

На правах рукописи



Черкашина Татьяна Тихоновна

Формирование коммуникативного лидерства в диалоговой системе высшего менеджмент-образования

Специальность: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(русский язык, уровень профессионального образования)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Москва
2011

Работа выполнена на кафедре теории и практики поликультурного и полилингвального образования факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов

Научный консультант: **Заслуженный деятель науки РФ, академик МАНПО,**
доктор педагогических наук, профессор
БАЛЫХИНА Татьяна Михайловна

Официальные оппоненты: **доктор педагогических наук, профессор**
Ипполитова Наталья Александровна
Московский педагогический государственный университет

доктор педагогических наук, доцент
Романова Нина Навична
Московский государственный технический университет им. Н.Э.Баумана

доктор педагогических наук, профессор
Самосенкова Татьяна Владимировна
Белгородский государственный университет

Ведущая организация: **Тулский государственный университет**

Защита диссертации состоится 24 июня 2011 года в 14.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.203.22 при Российском университете дружбы народов по адресу: 117198 г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6, зал № 1.

С диссертацией можно ознакомиться в Учебно-научном информационно-библиотечном центре (Научной библиотеке) Российского университета дружбы народов.

Автореферат диссертации размещен на сайтах vak.ed.gov.ru, www.rudn.ru.

Автореферат диссертации разослан 23 мая 2011 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук, доцент



В.Б. Куриленко

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы и проблемы исследования обусловлена социокультурной потребностью в убедительном обосновании педагогической эффективности диалоговой системы высшего профессионального образования в процессе перехода на двухуровневую компетентностную модель подготовки интеллектуальной элиты страны; кардинальной переоценкой образовательных целей и результатов подготовки управленческих кадров в условиях возрастающей персонификации личности, востребованности ее творческой свободы и самооценности; несводимостью профессионально значимой языковой подготовки студентов-экономистов к упрощенной модификации классической университетской модели; важностью теоретического обоснования методологических и методических положений образовательной диалоговой концепции формирования лидерства, как перспективной интегративной системы, позволяющей диверсифицировать содержание, формы и методы работы по формированию креативно мыслящей, самоопределяющейся, готовой к диалоговому взаимодействию языковой личности будущего коммуникативного лидера.

Проблема самореализации личности как процесс и результат приобретения ею статуса субъекта образовательной деятельности, достижения высот профессионального мастерства оказывается имплицитно связанной с проблемой лидерства. Становление лидерства определяется развитием творческого потенциала личности, детерминированного «приращением» субъектности, что особенно актуально в период смены социокультурных эпох, когда изменяется не только идея образования, но и принципы педагогической деятельности, инновационный смысл приобретают фундаментальные представления о содержании и способах взаимодействия субъектов образовательного дискурса. В новых условиях интерактивная коммуникативная функция образования по формированию таких качеств личности, которые бы развивали не только самостоятельное включение обучающегося в учебный процесс с помощью взаимодействия с преподавателем, группой и предметным миром знаний, отодвигается с первого плана, усиливая фактор их диалогического взаимодействия, что постулирует необходимость осваивать креативные образовательные технологии, позволяющие «интенсифицировать творческий поиск», способствующий увеличению довольно низкого уровня диалогической культуры современных управленческих кадров, из которых только «10% владеют диалогическим опытом общения, уравновешенным способом решения профессиональных задач, демонстрируя склонность к сотрудничеству, самооценке и к демократическому стилю лидерства» [Деркач 2004: 267].

Несмотря на то, что в философско-историческом, политическом, социально-психологическом, экономическом, технологическом аспектах данная проблема изучена достаточно глубоко, малоисследованным остается педагогический аспект формирования коммуникативного лидерства в системе высшего профессионального образования. Моделирование процесса формирования коммуникативного лидерства особенно актуально для подготовки будущих экономистов, менеджеров, государственных служащих, маркетологов, которые в силу специфики своей профессиональной деятельности должны брать на себя роль лидера в решении организационных, управленческих, креативно-поисковых задач. Обществу нужны лидеры, владеющие профессиональными коммуникативными навыками, способные к эмпатии, диалогу, и задача высшей школы – создать методическую перспективу формирования инновационной личности, способной «оказать влияние на ход социального развития» [Стратегия – 2020].

Степень научной разработанности проблемы. Анализ научной литературы показывает, что в настоящее время область исследований понятий *диалог*, *лидерство* наравне с понятиями *субъектность* и *субъект*, является ведущей в пограничных науках,

изучающих человека и его речевую профессиональную деятельность. Идея диалога как способа взаимодействия и познания своими корнями уходит в историю философской и педагогической мысли: 1) интерес к феномену диалога проявляли Сократ, М. Buber, G. Gadamer, A. Camus, H.P. Sartre, M. Heidegger; 2) на гуманистическую направленность диалоговой стратегии указали Платон, Komensky, Песталоцци, Rousseau, A. Diesterweg, К.Д. Ушинский; 3) целостное учение о культуре диалога представлено в трудах С.С. Аверинцева, Г.С. Батищева, М.М. Бахтина, В.Ф. Беркова, В.С. Библера, П.С. Гуревича, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана и др.; 4) исследованием моделей диалога в образовании как способности принять другого занимались С.В. Белова, В.В. Горшкова, В.А. Петрова, А.В. Мурга и др.; 5) педагогический аспект диалога как формы сотворчества преподавателей и студентов рассматривали Л.Л. Балакина, Г.М. Бирюкова, М.С. Каган, С.В. Нилова.

Начиная с работ Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, Л.В. Щербы, Л.П. Якубинского, идея диалога приобрела особую актуальность в педагогических, философских, культурологических, психологических, лингвистических исследованиях отечественных и зарубежных авторов, подтверждая тезис о том, что диалог играет важную роль в развитии субъектности и становлении индивидуального «голоса», «позиции», раскрытии своего «Я», в осознании сопричастности к «Другому». Феномен диалога достаточно глубоко и многоаспектно изучен применительно к системе дошкольного и школьного образования, о чем свидетельствуют диссертационные исследования, посвященные диалогу: диалог интерпретируется как любой акт взаимодействия педагогов и воспитанников (В.Г. Столяров); взаимонаправленная связь коммуникантов (М.А. Глушенко); форма субъект-субъектного взаимодействия (Е.Н. Шиянова); диалог сознаний трактуется как «диалог культур» (Л.И. Орешкина). Диалог рассматривается как способ развития личности различных возрастных групп: младших школьников (М.А. Глушенко, И.В. Шалыгина); студентов (будущих педагогов) и школьников (С.В. Белова, В.В. Горшкова, Е.О. Галицких и др.). В диссертационных исследованиях разработаны: методика определения диалогичности учебного занятия (Л.Л. Балакина, М.А. Глушенко); критерии диалогичности мышления школьника (И.В. Шалыгина); рассмотрены дидактические функции и возможности диалога при решении педагогических задач (О.В. Бочкарева). С позиций культурологического подхода, основанного на идеях М.М. Бахтина, разработаны научные основы интегративного спецкурса «Диалог культур как методологическая основа преподавания гуманитарных дисциплин» (Л.И. Орешкина); методика развития культурологической компетенции при использовании разножанровых аутентичных текстов (М.В. Булыгина); анализируются факторы культурно-национальной ориентации (Л.Я. Вавилова). Диалог в качестве эвристического метода обучения изучается в работах А.Д. Короля; лично-ориентированная сущность диалога стала предметом исследования И.Ю. Хоперской.

Вместе с тем, педагогика высшей школы находится в начале пути, ей еще предстоит исследовать диалог как интеллектуально-когнитивное поле проявления лидерства на трех основных уровнях его функционирования: методологическом, теоретическом, практическом. Исследования в этом направлении ведутся, тем более что в соответствии с национальной культурной традицией неотъемлемой частью русской ментальности остается духовное лидерство как «двуголосое» диалогическое слово. Религиозные философско-художественные искания представителей антропологической философии и философии диалогизма (Д.А. Андреев, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, А.Ф. Лосев, В.С. Соловьев, Н.Ф. Федоров и др.) – яркое подтверждение этому. Разработанная выдающимися педагогами середины XIX века (К.Н. Венцель, С.И. Гессен, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.) концепция

формирования индивидуальности была продолжена отечественными педагогами и психологами (Ш.А. Амонашвили, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, В.Д. Шадриков, П.Г.Щедровицкий и др.). Идеи гуманизации и гуманитаризации образования, основывающиеся на антропоцентрическом подходе, развили в своих научных концепциях И.В. Бестужев-Лада, Н.Н. Гавриленко, Б.С. Гершунский, В.П. Зинченко, А.В. Иващенко, М.С. Каган, Н.Ф. Михеева, Л.В. Фарисенкова, И.И. Халеева и др. С позиции развития субъектности стал рассматриваться процесс и результат профессиональной подготовки специалиста в высшей школе (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Т.М. Балыхина, С.К. Бондырева, А.В. Брушлинский, Л.Г.Брылева, Е.И. Головаха, О.Г. Грохольская, В.П. Лаврентьев, В.В.Лаптев, Н.Н. Нечаев, Г.Е. Минскер, Н.М.Румянцева и др.). Акмеологические исследования субъекта профессиональной деятельности, связанные с его совершенствованием, способностью идти «по восходящей», ценностным отношением к другому человеку, представлены в работах А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Е.А. Климова, Н.В. Кузьмина, В.Д.Шадрикова и др. Проблема необходимости формирования профессиональной коммуникативной компетентности, риторической грамотности хорошо осознается учеными и представлена целым рядом работ (Т.В. Анисимова, В.И. Аннушкин, Т.М. Балыхина, Л.А. Введенская, А.А. Волков, И.Б. Голуб, О.Я. Гойхман, Л.К. Граудина, А.Д.Дейкина, Е.Н.Зарецкая, Н.А.Ипполитова, Т.А.Ладыженская, М.Р.Львов, С.А. Минеева, А.К. Михальская, А.А. Мурашов, М.И. Панов, И.А. Стернин, Ю.В. Рождественский, М.Ю. Федосюк, В.Д. Черняк и др.)

Тем не менее, 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 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 специалиста; в) какова степень лингводидактического обоснования целей, принципов, методических подходов, определение содержания, критериев оценки уровня сформированности лидерского опыта личности; г) на что опирается мониторинг и диагностика качества и эффективности овладения диалогической компетентностью будущим коммуникативным лидером.

Все это свидетельствует о назревшей необходимости разработки педагогической модели формирования диалогической компетентности коммуникативного лидера в системе высшего профессионального образования.

Вышеназванное проецируется на **актуальность** исследования, которая определяется:

- высокой степенью востребованности в современном полимодальном мире личности с активной мотивированностью на диалоговый стиль профессионального взаимодействия;
- насущной потребностью формирования субъектности как сущностной характеристики коммуникативного лидерства;
- расхождением между социальным заказом – компетентностным подходом и методической неподготовленностью, например, экономических вузов к его реализации;
- логикой современного социально-экономического и социокультурного развития, потребовавшего от различных наук интегративного, системного подходов к осмыслению целей, содержания и методов обучения будущего профессионала русскому языку в специальных целях;

- потребностью повышения уровня языковых, речевых, коммуникативных навыков и умений современных учащихся с целью деятельностной реализации основных квалификационных компетенций, определенных ГОС ВПО для менеджера высшей квалификации;

- 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, с умениями не нарушать профессионально-коммуникативного равновесия;

- недостаточно сформированными навыками действовать в заданной дискурсивной речевой позиции: *Автор, Слушатель, Эксперт*;

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

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

- *методологическом*: между потребностью в коммуникативных лидерах, 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 коммуникативного лидерства;

- *нормативном*: между обозначенными ГОС ВПО по специальности «Менеджмент организации» требованиями к уровню профессиональной коммуникативной подготовки специалиста и факультативностью их реализации с учетом статуса дисциплины «Русский язык и культура речи» в экономическом вузе;

- *содержательном*: между рекомендациями ГОС ВПО и типовыми учебными программами, не учитывающими специфику вуза и как следствие – излишняя лингвистическая перегруженность курса ненужными управленцу терминами в ущерб прагматическим лингвориторическим сведениям, формирующим коммуникативные компетенции, профессионально значимые для коммуникативного лидера;

- *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.

Обозначенные противоречия обусловили постановку проблемы исследования, которая заключается в необходимости построения метамоделей формирования коммуникативного лидерства в диалоговой системе высшего менеджмент-образования на основе систематизации, обобщения теоретико-методологических и эмпирических предпосылок инновационных преобразований современного образования.

Важность и актуальность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная теоретическая разработанность и практическая востребованность обусловили выбор **темы исследования: «Формирование коммуникативного лидерства в диалоговой системе высшего менеджмент-образования».**

Ведущая идея исследования состоит в научном обосновании, разработке и внедрении в практику преподавания метамоделей обучения, которая способствует формированию у будущих профессиональных управленцев знаний, умений и навыков, необходимых для приобретения интегративной диалогической компетентности и развитию лидерских качеств личности.

Объект исследования: диалоговая система современного российского менеджмент-образования с позиций метаметодического, коммуникативно-деятельностного, риторико-инструментального подходов.

Предмет исследования – пути и способы формирования коммуникативного лидерства в диалоговой системе высшего менеджмент-образования.

Целью настоящего исследования является разработка и внедрение метамоделей формирования коммуникативного лидерства в диалоговую систему высшего профессионального образования на основе поэтапного развития интегративной диалогической компетентности языковой личности.

Исследование направлено на верификацию **гипотезы**, суть которой состоит в том, что реализация адекватной социальному заказу интегративной педагогической метамоделей формирования коммуникативного лидерства в диалоговой системе ВПО ориентирует российское образование на воспитание и становление инновационной личности.

Выполнение этой задачи будет успешным, если:

- формирование диалогической компетентности как целостной, субъектной, динамической, интегративной характеристики личности базируется на системно-деятельностном, коммуникативно-компетентностном, риторико-инструментальном подходах и включает в себя совокупность базовых компетенций языковой личности коммуникативного лидера;

- процесс развития языковой личности обучающихся ориентирован на структурно-уровневую квалификационную метамоделю поэтапного формирования диалогической компетентности коммуникативного лидера (допустимый, базовый, элитарный уровни) с опорой на многоаспектную, полифункциональную, системно-интегративную модель ее динамического личностного роста на основе овладения профессионально-ориентированными коммуникативными компетенциями;

- в ходе обучения реализуются интерактивные (адаптивные, личностно-развивающие и коммуникативно-деятельностные) технологии диалогового взаимодействия, включенные в социокультурный и профессиональный контекст, которые актуализируют основные составляющие диалогической компетентности будущего коммуникативного лидера в системе управления;

- студент как субъект деятельности рассматривается в качестве автора собственного самопроявленного обучения, в котором актуализируется интегрированная коммуникативная компетентность ЯЛ - быть полноправным участником диалогового взаимодействия;

- в качестве основного компонента метаметодики формирования коммуникативного лидерства выступает репродуктивная, продуктивная, креативная деятельность по интерпретации и созданию авторского образовательного продукта речемыслительной деятельности - текста в дискурсивном учебном диалоге, построенном как образовательное событие;

- образовательный диалог в триединстве функций: метод познания (добывание собственного «авторского» знания) как вариант работы над содержанием (незавершимость диалога для корректировки смыслового поля знания), как форма учебного субъект-субъектного взаимодействия (диалогическая ситуация предъявления авторского текста – «переживание» своего отношения к «чужому» тексту» со стороны разных участников диалога – создание ответных текстов – взаимодействие текстов – интерпретация и понимание смысла «чужих» текстов – рефлексия и саморефлексия – создание «своего» текста);

- построение интегративной метамоделю формирования коммуникативного лидерства базируется на межпредметном содержании дисциплины «Русский язык и культура речи».

В соответствии с поставленной целью и сформулированными теоретическими положениями в исследовании решались следующие **задачи**:

1. Охарактеризовать диалог как объект изучения, его сущность, содержание, форму, структурные компоненты, критерии и показатели диалогических отношений на основе анализа философской, психолого-педагогической литературы, а также в историческом, акмеологическом, лингвометодическом, социокультурном аспектах с целью выявления его роли в системе высшего профессионального образования.

2. Определить понятийно-категориальный аппарат исследования проблемы формирования диалогической компетентности коммуникативного лидера: выявить специфику и основания системной интеграции личностно-ориентированного, коммуникативно-деятельностного, риторико-инструментального подходов для организации профессионально-ориентированной учебной работы по русскому языку и культуре речи; дифференцировать понятия диалог, диалогические отношения, лидерство, коммуникативный лидер, языковая личность диалогического типа, диалогичность, диалогический опыт, приемы диалогизации монолога, диалогическая компетентность, интердискурсивность, квалификационные характеристики коммуникативного лидерства.

3. Обосновать построение лингводидактической метамоделю формирования коммуникативного лидерства на основе текстуально-диалогического подхода к формированию и оценке диалогической компетентности языковой личности, доказать, что категории «язык – речь - деятельность» дидактически преломляются в системообразующих компетенциях языковой личности.

4. Определить условия и перспективы построения модели языковой личности студента-экономиста в социально-психологическом, психолого-когнитивном, психолингвистическом и лингвориторическом аспектах и исследовать этапы ее становления.

5. На основе предложенной методики формирования коммуникативного лидерства выявить приемы диалогизации монологических текстов по специальности, провести эмпирическую проверку лингводидактической метамоделю формирования

коммуникативного лидера, представить алгоритм учебных действий по реализации исследовательского замысла.

б. Апробировать и описать экспериментальную технологию формирования диалогического опыта коммуникативного лидера в диалоговой системе высшего менеджмент-образования, проанализировать динамику изменений профессиональной диалогической компетентности обучающихся в ходе проведенного экспериментального обучения и дать оценку уровня ее сформированности.

Методологической основой исследования послужили: философия антропоцентризма, позволившая рассмотреть личность будущего менеджера в качестве субъекта языка и культуры; философская трактовка деятельности как способа реализации познавательных личностных установок; философия субъектно-гуманитарного подхода к проектированию содержания и технологий образования; системно-функциональный общеметодологический подход; акмеологические основы развития профессионала, базовые положения теории познания, отечественная психодидактика высшей школы; дидактика обучения языку, педагогическая прогностика, системно-деятельностный, метаметодический, коммуникативно-компетентностный, риторико-инструментальный подходы и др.

Теоретическую базу исследования составила совокупность концептуальных исследований в области научно-педагогического знания, а именно: теории психологии личности, концепции диалогизма, теоретико-практических основ лидерства, концепции культурологического и личностно-ориентированного обучения; социально-психологических и педагогических проблем межличностного общения; акмеологических основ развития профессионала; теории формирования языковой личности; теории речевой деятельности и коммуникации; истории и теории риторики; коммуникативной лингвистики; методики преподавания русского языка и культуры речи и др.

