

ФГБОУ ВО «КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



КАИНОВА Мария Михайловна

ФОРМИРОВАНИЕ В ВУЗЕ КОММУНИКАТИВНОЙ (ПИСЬМЕННОЙ)
КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БИЗНЕС-МЕНЕДЖЕРОВ

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
доцент В.М. Гребенникова

Краснодар – 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ КОММУНИКАТИВНОЙ (ПИСЬМЕННОЙ) КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БИЗНЕС-МЕНЕДЖЕРОВ.....	16
1.1. Востребованность коммуникативной письменной компетенции бизнес-менеджеров на современном рынке труда в условиях глобализации.....	16
1.2. Феноменология коммуникативной письменной компетенции бизнес-менеджеров: концептуальные основы, структура и критерии.....	25
1.2.1. Теоретико-методологические подходы к формированию коммуникативной письменной компетенции в отечественной науке.....	25
1.2.2. Теоретико-методологические подходы к формированию коммуникативной письменной компетенции в зарубежной науке (на примере США).....	40
1.3. Анализ опыта формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров в зарубежном вузе (на примере бизнес-вузов США).....	55
1.3.1. Концептуальные основы коммуникативно-компетентностной (письменной) подготовки в вузе будущих бизнес-менеджеров.....	55
1.3.2. Контроль и мониторинг качества реализации программ, обеспечивающих формирование коммуникативной письменной компетенции.....	68
Выводы по первой главе.....	84

ГЛАВА II. ПРОЕКТИРОВАНИЕ И АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ КОММУНИКАТИВНОЙ (ПИСЬМЕННОЙ) КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БИЗНЕС-МЕНЕДЖЕРОВ.....	87
2.1. Модель формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров в зарубежном вузе (на примере США).....	87
2.2. Содержательно-технологическое обеспечение реализации модели формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров в зарубежных вузах (на примере США).....	91
2.3. Разработка модели формирования коммуникативной письменной компетенции у будущих бизнес-менеджеров в российском вузе.....	138
2.4. Содержательно-технологическое обеспечение реализации модели формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров в российских вузах.....	144
2.5. Анализ эффективности реализации модели формирования коммуникативной письменной компетенции у будущих бизнес-менеджеров в российских вузах.....	174
Выводы по второй главе.....	188
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	192
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	195

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В сфере высшего образования такая специализация как бизнес-менеджмент относится к сравнительно новым явлениям, появившемся лишь на постсоветском пространстве Российской Федерации. Отвечая потребностям рыночной экономики, современные российские вузы осуществляют профессиональную подготовку специалистов в сфере менеджмента, которые могли бы работать в различных коммерческих организациях, составляя их управленческое звено, или же становиться свободными предпринимателями, создавая собственные предприятия. Специалистам подобного профиля требуется специфический комплекс компетенций, большая практическая направленность и ориентированность на работу как с людьми, так и с различного вида документацией. Одним из приоритетных направлений в процессе обучения будущих бизнес-менеджеров является формирование коммуникативных компетенций, в целом, и коммуникативной письменной компетенции, в частности.

Важность формирования в вузе коммуникативной письменной компетенции обусловлена несколькими факторами. Во-первых, введение в РФ в 2013 г. профессиональных стандартов, которые к 2016 г. обрели статус обязательных нормативных актов, подразумевает, что работодатель не имеет права заключать трудовой контракт с работником, не обладающим определенным уровнем квалификации, а также установленным набором знаний и умений, необходимых для исполнения трудовых функций в рамках данной профессиональной категории. Учитывая, что профессиональные стандарты, разработанные для менеджерских должностей, предполагают наличие умений и знаний, связанных с ведением письменной отчетности, ведением деловой переписки, составлением коммерческих и рекламных текстов, следует предположить, что формирование письменной компетенции крайне важно для будущих бизнес-менеджеров.

Во-вторых, согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент» (уровня бакалавриата), утвержденному 12 января 2016 г.,

выпускник, освоивший эту программу, должен обладать коммуникативными (в том числе и письменными) компетенциями. Это требование относится к общекультурным компетенциям, в частности, к способности общаться в «письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» (ОК-5); к общепрофессиональным компетенциям – к способности «осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации» (ОПК-4); к профессиональным компетенциям – к «умению организовать и поддерживать связи с деловыми партнерами, используя системы сбора необходимой информации для расширения внешних связей и обмена опытом при реализации проектов, направленных на развитие организации (предприятия, органа государственного или муниципального управления)» (ПК-12).

В-третьих, актуальность исследования обусловлена тем, что вопрос повышения уровня коммуникативной письменной компетенции бизнес-менеджеров является насущным в контексте глобализации. Успех экономического сотрудничества между различными странами в большой степени зависит от умения бизнес-партнеров поддерживать деловую переписку с учетом норм этикета и культурных различий, составлять контракты и оформлять документацию в соответствии с международными стандартами. Многочисленные исследования рынка труда, в частности, проведенные в России и США, подтверждают востребованность коммуникативной письменной компетенции менеджеров коммерческих предприятий самого разного профиля. Университеты и бизнес-школы разных стран разрабатывают самостоятельные пути решения проблемы повышения качества формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров в рамках своих учебных программ. Так, например, в США для достижения этой цели разработан целый комплекс форм, методов и средств обучения, составляющих единую модели. Особо стоит отметить, что в рамках данной модели концепция формирования коммуникативной письменной компетенции во многих аспектах опирается на идеи российских

ученых, в частности, на учение Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина о письменной речи, о внутренней речи и их связи с когнитивными процессами. Реализация данной модели в бизнес-вузах США позволяет значительно повысить уровень сформированности коммуникативной письменной компетенции выпускников программ менеджмента, что отмечалось в многочисленных исследованиях.

Вышеизложенные положения обуславливают необходимость создания оптимальных педагогических условий для формирования коммуникативной письменной компетенции у будущих бизнес-менеджеров, обучающихся на бакалаврских программах в вузах России.

Степень разработанности темы исследования. Анализ научной литературы по проблематике исследования свидетельствует о том, что как в отечественной, так и в зарубежной науке существует внушительная теоретико-методологическая база для ее дальнейшей разработки. Так, в отечественной науке освещаются вопросы компетентностного подхода в системе высшего образования (А.Л. Андреев, С.П. Грушевский, В.М. Гребенникова, И.А. Зимняя, Н.И. Никитина, Ю.Н. Сеницын и др.), коммуникативного подхода в обучении иноязычному письму (Е.М. Бастрикова, Д.И. Изаренков, Е.Н. Соловова и др.), рассматриваются теоретические основы психологии письменной речи и ее тесной связи с мыслительными процессами и с внутренней речью (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.), уделяется внимание когнитивно-дискурсивной и когнитивно-коммуникативной парадигме в обучении иноязычной письменной речи (И.И. Ждан, Т.В. Мордовина, Н.Л. Никульшина, Е.А. Николаева и др.), теоретико-методологическим основам обучения академическому письму в вузе (Е.М. Базанова, И.Б. Короткина, Э.Н. Меркулова). В российской науке уделяется внимание вопросам вхождения России в мировое образовательное пространство через Болонский процесс (В.П. Бедерханова, Д.С. Ерофеев, Г.Г. Микерова, Н.И. Рослякова и др.), исследуются проблемы трудоустройства выпускников вузов, их профессиональной реализации и роли

профессиональных (в том числе и коммуникативных) компетенций в их дальнейшей карьере (А.Н. Демин, Л.Н. Ожигова, Г.Ю. Фоменко, Б.А. Ясько и др.). Российская и зарубежная наука уделяет внимание вопросам письменной риторики (Р. Bizell, J. Emig, P. Freire, H.R. Warfel, и др.), междисциплинарному подходу в высшем образовании (Е.А. Бушковская, Е.Н. Горбунова, S. McLeod, D.R. Russel, Ch. Thaiss и др.), содержательному аспекту программ делового письма в отечественных и зарубежных бизнес-вузах (Е.Ю. Никитина, И.В. Подорожко, А.А. Савина, M. Knight, M.R. Sharp and E.R. Brumberger, V. Dubcock, W.J. Wardropе и др.).

Анализ отечественных диссертационных исследований последних лет также позволяет сделать вывод о том, что тема формирования коммуникативной письменной компетенции вызывает значительный интерес научной общественности. Так, коммуникативно-компетентностный подход в изучении письменной речи рассматривался в диссертациях Л.В. Вороновой (2006), Е.В. Бузальской (2010), А.С. Кобышевой (2009), коммуникативно-когнитивный подход рассматривался в диссертации И.В. Карповой (2005), дискурсивному аспекту письменной компетенции уделялось внимание в работе Р.А. Черемисиновой (2016), проблематика профессиональной подготовки студентов применительно к письменной деловой иноязычной коммуникации в языковых и неязыковых вузах освящалась в диссертациях О.Ю. Сафоновой (2008), В.В. Матюшенко (2007), тот же аспект применительно к русскоязычной письменной деловой коммуникации исследовался Н.А. Замуруевой (2008), И.В. Подорожко (2006), формированию компетенций, связанных с аргументированным письменным высказыванием и академическим письмом, посвящены исследования Е.А. Барановой (2013), А.Г. Мартыновой (2006), В.Н. Назаровой (2007). Однако анализ перечисленных трудов показал, что многие аспекты формирования в вузе коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров недостаточно изучены. Все вышеизложенное позволило выявить сложившееся **противоречие** между потребностью современного рынка труда России в

бизнес-менеджерах с высоким уровнем сформированности коммуникативной письменной компетенции, с одной стороны, – и недостаточной разработанностью теоретико-методической базы, необходимой для формирования этой компетенции, с другой. Вышеуказанное противоречие определило **проблему** исследования: каковы сущность теоретического базиса и содержательно-технологического обеспечения формирования в вузе коммуникативной (письменной) компетенции при профессиональной подготовке будущих бизнес-менеджеров. В соответствии с проблемой определена **тема** исследования «Формирование в вузе коммуникативной (письменной) компетенции будущих бизнес-менеджеров».

Объект исследования: профессиональная подготовка в вузе будущих бизнес-менеджеров.

Предмет исследования: процесс формирования коммуникативной (письменной) компетенции будущих бизнес-менеджеров.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модели формирования в вузе коммуникативной (письменной) компетенции будущих бизнес-менеджеров и ее содержательно-технологического обеспечения.

Гипотеза исследования. Эффективность процесса формирования в вузе коммуникативной (письменной) компетенции будущих бизнес-менеджеров может быть существенно повышена, если:

- коммуникативная письменная компетенция формируется на основе междисциплинарного подхода;
- разработана и реализована модель формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров;
- разработано и внедрено содержательно-технологическое обеспечение коммуникативно-компетентностной подготовки будущих бизнес-менеджеров;

- выявлены и апробированы организационно-педагогические условия эффективной коммуникативно-компетентностной подготовки будущих бизнес-менеджеров.

Задачи исследования:

- определить сущность коммуникативной письменной компетенции бизнес-менеджера, ее содержание, структурные составляющие, показатели, критерии и уровни сформированности этой компетенции;

- разработать, обосновать и апробировать в условиях российского вуза модель процесса формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров;

- выявить организационно-педагогические условия эффективной коммуникативно-компетентностной подготовки бизнес-менеджеров в вузе;

- разработать и экспериментально проверить содержательно-технологическое обеспечение реализации модели формирования коммуникативной компетенции (письменной) будущих бизнес-менеджеров.

Методологическую основу исследования составили: концепции междисциплинарного подхода к коммуникативной подготовке специалистов (Е.А. Бушковская, Е.Н. Горбунова, S. McLeod, D.R. Russel, Ch. Thaiss и др.); психологические концепции формирования и развития письменной речи (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубенштейн, Л.С. Цветкова, Д.Б. Эльконин и др.); коммуникативно-компетентностный подход в профессиональном образовании (С.П. Грушевский, В.М. Гребенникова, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.).

Теоретическую основу исследования составили: теории педагогического моделирования (О.И. Воленко, Г.М. Коджаспирова, Н.И. Никитина и др.); теории обучения иностранному языку (И.Л. Бим, Н.И. Гез, Е.Н. Соловова и др.); теоретические основы письменной риторики (P. Bizell, J. Emig, P. Freire, H.R. Warfel, и др.); теории письменной композиции (J.A. Berlin, J.C. Brereton, S. Crowley, R. Connors, D. Fleming, D. Russel и др.). Также для исследования были значимы работы по теории и методике обучения

письменной деловой коммуникации (Е.Ю. Никитиной, И.В. Подорожко, А.А. Савиной, А.А. Сафоновой и др.) и исследования в области структуры, содержания, методического и ресурсного обеспечения курсов и программ делового письма в зарубежных бизнес-школах (M. Knight, M.R. Sharp and E.R. Brumberger, B. Du-Babcock, D. Conrad, T.L. Russ, W.J. Wardrope и др.).

Для проверки гипотезы исследования и решения поставленных задач использовался комплекс *методов*; теоретических (анализ, моделирование, систематизация, классификация и др.); экспериментальных (интервьюирование, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, тестирование и т.д.); математических (критерий Шапиро-Уилка, методы ядерного сглаживания, Q-Q Plot и др.).

Исследование было осуществлено поэтапно в период с 2008 г. по 2019 г.

Первый этап (2008-2010 гг.) заключался в анализе научных работ по проблеме исследования, в изучении опыта отечественных и зарубежных вузов (преимущественно вузов США) в области формирования коммуникативной письменной компетенции у будущих бизнес-менеджеров; определении научного аппарата исследования, изучении и последующем моделировании процесса формирования коммуникативной письменной компетенции у бакалавров программы «Менеджмент».

На втором этапе (2010-2017 гг.) была осуществлена экспериментальная апробация содержательно-технологического обеспечения модели формирования коммуникативной письменной компетенции у будущих бизнес-менеджеров в условиях российских вузов.

Третий этап (2017-2019 гг.) заключался в систематизации и обобщении полученных данных экспериментальной работы; анализе данных отсроченного контроля; формулировании выводов по результатам исследования; оформлении материалов диссертации в виде рукописи.

Экспериментальной базой исследования являлись: Высшая школа бизнеса МГУ им. М.В. Ломоносова, Кубанский государственный университет, Ассоциированная меннонитская библейская семинария (США, Индиана),

Русско-американский христианский институт (RACU, Council for Christian Colleges and Universities, CCCU).

Научная новизна исследования:

1. Выявлено и обосновано, что формирование КПК будущих бизнес-менеджеров осуществляется на основе междисциплинарного подхода.

2. Выявлен и экспериментально проверен комплекс педагогических условий эффективного формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров.

3. Определена сущность коммуникативной (письменной) компетенции бизнес-менеджеров, обусловленная необходимостью бизнес-менеджера устанавливать и поддерживать дистанционные отношения с деловыми партнерами на родном или иностранном языке.

4. Выделены компоненты коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров (лингвистический, дискурсивно-риторический, когнитивный, организационно-стратегический, социокультурный и предметно-профессиональный), показатели и критерии их сформированности (гностический, профессионально-деятельностный, рефлексивный) и уровни сформированности данной компетенции (базовый, репродуктивный, конструктивный, творческий).

5. Разработано содержательно-технологическое обеспечение коммуникативно-компетентностной подготовки будущих бизнес-менеджеров и модель формирования компонентов коммуникативной письменной компетенции в рамках аудиторной, внеаудиторной и практической деятельности, реализованной поэтапно (на пропедевтическом, деятельно-процессуальном и оценочно-мониторинговом этапах).

Теоретическая значимость исследования состоит:

- в обогащении теории и методики профессионального образования междисциплинарным подходом к формированию коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров, реализуемого в аудиторной, внеаудиторной и практической работе студентов, а также

лично-ориентированным аспектом, связанным с субъективными сторонами коммуникативной письменной компетенции, требующими реализации принципа дифференциации и индивидуализации при подготовке будущего бизнес-менеджера;

- в выявлении теоретических основ процесса коммуникативно-компетентностной подготовки, а именно подходов, условий, этапов, принципов, детерминирующих эффективность формирования коммуникативной письменной компетенции будущего бизнес-менеджера;

- в уточнении в контексте коммуникативно-компетентностного подхода к профессиональной подготовке бизнес-менеджера понятия "коммуникативная письменная компетенция будущего менеджера", в определении ее сущности, содержания, структуры, уровней развития, критериев оценки;

- в разработке и теоретическом обосновании модели формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес менеджеров.

Практическая значимость исследования заключается в возможности внедрения разработанной модели формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров в систему российского высшего бизнес-образования для повышения эффективности педагогического процесса; в реализации содержательно-технологического обеспечения и применения разработанных подходов для повышения качества подготовки будущих бизнес-менеджеров к их профессиональной деятельности; реализации методических рекомендаций по применению контрольно-оценочных средств для совершенствования диагностики уровней сформированности коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров.

Достоверность, надежность и обоснованность результатов, полученных в ходе исследования, обеспечены благодаря применению целого комплекса методов, а также продолжительному характеру научно-исследовательской и экспериментальной деятельности; корректной

математической обработке эмпирических данных, статистической достоверности данных отсроченного контроля.

Апробация результатов исследования. Как сам процесс, так и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры английского языка Высшей школы бизнеса МГУ (2010-2019), кафедры социальной и семейной педагогики РГСУ (2013-2016), кафедры педагогики и психологии КубГУ (2017-2019). Апробация материалов исследования реализовывалась путем публикации научных статей, тезисов докладов в журналах и сборниках РИНЦ, в журналах ВАК. Материалы исследования обсуждались на международных (Москва 2010-2018) и региональных (Москва 2014-2018, Краснодар 2018-2019) конференциях, круглых столах, семинарах посвященных проблематике диссертационного исследования

На защиту выносятся следующие положения.

1. Коммуникативная (письменная) компетенция бизнес-менеджера представляет собой способность применять в условиях личностно-деловых письменных контактов знания, умения и навыки, обеспечивающие эффективное решение профессиональных задач в контексте дистанционного общения на родном и иностранном языке. Структура этой компетенции включает в себя следующие компоненты: лингвистический, дискурсивно-риторический, когнитивный, организационно-стратегический, социокультурный и предметно-профессиональный. С точки зрения сформированности, каждый из компонентов может проявляться на базовом (низком), репродуктивном (ниже среднего), конструктивном (среднем) и творческом (высоком) уровне. Критериями, позволяющими определить уровень сформированности этой компетенции являются гностический, профессионально-деятельностный и рефлексивный.

2. Модель процесса формирования коммуникативной (письменной) компетенции будущего бизнес-менеджера включает в себя следующие компоненты: задачно-целевой, научно-методический, организационно-процессуальный и контрольно-оценочный. Этапами внедрения модели в

учебный процесс вуза являются пропедевтический, деятельно-процессуальный, оценочно-мониторинговый. Принципами реализации модели являются: принцип субъектно-деятельностной активности, принцип дифференциации и индивидуализации, принцип межпредметных связей, принцип преемственности и рефлексивности

3. Организационно-педагогическими условиями формирования в вузе коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров являются:

- учет требований работодателей к содержательному базису коммуникативно-компетентностной подготовки бизнес-менеджеров и уровню сформированности коммуникативной письменной компетенции у выпускников вуза;

- включение в практическую деятельность студентов в процессе учебной и производственной практики заданий, развивающих коммуникативную письменную компетенцию;

- интеграция аудиторной и внеаудиторной, учебной и научной деятельности, а также активизация саморазвивающей и самообразовательной деятельности студентов в сфере письменной коммуникации.

4. Содержательно-технологическое обеспечение модели формирования коммуникативной (письменной) компетенции будущих бизнес-менеджеров включает:

- учебно-методические материалы, разработанные для поэтапного формирования компонентов, составляющих коммуникативную письменную компетенцию будущих бизнес-менеджеров;

- игровые технологии (имитационные игры, кейс-методы);

- технологии развития критического мышления;

- технологии генерирования идей (свободное письмо, мозговой штурм, составление мыслительной карты, журналистские вопросы и т.д.);

- когнитивные технологии (задачи на развитие логики и риторики);

- личностно-ориентированные технологии (индивидуальное анкетирование, опросы, ведение «дневника писателя» и т.д.).

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы. Во *введении* раскрыта актуальность проблематики исследования, представлен научный аппарат, сформулированы положения, выносимые на защиту. В первой главе «Теоретико-методологические основы формирования коммуникативной (письменной) компетенции будущих бизнес-менеджеров в вузе» рассмотрены сущность, содержание, структура и уровни проявления коммуникативной письменной компетенции, отражена роль и значение этой компетенции в профессиональной деятельности бизнес-менеджера, сформулировано противоречие между большим объемом исследований по проблеме формирования коммуникативной письменной компетенции и отсутствием синтеза существующих подходов, представлен анализ основных факторов, обуславливающих качественное формирование коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров в отечественных и зарубежных вузах. (на примере вузов США). Во второй главе «Проектирование и апробация модели формирования в вузе коммуникативной (письменной) компетенции будущих бизнес-менеджеров» представлена модель формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров в вузе, отражено содержательно-технологическое обеспечение реализации данной модели, представлены результаты апробации модели в Высшей школе бизнеса МГУ им. М.В. Ломоносова и в Кубанском государственном университете. В *заключении* диссертации формулируются выводы по материалам исследования, намечаются перспективы дальнейшей разработки темы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ КОММУНИКАТИВНОЙ (ПИСЬМЕННОЙ) КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БИЗНЕС-МЕНЕДЖЕРОВ

1.1. Востребованность коммуникативной письменной компетенции бизнес-менеджеров на современном рынке труда в условиях глобализации

Если сделать подборку терминов, наиболее употребляемых в литературе, относящейся к сфере бизнеса, то в первой двадцатке найдется место таким понятиям, как эмоциональный или социальный интеллект, мягкие навыки (soft skills), нетворкинг. При поступлении на работу, особенно на руководящие позиции, кандидату сегодня часто приходится сдавать тесты не на IQ, определяющие его интеллектуальный коэффициент, как это было принято совсем недавно, а тесты на EQ, так как по некоторым исследованиям, до 70% работы руководителя связано именно с этим показателем. Создавая собственное дело, современный бизнесмен вынужден опираться на нетворкинг, то есть сеть профессиональных связей и контактов. Чтобы добиться успеха и признания в сфере бизнеса, необходимо быть человеком с уникальными коммуникативными способностями. И вопрос, встающий перед учебными заведениями, формирующими будущих бизнес-менеджеров, – это, во-первых, какие именно коммуникативные навыки востребованы сегодня на рынке труда, и во-вторых, в какой степени учебные программы вузов отвечают требованиям и запросам рынка.

В целом, очевидно, что работодатели ищут не столько бывших студентов, овладевших теми или иными профессиональными знаниями, а сложившихся профессионалов с определенными поведенческими моделями. И в данном случае показательным является обзорное исследование, проведенное в 2011 году Конрадом и Ньюберри (Conrad & Newberry), которым на основе 217 научных публикаций удалось классифицировать основные навыки, востребованные на рынке труда. Из 24 выделенных навыков 9 подпадают под категорию организационных коммуникативных навыков:

инициирование открытого обсуждения, разрешения конфликтов, налаживание информационных потоков, умение обучать важным навыкам, использование информационных технологий, умение давать обратную связь, ведение переговоров, ведение деловой переписки, создание убедительных презентаций. Восемь относятся к разряду лидерских коммуникативных навыков: умение вызвать энтузиазм, быть катализатором изменений, сплачивать коллектив за счет синергии и товарищеских отношений, умение выражать поддержку, мотивировать, убеждать и генерировать оптимизм. Семь связаны с межличностными коммуникативными навыками: умение активно слушать, достигать взаимопонимания, контролировать свои эмоции, строить доверительные отношения, общаться с представителями разных культур, проявлять уважение, налаживать отношения [117]. Важно отметить, что все три блока, организационный, лидерский и межличностный, относятся именно к сфере коммуникативной компетенции, то к умению выстраивать отношения с людьми в разных формах.

В США в среде бывших выпускников бизнес-вузов, а также менеджеров и работодателей существует устоявшееся мнение, что навыки деловой коммуникации являются ключом к успеху, как в первоначальном поиске работы, так и в дальнейшем продвижении по службе (по итогам исследований Густафсона (Gustafson), Джонсона (Johnson), и Хови (Hovey) [136]). Более того, в некоторых исследованиях отмечается, что выпускники оценивают курсы деловой коммуникации в образовательных программах вузов более высоко, чем любые другие предметы по специальности (Swanson and Swanson [196], Plutsky [184]). Целый ряд исследований в разное время был посвящен востребованности среди работодателей США так называемых *soft skills*, или иначе, компетенции межличностного общения, в среде работодателей, указывая не только на приоритетность этих компетенций среди других коммуникативных навыков, но и на то, что на сегодняшний день они многими ценятся выше узкопрофессиональных знаний и умений, так называемых *hard skills* (An Investigation of Communication Skills Application and Effectiveness At

the Entry Job Level (1974)[141], Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace (2012)[187], North Carolina Human Resource Professionals' Perceptions of Soft Skill Competencies (2012)[216]).

В 2015 году масштабное исследование рынка труда было проведено в России Институтом образования НИУ ВШЭ с целью выявления «мнения работодателей на предмет востребованных на рабочем месте компетенций у недавних выпускников и молодых специалистов». В исследовании участвовало 20 сотрудников отделов по управлению персоналом из компаний в таких сферах бизнеса, как телекоммуникация, банкинг, массмедиа и информационные технологии. Основным выводом исследования было то, что при приеме на работу недавних выпускников с минимальным опытом работодатели рассматривают ключевые компетенции как столь же важные, что и профессиональные знания, включая в перечень наиболее востребованных компетенций способность критически и аналитически мыслить, эффективно взаимодействовать с коллегами, качественно организовывать собственную рабочую деятельность и работу в команде, собирать и анализировать информацию из различных источников, работать с документацией, справляться с повседневными рабочими проблемами, принимать взвешенные решения. В исследовании подчеркивается, что основной причиной отказа при решении о предоставлении должности является отсутствие у кандидата коммуникативных способностей, как наиболее важных вслед за ответственностью и умением решать проблемы. К близким выводам пришли также авторы исследования, проведенного в 2006 году среди руководителей и менеджеров по персоналу 15 предприятий Томска и Бийска с целью «определить перечень компетенций, повышающих конкурентоспособность выпускника вуза на рынке труда и характеризующих потенциал или профессионально-значимые качества претендентов» [49]. В числе наиболее востребованных «рыночных компетенций», которые сделают молодых выпускников привлекательными в глазах работодателей также отмечались «навыки коммуникации», как устные, так и письменные.

Если более предметно рассматривать виды коммуникации, то можно с большой долей уверенности утверждать, что к наиболее востребованным навыкам до сих пор относятся письменная и устная коммуникация. При этом, согласно представленному в 2004 г. отчету Национальной Комиссии по Письменной Речи США (NCW) (отчет составлен по итогам опроса, проведенного в 120 американских компаниях) именно письменная компетенция является «пороговым навыком» как для поступления на работу, так и для карьерного роста. Около 50% опрошенных компаний указали, что оценивает этот навык при приеме на работу; а в случае компаний финансового и страхового сектора, а также сектора услуг и недвижимости эта цифра доходит до 80% [166]. Кроме того, половина респондентов отметили, что учитывают этот навык при принятии решения о продвижении сотрудника по службе. В том же отчете отмечалось, что в перечень обязанностей двух третей персонала крупных американских компаний входит та или иная форма письменной отчетности. Более половины респондентов отметили, что они «часто» или «почти всегда» составляют технические отчеты (59%), пишут официальные доклады (62%), ведут внутреннюю и внешнюю корреспонденцию (70%). Эти результаты нашли подтверждение в исследовании Национальной ассоциации колледжей и работодателей (National Association of Colleges and Employers), проведенном в 2015 году и отметившем, что работодатели ожидают от выпускников прежде всего высокий уровень письменных компетенций (73%), и на втором месте устных (67%). В исследовании Дж. Берноффа (J. Bernoff), проведенном в 2016 г. и охватившем 547 профессионалов в самых разных сферах бизнеса, включая телекоммуникации и информационные технологии, финансовые и другие услуги, рекламу и маркетинг, образование, медицину и фармакологию, отмечалось, что менеджеры разных уровней тратят, в среднем, до 20,4 часа в неделю на составление тех или иных письменных текстов. На вопрос о том, с какими формами письменной коммуникации вы сталкивались в течение последних шести месяцев, 98% респондентов данного исследования отметили

электронную переписку, 62% – создание веб страницы, 57% – внутреннюю переписку и циркуляры, 57% – деловую отчетность внутри организации, 49% и 48% – деловые контакты в социальных сетях (Twitter) и посты в блогах [102].

Немало внимания сегодня уделяется и вопросу соотношения определенных навыков с конкретными профессиями. Прежде всего, стоит отметить, что, в целом, наибольший интерес к коммуникативным навыкам проявляют специалисты, связанные со сферой финансовых услуг – бухгалтерией и аудитом, – а также менеджментом и маркетингом [191]. Именно представители этих профессий чаще всего инициируют исследования уровня профессиональной подготовленности выпускников бизнес-вузов. В том, что касается профессиональной специфики коммуникативных навыков, то здесь можно процитировать исследование, в котором указывается особая востребованность «межличностной коммуникации для бухгалтеров и аудиторов, ораторское искусство и умение слушать для менеджеров, письменные и устные коммуникативные навыки для специалистов в области маркетинга, и письменные навыки для выпускников финансовых институтов» [213].

Автором диссертационной работы было также проведено исследование среди участников нескольких тренингов, состоявшихся в ряде компаний (Национальный расчетный депозитарий РФ, Московская биржа, Расчетно-депозитарная компания и др.) в 2010-2017 гг. Целью исследования было выявить наиболее востребованные коммуникативные компетенции у бизнес-менеджеров в российских компаниях. В исследовании приняло участие 42 респондента из разных отделов (клиентский отдел, бухгалтерия, юридический отдел, тех. поддержка и т.д.) с применением, преимущественно, количественных методов, а именно, анкеты-опроса. Участникам было предложено оценить ряд коммуникативных задач как устного характера (проведение презентаций, совещаний, переговоров, разрешение конфликтов, разговоры по телефону, общение с клиентами, общение с иностранными деловыми партнерами), так и письменного (ведение внутренней и внешней

корреспонденции, поддержание контакта с клиентами и партнерами через социальные сети, составление отчетов, служебных записок, бизнес предложений, инструкций, рекламных и пиар-материалов), по двум параметрам, с точки зрения того, как часто они выполняют подобные функции, и как они оценивают уровень своей компетентности в этой области. По результатам опроса наиболее часто выполняемой коммуникативной задачей было ведение деловой переписки внутри и вне компании (100%) и телефонные разговоры (71%). При этом частота выполнения этих задач варьировала в зависимости от должности респондента, так, наибольший объем как письменного, так и устного общения с клиентами и партнерами выпадал на долю клиентского и юридического отдела, наименьшая – на бухгалтерию.

Вопрос востребованности коммуникативной компетенции на рынке труда является основополагающим для определения объема и содержания коммуникативных дисциплин в программах бизнес вузов. Поэтому неудивительно, что эта тема регулярно поднимается в научной периодике. В 2000 году Национальная Ассоциация Коммуникации США (NCA – National Communication Association) провела сравнительный анализ 100 научных публикаций различного характера, посвященных важности изучения коммуникации в современном обществе. Результаты исследования были представлены в статье, опубликованной в *Journal of the Association for Communication Administration* [162]. Авторы выявили четыре основных сферы, которые наиболее часто затрагиваются в научных публикациях и для которых коммуникативная компетенция представляет особую важность: для целостного развития личности, для совершенствования образовательного процесса, для общества и преодоления культурных барьеров, для успешной карьеры и функционирования бизнеса в целом. Кроме того, в статье отмечалось, что во многих публикациях обсуждается, как важно, чтобы преподаватели коммуникативных навыков сами были бы специалистами в этой области.

В том, что касается важности коммуникативной компетенции для карьеры и бизнеса, авторы исследования, проанализировав 50 публикаций за 20 предыдущих лет, с 1978 по 1998 гг., выявили восемь наиболее часто поднимаемых в научной периодике тем. Во-первых, коммуникативное образование помогает студентам найти желаемую работу. Во-вторых, устная коммуникация и умение активно слушать относятся к базовым профессиональным навыкам, востребованным работодателями. В-третьих, развитие определенных коммуникативных моделей поведения является ключевым фактором для работы в некоторых профессиональных областях (бухгалтерия, аудит, банковское дело, инженерные профессии, гигиена труда, информационные технологии, связь с общественностью, продажи, и др.). В-четвертых, коммуникативное образование может способствовать карьерному росту. В-пятых, коммуникативное образование помогает повысить качество и эффективность контактов с деловыми партнерами и клиентами. В-шестых, освоение коммуникативных навыков способствует повышению квалификации кадров. В-седьмых, коммуникативное образование повышает эффективность работы управляющего персонала. В-восьмых, коммуникативные навыки являются первостепенным фактором для успеха предпринимателей. Особая ценность данного исследования заключается в том, что оно опирается на интервью и опросы заинтересованных лиц самого широкого спектра, от бывших выпускников, оценивающих степень востребованности тех или иных навыков при поступлении на работу и продвижении по службе, до представителей бизнеса, среди которых присутствуют менеджеры среднего и высшего звена, штатные работники кадров и сотрудники кадровых агентств.

Отдельно стоит отметить, что в целом ряде приведенных в исследовании работ отмечалась не просто значимость коммуникативных навыков, но и то, что при приеме на работу и карьерном росте они все чаще оцениваются как фактор более важный, чем трудовой опыт или владение профессиональными навыками. Кроме того, многие авторы поднимают тему превалирования, так называемых, *soft skills* над *hard skills*, где под *soft skills* понимается навык

межличностного общения, а под *hard skills* – профессиональные навыки[187,216].

Если говорить о том, как, в целом, работодатели оценивают степень подготовленности выпускников с точки зрения владения коммуникативными навыками, то оказывается, что реальность пока еще далека от желаемого. Так, в 2004 году Национальная Комиссия по Письменной Речи США (NCW) предоставила отчет о качестве подготовки персонала в области составления письменной документации. Проанализировав результаты опроса среди сотрудников 120 американских корпораций (при доле ответивших 53,3%), Комиссия выяснила, что в значительном количестве опрошенных компаний лишь треть или даже меньшее число сотрудников обладало письменными навыками, которые фирмы оценивали бы, как «достаточные для компании». В опросе, проведенном среди исполнительных директоров крупных компаний, многие респонденты отметили, что, несмотря на тот факт, что половина их работы связана с коммуникацией, их образование мало их к этому подготовило, более того, уровень такой подготовки они часто оценивают как «удручающий» [1]. Также приведенное выше исследование Дж. Берноффа выявило, что из 547 опрошенных бизнесменов лишь 38% респондентов отметили, что преподаватели школы и вуза хорошо подготовили их к письменной деятельности на рабочем месте. В том же опросе были приведены основные ошибки, допускаемые при составлении письменных текстов, в 65% случаев тексты оценивались как слишком длинные, в 65% – как плохо структурированные, в 61%, 54% и 49% – неясные, нечеткие и недостаточно конкретные, в 54% – слишком перегруженные профессиональной терминологией, а в 24% и 18% – некорректно отражающие статистическую и графическую информацию. Кроме того, оказалось, что в целом по Америке коммерческие организации разного профиля тратят до 3,1 миллиарда долларов в год на обучение своих сотрудников коммуникативной письменной компетенции [7]. Исследования среди российских работодателей позволяют также сделать вывод о недостаточной подготовленности выпускников бизнес

школ в области коммуникативных компетенций в целом и письменной компетенции, в частности.

