперированием текстовой информацией. Для «достижения коммуникативной компетенции в социальной сфере, – считает Т.И. Голубева, – необходимы определённые группы умений, в том числе умения: общаться вербально и невербально, вести переговоры, действовать сообща» [2, с. 103], при этом составными частями обучения профессиональной коммуникативной компетенции, по его мнению, должны стать культура речи и элементарная грамотность студентов. В.И. Аннушкин настаивает на актуализации риторической грамотности, под которой ученый понимает прежде всего эффективное

использование риторических законов создания непротиворечивого авторского текста, владение учащимся всеми регистрами языка в изменяющихся условиях речи (т.е. в речевых ситуациях); весь комплекс речевых умений, который позволяет оратору добиваться результативности в общении.

Основываясь на системном анализе основных категорий компетентностной парадигмы Э.М. Калицкого, Н.Г. Гончарик конкретизируем содержание семантических полей понятия лингвоинтенсивная «профессия» применительно к будущей профессиональной деятельности студента-экономиста: информационное (И) – знаниевое пространство, информационные потоки внутри и вне профессии, необходимые для ее функционирования; правовое (П) – нормативная среда для выполнения функций, совокупность полномочий и ответственности, которыми наделяется должность; деятельность-технологическое (ДТ), определяемое содержанием основных задач, функций и направлений деятельности; антропологическое (А), включающее в себя способности и качества человека, необходимые для осуществления профессиональной деятельности [4, с. 237]. Пересечение данных семантических полей составляет содержание базовых категорий компетентностной парадигмы, таких как: квалификация (К-1), компетенция (К-2), компетентность (К-3) (рис.1), которые в совокупности определяют конкурентоспособность выпускника вуза.

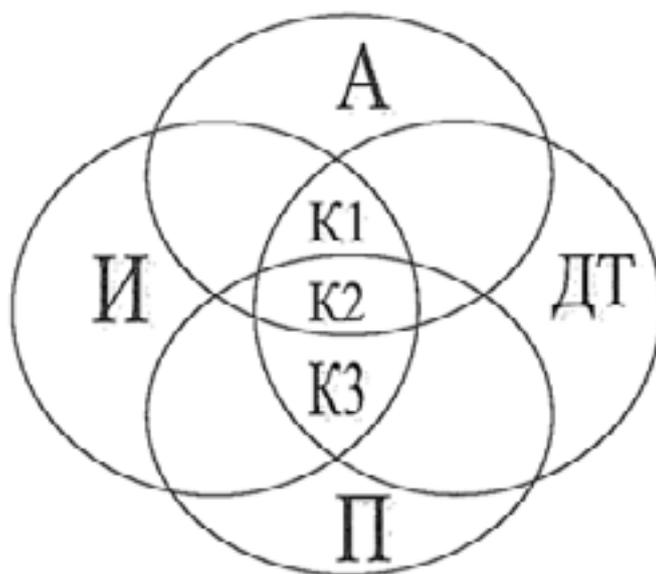


Рис. 1. Основные категории компетентностной парадигмы
Fig. 1. The main categories of the competence paradigm

К сожалению, сегодня можно встретить людей, обладающих обширными знаниями, но не умеющих мобилизовать их в нужный момент. В процессе профессиональной подготовки студенту предстоит освоить от 300 тысяч до 1 млн. фактов. Однако факты, существующие в пассивной форме, бесполезны. Они становятся востребованными при условии овладения будущим специалистом технологией применения усвоенных правил, законов, предписаний. Согласно статистике, выпускнику вуза требуется знать как минимум 10 000 разрозненных правил. «Быть компетентным не означает быть ученым и образованным» [1, с.43]. Знание – это еще не опыт, который, как известно, передать не-

возможно. Знания принято делить на декларативные – это знания-факты (что я знаю) и процедурные знания, умения и навыки (как, где и с какой целью я могу эти знания употребить) [6, с.116].

Таким образом, собственно-коммуникативный и поведенческо-коммуникативный компоненты профессиональной компетентности составляют основу формирования интегративной диалогической компетентности коммуникативного лидера в области управления, для которого качество языковой, речевой, коммуникативной компетенций составляет не просто общекультурное пожелание.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку: Научное издание. М.: Изд-во МГУП, 2000. 400 с.
2. Голубева Т.И. Категория времени. Время объективное, субъективное, психологическое, художественное // Вестник университета (ГУУ). Раздел «Современная образовательная среда университета». М. 2011. №25. С. 102-105.
3. Гойхман О.Я. Теория и практика обучения речевой коммуникации студентов-нефилологов сервисных специальностей: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2001. 43 с.
4. Черкашина Т.Т. Коммуникативная компетенция менеджера и проблемы формирования культуры диалога в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи: метаметодический подход: Монография. М.: Издательство Московского гуманитарного университета, 2010. 299 с.
5. Черкашина Т.Т., Тартынских В.В., Паудяль Н.Ю., Морозова А.В. Дебаты, дискуссии, переговоры: игровые технологии коммуникативного лидерства. Методическое пособие по организации и проведению профориентационной работы. М.: ГУУ, 2014. 172 с.
6. Черкашина Т.Т., Тартынских В.В., Паудяль Н.Ю., Филиндаш Л.В., Морозова А.В. Интерактивные технологии эффективной коммуникации. Учебное пособие по культуре речи и деловым коммуникациям. Гриф УМО. М.: ГУУ, 2014. 201 с.

REFERENCES:

1. Balykhina T.M. The structure and Content of the Russian Literary Education. Methodological Problems of Teaching the Russian Language: Scientific publication. M.: Publishing House MGUP, 2000. 400 p.
2. Golubeva T.I. The Time Category. Time is Objective, Subjective, Psychological, Artistic // Bulletin of the University (SUM). The section "Modern Educational enVironment of the University." M. 2011. №25. Pp. 102-105.
3. Goikhman O.Ya. Theory and Practice of Teaching Students-nonfilologists of Service Specialties in Speech Communication: Author. Dis. ... Dr. ped. Sciences. Moscow, 2001. 43 P.
4. Cherkashina T.T. Communicative Competence of the Manager and the Problem of Forming a Culture of Dialogue within the Discipline of "Russian Language and Culture of Speech: a Metamethodological Approach: Monograph. M.: Publishing House of Moscow University for the Humanities, 2010. 299 p.
5. Cherkashina T.T, Tartynskikh V.V., Paudyal' N.Yu., Morozova A.V. Debates, Discussions and Negotiations: Gaming Technology Communicative Leadership. Tool for Organizing and Conducting Career Guidance. M. : GUU, 2014. 172 p.
6. Cherkashina T.T, Tartynskikh V.V., Paudyal' N.YU., Filindash L.V., Morozova A.V. Interactive Technology for Effective Communication. Tutorial of Speech and Business Communications. Grif UMO. M.: GUU, 2014. 201 p.