Конкретной источниковой базой исследования послужили:

- в области теории культурно-исторического развития - работы Г.М. Андреевой, Л.П. Буевой, Г.С. Батищева, В.С. Библера, А.А. Брудного, Л.С. Выготского, К. Lorenz, D. Meade, М.С. Кагана, К. Jaspers;

- в области теории профессионального образования и дидактики высшей школы – работы Т.М. Балыхиной, А.А. Бодалева, Г.А. Бордовского, А.А. Вербицкого, Н.Э. Гусинского, В.В. Давыдова, А.А. Дергача, Э.Ф. Зеера, А.В. Коржуева, А.А. Левитской, Н.В. Максимовой, А.К. Марковой, А.А. Поляковой, В.А. Попкова, Н.Н. Романовой, В.Д. Шадрикова, Е.Н. Шиянова и др.;

- в области теоретико-практических основ российского высшего экономического образования – работы О.С. Виханского, Н. И. Герчиковой, С. Ю. Глазьева, А.Ф. Зиновьевой, И.Д. Ладанова, Э.М. Короткова, А.Г. Поршнева, В.П. Шейнова, В.М. Шепеля, Ю.Д. Шмелева и др.;

- в области фундаментальных идей и концепций диалога в познании и образовании – работы А.Г. Асмолова, М.М. Бахтина, В.С. Библера, М. Vuber, Busch, М.С. Кагана, П.Ф. Каптерева, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана, Г.Е. Почепцова, А. Тоунbee, В.Д. Шадрикова, Р. Emerson, Л.П. Якубинского и др.;

- в области педагогики диалога – работы Л.Л. Балакиной, А.Р. Балаян, С.В.Беловой, И.Н. Борисовой, Е.О. Галицких, О.Я. Гойхмана, В.В. Горшковой, В.И. Иванова, Д.И. Изаренкова, Е.И. Исаева, Ю.П. Истратова, А.Д. Короля, М.В. Кларина, С.Ю. Курганова, В.Л. Махлина, Е.И. Машбиц, А.А. Мелик-Пашаевой, D. Meade, Е. Ф. Петрищевой, Г.С.Померанца, В.В. Серикова, А.П. Скрипник, В.И. Слободчикова, А.В. Хуторского и др.;

- в области социально-возрастной психологии и педагогики – труды К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, С.И. Змеева, В.А. Канн-Калика, И.С. Кона, Ю.Н. Кулюткина, Piaget, Д.Б. Эльконина, М. Montessori, А.А. Ухтомского и др.;

- в области коммуникативно-деятельностного подхода – работы Л.С. Выготского, И.Я. Лернера, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, И.А. Зимней, П.А. Гальперина, Г.И. Щукиной, Д.Б. Эльконина, Г.А. Китайгородской, Е.И. Пассова, И.П. Волкова, Н.И. Формановской, Л.Л., О.Д. Митрофановой, В.Г. Костомарова, С.Ф. Шатилова, Г.И. Рожковой, М.Н. Вятютнева и др.;

- в области теории и концепций развития лидерских качеств (Г.А. Авцинова, М.С. Балуннов, Д.В. Беспалов, Т.А. Бендас, В.Ю. Большаков, М. Weber, О.С.Виханский, Б.З. Вульф, Б. Гриффин, А.А. Деркач, П. Друкер, Е.М. Дубовская, А.Г. Золотова, О.В. Евтихов, А.Л. Ершов, А.Т. Зуб, Б.И. Кретов, Р.Л. Кричевский, Е.В. Кудряшова, О.В. Лукашова, А.И. Наумов, Е.В. Осипова, А.П. Панфилова, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, В.П. Румянцева, Р. Стогдилл, О.Г. Сударева, К. Fiedler, Дж. Хемфилл, D. Hunt, В.В. Шпалинский и др.);

- в области теории языковой личности – работы V. Humboldt, V. Wundt, Grimm, А.Е. Ашковой, Г.И. Богина, Ф.И. Буслаева, А.А. Потевни, Б.М. Гаспарова, Ю.Н. Караулова, Т.В. Кочетковой, Л.П. Крысина, В.П. Нерознак, Ю.Е. Прохорова, Т.В. Самосенковой, И.А. Стернина, И.И. Халеевой, Steintal и др.;

- в области лингвистики, психолингвистики, теории речевой коммуникации, дискурса – труды Ю.Д. Апресян, Г.И. Богина, И.Н. Горелова, van Dusk, В. Гумбольдта, Н.И. Жинкина, В.В. Красных, Е.С.Кубряковой, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Н.Н. Нечаева, А.А. Потевни, К. Прибрама, Ю.Е. Прохорова, Н.М. Румянцевой, К.Ф. Седова, Л.В. Щербы и др.;

- в области теории и практики преподавания русского языка и культуры речи – работы Л.Г. Антоновой, А.А. Акишиной, В.А. Артемова, Т.М. Балыхиной, Ф.И. Буслаева, В.В. Виноградова, Б.Н. Головина, А.Д. Гарцова, Л.А. Вербицкой, И.Б. Голуб, Л.К. Граудиной, А.Д. Дейкиной, Т.К. Донской, Н.А. Ипполитовой, С.Е. Каплиной, Л.А. Константиновой, В.Г. Костомарова, П.А. Клубкова, О.Ю. Князевой, В.Б. Куриленко, Т.В.Лариной, Н.Ф. Михеевой, А.А.Поляковой, Ю.Е. Прохорова, И.А. Пугачева, М.Р. Савовой, З.С. Смелковой, О.А. Сапрыкиной, В.В. Одинцова, Ю.В. Рождественского, Д.Э. Розенталя, Н.М. Румянцевой, В.В. Соколовой, В.М. Шаклеина, Е.Н. Ширяева, М.Р. Львова, Т.М. Фирсовой и др.;

- в области истории и теории риторики – работы Т.В. Анисимовой, В.И. Аннушкина, А.А. Волкова, А.А. Ворожбитовой, Е.Н. Зарецкой, А.А. Ивина, Е.В. Ключева, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, С.А. Минеевой, А.К. Михальской, М.И. Панова, З.С. Смелковой, Е.А. Юниной и др.;

- в области методики обучения речевой коммуникации и формирования профессиональной коммуникативной компетентности – работы Т.М. Балыхиной, И.Л. Бим, В.Н. Вагнер, В.Г. Костомарова, Л.А. Вербицкой, В.В. Воробьева, О.Я. Гойхмана, А.Д. Дейкиной, И.А. Зимней, Л.П. Клобуковой, В.Б. Куриленко, В.В. Молчановского, Е.И. Мотиной, С.Г. Тер-Минасовой, С.А. Хаврониной, В.М. Шаклеина, А.Н. Щукина, А.И. Сурыгина, Л.А. Константиновой, Т.В. Самосенковой, Л.В. Фарисенковой, Б.Ю. Нормана и др.;

- в области технологий обучения и педагогического контроля – работы Э.Г. Азимова, Т.М. Балыхиной, А.В. Брушлинского, В.В. Лаптева, Л.В. Московкина, Н.Н. Найденовой, П.И. Образцова, О.И. Руденко-Моргун, А.И. Умана, М.Б. Чельшковой и др.;

- в области теории текста – труды Н.Д. Арутюновой, Э. Бенвениста, Г.И. Богина, А.А. Ворожбитовой, Г.Г. Гадамера, И.Р. Гальперина, А.Д. Дейкиной, Т.М. Дридзе, Н.А. Ипполитовой, Г.А.Золотовой, Н.И. Колесниковой, Ю. Кристевой, В.Г. Кузнецова, Т.А. Ладыженской, С.А. Минеевой, Г.Я. Солганик, Р. Рисоев, Н.А. Рубакина, Б.В. Томашевского, М. Heidegger, К. G. Jung, Р.О. Якобсона и др.

В качестве **материала** исследования используются следующие источники:

– законодательные акты в области образования, программно-методическая документация;

– научная и научно-методическая литература по проблемам общего и профессионального образования, в частности высшего экономического образования;

– научная и научно-методическая литература по теории и практике преподавания русского языка, культуры речи, риторики, культуры профессионального общения, лидерства;

– монографические исследования, дидактические источники по дисциплинам «Русский язык и культура речи», «Риторика», «Современная деловая риторика», «Теория коммуникации», «Теория лидерства»;

– материалы анкетирования, опросов российских учащихся, отечественных и зарубежных преподавателей русского языка;

– обработанные и систематизированные данные многолетних наблюдений за состоянием современного русского литературного языка; за активными процессами, происходящими в языке, которые касаются сферы профессионального общения; за динамикой коммуникативно-познавательных потребностей учащихся высшей экономической школы на различных этапах университетского образования;

– нормативные документы и материалы российской системы лингводидактического тестирования; разработанная автором профильная образовательная программа по дисциплине «Русский язык и культура речи» для студентов всех экономических специальностей; разработанный автором УМК по дисциплине «Русский язык и культура речи» для студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации», разработанные автором учебные пособия по культуре профессиональной речи менеджера, по культуре речи и риторике для лидера;

– обобщенный опыт российских и зарубежных коллег, а также собственный многолетний опыт диссертанта в преподавании русского языка всем категориям российских и зарубежных учащихся экономического вуза на разных образовательных этапах.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие подходы и **методы исследования**:

– *системный* подход к объекту и предмету изучения с целью выявления его места и роли в образовательной метасистеме, определения методологических правил описания разработанной автором метамодели формирования коммуникативного лидерства в процессе обучения русскому языку и культуре речи;

– *концептуальный* подход, определяющий не только соотношение содержания и формы образовательной деятельности в рамках межсубъектного диалогового взаимодействия, но прежде всего, педагогический результат – формирование языковой личности коммуникативного лидера;

– *комплекс взаимодополняющих методов исследования*: сравнительно-сопоставительный, моделирование;

– *опросно-диагностические и праксиметрические методы*: тестирование российских учащихся на разных этапах обучения – стартовый, промежуточный,

рубежный контроль; анкетирование и опрос российских студентов и выпускников вуза на предмет выявления мотивации к изучению речеведческих дисциплин, имеющих прикладное значение для успешной профессиональной деятельности государственного служащего, менеджера, маркетолога; определение на основе теста уровня сформированности профессионально значимых лидерских качеств личности;

– *методы количественной и качественной оценки результатов педагогических измерений* и их представленность в виде графиков, схем, таблиц;

– *обсервационные методы* прямого, косвенного, включенного наблюдения за качеством и продуктивностью конечного результата речемыслительной деятельности – авторским текстом в диалоговой системе ВПО;

– *метод экспериментальных педагогических исследований*, позволяющий проверить образовательную эффективность предложенной автором метамоделю формирования языковой личности коммуникативного лидера.

Основной экспериментальной **базой исследования** является Государственный университет управления. В ходе исследования выдвинутой проблемы (2000-2011 гг.) автор обучал русскому языку и культуре речи все категории российских и иностранных учащихся, общее число которых в совокупности составило 1520 человек.

Основные этапы исследования:

На I этапе: 2000 – 2003 гг. – *поисково-теоретическом* – определялось общее направление исследования, анализировался процесс обучения студентов-экономистов культуре профессионального речевого общения, формировалась концептуальная основа исследования на основе теоретического анализа научно-методической литературы о педагогических возможностях диалога; изучался опыт работы по включению диалоговой системы в образовательный процесс вузов экономического профиля; шла разработка хода проведения эксперимента.

На II этапе: 2003 – 2008 гг. – *опытно-экспериментальном* – был разработан инвариант модели формирования системообразующей диалогической компетентности, получивший свое воплощение в разработанной экспериментальной программе, учебно-методических материалах, УМК и контрольно-измерительных тестах в рамках курса «Русский язык и культура речи» с целью всесторонней проверки, уточнения, конкретизации выбранной нами концепции в ходе проведения лекционно-практических занятий с разным по уровню владения языком контингентом учащихся ГУУ и других вузов; шла статистическая обработка, систематизация и обобщение полученных результатов.

III этап: 2008 – 2011 гг. – *обобщающем* – теоретическое осмысление, обобщение и систематизация результатов исследования нашло свое воплощение в реальной образовательной практике; по теме исследования были изданы учебные программы, учебно-методические пособия, УМК, а также опубликованы научные статьи и монографии, что позволило оформить исследование в виде диссертации.

Научная новизна исследования и его наиболее значимые результаты, полученные лично соискателем, состоят в том, что впервые в лингводидактике разработана, научно обоснована, экспериментально проверена метамоделю формирования коммуникативного лидерства с целью развития интегративной диалогической компетентности будущего менеджера.

В результате проведенного исследования:

– поставлена, решена на теоретико-методологическом и методическом уровнях проблема построения и реализации интегративной метамоделю формирования коммуникативного лидерства, выявлены закономерности становления субъектности: а) высокая мотивация быть субъектом деятельности и стремление занять лидирующее

положение в группе; б) развитые интеллектуальные, коммуникативные, суггестивные способности; в) высокая креативность, адаптивность, критичность мышления; г) готовность к рефлексии;

– научно обоснована и дидактически выстроена система принципов эффективного формирования коммуникативного лидерства в диалоговом пространстве высшего профессионального образования: формирование диалогической компетентности как феномена культуры; ценностно-смысловая и рефлексивная направленность речевой подготовки управленческих кадров; диалогизация и риторизация педагогического процесса; актуализация субъектного и индивидуально-творческого развития и самостроительства ЯЛ потенциального коммуникативного лидера; междисциплинарная интеграция; научность, коммуникативность, технологичность, открытость, динамичность, многоуровневость и вариативность языкового образования интеллектуальной и профессиональной элиты; преемственность довузовской, вузовской и послевузовской лингвистической подготовки и др.;

– определен понятийно-категориальный аппарат исследования проблемы, выявлена специфика и представлены основания системной интеграции инновационных методических подходов для организации профессионально-ориентированной учебной работы по русскому языку и культуре речи;

– дифференцированы понятия диалог, диалогические отношения, диалогический опыт, коммуникативное лидерство, квалификационные характеристики коммуникативного лидерства и др.;

– обогащен понятийный аппарат педагогической науки путем введения в научный обиход концептов: *коммуникативное лидерство, диалогическая компетентность; речевые позиции: Автор, Слушатель, Эксперт*; предложены критерии оценки сформированности диалогической компетентности будущего коммуникативного лидера, выявлены и научно обоснованы уровни сформированности коммуникативного лидерства – базовый, высокий, элитарный;

– научно доказана и апробирована адекватность авторской диалоговой системы обучения русскому языку и культуре речи, обеспечивающая формирование интегративной диалогической компетентности языковой личности коммуникативного лидера в области менеджмента, методически обоснована система работы по интерпретации текстов-образцов и созданию на их основе авторских вариантов текстов разнообразных речевых жанров, востребованных в будущей профессиональной деятельности студентов с опорой на принципы поуровневого развития языковой личности в соответствии с этапами обучения русскому языку и культуре речи – «ЯЛ-язык», «ЯЛ-текст», «ЯЛ-контекст»;

– определены и изучены дидактические возможности различных образовательных парадигм и пограничных дисциплин в целях оптимизации профессионально-коммуникативной подготовки студентов вузов экономического профиля, в частности: культуры речи, риторики, стилистики, логики и др.;

– исследован и интерпретирован потенциал методологического подхода к рассмотрению статусно-ролевого участия ЯЛ в диалоге с позиций *Автор, Слушатель, Эксперт* и экспериментально подтверждено, что методика развития навыков владения моделями уверенного речевого поведения в указанных речевых позициях имплицитно связана с умением действовать в определенном речевом жанре, что является актуальным для институционального дискурса, предложены основные критерии, определяющие сформированность риторических умений коммуникативного лидера выступать в позиции автора, слушателя, эксперта;

– исследованы, систематизированы лингводидактические и акмеологические аспекты формирования профессиональной диалогической компетентности учащихся высшей школы, выявлены основания становления коммуникативного лидера в рамках диалоговой системы ВПО, в том числе путем формирования интеллектуальной, личностной, корпоративной или групповой компетенций;

– научно описаны экспериментальные технологии, апробированы формы организации учебной работы по формированию языковой личности диалогического типа в соответствии с разработанной метамоделью обучения, в ряду которых специально организованные ролевые и деловые игры, риторические задачи, дискуссии, дебаты, брейнсторминг, творческие мастерские и др.;

– доказательно представлено: акцент с конечных результатов профессионально значимой коммуникативной деятельности обучающихся смещается в плоскость творческого бесконечного саморазвития, целью которого является активизация механизма переосмысления всех компонентов профессиональной деятельности: предметно-интеллектуальной, организационно-регулятивной, коммуникативной, кооперативной, личностно-мотивационной: диалогическая компетентность входит составной частью в структуру профессиональной компетентности будущих управленческих кадров, служит предпосылкой эффективного развития лидерского потенциала личности, актуализирует поиск и выявление дидактических средств по развитию креативности, формированию полимодального мышления в рамках диалогической модели паритетного взаимодействия;

– научно обосновано, что внедрение в систему обучения и мониторинга акмеологических методов рефлексопрактики как специально организованной процедуры активизирует не востребованные интеллектуальные, эмоциональные, волевые резервы личности, создает педагогические условия для переосмысления целостного Я учащегося как субъекта интердискурсивной деятельности;

– представлена научная аргументация многомерности изучения феномена диалога, которая выражается в его одновременной обращенности к языку, на котором происходит общение, к индивидуально-психологическим особенностям коммуникантов, нравственно-этическим правилам и нормам речевого поведения, обусловленного национально-культурными традициями и профессиональной спецификой взаимодействия;

– предложены критерии оценки уровня сформированности диалогически компетентного коммуникативного лидера в соответствии с поуровневым развитием ЯЛ на различных этапах обучения русскому языку и культуре речи в соответствии со структурно-функциональными уровнями сформированности коммуникативного лидерства (допустимым, базовым, элитарным), уточнено следующее понимание речи: а) речь как деятельность, б) речь как продукт или текст; в) речь как речевой жанр;

– научно и экспериментально доказано, что любая профессиональная идея реализуется изначально в качестве речевой, каждая управленческая ситуация есть, прежде всего, диалог, субъекты которого действуют в соответствии с социально-речевыми позициями: *Автор, Слушатель, Эксперт* в речевом жанре, который задан рамками институционального дискурса;

– разработана и эмпирически обоснована система упражнений по формированию диалогической компетентности, коммуникативно-лидерских стратегий и тактик, которая включает в себя как традиционные методы и приемы обучения, так и современные коммуникативно-деятельностные технологии обучения, характеризующиеся рефлексивной и субъектной ориентацией образовательного процесса на творческое

развитие и самостроительство личности, предусматривающее метапредметную интеграцию знаний, которые позволяют в рамках диалоговой системы ВПО сделать выбор в пользу лингводидактических средств и методов, максимально обеспечивающих формирование лидерских качеств у будущих профессионалов;

– систематизированы и обоснованы сущностные квалификационные характеристики коммуникативного лидерства как интегративного качества личности, отражающие уровни сформированности коммуникативных и организаторских способностей учащихся; определены основные структурно-содержательные компоненты языковой, речевой, коммуникативной компетенций языковой личности, действующей с позиций *Автора, Слушателя, Эксперта* в рамках метамоделей формирования коммуникативного лидера в соответствии с базовым, оптимальным, элитарными уровнями.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании и решении крупной научной проблемы, имеющей важное социокультурное значение – формирование интегративной диалогической компетентности коммуникативного лидера в современной диалоговой системе высшего менеджмент-образования средствами вузовского цикла речеведческих дисциплин. Разработанная научно-методическая концепция формирования коммуникативного лидерства углубляет, обогащает, обновляет научные представления о различных ее составляющих, служит методологическим эвристическим средством дальнейших научно-педагогических исследований.

В качестве наиболее существенных в данной области рассматриваются следующие результаты исследования:

– обоснована необходимость широкого введения диалогических технологий в высшую профессиональную школу;

– с позиций диалога в образовании и лидерства в жизнедеятельности и коммуникации предложена новая лингводидактическая мета модель формирования коммуникативного лидерства в качестве инварианта существующих методик в триаде «язык – речь – деятельность», позволяющая раскрыть сущностные связи между общими и частными аспектами базовых и смежных наук: философии, педагогики, психологии, лингвистики, риторики, лингводидактики высшей школы;

– теоретически разработаны и интерпретированы базовые компоненты интегративной модели – модель языковой личности и инновационный интердискурсивный контекст коммуникативного лидерства;

– описан междисциплинарный дидактический потенциал лингвистики, педагогики, психологии, риторики в формировании интегративной диалогической компетентности менеджеров высшей квалификации;

– уточнен терминологический аппарат лингводидактики в соответствии с текстуально-диалогической природой обучения с позиций компетентностного, коммуникативно-деятельностного, риторико-инструментального подходов;

– теоретически обоснована и экспериментально подтверждена действенность, эффективность, прагматическая значимость разработанной мета модели как в содержательном, так и в операциональном плане: знания, приобретаемые в процессе межсубъектного диалогового взаимодействия, носят инструментальный характер как знания о способах деятельности;

– выявлены перспективы научно-теоретического поиска в рамках проблематики настоящего исследования, предложены рекомендации по углублению его ведущих концептуальных положений с целью расширения и научного осмысления

инновационных задач лингводидактики высшей школы, что отвечает потребностям переориентации системы образования на новые ценности;

– развиваемая в исследовании концепция диалогизма и лидерства создает предпосылки для построения лингводидактической теории компетентного подхода и квалификационного проектирования коммуникативно-деятельностной методики формирования управленческой элиты страны в диалоговой системе высшего профессионального образования.

Полученные в исследовании результаты обосновывают новое научное направление в теории и методике высшего профессионального образования.

Практическая ценность работы заключается в том, что апробированные результаты исследования учтены автором при создании учебных программ, учебно-методических пособий по русскому языку и культуре речи для студентов всех экономических специальностей.

Материалы работы могут быть использованы:

1. Преподавателями русского языка, культуры речи, риторики

– при организации аспектной речевой подготовки в различных учреждениях и структурах системы образования и переподготовки кадров;

– при проведении практических занятий по направлениям обучения русскому языку и риторике с целью оптимизации процесса обучения и повышения его эффективности;

– при разработке учебных программ, учебно-методических пособий, УМК, методических рекомендаций по обучению русскому языку и культуре речи в соответствии с потребностями субъекта обучения;

2. Методистами системы повышения квалификации специалистов

– при разработке программ дополнительного профессионального образования (ДПО);

– при определении стратегий и тактик дальнейшего совершенствования теории и практики вузовского преподавания русского языка и культуры речи, риторики, культуры профессионального общения.

Положения, выносимые на защиту:

1. Формирование коммуникативного лидерства в диалоговой системе высшего менеджмент-образования выступает как специально поставленная педагогическая задача, отражающая социальный заказ, – обеспечить становление инновационной личности с развитым диалогическим сознанием, активной мотивированностью на диалоговый стиль общения, открытой к сотрудничеству и способной к субъект-субъектному взаимодействию. Особенность указанной задачи заключается в реализации метамоделей обучения, при которой социальная активность, востребованность и личная культура выступают мощным фактором социализации личности, развития ее когнитивных и коммуникативных способностей.

2. Коммуникативное лидерство – это интегративная характеристика личности, в качестве обязательного компонента которой выступает диалогическая компетентность. Коммуникативное лидерство определяется: 1) *языковой компетенцией* (высоким уровнем культуры речи); 2) *речевой, или риторико-инструментальной, интердискурсивной компетенцией*; 3) *коммуникативной, или поведенческой компетенцией* (*эффективная речь* – уместность и запланированная результативность, умение создавать непротиворечивый текст, умение учитывать фактор адресата речи; умение прогнозировать развитие диалога; умение создавать и поддерживать благожелательную атмосферу, умение направлять диалог в соответствии с целями профессиональной деятельности, умение выбирать и эффективно использовать речевые

стратегии и тактики управления речевым поведением партнера по общению, не нарушая коммуникативного равновесия и др.)