Какие же выводы следует сделать бизнес-школам? Во-первых, очевидно, что роль коммуникативных навыков в сфере бизнеса на сегодняшний день трудно переоценить. Коммуникативная компетенция является крайне важной как в процессе поиска работы, так и в карьерном росте. При этом в определенных профессиональных областях роль этого навыка может значительно возрастать и даже оказываться решающей. В результате, учитывая тот факт, что навык межличностного общения, или soft skills, имеет порой даже больший вес, чем узко профессиональные навыки, hard skills, становится очевидным, что место и объем этой дисциплины в программах бизнес-школ, а также в научно-исследовательской работе и в научных публикациях следует пересмотреть.

Во-вторых, очевидно, что работодатели хотят видеть во вчерашних выпускниках не растерянных новичков с красными дипломами, а сложившуюся личность с выработанными поведенческими моделями. Никто не ожидает, что человек на новом рабочем месте будет знать все тонкости ремесла, но умение сориентироваться в новой обстановке, не постесняться задать вопрос и обратиться за помощью, наладить отношения в новом коллективе, то есть именно коммуникативная компетенция, порой быстрее способствуют становлению способного и перспективного работника, чем многие тома узкопрофессиональных знаний.

В-третьих, говоря о наиболее востребованных коммуникативных навыках на сегодняшний день, необходимо отметить, что при очевидной важности устных компетенций все большую значимость приобретают навыки письменной коммуникации, которые теперь часто вплотную соприкасаются с информационными технологиями, если речь идет об умении составлять документацию в различных форматах, создавать и обновлять веб-страницы и блоги или вести электронную переписку и поддерживать контакты с партнерами и клиентами через корпоративные и внешние социальные сети.

Одновременно с этим все больше проявляется интерес, с одной стороны, к компетенциям, связанным с аналитическим и критическим мышлением, а с другой, к навыкам межличностного общения и к взаимодействию между представителями различных культур. И это, безусловно, ставит новые и трудные задачи перед всей системой бизнес образования.

1.2. Феноменология коммуникативной письменной компетенции бизнес-менеджеров: концептуальные основы, структура и критерии

Определение сущности и содержания коммуникативной письменной компетенции представляется достаточно сложной задачей в связи с тем, что это явление находится на стыке нескольких дисциплин, изучалось учеными в рамках различных школ, рассматривалось применительно к разным возрастным группам и для решения разных задач. Трудности возникают не только в дефиниции этого феномена, но и в терминологии, которая используется для его обозначения, так как умение формулировать мысли в письменной форме для решения коммуникативных задач с учетом специфики аудитории в разных школах обозначалось как письменная речь, письменная коммуникация, теория композиции или просто письмо. В данном исследовании мы будем рассматривать, прежде всего, как это явление трактовалось в советской, российской и американской науке.

1.2.1. Теоретико-методологические подходы к формированию коммуникативной письменной компетенции в отечественной науке

В российской науке XX-XXI века вопросу формирования письменной компетенции уделялось немало внимания. Начиная с Л.С. Выготского, который рассматривал психологическую природу этого явления, и вплоть до

последних изысканий в области коммуникативных компетенций, письменная речь не раз оказывалась предметом исследований советских и российских ученых. Более того, в первые десятилетия XXI века количество работ, посвященных этой теме, значительно возросло в связи с вступлением России в Болонский процесс и с принятием новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в 2010 году. Однако, несмотря на обилие исследований, посвященных этой теме, и ее относительную проработанность, трудно не отметить тот факт, что эти исследования, представляя интересы разных профессиональных сообществ, недостаточно согласованы между собой, и различаются как в теоретическом осмыслении предмета исследования, так и в постановке дидактической проблематики, связанной с преподаванием письменной речи на разных уровнях образования. Не будучи выделена в самостоятельный объект исследования, не имея статуса научной дисциплины, письменная речь не может рассматриваться как единое комплексное явление, что отражается также и на преподавании этой компетенции. Усилия преподавателей письменной речи в рамках разных школьных и вузовских дисциплин так же несогласованы между собой, как и усилия ученых и методистов, которые разрабатывают теоретические основы этого явления. Такая ситуация сказывается на результатах, а именно, на недостаточном уровне владения этой компетенцией выпускниками школ и вузов, что, в свою очередь, отмечается в значительном числе исследований.

Анализируя работу ученых в области формирования письменной компетенции, можно выделить два основных направления. К первому относятся психологи и методисты, уделяющие внимание формированию письменных умений и навыков в рамках родного языка. При этом следует отметить, что они, в свою очередь, тоже разбиваются на несколько отдельных групп. Так, проблематика исследований в области освоения письменной речи школьниками младшего возраста отличается от работ по содержанию и методике преподавания в старшей школе, которая, в свою очередь, имеет мало

общего с дидактическими аспектами обучения бакалавров и магистров профессиональному языку письменного общения в вузах. Ко второй группе можно причислить исследования специалистов в области преподавания иностранного языка, в том числе и русского как иностранного. Научные и методические работы в этой области также различаются в зависимости от возрастных групп обучаемых, однако, между ними наблюдается значительно большее сходство в проблематике исследований, в общетеоретических и дидактических подходах, чем в подобных работах, рассматривающих родную речь. Отдельную группу представляют собой исследования в сфере преподавания иноязычного письма как средства делового общения, преимущественно в рамках профессионального образования. В последние годы появились также работы, уделяющие внимание дидактическим усилиям по комплексному формированию делового письменного общения в сопоставлении культурных норм русского и иностранного языка. Стоит также отметить, что среди исследований, посвященных иноязычному письменному навыку, значительно преобладают работы методистов, работающих в сфере преподавания английского языка.

Первая группа исследований, уделяющая внимание психологическим, нейролингвистическим и психолингвистическим особенностям формирования письменной речи у дошкольников в рамках родного языка, а также вопросам коррекционной педагогики у школьников старшего возраста, связана с именами таких советских и российских ученых как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Л.С. Цветкова и других. Так как их исследования посвящены формированию навыков письма и письменной речи на родном языке, поэтому закономерно, что они обращаются, в первую очередь, к дошкольному и раннему школьному возрасту, отмечая, что письменная речь, как правило, формируется на 5-7 году жизни [76, С. 136]. Дети более позднего возраста и взрослые оказываются в фокусе внимания этих ученых, исключительно, в случаях каких-либо нарушений письменной речи. Подобные

исследования рассматривают письменную речь как с теоретической точки зрения относительно процесса ее формирования и присущих ей психофизиологических характеристик, так и в дидактическом аспекте.

С точки зрения дефиниции письменной речи и ее взаимодействия с устной речью существуют разные подходы. Л.С. Цветкова отмечает, что еще в 19 и первой половине 20 века многие ученые рассматривали письмо как оптико-моторный, двигательный или сенсорный акт, не связанный с устной речью. Далее она указывает на то, что большинство современных авторов придерживается мнения, что письмо связано «не только с движением и восприятием, но и с устной речью» [76, С. 135]. Однако понимание этой связи также не однозначно. До сих пор можно встретить дефиниции, которые характеризуют письмо лишь как фиксацию устной речи, подчеркивая ее служебную и вторичную роль, как в процессе формирования навыка, так и в ее коммуникативных функциях. Так, в словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой письмо определяется как «дополнительное к звуковой речи средство общения при помощи системы графических знаков, позволяющих фиксировать речь для передачи ее на расстояние, для сохранения ее произведений во времени» [4].

Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и другие придерживаются иной точки зрения. Признавая тот трудно оспоримый факт, что устный навык развивается раньше письменного, они, тем не менее, указывают на принципиальные отличия в процессе его формирования. По утверждению Л.С. Выготского письменная речь не есть «простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма» [16, С. 236] и если на начальных этапах обучения письму происходит опора на устную речь, то со временем письменная речь становится самостоятельным явлением. «Письменная речь состоит из системы знаков, условно обозначающих звуки и слова устной речи, которые, в свою очередь, являются знаками для реальных предметов и отношений. Постепенно промежуточная связь, именно устная речь, может отмирать, и письменная речь

превращается в систему знаков, непосредственно символизирующих обозначаемые предметы и отношения между ними» [15, С. 208]. При этом отличия этих двух видов речи не поверхностное, согласно Цветковой, «процессы письма и устной речи различаются по многим параметрам – по происхождению, по способу формирования и протекания, по психологическому содержанию и по функциям» [76, С.135]. Таким образом, вслед за Л.С. Выготским на сегодняшний день среди большинства ученых преобладает взгляд на письменную речь, как на самостоятельное явление, как на «сложную по структуре и функциональной организации психическую деятельность, включающую в себя целый ряд последовательных операций, образующих целостную самоорганизующуюся функциональную систему» [19, С.34]

Особый интерес здесь представляет понимание уникальной роли письменной речи в развитии личности. Будучи осознанным и произвольным процессом, связанным с большой долей самоконтроля и мотивированности, требующим высокого уровня абстракции и достаточного знания языка для использования полных развернутых высказываний, письменная речь не только предполагает достаточный уровень развития, но и способствует дальнейшему многостороннему росту личности [76, С.138]. Помимо этого, такие авторы, как А.Р. Лурия и Д.Б. Эльконин говорят об особой связи письменной речи с процессом мышления. А.Р. Лурия характеризует письменную речь как «мощное орудие уточнения и отработки мыслительного процесса», указывая на то, что благодаря своей продуманности она «используется не только для того, чтобы передать уже готовое сообщение, но и для того, чтобы отработать, уточнить собственную мысль». Именно поэтому, согласно А.Р. Лурии, «письменная речь как работа над способом и формой высказывания имеет огромное значение и для формирования мышления» [46, С.194]. Опираясь на очень близкое по характеру убеждение С.Л. Рубинштейна, что речь включается в самый процесс мышления, и что, формируя свою речевую форму, мышление само формулируется [64], Д.Б. Эльконин идет дальше,

утверждая, что «письменная речь теснее, чем устная, связана с логической мыслью и в своем развитии не может не опираться на мышление и внутреннюю речь» [84, С.100].

Связь письма с внутренней речью является еще одним важным аспектом в понимании особой роли и функций письменной компетенции. С точки зрения Б.Г. Ананьева внутренняя речь зависит от речевой модальности, то есть от того конкретного вида речевой деятельности – говорения, письма, чтения и слушания, – которую человек продуцирует в данный момент. Б.Г. Ананьев также высказывал убеждение, что письмо и чтение особым образом влияют на развитие внутренней речи [1]. Учитывая, что большинство советских и российских авторов сходятся в понимании важности внутренней речи как инструмента мышления (П.Я. Гальперин, А. Н. Соколов), способа организации сложной интеллектуальной деятельности (П. Я. Гальперин) и формирования нашего сознания (А. Р. Лурия), можно сделать вывод, что письменная компетенция, которая играет столь заметную роль в формировании внутренней речи, приобретает особое значение.

В контексте психолингвистического подхода к формированию письменной речи у младших школьников нельзя не отметить такой важный вопрос как мотивация. И Л.С. Выготский и А.Р. Лурия отмечали тот факт, что письменная речь является произвольной и мотивированной, то есть, в отличие от устной, она не формируется спонтанно. Письменное высказывание требует умения расчленять слова на составляющие их звуки, отделять мысли одну от другой и формулировать их в строгой последовательности с использованием более сложного синтаксиса. Чтобы овладеть этими навыками, ребенок должен быть замотивирован, что является проблематичным, так как доля письменного общения в детском возрасте значительно ниже, чем устного, иными словами, у дошкольников редко возникает необходимость продуцировать письменные тексты.

К вопросу о том, какое место уделяется преподаванию письменной речи на уроках русского языка в младших классах, большинство исследователей

данного предмета соглашаются на том, что письменная речь не только чрезмерно уступает по объему устной, но также и содержание и методы обучения не соответствуют современному пониманию сути письменной речи и ее роли в жизни общества. Л.С. Цветкова отмечает, что «несмотря на сложность письма, еще совсем недавно в практике школьного обучения письмо занимало слишком малое место» [76, С.140]. Ссылаясь на Л.С. Выготского, она обращает внимание на то, что «ребенка учат выводить буквы и складывать слова, но не обучают его письменной речи», указывая, что это положение вещей не сильно изменилось за десятилетия. Многие более поздние исследователи отмечают ту же тенденцию, указывая на необходимость «приступать к обучению письменной речи ... не с выработки умения осуществлять отдельные ее операции, изолированные от целостной структуры, а с формирования письменной речи как действия построения целостного текста [47]. В исследовании 2014 года Г.А. Цукерман и О.Л. Обухова также обращают внимание на то, что «в школе ребенка учат техническим навыкам письма и чтения, но не учат письменной речи, как средству коммуникации», формируя тем самым вместо «функциональной грамотности» грамотность «формальную», не позволяющую переносить навык «за пределы узкой ситуации, в которой он был сформирован» [77]. Эта же проблема затрагивается в работе Н.В. Николенковой, посвященной sms-переписке школьников. Н.В. Николенкова отмечает, что у учащихся не сформированы навыки письменного общения, которые бы позволили им перенести полученные в школе знания на новую почву. Проанализировав сообщения школьников разных возрастных групп и разной успеваемости, автор приходит к выводу, что знания теории оказывается недостаточно, а «сочинение «по шаблону» приводит к отсутствию навыка индивидуальной формы выражения мысли», и что «определенная доля вины в такой неспособности подростков к письменной коммуникации на родном языке лежит на специфике преподавания русского языка» [56]. Кроме того, Г.А. Цукерман и О.Л. Обухова отмечают недостаток «информационных» текстов,

как в качестве материала для чтения, так и в качестве письменных заданий. Этот вопрос особо актуален, так как впоследствии школьники старших классов, студенты и работники различных профилей сталкиваются значительно чаще именно с потребностью читать и писать различные информационные и деловые тексты, а не художественные.

В том, что касается исследований в области обучения письменной речи в старшей школе, их крайне мало. Отсутствуют исследования психолингвистического характера, за исключением тех, что затрагивают вопросы коррекционной педагогики, или проблемы обучения письменной речи в национальных школах. То небольшое количество исследовательских работ, которые посвящены преподаванию письменной речи в старших и профильных классах общеобразовательных школ, где русский язык является родным языком учащихся, носит, в основном, более узкий методический характер и связано в большей степени с литературно-жанровыми аспектами написания эссе, с подготовкой к ЕГЭ, либо со стилистикой официально-деловой речи в целом, без особого акцента на письменной компетенции.

Вторая категория исследований в области формирования письменной компетенции связана с преподаванием иностранных языков, включая и обучение русскому как иностранному. В отечественной науке вопросом обучения иноязычному письму и письменной речи занимались И.Л. Бим [9], Н.И. Гез [17], Е.Н. Соловова [63], Э.П. Шубин [75] и др. Следует отметить, что количество научных работ в этой области значительно возросло за последние десятилетия и, безусловно, превышает объем исследований в сфере письменной речи в рамках родного языка. Кроме того, наблюдается большее разнообразие научных подходов в изучении данной темы.

С точки зрения взаимодействия устной и письменной речи в изучении иностранного языка исследователи обращают внимание на большую автономность письменной речи, так как «человек может достичь любой степени владения письменным иностранным языком, практически не владея устной формой общения на этом языке» [81, С.127], что для родного языка

является аномалией. Помимо этого, во многих работах подчеркивается значительная роль письменной речи в психолингвистическом аспекте. Во-первых, многие авторы обращают внимание на связь письма с внутренней речью, в данном случае иноязычного характера. Так, согласно Н.И. Жинкину, исходным пунктом запуска письменной речи является звуковой образ слова, который «программируется» во внутренней речи [28]. Опираясь на исследования Н.И. Жинкина и А.Н. Соколова, Л.Л. Яковлева отмечает, что «в процессе письма активизируются и закрепляются внутренние связи всех анализаторных систем», из чего можно сделать вывод, что письмо «играет роль связующего звена и создает предпосылки для формирования полноценной внутренней речи» [85]. Также в рамках психолингвистического подхода И.Г. Сорокина и Т.К. Цветкова обращают внимание на роль письменной речи в процессе перекодирования содержания высказывания с родного на иностранный язык. Указывая на то, что «регулярная тренировка в письме оптимизирует усвоение правил перекодирования и ускоряет интериоризацию речевых образцов иностранного языка», они приходят к тому же выводу, – что письмо «представляет собой по сути процесс превращения внешней речи во внутреннюю» [70, С.102].

Значительное количество исследований в последние десятилетия рассматривают письменную речь с точки зрения коммуникативно-компетентностного подхода, трактуя ее, в первую очередь как одну из важных составляющих коммуникативной компетенции в целом. Согласно Д.И. Изаренкову, под коммуникативной компетенцией понимается «способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности» [33, С.55]. Специфика письменной коммуникации заключается в том, что общение происходит за счет фиксации речи при помощи системы графических знаков, где адресант записывает свою речь для передачи одному или нескольким адресатам в виде текста для

последующего прочтения. Один из наиболее часто затрагиваемых вопросов в подобных исследованиях связан с многокомпонентностью коммуникативной компетенции, характеристике, которая, безусловно, присуща также и письменной коммуникации. Так, Л.В. Фарисенкова отмечает, что в исследованиях последних десятилетий на первый план «все активнее выдвигается задача анализа и системного описания коммуникативной компетенции в целом как сложной и динамической структуры», и что все «больше внимания ученые начинают уделять связям и зависимостям между структурными компонентами коммуникативной компетенции, на основании чего только и возможно изучение ее как целостной системы» [72]. Следует, однако, отметить, что авторы расходятся в перечне тех компонентов или частных компетенций, которые входят в состав коммуникативной компетенции. Так, Е.М. Бастрикова, говоря о коммуникативной компетенции как о «междисциплинарном феномене», указывает на то, что в его определении «отсутствует четкая стандартизация» [6]. В частности, Д.И. Изаренков выделяет три базисные составляющие – языковую, и прагматическую [33], а Е.Н. Соловова – языковую, речевую и социокультурную компетенции [69]. Н.И. Гез указывает на лингвистическую, метакоммуникативную, вербально-коммуникативную и вербально-когнитивную [18], О.В. Кудряшова говорит о наличии лингвистической, дискурсивной, прагматической, стратегической и социокультурной составляющей [41]. Л.В. Каплич еще расширяет этот список, включая предметный и социолингвистический компонент [36], А.Н. Щукин предлагает добавить профессиональную компетенцию [83]. И.А. Бим отмечает компенсаторную и учебно-познавательную составляющую [9]. Р.П. Мильруд и И.Р. Максимова выделяют языковую, речевую, стратегическую, социокультурную, дискурсивную, социальную, прагматическую, интеллектуальную, личностную компетенции, к которым они добавляют коммуникативную установку [54]. Л.С. Воронова и А.Ю. Маевская говорят о необходимости сократить перечень базовых компетенций, включаемых в

состав коммуникативной компетенции до языковой, речевой, социолингвистической, социокультурной, стратегической и дискурсивной, чтобы добиться большего соответствия сформулированному Советом Европы в Страсбурге определению коммуникативной компетенции как совокупности лингвистической, социолингвистической, стратегической, социальной, социокультурной и дискурсивной составляющих [14]. Очевидным остается факт, что вопрос классификации компонентов коммуникативной письменной компетенции требует дальнейшего исследования и доработки.

В последнее время появилось достаточно много работ, рассматривающих письменную речь в когнитивно-дискурсивном или когнитивно-коммуникативном аспекте. Так, Н.Л. Никульшина и Т.В. Мордовина, рассуждая о специфике обучения научной письменной речи [59], говорят о смене лингвистической парадигмы знания с коммуникативной на когнитивно-дискурсивную, отмечая, что последняя представляет собой интеграцию двух ведущих парадигм - когнитивной и коммуникативной. Ссылаясь на А.А. Кибрик, они утверждают, что в рамках когнитивной парадигмы языковые формы видятся как отражение «когнитивных структур, т.е. структур человеческого сознания, мышления, познания». Под дискурсивной парадигмой они подразумевают изучение языка в процессах порождения и восприятия речи, что, в свою очередь отражается на исследованиях в области письменной речи. Согласно Н.Л. Никульшиной и Т.В. Мордовиной дискурсивный компонент дискурсивно-когнитивного подхода предполагает «организацию обучения на основе моделирования научной речи как дискурсивной деятельности ученого-автора и ученого-интерпретатора, целью которой является порождение и восприятие целостных речевых научных произведений, отражающих специфический способ речевого поведения представителей научного сообщества со свойственными им целями и мотивами, нормами и стереотипами, ценностями и идеологией», а также «формирование дискурсивной компетенции обучающихся в единстве ее составляющих – стратегической, тактической,

текстовой, жанровой и риторической компетенций». В свою очередь, когнитивный компонент подразумевает направленность обучения на «осознание молодыми учеными закономерностей научно-познавательной деятельности и отвлеченно-обобщенного типа мышления, активизируемого в ней, как базовых экстралингвистических факторов смыслопостроения научного текста; осмысление научной речи как интегральной части, инструмента и продукта познавательной деятельности ученого; формирование метакогнитивных знаний о различных формах ментальной репрезентации научного знания (когнитивных структурах) и их взаимодействия со средствами вербализации; дальнейшее развитие когнитивных стратегий обучающихся в целях оптимизации процессов получения, хранения, переработки и пользования информацией». В близком ключе трактуют вопрос письменной речи работы посвященные формированию дискурсивной компетенции (И.И. Ждан [27], Т.В. Мордовина [33] и Н.Л. Никульшина [33], Е.А. Николаева [53], Р.А. Черемисинова [74]), навыкам академического письма (М.В. Золотова [24], И.Б. Короткина [30], Э.Н. Меркулова [38], Э.С. Чуйкова [56]), центрам письма (И.Б. Короткина [39]). Интересны, в частности, некоторые выводы Э.Н. Меркуловой о проблемах, связанных, во-первых, с обучением академическому письму на иностранном языке при наличии несформированных «исследовательских, аналитических и критических» навыках в рамках родного языка, а также о низкой мотивации студентов, которые не видят возможности применения этих компетенций за пределами курса [52]. Отдельно стоит отметить появление у российской академической общественности интереса к такому явлению как центры письма, или центры академического письма,

Наконец, значительный объем исследований связан с письменной речью в профессиональном контексте, в первую очередь, в формате деловой письменной коммуникации. Этот аспект письменной речи рассматривается в работах М.В. Колтуновой [39], Н.В. Кузьминой [42], Н.Л. Варшамовой и Е.В. Яшиной [12], в диссертационных исследованиях В.В. Матюшенко [51], И.В.

Подорожко [63]. Большинство работ, посвященных данной тематике, отличается практической направленностью, отражая опыт, накопленный преподавателями делового английского и русского письменного языка. Авторы исследований отмечают высокую востребованность коммуникативной письменной компетенции для деловых целей, одновременно с этим подчеркивая недостаточную сформированность этой компетенции у выпускников вузов по оценкам работодателей. Многие авторы связывают этот недостаток в профессиональной подготовке с отсутствием преемственности между школьными и вузовскими программами, как в целеполагании, так и в программно-методическом обеспечении. Особо отмечается, что как в школе, так и в вузе письменная речь традиционно рассматривается как средство обучения, а не как цель. Они также указывают на неразработанность вузовских программ, недостаток теоретико-методической базы, на тот факт, что в учебных планах вузов под эти компетенции отводится слишком мало времени. В исследованиях этого спектра также затрагивается теоретическая проблематика делового письма как предмета изучения, предлагаются различные дефиниции сущности и структуры деловой письменной коммуникации, разрабатываются классификации видов деловой коммуникации, формулируются ее основные характеристики. Преимущественно, целью подобных статей является описание дидактических программ, моделей, методик и технологий, разработанных авторами в процессе образовательной деятельности для решения задачи формирования деловой коммуникативной письменной компетенции.

Таким образом, из всего сказанного становится очевидно, что в исследованиях сущности, содержания и структуры коммуникативной письменной компетенции, а также подходов к обучению этим компетенциям на разных этапах образования существует много расхождений и противоречий. Основной разрыв в парадигмах наблюдается в подходах к обучению письму и письменной речи в дошкольном и раннешкольном

возрасте, с одной стороны, и к преподаванию коммуникативной письменной компетенции в вузе, с другой. Несмотря на то, что, по сути, исследуется один вид деятельности, расхождения начинаются уже с терминологии. Применительно к раннему возрасту используются термины *письмо* (чаще понимаемое, как механическое умение графически фиксировать речь) и *письменная речь* (умение формулировать мысли в письменном виде), относительно того же вида деятельности на уровне вуза употребляется термин *коммуникативная письменная компетенция*. Это различие отражает более глубокие расхождения в понимании сути явления, его роли и функций. Письменная речь рассматривается, преимущественно, в ее когнитивном аспекте, в ее связи с внутренней речью, в той роли, которую она играет в мыслительном процессе, развитию которого она, во многом, способствует. Однако, в подобных исследованиях крайне редко затрагиваются коммуникативные и дискурсивные аспекты письменного высказывания. Наоборот, в научных статьях, посвященных обучению коммуникативной письменной компетенции, преобладает интерес к коммуникативным целям и коммуникативно-компетентностной структуре письменной речи, к письму как дискурсу, к специфике профессионального письма. При этом до сих пор крайне редко встречаются работы, уделяющие внимание когнитивному подходу, недооценивается связь письменной речи с аналитическим и критическим мышлением, с умением логически мыслить, которое столь же актуально в академической среде вуза и в профессиональной деятельности, как и на раннем этапе развития ребенка. Эти расхождения в научных подходах имеют последствия дидактического характера, выражаясь в отсутствии преемственности программ, методик и технологий в преподавании письменным навыкам между школой и вузом, а также в их недоработанности.

Второй конфликт в подходах связан с различием в исследовании и преподавании письменной компетенции в родной и иноязычной речи. Как уже было отмечено, преподаванию коммуникативной письменной компетенции в иноязычной речи посвящено значительно больше исследований, эта сфера

лучше разработана с точки зрения научно-методических подходов, под нее создается больше программ и выделяется больше часов в учебных планах вузов. Такое положение создает большой перекося во всей парадигме коммуникативной письменной компетенции, связанный с тем, что во многих вузах формирование этой компетенции реализуется, преимущественно, в рамках курсов иностранного языка и мало коррелирует с тем, как эти же компетенции формируются в рамках дисциплин «Русский язык и культура речи» или «Деловое письмо» на русском языке. При этом не учитывается то, что базовые компоненты письменной компетенции, такие как дискурсивная, организационная, когнитивная и профессиональная составляющая, являются общими для разных языков. В результате, преподаватели иностранного языка часто сталкиваются с тем, что вместо того, чтобы обучать студентов лишь специфике иноязычной письменной речи и социокультурной компетенции, они вынуждены уделять внимание базовым письменным компетенциям.

Более того, отсутствие единой теоретико-методической базы и междисциплинарных связей отражается и на том, что критерии оценки в рамках иноязычных курсов письма, курсов русского языка и по итогам написания рефератов, курсовых и дипломных работ, сильно разнятся, что, в свою очередь, понижает мотивированность студентов совершенствовать коммуникативную письменную компетенцию.

Наконец, третье противоречие связано с формированием именно профессиональной коммуникативной письменной компетенции. Как уже отмечалось, на сегодняшний день практически общепризнанным фактом является многокомпонентная природа коммуникативной письменной компетенции. Профессиональная коммуникативная письменная компетенция относится к более продвинутому, сложному уровню, освоение которого предполагает, что студент уже овладел лингвистической, дискурсивной, когнитивной и, частично, социокультурной компетенциями. На деле это часто бывает не так. Студенты учатся составлять деловые письма, аналитические записки и отчеты, все еще плохо разбираясь в таких понятиях как жанр,

регистр, структура, доказательная база и т.д. Введение курса «Академическое письмо» во многих вузах отчасти решает эту проблему, однако даже если этот курс включен в учебный план, между ним и дисциплиной «Деловое письмо» все же нередко наблюдается мало преемственности. Стоит предположить, что поэтапное формирование всех компонентов коммуникативной письменной компетенции, разбитое на несколько курсов, выстроенных в рамках единой программы, могло бы способствовать достижению более высокого образовательного результата в этой сфере.

В результате изучения научных работ советских и российских ученых, посвященных теме обучения письму, письменной речи и коммуникативной письменной компетенции на разных этапах образования, позволяет прийти к вводу о целесообразности выработки единой научной концепции с единой терминологией и научным аппаратом, которая легла бы в основу комплексной модели формирования коммуникативной письменной компетенции.

1.2.2. Теоретико-методологические подходы к формированию коммуникативной письменной компетенции в зарубежной науке (на примере США)

В течение последних ста пятьдесят лет американская наука уделяла большое внимание вопросам коммуникации, в целом, и письменной коммуникации, в частности, внося существенный вклад в исследование этого феномена в мировой науке. На современном этапе в США эта область исследования выделена в отдельную научную дисциплину, носящую название «Теория и методика письменной композиции (Composition studies)». Согласно одному из существующих определений, теория и методика письменной композиции (Compositions studies /Writing), это «теория и практика обучения письменной речи, в первую очередь, в той форме, в которой это обучение реализуется в курсах композиции в колледжах и университетах Соединенных Штатов» [207]. В соответствии с другим определением, это научная

дисциплина, в центре внимания которой находится «научно-исследовательская и образовательная деятельность, относящаяся к вопросам риторики, письменной композиции, профессионального и технического письма, исследований центров письма, программ междисциплинарного письма и критериев оценки письменной речи» [123]. Как научная дисциплина теория и методика письменной композиции (значимая для профессиональной деятельности специалистов разного профиля) зародилась в США в конце 19 века и развивалась в течение всего 20 столетия. Как это следует из приведенного выше определения, ее становление неразрывно связано с обучением письменной композиции в американских вузах, и в первую очередь с так называемым «Курсом композиции первого года обучения» (First Year Composition /Freshman Composition) практически для всех студентов младших курсов. Именно стремление понять, что необходимо для формирования письменной компетенции у студентов (в частности, будущих менеджеров), какова цель этого курса с точки зрения ожидаемых результатов, какими знаниями, умениями и навыками студенты должны овладеть, что следует включать в программу курса, какую роль должен играть преподаватель в ходе обучения, легло в основу огромного числа исследований на эту тему, которые, в свою очередь и сформировали корпус этой научной дисциплины.

На основе приведенного выше определения можно также сделать вывод, что предметом теории и методики письменной композиции являются теоретико-методические основы и содержание обучения письменной компетенции, и что эта дисциплина относится к междисциплинарной сфере (к сфере лингвистических, филологических, психологических, педагогических, культурологических, этических, логических, риторических наук). Однако, более четко и однозначно сформулировать предмет, цель и задачи этой дисциплины представляется достаточно сложным. Это, прежде всего, связано с тем, что как у истоков этой дисциплины, так и на всем протяжении ее развития и формирования, на нее воздействовали определенные факторы, под влиянием которых в ее рамках возникло несколько ярко выраженных

педагогических подходов. Согласно Джеймсу Берлину, «различия в этих педагогических подходах связаны с различиями в дефинициях самого композиционного процесса, а именно с тем, как воспринимаются элементы, составляющие этот процесс, – писатель, реальность, аудитория и язык» [101, с. 765]. По убеждению Д. Берлина, педагогические теории письменных курсов строятся на разных теориях риторики, которые в свою очередь отличаются друг от друга разными эпистемологическими подходами, так как «каждая система риторики основывается на определенных эпистемологических положениях о природе действительности, природе познающего и правилах, определяющих постижение и передачу этого знания» [100, с. 4]. Иными словами, разные эпистемологические подходы по-разному трактуют различные элементы композиционного процесса, что в свою очередь определяет различия в теориях риторики и, как следствие, в педагогических парадигмах, которые на них строятся. Д. Берлин выявляет три класса риторических теорий по эпистемологическому признаку: объективные теории, субъективные и транзакционные.

«Объективные» теории риторики

В основе «объективной» риторики лежат идеи Аристотеля, и, если обращаться к более современной научной мысли, позитивистская эпистемология (в российской научной мысли «гносеологический позитивизм») шотландской школы здравого смысла и таких ее представителей как Д. Кэмпбелл, Х. Блэр и Р. Ватли [133], утверждавших, что материальный мир существует как объективная реальность, познаваемая через органы чувств, и что знание об этом мире является объективным и верным, если оно верифицируется через опыт. Роль автора письменного текста в этой парадигме сводится к тому, чтобы фиксировать эту реальность так, как он ее воспринял сенсорно и способствовать максимальному воспроизведению этого восприятия у читателя. Язык трактуется как система знаков, чьей целью является передача знания, которое существует объективно, отдельно от языка и не подвергается изменениям в результате вербализации. В этой парадигме

автор и аудитория могут коммуницировать, абстрагируясь от своего исторического, национально-культурного, социального и профессионального контекста [23; 48; 130; 169].

К «объективным» теориям, прежде всего, относится, так называемая современно-традиционалистская (current-traditionalist) риторическая школа, чье зарождение в конце 19 века в США связывают с такими авторами как А.С. Хилл (A.S. Hill), профессором риторики и одним из основателей «Курса композиции первого года обучения в Гарварде», и Д.Ф. Генунг (D.F. Genung), профессором Амхерстского колледжа. В рамках современно-традиционалистского подхода в центре внимания оказываются, во-первых, способы построения текста, связанные с разными аспектами взаимодействия автора с объективной реальностью, а именно «описание» и «повествование», отражающие непосредственное восприятие этой реальности, «объяснение», как изложение и обобщение воспринимаемых фактов, «аргументация» в ее разных вариантах (классификация, сравнение, причинно-следственное обоснование и т.д.), доказывающая верность полученного знания о реальности. Во-вторых, на первый план выходит грамотность, то есть соответствие письменного текста орфографическим, грамматическим и стилистическим нормам языка, с тем, чтобы, с одной стороны, донести это знание в максимально ясном, неискаженном виде, и с другой, чтобы продемонстрировать классовую принадлежность автора, которая, в определенном смысле, является гарантом его квалификации, как писателя [175; 214]. Таким образом, основной компетенцией, которой должен овладеть студент, является «правильное» отражение объективной реальности в форме письменного текста, где под «правильным» отражением понимается умение изложить свою мысль, избегая ошибок логического или лингвистического характера, которые считаются единственным препятствием на пути коммуникации. Учитель в этой парадигме выступает в своей традиционной роли носителя абсолютного знания, которым он на занятиях делится со студентами, а затем следит за их прогрессом и оценивает результаты освоения

программы на основе жестких критериев. Как уже было сказано, современно-традиционалистский подход в теории и методике письменной композиции сформировался в 70-х годах 19 века, и остается одним из ведущих по сей день, во многом определяя методики и программы курсов композиции в колледжах и университетах США.