3. Формирование коммуникативного лидерства может быть реализовано с помощью лингводидактической метамоделей, коммуникативной по целям, деятельностной по способам учебных действий, отражающей особенности, специфику и миссию учебного предмета, которые в совокупности способствуют созданию качественно новой образовательной методики. Под метамоделью обучения мы понимаем систему концептуальных и методических содержательно-структурных компонентов смежных наук, объединенных на основе интегративного, когнитивно-функционального признака в единое целое по развитию интегративного лидерского потенциала, детерминированного: 1) высокой мотивацией быть субъектом деятельности; 2) развитыми интеллектуальными, коммуникативными, суггестивными способностями; 3) креативностью как готовностью к порождению принципиально новых идей; 4) трансцендентностью, 5) эмпатийностью, 6) толерантностью, 7) конгруэнтностью, 8) конструктивностью, 9) неконфликтностью, 10) совместностью или восприятием себя частью социума, коллектива, 11) рефлексивностью и др.

4. Педагогическая диалоговая система реализации метамоделей формирования коммуникативного лидерства включает в себя: 1) *цели и задачи обучения* (субъектность) - *мотивационно-целевой* компонент; 2) *содержание учебного предмета а)* с учетом инварианта как «стандартизированного» уровня знаний, необходимого, но недостаточного для оптимального овладения диалогической компетентностью, а также б) *варианта*, включающего в себя в качестве «сопутствующего» содержание, расширяющее возможности развития культуры речевой деятельности будущего коммуникативного лидера (*содержательный* компонент), 3) *методы, средства, формы деятельности* (лекции-дискуссии, семинары-дебаты, риторические задачи, ролевые, деловые игры, брейнсторминг, метод кейсов, «Информационный лабиринт» (разбор деловой корреспонденции) и др.) - *процессуально-деятельностный* компонент; 4) *уровни владения диалогической компетентностью - результативно-корректирующий компонент*, определяющий критерии оценки, анализ и самоанализ на разных этапах формирования языковой, речевой, коммуникативной компетенций в соответствии с уровнями развития ЯЛ.

5. Для решения методической задачи формирования диалогической компетентности потребовалась специальная методика развития комплекса интегрированных метаумений – *действовать с позиции и действовать в жанре*, а также продуманная система упражнений, направленная на развитие навыков создания авторского текста определенного речевого жанра (речь-представление, речь-отчет, речь-мнение, речь-предложение и др.) в соответствии со статусно-релевантными отношениями («руководитель-подчиненный», «партнер-партнер» и др.), сферой, темой, ситуацией общения, учетом специфически личностных, ценностно-ориентирующих социально-ролевых речевых *позиций: Автор, Слушатель, Эксперт*.

6. Определение основных критериев сформированности диалогических умений коммуникативного лидера детерминировано особенностями речевой деятельности в диалоге, разворачивающейся по модели: цель – замысел – текст – реакция. Наименее разработанной, но весьма востребованной в диалоговой системе высшего профессионального образования является методика развития рефлексивных навыков и формирования умений выступать *с позиции Эксперт*, в которой обнаруживает себя специфическая человеческая потребность осмыслить собственную учебную деятельность и ее продукт – текст. Большинство студентов не приучены к системному и

систематическому осмыслению своей деятельности. Использование метода рефлексопрактики и игрорефлексии активизирует развитие критичности мышления.

7. Главным инструментом реализации коммуникативно-лидерских качеств является речь. Речевая деятельность - деятельность текстовая. Текст есть предмет и продукт управленческого труда. Человек, выступающий в роли автора текста, раскрывается в нем как личность определенного склада ума, образования, темперамента, характера, уровня культуры. Методической целью тексториентированной, интердискурсивной системы работы по формированию диалогической компетентности коммуникативного лидера является не заучивание правил, объясняющих способы создания текста, а воспроизведение в обучении дидактических ситуаций, создающих условия для приобретения диалогического опыта, востребованного в будущей профессиональной деятельности.

8. Занять положение лидера в общении способен человек, умеющий выступать в роли носителя уверенной модели речевого поведения, знающий лингвориторические законы влияния на аудиторию, владеющий навыками аналитико-синтетической работы с информацией, умеющий ее анализировать, интерпретировать. Одним из важных профессионально речевых навыков коммуникативного лидера является умение диалогизировать монолог с помощью специальных лингвистических и экстралингвистических приемов построения речи, поэтому одной из главных дидактических задач по формированию коммуникативного лидера является задача научить студентов строить монологическое высказывание как диалог с помощью специальных языковых контактоустнавливающих средств.

9. Выбор экспериментальных технологий формирования коммуникативного лидерства обусловлен задачей реализации главной педагогической цели – развития субъектности как внутренней проактивной способности личности ставить и решать высокие цели; своевременно инициировать инновационные решения в нестандартных ситуациях; позитивно с помощью речи управлять группой. Пропедевтика, корректировка и систематизация знаний учащихся по культуре речи и наращивание их культурно-речевой компетентности в целом определяют выбор языкового материала, систему методической работы с ним: а) действовать с помощью речи – значит реально участвовать в специально организованных ролевых и деловых играх; б) дидактический материал служит цели формирования профессиональной мотивации к приобретению лингвистических знаний. Творчество по правилам не снижает методический потенциал экспериментальной программы обучения, на каждом этапе которой выделены доминанты, позволяющие задавать любые комбинации для речевой импровизации.

10. Доминантные квалификационные характеристики коммуникативного лидера релевантны следующим компетентностным критериям: а) речь лидера максимально персонифицирована, поскольку она имплицитно выражает личность говорящего; б) адресна, т.к. она всегда ориентирована на конкретную аудиторию; в) авторитетна в силу своей иерархической значимости; г) рефлексивна, т.е. связана с оценкой и самооценкой. Акцент с конечных результатов процесса становления коммуникативного лидерства смещается в плоскость творческого бесконечного саморазвития и переосмысления. Главным методическим результатом обучения русскому языку и культуре речи является сформированная ЯЛ коммуникативного лидера, основным критерием педагогической диагностики которой является шкала «эффективно/неэффективно».

Достоверность и обоснованность выдвинутых положений и полученных результатов исследования базируются на методологически продуманной аргументированности исходных теоретических посылок междисциплинарного блока

дисциплин: современной лингвистики, психологии, педагогики, методики; глубине анализа проблемы, продолжительности опытного обучения, достаточным количеством испытуемых (более 1520 абитуриентов и студентов I-III курсов Института государственного управления и права, Института управления и предпринимательства в социальной сфере, Института информационных систем управления, Института маркетинга, Института управления в промышленности и энергетике, Института финансового менеджмента, Института управления на транспорте и логистики ГУУ), 50 преподавателей кафедр русского языка Государственного университета управления, Тульского государственного университета, МГТУ им. Баумана, РУДН, Национального института бизнеса, Московского городского государственного университета управления Правительства Москвы, Московского гуманитарного университета, а также положительными результатами лингводидактических исследований и экспериментального обучения.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения исследования отражены в 102 публикациях автора общим объемом 265 п.л. (авторский вклад 238 п.л.), в числе которых 4 монографии; 15 статей в научных рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК РФ; 3 типовые образовательные программы; 35 учебных и учебно-методических пособий, одно с грифом МО РФ; 44 работы – научные статьи и тезисы докладов.

Результаты исследования обсуждались и получили одобрение на международных и Всероссийских научных форумах:

– на конгрессах и симпозиумах МАПРЯЛ и РОПРЯЛ: «Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка» (Варшава, 2001), «Актуальные проблемы русистики» (Каир, 2006), «Мир русского слова и русское слово в мире» (Варна, 2007), «Русский язык и русская культура. Разнообразие теорий и практик», (Вашингтон, 2007);

– на международных конференциях и научно-практических семинарах: «Русский язык и культура (изучение и преподавание)» (Москва, 2000), «Обновление содержания и методов обучения русскому языку при подготовке специалистов в области международных отношений» (Москва, 2001), «Языковая подготовка специалистов в техническом вузе» (Москва, 2001), «Проблемы гуманизации и роль исторической науки в процессе подготовки студентов» (Москва, 2001), «Риторические дисциплины в новых государственных образовательных стандартах» (Москва, 2002), «Риторика в системе гуманитарного знания» (Москва, 2003), «Риторика в модернизации образования» (Москва, 2004), «Образование через науку» (Москва, 2005), «Риторика и культура речи в современном обществе и образовании» (Москва, 2006), «Актуальные проблемы управления – 2006» (Москва, 2006), «Актуальные проблемы управления – 2007» (Москва, 2007), «Риторика и культура в современном информационном обществе» (Ярославль, 2007), «Этика и институциональная экология» (Москва, 2008), «Актуальные проблемы управления – 2008» (Москва, 2008), «Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных национальных проектов» (Москва, 2008), «Актуальные проблемы управления – 2009» (Москва, 2009), «Актуальные проблемы обучения культуре русской речи, методики преподавания русского языка» (Нижний Новгород, 2009), «Политическое, экономическое и культурное взаимодействие: история и современность» (Тольятти, 2009), «Лингвокультурологические и лингвострановедческие аспекты теории и методики преподавания русского языка» (Тула, 2009), «Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве» (Москва, 2009), «Риторика диалога: развитие субъектности: содержание и практики» (Пермь, 2009), «Городская культура в XXI веке: стратегии инновационного развития» (Сызрань – Тольятти, 2010), «Актуальные проблемы управления – модернизация и инновации в

экономике» (Москва, 2010), «Современные образовательные технологии и их использование в системе гуманитарной подготовки инженеров» (Москва, 2010), «Язык профессионального общения и лингвистические исследования» (Белгород, 2010), «Межкультурная коммуникация и лингвокультурология: инновационные проекты в профессионально ориентированном обучении иностранных слушателей в условиях глобализации» (Москва, 2011), «Риторика как предмет и средство обучения» (Москва, 2011).

Разработанная автором метамоделю обучения русскому языку и культуре речи по формированию интегративной диалогической компетентности ЯЛ коммуникативного лидера апробирована на занятиях с абитуриентами, студентами и аспирантами, слушателями второго высшего образования, слушателями программ дополнительного профессионального образования, программ профессиональной подготовки и переподготовки кадров ГУУ, НИБ, МосГУ, РУДН, МГТУ им. Н.Э. Баумана, ТулГУ, НИУ «Белгородский государственный университет», МГГУУ Правительства Москвы.

Материалы и результаты исследования используются в профессиональной коммуникативной подготовке российских студентов ГУУ, Национального института бизнеса, МосГУ, МГГУУ Правительства Москвы, РУДН, МГТУ им. Н.Э. Баумана, Тульского государственного университета, НИУ «Белгородский государственный университет» и др.

Объем и структура работы обусловлены целью, задачами и логикой проведенного исследования, что определило структуру диссертации, которая состоит из введения, четырех глав, двадцати параграфов, заключения, списка использованной литературы (495 наименований) и 5 приложений. Общий объем диссертации составляет 440 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во Введении обосновываются актуальность и значимость темы диссертации, определяется объект, предмет, цель и задачи исследования, формулируется гипотеза, описываются методологические основы исследования, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, формулируются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Научно-теоретическое обоснование мировоззренческого и гуманистического потенциала диалога в системе высшего профессионального образования» представлены результаты теоретического анализа существующих точек зрения на мировоззренческий и дидактический статус диалога; проведен ретроспективный и сопоставительный анализ феномена диалога; выявлены его междисциплинарные основы; предпринята попытка классификации диалогического дискурса в системе гуманитарных наук; проведен анализ имеющихся подходов к его определению на основе близких по семантическому значению понятий; изучена роль диалога в становлении субъектности личности как психолого-педагогических перспектив развития ее лидерских качеств; проанализированы существующие подходы к определению понятий лидерство и лидер; выделены акмеологические основы развития креативности (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.А. Деркач, В.Д. Шадриков и др.); отмечено, что отечественные исследователи рассматривают лидерство как социально-психологический фактор эмоционально-волевого, интеллектуального, профессионального становления личности (И.П. Волков, Н.С. Жеребова), как отношения доминирования и управления в структуре группы (Е.М. Дубовская, Б.Д. Парыгин, Л.И. Уманский); подчеркнуто, что занять лидирующее положение в группе может состоявшийся человек, владеющий высоким уровнем культуры речи, знающий лингвориторические законы влияния на аудиторию, умеющий анализировать и

интерпретировать информацию, убеждать, вдохновлять, вести за собой, оказывая позитивное влияние на группу в направлении оптимизации решения возникших задач.

Анализ исторического контекста становления идеи диалога в образовании позволил заключить, что в истории педагогики не прекращался поиск методики диалогового взаимодействия. В современных условиях диалог, знаменуя смену парадигмы в развитии целого ряда наук, приобретает новое значение и отражает базовый принцип коммуникативного содержания высшего профессионального образования, актуализируя проблему формирования позиции авторства и адресности, которая свойственна диалогу как форме речи. В процессе историко-философского анализа мы выделили следующие положения методологии конструктивизма: гуманное отношение к личности и учет самооценности, персонификации, лидерства, взаимопонимания, встречающиеся в трудах Сократа, М. Бубера, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинского, М.М. Бахтина, В.С. Библера, М.С. Кагана и др. В гуманитарной парадигме науки диалог выступает ведущим принципом познания и рассматривается на следующих уровнях: 1) *лингвистическо-семиотическом* (отличие двух форм речевого общения: диалога и монолога); 2) *дискурсивно-логическом* (диалогичность сознания и мышления, диалогическая природа знания; диалог как средство для прояснения, выработки смысла, средство совместного обретения истины на основе логики); 3) *коммуникативном* (диалог как средство восприятия, переработки, передачи смысла на основе взаимопонимания); 4) *социально-психологическом* (диалог как форма социальной связи, т.е. взаимодействие на межличностном уровне); 5) *культурологическом* (диалогичность как свойство культуры, диалог культур); б) *экзистенциальном* (диалог как принцип человеческого существования, как отношения в системе «человек-человек»).

В диссертации на основе теоретического анализа научной литературы показана интеграция понятийных полей научных категорий *лидерство, коммуникативный лидер, языковая личность диалогического типа, диалогическое общение, диалогичность, диалогические отношения, диалогическое мышление, диалогическая компетентность, культура диалога, лидерство, коммуникативный лидер, интердискурсивность* и др., а также уточнено и конкретизировано их толкование.

Нами доказано, что *диалогическая компетентность является интегративным личностно-деятельностным качеством личности*, сформированность которого а) обеспечивает перевод любой ситуации общения на гуманистический, творческий, смыслопоисковый уровень; б) характеризуется развитием определенного набора личностных и деятельностных качеств; в) проявляется в личностном диалогическом опыте; г) развивается в рамках профессионального образования и корпоративной деятельности; д) выступает как важная характеристика и необходимое условие коммуникативной компетентности в профессиях класса «человек – человек» и «человек – группа», определяя эффективность лидерства и опосредуя личностно-интеллектуальное, творческое развитие человека.

Концептуально важным для темы нашего исследования является определение понятия *диалогическая компетентность*, под которой мы понимаем прежде всего компетентность человека в самом себе как субъекте речевой деятельности, характеризующемся адекватной ориентацией в собственном лидерском коммуникативном потенциале, а также в потенциале партнера. Выделяя роль компетентностного подхода с его стратегической установкой на воспитание саморазвивающейся личности, мы вслед за авторитетными учеными (Т.М. Балыхина, А.А. Бодалев, А.С. Большакова, О.Я. Гойхман, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Н.Н. Ивакина, Д.И. Изаренков, И.Ф. Исаев, Э.М. Калицкий, Д. Кун, Н. Хомский, Nutmacher W. и др.)

пришли к заключению: методологическим ориентиром современного образования должен служить отказ от стремления «фиксировать, овеществлять, ставить границы и определять масштабы развития человека», диалоговая система отводит преподавателю роль посредника между студентом и культурой, и чем выше степень включенности личности в деятельность, тем выше эффективность развития ее лидерского потенциала: сегодня для преподавателя как инициатора и участника диалоговой ситуации важны умения не только «ориентироваться в формах организации учебного процесса, но и в установлении равнопартнерских отношений в учебном коллективе» [Балыхина 2000:270].

Нами подчеркнута, что, являясь «полидетерминированной и многокачественной системой», а) человек нуждается в педагогике диалога: онтологически человек запрограммирован на диалог, вся его интеллектуальная деятельность носит рефлексивно-творческий характер [Шендрик 2003:107]; б) личность в диалоге нельзя рассматривать изолированно, как отдельную коммуникативную единицу, поскольку это противоречит принципам дискурсивной онтологии.

Вместе с тем воплощение идей диалога в педагогическую практику представляется весьма сложным явлением, поскольку 1) диалог в качестве единицы образовательного процесса не вписывается в готовую рецептуру; 2) любой диалогический, или субъектный опыт является эксклюзивным, механически передать его невозможно, его можно только накопить, осмыслить, «пережить», действуя в режиме диалога. В связи с этим нами отмечено, что особенность диалоговой системы ВПО заключается в поиске модели обучения, при которой социальная эффективность и результативность, но не любой ценой выступали бы в качестве соположенных понятий.

В качестве теоретической основы нашего исследования мы использовали концепцию диалогизма М.М. Бахтина, который описал и проанализировал многоуровневые и взаимосвязанные проявления «универсального явления», каким является диалог. Мы исходили из того, что диалог как явление особой речевой системности отражает соотношение двух и более смысловых позиций, в обсуждении которых проявляются, уточняются, дополняются, обогащаются и преобразуются взгляды, интересы, мотивы, в той или иной степени определяющие процесс рождения нового смысла, «своего» знания, поскольку в ходе работы над решением проблемно-поисковых задач, в которых наряду с развернутыми мыслительными конструкциями, определенно проявленными в слове утверждения, подчас больше звучит вопрос, чем ответ, и возникает согласие как сопричастность во взглядах, оценках и проч. Диалог возможен и интересен интерпретационными возможностями общающихся, свободной активностью и стимулами к творчеству. Обращенный к человеку, основам и проблемам его бытия, он стимулирует и развивает гуманитарное мышление, раскрепощает сознание участников, стимулирует их креативность.

В своей работе мы исследуем закономерности развития субъектности как проявления лидерства и обращаем внимание на а) отношение автора и слушателя к предмету обсуждения; б) к самому себе, в) к Другому; г) способность к рефлексии как способе контроля за собственной речью и перспективе коррекции своего речевого поведения.

Анализ психолого-педагогической литературы (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, М. Мамардашвили, А. Маслоу, Г. Оппорт, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, М. Фуко и др.) позволил сделать вывод о том, что существующие подходы к изучению лидерства различаются лишь комбинацией трех базовых переменных: 1) лидерские качества; 2) лидерское поведение; 3) ситуация, в которой действует лидер.

Нами особо подчеркнута, что, моделируя педагогическую систему развития лидерского потенциала, ученые исходят из а) идеальных представлений о лидерстве и

лидере; б) из образовательных целей подготовки лидеров; в) отбора содержания обучения; г) определения критериев диагностики уровня готовности студента быть коммуникативным лидером. Ведущая методическая задача – не формальное приспособление студентов к действительности, а создание модели обучения, при которой лидерские качества должны проявиться и получить дальнейшее развитие. Следует отметить, что в отечественной образовательной практике вследствие того, что лидерство ассоциируется с общением, часто как синонимичные рассматриваются термины: *лидерская одаренность* и *коммуникативная одаренность*. Мы отметили, что лидерство – это интегративная характеристика личности, включающая в себя в качестве обязательного компонента коммуникативную культуру, без овладения которой вряд ли возможно приобрести авторитет и занять лидирующее положение в группе.

В своем исследовании мы исходили из того, что диалогический императив современного образования опирается не только на принципы гуманизма, но на осознание «несамодостаточности, невозможности существования одного сознания»: человек становится самим собой только через Другого и с помощью Другого [Бахтин 1995]. К сожалению, декларативно провозгласив диалог в качестве продуктивной формы обучения, система образования, по сути, остается в основном монологической: студент не является соучастником познавательного процесса, ибо знания зачастую передаются ему в приемлемой для преподавателя форме. Проблема отчужденности учащегося от учебного процесса, а значит от знаний, – одна из наиболее проблем современного высшего образования. Нами подчеркнута: осведомленность не делает человека конкурентоспособным – знания в чистом виде перестают быть содержанием образования.

Закон «отказа от проектирования личности» объясняет причину «обновления ценностей российской системы профессионального образования», заключающейся «в изменении цели обучения. «В качестве такой цели выступает не только совокупность знаний, умений и навыков, а свободное развитие личности специалиста» [Балыхина 2000:19].

Нами подчеркнута, что лидерство как отражение личностного новообразования, психологического, духовного, нравственного, профессионального, выступает интегративным показателем развития общей культуры коммуникативного лидера. В связи с этим мы учитываем 1) положение С.Л. Рубинштейна о взаимообусловленности выше- и нижележащих законов в сложных системах: превращение личности в новое – высшее качество, качество субъекта; 2) представление Б.Ф. Ломова об уникальности и типичности психических явлений, что предполагает возможность выявления а) критериев целевого направления развития желательного качества; б) уровня его настоящего состояния; в) оснований для классификации средств, содействующих и препятствующих развитию; 3) нежесткость акмеологических «законов-тенденций», отличающихся вариативностью устойчивого общего: «резервы» Б.Г. Ананьева, «зону ближайшего развития» Л.С. Выготского и др., которые актуализируют временные характеристики личности, психики, развития, что корреспондирует отношению к личности как к становящейся. Оптимизация психолого-педагогической деятельности ориентирована на своевременность действий, решений, поступков личности, их соответствие событиям и задачам деятельности индивида. Наметившийся в педагогике, которая, по сути, является императивной наукой, «бунт против диктата рационального» (А.Г. Асмолов) постулирует обращение к акмеологии, определяющей, по мнению А.А. Деркача, «программы и инструментари, рассчитанные на совершенствование и самосовершенствование профессионализма мышления и деятельности....» [Деркач 2004: 31].

Подробное изучение психолого-педагогических основ развития коммуникативного лидерства позволило сделать вывод о том, что акмеология превращается в «объективную методику» формирования лидерских качеств, потому что то, «что ранее было уделом лишь наиболее одаренных людей: способности к творчеству, к переоценке своего мышления и своих умений для достижения качественно более высокого уровня профессионализма, вершин профессиональной деятельности» [Там же: 31], сегодня становится задачей высшего профессионального образования – подготовить кадры для новой экономики, которые отвечают следующим критериям владения профессиональными управленческими навыками и способностями: 1) сформированностью личных ценностей и принципов; 2) наличием четких личных целей; 3) стремлением к постоянному саморазвитию; 4) способностью управлять собой; 5) изобретательностью, творческим подходом к профессиональной деятельности; 6) способностью руководить; 7) умением решать проблемы; 8) знанием современных управленческих подходов; 9) высокой способностью влиять на окружающих; 10) умением обучать и развивать подчиненных; 11) способностью формировать и развивать эффективные рабочие группы.

Считаем важным отметить, что перспективным дидактическим решением проблемы формирования диалогической компетентности обучающихся являются разработанные психолого-акмеологические методы развития лидерского потенциала личности в диалоговой системе, а именно: рефлексопрактика и игрорефлексика (Н.Г. Алексеева, О.С. Анисимова, Ю.В. Громыко, А.А. Деркач, С.Ю. Степанов, Г.П. Щедровицкий и др.) как специально организованные процедуры, благодаря которым происходит активизация не востребуемых интеллектуальных, эмоциональных, волевых резервов человека, что создает педагогические условия для переосмысления целостного Я студента как субъекта творческой деятельности, а процесс развития представить в виде саморазвития в диалоге личностей.

Во второй главе **«Концептуальные основы диалоговой системы лингводидактики»** рассматриваются научно-дидактические основы построения метамоделей формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста; с интегративных позиций описана дидактика развития диалогического опыта коммуникативного лидера; рассмотрены условия и методические перспективы построения модели языковой личности как развивающейся системы; определена диалогическая компетентность как соотношение потребностей практического менеджмента и коммуникативных навыков специалиста; рассмотрена роль культурно-языковых традиций и проанализирован русский речевой идеал для целей становления коммуникативного лидерства с учетом интегративной сущности, фундаментальности, экзистенциальности и антропоцентрической природы педагогического знания.

Концепция метамоделей (см. Рис.1) обучения русскому языку и культуре речи строилась в соответствии с поуровневой моделью ЯЛ студента-экономиста и поэтапным формированием соответствующих знаний, умений и навыков: I этап отражает уровень «ЯЛ-язык» и включает минимум знаний по культуре речи; II этап соответствует уровню «ЯЛ-текст» и содержит знания о жанрово-стилистическом своеобразии научно-информативного текста (стилистика); III этап соответствует уровню «ЯЛ-контекст» и определяется сформированностью текстуально-диалогической компетенции студентов-экономистов (риторика).

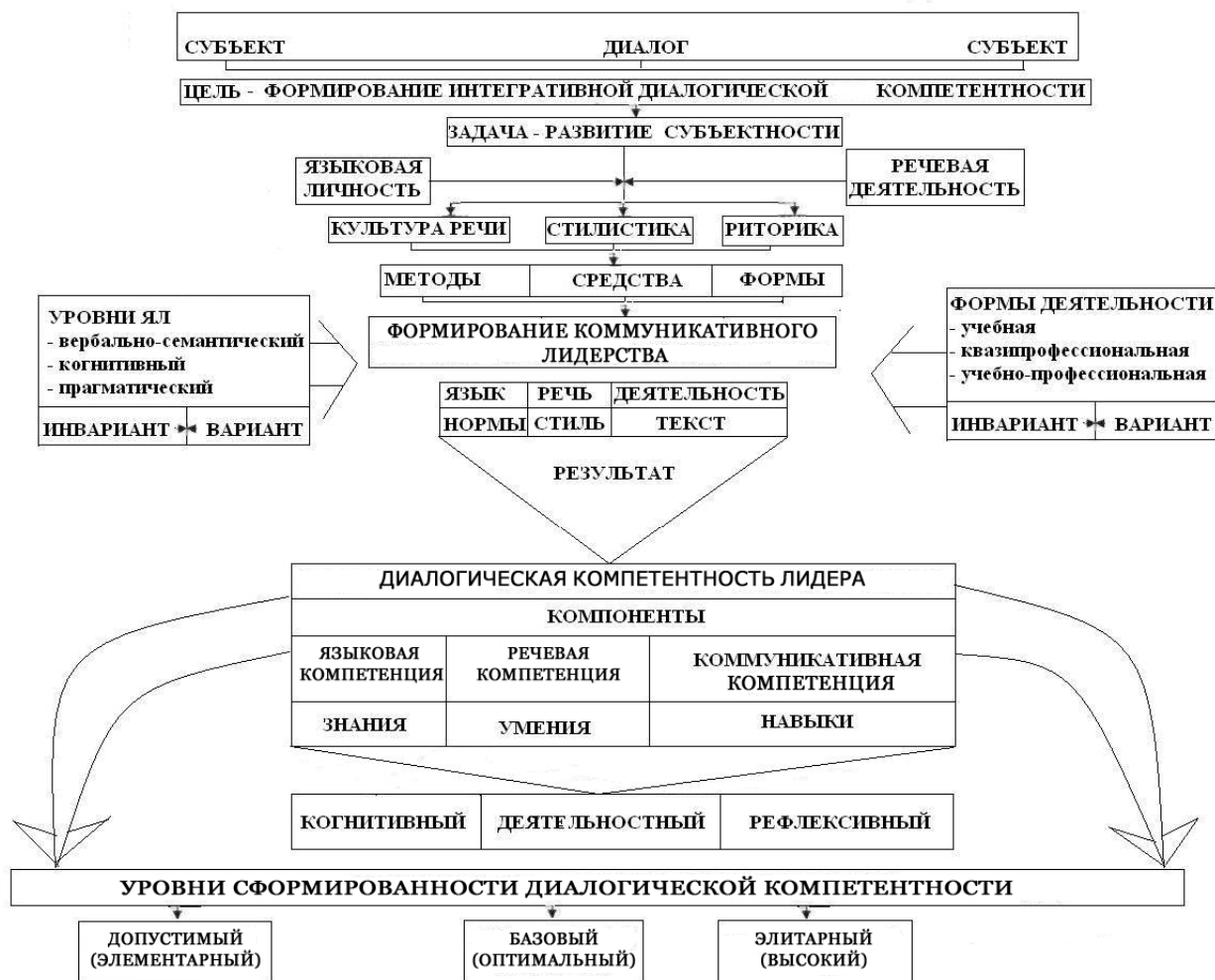


Рис.1. Мета модель формирования диалогической компетентности коммуникативного лидера.

На каждом этапе обучения нами определены три доминанты в овладении диалогической компетентностью: лексико-грамматическая, жанрово-стилистическая, текстуально-диалогическая, которые являются интегративными, а процесс овладения культурой речи наполняется на каждом из них новым содержанием и развивается в соответствии с конкретизированными профессионально ориентированными целями обучения. Каждый уровень развития ЯЛ студента-экономиста характеризовался тремя этапами усвоения: 1) первичное усвоение языкового материала происходило на основе языковых упражнений по образцу; 2) осознание усвоенного языкового материала как «своего» и формирование речевых навыков и умений осуществлялось на базе условно-речевых упражнений по речевому образцу в рамках учебной и учебно-профессиональной ситуации; 3) речевые упражнения в интегрированном виде формировали знания и умения ЯЛ студентов-экономистов в квазипрофессиональных формах речевой деятельности.

Нами подчеркнута, что педагогическая диалоговая система реализации метамодели формирования коммуникативного лидерства включает в себя следующие компоненты: 1) цели и задачи обучения (мотивационно-целевой), 2) содержание учебного предмета, определяемое а) с учетом инварианта как «стандартизированного» уровня знаний, необходимого, но недостаточного для оптимального овладения диалогической компетентностью, а также б) варианта, включающего в себя в качестве «сопутствующего» желательный компонент содержания, расширяющего возможности

развития культуры речевой деятельности будущего менеджера (*содержательный*), 3) *методы, средства, формы деятельности ЯЛ (процессуально-деятельностный)*; 4) *уровни владения диалогической компетентностью (результативно-корректирующей)*, включающие в себя критерии оценки, анализ и самоанализ на разных этапах формирования языковой, речевой, коммуникативной компетенций в соответствии с уровнями развития ЯЛ.

Мы утвердились в понимании того, что включение ЯЛ в системно-структурную композицию лингводидактической метамоделю обучения и конструирование педагогических условий и методических перспектив построения специальной модели ЯЛ обнаруживает устойчивую тенденцию превращения потребителя языковой системы в активную ЯЛ, в интересах которой и для которой язык описывается и используется в учебных целях.

Нами доказано, что личность в категориях лингводидактики динамична, подвижна уже в силу того, что она – часть обучающей системы и часть языковой системы, которые в совокупности предоставляют человеку многочисленные варианты выбора той или иной формы речевого самовыражения. В диссертации показано: структура диалогического опыта языковой личности коммуникативного лидера состоит из следующих компонентов: 1) *аксиологический, или ценностно-смысловой, компонент* – ориентир на приоритет общечеловеческих ценностей, отношение к человеку как к высшей земной ценности; 2) *когнитивный, или знаниевый, компонент* – совокупность профессиональных и социокультурных компетенций, а также познание, освоение и развитие духовного мира человека; 3) *деятельностно-практический, или операционально-деятельностный, компонент*, который проявляется в способности работать в системе «человек-человек»; 4) *творческий, или креативный, компонент*, характеризующийся готовностью человека к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и деятельности, а также способностью человека решать нестандартные проблемы в ситуации неопределенности.

Из сказанного следует: социально-ролевой аспект становления лидерства неотделим от степени сформированности диалогического опыта личности, приобретая который в процессе интерактивного обучения, «примеривая» на себя разные социальные роли: инициатора общения, партнера, эксперта, - студент учится прежде всего быть «носителем уверенной модели речевого поведения» [Балыхина 2008: 110].

В диссертации подчеркнуто, что главной чертой социализации в настоящее время становится профессионализация. Мы отметили, что компетентность как определенная стандартом квалификация специалиста представляет собой в отличие от компетенции, как объективированной формы профессионализма, ее субъективированное выражение. Квалификация согласно регламенту Болонского процесса в идеале означает наличие компетенции и компетентности. Квалификация «менеджер высшей квалификации», как и компетенция, присваивается выпускнику ГУУ, окончившему вуз по специальности «Менеджмент организации», формально. В соответствии с ней выпускник может быть наделен *компетенцией* как некой обобщенной характеристикой полномочий специалиста-менеджера вне зависимости от его личностных качеств (*меня уполномочили*). *Компетентность*, напротив, определяет возможность и способность человека осуществлять профессиональную деятельность успешно (*я умею*).

Нами особо отмечено, что коммуникативное лидерство – это качественная характеристика личности, достигшей определенного уровня компетентности (*я умею убеждать лучше других*). Учитывая, что базовые интеллектуально-поведенческие навыки самоорганизации личности и когнитивно-прагматические интересы студента

формируются не на отдельном от учебного процесса поле, коммуникативная 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» [Балыхина 2000: 65].

Согласно статистике, выпускнику вуза требуется знать как минимум 10 000 разрозненных правил. Мы отметили, что знание – это еще не опыт, который, как известно, передать невозможно. 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*), с тем чтобы овладеть требуемой компетентностью.

Системный подход к развитию диалогического опыта личности позволил нам заключить, что *диалогическая компетентность* является значимым интегративным субъективным качеством личности, проявляющимся в стремлении отстаивать собственную ценностную позицию в равноправном взаимодействии с иными взглядами, во внутренней работе личности по переосмыслению себя, в готовности понимать другого человека. Мы особо подчеркнули, что *диалогическая компетентность* как выражение субъективного внутреннего мира «Я» в интеллектуально-эмоционально-волевом-соматическом его проявлении отражает, на наш взгляд, культуру личности в целом и характеризуется сформированностью, устойчивостью ее ценностно-смыслового речеповеденческого отношения к миру и к себе в совокупности таких знаний, умений и навыков, которые позволяют ЯЛ результативно использовать свои психические, физические, личностные качества для эффективного решения профессиональных коммуникативных задач.

Бесспорно, лидерство определяется социальной ролью, которая складывается из базовых психосоматических установок «Я» и ожиданий других людей, но нами особо подчеркнуто, что в любом случае «носитель уверенной модели поведения» в совершенстве владеет стратегиями и тактиками коммуникативного взаимодействия. Мы вслед за Т.М. Балыхиной отметили важность обучения будущих коммуникативных лидеров таким тактикам диалогового взаимодействия, как: перевоплощение, обобщение, приведение примера, усиление, уступка, сдвиг, контраст, неожиданность, провокация, апелляция к авторитету, прогнозирование, внесение элемента неформальности, прямое включение, юмор, «черный» оппонент и др., которые позволяют лидеру, несмотря на то, что «ход диалога не может быть запланирован заранее во всех деталях» [Балыхина 2008: 91], выстраивать конструктивный паритетный диалог, вести себя неагрессивно, спокойно, выдерживать оптимальную дистанцию общения, избегать заигрывания и фамильярности, уметь держать паузу; ясно и четко выражать свои мысли. На основе анкетирования, ставившего цель выявить сумму субъективных качеств коммуникативного лидера, мы пришли к выводу о том, что неагрессивность отвечает русской культурно-языковой традиции: сказанное слово должно создавать основы для «глубинного общения» с установкой на открытость, искренность, правдивость и содержательно-смысловую значимость высказывания. Нами отмечено, что гуманистический подход к партнеру как к постоянно становящемуся, «возможному», а не ставшему, «наличному», свойственный русской национально-культурной традиции, предопределяет иные цели общения: идентификация с Другим, принятие его позиции.

Анализируя в ходе выполнения творческих заданий дискурсивную практику публичных людей: политиков, общественных деятелей, известных менеджеров, – студенты среди прочих факторов, определяющих идеального партнера по взаимодействию, выделили следующие: интеллект – 29%, соответствие речи нормам

литературного языка – 13%, владение риторическими законами построения речи – 8%, что убеждает их в необходимости совершенствоваться, развивать собственную языковую, речевую, коммуникативную компетенции. Последнее позволило нам прийти к дидактическому выводу – обучение коммуникативного лидера риторической деятельности в рамках диалоговой системы позволит оптимизировать процесс обучения русскому языку и культуре речи.

В третьей главе **«Педагогическая диалоговая система формирования коммуникативного лидерства»** представлены базовые составляющие педагогической диалоговой системы формирования коммуникативного лидера; описан и проанализирован инновационный контекст коммуникативно-деятельностной методики становления креативно мыслящей инновационной личности; обосновано языковое содержание диалогической системы коммуникативной подготовки лидера, показано, что перспективными для развития теории и практики обучения студентов-экономистов эффективно паритетному диалогу являются текстоориентированный и дискурсивный подходы к определению содержания обучения студентов-экономистов в качестве будущих коммуникативных лидеров.

Проанализировав концептуальные лингводидактические основы построения модели языковой личности, мы определили совокупность взаимосвязанных приемов и процедур, призванных оптимизировать реализацию педагогического процесса формирования коммуникативного лидерства, которые определяются следующими интегративными факторами, позволяющими рассматривать его как специально организованную, целенаправленную систему.

В работе доказано, что лидерство – это тоже часть определенной системы, и как всякая система диалоговая система формирования коммуникативного лидерства состоит из следующих базовых компонентов:

1) *цель деятельности и как следствие – планируемый, ожидаемый результат – развитие субъектности.* Нами отмечено: цель обучающей диалоговой системы – создание психолого-педагогических условий для развития творческого потенциала каждого студента, а именно: а) *интеллектуальных* качеств, среди которых креативность, наблюдательность, рассудительность, гибкость ума; б) *эмоциональных* черт: уверенность, оптимизм, жизнерадостность, бодрость; в) *волевых черт*: целеустремленность, инициативность, выдержка, решительность, мужество и др.; г) *нравственных* черт: чувство долга, честь, правдивость, внимательность, справедливость, толерантность, конгруэнтность, эмпатийность и др.;

2) *субъекты деятельности* в диалоговой технологии. Преподаватель, выступающий в роли посредника, является «соучастником» научного «открытия», которое происходит «здесь» и «сейчас».

Нами отмечено, что для преподавателя как инициатора и участника диалоговой ситуации важны «умения ориентироваться в формах организации учебного процесса, в установлении *равноpartnerских отношений* в учебном коллективе» [Былыхина 2000: 269], что, безусловно, не означает упрощения стиля речи, не постулирует подыгрывание студенческой аудитории, напротив, «лектор не должен опускаться до уровня знаний аудитории, а должен постоянно стремиться поднять этот уровень», должен «уметь ставить проблемные вопросы (они заставляют активно размышлять), уметь показывать неизвестные стороны известных явлений, событий, фактов; уметь давать ясные и откровенные ответы на активные и острые, теоретические и практические вопросы (это свидетельствует о смелости суждений и объективности подхода к оценке явлений), уметь органично связать теорию с практикой, педагогический такт с чувством юмора». Указанные параметры, определяя методику установления партнерских

взаимоотношений в образовательном процессе, отражают «не только проективно-организаторские, но и проективно-коммуникативные способности» [Балыхина 2000: 270].

3) *содержание учебной деятельности отбирается с учетом динамики практико-ориентированного обучения, главными критериями которого являются дидактические установки: понять, усвоить, применить.*

Нами доказано, что каждое занятие есть некая часть системы, отражающей не простое соединение разрозненных фактов, явлений и процессов, а интеграцию на уровне тематического содержания, целевых установок и предполагаемых результатов, поэтому отдельно взятое занятие, реализуя триединую образовательную цель (обучающую, воспитательную, развивающую), вписывается в общую систему обучения, зависит от нее, обусловлено ею, что требует определенных методических усилий по «переводу» содержания учебного занятия в личностно значимое для каждого студента;

4) *способы деятельности преподавателя и студентов.*

Мы отметили, что в методах обучения (сознательно-практических, программированных, репродуктивно-креативных, эмоционально-смысловых, методе активизации и др.), актуальных для реализации метамоделей формирования коммуникативного лидерства в диалоговой системе высшего профессионального образования, отражается сущность инновационных образовательных технологий: а) учебное занятие строится, исходя из того, чтобы требование преподавателя стало внутренним побуждением студентов; б) формирование знаний и интеллектуальных умений, решение проблемных задач и ситуаций происходит на основе активной творческой деятельности студентов, в которой проявляется способность личности к саморазвитию и самореализации [Балыхина 2010: 31-38];

5) *порядок функционирования элементов системы.*

Нами особо выделены принятые в диалоговой системе «правила игры»: «Правило относительности истины», «Правило творческого приоритета» и др.; типы общения (монолог/диалог, конструктивный/деструктивный и проч.) и особенности их самооценки (рефлексия-саморефлексия);

б) *результативность* процесса учения, как доказывает практика, зависит не только от внешних факторов (содержание учебного предмета, методика, мастерство преподавателя и др.), но и от внутренних условий, которые обусловлены индивидуальными психологическими особенностями студентов, уровнем их умственного развития, мотивацией и проч.

В качестве доминирующих дидактических подходов, направленных на поиск оптимальных моделей, обеспечивающих формирование диалогической компетентности, мы выделили вслед за Т.М. Балыхиной следующие: а) личностно-ориентированный, реализующий компенсаторские стратегии, которые основаны на языковой догадке; б) социокультурный подход, актуализирующий культуроведческую информацию; в) гельштальт-стиль, основанный на необходимости исследовать каждую поведенческую операцию целиком, что важно для диалогового взаимодействия; г) коммуникативно-деятельностный; д) риторико-инструментальный и другие подходы.

В диссертации отмечено, что реализация системно-деятельностной диалоговой системы формирования коммуникативного лидерства основывается на следующих актуальных для темы нашего исследования психолого-педагогических принципах: 1) актуализации и расширения субъектного опыта; 2) мотивационной готовности; 3) опоры на возрастные потребности; 4) учета возрастных особенностей; 5) целостности материала; 6) соответствия методам познания и др.

Проанализировав традиции изучения языка как деятельности, мы отметили, что она идет от «Риторики» Аристотеля, однако сегодня при исследовании дидактики культуры речи далеко не всегда во главу угла ставится концепт «говорящий человек», т.е. языковая личность, которая действует при помощи речи. Культура речи – «чисто русский феномен, национальный термин», который был введен в научный обиход в 20-30-е годы Г.О. Винокуром, В.В. Виноградовым, С.И. Ожеговым [Аннушкин 2007: 27].

Разрабатывалась культура речи усилиями Д.Н. Ушакова, Л.В. Щербы, В.Г. Костомарова, А.А. Леонтьева и мн. др. Вместе с тем, до сих пор нет единого подхода к пониманию самого термина «культура речи». Долгое время культуру речи воспринимали только как учение о литературной норме, тогда как смысл данной дисциплины состоял и состоит в развитии языковой личности. В нашем исследовании под культурой речи мы понимаем прежде всего культуру речевой деятельности, что позволило изучать речь как деятельность, обусловленную социокультурным контекстом и методически направленную на формирование языковой, речевой, коммуникативной компетенций, среди которых диалогическая занимает важное место. С нашей точки зрения, *основная цель данной учебной дисциплины - совершенствование стиля речи и совершенствование человека в языке*. Нами особо подчеркнута: данная дисциплина состоит из двух взаимосвязанных блоков - *лингвистический* (русский язык) и *речеведческий* (культура речи), каждый из которых включает не противостоящие друг другу понятия.