Другие подходы в рамках «объективной» риторики сформировались к середине 20 столетия на фоне развития новых школ семантики, психологии и лингвистики. Под влиянием идей общей семантики А. Коржибского в 30-х годах 20 века появляется «семантическая риторика», наиболее тщательно разработанная в трудах С.И Хаякавы (S.I. Hayakawa) и прежде всего, в его работе 1939 года «Язык в мысли и действии» [139]. Семантическая риторика строится на идеях Коржибского о целостном взаимодействии человеческого организма с окружающим миром, вызывающем в нас чувственные, мыслительные и физиологические реакции. Так как событием, вызвавшим в нас такую целостную реакцию, может быть произнесенное или написанное слово, то языку уделяется первостепенное значение. Кроме того, в рамках этой парадигмы именно в языке заложена возможность абстрагирования того, что мы воспринимаем, и в зависимости от того, насколько правильно и, в первую очередь, осознанно мы абстрагируем воспринимаемые события, зависят наши правильные взаимоотношения с миром. В ответ на идею о целостной реакции организма на окружающий мир и первостепенную роль языка многие колледжи и университеты 40-60-х годов 20 века начали вводить курсы, включающие в свою программу весь комплекс речевой деятельности – обучая одновременно письму, говорению, чтению и даже, в некоторых случаях, аудированию. Так как в центре внимания оказался именно «язык и эффективная коммуникация» в ее разных видах [101], эти курсы приобрели статус коммуникативных. Тем не менее, так как они родились на основе курсов письменной композиции и ставили себе похожие цели, их принято рассматривать в рамках истории теории и методике письменной композиции, на которую, по утверждению Берлина, они оказали большое влияние. Многие

университеты США и по сей день включают курс академического чтения в единый кластер курсов вместе с «Курсом композиции первого года обучения», в чем, безусловно, можно проследить наследие общей семантики и курсов коммуникации 40-60-х годов 20 века.

В конце 60-х годов 20 века появились первые исследования по «бихевиористской» риторике. Идеи Б.Ф. Скиннера в области оперантного научения были применены к теории и методике письменной композиции. Автор первого большого исследования на эту тему, Р. Золлнер (R. Zoellner) утверждал, что процесс обучения письменной композиции можно рассматривать как модель поведения, подлежащую наблюдению и эмпирически верифицируемую, и, следовательно, к ней можно применять оперантные методы, подкрепляя правильное «письменное поведение» и наказывая неправильное [225]. Для этого, по убеждению Золлнера, во-первых, необходимо было сместить внимание с «письменного продукта» на «письменный акт», то есть на процесс продуцирования письменной работы, и на те отдельные поведенческие акты, из которого этот процесс состоит. Золлнер также указывал на то, что эти акты должны быть видимы, экстернализированы, то есть они должны строиться на речевой, а не на мыслительной деятельности. Для этого он, например, предлагал вслух проговаривать в группе и с преподавателем то, что студент собирался впоследствии написать. И наконец, по Золлнеру, необходимо было сформулировать четкие критерии оценки, позволяющие отличить правильный поведенческий акт в процессе создания письменной работы от неправильного. Роль учителя в этой парадигме заключалась не в том, чтобы оценивать продукт, но включаться в процесс создания письменной работы на всех его этапах, поддерживая и подкрепляя правильное выполнение этих этапов, и по возможности, наделяя студентов необходимыми инструментами для самостоятельного контроля и оценки всего письменного процесса. Сторонники бихевиористской риторики были одними из первых, кто сместил акцент с письменного продукта на процесс, выявив три основные стадии –

генерирование идей, составление работы и самостоятельную оценку (generating ideas, construction of the paper, self-evaluation), – деление, которое до сих пор присутствует в большинстве учебников по письменной композиции.

В 50-х и 60-х годах 20 века с распространением структурной лингвистики и идей Ф. Де Соссюра, Ж. Деррида, Л. Блумфилда в США появляется «лингвистическая риторика», построенная на научном подходе к языку и разработанная, прежде всего, в трудах Д.Д. Ллойда (D.J. Lloyd) и Х.Р. Варфеля (H.R. Warfel). Суть этого направления заключалась, в основном, в том, что оно позволяло сконцентрироваться на языке и обучении языку, откинув все остальные аспекты и превратив этот предмет преимущественно в лингвистическую дисциплину [152; 214]. Риторика отодвигалась на второй план, так как вопросы построения письменного текста рассматривались, в первую очередь, в контексте формального строения и функций предложений и абзацев; предлагалось полностью исключить семантику из программы курсов, а также перестать уделять внимание содержанию письменных работ, сконцентрировавшись полностью на «освоении системы языка» [214], и, наконец, традиционный подход в изучении грамматики заменялся на структурную грамматику, которая «соотносила функционирование языка с композицией». Преподаватель в такой парадигме рассматривался как эксперт в области сложной научной дисциплины, которая имела высокий статус в научном мире, что на тот момент нельзя было сказать о теории и методике композиции.

«Субъективные» теории риторики

Субъективные теории риторики восходят к идеям Платона и, более непосредственно, к школе трансцендентализма, зародившейся в США в 19 веке. Последователи этой философской школы, такие как Р.У. Эмерсон и Г.Д. Торо, верили в познание через глубинное интуитивное переживание, подвергая сомнению познаваемость материального мира вне нас и принижая значение чувственного опыта. Кроме того, в начале 20 века субъективная риторика находилась под большим влиянием З. Фрейда, его американских

последователей и, в первую очередь, глубинной психологии, исследовавшей мыслительные процессы человека и сферу бессознательного. Наиболее выраженным направлением в рамках субъективной риторики является экспрессионизм, рассматривающий автора, как центральную фигуру коммуникативного акта, а сам процесс композиции, не столько как средство коммуникации, а как способ самовыражения и творческое действие. Это направление наиболее ярко выражено в работах В.И. Колс (W.E. Coles Jr), Д. Мюррей (D. Murray), М. Хэрстон (M. Hairston), П. Элбоу (P. Elbow) и в более поздний период, у Ч. Димера (Ch. Deemer), В. Люц (W. Lutz), С. Зонтаг (S. Sontag). В парадигме экспрессионистской риторики истина познается лишь через внутренний интуитивный поиск. Из этого утверждения следует, что истина не может передаваться словами, истине невозможно научить, она рождается в ходе диалога, в котором собеседники обмениваются своими идеями, неизбежно их искажая в процессе, но сам по себе опыт обмена способствует формированию в сознании собеседников нового, более верного понимания истины. Роль учителя представляется здесь более сложной и противоречивой, так как он не может быть носителем объективного знания, он не может это знание кому-либо передать. В рамках курса композиции, например, преподаватель не может научить правилам и принципам построения письменной речи. Так как письменная речь в субъективной риторике, подобно диалогу, является способом постижения истины, то ученик должен сам выработать свои правила и принципы письменной композиции, а задача преподавателя заключается в том, чтобы создать такие условия, в которых ученик мог бы интуитивно обрести свой путь познания и свой уникальный стиль самовыражения. Основными методиками этого педагогического подхода являются «поиск уникальной метафоры», ведение дневника и участие в группах взаимного рецензирования. Важность метафоры связана с учением Фрейда о «смещении» (одна идея символизирует другую) и «конденсации» (одна идея символически выражает несколько других), которые являются важными элементами мыслительного процесса. Кроме того,

лишь уникальная метафора может быть адекватным выражением уникального опыта познающего индивидуума. Таким, образом, развитию образного языка уделяется особое внимание. Ведение журнала важно, так как это позволяет учащимся записывать свои наблюдения, отслеживать свой процесс осмысления действительности, вырабатывая при этом свой неповторимый и оригинальный подход к познанию вещей. Участие в рецензионной группе необходимо для того, чтобы помогать друг другу в выявлении шаблонности, клишированности в языке, поддерживая каждого участника в обретении своего уникального, аутентичного голоса и стиля.

В 60-е и 70 годы 20 века субъективная риторика попала под большое влияние когнитивной психологии Дж. Брунера. Процесс составления письменного текста стал рассматриваться как путь познания самого себя, и важным методом, способствующим этому самопознанию, стала техника «свободного письма» (free-writing), суть которой заключалась в том, чтобы позволять учащимся писать без какой-либо правки и редактуры, изливая свое свободное сознание в письменной форме, и тем самым открывая самого себя. Идея творческого самовыражения и самоактуализации в процессе свободного письма, безусловно, отражала влияние на субъективную риторику таких теоретиков, как Р.Р. Мэй, К. Роджерс и А. Маслоу. Крайне важным этапом в развитии теории и методики композиции стала Дартмутская конференция, состоявшаяся в 1966 году в Дартмутском колледже по инициативе преподавателей и ученых США и Великобритании. Ценным наследием этой конференции для субъективной риторики и дисциплины в целом был акцент на когнитивном аспекте письменной композиции, а именно понимании письменной речи как выражении мыслительного процесса, а, следовательно, как инструменте познания и исследования.

«Транзакционные» теории риторики

Третье направление в риторике, повлиявшее на становление теории и методики композиции, принято характеризовать как транзакционное. Оно сформировалось под влиянием таких авторов 19-20 века как Ф.Т Скотт (F.N.

Scott) и Г. Бак (Gertrude Buck), которые в своих работах отмечали важность письменного слова и риторики для продвижения идей демократии и совершенствования социального строя. Большое значение для этого направления имели также социальные идеи и концепция прогрессивного образования Д. Дьюи. Эпистемология, на которой строится транзакционная риторика, рассматривает познание действительности во взаимодействии всех компонентов коммуникативного процесса – субъекта, объекта, аудитории и языка. Тремя основными школами транзакционной риторики являются классическая, когнитивная и эпистемическая. Классическая риторика разрабатывалась в начале 20 века, в основном, в работах Д. Балдвина (J. Baldwin), и в 50-х и 60-х 20 века в трудах Э. Корбетта (Edward P.J. Corbett), Р. Хью (Richard Hughes), А. Дюамеля (Albert Duhamel). Классической ее принято называть потому, что она в наибольшей степени опирается на модель коммуникации Аристотеля, рассматривая коммуникативный акт как взаимодействие всех его компонентов. От современно-традиционалистского подхода это направление отличается тем, что в рациональный процесс познания объективной истины оно включает личность коммуникаторов, с их эмоциональными, эстетическими и этическими переживаниями, а также с их социальным статусом. Более того, именно социальное согласие и достижение политического и социального благополучия видится здесь как высшая цель коммуникации. Этот вид риторики наряду с эпистемическим был наиболее социально-ориентированным. Для этого направления риторики крайне важно выстраивать курс письменной композиции вокруг социально значимых и часто противоречивых тем и текстов, размышляя над которыми студенты учились бы самостоятельно и творчески генерировать и формулировать свои мысли, высказывать и доказывать суждения, составлять тщательно подобранную доказательную базу.

Когнитивный подход в рамках транзакционной риторики появился в 60-х и 70-х годах XX века и связан с именами Д. Эмиг (Janet Emig), Д. Лауэр (Janice Lauer), Ф.Д' Анжело (Frank D'Angelo). Когнитивная риторика

строилась, прежде всего, на работах Дж. Брюнера, Жана Пиаже и, опосредованно, Л.С. Выготского. Основная эпистемологическая концепция позаимствована из когнитивной психологии, которая рассматривает мыслительный процесс как систему, состоящую из структурных составляющих, которые последовательно задействуются в ходе мыслительного процесса. Для понимания феномена письменной композиции необходимо выявить, из каких структурных блоков состоит письменный процесс, в какой последовательности они сменяются и т.д. Ранее в этой статье отмечалось, что когнитивное направление развивалось также и в рамках субъективной риторики. В транзакционной риторике, в отличие от субъективной, эти структурные составляющие когнитивного процесса не рассматриваются в отрыве от внешнего мира. Они связаны со всеми компонентами коммуникативного акта – структурными элементами в сознании коммуникаторов, структурными составляющими окружающей нас действительности и языка. Именно когнитивной риторике принадлежит основная заслуга в смещении акцента письменных курсов с продукта на процесс и на его основные структурные компоненты – подготовительный этап, написание текста и исправление (*prewriting, writing, rewriting*). Роль учителя при таком подходе не может заключаться в передаче знаний об этих структурных элементах, или даже в целенаправленном формировании отдельных навыков, его задача – создать условия, в которых эти структурные блоки сформировались бы самостоятельно. Поэтому в рамках этого подхода особо поощряются методы проблемного воспитания, разбор кейсов и различные игровые техники.

Эпистемическое направление в рамках транзакционной риторики сформировалось в 60-х, 70-х годах 20 века, под влиянием Э. Кассирера, Д. Дьюи, А. Уайтхеда, С. Лангер, Кеннета Берка, в первую очередь, в работах таких авторов, как Х. Мартин (H. Martin), Р. Оман (Richard Ohmann), Анн Бертхофф (Ann Berthoff), Р. Янг (Richard Young), А. Пайк (Alton Becker Kenneth Pike). Отдельно стоит упомянуть, что после 80-х годов 20 века это

направление попало под сильное влияние постструктурализма и постмодернизма и идей Р. Барта, М. Фуко и Ж. Деррида. Это направление так же, как и классическое и когнитивное, уделяет внимание всем компонентам коммуникативного акта, но при этом придает, куда большее, значение языку. Язык неразрывно связан со всеми компонентами коммуникативного акта, так как эпистемическая риторика видит действительность через призму языка. В этой парадигме истина постигается не через внешний мир, как в объективной риторике, и не через внутренний, как в субъективной, но через взаимосвязь материального, социального и личного, при том, что язык считается основным посредником и носителем смыслов, через который мы постигаем себя, социум и мир вокруг нас. Знание вне языка невозможно. Так как отношения с окружающим миром строятся через язык, то понимание законов риторики необходимо для того, чтобы управлять процессом этих взаимоотношений. Кроме того, с точки зрения эпистемической концепции язык не является единым целым, в социуме существует огромное число «дискурсионных сообществ» по профессиональным интересам, социальному статусу, увлечениям, и т.д. Принадлежность к такому сообществу определяется знанием внутреннего языка, профессионального дискурса, который накладывает свой отпечаток на самоидентификацию этой группы, на взаимоотношения внутри нее и на ее отношения с окружающим миром и социумом. Для теории и методики письменной композиции эпистемическая риторика имела очень большое значение. Возникло новое понимание целей и содержания курса композиции. Во-первых, если мысль неотделима от языка и существует только в вербальной форме, то обучаясь письменному языку, студенты учатся мыслить, таким образом, письменный навык – это не умение записывать мысли, но умение мыслить [169; 175]. Во-вторых, курсы композиции должны обучать студентов как нормам общенационального языка, так и разным профессиональным дискурсам, которые являются условием вхождения студента в будущую профессию. И в глобальном смысле цель курса должна быть в том, чтобы познакомить студента с разнообразием

точек зрения, сосуществующих в обществе, как формой выражения столь же разнообразного опыта людей, принадлежащим к разным сословным, профессиональным и другим группам, в итоге научив его быть гражданином демократического общества.

Критическое направление в рамках теории и методики композиции, появившееся в конце 80-х начале 90-х годов 20 века, принято относить к транзакционно-эпистемической риторике. Оно появилось под влиянием социально-критической педагогики и связано, в первую очередь, с именами Л. Делпит (Liza Delpit), Э. Эллсворт (E. Ellsworth), П. Бизелл (P. Bizell), П. Фрейре (Paolo Freire). Сторонники этого направления убеждены, что все элементы коммуникативного акта социально детерминированы, что ни объективного знания, ни объективного языка для его выражения вне социального контекста не существует, то же можно сказать и о самом процессе обучения. Причем человек, не наделенный критическим мышлением, оказывается предметом манипуляции и объектом подавления со стороны власть придержащих. Задача письменной композиции в такой парадигме заключается в том, чтобы научить студентов критически переосмысливать опрессивные взгляды и ценности, которые общество внушило им с детства в отношении их расы, пола и социального статуса, найти свой голос и, по сути, через письменный язык выработать свою гражданскую позицию в обществе. Принципиально важно для этой парадигмы также, чтобы учитель освободился от своей авторитарной и опрессивной роли, которую он, по мнению сторонников этого направления, играет в традиционной системе образования, и научился делегировать власть ученикам, тем самым реализуя свою основную задачу - помочь им поверить в свой голос, ощутить свою роль и свое влияние в социуме.

В заключение стоит сказать, что на текущий момент в рамках теории и методики композиции в США сосуществуют различные школы и направления, представленные выше. В процессе профессиональной подготовки будущие преподаватели, специализирующиеся в сфере этой научной дисциплины, изучают ее историю, влияния, которым она

подвергалась, и существующие в ее рамках школы и педагогические подходы. В дальнейшем им предоставляется право выбирать тот подход и те методики, которые в большей мере соответствуют их взглядам и убеждениям, а также позиции того университета, где они будут преподавать. Основной водораздел проходит между школами субъективной риторики, в центре которой находятся экспрессионистские идеи, и, в первую очередь, так называемые курсы и программы «креативного письма», и с другой стороны, школы транзакционной риторики, на концепциях которых строятся большинство курсов композиции первого года обучения. При этом следует отметить, что некоторые теоретические идеи, методики и техники стали фундаментальными для всей дисциплины в целом. К таким общепризнанным идеям относятся акцент на процессе вместо продукта с разделением его на три основных этапа, когнитивный подход к письму как к мыслительному процессу, включение всех составляющих компонентов коммуникативного акта в оценку композиционного процесса, признание социальной, гендерной и иной детерминированности языка и другие. И хотя большинство этих идей позаимствовано из транзакционной риторики, нельзя преуменьшать и влияние объективной риторики, которая присутствует в абсолютном большинстве учебников в виде разделов, посвященных организационно-стратегическому, логическому построению дискурса. Также прослеживается наследие субъективной риторики в понимании необходимости для автора найти свой собственный уникальный голос или использовать такие техники как «свободное письмо» и ведение дневника.

Таким образом, опираясь на вышеизложенные теории, можно отметить, что вопросу коммуникативной письменной компетенции уделялось значительное внимание, и теоретические вопросы, связанные с сущностью, содержанием, структурой и критериями оценки этой компетенции подвергались углубленному изучению со стороны как российских, так и американских ученых. Также можно утверждать, что в этих подходах есть много преемственности, учитывая, что большая часть американских

исследований, связанная с транзакционной риторикой и затрагивающая вопросы внутренней речи и связи письма с мышлением, во многом опирается на работы русских ученых, и прежде всего, Л.С. Выготского. В свою очередь, современная российская наука проявляет повышенный интерес к вопросам, связанным с программами и методиками академического письма в системе высшего образования США. Для нашего исследования особо важно отметить, что в связи с тем, что коммуникативная письменная компетенция является многокомпонентным явлением, включающим мыслительные процессы более сложного порядка, которые формируются во взрослом возрасте, а также профессионально-ориентированные знания и навыки, которые становятся востребованными также лишь после окончания школы, перед учреждениями высшего профессионального образования, и конкретно, перед бизнес-школами стоит задача формирования профессиональной коммуникативной письменной компетенции, отвечающей потребностям рынка труда. На основе вышеприведенных исследований, мы сформулировали определение коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров, которое в дальнейшем будет использоваться как рабочее определение для данного исследования: коммуникативная (письменная) компетенция бизнес-менеджера представляет собой способность применять в условиях личностно-деловых письменных контактов знания, умения и навыки, обеспечивающие эффективное решение профессиональных задач в контексте дистанционного общения на родном и иностранном языке. Наиболее важными компонентами, составляющими структуру этой компетенции предлагается считать лингвистический, дискурсивно-риторический, когнитивный, организационно-стратегический, социокультурный и предметно-профессиональный, чьи подробные характеристики приведены во второй главе (раздел 2.2.2). С точки зрения сформированности, каждый из компонентов может проявляться на творческом (высоком), конструктивном (среднем), репродуктивном (ниже среднего) и базовом (низком) уровне (см. 2.2.2.). Критериями, позволяющими определить уровень сформированности этой компетенции в каждом из ее

компонентов являются гностический, оценивающий объем знаний по каждому из компонентов, профессионально-деятельностный, определяющий способность будущего бизнес-менеджера осуществлять профессиональную деятельность в рамках данного компонента, и рефлексивный, выявляющий способность и готовность будущего менеджера объективно оценивать результат своей деятельности, позитивно реагировать на обратную связь от других участников коммуникации, и принимать меры для повышения уровня своей коммуникативной письменной компетенции.

1.3. Анализ опыта формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров в зарубежном вузе (на примере бизнес-вузов США)

Учитывая большую востребованность коммуникативных навыков среди работодателей, современные американские бизнес-вузы включают курсы, формирующие эти компетенции, в свою обязательную программу и выделяют под них большое количество часов. Традиционно сложилось, что из всего набора коммуникативных компетенций американские бизнес-школы наибольшее внимание уделяют письменной деловой компетенции, или деловому письму (Business Writing).

Деловое письмо является разновидностью письменной коммуникации, отличающейся стандартизированным стилем и структурой, и применяющейся в коммерческих предприятиях для связи как с внешними контрагентами, так и между внутренними подразделениями одной компании.

1.3.1. Концептуальные основы коммуникативно-компетентностной (письменной) подготовки в вузе будущих бизнес-менеджеров

В вузах США деловое письмо стоит на стыке двух научных отраслей, Теории и практики коммуникации (Communication studies) и Теории и

практики композиции (Composition studies). Однако, исторически сложилось, что курсы делового письма ведутся преимущественно силами кафедр английского языка (English departments), и несмотря на то, что деловое письмо в рамках академических программ входит в коммуникативный модуль, с точки зрения содержания, применяемых методик и взаимосвязи с другими курсами и программами его следует рассматривать как раздел Теории и практики композиции (Composition studies). Теория и практика композиции, в свою очередь, является более широкой научной отраслью, зародившейся в США в конце XIX века, и исследующей закономерности, формы, методы, средства преподавания и изучения композиции письменного текста в вузах США. Именно в рамках этой дисциплины формируется письменная компетенция как на базовом, общеобразовательном, так и на продвинутом, профессиональном уровне.

Рассматривая современное состояние этой научной отрасли в США, и в частности, анализируя результаты, достигнутые в сфере обеспечения качественного формирования письменной коммуникативной компетенции, исследователи выявляют несколько предпосылок, способствовавших достижению высоких результатов. Авторы многочисленных исследований отмечают, что качественное формирование письменной компетенции в вузах США является производной трех основных факторов: во-первых, определенных социально-исторических процессов, протекавших в этой стране в период с 70-х годов XIX века по настоящее время; во-вторых, активной научной деятельности, направленной на выработку и постоянное совершенствование единых принципов, программ и методик, обеспечивающих качественное формирование письменной компетенции; и в-третьих, той образовательной деятельности, которая ведется в вузах США в этой области.

В том, что касается социально-исторических процессов, которые привели к принципиальным нововведениям в области формирования письменной коммуникативной компетенции, исследователи неоднократно

отмечали, что эти нововведения каждый раз были следствием демократизации университетов, иными словами, расширения рамок высшего образования за счет приема студентов из менее привилегированных слоев населения, для которых ранее обучение в вузе было непозволительной роскошью. Таких глобальных этапов в истории высшего образования США было три, хотя некоторые исследования указывают и на промежуточные вехи менее крупного масштаба.

Первое преобразование стало следствием, с одной стороны, научной революции, с другой, экономических сдвигов, которые она за собой повлекла, и, в-третьих, изменений в законодательстве, а именно, введения в действие Акта Моррилла, принятого в 1862 году и направленного на создание так называемых «колледжей земельного гранта» (land-grant colleges). Согласно данному Акту, федеральное правительство обязывалось предоставить штатам участки земли под строительство колледжей с целью «обучать таким дисциплинам, которые имеют отношение к сельскому хозяйству и инженерному делу... с тем, чтобы продвигать гуманитарные науки и практическое образование в среде промышленных рабочих в рамках нескольких профессий и специальностей» [208]. Акт Моррилла сделал высшее образование не только более доступным, но и более востребованным для людей широкого социального круга. Как отмечает в своем исследовании Шарон Кроули, до Гражданской войны в США основной контингент вузов состоял из молодых людей белой расы, выходцев из обеспеченных семей, которые получали образование для того, чтобы «стать пасторами или преподавателями, быть политическими лидерами и нести общественное служение» [114]. Неудивительно, что в результате, круг студентов был очень узким, так например, в 1840-х годах Йельский колледж насчитывал всего 400 студентов, а в Гарвард в 1856 было зачислено 366 абитуриентов [119]. Однако, уже в 1880 г. количество студентов в Йельском колледже возросло до 1000, а в 1899 достигло цифры 2684 [90].

Второй этап связывают с периодом, последовавшим за Второй Мировой войной. Так, Д. Флеминг называет эти годы эпохой настоящего «студенческого бума» (enrollment boom) [126]. В 1944 году правительство США приняло Закон о переходе военнослужащих на гражданское положение (The Serviceman's Readjustment Act), более известный как Джи Ай Билл (G.I.Bill). Этот закон предоставлял ветеранам войны целый перечень льгот, в частности, одной из наиболее значимых привилегий было оплачиваемое высшее образование. Важность этого закона для всей системы высшего образования США трудно переоценить, – для сравнения, в 1940 году дипломы бакалавра получило 109000 мужчин и 77000 женщин, в то время как в 1949 году количество выпускников выросло до 528000 и 103000 соответственно. В целом, в рамках действия этого закона в американские вузы поступило около 2,2 миллионов ветеранов, то есть приблизительно треть всех, вернувшихся с войны[179].

Третьей вехой в истории высшего образования США стали 60-е годы XX века. Несмотря на определенную долю демократизации вузов в результате вышеперечисленных законов, вплоть до 1965 г. подавляющее большинство студентов университетов были выходцами из обеспеченных семей, представителями белой расы, мужского пола. Изменения в составе учащихся, произошедшие в 60-е, имели целый ряд причин. Во-первых, экономически стало более выгодно иметь диплом об окончании вуза, так как разница между заработком выпускника школы и университета, незначительная в послевоенные годы, к 1975 году выросла до соотношения 1:1,5, а к 1999 дипломированный специалист получал в 1,8 раз больше работника без квалификации [108]. Во-вторых, так же, как и в предыдущих случаях, изменениям способствовали законодательные меры правительства США. Так, в 1965 г. был принят Закон о высшем образовании, позволявший оказывать финансовую помощь более широким слоям населения в виде стипендий, низкопроцентных кредитов и других подобных программ. В целом, федеральные затраты на образование увеличились с 655 миллионов долларов

в 1956 до 3,5 миллиардов долларов в 1966 г. [108]. Кроме того, Закон о гражданских правах, принятый в 1964 г. объявил незаконной любую расовую дискриминацию в учебных заведениях, а также провозгласил равные права для женщин. Немалую роль сыграли и программы «Великого общества» Л. Джонсона, и общественное движение за искоренение дискриминации, бедности, предоставление всем слоям общества равных прав, всколыхнувшее всю Америку в эти годы. В результате, благодаря значительному притоку афроамериканцев, представителей этнических меньшинств, представителей неимущих классов и женского населения, количество зачисленных студентов за одну только декаду возросло с 3,6 миллионов в 1960 до 8 миллионов в 1970 [108, 200].

Эти события стали для высшего образования США чем-то вроде шоковой терапии, изменив его характер и сформировав его в том виде, в каком оно существует сегодня. На каждом новом витке демократизации количество студентов вузов увеличивалось, как минимум, вдвое, ставя перед вузами новые задачи и требуя кардинальных преобразований. Одной из основных проблем стало отсутствие навыков письменной коммуникации у студентов из непривилегированных слоев населения. Следует отметить, что тема низкого уровня грамотности является одной из наиболее дебатированных на протяжении всей истории образования в США, но именно в эти три периода она получала особо масштабный резонанс в виде многочисленных отчетов, исследований, статей и знаковых выступлений представителей элиты высшего образования и общественности в целом. Со слов Р.Омана, «каждый раз, как американская система образования начинала стремительно расти, поднимался целый хор голосов, оплакивавший снижение стандартов и предсказывавший конец западной цивилизации» [179]. Д.Флеминг называет эти всплески обеспокоенности «кризисами грамотности» [126] и относит первый из них к 1870-1900 гг. Начало этого кризиса принято связывать с рядом отчетов Комитета по композиции и риторике Гарвардского совета наблюдателей, опубликованных между 1892 и 1897 гг. В 1874 году Гарвардский университет,

в ответ на наплыв студентов более широкого социального круга, впервые ввел в перечень вступительных экзаменов эссе на английском языке. От поступающих требовалось написать «короткое сочинение на английском языке, правильное с точки зрения орфографии, пунктуации, грамматики и изложения мысли» на темы, заимствованные из английской литературы, такие как «Герцог Мальборо в изображении Теккерея» или «Дуэли в эпоху королевы Анны»[126]. Результаты экзамена оказались удручающими, что и отразилось в отчетах Комитета – половина абитуриентов не смогла справиться с поставленной задачей. В многочисленных статьях, отчетах и комментариях, последовавших за скандальным провалом абитуриентов Гарварда отмечались «плохая орфография, путаница в пунктуации, грамматически неверные, туманные, двусмысленные и корявые выражения» (1879), неспособность «непринужденно и правильно» изъясняться на родном языке (1892) и, в целом, «чрезвычайная топорность как мысли, так и способов ее выражения» (1897)[126].

Подобная реакция сопровождала наплыв студентов, как в послевоенные годы, так и в 60-70-е. Однако и тут по наблюдениям многих исследователей факты указывают на то, что низкие показатели успеваемости были связаны в большей степени с низким социальным статусом новых абитуриентов, которые не учились в элитных школах и, возможно, даже не надеялись когда-либо поступить в университет. Так, проанализировав результаты тестов АСТ в период с 1965 по 1975 (American College Testing – стандартный тест, определяющий степень готовности учащегося к поступлению в вуз, входит в перечень необходимых документов для зачисления в высшее учебное заведение США), Р. Оман выявил, что резкое снижение показателей имело место «почти исключительно» среди женской части абитуриентов, которые на тот момент составляли от 45 до 55 процентов всех экзаменовавшихся. Со слов Омана, это свидетельствовало лишь о том, что «женщины теперь в меньшей мере исключены из системы образования: многие из тех, кто ранее не стал бы и пытаться поступить в колледж, теперь такую попытку предпринимают. По

всей видимости, этот новый контингент хуже подготовлен, чем те женщины, которые выбирали высшее образование в предыдущие годы»[179].

Следствием вышеописанных явлений стало несколько чрезвычайно важных нововведений, которые во многом определили дальнейшее развитие всей системы высшего образования США. Причем наиболее явные преобразования коснулись письменной коммуникации, что не должно вызывать удивление, учитывая описанные выше «кризисы грамотности». Также важно указать на то, что нововведения в области учебных программ, методик, подходов были тесно связаны с появлением новых концепций, с определенным парадигматическим сдвигом в обучении коммуникативным навыкам.

Первое принципиальное изменение коснулось формы коммуникативных навыков, а именно, смещения акцента с устной коммуникации на письменную. В рамках классического гуманитарного образования в США вплоть до конца XIX века изучение коммуникативных навыков сводилось в основном к курсам по риторике и композиции, целью которых было, в первую очередь, составление речей для устных выступлений. Будущие служители церкви, учителя и политики, прежде всего, нуждались в умении выступать на публике, поэтому неудивительно, что риторика и композиция изучались и практиковались в форме «декламаций, диспутов и дебатов»[106] на протяжении всех четырех лет обучения. Письменные работы рассматривались, прежде всего, как основа устного выступления. Грамматике, синтаксису, орфографии внимание уделялось, но, в основном, в рамках изучения мертвых языков, или же в переводах с греческого и латыни на английский. В 1860-е годы ситуация изменилась. Акцент сместился с изучения мертвых языков на английский, с декламаций и дебатов на письменные композиции, с устных экзаменов на эссе и исследовательские работы. Здесь стоит отметить утверждение А. Бреретона, что, современный университет, отказавшись от устного акцента и отдав значительное предпочтение письменному слову, оказался, в результате, еще менее сбалансированным, чем

был прежде, в соотношении устного и письменного компонента, совершив перекоc в сторону последнего [106].

Второе изменение было связано с тем, что риторика, которая ранее преподавалась, прежде всего, в формате устной коммуникации, как элемент ораторского мастерства, теперь стала неотъемлемой частью письменных курсов. Несмотря на то, что по вышеприведенным причинам эти курсы сохраняли ориентированность на базовую грамотность – орфографию, грамматику, синтаксис, стиль и т.д., тем не менее, такие аспекты, как риторика и композиция с самого начала стали важными элементами их содержания. Важно также учесть и то, что курсы устной речи и ораторского мастерства, заняв второстепенную роль по отношению к письму, стали в своем содержании опираться на тот материал, который изучался в рамках письменных курсов. Как следствие, само понятие риторики в современной терминологии американского высшего образования связывается в первую очередь с письменными курсами, также как термин Письмо (Writing) применительно к академической дисциплине подразумевает акцент на изучении риторики и композиции.

Третий и четвертый концептуальные сдвиги касались целей обучения письменным навыкам. Как уже отмечалось выше, одним из основных направлений в преобразовании классических гуманитарных колледжей в современные университеты во второй половине XIX века была их нацеленность на исследовательскую деятельность. Отвечая как на внешний запрос со стороны растущей промышленности и развивающегося сельского хозяйства, так и на внутренние потребности академической элиты, ориентировавшейся на германские вузы, которые длительное время оставались единственным местом, где американская профессура могла получить докторскую степень, вузы стали ускоренными темпами наверстывать упущенное в сфере научно-исследовательской деятельности. С точки зрения методики обучения, это подразумевало переход с заучивания и

простого воспроизведения знаний на исследовательский поиск, анализ, создание самостоятельных гипотез, и т.д.

Таким образом, навык академического письма становится необходимым условием и инструментом обучения. В результате возникает новый подход, который буквально переводится «Писать, чтобы учиться» (Writing to learn) и который ставит перед собой когнитивные задачи и строится на конструктивистской теории обучения. По утверждению Сьюзан Маклеод, автора исследования, посвященного истории внедрения программ письменной композиции в американских вузах, «один из наиболее действенных способов помочь студентам конструировать и менять структуру их знаний – это заставить их писать для себя как аудитории, то есть объяснить явление себе до того, как придется объяснять его кому-то другому»[158]. При такой трактовке письменная работа переходит из категории «отражающей знания» в категорию «трансформирующей знание». В целом, этот подход используется как в процессе обучения, в виде написания журналов, дневников и других работ, не подлежащих внешней оценке, так и для мониторинга и внешнего контроля при написании рефератов, курсовых работ, экзаменов, дипломов и диссертаций.

Четвертое изменение также касается целеполагания и тоже коренится в глобальных сдвигах, произошедших в высшем образовании США в XIX веке. Речь идет о переходе колледжей с единой гуманитарной программы на деление программ по специальностям, иными словами, на формирование профессионалов в различных отраслях деятельности вместо подготовки общественного деятеля широкого профиля. Подготовка будущего специалиста предполагает его последующее вступление в профессиональную общность со своим специфическим дискурсом, отличающимся от других не только терминологией, но и способом мышления, доказательной базой, различными формами коммуникации и т.д. В этом случае, обучение профессиональному дискурсу становится одной из основных целей письменных курсов и программ в целом. В результате, возникает еще один крайне важный подход в формировании письменной компетенции,

основанный на теории социального конструирования знания – «Учиться [профессионально] писать» (Learning to write).

Если говорить о более конкретных преобразованиях в области формирования письменных коммуникативных навыков в вузах США, они коснулись, в первую очередь, образовательных программ и, во-вторых, научной деятельности в целом.