Действительно, речь воздействует на слушателей в том случае, если она не противоречит их представлениям о языковой норме. Однако следование языковой норме – основное, но не единственное условие формирования у студентов-экономистов речевой культуры, в самом определении которой заложен системный, интегрированный смысл дефиниции «диалогическая культура», поскольку эффективной речь становится при условии, что 1) она воздействует на слушателей (риторика), 2) если мысль излагается коротко и ясно (логика), без нарушения норм ударения и произношения, норм словоупотребления, морфологических и синтаксических норм (культура речи), 3) если она понятна тому, кому она адресована (риторика), 4) если она передается ярко, эмоционально (в соответствии с темой речи и намерением адресанта – стилистика и риторика), 5) если адресант речи пользуется различными языковыми и неязыковыми средствами активизации внимания слушателей в рамках диалога личностей, со-знаний (культура речи, стилистика, риторика, логика, психология).

Самовыражение и коммуникация, по словам И.Е. Гельба, являются универсальными проявлениями человеческого поведения. Данное утверждение позволило нам сделать вывод о том, что *содержанием коммуникативно-деятельностной методики обучения русскому языку и культуре речи должны стать процессы освоения языковой личностью речемыслительных умений, свойственных роли автора как организатора диалога, адресата, эксперта*.

Выстраивая систему формирования диалогической компетентности коммуникативного лидера, мы учитывали, что речевая деятельность в диалоге разворачивается по модели: цель – замысел – текст – реакция. В связи с этим нами выделены основные критерии, определяющие сформированность риторических умений коммуникативного лидера быть инициатором общения, т.е. выступать с позиции *Автор*, что означает сформированность следующих умений и навыков:

1) владение эмоционально-волевой потребностью влиять на других с помощью слова (*потребность в общении и самореализации в нем: хочу, умею, должен и не могу не влиять*);

2) знание правил построения текстов разнообразных речевых жанров (*умение создавать влиятельный текст с учетом ситуации общения и адресата речи*);

3) владение языковыми средствами установления и поддержания контакта (*диалогизация монолога: «Говори не ему, а с ним» (Сократ)*);

4) готовность отвечать за планируемое воздействие (*рефлексия степени воздействия как способ личной ответственности*).

Рассмотрев речевые позиции автора и слушателя, мы пришли к выводу: человек, получивший право на речь, должен понимать, что диалог – это совместный труд по созданию нового знания как минимум двух индивидуумов, потому что нельзя назвать речью текст, созданный по абстрактному поводу для несуществующей аудитории.

Мы подчеркнули, что, осваивая диалогический стиль взаимодействия, студенты должны научиться выступать в позиции *Слушатель*. Среди основных критериев сформированности навыков, входящих в понятие коммуникативной компетенции студентов на этапе аудирования (слушание), выделим базовые:

1) максимально полно понимать содержание и коммуникативное намерение говорящего, в том числе подтекст;

2) семантизировать языковые контактоустанавливающие средства;

3) определять границы знакомого/незнаемого;

4) критически осмысливать главную и второстепенную информацию;

5) ориентироваться и реализовывать коммуникативные задачи в соответствии со статусом адресата: поддерживать диалог, подхватывать и развивать мысль собеседника, запрашивать и уточнять фактуальную и событийную информацию;

6) понимать и оценивать речевое поведение говорящего, его статус.

Нами отмечено, что умение слушать в большей степени относится к поведенческой компетенции, которая наряду с языковой, речевой, коммуникативной, входит в структуру профессиональной диалогической компетентности ЯЛ.

Таким образом, мы доказали, что для *организации диалога важно не только грамотно, без ошибок строить свою речь в соответствии с языковыми нормами и риторическими правилами, но и важно также показать себя умелым слушателем, способным взвешенно оценить ситуацию и показать себя человеком, отвечающим следующим характеристикам: коммуникабельность, толерантность, обаяние, харизматичность.*

В ходе исследования мы выяснили, что наименее разработанной, но весьма востребованной в диалоговой системе высшего профессионального образования является методика развития рефлексивных навыков и формирования умений выступать с позиции *Эксперт*.

Рефлексия, по мнению ученых (Л.С. Выготский, В.С. Библер, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.А. Минеева, В.В. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Г.Б. Щедровицкий и др.), как специфическая человеческая потребность позволяет студенту осмыслить собственную учебную деятельность и ее продукт – текст. Организуемую преподавателем деятельность по поводу размышлений студента о степени оказанного/не оказанного им планируемого речевого воздействия на адресата речи, выявление степени продуктивности диалога С.Ю. Степанов называет рефлексопрактикой. Проанализировав исследования ученых по развитию способности направлять «мысль на мысль», мы выделили *алгоритм рефлексивных шагов*:

1) восстановить в памяти то, что требует критического осмысления;

- 2) проанализировать успешность/неуспешность замысла и степень его воплощения;
- 3) выявить личные достижения, недостатки, несоответствия и попытаться найти их причину;
- 4) понять природу успеха и подумать, как можно его сохранить и преумножить;
- 5) вычленить то, что нуждается в изменении, совершенствовании и придумать, как это можно лучше сделать.

Нами подчеркнута, что главным инструментом реализации лидерства является влиятельный текст. Определив дефиниции *текст*, *интертекстуальность*, *интердискурсивность* и проанализировав разнообразные научные подходы к толкованию текста в качестве дидактической единицы, мы выявили, что метатекстовый уровень понимания, или интердискурсивность, постулирует следующее методическое решение проблемы формирования диалогической компетентности ЯЛ: 1) текст – не конечный компонент в диалоге, это цепочка в цепи, не исключая семантическую конфронтацию с отдельными стереотипизированными фрагментами глобального текста культуры на микро- и макроуровне; 2) диалог как обмен текстами корреспондирует эффективный дискурс, делает не только возможным продуктивное субъект-субъектное общение, но и актуализирует позиции автора, слушателя, эксперта на ментальном уровне, определяемом общностью когнитивных и коммуникативно-речевых операциональных процессов порождения «своего» и восприятия смысла «чужого» текста, что создает особую ситуацию не столько интертекстового, сколько интердискурсивного взаимодействия в системе «человек-человек» на уровне переключения с одной системы знаний и оценок на другую.

Мы отметили, что обучение студентов созданию текста, отвечающего требованиям риторического канона, дало возможность, во-первых, соединить в границах авторско-адресного текста такие важные компоненты диалогической компетентности, которые определяются базовыми понятиями риторики: 1) тема (о чем?), 2) целевая установка (для чего?), 3) тезис (что?) и 4) аргументы; во-вторых, позволило *обучать студентов созданию риторического жанра, который в отличие от жанра чисто речевого, специально спланирован и сознательно построен с учетом адресата*. Собственно основной «деятельностный» смысл гуманитарного образовательного дискурса, призванного обеспечить наличие авторства и соответственно адресности в диалоге, актуализируется в опыте восприятия «чужого» текста, адекватного его понимания и интерпретации с целью создания «своего» текста.

Нами экспериментально доказано, что интерес к «чужому» тексту возникает в основном в том случае, когда у адресата нет претензий к его актуальности, а также когда обращению к тексту предшествует его ожидание. Рассмотрев механизм интерпретации, мы пришли к дидактическому выводу: а) интерпретация либо приближает к авторскому смыслу, либо уводит от него, рождая поливариативность понимания, что ставит студентов в ситуацию выбора и «навязывает» диалоговый стиль «общения» с «чужим» текстом; б) *работа над текстом и с текстом в своей сущности диалогична*.

Мы особо отметили, что методика обучения будущего коммуникативного лидера текстуально-диалогической деятельности, опирающаяся на риторико-инструментальный подход к формированию умений действовать с позиции Автор, Слушатель, Эксперт, определяется приемами создания авторского текста, каждый из которых представляет собой этап ответственного поступка ЯЛ в слове, внутреннем, а затем – внешнем – языковом воплощении «Я»-взгляда-действия в знаке, в речевом, социально детерминированном взаимодействии в управленческом дискурсе.

Мы доказали, что в умении создавать свой авторский текст проявляется языковая, речевая, коммуникативная компетенции ЯЛ. Авторский, или риторический, текст как адресный монолог, включающий различные точки зрения, создается при условии равноправия участников взаимодействия. Нами подчеркнуто: основными параметрами риторического текста являются: 1) авторство; 2) адресность, в которой проявляется характер взаимоотношений автора и аудитории и как следствие – диалогичность, целостность; 3) связность; 4) влияние, отражающая целеполагание и степень ответственности; 5) ситуативность, т.е. соответствие текста месту, времени и обстоятельствам речи; 6) жанровость как демонстрация текстуально-диалогической компетентности автора, т.е. его умения выбрать языковую и речевую форму реализации своего замысла. Мы отметили, что «безадресное авторство» – самая распространенная ошибка в межличностном дискурсе. В диалоге действуют как минимум три субъекта: автор, слушатель и эксперт («высший надресат», по Ю.М. Лотману), причем эксперт – это не специально назначенное третье лицо, это автор и слушатель в своей рефлексивной попытке оценить эффективность созданного ими текста.

В диссертации представлены дидактические материалы, научно обоснован их подбор, рассмотрены варианты разнообразных творческих упражнений, которые направлены на интеллектуально-поисковый риторический анализ текста, например такие: 1) восстановите по тексту коммуникативную задачу говорящего; 2) какой вы представляете себе по тексту личность автора; 3) что вы сможете сказать об адресате данного текста; 4) являются ли риторические усилия адресанта речи достаточными для достижения цели высказывания; 5) может ли быть несколько правильных решений данной коммуникативной задачи; 6) какие вопросы вы бы задали адресанту речи, чтобы прояснить его коммуникативное намерение; 8) что сказал автор, что хотел сказать и что сказал ненамеренно и др. Риторические задачи основывались на определении всех значимых компонентов речевой ситуации: 1) кто говорит/пишет (адресант); 2) почему (причина); 3) для чего, зачем (задача высказывания); 4) что/о чем (содержание текста); 5) как (форма речи, стиль, жанр, языковые средства); 6) где (место, расстояние между общающимися); 7) когда (время, когда происходит общение: реальное/историческое). Студентам предлагалось войти в описанные обстоятельства, примерить на себя роль автора и создать текст, в котором учитываются заданные параметры. Нами отмечено, что а) в основе конкретных текстов-образцов лежат общие принципы построения текстов, б) текст является моделируемой дидактической единицей, различные варианты подобных текстов демонстрируют единство трех базовых сторон речевой деятельности: коммуникативной (функциональной), смысловой и структурной, которые в совокупности показывают разнообразные дидактические возможности использования языковых единиц в авторском тексте.

Практика показывает, что обучение оказывается наиболее эффективным в ситуациях, когда студенты 1) анализируют определенные тексты-образцы; 2) осваивают правила построения авторского текста в процессе анализа текста-образца; 3) создают свой текст в моделируемых ситуациях, типичных для менеджерской деятельности. Позиция «Я-исследователь» «чужого» продукта речемыслительной деятельности использовалась на этапе анализа текста-образца. Задания, направленные на исправление недочетов чужих текстов (позиция «Я-эксперт»), применялись на этапе обобщения, повторения изученного. В этом случае студенты демонстрировали умение не только видеть то, что должно быть в тексте данного формата, но и показывали свое умение добиваться намеченной коммуникативной цели, редактируя первичный текст. Позиция «Я-автор» побуждала студентов к самостоятельной речетворческой деятельности, в которой проявляется весь комплекс знаний, умений и навыков по созданию и

исполнению воздействующего текста. Учитывая, что текст в реальной практике создается по какому-то определенному поводу для конкретной аудитории и имеет свою цель, на занятии разыгрывалась квазиучебная ситуация (ситуативная игра). Полезными считаем задания, в которых студенту предстояло создать текст от имени другого человека – позиция «Я-референт» (ролевая игра). Проигрывая какую-то роль, обозначенную заранее, студент должен был а) учитывать все параметры, входящие в понятие *риторический текст*, б) моделировать портрет предполагаемой аудитории и свои действия по привлечению ее внимания к содержанию своего текста, в) обдумать приемы диалогизации монолога, выбрав специальные языковые контактоустанавливающие средства.

В процессе реализации метамодели мы пришли к заключению: формирование диалогической компетентности проходит следующие этапы: от анализа образца – к подражанию образцу, далее – к закреплению коммуникативно-речевых действий в игровой форме, затем к свободному творчеству – созданию текста, ориентированного на отклик слушателя. Как правило, упражнения, связанные с восприятием речи и ее лингвистическим анализом, предшествуют упражнениям, направленным на производство диалогически организованной речи, т.е. *дидактическая метамодель предполагает движение от анализа к творчеству*.

В результате целенаправленных методических усилий, направленных на организацию педагогических условий формирования коммуникативного лидерства, мы пришли к выводу о том, что понятийный аппарат диалоговой системы обучения, его отбор и интерпретация также подчинены прагматической установке – формирование соответствующих умений и навыков двух типов: первый связан с умением анализировать и оценивать языковые средства выражения мысли, наличие/отсутствие речевых ошибок; второй – с умением оценивать аудиторию и выстраивать диалогические отношения с ней, что развивает навык корректировать свое речевое поведение, позволяет анализировать речевую ситуацию, степень достижения коммуникативной цели, дает возможность студенту определять свои достижения, промахи и неудачи. Владение словом на уровне требований, предъявляемых диалогической культурой, составило основу для формирования общей культуры личности, поскольку диалогические отношения отражают умение не только слушать собеседника (аудиорию), но и услышать его, ориентируют на стремление говорить правильно и выразительно.

Нами отмечено, что одним из важных профессионально речевых навыков коммуникативного лидера является умение диалогизировать монолог. Любой внешне монологический текст в той или иной мере диалогизирован, поскольку продуцируется с установкой на активное восприятие его адресатом. Многие ученые, например, В.И. Аннушкин, М.Н. Кожина, А.К. Михальская, С.А. Минеева, М.Р. Савова, И.А. Стернин и др. связывают диалогичность с употреблением тех или иных специальных приемов построения текста, которые называют средствами диалогизации речи, среди которых можно выделить лингвистические и экстралингвистические, взаимосвязанность и взаимообусловленность употребления которых детерминирована спецификой межличностного общения. К экстралингвистическим средствам относятся следующие: имитация диалога, или речь-беседа с воображаемым собеседником, во время которой адресант отвечает на предполагаемые вопросы, задает свои, создавая эффект спектакля одного актера, что потребовало формирования не только специфических риторических умений студентов, но и развития общей речевой культуры ЯЛ, в основе которой знание законов деловой коммуникации. Кроме того, к средствам диалогизации монолога относятся различные лексические, грамматические,

стилистические единицы и иные средства, которые влияют на реакцию собеседника, имитируя, программируя ее – стилистический прием скрытой полемичности, «драматизации» речи.

Мы подчеркнули, что среди экстралингвистических приемов диалогизации, которыми предстоит овладеть студентам-экономистам, следует выделить наиболее активно используемую в управленческой практике имитацию диалога и предугадывание возможной реакции собеседника. Введение в текст двух и более потенциальных авторов, среди которых есть и сторонники и противники обсуждаемых идей, придает ему динамичность и драматичность. Отношения с аудиторией при таком подходе строятся как разговор Автора и Эксперта, каждому из которых предоставляется право выбора точки зрения. Аудитории при этом отводится роль «очевидцев», «свидетелей» рождения истины.

Таким образом, рассматривая диалог как явление особой речевой системности, функционирующей в конкретной коммуникации, в том числе под воздействием экстралингвистических факторов, в качестве центрального понятия в метамодели, направленной на формирование коммуникативного лидерства, мы определили «диалогичность» как проявление диалога в монологе. Особо отметим языковые средства диалогизации монологической речи, которым необходимо обучать студентов: 1) восклицательные предложения, 2) вопросительные предложения, 3) побудительные и обобщающие предложения, 4) имитация диалога, 5) «внутренний» диалог, 6) меткие афористические выражения (цитация как выражение диалога с другими, «третьими лицами»). Мы доказали, что в монологе, вбирающем в себя всё эмоциональное разнообразие диалогической речи, открываются неограниченные возможности для установления партнерских взаимоотношений.

Подробное изучение эффективности дидактических приемов обучения диалогизации монолога позволило нам прийти к заключению: научить студентов строить монологическое высказывание как внутренний диалог, перевоплощаясь в предполагаемого слушателя, предугадывая его мысли и чувства, вступая с ним в дискуссию, призывая к действию, иронизируя, негодуя, недоумевая, отрицая, восхваляя, – это значит сформировать ЯЛ диалогического типа, владеющую навыками лидерского общения.

В ходе наблюдений над становлением диалогической компетентности коммуникативного лидера мы пришли к выводу: выбрав своей будущей специальностью менеджмент, студент осознает, что ему предстоит работать в системе «человек-человек». С этой целью нами определены *квалификационные компетентностные требования* к профессиям этого типа, которые совпадают с требованиями к личности, обладающей лидерским потенциалом: 1) высокой активностью субъекта, стремлением к паритетному общению, 2) умением легко вступать в контакт с незнакомыми людьми; 3) устойчивым хорошим самочувствием при работе с людьми; 4) доброжелательностью, отзывчивостью; 5) выдержкой, умением сдерживать эмоции; 6) способностью анализировать поведение окружающих и свое собственное, понимать намерения других людей, способностью разбираться во взаимоотношениях людей, умением улаживать разногласия между ними, организовывать их взаимодействие; 7) способностью воздействовать и управлять словом, мимикой, жестами, способностью находить общий язык с разными людьми; 8) умением убеждать, вдохновлять людей; 9) аккуратностью, пунктуальностью, собранностью; 9) личным обаянием; 10) знанием психологии людей, толерантностью, эмпатией и др.

Системный метаметодический подход к формированию диалогической компетентности коммуникативного лидера позволил нам заключить: лидера отличает

сформированная субъектность как неперенное качество критического ума и творческой свободы, осознанная необходимость психической саморегуляции, развитая способность осуществлять контрольно-оценочную деятельность своих и чужих поступков. Анализ научной и научно-методической литературы, ГОС ВПО, квалификационных требований к выпускникам и специальных ведомственных положений позволил выделить базовые группы лидерских качеств, составляющих квалификационные компетенции, объединенные системообразующим элементом – высокой креативностью личности:

1. *Интеллектуально-творческие компетенции:* готовность выполнять профессиональные задачи, генерировать идеи; отказ от стандартных решений; адекватная оценка ситуации; аналитико-синтетический навык работы с информацией, высокий уровень пространственно-временных (ситуативных) представлений, быстрота сообразительности как проявление действенно-практического интеллекта, креативность, мотивированность на результат, воля к победе;

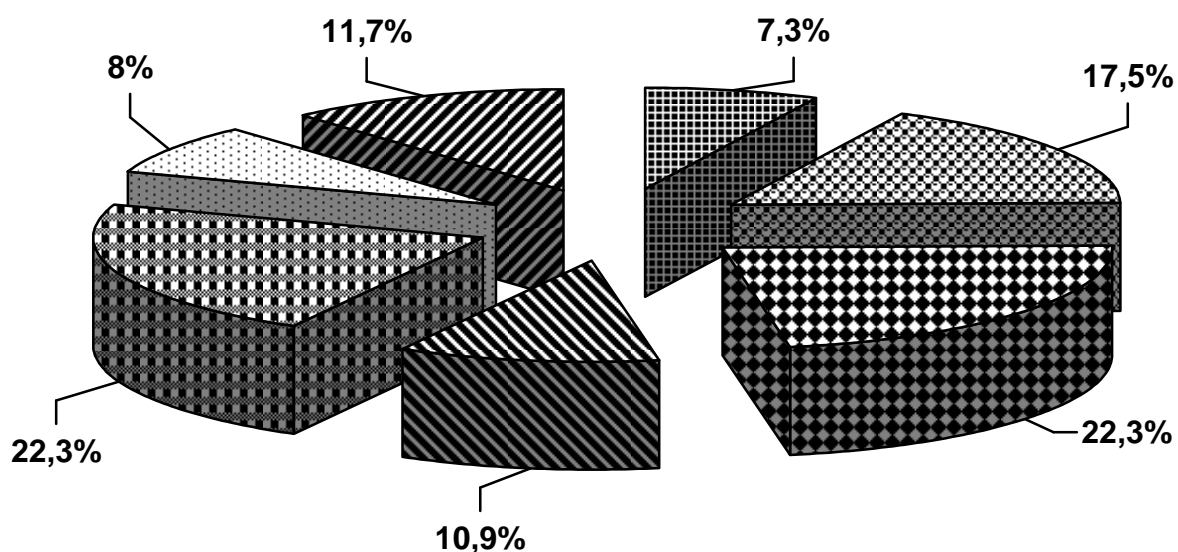
2. *Организаторские и исполнительские компетенции:* способность самостоятельно принимать решения, брать ответственность на себя за решение групповой задачи; умение управлять собой (умение организовать продуктивные личностные контакты, межличностное общение); психологическая готовность к работе в команде; умение находить индивидуальный подход к каждому, интровертированность как развитое умение общаться с людьми, рефлексивность как способность анализировать свою и чужую речевую деятельность, готовность нести личную ответственность за принятие решений и их последствия; готовность к длительному, но результативному выполнению работ в ситуации неопределенности; способность находить и оценивать нестандартные решения; способность рационально использовать полученную информацию и на основе ее анализа действовать целенаправленно; умение выдвигать идеи и намечать пути их воплощения;

3. *Социально-коммуникативные компетенции:* способность вести людей за собой, умение гасить конфликты при разрешении групповой задачи и находить общий язык с разными людьми, чувствовать и понимать эмоции других; способность подмечать характерные и малозаметные особенности предметов и явлений.