Основным программным преобразованием стало появление и повсеместное распространение Курса композиции первого года обучения (FYC – First Year Composition). Согласно утвердившемуся мнению, FYC зародился в Гарвардском университете в 1870х-1880х годах. К 1900 году он стал уже «стандартным требованием почти во всех американских колледжах» [114] и остается таковым по сей день. В абсолютном большинстве университетов FYC является частью обязательной программы для всех студентов первого года обучения, как минимум, в объеме одного курса, то есть 3-4 кредитных часов. По словам Д. Бока, президента Гарварда в 1971-1991 годах, «ни один курс программы бакалавриата не требует такой доли времени и внимания со стороны студентов», как курс композиции [126]. С самого момента возникновения, основной целью FYC было не только решение проблемы безграмотности студентов путем формирования навыков правильного письма с точки зрения грамматики, синтаксиса и орфографии, но и овладение правилами и законами письменной композиции и риторики, необходимыми для составления курсовых и экзаменационных работ. При этом FYC решал как задачи в рамках подхода «Писать, чтобы учиться», так и «Учиться [профессионально] писать», то есть, с одной стороны, формировал умение конструировать знание в формате исследовательской работы, а с другой, знакомил с дискурсом академического и научного сообщества, частью которого с первого курса становится каждый студент университета.

Второй крайне важной инициативой в рамках образовательных программ стали две тесно связанные друг с другом программы – Письмо как междисциплинарный инструмент (WAC – Writing Across the Curriculum), и

Письмо как инструмент профессиональных дисциплин (WID – Writing in the Disciplines). Под аббревиатурой WAC обычно понимается одновременно широкомасштабное движение, охватывающее образовательную общественность США, и те конкретные университетские программы, в которых оно реализуется.

Суть этих программ состоит в том, чтобы помогать преподавателям различных дисциплин эффективно использовать формат письменных работ как инструмент в обучении, мониторинге и контроле знаний. Хотя, согласно общепринятому в научной среде мнению, корни этого движения прослеживаются в конце XIX века, и в той или иной форме оно существует уже около полусотни лет, в своем современном формальном виде WAC появилось в середине 1970-х годов как инициатива снизу, на уровне преподавательского состава университетов, и быстро распространилось по всей Америке. На данный момент в нем в той или иной форме участвует половина вузов США. Хотя WAC и WID часто используются как взаимозаменяемые понятия, у каждой из этих программ есть все же своя специфика. WAC больше связана с программной установкой «Писать, чтобы учиться», она больше поощряет когнитивно-конструктивистский характер письменных работ. WID, в свою очередь, строится на принципах «Учиться [профессиональному] письму», и ставит целью как обучение специфическим формам письма, принятым в конкретном профессиональном сообществе, так и профессиональному дискурсу в целом. Эти две программы функционируют, в основном, в форме семинаров, мастер-классов, конференций и коллоквиумов для преподавательского состава, результаты которых претворяются в жизнь в рамках обычных курсов. Существует, однако, и формат спецкурсов, так называемых, Письменных интенсивов (writing-intensive courses, WI) или Письма в рамках специализации (writing-in-the-major courses, WiM), и Профессионального письма (Writing-in-professions).

Еще одним важным следствием вышеописанных структурных изменений в системе высшего образования США в XIX веке стало

обособление коммуникативных навыков и, более конкретно, письменного аспекта коммуникации в отдельную область научного исследования. С этим связаны такие важные явления как, во-первых, появление и повсеместное распространение кафедр английского языка, а также более позднее появление кафедр деловой коммуникации. Особо следует отметить возникновение Центров письма (Writing Centers), а в более поздний период и Центров делового письма (Business Writing Centers). Во-вторых, университеты начали выпускать дипломированных специалистов и предоставлять докторские степени в области письменной коммуникации и, в частности, в области делового письма. Третьим знаковым явлением стало появление профессиональных сообществ, объединяющих специалистов в этой области и ставящих перед собой задачу обмена опытом, продвижения научной деятельности, выработку единых норм и требований к образовательной и научной деятельности в этой области, таких как Ассоциация программ письменной композиции (Association of Writing Programs), Конференции по композиции и коммуникации в вузах (Conference on College Composition & Communication), Национальный проект письменной композиции (National Writing Project), Совета администраторов программ письменной композиции (Council of Writing Programs Administrators), Ассоциации деловой коммуникации (Association for Business Communication) и других. Регулярные конференции, конгрессы и встречи, проводимые наиболее значимыми из них, являются местом для живого обмена идеями и возможностью услышать самые смелые теории, а также получить отчеты о проделанной работе. Четвертым важным изменением стало появление специализированной научной периодики, позволяющей вести научно-исследовательскую деятельность и печатать научные статьи, таким образом, охватывая еще более широкий круг специалистов.

Таким образом, если говорить о формировании коммуникативной компетентности в американских вузах, и более конкретно, в бизнес образовании, благодаря определенным социально-историческим факторам в

США сложилась уникальная, а по определению Д. Флеминга даже «аномальная» ситуация с точки зрения международного опыта. Так, например, Флеминг указывает на то, что «если во всех университетах мира есть курсы по истории Китая, введению в биологию и макроэкономическую теорию, такой курс как Композиция на первом году обучения остается эксклюзивно американским явлением – по сути, это одна из отличительных черт всей системы высшего образования США»[126]. Безусловно, то же можно сказать и о программах WAC и WID, о письменных интенсивах, о многих методиках и подходах, разработанных в США.

К специфическим особенностям этого явления относятся акцент на письменной коммуникации, а также системный подход к формированию этого навыка. Формирование профессиональной компетенции в области письменной коммуникации в вузах США является неразрывной частью и итогом длительного процесса, который начинается с первого года обучения будущего менеджера в университете. Основы грамотного письма, риторики и композиции осваиваются на Курсе композиции FYC. Затем умение вести исследовательскую работу, формулировать гипотезу, формировать доказательную базу, и в итоге, конструировать знание закрепляется в ходе изучения большинства как общеобразовательных, так и профессиональных курсов, включенных в программу WAC. Формирование профессионального дискурса, овладение профессиональной терминологией, освоение особой системы координат в своей профессии происходит в рамках курсов по специальности, которые включены в программу WID. И наконец, различные категории и виды делового письма изучаются в рамках специальных курсов деловой коммуникации, которые входят в разряд, так называемых, «письменных интенсивов» WI, «письма в рамках специальности» WIM или «профессионального письма» WIP. Сама программа курса делового письма на специальности менеджмент строится таким образом, что студент, приступая к этой учебной дисциплине, должен уже владеть базовыми навыками

письменной композиции и риторики и иметь большой опыт написания исследовательских работ в своей профессиональной области.

1.3.2. Контроль и мониторинг качества реализации программ, обеспечивающих формирование коммуникативной письменной компетенции

Контроль за тем, чтобы коммуникативная письменная компетенция бакалавров программ менеджмент формировалась качественно, осуществляется за счет усилий аккредитационных агентств и профессиональных ассоциаций преподавателей, которые разрабатывают стандарты качества образования, прописывают ожидаемые результаты образования и набор компетенций, которыми должны обладать выпускники определенных программ, формулируют требования к структуре и содержанию образовательных программ и к их реализации, и проводят регулярные инспекции.

В отечественной научной периодике в последние годы аккредитационным агентствам уделялось немало внимания. В частности, авторы исследований не раз отмечали роль института аккредитации в обеспечении качества высшего образования США: «аккредитация является наиболее действенным рычагом, влияющим на качественное изменение высшего образования США» [61, с. 927]. Уделялось внимание и тому факту, что именно аккредитационные агентства США обеспечивают высокий уровень стандартизации образовательных программ высшей школы страны. Так, в работе, посвященной сфере технического образования в США Л. Гребнев и В. Попов отмечают, что «важнейшую роль в формировании объема и содержания отдельных инженерных образовательных программ и квалификационных требований к выпускникам этих программ как в пределах одного учебного заведения, так и в национальных масштабах играют различные профессиональные общества, объединения и ассоциации [...] и

созданные на их основе общественные органы» [24, с. 150-151]. Одним из основных выводов авторов является то, что «деятельность общественно-профессиональных обществ и органов, объединяющих, казалось бы, независимо функционирующие учебные заведения в единую образовательную модель, и является основной особенностью образовательной системы США», которая в значительной мере «способствует повышению качества образования и повышает динамизм и конкурентоспособность американской системы образования» [24, с. 151].

Следует отдельно отметить, что, указывая на роль аккредитационных агентств, которые они обозначают термином «общественные органы», Л. Гребнев и В. Попов обращают внимание также и на влияние «профессиональных обществ, объединений и ассоциаций». Речь идет о профессиональных организациях, объединяющих специалистов в данной области, и чей статус отличается от аккредитационных агентств. В мировой практике к общественным организациям первого типа применяют термин «регулирующие институты» (*regulatory bodies*), и характеризуют их как «организации, устанавливающие профессиональные стандарты для работающих и вступающих в эту профессию лиц, и наделенные правом аккредитовать, подтверждать или признавать программы, подготавливающие специалистов с соответствующей профессиональной квалификацией» [93]. Второй тип организаций обозначается термином «профессиональные институты» (*professional bodies*) и, согласно одной из дефиниций, это «организации, которые курируют деятельность в рамках данной профессии и представляют интересы ее членов», кроме того, отмечается, что в некоторых странах в сферу интересов этих организаций входит также и профессиональная подготовка по данному профилю [93]. В высшем образовании США профессиональные организации играют очень важную роль, именно благодаря этим общественным институтам ведется активная исследовательская деятельность, внедряются инновации во всех аспектах высшего образования и достигается высокий уровень стандартов в

профессиональной подготовке выпускников вузов США. Российские исследования до сих пор уделяли мало внимания этому явлению. Данная статья рассматривает вклад аккредитационных агентств и профессиональных организаций в формирование образовательных программ бизнес-школ США применительно к коммуникативному компоненту, в частности к письменной коммуникации. Так как академическое (Academic writing) и деловое письмо (Business Writing) являются достаточно молодыми и динамично развивающимися дисциплинами, то на их примере наиболее очевидна роль аккредитационных агентств и профессиональных организаций как с точки зрения стандартизации программ в этом аспекте, так и с позиции исследований, инноваций и постоянного обновления данного компонента.

Как уже было сказано, коммуникативные навыки и, в частности, навыки деловой письменной коммуникации являются одним из обязательных компонентов программы подготовки менеджеров в бизнес-школах США. Формирование данной компетенции обеспечивается непосредственно специальными курсами делового письма (Business Writing), которые уделяют внимание таким профессиональным формам письменной речи как деловая переписка, составление отчетов, брифов и т.д. Обязательным требованием (prerequisite) для допуска к подобным профессиональным курсам является предварительное прохождение курса композиции первого года обучения (FYC – First Year Composition course), который, в свою очередь, нацелен на формирование базовой компетенции культуры письменной речи, включающей как умение грамотно изъясняться на письме, так и владение законами логики и риторики. Дополнительно к этим курсам существуют также многочисленные специальные курсы – Письменные интенсивы (Writing Intensive), Сдвоенные курсы (Paired courses) и другие, предлагаемые вузами в рамках программ WAC (Writing across the curriculum /Письмо как междисциплинарный инструмент), и WID (Writing in Disciplines /Письмо как инструмент профессиональных дисциплин). В совокупности же именно сочетание этих трех компонентов, а именно курса композиции первого года

обучения, профессиональных курсов делового письма и специальных курсов в рамках междисциплинарных программ WAC и WID позволяет обеспечивать высокое качество формирования письменной коммуникативной компетенции у будущих менеджеров. При этом высокий уровень подготовки специалистов по стране обеспечивается именно тем, что данные компоненты присутствуют в образовательных программах менеджмента большинства вузов США. Так, курс композиции первого года обучения входит в обязательную образовательную программу для всех первокурсников в абсолютном большинстве американских вузов, варьируя от 76% до 93,2% в разные годы [115, с. 19]. Базовый курс письменной речи (Remedial writing course), предназначенный для студентов с низкими показателями по письменному английскому, в некоторых категориях вузов доходит до 99% по США [155, с. 3]. В том, что касается профессиональных курсов, исследование, проведенное Шарп (Sharp) и Брумбергер (Brumberger) в 2013 году в лучших бизнес-школах США, показало, что 42 из 50 опрошенных вузов, то есть 84% включают курсы делового письма в свои образовательные программы [191, с. 9]. Относительно программ WAC/WID, в исследовании Тайсс и Портер 2010 г., проведенном в 1126 вузах, указывалось, что на вопрос о реализации в рамках данных вузов программы «Письмо как междисциплинарный инструмент» 568 (51%) ответили утвердительно, и дополнительно 152 (27%) выразили намерение запустить эту программу в скором будущем [200, с. 540]. Таким образом, принимая во внимание, что каждый из этих компонентов образовательной программы присутствует более, чем в половине, а в некоторых случаях и в абсолютном большинстве вузов США, возникает вопрос, каким образом система высшего образования США добивается такого высокого уровня стандартизации образовательных программ.

Как уже говорилось выше, наиболее авторитетными органами управления, наделенными полномочиями со стороны Департамента образования США (US Department of Education) и Советом по аккредитации высших учебных заведений (The Council for Higher Education Accreditation или

СНЕА), являются именно аккредитационные агентства. В США существуют три вида аккредитационных агентств: национальные, региональные и профессиональные. Наибольшим влиянием пользуются региональные агентства в количестве шести, которые аккредитуют университеты и колледжи, расположенные в конкретном регионе США, а также профессиональные агентства, которые аккредитуют преимущественно образовательные программы по соответствующим специальностям. Так, бизнес программы в США аккредитуются двумя профессиональными агентствами – Ассоциацией по развитию университетских бизнес школ (AACSB – The Association to Advance Collegiate Schools of Business), курирующей программы бизнес администрирования и программы бухгалтерского учета и аудита на уровне бакалавриата и магистратуры и докторантуры. Именно это агентство аккредитует бизнес школы с самым высоким рейтингом в США. Второе профессиональное агентство, аккредитующее бизнес программы, а именно Совет по аккредитации университетских бизнес школ и программ (ACBSP – The Accreditation Council for Collegiate Business Schools and Programs), охватывает небольшие частные и государственные школы на уровне бакалавриата, магистратуры и докторантуры. Чаще всего школы имеют, как минимум, двойную аккредитацию, от регионального агентства для всего университета, и от профессиональных агентств для конкретных программ. Так, Гарвардский университет аккредитован Ассоциацией школ и колледжей Новой Англии (NEASC – New England Association of Schools and Colleges), в то время как Гарвардская школа бизнеса аккредитована AACSB. Аналогично, Стэнфордский университет аккредитован по региональному признаку Западной ассоциацией школ и колледжей (WASC, Western Association of Schools and Colleges), тогда как Стэнфордская школа бизнеса, также как и Гарвардская, аккредитована AACSB.

Аккредитационные агентства вырабатывают стандарты качества, распространяющиеся на все основные сферы деятельности вуза, включая и его

образовательные программы. Это относится как к региональным, так и к профессиональным агентствам. В частности, учитывая важность формирования коммуникативных навыков, стандарты практически всех аккредитационных агентств касаются этого компонента в параграфах, посвященных содержанию образовательных программ. Так, в «Стандартах аккредитации Комиссии по высшим учебным заведениям Ассоциации школ и колледжей Новой Англии (NEASC)» в Параграфе 4.19, затрагивающим общеобразовательную часть программы, говорится о необходимости формировать коммуникативные навыки: «По итогам успешного завершения бакалаврской программы выпускники должны демонстрировать компетенцию в области письменной и устной коммуникации на английском языке» [195, с. 9]. В «Стандартах Комиссии по колледжам и университетам Западной ассоциации школ и колледжей (WASC)» в Стандарте № 2, пункте 2.2А, прописано, что бакалаврские программы «обеспечивают развитие основных навыков, включающих [...] письменную и устную коммуникацию» [201, с. 14].

В том, что касается профессиональных аккредитационных агентств, в требованиях AACSB, в Стандарте №9, посвященном содержанию образовательных программ, в разделе общих навыков на уровне бакалаврской программы и выше (Bachelor's Degree Programs and Higher/General skills area), указывается, что выпускник должен владеть «навыками письменной и устной коммуникации» [124, с. 31]. Кроме того, в разделе Общие знания в области бизнеса и менеджмента отмечается умение «представлять данные в виде отчета» (Reporting data) [124, с. 32]. В том, что касается второго агентства, аккредитующего бизнес программы, ACBSP, в «Стандартах и критериях качества для бакалаврских и пост-бакалаврских программ», Критерий 6.1.4.b., касающийся требований к программам общеобразовательного цикла, просто указывает, что «программа должна уделять внимание коммуникативным навыкам и навыкам критического мышления» [91, с. 50].

Таким образом, с одной стороны, аккредитационные агентства, будучи утвержденными Департаментом образования США и Советом по

аккредитации высших учебных заведений, являются посредником между органами государственной власти и высшими учебными заведениями США и, как и в странах с более централизованной системой управления, гарантируют высокое качество образования и определенное единообразие образовательных программ посредством выработанных единых образовательных стандартов. С другой стороны, очевидно, что относительно конкретной структуры и содержания данных программ допускается большая доля свободы, как это видно применительно к коммуникативному компоненту. Большинство стандартов указывают лишь на его наличие, не уточняя ни количество отведенных под него кредитных единиц, ни его место в расписании, ни обязательный к изучению материал, ни методики и формы преподавания. Детальное же формирование образовательных программ проходит на уровне преподавательского состава вуза. Это право закреплено за вузами и прописано в стандартах аккредитации всех уполномоченных агентств: «Учебное заведение возлагает основную ответственность за содержание, качество и эффективность программ на преподавателей вуза» [202, с. 29]; «Учебное заведение разрабатывает, утверждает, внедряет и на регулярной основе пересматривает свои образовательные программы [...]. Преподаватели вуза имеют решающий голос в этих вопросах» [195, с. 7].

Учитывая, что в конечном итоге именно преподавательский состав вуза во главе с заведующими кафедрами и деканами формирует образовательные программы, действующие в рамках данного учебного заведения, очевидно, что единство требований к содержанию, условиям реализации и результатам освоения этих программ в масштабах страны может быть достигнуто исключительно объединенными усилиями профессуры университетов и колледжей. Именно такая роль отводится профессиональным организациям. Как отмечалось выше, подобные ассоциации формируются в США представителями профессии, экспертами и преподавателями, участвующими в подготовке новых кадров по данному профилю, так, существуют профессиональные ассоциации преподавателей и специалистов в области

технических наук, географии, математики, физики, изобразительных искусств и т.д. Новые ассоциации возникают по мере того, как новые направления в науке оформляются в самостоятельные отрасли, иными словами само «создание образовательной ассоциации является свидетельством того, что ее основатели видят себя частью [самостоятельной] академической дисциплины» [153, с.16]. Наивысшим признанием самостоятельности и значимости академической дисциплины и ее востребованности на рынке труда становится формирование образовательных программ, целью которых является подготовка профессионалов в данной области. Таким образом, как оформление нового научного направления в самостоятельную дисциплину, так и формирование образовательных программ подготовки дипломированных специалистов в США в большой степени является результатом деятельности профессиональных ассоциаций преподавателей вузов.

Есть два основных направления деятельности профессиональных ассоциаций, которые способствуют решению этих задач. Во-первых, профессиональные ассоциации поощряют и продвигают научные исследования в своих областях. Это достигается посредством выдачи грантов, стипендий и премий за наиболее существенный вклад в науку. Кроме того, наличие большого количества научных журналов, сборников и бюллетеней в данной области решает вопрос публикации материалов, а соответственно, создает благоприятные условия для исследовательской деятельности. Во-вторых, регулярные конференции, конвенции и семинары предоставляют не только трибуну для наиболее передовых идей, но и создают условия для обмена опытом между преподавателями в ходе живого общения. Некоторые ассоциации в тех же целях создают онлайн платформы, чтобы информировать коллег о новых проектах и совместных мероприятиях, делиться идеями, учебными материалами, целыми планами курсов и опытом междисциплинарных инициатив. Отдельно стоит упомянуть усилия, прилагаемые к тому, чтобы повышать квалификацию преподавателей данной

дисциплины путем продвижения магистерских и докторских программ в данной области. Это особенно актуально для сравнительно молодых дисциплин, таких, в частности, как теория и методика композиции и деловая письменная коммуникация.

В сфере такой научной дисциплины как теория и методика композиции наиболее известными и влиятельными профессиональными организациями на сегодняшний день являются NCTE (National Council of Teachers of English/ Национальный Совет Учителей Английского языка) и ее дочерняя организация CCCC (Conference on College Composition and Communication /Конференция по Композиции и Коммуникации в вузе), WPA (Writing Program Administrators/Ассоциация администраторов письменных программ) и INWAC (International Network of Writing Across the Curriculum programs/ Международная сеть программ письма как междисциплинарного инструмента). В более узкой сфере деловой коммуникации ведущей профессиональной организацией является ABC (Association for Business Communication/ Ассоциация бизнес коммуникации).

NCTE

Одна из старейших организаций в этой области, NCTE (Национальный Совет Учителей Английского языка) была основана в 1911 году как «представительный орган, который позволит различным местным [образовательным] ассоциациям и отдельным учителям выражать и более эффективно претворять в жизнь свои решения, а также, обеспечивая слаженность действий, значительно продвигать дело обучения английскому языку» на уровне среднего и высшего образования [167]. В 1930 году NTCE создал Комиссию по образовательным программам (Curriculum Commission), которая поставила себе целью выработать единую «траекторию обучения английскому языку от детского сада до окончания университета» [120, с. 180]. Под эгидой NCTE было создано несколько дочерних профессиональных организаций, которые в рамках обучения английскому языку решают более частные задачи. Так, Конференция по Композиции и Коммуникации в вузе

(CCCC) уделяет внимание исключительно письменным программам в вузах, Конференция по образованию в области английского языка (Conference on English Education /CEE) курирует профессиональную подготовку преподавателей в области английского языка и письменности, Конференция руководителей программ английского языка (Conference on English Leadership /CEL) объединяет образовательные и научные усилия директоров и кураторов английских программ в школах и вузах, заведующих кафедрами английского языка, координаторов, консультантов, иными словами, руководителей любых программ, связанных с преподаванием письменного и устного английского в школах и вузах, Ассоциация преподавателей английского языка двухгодичных колледжей (Two-Year College association /TYCA) способствует продвижению программ письменного и устного английского в двухгодичных колледжах. Многочисленные ассамблеи NCTE объединяют преподавателей в рамках более узких сфер интереса.

Как NCTE, так и ее дочерние организации оказывают всяческое содействие научно-исследовательской деятельности в области преподавания письменного и устного английского языка путем публикации периодических изданий, финансирования исследовательских проектов, вручения премий, а также ежегодного созыва Конвенции NCTE.

CCCC

Наиболее значительной дочерней организацией NCTE, и одновременно крупнейшим профессиональным объединением университетских преподавателей композиции на текущий момент не только в США, но и в мире, является Конференция по Композиции и Коммуникации в Вузе (CCCC), созданная в 1949 году. Конференция уделяет внимание вопросам теории и практики письменной коммуникации в рамках исследовательской и образовательной деятельности. В миссии CCCC отмечается, что она видит свою цель в том, чтобы продвигать обучение письменной композиции и коммуникации посредством, во-первых, «спонсорской поддержки научных конференций и издательской деятельности» специалистов в этой области, во-

вторых, путем «поддержки широкого круга исследований в сфере письменной композиции, коммуникации и риторики», в третьих, «посредством улучшения условий преподавания и изучения» этих предметов и содействия профессиональному росту преподавателей письменной композиции и коммуникации, и наконец, выступая за дело борьбы за грамотность на национальном и международном уровне [113].

Поддержку исследовательской деятельности и содействие обмену знаниями и опытом между преподавателями вузов СССС осуществляет несколькими путями. Во-первых, СССС ежегодно проводит Конвенцию, которая регулярно собирает до 3000 участников и на программных сессиях которой обсуждаются такие вопросы как теория и практика композиции, методики преподавания композиции, комплексный процесс, а также этапы и стадии составления письменной работы, формы «контроля и оценки», использование современных технологий в преподавании риторики и т.д. [113]. Во-вторых, СССС выпускает научный журнал, Композиция и коммуникация в вузе (College Composition and Communication), в котором публикуются результаты исследований специалистов и преподавателей вузов по вопросам теории и практики композиции. В-третьих, СССС поощряет исследовательскую работу путем вручения наград, грантов и стипендий различным экспертам, преподавателям и студентам, специализирующимся в этой сфере. На данный момент на сайте СССС представлено 20 наград и грантов на сумму от 315 до 1250 долларов [113]. В перечень указанных наград и грантов входят, например, награды За выдающуюся диссертационную работу (James Berlin Memorial Outstanding Dissertation Award), Сертификат отличия за лучшую образовательную программу (Writing Program Certificate of Excellence), награды За выдающуюся публикацию (Outstanding book) и За выдающееся исследование (Research Impact Award) и т.д. В дополнение к этому СССС финансирует крупные исследовательские проекты в размерах до 10 000 долларов.

К основным достижениям СССС следует отнести, в первую очередь, огромный исследовательский багаж в области письменной композиции и коммуникации, который накопился за 65 лет деятельности этой организации. Именно благодаря ему на сегодняшний день существуют тщательно разработанные программы, как отдельных курсов, так и целых модулей, посвященных письменной композиции, с материалами по теории и практике преподавания этого предмета. Во-вторых, СССС способствовала тому, что теория и практика композиции оформилась в отдельную научную отрасль со своей терминологией, понятийным аппаратом, базовыми принципами и т.д. Это стало возможно не только благодаря большим масштабам исследовательской деятельности членов СССС, но и продвижению профессионального образования в этой сфере. Так, в 1993 году СССС создало Консорциум докторских программ в области риторики и композиции, заявленной целью которого был обмен знаниями и опытом, а также помощь аспирантам и профессуре в их образовательной и научно-исследовательской деятельности. Первые докторские программы, предлагающие специализацию в области письменной композиции и риторики, появились еще в конце 70-х годов, в 2008 их уже насчитывалось 78 по всей Северной Америке. В промежутки между 1993 и 1999 годами было защищено 707 докторских диссертаций, а за те же семь лет между 2000 и 2007 годом их уже насчитывалось 1025 [109, с.331].

CWPA

Совет Администраторов Программ Письменной композиции (Council of Writing Program Administrators /CWPA) является, как это заявлено в названии, объединением директоров, курирующих программы письменной композиции в вузах США, преимущественно на первом году обучения и, в основном, в рамках общеобразовательного цикла. Помимо этого, в состав Совета входят руководители любых письменных программ общеобразовательных циклов, а также руководители Междисциплинарных программ письменной композиции WID/WAC. CWPA был создан в декабре 1976. В основные цели,

сформулированные создателями Совета, входит «продвижение сотрудничества между различными программами письменной композиции в вузах страны посредством обмена информацией и выявлением общих интересов и потребностей», а также «служение интересам программ письменной композиции путем просвещения университетского сообщества и общества в целом относительно условий реализации успешных программ композиции» [118, с. 61]. CWPA проводит ежегодную конференцию, а также выпускает научный журнал WPA: Writing Program Administration, публикуя в нем работы, содержащие эмпирические и теоретические исследования, посвященные вопросам администрирования программ композиции. Помимо этого, CWPA поощряет исследовательскую работу в области администрирования программ письменной композиции путем вручения грантов на проведение исследований, а также награждая наиболее выдающиеся исследования Премией за лучшую статью и Премией за лучший научный труд в этой области.

К особым достижениям CWPA следует отнести, во-первых, разработку единого для всех вузов США Положения о результатах обучения по окончании курса композиции первого года обучения, в последней, третьей, версии принятого 17 июля 2014 г. В Положении приводится общий перечень «знаний, практических навыков и подходов, которые должны сформироваться у студента бакалавриата по окончании курса композиции первого года обучения, который в большинстве вузов является обязательным курсом или циклом курсов в общеобразовательной части программы» [221]. Положение касается знаний и навыков в области риторики, навыков критического мышления, чтения и композиции, навыков поэтапного процесса написания исследовательской работы, а также знания орфографических, грамматических, стилистических, жанровых, издательских и других требований к составлению и оформлению письменного текста.

Вторым крайне важным достижением CWPA является Служба консультирования и оценки, созданная на базе CWPA. Служба направляет в

университеты и колледжи экспертов, чаще всего профессиональных администраторов письменных программ с большим стажем из других вузов, для того, чтобы они дали оценку действующим программам письменной композиции с точки зрения их организации и администрирования. Процедура оценки во многом напоминает процедуру аккредитации образовательных программ профессиональными организациями и проходит те же этапы, что и аккредитация региональными и профессиональными агентствами.

INWAC

Международная сеть программ «Письмо как междисциплинарный инструмент» (The International Network of Writing-across-the-Curriculum Programs – INWAC), созданная в 1981 г., является неформальным объединением исследователей, преподавателей и администраторов Письменных программ, заинтересованных в распространении программ WAC и WID. Несмотря на то, что INWAC не является официальной организацией со своей миссией, уставом и постоянным членством, она играет важную роль в формировании единых образовательных программ в вузах США. Важным шагом в истории этого объединения стало создание Справочно-информационного центра по научным исследованиям и разработкам WAC (WAC Clearinghouse), который выпускает три научных журнала по своей тематике, публикует научные труды, а также выкладывает в открытый доступ книги, журналы и научные сборники, посвященные теме междисциплинарного подхода в обучении письменным навыкам, письменным программам и письменной коммуникации в целом. Помимо этого, справочно-информационный центр является эффективным онлайн ресурсом для обмена идеями и передовым опытом между участниками проекта, базой данных по мероприятиям, проектам и программам WAC по всему миру, а также консультационным центром, представляющим список контактов экспертов и консультантов по внедрению программ WAC/WID.

ABC

Ассоциация деловой коммуникации, первая профессиональная организация преподавателей деловой коммуникации, была создана еще в 1936 году. Как отмечается в миссии ABC (Association for Business Communication), на сегодняшний момент она представляет собой «международную, междисциплинарную организацию, нацеленную на продвижение исследовательской, образовательной и практической деятельности в области деловой коммуникации» [96]. ABC объединяет специалистов из самых различных сфер – менеджмента, маркетинга, информационных систем, лингвистики, устной и письменной коммуникации, английского языка и других областей. Помощь в обмене опытом и поддержка исследовательской деятельности осуществляется путем проведения ежегодных международных и региональных конференций, публикации научных статей в двух периодических изданиях – Ежеквартальном журнале деловой и профессиональной коммуникации (Business and Professional Communication Quarterly/BPCQ) и в Международном журнале деловой коммуникации (International Journal of Business Communication /IJBC), а также посредством вручения Премии за выдающуюся публикацию по деловой коммуникации (Award for distinguished publication in business communication), Премии за выдающееся исследование (Award for outstanding research) и многочисленных грантов.

В исследовании, посвященном деятельности ABC за 60 лет ее существования, Китти Локер, бывшая президентом ABC в 1995 г., проводит оценку достижений этой организации и отмечает: «Ассоциация Бизнес Коммуникации сформировала деловую коммуникацию как научную дисциплину, в действительности, без Ассоциации само существование деловой коммуникации как самостоятельной области образовательной деятельности (academic enterprise) было бы под вопросом» [153, с. 40]. К. Локер выделяет несколько направлений, по которым организация добилась особых успехов, и среди этих направлений особое место занимает формирование образовательных программ. Локер указывает на то, что одной

из основных задач, ради решения которых организация изначально создавалась, было «улучшение базового курса деловой коммуникации в рамках бакалаврской программы» [153, с. 18]. По словам С.Р. Энди Эндерсона (C.R. Andy Anderson), первого исполнительного директора АВС, самые ранние печатные бюллетени Ассоциации обращались, в первую очередь, к вопросам составления планов и программ курсов деловой коммуникации, а на конвенциях распространялись методические разработки и материалы для работы в классе. [153, с. 19]. С тех пор объем материала, охватываемого в рамках базового курса деловой коммуникации, вырос «в геометрической прогрессии» [153, с. 20], причем на протяжении многих лет в него включались все новые и новые аспекты, связанные с коммуникацией. Так, в начале становления курса внимание уделялось, в основном, переписке с клиентами, в послевоенные годы в него начали включать материалы по устной коммуникации, в частности, навыки проведения собеседований и презентаций, в 50-60х годах появился интерес к теории коммуникации и семантике, в 70-х в рамках курса стали рассматриваться вопросы решения управленческих проблем (*solving management problems*), а также формы невербальной коммуникации и использование визуального ряда в презентациях, к 80-м и 90-м годам в фокус внимания курса попали такие темы как оформление документации, корпоративная культура, коммуникация в кризисной ситуации, международная и межкультурная коммуникация и этика. Локер особо отмечает роль, которую Ассоциация сыграла во внедрении инноваций в образовательные программы бизнес-школ США (*curricular innovations*) [153, с. 20-21] и то, что именно благодаря АВС формирование и постоянное обновление образовательных программ имело такой масштабный характер в высшем бизнес образовании США.

Таким образом, в отсутствии жестких образовательных стандартов в США достаточно высокий уровень стандартизации образовательных программ по содержанию, по структуре и по результатам обучения и, конкретно, формировании коммуникативной письменной компетенции у

будущих менеджеров, достигается благодаря совместным усилиям аккредитационных агентств и профессиональных организаций преподавателей вузов. Однако, учитывая достаточно расплывчатые и неточные требования агентств, аккредитуемых бизнес-школы, к формированию коммуникативных навыков, лишь целенаправленная деятельность таких ассоциаций как NCTE, CCCC, CWPA, INWAC и ABC по формированию программ академического и делового письма объясняет масштабы исследовательской деятельности в этой сфере, высокую степень разработанности этих программ, их широкое распространение и единство предъявляемых требований к результатам обучения. В условиях перехода всей системы образования России в 2009 году на федеральные государственные образовательные стандарты, предоставляющие значительно большую степень автономии высшим учебным заведениям, опыт США становится особо актуальным. Это в первую очередь касается «федеральных университетов», «национальных исследовательских институтов», а также МГУ им. М.В. Ломоносова и СПбГУ, которым в соответствии с Федеральным законом от 10.11.2009 № 259-ФЗ «О Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете» и Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» предоставляется право разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по всем уровням высшего образования. Так как на данном этапе значительно возрастает роль преподавательского состава вузов в принятии решений об образовательных стандартах, многолетний опыт американских коллег в этой области представляется особо ценным.

Выводы по первой главе

Вышеизложенный анализ исследований рынка труда США и России на предмет востребованности коммуникативной письменной компетенции у

бизнес-менеджеров позволяет констатировать, что до настоящего времени существует значительный разрыв между высокими ожиданиями работодателей и недостаточным уровнем подготовленности выпускников бизнес-школ в этом профессиональном аспекте.

В свою очередь, анализ отечественной научно-педагогической и психологической литературы указывает на то, что причина подобного разрыва коренится в недостаточной разработанности научных основ коммуникативно-компетентностной подготовки будущих бизнес-менеджеров в вузе, в отсутствии согласованности существующих на сегодняшний день подходов и целостного понимания проблемы. Отсутствует единое видение структуры коммуникативной письменной компетенции, необходимой в профессиональной деятельности бизнес-менеджера, недооценена роль когнитивного и дискурсивного компонентов, недостаточно разработаны основы организационно-стратегической письменной компетенции.

Вследствие недостаточной разработанности научно-теоретической базы в этом вопросе в российской системе высшего образования отсутствует целостная модель подготовки менеджерских кадров для сферы бизнеса, владеющих этой компетенцией. Нет преемственности и согласованности между курсами академического и делового письма, курсами по составлению научно-исследовательских работ, учебной практикой, письменными модулями профильных дисциплин, иными словами, между предметами, цель которых должна заключаться в том, чтобы формировать компоненты коммуникативной письменной компетенции.

Анализ педагогического опыта бизнес-вузов США, изложенный в первой главе, позволил сделать вывод о проработанности как научно-теоретических основ дисциплины «Теория и методика письменной композиции», так и о наличии целостной модели формирования коммуникативной письменной компетенции у будущих бизнес-менеджеров. Данный анализ позволил выявить такие факторы, обеспечивающие качественное формирование коммуникативной письменной компетенции, как

интегрирование письменных курсов в общеобразовательный и профессиональный цикл программ подготовки бизнес-менеджеров в вузах США; учреждение центров письма, оказывающих студентам дополнительную внеаудиторную поддержку в овладении коммуникативной письменной компетенцией; внедрение междисциплинарных программ WAC и WID, создающих условия для усиления письменных модулей профильных дисциплин и сотрудничества преподавателей различных кафедр в формировании коммуникативной письменной компетенции; разработанность теоретико-методических основ формирования данной компетенции; роль аккредитационных агентств и профессиональных ассоциаций преподавателей в мониторинге и контроле качества реализации данной модели и в научно-методической поддержке письменных программ бизнес-вузов. Однако, в научной литературе США до сих пор не разработано целостное интегрированное описание модели формирования письменно-коммуникативной компетенции будущих бизнес-менеджеров, включающая все вышеприведенные структурные элементы. Кроме того, факторы, касающиеся содержательно-технологического обеспечения реализации модели формирования коммуникативной письменной компетенции будущих менеджеров нуждаются в более глубоком изучении. Можно предположить, что проектирование американской модели и более детальный анализ ее содержательно-технологического обеспечения позволит сконструировать подобную модель для российских бизнес-вузов, адаптировав ее под потребности российского высшего образования, а также рассмотреть и экспериментально проверить возможность реализации содержательно-технологического обеспечения в условиях российской бизнес-школы в целях повышения эффективности формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров. Данные задачи будут решаться во второй главе исследования.

ГЛАВА II. ПРОЕКТИРОВАНИЕ И АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ КОММУНИКАТИВНОЙ (ПИСЬМЕННОЙ) КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БИЗНЕС-МЕНЕДЖЕРОВ

2.1. Модель формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров в зарубежном вузе (на примере США)

По итогам проведенного в первой главе исследования анализа основных факторов и предпосылок, определяющих качественное формирование коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров в вузах США был сделан вывод о наличии в вузах США целостной модели формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров, которая может быть представлена в виде единства задачно-целевого, контрольно-оценочного, научно-методического и организационно-процессуального блоков (рис. 1).

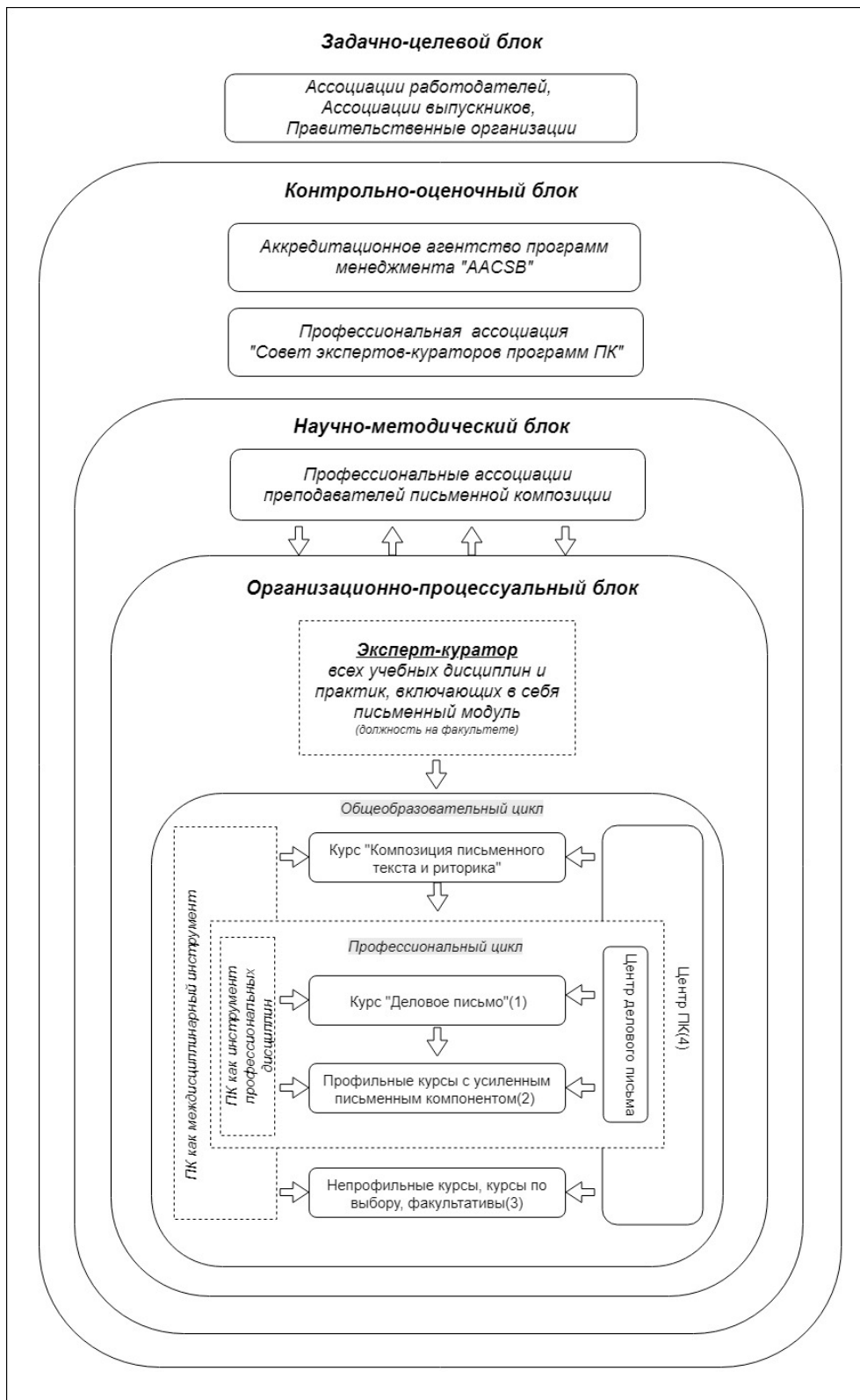


Рис. 1. Модель формирования в вузах США коммуникативной (письменной) компетенции у будущих бизнес-менеджеров.

- (1) Курс преподается исключительно на родном языке
 (2) Микроэкономика, Макроэкономика, Управление персоналом, Бухгалтерский учет и др.
 (3) Психология, История США, Политическая система США и др.
 (4) Индивидуальные консультации с преподавателями или старшекурсниками по записи

Задачно-целевой блок реализуется усилиями различных ассоциаций работодателей, ассоциациями выпускников и правительственными организациями, такими как Американский совет попечителей и выпускников (American of Council Trustees and Alumni/АСТА), Американская ассоциация работодателей (Employer Associations of America/ЕАА), Национальная ассоциация колледжей и работодателей (National Association of Colleges and Employers/НАСЕ), Департамент образования США, Национальный центр статистических данных в сфере образования (National Center for Education Statistics) и другими подобными организациями. Эти организации, представляя интересы, соответственно, работодателей, выпускников и правительства, проводят регулярные исследования рынка труда, изучая такие вопросы как объем профессиональных функций, связанных с письменной деятельностью в работе менеджера, взаимосвязь коммуникативной письменной компетенции менеджера, его производительности и качества достигнутых результатов, степень удовлетворенности работодателей уровнем коммуникативной компетентности выпускников, корреляцию между наличием коммуникативной письменной компетенции и шансами на устройство на работу и на дальнейшее продвижение и т.д. Результатом исследовательской работы становятся цели и задачи, которые эти организации выдвигают перед вузами страны.

С точки зрения организационно-процессуального компонента, модель функционирует в рамках единой программы обучения коммуникативной письменной компетенции (Writing program), находящейся в ведении эксперта (Writing program administrator), который курирует в университете все учебные дисциплины и практики, содержащие письменный модуль, а также всю научно-методическую работу, обеспечивающую реализацию этой программы. Составляющими элементами модели являются теоретическая и профессионально-прикладная подготовка студентов в ходе обязательного курса «Композиция письменного текста и риторика» в рамках общеобразовательной программы и обязательного курса «Деловое письмо»

(на английском языке) в рамках профессиональной программы «Менеджмент». Кроме того, эксперт-куратор обеспечивает реализацию таких программных составляющих системы как «Письменная коммуникация как междисциплинарный инструмент» (WAC) и «Письменная коммуникация как инструмент профессиональных дисциплин» (WID), суть которых заключается в сотрудничестве преподавателей профильных кафедр (менеджмента, экономики, управления человеческими ресурсами и др.) и кафедры английского языка в целях насыщения курсов письменной композиции и риторики профессиональным содержанием, с одной стороны, и усиления письменного компонента в рамках курсов профессиональных дисциплин, с другой. Дополнительным важным программным элементом модели являются Центры письменной коммуникации и Центры делового письма, которые представляют собой дополнительный ресурс для индивидуального и группового консультирования студентов по вопросам письменной коммуникации для академических и профессиональных целей.

С точки зрения научно-методического обеспечения модель, с одной стороны, опирается на методические материалы (учебные пособия, мультимедийные и интернет ресурсы и др), разрабатываемые профессиональными ассоциациями преподавателей в ходе многочисленных конференций, семинаров, мастер-классов и т.д., и публикуемые в специальной научной периодике, посвященной теме формирования коммуникативной письменной компетенции. С другой стороны, на базе каждого университета в рамках данной модели, и конкретнее, «Программ обучения коммуникативной письменной компетенции», «Программ ПК как междисциплинарного инструмента» и «ПК как инструмента профессиональных дисциплин», идет постоянная научная работа, позволяющая преподавателям английской и других кафедр анализировать накопленный опыт в области формирования КПК, вырабатывать инновационные подходы, осуществлять научно-методическую деятельность, публиковать ее в научной периодике и выступать на конференциях и семинарах профессиональных ассоциаций преподавателей.

Контрольно-оценочный компонент реализуется на нескольких уровнях. Поэтапно организованное формирование КПК позволяет определить перечень осваиваемых базовых компетенций, ожидаемые результаты обучения (ELO) и критерии их оценки, оптимальные для каждого этапа. Междисциплинарные программы создают условия для выработки единых критериев оценки коммуникативной письменной компетенции учащихся преподавателями разных кафедр в рамках любых курсов с усиленным письменным модулем. Текущий мониторинг всей модели осуществляет эксперт-куратор. Контроль за реализацией всей программы осуществляется в ходе регулярных инспекций профессиональными ассоциациями преподавателей (в частности, Советом экспертов-кураторов письменных программ – Council of Writing Program Administrators), которые оценивают именно письменные программы, и аккредитующими агентствами (в случае бизнес программ – AACSB), которые оценивают программы менеджмента, в целом, и качество обучения коммуникативной письменной компетенции, в частности.

В совокупности эти компоненты учебного процесса составляют единую модель, которая обеспечивает поэтапное формирование коммуникативной письменной компетенции на максимально высоком уровне, при этом постоянный контроль со стороны как внутренних, так и внешних курирующих органов, которые согласуют результаты своей проверки с запросами работодателей, создают условия для постоянного совершенствования данной модели и ее адаптации к меняющимся условиям рынка труда.

2.2. Содержательно-технологическое обеспечение реализации модели формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров в зарубежных вузах (на примере США)

На основании вышеизложенного можно предположить, что качество реализации модели формирования коммуникативной письменной компетенции в большой степени зависит от наличия содержательно-

технологического обеспечения, включающего в себя целый комплекс учебно-методических материалов, подходов и учебных программ, видов аудиторной, внеаудиторной и практической деятельности, реализованных в контексте междисциплинарного подхода. Исследование зарубежного опыта реализации модели формирования коммуникативной письменной компетенции у будущих бизнес-менеджеров в вузе на примере высшего образования США в аспекте содержательно-технологического обеспечения позволяет рассмотреть возможность повышения эффективности реализации подобной модели, разработанной для российского вуза. Далее содержательно-технологическое обеспечение модели формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров в вузах США будет более подробно рассмотрено на примере курса «Композиции первого года обучения» (FYC), курсов «Деловой коммуникации», «Центров письма» (Writing centers), и применения междисциплинарного подхода в рамках программ «Письменная коммуникация как междисциплинарный инструмент» (WAC) и «Письменная коммуникация как инструмент профессиональных дисциплин» (WID). При проведении исследования рассматривается как статистика, охватывающая широкий спектр университетов и бизнес-вузов по всем регионам США, так и более предметно программы таких вузов как Университет Калифорнии Беркли, Университет Техаса Остин, в частности их бизнес-школы, Хаас и МакКомб.

Дисциплина «Композиция письменного текста и риторика». Содержательно-технологическое обеспечение модели формирования коммуникативной письменной компетенции реализуется поэтапно. На уровне общеобразовательного цикла эта задача решается посредством курса «Композиция письменного текста и риторика» (First Year Composition /Freshman composition).

В вузах США курс «Композиция письменного текста и риторика» (First Year Composition /Freshman composition) чаще всего предлагается в первом или первом и втором семестре в объеме 3 или 6 кредитных часов. В рамках

этого курса студенты изучают теорию и методику письменной композиции и формируют базовые, не узкопрофессиональные компоненты коммуникативной письменной компетенции.

Теория и методика письменной композиции (Composition studies/Writing), которая в США давно сформировалась как самостоятельная научная дисциплина, охватывает знания, умения и навыки, связанные с вопросами риторики и логического построения текста, видами и формами письменного дискурса, орфографией, грамматикой и стилистикой, выработкой индивидуального авторского стиля и владением общепринятых норм академического и профессионального письма, иными словами, изучая эту дисциплину, студенты овладевают лингвистической, дискурсивно-риторической, организационно-процессуальной и когнитивной компетенциями. Как академическая, так и профессиональная общественность США в преобладающем большинстве придерживается мнения, что владение перечисленными умениями, навыками и компетенциями необходимо для обучения в университете и для дальнейшей профессиональной деятельности [92]. Связано это с тем, что, во-первых, согласно статистике, средний уровень письменной грамотности выпускников школ оставляет желать лучшего. Так, по среднестатистическим показателям экзамена SAT (Scholastic Assessment Test или Академический оценочный тест), который является обязательным при приеме в большинство американских вузов, результаты за письменную часть являются регулярно самыми низкими из всех сдаваемых аспектов и в последние годы продолжают неуклонно падать [143, 163]. Таким образом, перед университетами стоит «коррекционная» задача (remedial task) восполнения пробелов в обучении письму, которые остались со школы. Во-вторых, значительная часть учебной деятельности в вузах США связана с выполнением письменных работ, учитывая, что абсолютное большинство экзаменов проводится письменно. Кроме того, научно-исследовательская деятельность также требует умения структурно и логически мыслить и владения нормами и терминологией академического письма, а также

когнитивной компетенцией, что входит в область теории и методики письменной композиции. В-третьих, профессиональная деятельность предполагает умение работать с определенными видами документации и письменными жанрами, так например, менеджеры должны быть знакомы с такими формами письменных текстов как деловая корреспонденция, информационные и аналитические отчеты, брифы и другие виды, каждый из которых имеет свою структуру, терминологию и стилистические нормы.

Для решения первой и второй задач в университетах существуют так называемые «Программы (учебные курсы) письма» (Writing programs) и «Программы междисциплинарного письма» (Writing in the disciplines, Writing across disciplines) [34]. Для последней задачи разработаны «Программы профессионального письма по направлениям специализации», «Деловое письмо (Business writing)» для специальностей, связанных с экономикой и бизнесом, «Техническое письмо (Technical writing)» для сфер, относящихся к инженерному делу и информационным технологиям, «Юридическое письмо (Legal writing)» для будущих юристов и т.д.

Центральная роль в освоении письменного навыка в вузах США отводится «Программам письма (Writing programs)», и более конкретно, основному курсу, вокруг которого она строится – «Курсу письма первого года обучения (First Year Composition/ Freshman composition)». Помимо того, что он решает две первые поставленные задачи, упомянутые выше, он также является базовым требованием (prerequisite) для любых других курсов, как-либо связанных с этим навыком в более специализированном формате. Вся терминология, понятийный аппарат и весь набор базовых компетенций, относящихся к письменной композиции в целом, преподаются в рамках этого курса, и все последующие курсы письма обращаются к знаниям и строятся на навыках, которые были заложены в FYC. Так например, студент, поступающий на программу «Менеджмент», в обязательном порядке должен пройти вводный курс композиции письменных текстов, как часть общеобразовательного цикла. В большинстве вузов его не допустят к

профессиональным дисциплинам и, в частности, к курсам «Деловой коммуникации» без удовлетворительной оценки по FУC.

FУC является обязательной частью общеобразовательного цикла в абсолютном большинстве американских университетов. Чтобы понять роль и место FУC в рамках общеобразовательного цикла, стоит обратиться к Обзору обязательных общеобразовательных курсов в колледжах и университетах страны (США), реализованному усилиями Американского совета попечителей и выпускников в 2017-2018гг, [217] и изучившего деятельность 1100 высших учебных заведений США. Целью исследования было проверить наличие обязательных курсов по 7 основным дисциплинам, составляющим костяк общеобразовательного цикла вуза, а именно, 1) письменной композиции, 2) литературы, 3) иностранного языка, 4) органов управления США или истории США, 5) экономики, 6) математики, 7) естественных и физических наук. Общеобразовательный цикл определяется в Обзоре, как фундамент для всей дальнейшей учебной программы вуза, и как состоящий из курсов, выходящих за рамки узкопрофессиональной специализации студентов и обязательных для всех учащихся. В обзоре особо отмечается значимость этого цикла в связи с тем, что именно этот блок общеобразовательных дисциплин «удовлетворяет требованиям, предъявляемым к образованному гражданину» [218, С. 5], а также по той причине, что согласно Бюро трудовой статистики в текущей экономической обстановке вероятность смены профессии крайне высока (по прогнозу в ближайшие годы каждый служащий в возрасте 18-42 лет сменит до 10,8 мест работы) [218, С. 6], и именно общеобразовательный цикл позволяет студентам овладеть более разносторонним набором знаний и навыков, необходимых в разных областях деятельности.

Результаты обзора 2017-2018 гг. показывают, что 82% из 1100 исследованных вузов предъявляют обязательные требования к прохождению курса письменной композиции без права замены другими курсами или освобождения. Стоит особо отметить, во-первых, что этот курс стоит первым в списке общеобразовательных дисциплин, и что его процентное соотношение

второе по численности, учитывая, что курсы естественных наук (физики) опережают его всего на 5%, являясь обязательным требованием в 87% вузов, а курсы математики, третьи в списке, отстают на 23%, являясь обязательными всего в 59% вузов, в то время как остальные четыре предмета отсутствуют в большинстве опрошенных колледжей и университетов.

В исследовании Мотадера и Коч (Moghtader, Cotch, [160]), проведенном в 2001 году с целью выявления основных требований к курсу композиции первого года обучения, также приводится статистика наличия этих курсов в вузах США, с тем отличием, что данное исследование рассматривает любые формы проведения данного курса, включая также те случаи, когда университеты допускают замену или освобождение от него. Из 233 опрошенных вузов 100% государственных и 94% частных университетов и колледжей отмечали наличие этих курсов в их обязательных общеобразовательных программах, при этом в требования 81% государственных вузов и 72% частных входило обязательное прохождение более одного курса письменной композиции (два и более) в общеобразовательном цикле. Более того, это исследование отмечает положительную динамику в преподавании FYS. Сравнивая приведенные цифры со статистикой 1973 г., Мотадер и Коч отмечают значительное увеличение как государственных (с 84% до 100%), так и частных вузов (с 69% до 94%), в которых FYS является обязательным курсом общеобразовательного цикла.

Можно привести пример того, как это требование проявляется в конкретном случае. Так, в школе бизнеса им. Хааса Калифорнийского университета Беркли, если абитуриент зачисляется на программу менеджмента (3 место в рейтинге бакалаврских программ менеджмента в США [89]), он обязан в рамках общеобразовательного цикла пройти 2 уровня подготовки в области письменной композиции [88]. Первый уровень, курс «Письмо базового уровня (Entry-Level Writing)», может быть зачтен в виде письменного экзамена, сданного на определенную оценку, или в виде

полноценного курса для студентов, не сдавших этот экзамен. Второй уровень состоит из двух обязательных курсов «Чтения и композиции (Reading and Composition)» или их аналогов, различающихся по подбору тем для чтения, обсуждения и письменных проектов, например, «Чтение и композиция с фокусом на афро-американской культуре», или на кинематографии, на итальянской, французской или славянской литературе и т.д. По правилам Беркли студент, не прошедший 2 курса «Чтения и композиции» к концу четвертого семестра, не будет зачислен на пятый семестр и не сможет продолжать учебу. Курс «Деловой коммуникации», входящий в перечень обязательных курсов программы менеджмента, рекомендуется проходить на 3 году обучения, таким образом, курс «Письмо базового уровня» или сданный по этому предмету экзамен и 2 курса «Чтения и композиции» подготавливают студента к более продвинутому уровню профессионального письма и являются обязательным требованием для получения диплома бакалавра наук в сфере делового администрирования.

В Школе бизнеса МакКомба Техасского университета в Остине, чья бакалаврская программа менеджмента занимает седьмое место по стране [88], курсы письменной композиции также играют важную роль в общеобразовательном цикле [205]. Все студенты, зачисленные в университет, обязаны взять 3 кредитных часа «Риторики и Письма (Rhetoric and Writing)», плюс еще три кредитных часа любого курса, помеченного «письменным флажком» (writing flag), то есть такого курса, который, изучая какую-либо профессиональную дисциплину в области специализации студента, уделяет дополнительное внимание письменной композиции в целом. При этом студент, обучающийся на программе «Бакалавра бизнес администрирования» по направлению «Менеджмент» обязан пройти два курса, помеченные таким флажком. В Рекомендуемом 4-летнем плане обучения по этому направлению (Management Suggested 4-year Degree Plan, 1) таким флажком помечен курс «Деловой коммуникации» на втором году обучения и курс «Общего менеджмента и стратегии» на 4-м году обучения.

В том, что касается знаний, умений и навыков, которыми студенты должны овладеть в рамках этого курса, а также методик преподавания и критериев оценки, они, безусловно, варьируют от одного вуза к другому и даже от преподавателя к преподавателю. Согласно исследованию Мотадера и Коч в 55% вузов преподаватели составляли программы курса самостоятельно, не согласовывая их ни со своими коллегами с кафедры, ни с руководителями письменных программ. Так, сравнивая авторские программы курсов «Чтения и композиции» преподавателя, доктора наук Каролин Хилл в Беркли [140] и «Риторики и письма» преподавателя Кит Лайснер в Техасском университете Остина [150], можно отметить как схожие черты, так и явные различия. С точки зрения содержания курса, обе программы уделяют значительное внимание навыкам критического мышления, обе сочетают письменную композицию с чтением текстов, используемых в качестве тематического ориентира для эссе, с той разницей, что преподаватель Техасского университета отбирает для этого документальную литературу противоречивого характера, а в Беркли – художественную. Также стоит отметить, что, хотя обе программы нацелены на формирование умения «эффективно обосновывать свою позицию», между ними наблюдается одно важное отличие. Программа «Риторики и письма» Техасского университета видит свою задачу в обучении риторике, как «искусству гражданского дискурса», особо отмечая социальную и гражданскую направленность этой компетенции. Курс Беркли, в свою очередь, подчеркивает необходимость выработать свой индивидуальный и неповторимый голос, столь важный для каждого автора, акцентируя творческий аспект данного вида деятельности. С точки зрения методического подхода, оба курса ставят особый акцент на обучении письменной композиции, как процессу, состоящему из нескольких стадий. Наконец, с точки зрения средств и критериев оценивания деятельности студентов и достигнутых ими результатов, оба курса основываются, преимущественно, на письменных эссе, над которыми студенты работают в течение семестра. Программа «Риторики и письма» Техасского университета

предполагает написание 3 больших работ от 4-7 страниц каждая, с обязательной последующей редакторской переработкой и составлением финального белого варианта, который оценивается отдельно. Оценки ставятся по возрастающей, от 5 до 15 процентов за работу, учитывая постепенно накапливающийся опыт авторов. Помимо больших работ, студенты должны написать шесть коротких эссе, суммарно оцениваемых в 20 % и сделать устную презентацию на 10%. В рамках курса «Чтения и композиции» Беркли студенты обязаны написать в среднем 40 страниц текста, включающих как большие работы по 4-6, так и короткие по 2-3 страницы. Из четырех больших работ, которые студенты должны написать, первая не получает формальной оценки и воспринимается преподавателем как проба пера, что совпадает с подходом Техасского университета, где за первую работу ставится всего 5%. Остальные три работы оцениваются по 15% каждая. Еще один творческий письменный проект оценивается в дополнительные 5% (послание будущим студентам данного курса). По итогам курса каждый студент должен составить индивидуальное портфолио, включающее его лучшие работы, это портфолио проверяется независимым экспертом, и студент получает за него 20% от общего балла. Все остальные письменные работы суммарно оцениваются в 15%. Последние 15% ставятся за активную работу на занятиях.

Для того чтобы добиться, по возможности, большей стандартизации этого курса в вузах США, в 2014 году Советом руководителей письменных программ США (Council of Writing Program Administrators) было разработано «Положение об (образовательных) результатах курса композиции первого года обучения». Целью Положения было одновременно отразить существующее положение вещей и обозначить основные направления работы в области «знаний, практических навыков и установок» [221], вырабатываемых в рамках этого курса. Согласно этому положению, к основным компетенциям, которыми студенты должны овладеть по окончании этого курса, относятся, во-первых, знание принципов и законов риторики, во-

вторых, умение применять критический подход в мышлении, чтении и составлении письменных текстов, в-третьих, владение процессом составления письменного текста и, в-четвертых, знание правил и норм письменной композиции.

Знание принципов и законов риторики в Положении определяется как «способность анализировать контекст и аудиторию, а затем воспринимать и создавать тексты в соответствии с этим анализом». Более конкретно, студенты по окончании курса должны владеть знанием ключевых понятий риторики, навыком распознавания письменных жанров и умением составлять письменные тексты в соответствии с требованиями разных жанров; владеть знанием лексических, стилистических и структурных особенностей письменных текстов, уровней формальности; владеть умением и навыком письменной коммуникации в контексте разных коммуникативных задач и аудиторий и т.д.

Применение критического подхода в мышлении, чтении и составлении письменных текстов характеризуется как «способность анализировать, синтезировать, интерпретировать и оценивать идеи, информацию, ситуации и тексты». В рамках этой компетенции студенты должны, в частности, уметь проводить различие между аргументом и фактом; владеть разнообразными способами структурирования текста; понимать взаимоотношение вербальных и невербальных элементов текста; уметь находить и оценивать первичные и вторичные источники разного формата с точки зрения их точности, надежности, объективности, отсутствия предубеждений и стереотипов и использовать различные стратегии их интеграции в исследовательской работе [173, 135].

Третьей важной компетенцией является понимание композиции как многоступенчатого, нелинейного и гибкого процесса концептуализации, разработки и финального редактирования и оформления письменного текста в условиях различных социальных контекстов и меняющихся обстоятельств. К ожидаемым результатам обучения относится умение планировать и

подготавливать черновые варианты письменных проектов; выбирать и разрабатывать гибкие стратегии для всех стадий процесса письменной композиции; использовать различные инструменты для выработки и оценки творческих идей; осознавать социальные аспекты письменного процесса; уметь давать и получать обратную связь; адаптировать процесс композиции к разнообразным технологиям [170].

Четвертая компетенция, а именно правила и нормы письменной композиции определяются в Положении как формальные требования, которые предъявляются к тексту в рамках определенных письменных жанров, и которые формируют понимание того, что правильно и уместно в каждом отдельном тексте. Правила и нормы относятся, в первую очередь, к орфографии, грамматике, синтаксису, пунктуации и правилам цитирования. Но они также влияют на содержание, стиль, структуру и оформление письменного текста. Эти правила варьируют в зависимости от жанра, научной дисциплины, и конкретного контекста. По окончании курса, в рамках этой компетенции студенты должны знать и уметь использовать правила грамматики, пунктуации, орфографии в процессе написания и редактирования текста; понимать вариативность структуры, стилистики и уровня формальности текста в зависимости от его жанра; понимать принципы и нормы обращения с интеллектуальной собственностью; владеть правилами цитирования и реферирования.

Положение об образовательных стандартах не является нормативным для университетов и колледжей США, оно, как было сказано выше, в первую очередь, отражает преобладающие тенденции в преподавании письменной композиции и имеет скорее рекомендательный характер. Тем не менее, важность этого документа неоспорима, так как он является очередным значимым вкладом в область письменной композиции как научной дисциплины и в усилия по повышению качества преподавания этой компетенции в американских вузах.

В заключение стоит отметить, что курс FYC является не только одним из самых распространенных и стандартизированных курсов в американских вузах, но также и одним из самых обсуждаемых и противоречивых. Дэвид Коннорс, один из ведущих исследователей в области письменной композиции и программ FYC, характеризует непрекращающиеся дебаты на тему этой дисциплины, как «сменяющиеся периоды реформизма и аболиционизма» [116], отмечая, что в периоды реформизма курс FYC трактуется как, хотя и проблематичный, но представляющий собой «тонкую красную нить», на которой держится грамотность американских студентов, и наоборот, в периоды аболиционизма, по крайней мере, часть педагогической общественности считает FYC пустой тратой денег и выступает за полное удаление этого курса из университетских программ. И тем не менее, факты и статистика, приведенные выше, свидетельствуют о том, что реформизм побеждает, что процентное соотношение вузов, включающих этот курс в обязательную программу общеобразовательного цикла, растет, что продолжают усилия по стандартизации содержания, методик преподавания, ожидаемых результатов и критериев оценки, а также по интеграции этого курса в целостную программу профессиональной подготовки студентов различных профилей.

Дисциплина «Деловое письмо». Второй ступенью содержательно-технологического обеспечения организационно-процессуального блока модели формирования коммуникативной письменной компетенции в вузах США являются курсы Делового письма или Деловой коммуникации.

В целом ряде работ деловая коммуникация определяется как передача и получение вербальных и невербальных сообщений в контексте определенной организации [164, 176, 188]. Согласно другой дефиниции, деловая коммуникация трактуется как процесс генерирования, передачи, получения и интерпретации сообщений в контексте межличностной, групповой, публичной и массовой коммуникации, осуществляемый как в письменной, так и в устной форме [137]. Встречаются также определения, охватывающие более

широкий круг явлений, вовлеченных в процесс делового общения, и рассматривающие его как направление науки. Так, по Рейншу (Reinsch) бизнес коммуникация – это наука, исследующая применение, адаптацию и создание языков, символов и знаков для осуществления деятельности, целью которой является удовлетворение человеческих потребностей и нужд путем предоставления товаров и услуг ради получения прибыли [185].

Одним из наиболее обсуждаемых в научной периодике вопросов является набор навыков и компетенций, который можно отнести к области деловой коммуникации, и которые составляют основу программ менеджмента бизнес-вузов США. Отмечается, что к базовому перечню таких навыков относятся чтение, письменные навыки, устные презентации и аудирование [176]. При этом, Конрад (Conrad) [117], приводя в пример то, как скомпонован материал в наиболее популярных учебных пособиях для бизнес-вузов (в учебниках Ober [176], Angell [94], и Roebuck [188]), отмечает, что все разнообразие компетенций в области деловой коммуникации принято сводить к трем основным категориям, а именно к организационным коммуникативным навыкам, лидерским коммуникативным навыкам и межличностным коммуникативным навыкам.

Целый ряд исследований на протяжении нескольких лет ставил вопрос о том, что входит в программу обучения бизнес-коммуникации. Одно из самых ранних исследований, проведенных в 1970 г. на основе опроса 39 преподавателей бизнес-вузов Калифорнии, выявило следующие аспекты, преподаваемые в рамках курсов по деловой коммуникации: составление аннотаций, теория коммуникации, навыки чтения, навыки и умения работы с библиотеками, грамматика, пунктуация, составление отчетов, виды отчетов, составление графиков, проведение анкетирования, ведение корреспонденции, написание текста под диктовку [145]. В 1982 г. Обер (Ober) и Вунш (Wunsch) провели опрос среди 350 преподавателей бизнес-коммуникации муниципальных колледжей и 350 преподавателей университетов. На основе 342 полученных анкет было выявлено, что к основным аспектам, входящим в

раздел бизнес коммуникации на тот момент, относились ведение деловой корреспонденции, принципы составления письменных работ, коммуникативные навыки для трудоустройства, составление отчетов, теория и основы деловой коммуникации и навыки устного общения [178]. В 1986 году Обер провел повторное исследование с той же выборкой и получил ответы со следующим перечнем аспектов: ведение деловой корреспонденции, принципы составления письменных работ, коммуникативные навыки для трудоустройства, составление отчетов, теория и основы деловой коммуникации и навыки устного общения. Стоит отметить, что на этом этапе впервые к традиционному перечню добавились такие навыки, как составление документов в электронном формате, телекоммуникация и международная коммуникация [177].

На основе того же метода было проведено еще три исследования: Вардропом (Wardrope) и Бэйлессом (Bayless) в 1999 [212], Вардропом в 2002 [213] и Рассом (Russ) в 2009 годах [189]. В работе Вардропа и Бэйлесса были проанализированы результаты анкетирования, в котором участвовали члены Ассоциации Бизнес Коммуникации (все действующие преподаватели бизнес-школ). На основе 229 полученных анкет (20% всех опрошенных) было выявлено, что из основных направлений, преподаваемых в рамках программы бизнес коммуникации, а именно, теории коммуникации, письменной коммуникации, устной коммуникации, вопросов электронной коммуникации, коммуникативных навыков трудоустройства и современных вопросов, наибольшее внимание уделяется письменным навыком, а на втором месте стоят устные навыки. Отмечалось, что современные вопросы, такие как этика и международная коммуникация, оценивались значительно ниже, чем, к примеру, навык ведения электронной переписки. Кроме того, это исследование было одним из первых, поставившим вопрос о том, чьими силами проводятся эти курсы. Выяснилось, что большинство курсов проводятся на базе внутренних кафедр бизнес-школ [212].

В исследовании Вардропа 2002 года опрос проводился среди 1850 заведующих кафедр, представлявших шесть специальностей в области бизнеса, ответы были получены от 16,4% опрошенных, в основном представлявших кафедры бухгалтерского учета и менеджмента. По результатам опроса выяснилось, что для большинства программ (76%) курс по бизнес коммуникации является обязательным, преподается на втором и третьем курсе и проводится преимущественно силами кафедр бизнес-школы. Из семи категорий коммуникационных навыков, а именно, письменной, устной, межличностной, групповой коммуникаций, активного слушания, электронной коммуникации и культурной компетенции наивысший рейтинг получили письменные навыки и культурная компетенция (в первую очередь касающаяся политкорректности в общении) и навыки устной презентации [213].

В исследовании Расса 2009 года, проведенном на основе анкетирования среди 505 преподавателей деловой коммуникации, многие результаты оказались схожими с наблюдениями предыдущих работ. Так, выяснилось, что большая часть курсов деловой коммуникации проводится на базе кафедр бизнес-школы, на 2-3 годах обучения. Наивысшим рейтингом среди опрошенных пользовались аспекты письменной коммуникации и ораторского искусства, на втором месте оказались риторика (*persuasive communication*), этика и электронная коммуникация. Вопросы межкультурной коммуникации получили посредственные оценки, а в самом конце списка востребованных аспектов оказалась теория коммуникации [189].