В четвертой главе **«Экспериментальные технологии формирования коммуникативного лидерства»** представлен критериально-диагностический этап исследования, описаны цели и задачи экспериментального обучения (ЭО); разработаны стратегии и тактики практической реализации эксперимента, представлена методическая система его организации; выделены методические доминанты эффективности формирования диалогической компетентности студентов-менеджеров, структурированы и описаны этапы организации ЭО и дан комментарий к нему; на завершающем этапе ЭО представлены и проанализированы результаты экспериментального обучения; отмечено, что языковая личность коммуникативного лидера – это особый тип личности, индивидуальные и типизированные особенности которой наиболее ярко проявляются в статусно-ориентированном диалогическом дискурсе, каковым является менеджмент.

Данные констатирующего эксперимента (КЭ) показали, что значительная часть студентов слабо подготовлена к диалоговому стилю взаимодействия (см. Диаграмму 1).

Уровень сформированности диалогической компетентности



- уровень владения нормами современного литературного языка оптимальный (базовый)
- готовы занимать активную позицию Автора
- ориентируются на предполагаемую реакцию аудитории
- владеют ЗУН создания текста целесообразного речевого жанра
- готовы выступать в речевой позиции Эксперт
- активно используют языковые и неязыковые средства диалогизации

Проанализировав в КЭ состояние коммуникативных знаний, умений и навыков студентов; установив уровень сформированности диалогической культуры испытуемых; выявив типичные для среды менеджмента речевые жанры, которым в первую очередь необходимо учить студентов, мы определили основные пути реализации работы по метамодели в соответствии с уровнями сформированности языковой, жанрово-стилистической, текстуально-диалогической компетенций ЯЛ коммуникативного лидера, отобрав методические принципы, целесообразные и достаточные для формирования инструментальных знаний, умений и навыков по формированию профессиональной диалогической компетентности будущего специалиста в области управления.

При организации экспериментального обучения мы исходили из концептуальных положений современной дидактики (Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, Ю.М. Орлов и др.); главной задачей интегрированного курса мы видели реализацию *методической цели* - развитие субъектности как внутренней потребности личности, что означает умение а) действовать в позиции автора, слушателя, эксперта; б) действовать в жанре; б) творчески использовать языковые контактоустанавливающие средства, соблюдая нормы современного литературного языка. Среди специальных общеметодических принципов, которыми мы руководствовались при отборе содержания экспериментальной программы, выделим следующие: 1) принцип единства изучения языка и обучения речи; 2) принцип общей коммуникативной и прагматической направленности обучения; 3) экстралингвистический принцип; 4) принцип обучения

языку через активизацию РМД 5) структурно-семантический принцип; 6) системно-функциональный принцип; 7) текстоцентрический принцип; 8) коммуникативно-деятельностный принцип; 9) принцип диалогичности; 10) принцип градуальности.

Общая цель ЭО – пропедевтика, корректировка и систематизация знаний студентов по культуре речи и наращивание их культурно-речевой компетентности в целом – предопределила выбор упражнений, обеспечивающих предметные действия студентов с языковым материалом и формирование на их основе речемыслительной активности: анализ языкового материала, свертывание и развертывание информации, в том числе подстановка, замена эквивалентных языковых единиц, обращение к разнообразным словарям и справочникам, текстам-образцам и т.д. Система упражнений представляла собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, выполняемые в порядке нарастания языковых и операциональных трудностей, с учетом последовательности формирования и приобретения речевых навыков и умений студентов на каждом этапе развития ЯЛ. Тематика и содержание упражнений соответствовала прагматическим интересам студенческой аудитории и сознательной мотивации учащихся на повышение качества своей речи.

На I этапе развития языковой личности (ЯЛ-язык)), доминантой обучения которого был лексико-семантический аспект, упражнения, использованные нами в ЭО, направлены на предупреждение и устранение наиболее заметных отклонений от литературной нормы, поэтому они в комплексе отражали систематизированный свод основных правил по культуре речи; обогащение и расширение тезауруса ЯЛ студентов-экономистов. *Для работы с текстом на II этапе ЭО («ЯЛ-текст»)*, с учетом жанрово-стилистической доминанты обучения, была использована интегрированная система упражнений, учитывающая главенствующее положение текста в лингводидактике.

Работа над аналитическими упражнениями, обогащая лексический запас студентов и совершенствуя правильность речи, готовит будущих специалистов к осознанному употреблению языковых средств современного русского литературного языка в разных функциональных стилях, в заданных жанрах и типах речи, что подтверждает правильность заложенной в метамодеи идеи интеграции знаний пограничных наук, ибо *язык познается в системе, реализуя себя в тексте*.

Нами подчеркнута, что система упражнений, направленная на формирование умений опознавать языковые средства диалогизации монолога, заменять их на синонимичные в процессе создания своего текста нужного РЖ, призвана ответить на важный методический вопрос: с какой целью мы анализируем текст? Конечной целью этого этапа обучения явилось формирование речевых умений и навыков ЯЛ вступать в диалог, поддерживать диалогические отношения, а это значит: 1) понимать фактуальную и концептуальную идею его автора; 2) восстанавливать замысел автора, т.е. уметь «читать «подтекст», имплицитно присутствующий в замысле автора; 3) ориентироваться в контексте речи, т.е. в эксплицитно представленном социокультурном фоне. Упражнения, преследующие цель научить студентов выделять основную, существенную информацию, связаны с профессионально значимым для менеджера навыком аналитико-синтетической работы с информацией. Причем, в качестве текстов-образцов для риторического анализа использовались реальные дискурсы ведущих менеджеров страны. *На III ЭО («ЯЛ-контекст»)* овладение актуальными для коммуникативного лидера речевыми жанрами, в основе обучения которых - текстуально-диалогическая доминанта, осуществлялось в ходе выполнения комплекса упражнений, основные особенности которых заключались в следующем: 1) усложнение речемыслительных задач; 2) новизна ситуации общения; 3) неподготовленное мотивированное выражение своих мыслей; 4) отсутствие языковых опор в виде

справочного материала, что приближало студентов к реальному общению в рамках институционального управленческого дискурса. Нами экспериментально доказано, что действовать в профессионально востребованном жанре – это значит реально участвовать в общении, поэтому система упражнений была направлена на а) ознакомление студентов с профессионально значимыми РЖ и его характеристиками; б) составление «паспорта жанра» и выделение речевых формул, наиболее характерных для данного жанра. Обязательным структурным компонентам творческих упражнений была вербализованная инструкция, воссоздающая типичную ситуацию управленческого общения, одновременно описывающая речевые действия, которые необходимо произвести с языковым или экстралингвистическим материалом, что нашло свое выражение в формулировках заданий к упражнениям для подготовки проведения обучающих игр (какие языковые средства рекомендуется использовать, мотив высказывания, каковы коммуникативные намерения *Автора, Слушателя, Эксперта* и т.д.).

Система упражнений была направлена на развитие трех основных групп текстуально-диалогических компетентностей: 1) отношение к себе как к личности, как к субъекту деятельности (Я как «текст» для себя), т.е. аутентичность, конгруэнтность личности – Я «без маски»; 2) диалогическая компетентность как умение взаимодействовать с другими людьми (Другой как «текст» для меня), т.е. отношение к собеседнику как к такому же субъекту, как и я сам, т.е. понимание Другого и сохранение собственной позиции; 3) профессиональная коммуникативная компетентность как речевая деятельность в определенном социокультурном контексте («Я в культуре»).

Нами доказано, что в процессе деловых, ролевых игр студенты приобрели умение задавать любые комбинации для речевой импровизации, чему способствовал проблемный подход при подготовке упражнений и выполнении заданий к ним.

Мы отметили, что методическим достоинством обучающих игр является также соревновательность, состязательность, позволяющая в «деле» выделиться коммуникативным лидерам. Интерактивные методы обучения: ролевые, деловые игры, анализ речевых ситуаций или риторических задач, тренинги, метод кейсов, «Информационный лабиринт» (метод разбора деловой корреспонденции), метод мозгового штурма как метод генерирования идей, творческих мастерских и др. – позволили формировать навыки построения монологических высказываний, которые в ходе игры необходимо было диалогизировать, чтобы не потерять управление в диалоге. В ходе обучающих игр студенты овладевали навыками создания востребованных в менеджменте РЖ: речь-представление, речь-рекомендация, речь-мнение, речь-размышление, речь-отчет, речь-инструктаж, речь-совет, речь-комплимент, речь-просьба, речь-критика, речь в прениях, поздравительная речь, обвинительная речь, ответное слово, речь-опровержение, речь-возражение, речь на презентации, речь-заявление, рекламная речь и др.

Для проверки гипотезы исследования нами был выбран естественный эксперимент, в рамках которого была разработана организация его проведения: 1) констатирующий эксперимент (КЭ), 2) экспериментальное обучение (ЭО), 3) анализ экспериментальных данных. Экспериментальное внедрение предложенной нами метамоделли формирования коммуникативного лидерства проводилась на занятиях по русскому языку и культуре речи в группах ИГУиП, ИУиПСС, Института маркетинга. ГУУ. Эти группы мы условно определили как экспериментальные группы (ЭГ). Для проверки эффективности предложенной нами методики были созданы контрольные группы (КГ). Результаты, полученные в ЭГ, были соотнесены с результатами КГ, в которых не проводилась специальная работа по формированию диалогической культуры взаимодействия. Контрольные срезы проводились в ЭГ и КГ.

Полученные данные об уровнях сформированности языковых, речевых, коммуникативных навыков свидетельствуют о том, что прогрессивные изменения в формировании диалогической компетентности у студентов-экономистов в ходе ЭО происходит достаточно последовательно, своевременно и эффективно. Студенты на разных уровнях развития ЯЛ приобретают умения и навыки взаимодействия в режиме диалога.

Учитывая рефлексивную природу нашей метамодели обучения, мы не отождествляли содержание курса русского языка и культуры речи с суммой предметных знаний пограничных наук («знаний о»), им была отведена роль «информации к размышлению», а это уже совершенно другой уровень обучения – уровень критического мышления и диалогового восприятия глобального текста культуры. При этом знаниевая компонента остается, приобретая совершенно иной смысл.

В результате проведенного эксперимента мы пришли к методическому выводу: формирование диалогических речевых умений включает в себя 1) коррекцию ортологической грамотности как необходимое условие эффективного диалогического взаимодействия; 2) обучение языковым средствам диалогизации монолога; 3) обучение жанрово-стилистическим особенностям вторичных научно-информативных текстов; 4) развитие умения действовать в позиции автора, слушателя, эксперта; 4) определение зависимости эффективности диалога от РЖ и адекватного использования разнообразных языковых контактоустанавливающих средств.

Обобщая, следует отметить, что методика ЭО определялась следующими принципиальными дидактическими установками: 1) практической направленностью обучения на развитие субъектности ЯЛ; 2) речевой и интеллектуально-познавательной активностью студентов в процессе обучения с позиций рефлексии и саморефлексии; 3) системностью обучения или содержательным и методическим соответствием дидактической системы изучаемой дисциплине; 4) последовательностью и логичностью обучения или практикоориентированностью, т.е. доступностью, которая обеспечивает переход от одного знания к последующему в единстве концептуальной идеи учебного курса; 5) конгруэнтностью дидактических и методических требований.

Среди методов и приемов пропедевтики, которые мы использовали в ЭО, отметим следующие: 1) наблюдение над фактами языка; 2) реконструкция; 3) конструирование. Из специфических методов и приемов, призванных активизировать РМД студентов, нами применялись следующие: 1) анализ речевой ситуации; 2) риторический анализ текста; 3) риторическая задача (ситуативное упражнение, ситуативно-коммуникативные задачи, разыгрывание речевых ситуаций и т.п.); 4) речевая игра; 5) деловая профессиональная игра.

В качестве ведущих методов и приемов обучения мы выбрали традиционные, основанные на деятельностном типе обучения, которые направлены на формирование интегративных коммуникативно-речевых умений 1) действовать в жанре; 2) действовать в позиции автора, слушателя, эксперта. При этом мы не ставили цель «натаскать», отрепетировать коммуникативно-речевые навыки, востребованные в профессиональной деятельности будущего коммуникативного лидера, придерживаясь методической установки мотивированного формирования речемыслительных умений и навыков. Полученные результаты подтвердили правильность выдвинутой гипотезы. Данные качественного анализа показали следующее (см. Диаграммы 2-3, где ЯКУС – это языковые контактоустанавливающие средства)

Диаграмма 2

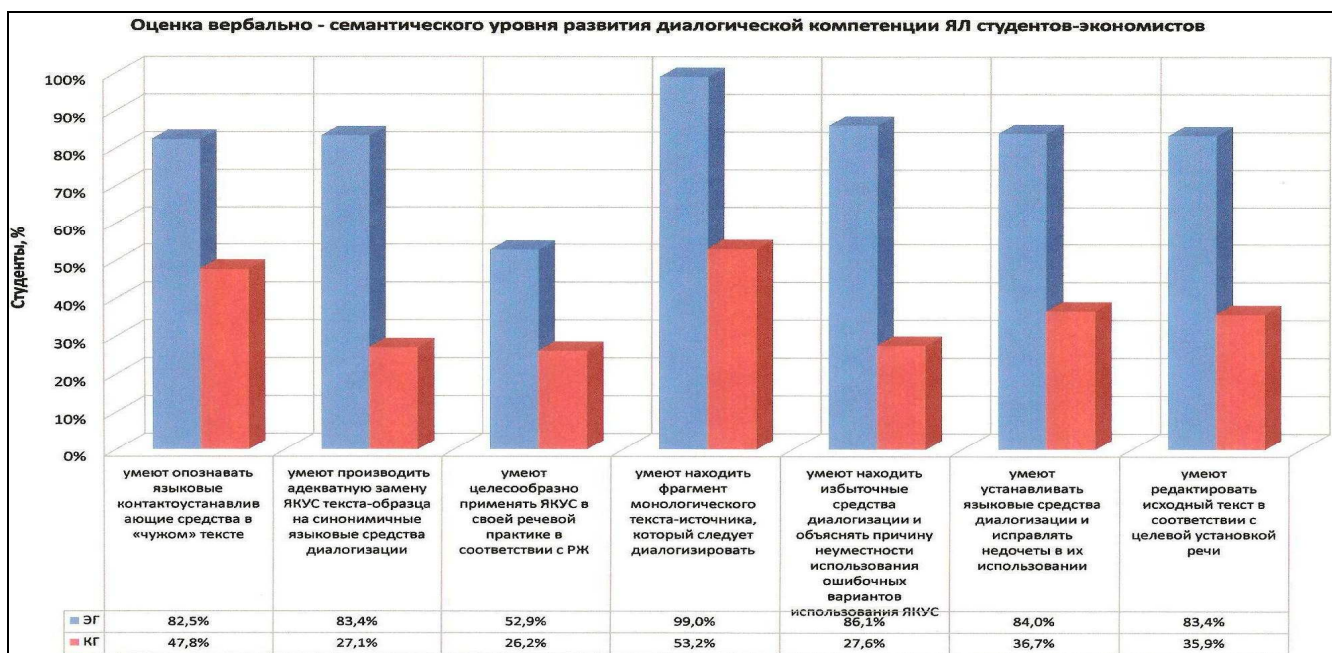
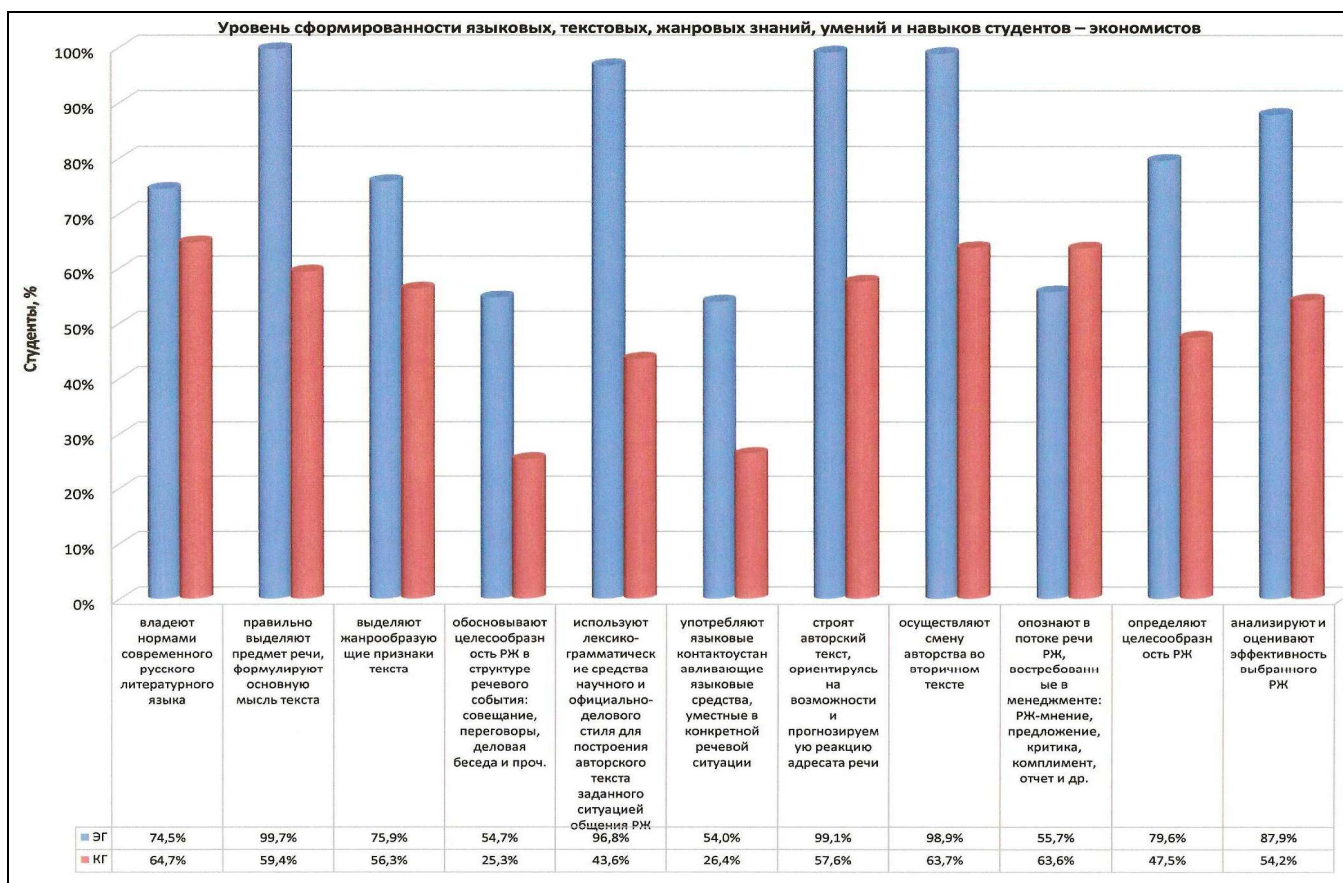


Диаграмма 3



Как видно из диаграмм, уровень сформированности профессиональной диалогической компетентности студентов-экономистов на всех уровнях развития ЯЛ значительно выше в ЭГ (91%-99%) по сравнению с КГ (23,5%-67, 8%). Студенты

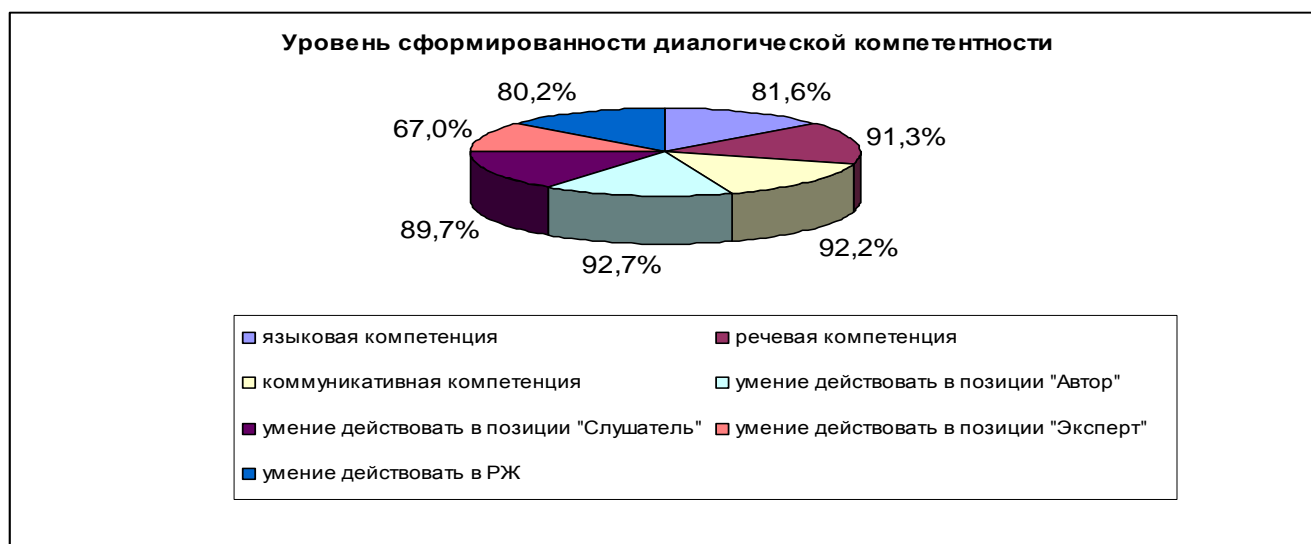
продемонстрировали высокий уровень владения навыком действовать в позиции *Автор*, *Слушатель*, *Эксперт* (см. Диаграмма 4):

Диаграмма 4



Результаты контрольного среза, направленного на установление уровня сформированности диалогической компетентности студентами ЭГ, который в интегрированном включал в себя 1) языковую компетенцию - 81,6%; 2) речевую компетенцию - 91,3%; 3) коммуникативную компетенцию - 92,2%; 4) умение действовать в позиции Автор - 92,7%; 5) умение действовать в позиции Слушатель - 89,7%; 6) умение действовать в позиции Эксперт - 67,0%; 7) умение действовать в жанре - 80,2%, - отражены в диаграмме 5.

Диаграмма 5



Таким образом, в ходе экспериментального обучения и в процессе контрольно-измерительных мероприятий студенты ЭГ проявили себя в качестве творческой, активной, интеллектуально-развитой ЯЛ, открытой к диалогу и готовой к нему, о чем свидетельствует динамика становления диалогической компетентности будущего коммуникативного лидера. Анализ работ студентов КГ показал следующее: у них остался прежний уровень владения языковой компетенцией, жанровые и текстовые умения находятся на элементарном (низком) или базовом (оптимальном) уровнях и никак не развиваются от этапа к этапу, у студентов существует общее представление о функционально-смысловых типах речи, поэтому допускается их искажение вследствие интуитивного, поверхностного знания о речевых жанрах и принципах их функционирования. Студенты КГ продемонстрировали оптимальную сформированность на вербально-семантическом уровне развития ЯЛ. Таким образом, анализ результатов ЭО подтверждает, что уровень развития профессиональной диалогической компетентности в ее интегрированной форме в ЭГ стал значительно выше (поскольку 82% студентов ЭГ достигают уровня базовый (оптимальный) и есть небольшая группа студентов (5%), достигших элитарного (высокого) уровня развития диалогической компетентности), что подтверждает эффективность разработанной метамоделли формирования коммуникативного лидерства в диалоговой системе высшего менеджмент-образования.

Особенностью нашего ЭО является то, что на всех этапах обучения осуществлялась преемственность обучения и выстраивалась методическая перспектива для дальнейшего развития профессиональной диалогической компетентности и субъектности ЯЛ будущего коммуникативного лидера, что отражено в квалификационной модели становления коммуникативного лидерства. Достигнутые результаты подтверждают выдвинутую в исследовании гипотезу о поэтапности, системности, интегративности формирования ЯЛ коммуникативного лидера от вербально-семантического (нормативного), когнитивного (коммуникативно-операционального) до прагматического (деятельностно-компетентностного) уровня.

По окончании ЭО мы предложили студентам-экономистам ЭГ и КГ анкету, которая на этапе КЭ предлагалась его участникам, с целью уточнить, изменилось ли у студентов 1) отношение к «своей» и «чужой» речи; 2) к выбору РЖ, востребованных в учебно-научной и будущей профессиональной деятельности; 3) появилась ли мотивация к изучению русского языка и культуры речи; 4) осознают ли студенты важность овладения диалогической компетентностью для коммуникативного лидера; 5) осознают ли студенты взаимозависимость перспективы карьерного роста в будущем и профессиональной коммуникативной компетентности. Ответы студентов убеждают в том, что проведенное экспериментальное обучение несомненно способствует повышению внимания к собственной речи как речи будущего коммуникативного лидера и пониманию того, что предложенная структура и форма проведения занятий по русскому языку и культуре речи обеспечивают эффективное обучение, что усиливает практическую направленность занятий по формированию коммуникативного лидерства.

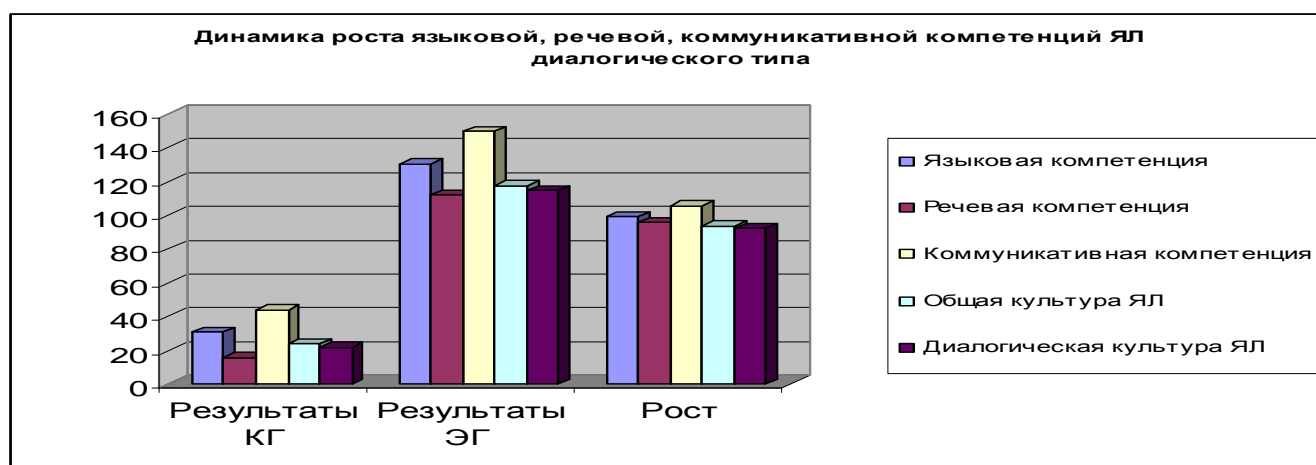
Сравнение уровней обученности в КГ и ЭГ позволило увидеть прирост знаний, степень сформированности умений и устойчивость приобретенных навыков диагностируемых.

Таким образом, на динамику и эффективность дидактического процесса оказало существенное влияние использование интегрированной лингводидактической метамоделли обучения русскому языку и культуре речи, направленной на формирование диалогической компетентности будущего коммуникативного лидера.

При подсчете результаты ЭГ оказались на 75% выше результатов КГ, что подтверждает целесообразность использования методики обучения студентов-экономистов русскому языку и культуре речи с помощью разработанной нами лингводидактической метамоделли обучения, педагогическая задача которой заключается в том, чтобы представить диалогический опыт ЯЛ в учебных целях, так как он организует процесс формирования субъектности ЯЛ студента-экономиста, развивает творческие и креативные способности будущих коммуникативных лидеров, методически организуя языковые единицы для того, чтобы максимально обеспечить практическое пользование ими в профессионально маркированных коммуникативных целях. Выбор учебного материала, соответствующего цели, его расположение, интерпретация и последовательность предъявления предопределили положительные результаты обучения. Как видим, важнейшим показателем результативности эксперимента явился значительный рост лидерского потенциала ЯЛ студентов-экономистов. К позитивным результатам ЭО относится также уменьшение числа студентов с низким уровнем сформированности диалогической компетентности. Обращает на себя внимание динамика роста языковой, речевой, коммуникативной компетенций, лежащих в основе формирования профессиональной диалогической компетентности будущего коммуникативного лидера.

В обобщенном виде результаты срезовой работы выглядят следующим образом (см. Диаграмму 6):

Диаграмма 6



Результаты экспериментального обучения подтвердили правильность выдвинутой гипотезы. Предложенная мета модель формирования диалогической компетентности ЯЛ студента-экономиста оказалась эффективной и может быть использована для формирования будущего коммуникативного лидера.

Дидактическая система разработанной нами и апробированной на практике методики обучения студентов-экономистов культуре речи может быть экстраполирована на широкий круг педагогических проблем, связанных с перспективой создания учебных пособий в рамках практикуемого в вузах второго высшего образования, дополнительного образования, в системе заочного обучения, в рамках повышения квалификации управленческих кадров и государственных служащих, а также в системе МВА, таких, например, как: «Основы спичрайтерства», «Культура речи государственного служащего», «Работа над ошибками в речи менеджера», «Культура

речи маркетолога», «Язык СМИ», «Язык права», «Культура речи социального работника» и т.п.

В **Заключении** диссертации излагаются общие выводы, подтверждающие выдвинутую гипотезу и вынесенные на защиту положения, определяются перспективы дальнейшего исследования изучаемой проблемы.

Итоговые результаты исследования и его перспективы состоят в том, что

- решена крупная теоретико-методологическая и методическая проблема, отражающая инновационную стратегию формирования коммуникативного лидерства в диалоговой системе ВПО;

- выявлены закономерности развития субъектности как перспективы становления лидерства в рамках научно разработанной интегративной метамоделю обучения русскому языку и культуре речи;

- разработана и экспериментально апробирована поуровневая квалификационная модель формирования коммуникативного лидерства (базовый, оптимальный, элитарный уровни), отражающая развитие языковой личности в соответствии с этапами обучения: «ЯЛ-язык», «ЯЛ-текст», «ЯЛ-контекст», на каждом из которых выделена своя доминанта;

- определено значение концептуальных и методических содержательно-структурных компонентов пограничных наук, объединенных на основе общего, интегративного, когнитивно-функционального признака в качестве лингводидактического основания для метаметодического подхода к формированию профессионально значимой диалогической компетентности студентов-менеджеров;

- доказано, что каждая подструктура метамоделю имеет свое программное и дидактическое обеспечение, содержание которого сводится к использованию коммуникативно-деятельностного, риторико-инструментального подходов в обучении с целью достижения общего дидактического результата – формирование субъектности как проявление интеллектуального, личностного, коммуникативного, кооперативного (группового) лидерства;

- сформированы дидактические принципы реализации диалоговой системы ВПО, описаны цели и задачи обучения; разработано его лингвистическое и экстралингвистическое содержание (инвариант и вариант);

- разработаны инновационные интерактивные методы и средства обучения; определены критерии мониторинга сформированности диалогической компетентности будущего коммуникативного лидера;

- определено, что методологическим ориентиром современного образования должен служить отказ от стремления фиксировать, овеществлять, ставить границы и определять масштабы развития человека: диалоговая система отводит преподавателю роль посредника между студентом и культурой;

- экспериментально подтверждено, что чем выше степень включенности личности в деятельность, тем выше эффективность развития ее лидерского потенциала;

- убедительно доказано, что апробированная метамоделю формирования коммуникативного лидерства в процессе обучения русскому языку и культуре речи обеспечивает не только профессиональную коммуникативную подготовку специалистов в области менеджмента, но и воспитывает высокообразованную интеллектуальную элиту национальных управленческих кадров и на этом основании может быть рекомендована в качестве методической практики преподавания русского языка и культуры речи студентам экономических вузов;

- введен в научный оборот методологический подход к рассмотрению статусно-ролевого участия в диалоге с позиций *Автор, Слушатель, Эксперт* и экспериментально

подтверждено, что методика развития навыков владения моделями уверенного речевого поведения в указанных речевых позициях имплицитно связана с умением действовать в определенном речевом жанре, что является актуальным для институционального дискурса;

- доказано, что активность автора риторического текста проявляется на любом этапе его создания;

- экспериментально установлена необходимость обучения специальным приемам взаимодействия в режиме диалога: управлять речевым поведением, вызвать доверие, убедить, понимать, чувствовать речевую обстановку и ситуацию общения, уметь добиться поставленной цели с помощью речи, не нарушая коммуникативного равновесия, используя специальные языковые контактоустанавливающие средства;

- доказано, что наименее разработанной, но востребованной в диалоговой системе ВПО является рефлексопрактика, открывающая дидактическую перспективу развития критичности мышления и развития лидерских качеств в процессе социально-релевантного позиционирования в роли автора, слушателя, эксперта;

- установлено, что языковая личность коммуникативного лидера – это особый тип личности: речь лидера максимально персонифицирована, поскольку она имплицитно выражает личность говорящего; адресна, т.к. она всегда ориентирована на конкретную аудиторию; авторитетна в силу своей иерархической значимости; рефлексивна, т.е. связана с оценкой и самооценкой;

- обосновано, что текстоориентированное и дискурсивное содержание системы формирования коммуникативного лидерства определяется риторико-инструментальной методикой работы по созданию авторского текста;

- доказано, что любая профессиональная идея реализуется изначально в качестве речевой, а каждая управленческая ситуация есть прежде всего общение, поэтому предложенная лингводидактическая система обучения речеведческим дисциплинам востребована в практике обучения студентов всех специальностей, чья будущая профессиональная деятельность связана с активной речевой деятельностью;

- представлена интегративная квалификационная характеристика коммуникативного лидерства, описаны компоненты компетентностной модели поэтапного формирования языковой, речевой, коммуникативной компетенций, включая специфические составляющие лидерского потенциала личности: креативность, трансцендентность, эмпатийность, толерантность, конгруэнтность, конструктивность, неконфликтность, совместность, рефлексивность и др.;

- доказано, что акцент с конечных результатов деятельности обучающихся смещается в плоскость творческого саморазвития, целью которого является внедрение иного процесса переосмысления всех компонентов профессиональной деятельности: предметно-интеллектуальной, организационно-регулятивной, коммуникативной, кооперативной, личностно-мотивационной.

Разработанная нами мета модель, отражая особенности, специфику и миссию учебного предмета в диалоговой системе формирования коммуникативного лидерства, предлагается в качестве логико-дидактической матрицы для дальнейших методических поисков.

Перспективными направлениями в дальнейшем изучении проблемы могут быть: более углубленная научно обоснованная оценка влияния феномена лидерства на построение карьеры, выраженная в рассмотрении осознанного стремления человека к личностному и профессиональному росту, которого можно достичь в том числе с помощью дальнейшей работы над своей речью, стремлением развивать уверенность в себе, формируя свой имидж. Перед исследователями коммуникативного лидерства стоят

задачи разработать речевой идеал применительно к квалификационным требованиям профессий класса «человек-человек». Перспективным направлением исследования представляется разработка стандартов, программ и практических рекомендаций для государственных и муниципальных служащих, работников правоохранительных органов, силовых структур, особенно работников социальной сферы, представителей общественно-политических организаций и СМИ на всех уровнях, которые в качестве активных пользователей государственного языка РФ обязаны демонстрировать высокий уровень культуры речи, что корреспондирует с задачей формирования интеллектуальной элиты страны. Социально востребованными направлениями дальнейшей научно-методической работы по изучению лидерства могут стать исследования, касающиеся гендерных, национальных, социологических, психологических особенностей становления лидерства. Исследования, касающиеся проблем развития лидерских качеств, могут быть экстраполированы на широкий спектр проблем, обусловленных определением культурного статуса личности, претендующей на роль лидера: коммуникативный лидер, обладая ярко выраженными проактивными способностями, должен ставить и решать высокие цели и своевременно инициировать инновационные решения в нестандартных ситуациях, позитивно управлять группой, выдвинувшей его в качестве ведущего, создавать атмосферу толерантности, национальной терпимости в условиях глобализирующегося поликультурного и полимодального мира.

В **Приложениях** представлены фрагменты дидактических материалов, регламентирующих лингвообразовательный процесс в экономическом вузе: в *Приложении 1* – учебная программа дисциплины «Русский язык и культура речи», для студентов ГУУ; в *Приложении 2* – демонстрационный корпус упражнений, используемых в ЭО; в *Приложении 3* – тексты, таблицы, памятки, рекомендации, тесты; в *Приложении 4* – рабочие программы спецкурсов: «Искусство быть понятым: культура речи и риторика для лидера», «Основы спичрайтерства»; в *Приложении 5* – материалы тестового контроля по дисциплине «Русский язык и культура речи», «Я-лидер».

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих **публикациях автора**.

Монографии

1. Черкашина Т.Т. Менеджер как субъект языка и культуры: Монография. – М.: Издательский дом «Додэка-XXI», 2008. – 183 с. (5,6 п.л.)
2. Черкашина Т.Т. Роль новых педагогических технологий в совершенствовании учебного процесса: Монография. // Т.М. Балыхина, О.Д.Митрофанова, Л.А. Константинова, Т.Т. Черкашина и др. – Тула: Гриф и К, 2009 – 162 с. – С. 105-108 (10,2 / 0,3 п.л.)
3. 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. (18,7 п.л.)
4. Черкашина Т.Т. Формирование коммуникативного лидера: метаметодика диалога: Монография. – М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2011 – 290 с. (18,2 п.л.)

Публикации в научных рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК РФ

5. Черкашина Т.Т. Некоторые приемы формирования мотивации при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи»: лингводидактический аспект//Известия ТулГУ. – Серия: Язык и литература в мировом сообществе. – 2006. – Вып.11: Актуальные вопросы теории и методики преподавания русского языка и литературы. – С. 290-300 (0,7 п.л.)

6. *Черкашина Т.Т.* Диалог как основа новой образовательной парадигмы с точки зрения соотношения потребностей практического менеджмента и коммуникативных навыков специалиста//Вестник университета (ГУУ). – Серия: Развитие отраслевого и регионального управления. Раздел «Образовательная среда университета». – 2007. – № 3 (21). – С. 46-52 (0,4 п.л.)
7. *Черкашина Т.Т.* Эвристические методы обучения как основа педагогической инноватики // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2008. – № 4. – С. 20-23. (0,3 п.л.)
8. *Черкашина Т.Т.* Диалог концепций нового образования: тенденции и перспективы // Вестник университета (ГУУ). – Серия: Развитие отраслевого и регионального управления. Раздел «Современная образовательная среда университета» – 2008. – №4 (14). – С. 272-275. (0,3 п.л.)
9. *Черкашина Т.Т.* Становление коммуникативного лидера: лингвопрагматический аспект // Научно-политический журнал «Государственная служба». – 2008. – №4 (54). – С.108-113. (0,4 п.л.)
10. *Черкашина Т.Т.* Контекст реализации диалога как специальной формы речепорождающей культуротворческой деятельности//Вестник университета (ГУУ). – Серия: Развитие отраслевого и регионального управления. Раздел «Образовательная среда университета». – 2008. – №6 (16). – С. 221 - 224. (0,3 п.л.)
11. *Черкашина Т.Т.* Совмещение «чужого» и «своего» текстов в диалоге или к вопросу формирования у студентов-экономистов навыков интерпретации//Вестник университета (ГУУ). – Серия: Развитие отраслевого и регионального управления. Раздел «Образовательная среда университета». – 2008. – №7 (17). – С. 291-297. (0,4 п.л.)
12. *Черкашина Т.Т.* Текстуально-диалогическая природа образовательного дискурса: метаметодический подход к формированию языковой личности менеджера//Вестник университета (ГУУ). Раздел «Современная образовательная среда университета». – 2009. – № 10. – С.325-331. (0,4 п.л.)
13. *Черкашина Т.Т.* Психолого-педагогические условия формирования языковой личности диалогического типа // Мир науки, культуры, образования. Вестник Горно-Алтайского университета. – 2010. – № 6 (25). Ч.2. – С.202-205 (0,4 п.л.)
14. *Черкашина Т.Т.* Текст как дидактическая единица обучения русскому языку и культуре речи студентов-экономистов: переход от интертекстуальности к интердискурсивности // Вестник университета (ГУУ). Раздел «Современная образовательная среда университета». – 2010. – № 26. – С. 298-303 (0,4 п.л.)
15. *Черкашина Т.Т.* Психолингвистические модели интерпретации: текстуально-диалогический характер речемыслительной деятельности// Известия ТулГУ. – Гуманитарные науки. Вып. 2. Тула: Изд-во ТулГУ, 2010. – С. 527-536 (0,4 п.л.)
16. *Черкашина Т.Т.* Интегративный подход к построению метамоделей обучения русскому языку и культуре речи студентов-экономистов // Вестник Горно-Алтайского университета. – 2011. -№ 1 (26). – С.125-129. (0,4 п.л.)
17. *Черкашина Т.Т.* Компетентностный подход к формированию коммуникативного лидера в менеджмент-образовании // Вестник университета (ГУУ). Раздел «Современная образовательная среда университета». – 2011. – № 1. – С.318-323. (0,4 п.л.)
18. *Черкашина Т.Т.* Мета модель формирования текстуально-диалогической компетентности студентов-экономистов: система упражнений // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: «Вопросы образования: языки и специальность» – 2011. – №1. – С.90-95. (0,4 п.л.)
19. *Черкашина Т.Т.* Критерии оценки уровня сформированности диалогической компетентности студентов-экономистов// Вестник ТГПУ. – 2011.- Вып. 2. – С.124-129. (0,4 п.л.)