Определенным недостатком всех перечисленных выше исследований является то, что они, во-первых, опираются на результаты добровольного анкетирования, что не позволяет нам говорить о высокой степени репрезентативной выборки по программам бизнес-школ США. Во-вторых, различаются параметры анкетирования – разные группы респондентов, разные подходы (в одних анкетах вопрос ставится о том, что входит в программу курса деловой коммуникации, в других – как существующие программы

рейтингуется), охватывается разный круг вопросов. В связи с этим, следует особо отметить две работы, отличающиеся в лучшую сторону как по методу проведения исследования, так и по охвату тем, и по преемственности, которая между ними наблюдается. Речь идет об исследовании Мелинды Найт (Melinda Knight) 1999 года [146] и совместном труде Мэтью Шарпа (Matthew Sharp) и Евы Брумбергер (Eva Brumberger) 2013 года [191]. Помимо широты охвата и подробной проработки материала особым достоинством этих двух работ является то, что статья М. Шарпа и Е. Брумбергер во многом воспроизводит структуру и методику исследований М. Найт, что позволяет в определенной степени отследить и проанализировать основные изменения, произошедшие в области преподавания деловой коммуникации за последние 14 лет. Во-первых, оба исследования проведены на основе 52 (Найт) и 50 (Шарп-Брумбергер) лучших бизнес-школ, выбранных в соответствии с рейтингом US News and World Report 1996 года (Найт) и Bloomberg Businessweek 2011 года (Шарп и Брумбергер), причем авторы отмечают совпадение в списке топовых бизнес-школ за эти два периода на 72%. Во-вторых, в отличие от приведенных выше исследований, использовавших, в основном, метод добровольного анкетирования, работы Найт и Шарпа-Брумбергер опираются на данные об учебных программах, предоставляемые университетами на официальных сайтах. С точки зрения структуры, обе работы рассматривают следующие вопросы: во-первых, чьими силами проводятся коммуникативные курсы, отвечает ли за них бизнес-школа или другие факультеты университета; во-вторых, на каком году обучения проводятся эти курсы; в-третьих, являются ли эти предметы обязательными или факультативными; в-четвертых, предоставляют ли университеты специализированные программы и выдают ли дипломы или сертификаты в этой области; и наконец, каким именно навыкам деловой коммуникации уделяется наибольшее внимание.

В целом, по итогам работы Найт мы видим, что в 1999 из 52 исследуемых бизнес-школ только 36 предлагали специализированные курсы деловой коммуникации, и только 25 (69%) из этих бизнес-школ проводили эти курсы

своими силами. Следует учитывать, что Найт не рассматривала курсы деловой коммуникации отдельно от курсов по коммуникации общего профиля, судя по ее исследованиям все 52 бизнес-школы предлагают курсы коммуникации, и можно лишь предполагать, что именно те предметы, которые преподавались на последних годах обучения, связаны с профессиональной специализацией, то есть являются бизнес-ориентированными). По данным 2013 года из 50 изученных бизнес-школ только 42 предлагали в рамках своих программ курсы деловой коммуникации (при этом в 25 бизнес-школах предлагалось два и более таких курсов), и из них 32 (76%) проводили их на своей площадке, в частности, силами Центров по деловой коммуникации (в 2 университетах), специально созданных кафедр деловой коммуникации (в 4 университетах), но чаще всего силами кафедр менеджмента и делового администрирования.

В том, что касается распределения курсов по годам обучения, по наблюдениям Найт в 69% бизнес-школ специализированные курсы по деловой коммуникации относились к двум последним годам обучения. Схожим образом, согласно исследованию Шарпа-Брумбергер, из 102 курсов, преподаваемых в указанных бизнес-школах, большая часть, а именно 73%, входили в программу профессиональной специализации на 3-4 годах обучения со значительной концентрацией этих предметов на 3 году (57 из 102). Относительно обязательности прохождения этих курсов студентами бизнес-школ, Найт отмечает, что из исследованных 52 бизнес-школ, в 16-ти обязательным является прохождение коммуникативных курсов общего профиля исключительно на первых годах обучения (из них в 10 бизнес-школах это только письменный курс, в 2-х – интегрированный курс письменной и устной коммуникации, в 4-х – отдельные курсы по устной и письменной коммуникации). В 36 бизнес-школах в обязательную программу входит прохождение курса письменной коммуникации на последних годах обучения, и из них в 25 бизнес-школах речь идет именно о специализированных курсах деловой коммуникации, причем за некоторым исключением большинство из них (20) требует изучения одновременно и письменной и устной форм

коммуникации. По наблюдениям Шарпа-Брумбергер, из 42 бизнес-школ, предлагающих курсы по деловой коммуникации в 2013 году, только 30 включили хотя бы один из таких курсов в обязательную программу бизнес-школы, в остальных же университетах они предлагались как курсы по выбору или факультативные; и в целом, из 102 исследованных курсов к обязательным относилось 44, что говорит о том, что некоторые университеты включали в обязательную программу по несколько курсов. Оба исследования также отмечают, что включение курсов деловой коммуникации в обязательную программу в большой степени зависит от специализации, так например, специализация в области «Бухгалтерский учет и аудит» (accounting) значительно чаще подразумевает прохождение коммуникативных курсов по сравнению с другими специальностями. Такое направление как «Менеджмент» также предполагает большее количество подобных курсов, если и не в разряде обязательных, то в качестве курсов по выбору для получения специальности (as a major requirement), значительно опережая в этом другие направления. Эти наблюдения определенным образом согласуются с результатами исследования Вардропа за 2002 год (приведенными выше), согласно которым, заведующие кафедрами менеджмента, бухгалтерского учета и маркетинга оценивали коммуникативные навыки значительно выше представителей других кафедр.

В том, что касается специализированных программ и выдачи дипломов в области деловой коммуникации, в 1999 году такие дипломы выдавали Университет Южной Калифорнии (University of Southern California) и Университет Эмори (Emory University), а в 2013 – Университет Бентли (Bentley University), в остальных же университетах эти предметы преподавались лишь как отдельный аспект, а не как специальность. Более того, оба исследования отмечают, что, в основном, коммуникативные курсы стоят особняком в программах бизнес-вузов, не образуют сколько-нибудь значимых образовательных блоков с элементами преемственности.

Относительно содержания курсов, Найт отмечает лишь значительное преобладание письменного компонента над устным. По наблюдению Шарпа и Брумбергер, устные и письменные навыки в равной степени воспринимаются как важные с небольшим перевесом письменных навыков. Кроме того, около четверти всех курсов (25) непосредственно посвящено специальным профессиональным аспектам, таким как исследования в области коммуникации, теорию коммуникации, некоммерческую коммуникацию и др. Авторы также отмечают, что наиболее часто в описаниях курсов встречаются такие аспекты, как навыки трудоустройства, групповая коммуникация, телекоммуникация, межкультурное общение, этика, визуальная коммуникация, *service learning* и межличностная коммуникация, причем наиболее часто встречающимися являются та или иная форма межкультурной и межличностной коммуникации и групповая коммуникация. Авторы с удивлением отмечают, что лишь 12 курсов из 102 посвящены различным видам телекоммуникации.

В Школе бизнеса МакКомб Техасского университета в Остине, о котором упоминалось выше в связи с программами Курса письменной композиции и риторики, студенты, обучающиеся на программе Бакалавр бизнес администрирования, обязаны пройти курс «Деловая коммуникация: письменная и устная» (*Business communication: oral and written*) на втором году обучения. Миссия (цель) курса заключается в том, чтобы обеспечить студентов-бакалавров понятийным аппаратом и инструментарием для общения в разных сложных контекстах и для достижения стратегических академических и профессиональных деловых целей. В задачи курса входит формирование, прежде всего, письменных, устных и межличностных коммуникативных компетенций, необходимых для дальнейшего обучения, практики и профессиональной деятельности. К ожидаемым результатам обучения относятся следующие умения:

- анализировать коммуникативную ситуацию и аудиторию для принятия решения о наиболее эффективном и рациональном формате общения и передаче сообщений;
- проводить исследования, в том числе с использованием ресурса электронных библиотек и интернета; использовать результаты этих исследования для составления письменных и устных отчетов;
- проводить эффективные бизнес презентации в контексте, подразумевающим способность импровизировать и ориентироваться на месте;
- предоставлять и получать обратную связь, быть готовым совершенствовать коммуникативные навыки;
- составлять грамматически и стилистически правильно оформленную бизнес документацию;
- развивать эффективные навыки межличностного общения;
- эффективно и целесообразно использовать коммуникативные технологии [110].

Следует отметить, что на первом месте в списке осваиваемых компетенций стоит именно письменная компетенция. Более того, 50% оценки курса отражает успеваемость в области письменных заданий в противовес лишь 35% устных. В перечень обязательных письменных заданий входят восемь небольших (1-3 страницы) письменных заданий (деловых писем, циркуляров, блогов, брифов и т.д.), один аналитический отчет или бизнес предложение, и один комплект рабочих планов или слайдов к презентации, повестки дня для совещания и т.д. Баллы за письменные работы ставятся в соответствии с критериями оценки делового письма, разработанными агентством, аккредитующим бизнес школы AACSB (Совет по аккредитации университетских бизнес школ и программ) – это 1) организация, 2) вводная и заключительная часть, 3) пунктуация и орфография, 4) структура

предложений и связки, 5) использование источников и критическое мышление, 6) профессиональный формат и тональность письма.

В школе бизнеса им. Хааса Калифорнийского университета Беркли для студентов, обучающихся на программе бакалавр глобального менеджмента (Global Management) обязательным является курс Деловой коммуникации на 3 году обучения. В описании указывается, что цель курса заключается в том, чтобы помочь студентам справляться с трудностями, связанными с общением, которые обязательно встретятся на их профессиональном пути. Курс знакомит студентов с ключевыми принципами, риторическими стратегиями и стандартными нормами и правилами деловой коммуникации в профессиональной среде в Америке. Согласно программе, курс сосредотачивается на аудитории, целях, формах и форматах профессиональной коммуникации, исследуя и практикуя ряд методов и техник для составления и передачи эффективных и соответствующих контексту письменных и устных сообщений. Также как в курсе деловой коммуникации Техасской бизнес школы, в Беркли на первый план выходят именно письменные результаты обучения. К ним относятся следующие умения и способности:

- писать без синтаксических, орфографических, грамматических и пунктуационных ошибок
- писать ясно, логично, связно, кратко
- отстаивать свою позицию и убеждать аудиторию, отстаивать изменения и заручаться поддержкой аудитории
- структурировать и оттачивать деловые отчеты и аналитические записки
- вести внутреннюю и внешнюю переписку в соответствующем формате

В итоге, на основании опросов, исследований и анализа курсов деловой коммуникации отдельных школ можно сделать определенные выводы, как о сложившемся положении вещей в сфере преподавания деловой коммуникации в бизнес-школах США, так и об основных тенденциях в этой области. Во-

первых, здесь можно процитировать слова Берты Дю Бабкок (Bertha Dubcock) в ее пленарной речи к членам 70-го съезда Ассоциации Бизнес Коммуникации (Association for Business Communication): «Деловая коммуникация окончательно утвердилась как важная отрасль знаний и стала неотъемлемой частью программ бизнес-школ» [122, С. 254]. Очевидно, что хотя и встречаются исключения, абсолютное большинство бизнес-школ не только предлагают курсы деловой коммуникации, но и требуют их в рамках обязательной программы тех или иных бизнес специальностей. В основном, деловая коммуникация преподается на старших курсах силами кафедр бизнес-школ и факультетов. Кроме того, по наблюдению исследователей до настоящего момента первое место среди коммуникационных навыков, преподаваемых в бизнес-вузе, стабильно занимает письменный навык и с небольшим отставанием – навык устной коммуникации. К основным тенденциям последних десятилетий можно отнести, главным образом, расширение списка навыков деловой коммуникации, в первую очередь, за счет различных форм межличностной, межкультурной и групповой коммуникации, а во-вторых, за счет предметов, связанных с использованием электронных средств коммуникации. Однако, большинство исследователей отмечают значительные недостатки как в сложившейся модели, так и в динамике ее развития. Прежде всего, это связано с тем, что есть еще бизнес-вузы, не предлагающие коммуникативные курсы вовсе или же не включающие их в свою обязательную программу. Очень мало бизнес-школ предлагает деловую коммуникацию как блок взаимосвязанных модулей или курсов, и лишь единицы предоставляют возможность специализации с последующим получением сертификата или диплома в этой области. Отмечается также необходимость сместить акценты в преподавании коммуникативных навыков, уделив больше места таким новым аспектам, как межкультурная коммуникация, этика, а также электронная коммуникация.

Центры письма. Крайне важное место в содержательно-технологическом обеспечении организационно-процессуального блока

модели формирования коммуникативной письменной компетенции занимают центры письма.

В системе высшего образования США подобные центры существуют, как минимум, с середины XX века и играют существенную роль в формировании коммуникативной письменной компетенции, а такая их разновидность как центры делового письма оказывают дополнительную помощь в обучении студентов менеджмента навыкам, необходимым для профессиональной деятельности в сфере бизнеса.

Центры письма не идентичны по всей Америке, каждый университет вносит в свое подразделение что-то новое, поэтому и определения центров могут отличаться от одного вуза к другому. Так, согласно одной дефиниции, центр письма – это «действующий на бесплатной основе ресурс, предоставляющий репетиторскую поддержку любому студенту колледжа, который нуждается в помощи с письменным проектом». [203]. В другом университете центр письма определяется как «бесплатный ресурс, доступный студентам, администрации, преподавательскому составу и выпускникам университета, а также местным жителям, с целью включить все сообщество в диалог о письме, для чего в центре проводятся прямые и онлайн-консультации с авторами письменных текстов самых разных научных дисциплин, работающих с любыми видами письменных проектов от традиционных исследований до электронных текстов, таких как вебсайты и блоги» [112]. Для многих вузов основополагающая миссия центра письма заключается в том, чтобы «формировать критических мыслителей» [204]. И наконец, некоторые университеты декларируют свои центры письма как, в первую очередь, пространство для «общения и открытого диалога» [210].

Обращаясь к истории вопроса, следует сказать, что многие исследователи [105, 110] видят истоки этого явления в лабораториях письма, появившихся в начале XX века, отмечая при этом, что на тот момент сами лаборатории были в большей степени методом обучения, чем подразделением, или конкретным «местом», где это обучение реализовывалось. Такой

лабораторный метод использовался непосредственно на занятиях по письменной риторике и композиции и заключался в том, что студенты работали над текстами интерактивно, в плотном сотрудничестве друг с другом и с преподавателями. Суть метода заключалась в том, что студент, составив письменный текст, тут же на месте проверял его сам, затем отдавал его на проверку другому студенту, если же у них не получалось выявить все ошибки, подключался преподаватель, выверяя каждую строчку и внося необходимые поправки. Задача этого метода была в том, чтобы не позволить студентам повторять и закреплять свои ошибки, но отрабатывать их на месте, тем самым «поощряя усвоение норм дискурса» [105].

Первые упоминания об этом методе встречаются уже в 1904 году в контексте школьного образования, а в 1915 появляется первая статья об использовании лабораторного метода обучения письменной композиции в вузе (Middlebury College). К 1920 году он получил уже достаточно большое распространение на средней и высшей ступени образования, но лишь в 1930 гг. под него начинают выделять отдельные помещения (University of Minnesota, State University of Iowa). К 1940 г. лаборатории письма в виде отдельных подразделений являются уже не таким редким исключением в вузах, хотя о их реальном количестве на этот момент истории недостаточно сведений. Первая статистика по центрам письма появляется в 1950-х гг. [110]. В исследовании, проведенном сотрудниками Университета Иллинойса, было установлено, что из 55 вузов, участвовавших в анкетировании (из 120 опрошенных), 24 располагали письменными лабораториями или, как их еще называли, «клиниками», и еще дополнительно 11 вузов собирались учредить таковые в рамках письменных программ [161]. И все же до 1960-х годов опыт подобных лабораторий принято рассматривать как предысторию центров письма и относить их расцвет к периоду после 60-70-х, когда в высшем образовании США начала внедряться Политика открытого доступа (Open admission policy) в вузы. Позволив тысячам студентов поступать в колледжи без вступительного конкурса, без тщательного отбора, без высоких средних

баллов школьного аттестата GPA и отборочных экзаменов SAT и ACT, политика открытого доступа поставила перед вузами сложную задачу, связанную с низким уровнем письменной компетентности первокурсников. Многие университеты обратились к опыту лабораторий письма для решения этой проблемы. И в 1972 из опрошенных 62 университетов уже 41 дали положительный ответ о наличии у них центров письма и проявили готовность поделиться накопленным опытом, и с тех пор эта статистика только росла [224]. По данным последнего опроса, проведенного Национальным статистическим центром программ письма (National Census of Writing) в 2013-2014 гг. из участвовавших в исследовании 680 четырехлетних университетов и колледжей США на вопрос «Располагает ли ваше учреждение центром письма или учебным центром с репетиторами письма?» 668 (99%) ответили утвердительно. Относительно 219 участвовавших в том же опросе двухлетних колледжей процент положительных ответов был ниже всего на два пункта (213 вузов/ 97%). Таким образом, можно сказать, что на сегодняшний день Центр письма является практически повсеместным явлением в системе высшего образования США [165].

Исследования, посвященные центрам письма в США, уделяют внимание, преимущественно, нескольким вопросам. Первый вопрос – это для кого этот центр предназначается, что неразрывно связано с его целью, миссией и содержанием его деятельности, иными словами, с его сущностью. Второй вопрос затрагивает его укомплектования, а именно кто преподает в этом центре, что, как многие отмечают, определяет его вес и значимость в академической среде и в науке. И наконец, последний вопрос обращается к институциональной принадлежности центров письма, к тому, являются они самостоятельными подразделениями в структуре университета, в чьем ведении они находятся и тд.

Первый вопрос, или вопрос «клиентуры», как емко характеризует его П. Карино, связан с дилеммой, которая стоит перед письменными программами вузов США, а именно, насколько задачей этих программ, и в данном случае,

письменных центров, является коррекционная деятельность (remedial task), нацеленная на «натаскивание» отстающих студентов по части орфографии и грамматики, или же их миссия заключается в том, чтобы помочь будущим профессионалам и гражданам страны найти свой голос, научиться мыслить и ясно формулировать эти мысли на бумаге. Если «клиентура» центров письма это преимущественно студенты, проваливающие письменные задания, то неудивительно, что на рассвете своей деятельности эти центры часто назывались клиниками, их деятельность сводилась к постановке диагнозов и «терапии» [219], а о посетителях говорили как о «трудных» с «особыми проблемами» [174], а на еще более ранней поре как о «несамостоятельных, неполноценных, негодных» (dependents, defectives, delinquents) [110, С. 110]. В современном понимании центр письма редко кем трактуется как коррекционное учреждение. Как отмечалось выше в дефиниции Государственного университета Колорадо, услуги центра предназначены для всех, вовлеченных в письменную деятельность, включая сотрудников, студентов и выпускников университета, а во многих центрах и для тех, кто не принадлежит к университетскому сообществу. Подобное видение «клиентуры» отражается и на том, как университетские центры письма формулируют свою миссию. Так например, центр Висконсинского университета в Мэдисоне видит свою миссию в том, чтобы «помогать бакалаврам и магистрам разных направлений становиться более продуктивными и уверенными в себе авторами». Эта миссия основана на убеждении, что «письмо является мощным инструментом, служащим не только для того, чтобы транслировать уже сформулированные идеи, но и открывать новые; что обучение письму является делом всей жизни; что авторам идет на пользу сторонний взгляд знающего и внимательного читателя на любом этапе работы». На основе этой миссии отбираются методы – «многогранные, гибкие и, прежде всего, основанные на сотрудничестве, – они отражают уважение к личности автора, чей талант, индивидуальный голос и цели являются первостепенными для миссии центра» [206]. В данной миссии

четко отражены основополагающие принципы современного центра письма, а именно то, что обучение основано на человекоцентричной, гуманистической парадигме роджерсианской психологии, предполагающей открытый уважительный диалог между участниками процесса, исключая доминирующую роль преподавателя. Социальная и демократическая ориентированность отчетливо слышится в проявленном уважении к индивидуальному голосу автора. Кроме того, дидактические методы относятся к транзакционной риторике [21], трактующей письменную речь в ее тесной связи с мышлением и познанием. Вдобавок, технология обучения строится на работе с процессом составления письменного текста, а не на исправлении продукта письменной деятельности.

С точки зрения организации образовательного процесса, по опросу 2015 [165] года из 680 респондентов 605 предоставляют очное индивидуальное консультирование, 232 оказывают помощь в виде проверки и консультирования по электронной почте, в 188 центрах тьюторы занимаются со студентами по скайпу или через текстовые мобильные приложения. Самой распространенной формой являются 30-минутные консультации (39%), в два раза реже встречаются 45-минутные сессии (19%), в остальном, вариативность по университетам достаточно большая, от нелимитированных сессий до пятнадцатиминутных блиц-консультаций. Все занятия проводятся на безвозмездной основе.

В том, что касается персонала центров письма, этот вопрос также тесно связан с пониманием роли центров. Для коррекционных целей вполне достаточно было бы нанимать студентов-старшекурсников, молодых начинающих преподавателей и, в целом, нештатную (non-tenured) профессию, в то время как полноценный ресурс, предоставляющий помощь не только отстающим студентам, но и вполне опытным авторам, нуждается в квалифицированном персонале. Более того, как отмечает П. Карино, начиная с первых лет появления лабораторного метода и центров письма исследователи указывали на необходимость наличия «определенного набора

профессиональных компетенций» у репетиторов, и, в первую очередь, «особого подхода к индивидуальной работе со студентами». Именно этот подход, согласно Карино [110, с. 111], позволил бы лабораториям занять свое уникальное место в системе образования, размежевав их функции с другими компонентами письменных программ, и, в частности, с аудиторными занятиями.

Если обратиться к статистике, то согласно исследованию 2000-2001 г., среднее количество сотрудников в одном центре письма по вузам США составляет 16 человек. В соответствии с данными анкетирования 2014 года, из 680 респондентов (четырёхлетних вузов) 91% нанимают на должность консультантов студентов-бакалавров, 48% пользуются услугами магистров, и лишь 29% прибегают к помощи преподавательского состава с кафедры английского языка и 9% с других кафедр, 24% опрошенных отметили, что в их центрах работают профессионально подготовленные тьюторы, 7% привлекают волонтеров. При этом стоит отметить, что во многих центрах с консультирующими студентами проводятся тренинги в той или иной форме, в основном, это мастер-классы перед началом семестра, ежемесячные или еженедельные семинары и даже полноценные зачетные учебные курсы. Директора центров, по данным опроса 2000-2001 гг., относятся на 58,03% к внештатному преподавательскому составу и администрации (*non-tenurable faculty or staff*), и на 41,97% к штатным сотрудникам (*tenured or tenure-track faculty*). Относительно их квалификации, 52,06% руководителей располагает докторской степенью (PhD), и 45,36% магистерской. В свете вышесказанного можно сделать вывод, что, несмотря на большую задействованность студентов в работе центров, доля профессионального квалифицированного штатного персонала многих центров письма позволяет им оказывать качественную помощь университетскому сообществу, аккумулировать и анализировать педагогический опыт и вести на его основе научно-методическую работу, о чем свидетельствуют многочисленные публикации в профильных журналах.

Касательно институционального статуса и организации центров письма, согласно исследованию 2015 года, 39% центра являются самостоятельными организациями в рамках университетов, остальные же 61% представляют собой подразделения других учебных учреждений, при этом из них пятая часть подчиняется английским кафедрам, приблизительно столько же относятся к учебным центрам (более широкого профиля), а остальные находятся в ведении программ/кафедр письменной композиции (14%), репетиторского центра (12%) и др. С точки зрения локации, из опрошенных 680 центров около половины (323) располагались в здании университета, чуть меньше (276) в здании университетской библиотеки.

Научно-методическая и исследовательская деятельность на основе опыта центров письма ведется уже много лет. Некоторые возводят ее истоки к первым статьям, посвященным лабораторному методу в начале XX века [110]. Однако начало масштабной исследовательской работы относится скорее к 1970-м гг., что связано одновременно с появлением большого количества центров письма и с зарождением первых научных изданий, ставших платформой для научной деятельности в этой сфере. На данный момент существует три специализированных издания, это Журнал исследований центров письма (WLN: A Journal of Writing Center Scholarship, до 2015 г Writing lab newsletter), выходящий с 1976 г., Журнал центров письма (The Writing Center Journal), появившийся в 1980 г., и Праксис: журнал центров письма (Praxis: the Writing Center Journal), выпускаемый с 2003 года. Для целей сбора и анализа информации по деятельности центров письма очень важной инициативой стало исследование, проведенное Национальным статистическим центром программ письма, результаты анкетирования которого были представлены онлайн в октябре 2015 года [165]. Данное анкетирование затрагивает многие аспекты программ письма, но, в частности, уделяет достаточно много внимания центрам письма, позволяя найти ответы на достаточно широкий круг вопросов по тому, как эти центры функционируют на сегодняшний день. Предполагается, что результаты

анкетирования будут пересматриваться каждые четыре года. Помимо этого активная работа ведется в рамках нескольких организаций, которые оказывают ресурсно-методическую, научную и другую поддержку центрам письма и их сотрудникам, это Национальная конференция студенческого репетиторства и письма (National Conference on Peer Tutoring and Writing), являющаяся обще-американской ассоциацией, несколько региональных объединений (South Central Writing Center Association, Southeastern Writing Center Association, Mid-Atlantic Writing Centers Association) и, наконец, Международная ассоциация центров письма (International Writing Centers Association). Так, согласно миссии IWCA, она видит свою задачу в том, чтобы способствовать «развитию директоров, репетиторов и персонала центров письма путем спонсорской поддержки встреч, публикаций и другой профессиональной деятельности, путем поощрения исследовательской работы, связанной с центрами письма, а также путем создания международного форума для обсуждения и решения вопросов, связанных с центрами» [142].

Относительно мониторинга и контроля результатов, большинство центров проводит оценку своими силами в противовес лишь 14% центров, которые обращаются к внешнему аудиту [165]. Согласно М. Гофин [132], в целом, при анализе результатов деятельности центров университеты опираются как на количественные, так и на качественные методы исследования. В первом случае учитываются такие данные как количество обратившихся в центр студентов и объем консультационных часов за конкретный период (используется в 93% центров [165]), а также специализация студентов. Некоторые университеты используют корреляционный анализ зависимости успеваемости студентов от количества консультационных часов, принимая в расчет оценки за отдельные проекты и за целый курс, средний балл (GPA) и отношение числа окончивших учебное заведение к числу поступивших (retention rate). Качественные методы анализа подразумевают работу с фокус группами и опросы. В частности, это могут

быть оценочные листы, заполняемые студентами, посещающими центр (86% центров [165]), и преподавателями курсов письменной композиции (49%, [165]), в отдельных случаях в опросах участвуют репетиторы [144]. Если говорить о результатах подобных исследований, то они представлены только по отдельно взятым центрам письма, так как единого комплексного исследования по вузам США не проводилось. М. Гофин особо отмечает исследование, осуществленное руководителями центра письма в университете Уэсли в Индиане на основе количественных показателей. По результатам этого исследования, охватившего 25 студента курса письменной композиции начального уровня (ЭГ=13, КГ=12) и 26 студента курса продвинутого письма (ЭГ=10, КГ=16), у экспериментальных групп обоих курсов было выявлено статистически значимое улучшение по целому ряду показателей, включая ясность в выражении целей высказывания, в формулировке тезиса, примеров и фактов, структурирования абзацев, и «в целом повышение качества составления эссе» в сравнении с контрольной группой [138].

Как было сказано выше, особой разновидностью центров письма являются центры делового письма, или, как они еще называются, центры профессиональной или деловой коммуникации. К сожалению, в научной периодике статистика по данным организациям отсутствует. Поверхностный взгляд позволяет сделать вывод о том, что, в основном, эти центры организовываются при школах бизнеса, работают преимущественно, а некоторые и исключительно со студентами бизнес школ или студентами, изучающими бизнес дисциплины, оттачивая навыки составления деловых писем, отчетов, служебных записок и другой деловой документации.

Стоит отметить, что за последние несколько лет в российской науке и системе высшего образования к центрам письма возник большой интерес. Как отмечает И.Б. Короткина, этот интерес приобретает характер экспоненциального роста, учитывая, что первые два центра появились в России в 2011 (в НИУ ВШЭ и в РЭШ), а в 2016 году их открылось сразу 11,

при этом с достаточно обширной географией, включающей университеты в Самаре, Санкт-Петербурге, Казани, Иркутске, Тюмени, Ростове-на-Дону, Саранске и Тамбове [40]. И.Б. Короткина также обращает внимание на то, что российские центры письма воспроизводят американскую модель.

Суммируя все сказанное, можно утверждать, что центры письма, зародившиеся в США еще в начале XX века в формате лабораторного метода, и начавшие активно распространяться в 70-х годах, на сегодняшний день стали практически повсеместным явлением в вузах страны, играя существенную роль в модели формирования коммуникативной письменной компетенции, а в случае центров делового письма еще и профессиональной письменной компетенции. Центры оказывают помощь на безвозмездной основе как академическому сообществу, так и всем желающим повысить письменную компетенцию вне зависимости от их начального уровня. Методики центров основаны на рожерианской психологии и процессуальном подходе к обучению письму, рассматривая обучение письменной коммуникации не как отработку грамматических и стилистических правил, а как упражнение в критическом мышлении и поиске собственного голоса. Несмотря на наличие многих спорных вопросов к укомплектованию центров, их статусу в структуре университетов и используемым методикам, все же стоит считать накопленный в этой сфере за полстолетия опыт США в высшей мере ценным.

Междисциплинарные программы. Опыт вузов США показал, что успешное формирование коммуникативной письменной компетенции невозможно без применения междисциплинарного подхода.

В сфере высшего образования в современном мире междисциплинарный подход не является чем-то новым, более того, мало кто сегодня станет оспаривать его преимущества в теоретическом и практическом освоении различных наук. И тем не менее, традиционное изучение научных отраслей в их изолированности и обособленности до сих пор преобладает в большинстве высших учебных заведений. Это не удивительно, учитывая то, что применение этого подхода предполагает слаженную работу преподавателей,

специализирующихся в различных научных областях, представляющих разные кафедры, а возможно, даже и факультеты университета, кроме того, это подразумевает создание новых учебных программ, составление уникальных соавторских методических разработок, согласование расписаний и прочие усилия со стороны преподавательского состава и администрации. В связи с этим случаи применения этого подхода не так распространены, что делает любой положительный опыт внедрения междисциплинарных модулей и программ особо ценным. Одним из наиболее ярких примеров успеха в этой области является внедрение программ WAC (Writing across the curriculum – Письмо как междисциплинарный инструмент) и WID (Writing in disciplines – Письмо как инструмент профессиональных дисциплин) в вузах США.

В статье, посвященной феномену междисциплинарности в зарубежных исследованиях, А. Бушковская приводит несколько определений термина «междисциплинарность». Согласно словарю Уэбстера: «междисциплинарность включает два или более академических, научных или художественных дисциплин» [11, с.152], в словаре «Уорднет» Принстонского университета, междисциплинарность определяется как «сотрудничество двух или более предметных областей» [11, с.152]. По мнению Х. Якобса, междисциплинарность – «это вид знания и подход к курсу обучения, которые сознательно включают методологию и язык более чем одной дисциплины для рассмотрения центральной темы, проблемы, события, факта и опыта» [11, с.152].

Программы WAC/WID подпадают под категорию междисциплинарных, так как они строятся на сотрудничестве различных профессиональных дисциплин с дисциплиной письменной композиции. Так, по определению Чарльза Базермана (Charles Bazerman), WAC – это «часть программы и педагогические усилия, направленные на развитие письменных навыков в университете в рамках профессиональных предметов, не имеющих непосредственного отношения к курсам композиции и письма» [99, с.9]. Википедия дает WAC следующую дефиницию: «движение в рамках

современной научной отрасли «Теория и практика композиции», ставящее целью применение навыков письменной композиции на занятиях, не относящихся к курсам письменной композиции, литературы и английского языка»[222]. К. Тайсс и Т. Портер в своем отчете о состоянии WAC на 2008 год определяют WAC как «практику письма, применяемую в той или иной форме в виде заданий в программах предметов или курсов вуза в рамках одной или более дисциплин»[199, с. 538]. Кроме того, они особо подчеркивают роль преподавательского состава в реализации данной программы, и в этом контексте WAC характеризуется как программа или инициатива, целью которой является «помощь преподавателям различных дисциплин в применении письменных заданий как инструмента обучения в образовательном процессе»[199, с.538].

Относительно истории возникновения этого движения, то стоит отметить, что по уже сложившейся в научных кругах США традиции, становление WAC относят к концу 1960-х гг., истоки же принято искать в конце 19 века. В одном из наиболее значимых исследований на эту тему, «Письмо как инструмент академических дисциплин: история учебной программы», написанном Дэвидом Расселом в 1991 и переизданном в 2002 году [190], автор выявляет определенные предпосылки, которые заложили основание для появления WAC. Он указывает на то, что корни этого движения лежат в преобразованиях, произошедших в американских университетах в конце 19 века. Речь идет, во-первых, о значительном расширении контингента студентов за счет притока абитуриентов из более низких слоев населения, во-вторых, о включении исследовательской деятельности в процесс обучения, и в-третьих, о переходе высшего образования с единого для всех студентов общегуманитарного профиля на формат узкопрофессиональной специализации, и дальнейшую «департаментализацию» университетов. Рассел указывает на то, что эти преобразования повлекли за собой ряд проблем, потребовавших незамедлительного решения. Зачисление в университеты представителей среднего класса, рабочей и

сельскохозяйственной интеллигенции поставило вопрос о низком уровне владения грамотной речью и более конкретно, письменными коммуникативными навыками, выявленном у нового круга абитуриентов. Включение исследовательской деятельности в учебные программы вузов определило новую роль письменной речи как основного инструмента познания и исследования. Профессиональная специализация обучающихся в вузах потребовало новых усилий одновременно по формированию профессионального дискурса как формы профессиональной коммуникации, так и по обучению студентов этому дискурсу.

Непосредственным и немедленным решением этих проблем стало введение в большинстве вузов обязательного курса письменной композиции на первом году обучения (First Year Composition – FYC). Однако, в своей работе Д. Рассел приходит к выводу, что это был лишь частичный и неполный ответ на поставленные вопросы. Рассел говорит о двух мифах, прочно укоренившихся в сознании университетской общественности, которые мешали найти адекватные решения этим проблемам. Во-первых, он говорит о мифе «прозрачности» языка (myth of transparency), согласно которому язык является «прозрачным» средством, не подверженным влиянию идей, содержания, которое он всего лишь транслирует. Рассел указывает, что такое понимание строится на учении Платона об оторванности, обособленности идей от языка. Второй миф, миф «временности» (“myth of transience”), утверждает, что недостаток письменных навыков у первокурсников является «временной», преходящей и легкопоправимой проблемой, которая решается раз и навсегда при помощи одного курса письменной композиции. Эти два мифа подразумевают, что письменная компетенция сводится к набору универсальных умений и навыков, которые равно применимы к любому контексту и содержанию, и соответственно могут быть усвоены в письменном курсе, оторванном от какого-либо предметного контента и профессионального контекста. Они отрицают существование профессиональной риторики и профессионального дискурса как компонентов профессиональной

коммуникации, которая требует самостоятельного освоения, то есть наличия особых программ, материалов и подготовленного преподавательского состава. Они отрицают необходимость осваивать письменный навык поступательно по мере изучения новых научных дисциплин. По словам Рассела, такое понимание письменного навыка и способов его освоения противоречило современности: «В новой системе среднего и высшего образования, ориентированной на печатные материалы и предметную специализацию, письмо (Writing) перестало быть единым универсализированным навыком, который осваивался раз и навсегда в раннем возрасте; теперь оно было сложным, постоянно меняющимся ответом на сформировавшиеся профессиональные сообщества со своим дискурсом, выраженным в письменных текстах; и оно было прочно связано с различной практической деятельностью этих сообществ. Несмотря на эти глубокие изменения, система массового образования упрямо держалась за устаревшее представление о письме, как о переложенной на бумагу устной речи, а также за умирающий идеал единого образовательного сообщества... (В результате, преподаватели находились в поиске) одного единственного решения для конкретной образовательной задачи, в то время как им было необходимо сформировать совершенно новое понимание роли письма в процессе обучения...» [190,с.5]. В итоге, в течение ста последующих лет в американских вузах сложилась тенденция ограничивать программу обучения письменным коммуникативным навыкам одним курсом, который проводился преимущественно силами кафедры английского языка и фокусировался в большей степени на вопросах орфографии и грамматики, а не риторики.

Ситуация кардинально поменялась лишь к 1970 гг., с которыми связывают появление программы WAC. Чарльз Базерман (Charles Bazerman) и соавторы в обзорном труде, посвященном WAC, рассматривают предпосылки возникновения движения WAC именно в этот период [99]. Во-первых, они указывают на растущее убеждение университетской профессуры в том, что одного изолированного курса композиции было недостаточно, чтобы научить

студентов полноценно изъясняться на письме, ни с точки зрения его краткосрочности, ни с точки зрения оторванности от профессиональной специализации студентов. Так, в 1931 году на встрече Национального Совета преподавателей английского языка (National Council of Teachers of English – NCTE) были представлены результаты исследования, проведенного преподавателем Университета Миннесоты, Алвина Юриха (Alvin C. Eurich), среди студентов первого курса. Проанализировав 54 эссе, написанные студентами в начале и по завершении курса композиции (FYC), Юрих не выявил значимого улучшения в качестве написания эссе и пришел к выводу, что навык письменной коммуникации не может быть сформирован за столь короткий период. В качестве решения он предложил идею сотрудничества между преподавателями кафедры английского языка и специализированных кафедр для создания совместных письменных проектов, таким образом, впервые сформулировав идею WAC [99, с.17]. Эта тема была продолжена на нескольких последующих встречах Национального Совета преподавателей английского языка (NTCE), и в 1939 г. в ответ на одну из подобных встреч, где было высказано предложение перенести курс композиции с первого года на второй, один из участников дебатов написал в Журнале английского языка (English Journal): «В чем студенты нуждаются, так это не в большем количестве часов, выделенных под письменную композицию (writing), но в нескольких преподавателях геологии, которые были бы в состоянии не только описывать геологические явления, но также могли бы научить своих студентов рассуждать о геологии последовательно и логически... Так как большинство преподавателей геологии, истории или экономики неспособны на это, они сами от себя скрывают эту некомпетентность, сваливая вину за свой неуспех на учителей курса композиции, которые доблестно трудятся, пытаясь осуществить неосуществимое» [99, с.17]. К другим предпосылкам WAC Базерман и соавторы относят тот факт, что к 1970 гг. существовало уже несколько курсов письма, успешно вписанных в профессиональные программы, такие как беллетристика (creative writing), журналистика,

инженерное дело и бизнес образование. Кроме того, появление таких самостоятельных научных отраслей как теория коммуникации и практика и теория письменной композиции также сыграли важную роль. Нельзя также не учесть и такой важный социальный фактор, как значительный приток студентов в начале 70-х, так в 1969-1970 гг. количество абитуриентов увеличилось на 120% [151, с.67]. Связанный с этим всплеск обеспокоенности университетской общественности и более широких кругов общества низким уровнем грамотности абитуриентов создало почву для пересмотра основных подходов к преподаванию письменных навыков в университете и для дальнейшего распространения WAC в США. Так, Рассел отмечает в своем исследовании, что «междисциплинарные программы письменной композиции почти всегда были откликом на осознанную необходимость большей доступности высшего образования и большее равенство. Они ставили перед собой задачу ассимилировать, интегрировать или (говоря современным языком) инициировать студентов, ранее исключенных из этого процесса, посредством курсов письменной и устной речи» [190, с.271].

Непосредственное зарождение программы WAC связывают с семинаром в Дартмутском колледже, состоявшемся в 1966 г. и объединившем представителей Национального совета учителей английского языка США (National Council of Teachers of English) и Национальной ассоциации учителей английского языка Великобритании (National Association of Teachers of English) . Ведущую роль на этом семинаре по оценке большинства исследователей сыграли именно представители британской школы, которые выступили с критикой американского подхода в образовании, который ориентировался в первую очередь на результат, а не на процесс и использовал «негибкие модели обучения» [99, с.21]. В отличие от американцев, британцы использовали более студенто-центрированный подход, ставя акцент на способности студента к самовыражению и уделяли больше внимания тому, что происходит непосредственно в классе в процессе обучения. Основной вклад был внесен британским ученым и практиком Джеймсом Бриттоном

(James Britton), согласно которому «способности к письму развиваются у детей поступательно, переходя от личных форм письма (которые он называет экспрессивными и поэтическими) к более публичным, рабочим формам, передающим информацию (которые он называет транзакционными)» [190, с.278]. Бриттон, чьи исследования в Великобритании проходили, в основном, в рамках средней школы, выявил, что дети в школе изучают преимущественно «транзакционные» формы письма, что не позволяет им естественным образом развивать или «выращивать» этот навык (в связи с этим на теорию Бриттона часто ссылаются как на «теорию роста»).

Дартмутский семинар стал первой ступенью для разработки основных идей, легших в основу WAC и WID. Два основных подхода, на которых строится деятельность WAC, это «Писать, чтобы учиться» (Writing to learn) и «Учиться писать в профессиональном контексте» (Learning to write). Первый, когнитивный подход, основывается на том «наблюдении, что способность студентов мыслить и понимать может развиваться и приобретать четкость в процессе письменной деятельности» [99, с.57]. По словам Сьюзан Маклеод, автора многочисленных исследований WAC, этот «подход подразумевает, что письменный текст может служить не только основанием для вынесения оценки о результате учебного процесса, но сам по себе может быть способом, инструментом обучения» [159, с.3]. Этот подход, разработанный в исследованиях Джеймса Бриттона (James Britton) и Джанет Эмиг (Janet Emig), основан на конструктивистской теории обучения. Согласно этой теории знания не воспринимаются пассивно, они активно конструируются каждым обучающимся лично; эти конструкции изменяются по мере того, как меняются и увеличиваются наше знания. Один из наиболее действенных способов помочь студентам строить и видоизменять свои знания заключается в том, чтобы писать для себя до того, как они начали писать для других, для внешней аудитории. В программах курсов это подразумевает написание студентами дневников и других не подлежащих внешней оценке письменных заданий. Важно отметить, что разрабатывая концепцию «Писать, чтобы учиться»,

Бриттон и Эмиг с одной стороны, опирались на учение Ж. Пиаже и Л.С. Выготского о связи письменной речи и мышления, а с другой, на идеи прогрессивной педагогики Д. Дьюи и его последователей в США.

Второй, так называемый «риторический» подход, который в большей степени связывают с ответвлением WAC, программой «Письмо, как инструмент профессиональных дисциплин», или WID, подразумевает овладение письменным и устным языком, дискурсом, различных профессиональных общин, представленных в университетах специализированными кафедрами, их педагогическим составом, учебными пособиями и лекционным материалом. В основу этого подхода легли теории о социально конструируемом знании, выраженном, в частности, в работах Кеннета Браффи (Kenneth Bruffee). Знание в рамках профессиональных дисциплин видится как социально обусловленное, как предмет договоренности между членами этого профессионального сообщества, со своей риторикой, специфическим дискурсом, постоянно меняющимся и заново создаваемым участниками этого сообщества в процессе непрекращающейся коммуникации (как устной, так и письменной). В программе университета в рамках WID этот подход проявляется в двух формах: во-первых, во введении студентов первого курса в специфический дискурс образовательного и научного сообщества, которым является преподавательский состав университета, а во-вторых, в обучении студентов старших курсов особому языку, терминологии, а также риторике, способу аргументации, присущих тому или иному профессиональному «дискурсионному» сообществу.

Рассматривая конкретные формы, в которых WAC и WID воплощались в вузах США, стоит отметить, что они четко проявились в первые же годы после Дартмутского семинара. Отдельно стоит отметить, что, так как WAC и WID были прежде всего инициативой снизу, так называемым «grassroots movement» [211, с.61], основные формы реализации были также частными инициативами отдельных преподавателей в отдельных вузах, чей опыт

впоследствии был позаимствован коллегами из других университетов и в конце концов распространился по всем штатам. Основными формами являлись семинары и рабочие группы для преподавателей разных кафедр, курсы по специальности с усиленным письменным компонентом (*writing intensive courses*), сдвоенные курсы, специальные семинары для первокурсников и дополнительные индивидуальные занятия, проводимые старшекурсниками для первокурсников (*peer tutoring*).

Согласно Базерману и соавторам [99], первый курс семинаров для преподавателей в рамках WAC/WID был проведен в 1969-70 учебном году в Централ Колледже в городе Пелла, штат Айова. За ним в начале 70-х последовал Карлтон Колледж в Миннесоте, организовавший семинары, а затем и конференции для обучения преподавателей методике написания и критериям оценки письменных работ. Если говорить о наиболее значимом вкладе в исследование новых форм WAC/WID, то здесь стоит упомянуть Мичиганский Технологический Институт, где в 1977 году преподаватели начали включать в свои программы письменные задания в духе подхода «Писать, чтобы учиться», такие как дневники и другие письменные работы, не подлежащие оценке. Два преподавателя, Тоби Фулвайлер и Арт Янг, инициировавших эти нововведения, описали свой опыт в исследовании «*Language Connections: Writing and Reading Across the Curriculum*». Одновременно с этим, Элен Мэймон, преподаватель Бивер Колледжа, начала проводить семинары и мастер-классы для преподавателей разных кафедр, инициируя групповые проекты и создание курсов по специальности с усиленным письменным компонентом, таким образом продвигая в своем колледже концепцию «Письма, как инструмента профессионального общения». Она также описала свой опыт в работе «*Writing in the Arts and sciences*». Мичиганский Университет был первым вузом, сформировавшим междисциплинарный Совет по письменной композиции (*English Composition Board*), который организовывал семинары, курировал курсы, вводившие письменный компонент в свою программу, занимался подготовкой

ассистентов преподавателей, а также создал и возглавил Лабораторию письма. Одновременно с этим Вашингтонский университет впервые применил метод сдвоенных курсов. Это позволило совмещать усилия преподавателей лекционных курсов с работой курсов письменной композиции. В этом случае студентам предоставляли возможность сдавать письменные задания, сформулированные в рамках лекционного курса, своему преподавателю по композиции, который, в свою очередь, выстраивал темы своего курса, скоординировав их с темами и материалами лекционного курса. Формат репетиторства, «тьюторинга» впервые появился одновременно в Бруклин Колледже и в Калифорния Стэйт Домингез Хиллз. Репетиторы выбирались из старшекурсников на конкурсной основе с тем, чтобы в дальнейшем работать либо в рамках Лаборатории письма, либо в сотрудничестве с преподавателем какого-либо курса. И наконец, в том, что касается преобразования курса композиции первого года обучения (FYC), первопроходцем в этой области оказался Университет Корнелл, где еще в 1966 году некоторые разделы этого курса стали заменять на спецсеминары, проводимые в сотрудничестве с преподавателями девяти разных дисциплин.

Развитие, распространение и функционирование программ WAC/WID в американских вузах отражено в большом количестве обзорных и аналитических отчетов и статей. Особый интерес представляют собой два исследования, проведенные Маклеод и Ширли в 1987 году [157], и Тайсс и Портер в 2006-2008 гг. [200] Эти исследования являются отчетами о текущем состоянии WAC/WID по нескольким параметрам и позволяют проследить эволюцию этого движения с промежутком в две декады, сначала через 20 лет после его зарождения на дартмутском семинаре, и затем еще через 20 лет.

Оба исследования проводились в масштабе всей страны. В исследовании 1987 г. из опрошенных 1113 вузов, в 427 (38%) были обнаружены какие-либо формы WAC. В 2010 годы эта цифра выросла на одну треть, из опрошенных в США 1126 вузов 568 (51%) отметили наличие форм WAC. Кроме того, из 558 вузов, ответивших на вопрос о наличии таких форм отрицательно, 152 (27%)

высказали намерение стартовать программы WAC в будущем. Таким образом, на 2008 год лишь 36% американских вузов не участвовали и не планировали принимать участие в движении. Интересно также отметить, что исследование 2006-2008 гг. выявило определенную корреляцию между типом учебного заведения и его вовлеченностью в движение WAC: чем выше статус, тем больше процент присутствия форм WAC, так, он составляет 65% в вузах, предоставляющих докторские программы, 55% и 60% в вузах с магистерскими и бакалаврскими программами соответственно и лишь 33% в двухгодичных муниципальных колледжах (community colleges).

С организационной точки зрения WAC в современных вузах США существует в виде отдельной программы, с директором во главе, который в большинстве случаев (более 50%) является штатным профессором с полностью или частично сокращенной преподавательской нагрузкой для осуществления данной административной функции. Во многих вузах в помощь директору программы существует специальный междисциплинарный комитет WAC. Директор, в основном, подчиняется представителю администрации вуза в ранге не меньше декана. По данным на 2008 год финансирование программ WAC в вузах США осуществляется преимущественно за счет бюджета вузов, что отличается от первоначальной ситуации, когда государство оказывало значительную финансовую поддержку этому проекту.

С точки зрения распределения конкретных форм WAC, то стоит отметить, что Тайсс и Портер разделили их на две большие группы – те, что имеют отношение к подготовке и дальнейшему научному сотрудничеству преподавательского состава, и те, что относятся непосредственно к работе со студентами. В том, что касается второй категории, то исследование 2008 г. показало, что наибольшее распространение получили письменные интенсивы (Writing Intensive courses – WI), которые велись силами преподавателей специализированных кафедр. О наличии таких курсов сообщило больше половины опрошенных, причем такие курсы в равной мере присутствовали

как на 1-2 году обучения (lower-division courses), так и на 3-4 (upper-division courses). Менее распространенными оказались курсы интенсивного письма в междисциплинарном формате, предлагаемые в рамках английской кафедры (36%). Также меньшее количество вузов предлагает формат сдвоенных курсов, совмещающих усилия преподавателей английской и специализированных кафедр (27%). В целом же 93% всех опрошенных указало на наличие той или иной формы письменных интенсивов.

В том, что касается участия преподавательского состава в программе WAC, наиболее распространенными формами оказались именно программы подготовки преподавателей к работе в рамках WAC, такие как «практикумы», их проводили 78% опрошенных вузов, на втором, третьем и четвертом месте фигурировали «собеседования и встречи», «неформальные, но регулярные собрания» и «семинары», представленные в 45%, 39% и 33% вузах соответственно. Значительно в меньшем количестве вузов преподаватели вовлечены в научную деятельность, связанную с WAC. Так, 28% вузов направляет преподавателей на научные конференции, посвященные движению, в 22% вузах имеются научные публикации, посвященные WAC, в выпускаемых ими сборниках, и лишь 18% опрошенных отметило наличие совместной научной работы преподавателей, посвященной WAC. Также стоит отметить, что из 568 вузов, ответивших положительно о вовлеченности в движение WAC, практически все респонденты отметили хотя бы одну из приведенных выше опций. Из вышесказанного следует, что абсолютное большинство университетов, вовлеченных в движение WAC, обязательно имеет компоненты программы, нацеленные как на работу со студентами, так и с преподавательским составом.

На вопрос о том, что респонденты выделяли как наиболее важное при внедрении программ WAC/WID, в центре внимания оказались три аспекта: Писать и/или говорить, чтобы учиться (75%), Изучение письменного и/или устного языка профессиональных сообществ (76%) и Критическое мышление (71%). С некоторым отставанием (61%) шло владение культурой письменной

речи (proficiency in standard written English). Из этого видно, что вузы четко видят свою задачу именно во внедрении центральных, основополагающих принципов WAC и WID.

Такие показатели со всей очевидностью говорят об успехе реализации программ WAC/WID, однако остается вопрос о том, приносит ли она те результаты, которых от нее ожидали, решает ли она поставленные перед ней задачи. Существует достаточно большое количество исследований, указывающих на положительное влияние разных форм WAC/WID как на владение письменным навыком, так и на общие когнитивные способности студентов. Так, в отчете 1993 года, Александр Астин (Alexander Astin) директор Исследовательского института по вопросам высшего образования Калифорнийского университета (UCLA's Higher Education Research Institute), проведя исследования среди более чем 20 000 студентов в 200 вузах утверждает: «Студенты видят определенную положительную связь между количеством пройденных курсов, уделяющих особое внимание развитию письменных навыков, и достигнутым уровнем не только в большинстве академических и когнитивных областей (уровень успеваемости в целом, критическое мышление, письменные навыки, уровень эрудированности, подготовленность к магистерским программам), но также и в некоторых областях, связанных с эмоциональной деятельностью: публичные выступления, лидерство и межличностные отношения. Подобная закономерность, безусловно, подкрепляет положение о том, что современный усиленный интерес к WAC является положительным явлением в бакалаврском образовании сегодня.» [97, с.243].

Стоит отметить, однако, что исследователи, в основном, сходятся на том, что ввиду разнообразия форм WAC/WID, а также различия в тех конечных результатах, которые ожидаются в рамках разных дисциплин, чрезвычайно трудно выработать единые критерии оценки успеха этой программы [99, 129]. В связи с этим особый интерес представляют такие более предметные публикации, как, например, исследование Д. Ваттс (J.Watts) и Р.И.

Бернетт (R.E.Burnett), «Сдвоенные курсы разных дисциплин: влияние на качество письма»[215], в котором авторы берут за основу три курса: один индивидуальный курс по агрономии, и два спаренных курса по агрономии и композиции. Обратившись к помощи независимых экспертов, троих профессионалов в области агрономии и троих в области письменной композиции, авторы подвергли оценке 12 отчетов, написанных студентами, по четырем критериям: убедительность аргументации, применимость отчета как рабочего документа и профессионализм. Исследование показало, что отчеты с самыми высокими оценками были написаны студентами сдвоенных курсов, а самые низкие оценки получили отчеты студентов самостоятельного курса. Подобные исследования свидетельствуют о том, что программы WAC/WID успешны не только с точки зрения их имплементации в вузах США, но и с точки зрения решения изначально поставленных задач совершенствования письменных коммуникативных и когнитивных способностей учащихся.

Подводя итог под всем сказанным выше, можно лишь еще раз подчеркнуть, что WAC является одной из наиболее успешно действующих программ, функционирующих в рамках междисциплинарного подхода и важной частью модели формирования коммуникативной письменной компетенции. Зародившись во второй половине 60-х годов XX века, она за сорок лет проникла в половину вузов США и продолжает распространяться и набирать популярность и по сей день. Это вызывает тем большее уважение, что она не входит в перечень требований аккредитующих организаций и финансируется из бюджета вуза. Судя по множеству проведенных исследований, она успешно решает две основные поставленные перед ней задачи, а именно развитие когнитивных способностей учащихся, и интеграцию студентов в профессиональные сообщества, или в терминологию WAC, добивается того, чтобы студенты «Писали, чтобы учиться», и «Учились писать в профессиональном контексте». Реализация этих двух задач осуществляется путем, с одной стороны, активной работы с преподавателями различных кафедр вуза в виде семинаров, практикумов, научных

конференций, публикаций и т.д., и во-вторых, путем внедрения усиленного письменного компонента в курсы по специальности и дальнейшей совместной работы преподавателей разных кафедр в рамках письменных интенсивов, сдвоенных курсов, специальных семинаров и т.д. Об успехе WAC может свидетельствовать также то, что во-первых, на данный момент трудно назвать те дисциплины, которые бы не включали элементы WAC/WID в программы своих курсов в тех вузах, где присутствует WAC, даже преподаватели физической подготовки находят полезным интегрировать письменные задания в программы своих курсов, не говоря уже о математике, физике, изобразительном искусстве, психологии, экономике и т.д. Во-вторых, по аналогии с WAC было создано множество подобных программ, ставящих себе близкие цели, но использующие другой инструментарий, так на данный момент существуют программы CAS, Коммуникация как междисциплинарный инструмент, ECAC электронная коммуникация как междисциплинарный инструмент, SAC, устная речь как междисциплинарный инструмент [186]. И наконец, стоит упомянуть интернационализацию WAC. Так, Д. Ву, автор исследования, посвященного возможности внедрения WAC в Китае [223, с.23] отмечает, что на 2010 год в международную сеть WAC, INWAC (International Network of WAC programs), входили, помимо Соединенных Штатов, Великобритании и Канады, Гонконг, Объединённые Арабские Эмираты, Австралия, Швеция, Колумбия, Бангладеш, Филиппины, Малайзия и Индия. Национальная сеть WAC, стартовавшая в 1981 году, была преобразована в Международную сеть в 2005, международные конференции INWAC организуются ежегодно, привлекая все большее количество участников. В свете всего сказанного WAC представляет безусловный интерес и для российской образовательной общественности, и вряд ли стоит сомневаться в том, что рано или поздно WAC найдет свое место в программах российских вузов.

2.3. Разработка модели формирования коммуникативной письменной компетенции у будущих бизнес-менеджеров в российском вузе

Приведенное в первой главе исследование факторов, способствующих повышению уровня формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров в вузах США, в значительной степени обусловленное наличием единой концептуальной основы, целостной модели и наличием содержательно-технологического обеспечения позволило нам выдвинуть гипотезу, что эффективность реализации процесса формирования в российском бизнес-вузе коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров может быть также существенно повышена, при условии, что будет разработана и реализована адаптированная к условиям российской системы высшего образования модель формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров.

В условиях современного вуза можно и нужно формировать КПК будущих бизнес-менеджеров. Процесс формирования может быть представлен в виде разработанной в исследовании модели, состоящей из задачно-целевого, научно-методического, организационно-процессуального и контрольно-оценочного блоков (см. рисунок 2).

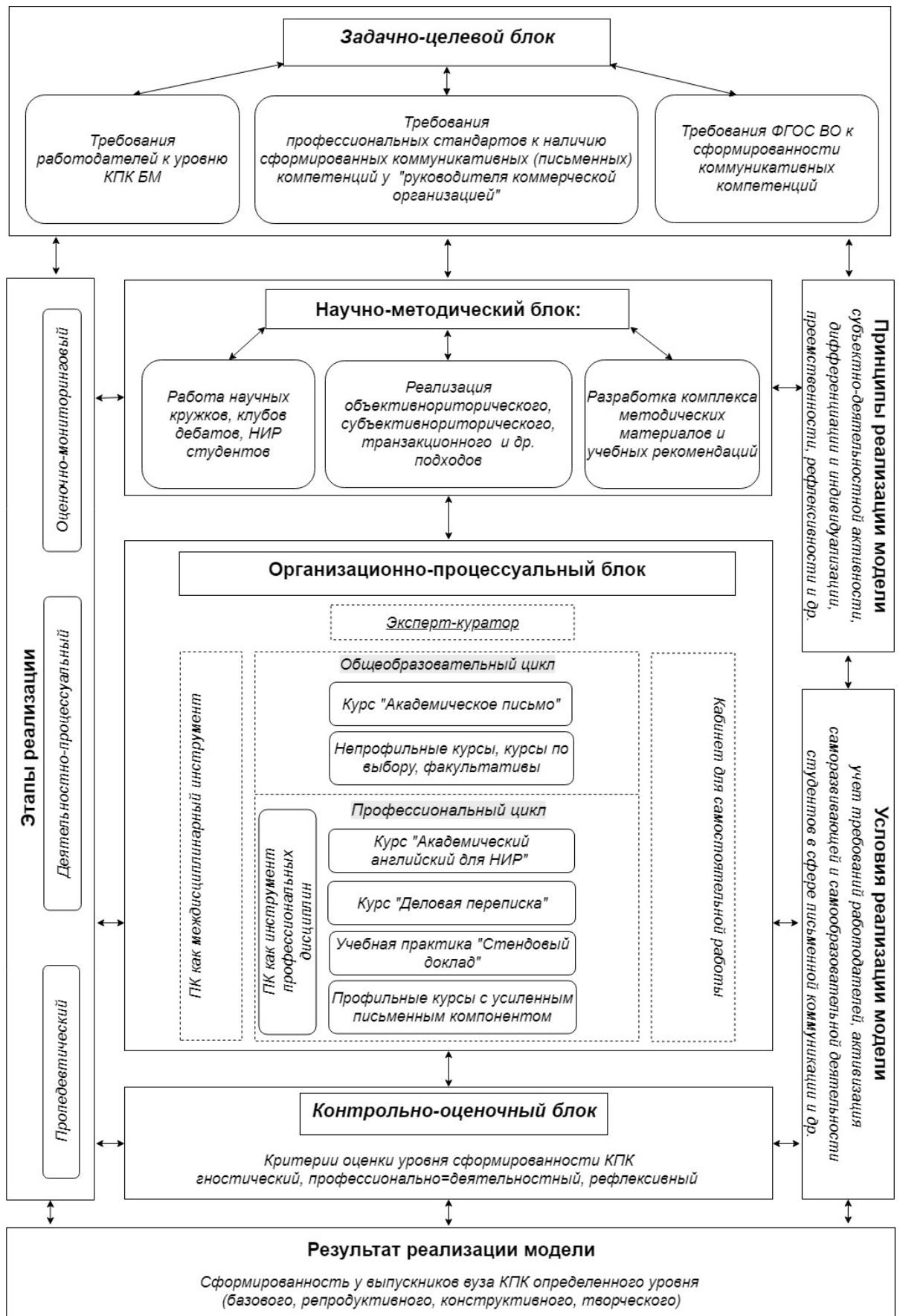


Рис. 2. Модель формирования в российском вузе коммуникативной (письменной) компетенции будущих бизнес-менеджеров

Задачно-целевой компонент модели формирования коммуникативной письменной компетенции в России определяется профессиональными стандартами РФ и стандартами ФГОС ВО, основной целью модели является формирование коммуникативной письменной компетенции у будущих менеджеров в соответствии с данными нормативными документами.

Во-первых, профессиональные стандарты, введенные в РФ в 2013 г. и получившие к 2016 г. статус обязательных нормативных актов, содержат перечень знаний и умений, которыми работник должен обладать для качественного выполнения своих обязанностей на определенных должностях и в рамках определенных профессий. На данный момент разработано уже несколько профстандартов менеджера, в частности, это профстандарт менеджера продуктов в области информационных технологий, код 06.012, профстандарт менеджера по продажам информационно-коммуникационных систем, код 06.029, профстандарт менеджера по информационным технологиям, код 06.014. В должность менеджера могут вступать и работники с рядом других близких квалификаций, так, например, специалист по продажам в автомобилестроении, код 31.011, и др. Эти квалификации включают в свой перечень требований коммуникативную письменную компетенцию, проявляющуюся в умениях и знаниях разного рода, – это знание принципов ведения деловой переписки и умение вести деловую переписку, это также умение оформлять документацию в соответствии со стандартами организации, составлять аналитические отчеты, умение организовывать разработку документации, регламентирующей контроль соблюдения бизнес-процессов, организовывать разработку документации в соответствии с требованиями системы менеджмента качества и др.

Кроме того, согласно ФГОС ВО выпускник, освоивший программу бакалавриата по направлению «Менеджмент», должен обладать «способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного

взаимодействия (ОК-5)» в рамках общекультурных компетенций. Он должен владеть «способностью осуществлять деловое общение и...деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации (ОПК-4)», а также владеть «навыками составления финансовой отчетности с учетом последствий влияния различных методов и способов финансового учета на финансовые результаты деятельности организации на основе использования современных методов обработки деловой информации и корпоративных информационных систем (ОПК-5)» в рамках общекультурных компетенций. Он также должен обладать «навыками документального оформления решений в управлении операционной (производственной) деятельности организаций при внедрении технологических, продуктовых инноваций или организационных изменений (ПК-8)»; «умением организовать и поддерживать связи с деловыми партнерами, используя системы сбора необходимой информации для расширения внешних связей и обмена опытом при реализации проектов, направленных на развитие организации (предприятия, органа государственного или муниципального управления) (ПК-12)»; «навыками подготовки организационных и распорядительных документов, необходимых для создания новых предпринимательских структур (ПК-20)» в рамках профессиональных компетенций.

Таким образом, профстандарты и ФГОС ВО реализуют задачно-целевой компонент модели, ставя перед российскими вузами, выпускающими бакалавров менеджмента, задачу формирования коммуникативной письменной компетенции.

Научно-методический блок, в первую очередь, подразумевает разработку содержательно-технологического обеспечения, включающего в себя учебно-методические материалы, педагогические подходы и учебные программы, являющегося необходимым условием формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров в рамках аудиторной, внеаудиторной и практической деятельности. Содержательно-технологическое обеспечение является результатом

исследовательской деятельности преподавателей кафедр английского языка бизнес-вузов в сотрудничестве с преподавателями профильных кафедр в рамках междисциплинарного подхода и, кроме того, подразумевает обмен опытом между преподавательским составом российских и зарубежных бизнес-вузов в ходе конференций, круглых столов, научных чтений, а также совместную публикацию результатов исследований в профильных периодических научных изданиях и в виде методических учебных пособий.

Организационно-процессуальный блок реализуется в виде аудиторной, внеаудиторной и практической деятельности студентов. Дидактическими принципами реализации данного блока является поэтапность, систематичность и последовательность формирования компонентов коммуникативной письменной компетенции. На начальном этапе, в рамках общеобразовательного цикла посредством учебной программы курса Академическое письмо формируются лингвистический, дискурсивно-риторический и организационно-стратегический; на втором этапе, в ходе курса Академическое письмо для НИР формируется когнитивный компонент; на следующем этапе, в ходе курса Деловое письмо, а также в процессе реализации письменных модулей профильных дисциплин в рамках междисциплинарного подхода формируются социокультурный и предметно-профессиональный компонент; на финальном этапе закрепляется и отрабатывается весь комплекс компонентов коммуникативной письменной компетенции в ходе учебной и трудовой практики и в процессе написания и защиты дипломной работы. Программы «Коммуникативная письменная компетенция как междисциплинарный инструмент» и «Коммуникативная письменная компетенция как инструмент профессиональных дисциплин» создают необходимые условия для привлечения преподавателей профильных кафедр к реализации содержательно-технологического обеспечения в рамках курсов письма и профильных курсов, соответственно. Центр письма предоставляет студентам дополнительную помощь в работе над письменными заданиями во внеаудиторные часы. За реализацию организационно-

процессуального блока отвечает эксперт-куратор из числа преподавательского состава кафедры английского языка.

Контрольно-оценочный блок подразумевает контроль и мониторинг эффективности формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров на основе характеристик компонентов коммуникативной письменной компетенции (лингвистического, организационно-стратегического, когнитивного, социокультурного и предметно-профессионального), разработанных автором исследования (см. стр.) с учетом уровней сформированности (творческого, конструктивного, репродуктивного и базового), который определяется с применением критериев оценки данных уровней (гностического, профессионально-деятельностного и рефлексивного). Контроль и мониторинг реализуется как в текущем формате, так и по итогам реализации модели формирования коммуникативной письменной компетенции у выпускников программы бакалавр менеджмента. Как текущий, так и итоговый контроль осуществляется совместными силами преподавателей кафедр английского языка и профильных кафедр бизнес-вузов в контексте междисциплинарного подхода, а в формате учебной и трудовой практики и в ходе итоговой аттестации - с привлечением экспертов из числа работодателей.

Процесс формирования в вузе коммуникативной письменной компетенции у будущих бизнес-менеджеров базируется на принципах субъектно-деятельностной активности, дифференциации и индивидуализации, межпредметных связей, преемственности и рефлексивности.

Условиями, обеспечивающими качественное формирование коммуникативной-письменной компетенции у будущих бизнес-менеджеров является, во-первых, учет требований работодателей к содержательному базису коммуникативной компетентностной подготовки бизнес-менеджеров и уровню сформированности КПК у выпускников вуза; включение в практическую деятельность студентов в условиях учебной и

производственной практики заданий, развивающих КПК; синтез аудиторной и внеаудиторной, учебной и научной деятельности, а также активизация саморазвивающей и самообразовательной деятельности студентов в сфере письменной коммуникации.

Для более эффективного формирования коммуникативной письменной компетенции этот процесс должен проходить поэтапно, формирование каждого компонента проходит пропедевтический, деятельно-процессуальный и оценочно-мониторинговый этапы. Причем формирование компонентов также выстраивается от более простого к более сложному, начиная с лингвистического, организационно-стратегического и дискурсивно-риторического, затем когнитивного, и на завершающем этапе социокультурного и предметно-профессионального компонента.

Результатом реализации модели должна и может быть сформированность у будущих бизнес-менеджеров коммуникативной письменной компетенции на базовом, репродуктивном, конструктивном и творческом уровне с преобладанием количества студентов, владеющих данной компетенцией на конструктивном и творческом уровнях.

2.4. Содержательно-технологическое обеспечение реализации модели формирования коммуникативной письменной компетенции будущих менеджеров в российских вузах

Целью экспериментальной работы была апробация разработанной автором исследования модели формирования коммуникативной письменной компетенции у будущих менеджеров для условий российского вуза на основе опыта бизнес-вузов США. Эксперимент проходил в реальных условиях образовательного процесса на базе Высшей школы бизнеса МГУ им. М.В. Ломоносова в период с 2010 по 2018 гг., а также Кубанского государственного университета в период с 2017 по 2019 гг.

Содержательно-технологическое обеспечение организационно-процессуального блока модели реализовывалось поэтапно. В качестве эксперта-куратора выступала автор диссертационного исследования. На начальном этапе (2010 год) в рамках курса Академическое письмо (общеобразовательный цикл) закладывались такие компоненты коммуникативной письменной компетенции как лингвистический, дискурсивно-риторический и организационно-стратегический на базе написания письменных текстов в формате аргументированного эссе. На следующем этапе, в рамках курса Академический английский язык для научно-исследовательской работы (2012 г.) эти же компоненты коммуникативной письменной компетенции, а также предметно-профессиональный компонент отрабатывались на более продвинутом уровне, на основе написания курсовых работ на темы, связанные с менеджментом и экономическими дисциплинами. При написании курсовых работ активно привлекались преподаватели профильных кафедр (Кафедра Менеджмента ВШБ МГУ им М.В. Ломоносова) для консультирования студентов по содержанию работ и по поиску источников. Курс по выбору «Деловая переписка», введенный в 2017 году, а также учебная практика по созданию постер-презентаций «Стендовый доклад» создали условия для формирования социокультурного и более специализированного предметно-профессионального компонента коммуникативной письменной компетенции. Отдельно следует отметить, что учебная практика по постер-презентациям была неразрывно связана с производственной практикой, так как в формулировке заданий и в последующем оценивании постеров участвовали компании, в которые студенты потом направлялись на производственную практику. Помимо того, письменные модули включались в такие дисциплины как Язык деловых коммуникаций, Язык профессиональных коммуникаций и Иностранный язык. Дополнительная помощь студентам оказывалась на базе Кабинета для самостоятельной работы, действующего в рамках требований ФГОС ВО.