20. *Черкашина Т.Т.* Об особенной роли менеджера как адресанта речи // Международная научная конференция «Русский язык и культура (изучение и преподавание)»: Сборник. – М.: РУДН, 2000. – С.328 – 331. (0,2 п.л.)
21. *Черкашина Т.Т.* К вопросу о коммуникативной направленности подготовки менеджеров нового поколения. Тезисы докладов на межвузовской научно-практической конференции «Обновление содержания и методов обучения русскому языку при подготовке специалистов в области международных отношений». – М.: МГИМО, 2001. – С. 45-47. (0,2 п.л.)
22. *Черкашина Т.Т.* Культура речи как составная часть практического менеджмента. // Сборник научных статей «Иностранные языки и межкультурная коммуникация». – М.: Издательский центр ГУУ, 2001. – С. 13-18. (0,4 п.л.)
23. *Черкашина Т.Т.* Менталитет как концепт духовной культуры делового человека // Доклады и сообщения участников VIII-й Международной конференции «Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка». – Варшава: Издательство Artico Artur Rubin, 2001. – С. 395-403. (0,6 п.л.)
24. *Черкашина Т.Т.* Лингвокоммуникативный подход к осмыслению роли менеджера как адресанта речи // Материалы международной научно-практической конференции «Языковая подготовка специалистов в техническом вузе». – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2001. – С. 111-116. (0,5 п.л.)
25. *Черкашина Т.Т.* Лакуны в межкультурной коммуникации. Лингвистический аспект // Материалы международной конференции «Проблемы гуманизации и роль исторической науки в процессе подготовки студентов». – М.: Изд-во РУДН, 2001. – С. 164-173. (0,9 п.л.)
26. *Черкашина Т.Т.* Лингвориторический аспект гуманизированной модели университетского образования в области менеджмента // Риторические дисциплины в новых государственных образовательных стандартах: Тезисы докладов участников VI-й Международной научной конференции по риторике. – М.: МГПУ, 2002. – С. 119-120. (0,1 п.л.)
27. *Черкашина Т.Т.* Риторизация предмета «Русский язык и культура речи» и ее роль в реализации концепции университетского образования // Иностранные языки и диалоги культур: Сборник научных статей / под ред. А.Ф. Зиновьевой. – М.: Издательский центр ГУУ, 2002. – С. 47-53. (0,4 п.л.)
28. *Черкашина Т.Т.* Диалог в управленческой культуре//Актуальные проблемы управления. – 2002: Материалы международной научно-практической конференции. Вып.5/ГУУ. – М., 2002, С.351-352 (0,2 п.л.)
29. *Черкашина Т.Т.* Место риторики и культуры речи в системе профессиональной подготовки менеджеров // Тезисы 7-й Международной конференции по риторике «Риторика в системе гуманитарного знания». – М.: Изд-во Гос. ин-та русского языка им. А.С. Пушкина, 2003. – С. 359-361. (0,2 п.л.)
30. *Черкашина Т.Т.* Толерантность как проявление коммуникативной категории субъектности //Актуальные проблемы управления. – 2003: Материалы международной научно-практической конференции: Вып.4/ГУУ. – М., 2003,С.294-296, (0,5 п.л.)
31. *Черкашина Т.Т.* Некоторые методы формирования мотивации при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи» студентами-экономистами // Сборник научных материалов межвузовского совещания-семинара «Преподавание курса «Русский язык и культура речи» российским студентам вузов негуманитарного профиля/Под ред. проф. Л.М. Понизовской. – М.: издательский комплекс МГУПП, 2003. – С. 44-46 (0,2 п.л.)
32. *Черкашина Т.Т.* Толерантность как один из риторических принципов модернизации университетского образования в области менеджмента // Риторика в модернизации образования: Материалы докладов участников VIII-й Международной научной конференции по риторике. – М.: Изд-во МПГУ, 2004. – С. 249-252. (0,3 п.л.)
33. *Черкашина Т.Т.* О практических подходах к формированию мотивации при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи» // Сборник научных статей. Иностранные языки и

межкультурный менеджмент. – М.: Издательский дом ГОУ ВПО «ГУУ», 2004. – С. 176-184. (0,6 п.л.)

34. *Черкашина Т.Т.* Креативная языковая компетенция менеджера // Тезисы докладов Международной конференции «Образование через науку». – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – С. 600-601. (0,2 п.л.)

35. *Черкашина Т.Т.* Коммуникативная компетенция менеджера: проблемы формирования в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании. – М.: Изд-во Гос. ин-та русского языка им. А.С. Пушкина, 2006. – С. 158-160 (0,5 п.л.)

36. *Черкашина Т.Т.* Риторическая грамотность менеджера // Актуальные проблемы управления: Материалы Международной научно-практической конференции. Секция «Иностранные языки и межкультурная коммуникация». – М.: Издательский дом ГОУ ВПО «ГУУ», 2006. – С. 290-292. (0,2 п.л.)

37. *Черкашина Т.Т.* Эмоциональность как фактор личностно-ориентированной технологии обучения РКИ// Форум русистов России, стран северной Африки, Ближнего Востока: сборник научно-методических статей и сообщений. – Каир-Москва. - М.: Изд-во РУДН, 2006. – С. 181-186. (0,5 п.л.)

38. *Черкашина Т.Т.* Профессиональная коммуникативная компетенция менеджера в контексте новой этико-речевой парадигмы // Материалы XI –го Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Мир русского слова и русское слово в мире. – София: Heron Press Sofia, 2007. – С. 410-416. (0,4 п.л.)

39. *Черкашина Т.Т.* Диалогизация образовательной деятельности: философские и культурологические основания//Иностранные языки и межкультурная коммуникация: Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы управления-2007». – М.: Издательский дом ГОУ ВПО «ГУУ», Вып. 6, 2007. – С. 275-278. (0,3 п.л.)

40. *Черкашина Т.Т.* Современный образовательный дискурс: новация или деформация? (статья)// Международная конференция «Русский язык и русская культура. Разнообразие теорий и практик». – Washington: D.C., 200036, Oktober 2007. – С. 258-262. (0,4 п.л.)

41. *Черкашина Т.Т.* Культура речи менеджера в контексте повышения качества подготовки управленческих кадров//Материалы докладов участников XI-ой Международной научно-методической конференции «Риторика и культура в современном информационном обществе». Т.2. – Ярославль: Типография «Канцлер», 2007. – С. 171-174. (0,3 п.л.)

42. *Черкашина Т.Т.* Интернет-диалог: реальность и перспективы системной языковой манипуляции//Секция «Этика природопользования и институциональная экология»: Материалы XVI-х Международных образовательных Рождественских чтений. – М.: Издательство ГОУ ВПО «ГУУ», 2008. – С. 216-219 (0,3 п.л.)

43. *Черкашина Т.Т.* Мировоззренческий и методический потенциал диалога // Иностранные языки и межкультурная коммуникация: Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы управления 2008». Вып. 2. 2008. – М.: Издательский дом ГОУ ВПО «ГУУ», 2008. – С. 91-94 (0,3 п.л.)

44. *Черкашина Т.Т.* Формирование инновационной образовательной среды и профессиональной коммуникативной компетентности специалистов в области управления // Материалы XII-ой Международной научной конференции по риторике «Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных национальных проектов». – М.: Типография МПГУ, 2008. – С. 364-369. (0,3 п.л.)

45. *Черкашина Т.Т.* Диалог как событие и взаимодействие поликультурной языковой личности: лингводидактический аспект// Русская культура в контексте глобализационных процессов: Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы управления – 2009». – М.: Издательский дом ГОУ ВПО «ГУУ», Вып. IV, 2009. – С. 256-260. (0,3 п.л.)

46. *Черкашина Т.Т., Диденко В.Д.* Эвристический потенциал культурологического знания и роль кафедры культурологии в системе менеджмент-образования// Русская культура в

контексте глобализационных процессов: Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы управления – 2009». – М.: Издательский дом ГОУВПО «ГУУ», Вып. IV, 2009. – С.223-229. (0,5 п.л.)

47. *Черкашина Т.Т.* Лингводидактический инструментарий формирования умений по созданию риторического текста// Тезисы докладов и статьи VI Международной научно-практической конференции 28-29 апреля 2009 г. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии госслужбы, 2009. – С. 235-237. (0,2 п.л.)

48. *Черкашина Т.Т.* Лингвокультурологический подход к формированию поликультурной языковой личности и проблемы обучения кросскультурному диалогу // Роль языка в международном общении: Сборник статей Международной научно-практической конференции «Россия-Запад – Восток. Политическое, экономическое и культурное взаимодействие: история и современность» / Поволжский гос. ун-т сервиса. – Тольятти: Изд-во ПВГУС, 2009. – С. 304-308. (0,3 п.л.)

49. *Черкашина Т.Т.* Формирование коммуникативной компетенции лидера управленческого диалога: лингводидактический аспект // Материалы Международной научно-практической конференции «Лингвокультурологические и лингвострановедческие аспекты теории и методики преподавания русского языка» 23-25 апреля 2009 г. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2009. – С. 395-401. (0,4 п.л.)

50. *Черкашина Т.Т.* Коммуникативно-деятельностный подход в методике преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» как преодоление основного противоречия современной лингводидактики//Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 13 / под ред. проф. А.А. Ворожбитовой. – Сочи: РИО СГТУТКД, 2009. – С. 189-196. (0,5 п.л.)

51. *Черкашина Т.Т.* Лингвориторическая компетенция как качественная характеристика речемыслительной деятельности языковой личности: дискурсивный подход// Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 13 / под ред. проф. А.А. Ворожбитовой. – Сочи: РИО СГТУТ КД, 2009. – С. 196-204. (0,6 п.л.)

52. *Черкашина Т.Т.* Диалогичность как возможность преодоления педагогического эгоизма// Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве» 21-23 января 2009 г. – М. / под ред. В.А. Аннушкина. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2009. – С. 468-473 (0,4 п.л.)

53. *Черкашина Т.Т.* Психолого-педагогические предпосылки формирования личности диалогического типа // Материалы XIV Международной научной конференции «Риторика и культура речи: наука, образование, практика». – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2010. – С. 187-188. (0,1 п.л.)

54. *Черкашина Т.Т.* Текстуально-диалогическая природа становления субъектности человека: лингвориторический аспект// Материалы XVII научно-практической конференции «Риторика диалога: развитие субъектности: содержание и практики» 31 октября 2009 г. – Пермь: ЗУУНЦ, 2009. – С.69-74 (0,4 п.л.)

55. *Черкашина Т.Т.* Психолого-педагогические условия личностного саморазвития: речь как инструмент и индикатор самостроительства // Международная научно-практическая конференция «Городская культура в XXI веке: стратегии инновационного развития». – Сызрань – Тольятти: Изд-во ПВГУС, 2010. – С. 106-110 (0,3 п.л.)

56. *Черкашина Т.Т.* Коммуникативно-деятельностный подход в методике преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» как перспектива преодоления основного противоречия в современной лингводидактике // Материалы XV Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы управления – модернизация и инновации в экономике». – М.: Издательский дом ГОУ ВПО «ГУУ», 2010. – С. 28-32. (0,2 п.л.)

57. *Черкашина Т.Т.* Условие и методическая перспектива построения модели языковой личности диалогического типа в контексте управленческого дискурса // Межкультурная коммуникация и лингвокультурология: инновационные проекты в профессионально ориентированном обучении иностранных слушателей в условиях глобализации: Материалы

Международной научно-практической конференции. – М.: Издательский дом ГОУ ВПО «ГУУ», 2010. – С. 189-192 (0,3 п.л.)

58. Черкашина Т.Т. Диалогическая компетентность как показатель профессиональной пригодности студента-экономиста: критерии диагностики// Тезисы докладов научно-практической конференции. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. – С. 447-450 (0,2 п.л.)

59. Черкашина Т.Т. Лингводидактические приемы обучения культуре диалога//Сборник научных трудов, посвященный юбилею члена-корреспондента Российской академии образования и Российской академии словесности, доктора филологических наук, профессора Ольги Даниловны Митрофановой. В двух томах. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2010, Том 2. – С.274-282 (0,45 п.л.)

60. Черкашина Т.Т. Методологические, лингводидактические, психолого-педагогические основы построения метамоделей обучения русскому языку и культуре речи: системный подход// Язык профессионального общения и лингвистические исследования: сб. ст. междунар. науч.-практ. семинара. – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2010. – С.318-326 (0,7 п.л.)

61. Черкашина Т.Т. Текстуально-диалогический подход к формированию коммуникативной компетентности// Материалы XV-ой Международной научной конференции по риторике «Риторика как предмет и средство обучения». – М.: Типография МПГУ, 2011.-С. 330-332 (0,3 п.л.)

62. Черкашина Т.Т. Диалог как «ожидание смысла»: философские и методические перспективы обучения интерпретации. – 2008, slavistika.ru pdf/ moskov cherkashina.pdf.

63. Черкашина Т.Т. Аргументация на уровне подсистем языковой личности. – Аргументативная риторика в практике политического, делового и административно-правового общения. – 5 мая 2010, iconf.vgi.volsu.ru

64. Черкашина Т.Т. Эмоциональность как проявление принципа диалогизма. – Использование инновационных технологий в методике преподавания русского языка – 2011, conf.tula.ruindex.php did

Учебные и учебно-методические работы, образовательные программы

65. Черкашина Т.Т. Культура профессиональной речи менеджера: Программа курса. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2004. – 15 с. (1,1 п.л.)

66. Черкашина Т.Т. Культура профессиональной речи юриста: Программа курса. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2004. – 15 с. (1,1 п.л.)

67. Черкашина Т.Т. Программа учебной дисциплины «Русский язык и культура речи» для студентов всех специальностей. – М.: Изд-во ГОУ ВПО «ГУУ», 2007. – 17 с. (1,2 п.л.)

68. Черкашина Т.Т. Работа над ошибками в речи юриста. Практикум по культуре речи (учебное пособие). – М.: Флинта: Наука, 2003. – 151 с. (11 п.л.)

69. Черкашина Т.Т. Работа над ошибками в речи юриста. Практикум по культуре речи. - 2-е изд. доп. – (учебное пособие). М.: Издательство Национального института бизнеса. – Допущено Министерством образования РФ в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 021100 – Юриспруденция, 2004. – 176 с. (12 п.л.)

70. Черкашина Т.Т. Культура профессиональной речи менеджера: Учебное пособие. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2004. – 58 с. (4,3 п.л.)

71. Черкашина Т.Т. Культура профессиональной речи юриста: Учебное пособие. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2004. – 58 с. (4,3 п.л.)

72. Черкашина Т.Т. Культура профессиональной речи менеджера: Учебное пособие: работа с текстом. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2004. – 49 с. (3,1 п.л.)

73. Черкашина Т.Т. Культура профессиональной речи юриста: Учебное пособие: работа с текстом. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2004. – 49 с. (3,1 п.л.)

74. Черкашина Т.Т. Контрольная работа № 1 по дисциплине «Культура профессиональной речи менеджера». – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2004. – 7 с. (0,4 п.л.)

75. *Черкашина Т.Т.* Контрольная работа № 1 по дисциплине «Культура профессиональной речи юриста». – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2004. – 7 с. (0,4 п.л.)
76. *Черкашина Т.Т.* Культура профессиональной речи менеджера. Работа над ошибками. Учебно-практическая рабочая тетрадь. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2007. – 81 с. (5,9 п.л.)
77. *Черкашина Т.Т.* Культура профессиональной речи юриста. Работа над ошибками. Учебно-практическая рабочая тетрадь. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2007. – 81 с. (5,9 п.л.)
78. *Черкашина Т.Т.* Контрольная работа по дисциплине «Культура профессиональной речи менеджера». – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2007. – 13 с. (0,8 п.л.)
79. *Черкашина Т.Т.* Контрольная работа по дисциплине «Культура профессиональной речи юриста». – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2007. – 12 с. (0,8 п.л.)
80. *Черкашина Т.Т.* Практическая работа № 2 по дисциплине «Культура профессиональной речи менеджера». – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2007. – 8 с. (0,6 п.л.)
81. *Черкашина Т.Т.* Практическая работа № 2 по дисциплине «Культура профессиональной речи юриста». – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2007. – 8 с. (0,6 п.л.)
82. *Черкашина Т.Т.* Зачетная работа по дисциплине «Культура профессиональной речи менеджера». – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2007. – 29 с. (1,9 п.л.)
83. *Черкашина Т.Т.* Зачетная работа по дисциплине «Культура профессиональной речи юриста». – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2007. – 28 с. (1,8 п.л.)
84. *Черкашина Т.Т.* Язык права. Практикум по культуре речи. Учебно-практическое пособие. – М.: Издательский дом ГОУ ВПО «ГУУ», 2008. – 166 с. (10,5 п.л.)
85. *Черкашина Т.Т., Диденко В.Д., Левкович Л.Н., Сиверцева Н.Л., Шахматова Е.В.* Евразийство и проблемы русской культуры. Ч.2: проблемные лекции для студентов всех специальностей. – М.: Издательский дом ГОУ ВПО «ГУУ», 2008. – 25 с. (9,7 / 1,6 п.л.)
86. *Черкашина Т.Т.* Рабочая тетрадь текстовых вопросов по речевой культуре по курсу «Профессиональная речь менеджера», Ч.1. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2009. – 71 с. (5,2 п.л.)
87. *Черкашина Т.Т.* Рабочая тетрадь текстовых вопросов по речевой культуре по курсу «Профессиональная речь юриста», Ч.1. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2009. – 71 с. (5,2 п.л.)
88. *Черкашина Т.Т.* Рабочая тетрадь текстовых вопросов по речевой культуре по курсу «Профессиональная речь менеджера», Ч.2. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2009. – 154 с. (11,3 п.л.)
89. *Черкашина Т.Т.* Рабочая тетрадь текстовых вопросов по речевой культуре по курсу «Профессиональная речь юриста», Ч.2. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2009. – 154 с. (11,3 п.л.)
90. *Черкашина Т.Т.* Профессиональная речь менеджера. Учеб. пособие в 2-х частях. Ч.1. Речевая культура. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2010. – 75 с. (5,5 п.л.)
91. *Черкашина Т.Т.* Профессиональная речь юриста. Учеб. пособие в 2-х частях. Ч.1. Речевая культура. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2010. – 75 с. (5,5 п.л.)
92. *Черкашина Т.Т.* Профессиональная речь менеджера. Учеб. пособие в 2-х частях. Ч.2. Речевой портрет. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2010. – 79 с. (5,8 п.л.)
93. *Черкашина Т.Т.* Профессиональная речь юриста. Учеб. пособие в 2-х частях. Ч.2. Речевой портрет. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2010. – 79 с. (5,8 п.л.)
94. *Черкашина Т.Т.* Рабочая тетрадь по курсу «Профессиональная речь менеджера» (задания и упражнения). – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2010. – 59 с. (4,3 п.л.)
95. *Черкашина Т.Т.* Рабочая тетрадь по курсу «Профессиональная речь юриста» (задания и упражнения). – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2010. – 59 с. (4,3 п.л.)

96. *Черкашина Т.Т.* Рабочая тетрадь (тестовых вопросов по речевой культуре) по курсу «Профессиональная речь менеджера». В 2-х частях, Ч.1. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2010. – 71 с. (5,2 п.л.)
97. *Черкашина Т.Т.* Рабочая тетрадь (тестовых вопросов по речевой культуре) по курсу «Профессиональная речь юриста». В 2-х частях, Ч.1. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2010. – 71 с. (5,2 п.л.)
98. *Черкашина Т.Т.* Рабочая тетрадь (тестовых вопросов по речевой культуре) по курсу «Профессиональная речь менеджера». В 2-х частях, Ч.2. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2010. – 75 с. (5,5 п.л.)
99. *Черкашина Т.Т.* Рабочая тетрадь (тестовых вопросов по речевой культуре) по курсу «Профессиональная речь юриста». В 2-х частях, Ч.2. – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2010. – 75 с. (5,5 п.л.)
100. *Черкашина Т.Т.* Рабочая тетрадь. Зачетная работа по курсу «Профессиональная речь менеджера». – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2010. – 30 с. (2,2 п.л.)
101. *Черкашина Т.Т.* Рабочая тетрадь. Зачетная работа по курсу «Профессиональная речь юриста». – М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2010. – 30 с. (2,2 п.л.)
102. *Балыхина Т.М., Черкашина Т.Т.* Ваш путь к коммуникативному лидерству. Учебное пособие. – М.: Изд-во «11 ФОРМАТ», 2011. – 250 с. (18,3 п.л.)

Черкашина Татьяна Тихоновна
(Россия)

Формирование коммуникативного лидерства в диалоговой системе высшего менеджмент-образования

Диссертация посвящена научному обоснованию, разработке и внедрению в практику преподавания метамоделю обучения, которая способствует формированию у будущих профессиональных управленцев знаний, умений и навыков, необходимых для приобретения интегративной диалогической компетентности и становлению коммуникативного лидера в диалоговой системе высшего менеджмент-образования.

Формирование коммуникативного лидерства в диалоговой системе высшего менеджмент-образования выступает как специально поставленная педагогическая задача, отражающая социальный заказ, - обеспечить становление инновационной личности с развитым диалогическим сознанием, активной мотивированностью на диалоговый стиль общения, открытой к сотрудничеству и способной к субъект-субъектному взаимодействию.

Предлагаемая лингводидактическая система разработана в русле компетентностной парадигмы современного высшего профессионального образования с учетом коммуникативно-деятельностного, профессионально, национально и личностно-ориентированного, риторико-инструментального подходов.

Tatiana T. Cherkashina
(Russia)

Formation of communicative leadership in a dialogue system of higher management education

The thesis is devoted to theoretical foundation and practical implementation of a metamodel in teaching future managers. This type of model is aimed at encouraging students to acquire necessary knowledge and integrated competence while forming a communicative leader in a dialogue system of higher management training.

Formation of communicative leadership is shown in the thesis as a socially elaborated pedagogical task. It highlights the importance of training and educating an innovative personality with motivated and highly-developed communicative consciousness, the personality who is open to any form of partnership, collaboration, and interpersonal communication.

The above mentioned linguadidactic system has been worked out within the frame of competence paradigm of higher professional education. It involves not only communicative and professional schemes in training students but also presupposes the necessity of national, personally-oriented and rhetorical-instrumental approaches to their education.