Как уже было выше сказано, первый этап реализовывался за счет курса «Академическое письмо» (3-4 семестр), целью которого было формирование лингвистической, дискурсивно-риторической, когнитивной и организационно-стратегической компетенции на базе написания аргументированных эссе в рамках общеобразовательного цикла. Ожидаемыми результатами обучения в аспекте лингвистической компетенции было владение лексическим материалом, синонимией, антонимией, идиоматикой языка, необходимыми для составления аргументированных текстов в формате эссе в контексте иноязычного письменного общения; владение необходимыми грамматическими категориями и синтаксическими структурами иностранного языка (английского), необходимыми для оформления мысли на письме; способность правильно выбирать стилистический регистр, соответствующий жанру академического письменного текста, и подбирать соответствующий лексико-грамматический материал в рамках данного регистра. Относительно дискурсивно-риторической компетенции, ожидаемыми результатами обучения было умение составлять письменные тексты в соответствии с требованиями к структуре, соответствующей определенным письменным жанрам; умение разбивать текст на абзацы; умение писать вводную часть и заключение; умение последовательно и связно излагать мысли, пользоваться инструментами когезии и когерентности; умение формулировать тезис в вводной части и основные доводы в начале абзацев; умение четко и ясно излагать фактический материал, подкрепляющий доводы; умение подводить итог сказанному и формулировать выводы; способность ориентироваться на аудиторию»; способность придерживаться основной темы письменного высказывания, включая исключительно релевантную информацию. В контексте когнитивной компетенции задачей курса было сформировать навыки аналитического мышления, умение интерпретировать информацию, владение процессом логических умозаключений, умение оценивать информацию, умение ясно излагать информацию и объяснять, навыками индуктивного мышления, навыки дедуктивного мышления. К ожидаемым

результатам в области организационно-стратегической компетенции относилась готовность воспринимать письменную коммуникацию как нелинейный процесс, состоящий из нескольких этапов, развивающихся не в строгой последовательности; умение составлять план письменного текста; умение редактировать и корректировать написанный текст; умение получать обратную связь и вносить необходимые исправления в ответ на внешнюю критику.

На втором этапе, в рамках курса «Академический английский (для НИР)» (4 семестр) году студенты практиковали более продвинутый уровень лингвистической, дискурсивно-риторической, когнитивной и организационно-риторической компетенциями, а также овладевали предметно-профессиональной письменной компетенцией на базе написания рефератов и научно-исследовательских работы по темам профильных курсов (менеджмент, финансовые рынки, управление персоналом и т.д.). В рамках лингвистической компетенции ожидаемыми результатами обучения были умение терминологией и идиоматикой, присущими научно-исследовательским работам в рамках английского языка. С точки зрения дискурсивно-риторической компетенции по окончании курса от студентов ожидалось умение формулировать актуальность исследования, различать предмет и объект, цели и задачи, формулировать основную гипотезу исследования, правильно структурировать работу, деля ее на параграфы, искать источники и подбирать релевантную статистическую и фактическую информацию, умение подводить итог сказанному и формулировать выводы, а также понимать запрос аудитории, представленной научной общественностью. В контексте когнитивной компетенции от студентов требовалось овладеть навыками аналитического мышления для составления деловой отчетности; умением интерпретировать информацию, статистические данные и показатели маркетинговых, финансовых и др. исследований; процессом логических умозаключений для выявления основных тенденций рынка и составления деловой отчетности; умением оценивать информацию,

статистические данные и показатели маркетинговых, финансовых и др. исследований; умением ясно излагать информацию в деловой отчетности и объяснять основные тенденции и тренды рынка; навыками индуктивного мышления для выявления основных тенденций и трендов рынка; навыками дедуктивного мышления для выявления основных тенденций и трендов рынка; умением выявлять наиболее соответствующие методы исследования. Относительно организационно-стратегической компетенции, ожидаемыми результатами были умение искать информацию, работать с источниками, готовность проявлять уважение к интеллектуальной собственности и к авторскому праву, умение корректно цитировать источники в соответствии с принятыми форматами; умение генерировать идеи на разных этапах составления текста; умение составлять план и оглавление исследовательской работы; умение редактировать и корректировать написанный текст; уметь оформлять заглавную страницу, оглавление, текст, библиографический список и приложения в соответствии с различными требованиями формата (MLA, APA, Chicago и др.) научно-исследовательской и профессиональной документации; умение получать обратную связь и вносить необходимые исправления в ответ на критику рецензента. Говоря о предметно-профессиональной компетенции, в рамках этого курса она, в основном, была связана с деловой отчетностью и бизнес аналитикой, и подразумевала умение планировать и структурировать тексты в соответствии с существующими жанрами деловой письменной документации, способность составлять тексты, отвечающие основным требованиям, предъявляемым к деловой письменной документации с точки зрения ясности, краткости и логичности текста; владение жанровыми клише и профессиональной терминологией; умение интерпретировать информацию, представленную в инфографическом виде (таблицы, гистограммы, линейные графики и т.д.).

На третьем этапе, в рамках курса по выбору Деловая переписка (4 семестр) в наибольшей мере формировались и отрабатывались такие компоненты коммуникативной письменной компетенции как предметно-

профессиональная и социокультурная компетенция. В контексте предметно-профессиональной компетенции ожидаемым результатом обучения было умение корректно выбирать формат общения, вид и жанр письменной коммуникации в зависимости от поставленных целей, задач и темы сообщения; умение планировать и структурировать тексты в соответствии с существующими жанрами деловой письменной коммуникации; способность подбирать стилистический регистр сообразно аудитории, контексту и поставленным целям деловой коммуникации; способность составлять тексты, отвечающие основным требованиям, предъявляемым к деловой письменной коммуникации с точки зрения ясности, краткости и логичности текста; владение нормами письменного делового этикета, принятыми как в русскоязычной, так и в иноязычной среде; владение жанровыми клише и профессиональной терминологией, присущей деловой переписке на русском и английском языке. Относительно социокультурной компетенции, к концу курса студенты должны были владеть знанием социокультурных реалий, норм, правил, моделей, стратегий и тактик письменной коммуникации в родной и иноязычной среде; умением выбрать соответствующие целям, контексту и аудитории модели и стиль письменно-речевой коммуникации с учетом социокультурной специфики среды; студенты должны были владеть такими поведенческими навыками как некатегоричность суждений, гибкость и культурная полицентричность. Особым достоинством курса является тот факт, что он подразумевает изучение деловой корреспонденции как в родной, так и в иноязычной среде, позволяя студентам сопоставить различные традиции и форматы общения и самостоятельно выявить их специфику.

Помимо основных курсов письма, элементами апробации модели стали письменные модули, вписанные в такие курсы как Язык деловых коммуникаций, Иностранный язык и Язык профессиональных коммуникаций. Курс Язык деловых коммуникаций (1-2 семестры) включал обучение коммуникативной письменной компетенции в формате аннотаций и кратких рецензий на тексты. В перечне ожидаемых результатов курса присутствуют

такие элементы когнитивной и организационно-стратегической компетенции как навыки критического мышления, умение работать с источниками, формулировать основную мысль текста в краткой форме, умение перефразировать, синтезировать, сопоставлять и сравнивать тексты, отражающие различные точки зрения авторов, а также лингвистические и дискурсивно-риторические навыки, относящиеся к лексическому и грамматическому оформлению аннотаций и рецензий. Курс Иностранный язык (3-4 семестр) включает написание эссе в формате международного экзамена IELTS на различные темы и работу с статистическими данными в виде описания и интерпретации графиков, гистограмм, таблиц и диаграмм, формируя лингвистическую, дискурсивно-риторическую, когнитивную, организационно-стратегическую, предметно-профессиональную компетенции. Курс Язык профессиональных коммуникаций (1-4 семестры) включает формирование деловой коммуникативной письменной компетенции в формате деловой переписки, деловых отчетов, предложений, служебных записок и других видов деловой документации на английском языке. Этот модуль формирует, преимущественно, предметно-профессиональные и социокультурные компетенции.

Начиная с 2017 года в рамках учебной практики (2-й семестр) проходит обучение постер-презентациям, посвященным деятельности различных компаний. Оформление постеров подразумевает составление письменных текстов, представляющих информацию об этих компаниях, в первую очередь, их социально-ответственную деятельность и экологические инициативы. В этом формате отрабатываются все компоненты коммуникативной письменной компетенции с особым акцентом на творческую и коммуникативную составляющую, так как постеры являются инструментом пиар-деятельности компании. Особо стоит отметить, что помимо преподавателей постеры оценивают представители компаний, в которых студенты впоследствии проходят учебную практику, таким образом контроль образовательных результатов осуществляется как преподавательским составом, так и,

непосредственно, работодателем. Несмотря на то, что практика проводится силами кафедры английского языка, тексты к постерам составляются на русском языке.

В связи с небольшим размером факультета (ВШБ) не представилось возможным организовать полномасштабный Центр письма, его функции выполнял Кабинет для самостоятельной работы в контексте реализации ФГОС ВО. Студенты могли договориться о внеклассном консультировании с ведущими преподавателями кафедры английского языка. Консультации, в первую очередь, затрагивали такие вопросы как поиск и подбор источников, составление плана, внесение исправлений и редактирование в рамках работы над курсовой, а также генерирование идей, структурирование текста, подбора аргументации и фактического материала в работе над эссе, редактирование мотивационных писем и резюме в рамках делового письма. Таким образом, в формате индивидуального консультирования формировались и отрабатывались все компоненты коммуникативной письменной компетенции с особым упором на организационно-стратегический компонент, так как работа велась на любых этапах составления письменных проектов с опорой на процессный подход.

С целью повышения мотивированности студентов по итогам курсов и в контексте отдельных обще-факультетских мероприятий проводились конкурсы лучших эссе, курсовых работ и постеров. Так, в 2016-2018 гг. в рамках Международной творческой недели устойчивого развития (Sustainability week) были награждены призами лучшие эссе и постеры на тему Устойчивое развитие в бизнесе (www.msu.ru/news/mezhdunarodnaya-nedelya-ustoychivoe-razvitie-v-vshb-mgu-.html; <http://mgubs.ru/wp-content/uploads/2017/04/Sustainability-week-2017-1.pdf>)

С точки зрения технологий обучения применялся целый комплекс подходов, включающий процессный, личностно-ориентированный и активный. Ведущим был процессный подход в рамках теории транзакционной риторики. Суть данного подхода заключается в том, что в ходе обучения

коммуникативным письменным навыкам фокус внимания смещается с продукта письма на процесс его создания, также как оценивается не только и не столько качество конечного результата (текста), сколько успешность в реализации каждого шага в процессе составления этого текста. Процесс составления письменного высказывания принято разделять на три этапа, до-письменный, письменный и после-письменный (pre-writing, writing, post-writing), учитывая при этом его нелинейный характер, так как подразумевается, что на любом этапе автор может возвращаться к предыдущим шагам и вносить любые изменения. Характеризуя каждый этап, до-письменный этап состоит из нескольких шагов, специфика которых зависит от вида письменного текста: это определение темы, аудитории и коммуникативной цели письменного высказывания, выбор соответствующего жанра высказывания, генерирование идей, поиск и подбор источников, работа с фактической информацией и графическими данными, определение логической организации высказывания, составление плана письменного текста. Собственно письменный этап подразумевает составление текста: это деление текста на абзацы, формулировка тезиса (гипотезы) и основных аргументов, грамотное описание и интерпретация фактического и инфографического материала, правильное использование средств когезии и когерентности, подбор лексических, грамматических и синтаксических средств, соответствующих цели, контексту и жанру высказывания, подбор правильного стилистического регистра, форматирование текста в соответствии с требованиями, оформление библиографического списка и приложений, если это исследовательская работа. Пост-письменный этап подразумевает внесение изменений как в текст, так и в план работы, редактуру и корректуру материала, самостоятельную и в сотрудничестве с рецензентами из студентов, преподавателей и даже потенциальной аудитории.

Личностно-ориентированный подход подразумевает, что отношения преподавателя и студентов строятся на роджерсианской психологии гуманизма и внимания к личности обучающегося. Преподаватель выступает не в роли

авторитетного носителя единственно правильного знания, но в роли консультанта, который помогает студенту раскрыть свой творческий потенциал и обрести свой индивидуальный голос. Анализ ошибок осуществляется сначала в малых группах или парах, где другие студенты могут выступать рецензентами, а потом в формате кратких консультаций, когда преподаватель поочередно работает с каждым из студентов индивидуально.

Активный подход реализуется, в первую очередь, в обучении деловому письму, где требуется воссоздание конкретного профессионального и социокультурного контекста бизнес среды. Здесь используются ролевые игры и работа с кейсами, требующие от студентов погружения в атмосферу иноязычной или интернациональной деловой культуры с особыми традициями, нормами этикета, форматом отношений. Помимо этого, частью активных технологий является коммуникативный подход в обучении письменным компетенциям. Воспроизводя в игровом ключе контекст профессиональной деятельности, студенты учатся по-новому идентифицировать свою аудиторию и свои взаимоотношения с ней, фокус смещается с отношений студент-преподаватель, на отношения поставщик услуг-клиент, начальник-подчиненный, предприниматель-деловой партнер и т.д. В этом свете иначе понимается назначение письменного высказывания, акцент смещается с положительной оценки в зачетке на такие важные для профессионального менеджера задачи как привлечение клиента, решение конфликта, выстраивание доверительных отношений или даже защита своих трудовых интересов. В результате, студент начинает воспринимать письменное высказывание, прежде всего, как коммуникативный акт, а не как задание преподавателя. Этот подход в обучении особо важен для формирования коммуникативной (или дискурсивной) компетенции, одного из основополагающих компонентов коммуникативной письменной компетенции в целом.

Кроме того, особо стоит отметить такой важную технологию обучения как междисциплинарные модули, активно использовавшиеся в ходе эксперимента. То, что формирование коммуникативной письменной компетенции было заложено в учебные планы разных дисциплин и практик, позволило студентам осознать как ценность, так и комплексный характер этого вида деятельности, тем самым повысив их мотивацию.

Относительно научно-методического обеспечения при апробации модели формирования коммуникативной письменной компетенции автор исследования опиралась на целый комплекс ресурсов. С одной стороны, в качестве методических материалов и учебных пособий использовались, преимущественно, американские и британские издания, такие как *Writing to Communicate: Paragraphs and Essays* [106], *Introduction to Academic Writing* [180], *Writing Academic English* [181] *The St Martin's Guide to Writing* [98] и др. Помимо этого, в ходе эксперимента кафедра английского языка ВШБ совместными усилиями и опираясь на полученный опыт разрабатывала собственные методические пособия, ценность которых была в том, что они адаптировали американские подходы и методики к контексту российской студенческой аудитории, эти пособия широко применялись всем преподавательским составом кафедры. Обсуждение образовательных результатов и опыта формирования коммуникативной письменной компетенции в контексте курсов, практик и отдельных модулей проводилось на заседаниях кафедры, что зафиксировано протоколами кафедры. В ходе обсуждений также рассматривались научные работы автора диссертации и статьи российских коллег, уделяющих внимание данной тематике. Опыт кафедры и результаты научного исследования автора диссертации обсуждался с коллегами других кафедр на внутри-факультетских научных конференциях, в частности, на Ломоносовских чтениях 2015 и 2018 гг. в рамках секции «Менеджмент» с выступлениями на тему «Коммуникативная компетенция как один из ключевых компонентов в профессиональной подготовке будущих менеджеров» (2015 г.) и «Профессиональные ассоциации преподавателей

США и их роль в развитии теории и практики профессионального образования на примере коммуникативного компонента образовательных программ бизнес школ» (2018 г.), а также на научных конференциях других вузов, на тематических круглых столах «Новые подходы к оценке компетенций по иностранному языку студентов неязыкового вуза» и «Иноязычная коммуникативная компетенция в аспекте гармонизации образовательной и научной деятельности студентов современного вуза», организованных Финансовым университетом при Правительстве Российской Федерации в 2015 и 2014 гг с такими темами как «Междисциплинарный подход в формировании письменной компетенции у студентов вузов США на основе опыта внедрения программ WAC и WID» и «Востребованность деловых коммуникативных навыков в сфере бизнеса и оценка работодателями подготовки выпускников бизнес-вузов на основе исследований рынка труда США» и др. Результаты кафедральных, внутрифакультетских и межвузовских обсуждений аккумулировались для дальнейшего анализа и внесения поправок в процесс адаптации модели формирования коммуникативной письменной компетенции США в условиях российского вуза (<https://istina.msu.ru/>).

Текущий и итоговый контроль образовательных результатов осуществлялся в рамках курсов, отдельных модулей и практик. Важной характеристикой оценивания результатов была преемственность и согласованность критериев, применяемых в рамках разных дисциплин, практик и индивидуального консультирования, для чего автором диссертационного исследования была выработана единая система оценивания на базе характеристик уровней сформированности отдельных компетентностных компонентов, входящих в состав коммуникативной письменной компетенции. Второй важной характеристикой системы оценивания образовательных результатов было то, что при оценивании результатов, так же, как и при обучении, применялся процессный подход. Так, при определении уровня сформированности базовой компетенции отдельно оценивалось качество исполнения каждого этапа деятельности, в рамках

которой реализовывалась эта компетенция и текущий контроль строился, в основном, на этих оценках. Помимо этого, освоение базовых компетенций происходило поэтапно, и в рамках разных курсов акцент ставился на разных компетенциях. Так, по итогам курсов Академическое письмо, Язык деловых коммуникаций и Иностранный язык оценивались, в первую очередь, дискурсивно-риторическая и организационно-стратегическая компетенции, курс Академический английский язык для НИР, а также и Язык деловых коммуникаций уделяли основное внимание когнитивной и более продвинутому уровню дискурсивно-риторической компетенции, дисциплины Деловая переписка, Язык профессиональных коммуникаций и учебно-практический модуль Стендовый доклад сосредотачивались, преимущественно, на достигнутом уровне предметно-профессиональной и социокультурной компетенции, лингвистическая компетенция оценивалась по итогам всех курсов.

Используемая десятибалльная шкала оценок соответствовала четырем уровням сформированности различных компонентов письменной компетенции: базовому (низкому) 1-3, репродуктивному (ниже среднего) 4-5, конструктивному (среднему) 6-7 и творческому (высокому) 8-10.

Таблица 1. Характеристики уровней сформированности лингвистического компонента коммуникативной письменной компетенции

Уровни	Характеристики (критерии и показатели)
Творческий (высокий)	Гностический критерий Владеет большим объемом лексического материала, синонимией, антонимией, идиоматикой и терминологией, необходимыми для составления деловых и научно-аналитических текстов в контексте русского и иноязычного письменного общения. Имеет углубленные познания в области грамматических структур родного и иностранного языка, знаком с требованиями к стилистическому регистру письменных текстов различного формата.

	<p>Профессионально-деятельностный критерий Способен составлять тексты с использованием обширного запаса лексического материала, грамматических и синтаксических структур родного и иностранного языка, необходимым для оформления мысли на письме без ошибок с учетом стилистического регистра.</p> <p>Рефлексивный критерий Способен осуществлять редакторскую и корректорскую правку написанного текста, отслеживать и исправлять ошибки лексического, грамматического и стилистического характера.</p>
<p>Конструктивный (средний)</p>	<p>Гностический критерий Владеет необходимым объемом лексического материала, знанием грамматических и синтаксических структур и стилистических требований для составления деловых и научно-аналитических текстов в контексте русского и иноязычного письменного общения, однако совершает небольшое количество ошибок, не владеет синонимией и терминологией в должном количестве</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий Способен составлять письменные тексты с использованием необходимого запаса лексических, грамматических и синтаксических структур родного и иностранного языка, позволяющим оформлять мысль на письме в контексте делового письменного общения в рамках требуемого стилистического регистра с минимальным количеством ошибок</p> <p>Рефлексивный критерий Способен достаточно верно выявлять лексические, орфографические, грамматические и стилистические ошибки, внося редакторские и корректорские поправки</p>
<p>Репродуктивный (ниже среднего)</p>	<p>Гностический критерий Владеет минимальным объемом лексического и грамматического материала, недостаточным знанием требований к стилистическому регистру для составления деловых и научно-аналитических текстов в контексте русского и иноязычного письменного общения, совершает большое количество ошибок, не владеет синонимией и терминологией</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий Способен составить письменный текст, используя минимальный запас лексического материала,</p>

	<p>грамматических и синтаксических структур родного и иностранного языка, оформляя мысль на письме в контексте делового письменного общения понятным для читателя образом, но с большим количеством ошибок, затрудняющим понимание и с нарушением стилистического регистра</p> <p>Рефлексивный критерий Способен выявлять отдельные лексические, орфографические, грамматические и стилистические ошибки, но, в целом, испытывает затруднение в процессе редактирования и корректуры текста</p>
Базовый (низкий)	<p>Гностический критерий Владеет недостаточным лексическим, грамматическим и синтаксическим материалом, необходимым для составления деловых и научно-аналитических текстов в контексте русского и иноязычного письменного общения, не видит различия в стилистических регистрах</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий Затрудняется составлять тексты с лексическим, грамматическим, синтаксическим материалом, соответствующим требованиям к официальному письменному общению и формальной документации, допускает ошибки, затрудняющие понимание</p> <p>Рефлексивный критерий Не способен выявлять лексические, орфографические, грамматические, синтаксические и стилистические ошибки, не готов самостоятельно редактировать и корректировать написанный текст</p>

Таблица 2. Характеристики уровней сформированности дискурсивно-риторического компонента коммуникативной письменной компетенции

Уровни	Характеристики (критерии и показатели)
Творческий (высокий)	<p>Гностический критерий Знаком с требованиями к структуре текста, соответствующим определенным письменным жанрам; владеет понятийным аппаратом, связанным с письменным дискурсом (тезис, аргумент, факт и т.д.); владеет правилами когезии и когерентности; владеет приемами письменной риторики</p>

	<p>Профессионально-деятельностный критерий Умеет составлять письменные тексты различных жанров; умеет разбивать текст на абзацы; умеет писать вводную, основную и заключительную часть письменного высказывания; умеет последовательно и связно излагать мысли; умеет формулировать тезис в вводной части и основные доводы в начале абзацев; умеет четко и ясно излагать фактический материал, подкрепляющий доводы; умеет подводить итог сказанному и формулировать выводы; способен ориентироваться на любую аудиторию, адаптируя текст к интересам и уровню данной аудитории; способен придерживаться основной темы письменного высказывания, включая исключительно релевантную информацию</p> <p>Рефлексивный критерий Способен оценить текст с точки зрения структуры, логического построения, связности, использования риторических приемов и взаимодействия с конкретной аудиторией, способен вносить необходимые изменения и корректировки</p>
<p>Конструктивный (средний)</p>	<p>Гностический критерий Достаточно хорошо знаком с требованиями к структуре текста, соответствующим определенным письменным жанрам; знаком с основными понятиями, связанными с письменным дискурсом (тезис, аргумент, факт и т.д.); имеет общее представление о правилах когезии и когерентности и о приемах письменной риторики</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий Умеет составлять письменные тексты, отвечающие основным требованиям к структуре, соответствующей определенным письменным жанрам; умеет разбивать текст на абзацы; умеет писать вводную, основную и заключительную часть, но допускает ошибки в структуре и целостности абзацев; умеет достаточно последовательно и связно излагать мысли, пользоваться необходимым набором инструментов когезии и когерентности, не нарушая логики высказывания; умеет достаточно корректно формулировать тезис в вводной части и основные доводы в начале абзацев; умеет понятно излагать фактический материал, подкрепляющий доводы; умеет подводить итог сказанному и формулировать выводы,</p>

	<p>однако допускает ошибки, не искажающие смысл высказывания; способен идентифицировать свою аудиторию, и относительно гибко адаптировать текст высказывания под эту аудиторию; способен придерживаться основной темы письменного высказывания, но допускает небольшие отступления не по теме и отдельные нерелевантные факты</p> <p>Рефлексивный критерий Способен, в целом, отслеживать и выявлять ошибки в структуре и логическом построении письменного высказывания, явные отклонения от темы, недостаток фактического материала, отсутствие взаимодействия с аудиторией, некачественное использование риторических приемов, но может допускать отдельные ошибки</p>
<p>Репродуктивный (ниже среднего)</p>	<p>Гностический критерий Имеет общее представление о структуре текста и его основных составляющих без четкого понимания их роли в построении высказывания, не понимает четкого отличия тезиса от аргумента и аргумента от факта; плохо разбирается в инструментах и технике когезии и когерентности, мало знаком с приемами письменной риторики</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий Умеет составлять письменные тексты, отвечающие определенным требованиям к структуре, но допускает множественные ошибки; умеет разбивать текст на абзацы; умеет писать вводную, основную и заключительную часть, но может пропустить одну из основных структурных частей письменного текста, допускает ошибки в структуре и целостности абзацев ; умеет пользоваться минимальным набором инструментов когезии и когерентности, допуская в отдельных случаях неясность в последовательности и логике высказывания; умеет пользоваться основными элементами доказательной базы, но может некорректно сформулировать довод или пропустить его; допускает неясность в изложении фактического материала; допускает множественные ошибки в формулировке выводов, при этом не искажая общего смысла высказывания; способен идентифицировать аудиторию, к которой обращается, но не умеет адаптировать текст под эту аудиторию; способен, в целом, придерживаться основной темы письменного</p>

	<p>высказывания с множественными отступлениями и нерелевантной информацией</p> <p>Рефлексивный критерий Способен выявлять лишь самые очевидные ошибки в строении и логике текста, но не способен оценить, в какой мере раскрыта тема и насколько изложение материала рассчитано на конкретную аудиторию</p>
<p>Базовый (низкий)</p>	<p>Гностический критерий Имеет ограниченное представление о структуре текста и его основных составляющих без четкого понимания их роли в построении высказывания, не понимает четкого отличия тезиса от аргумента и аргумента от факта; затрудняется в определении инструментов и техник когезии и когерентности, имеет крайне ограниченное представление о приемах письменной риторики</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий Испытывает затруднения при структурировании текста, разбивая его на абзацы и не упуская основных частей; испытывает трудности в последовательном и связном изложении мысли, редко пользуется инструментами когезии и когерентности; не всегда корректно формулирует тезис в вводной части и основные доводы в начале абзацев; допускает неясность и нечеткость в изложении фактического материала, подкрепляющего доводы; затрудняется в подведении итога сказанному и формулировке выводов; испытывает значительные трудности в идентификации аудитории и подборе лексических и грамматических инструментов, ориентированных на эту аудиторию; испытывает затруднения в понимании сути задания, часто отклоняется от основной темы письменного высказывания, включает нерелевантную информацию</p> <p>Рефлексивный критерий Не способен выявлять ошибки логического и риторического характера, не может оценить, насколько раскрыта тема, связан текст и изложение рассчитано на конкретную аудиторию</p>

Таблица 3. Характеристики уровней сформированности когнитивного компонента коммуникативной письменной компетенции

Уровни	Характеристики (критерии и показатели)
<p>Творческий (высокий)</p>	<p>Гностический критерий Хорошо знаком с требованиями, предъявляемыми к аналитической отчетности, знает правила интерпретации графического материала; знаком с методами теоретического исследования (абстрагирование, анализ, синтез, с понятиями индуктивного и дедуктивного умозаключения и т.д.)</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий Способен составлять деловые отчеты на основе статистических данных и показателей маркетинговых, финансовых и др. исследований, представленных в графическом формате, интерпретируя и оценивая эти данные, а также выявляя основные тенденции и тренды; умеет ясно излагать информацию в деловой отчетности и объяснять основные тенденции и тренды рынка; способен применять методы теоретического исследования (абстрагирование, анализ, синтез, с понятиями индуктивного и дедуктивного умозаключения и т.д.) для выявления основных тенденций и трендов рынка и выработки стратегии и тактики бизнеса</p> <p>Рефлексивный критерий Способен выявить логические и фактические ошибки и несоответствия в отчетной документации, в интерпретации и оценке графического материала, в методах теоретического исследования (абстрагировании, анализе, синтезе, в индуктивных и дедуктивных умозаключениях и т.д.)</p>
<p>Конструктивный (средний)</p>	<p>Гностический критерий Достаточно хорошо знаком с требованиями, предъявляемыми к аналитической отчетности, знает правила интерпретации графического материала; имеет представление о методах теоретического исследования (абстрагировании, анализе, синтезе, понятиях индуктивного и дедуктивного умозаключения и т.д.)</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий Способен без больших затруднений составлять деловые отчеты, интерпретировать, оценивать статистические данные и показатели маркетинговых, финансовых и др. исследований, представленных в</p>

	<p>графическом формате, допуская минимальные ошибки, не искажающие информацию; способен делать логические умозаключения для выявления основных тенденций рынка и составления деловой отчетности с минимальными упущениями и логическими ошибками; Способен достаточно ясно излагать информацию в деловой отчетности и объяснять основные тенденции и тренды рынка с минимальными ошибками; способен применять методы теоретического исследования (абстрагирование, анализ, синтез, с понятиями индуктивного и дедуктивного умозаключения и т.д.) для выявления основных тенденций и трендов рынка и выработки стратегии и тактики бизнеса, допуская редкие ошибки</p> <p>Рефлексивный критерий Способен выявлять наиболее существенные логические и фактические ошибки и несоответствия в отчетной документации, в интерпретации и оценке графического материала, в методах теоретического исследования (абстрагировании, анализе, синтезе, понятиях индуктивного и дедуктивного умозаключения и т.д.)</p>
<p>Репродуктивный (ниже среднего)</p>	<p>Гностический критерий Слабо знаком с требованиями, предъявляемыми к аналитической отчетности, недостаточно хорошо владеет правилами интерпретации графического материала; имеет лишь самое общее представление о методах теоретического исследования (абстрагировании, анализе, синтезе, понятиях индуктивного и дедуктивного умозаключения и т.д.)</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий Испытывает большие затруднения в составлении деловой отчетности, допускает ошибки в интерпретации и оценке статистических данных и показателей маркетинговых, финансовых и др. исследований, при этом не искажая основные факты; затрудняется с выявлением основных тенденций и трендов; умеет относительно ясно излагать информацию в деловой отчетности с множественными упущениями, не искажающими сути представленной информации и фактов; испытывает затруднения в применении методов теоретического исследования (абстрагирования, анализа, синтеза, индуктивного и дедуктивного умозаключения и т.д.) при выявлении наиболее очевидных тенденций и трендов рынка и</p>

	<p>идентификации основных направлений в стратегии и тактике бизнеса</p> <p>Рефлексивный критерий Затрудняется выявлять наиболее существенные логические и фактические ошибки и несоответствия в отчетной документации, в интерпретации и оценке графического материала, в применении методов теоретического исследования (абстрагирования, анализа, синтеза, индуктивного и дедуктивного умозаключения и т.д.)</p>
<p>Базовый (низкий)</p>	<p>Гностический критерий Имеет недостаточно ясное представление о требованиях, предъявляемых к аналитической отчетности, практически не владеет правилами интерпретации графического материала; не владеет методами теоретического исследования (абстрагирования, анализа, синтеза, индуктивного и дедуктивного умозаключения и т.д.)</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий Затрудняется составлять деловую отчетность без посторонней помощи, испытывает затруднения в интерпретации и оценке информации, статистических данных и показателей маркетинговых, финансовых и др. исследований, не способен выявлять основные тенденции и тренды; допускает неясность и нечеткость в изложении информации в деловой отчетности; владеет крайне низким уровнем владения методами теоретического исследования (абстрагирования, анализа, синтеза, индуктивного и дедуктивного умозаключения и т.д.), затрудняющим выявление основных тенденций и трендов рынка</p> <p>Рефлексивный критерий С трудом выявляет логические и фактические ошибки и несоответствия в отчетной документации, в интерпретации и оценке графического материала, в применении методов теоретического исследования (абстрагирования, анализа, синтеза, индуктивного и дедуктивного умозаключения и т.д.)</p>

Таблица 4. Характеристики уровней сформированности организационно-стратегического компонента коммуникативной письменной компетенции

Уровни	Характеристики (критерии и показатели)
<p>Творческий (высокий)</p>	<p>Гностический критерий Понимает суть письменной коммуникации как нелинейного процесса, знаком со структурой и этапами этого процесса, понимает законы планирования и реализации коммуникативной письменной деятельности, знаком с основными источниками информации, способами работы с ними и стилями и способами оформления источников в соответствии с различными форматами; знаком с полным набором техник генерирования идей (мозговой штурм, мыслительная карта, свободное письмо и т.д.)</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий Способен искать информацию, работать с источниками, готов проявлять уважение к интеллектуальной собственности и к авторскому праву, умеет корректно цитировать источники в соответствии с принятыми форматами; умеет генерировать идеи на разных этапах составления текста; умеет составлять план письменного текста; умеет редактировать и корректировать написанный текст; умеет оформлять текст в соответствии с различными требованиями к формату профессиональной документации</p> <p>Рефлексивный критерий Способен выявлять ошибки и просчеты в процессе работы над текстом и необходимость пересматривать всю структуру текста на любом этапе его написания; способен идентифицировать творческий застой и необходимость применения техники генерирования идей; умеет получать обратную связь и положительно относится к конструктивной критике, готов пересматривать результаты письменной работы на любом этапе реализации</p>
<p>Конструктивный (средний)</p>	<p>Гностический критерий Достаточно хорошо понимает суть письменной коммуникации как нелинейного процесса, в целом, знаком со структурой и этапами этого процесса, понимает законы планирования и реализации коммуникативной письменной деятельности, знаком с некоторыми источниками информации, способами работы с ними и основными стилями и способами</p>

	<p>оформления источников; знаком с отдельными техниками генерирования идей (мозговой штурм, мыслительная карта, свободное письмо и т.д.)</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий</p> <p>Готов воспринимать письменную коммуникацию как нелинейный процесс, состоящий из нескольких этапов, развивающихся не в строгой последовательности, умеет планировать свою коммуникативную письменную деятельность, однако не умеет реализовывать все этапы в равной степени качественно; умеет искать информацию, работать с источниками, готов проявлять уважение к интеллектуальной собственности и к авторскому праву, умеет корректно цитировать источники в соответствии с принятыми форматами, допуская отдельные ошибки; умеет генерировать идеи на разных этапах составления текста, в редких случаях испытывая сложности; умеет составлять достаточно корректный план письменного текста; умеет редактировать и корректировать написанный текст, но иногда не замечает ошибок в содержании, логике, структуре и формате текста; умеет оформлять текст в соответствии с различными требованиями к формату профессиональной документации, допуская редкие ошибки</p> <p>Рефлексивный критерий</p> <p>Способен отслеживать и выявлять наиболее очевидные ошибки и просчеты в процессе работы над текстом, готов пересматривать всю структуру текста на любом этапе его написания; может идентифицировать творческий застой и необходимость применения техники генерирования идей; готов, в целом, получать обратную связь и вносить некоторые исправления в ответ на внешнюю критику</p>
<p>Репродуктивный (ниже среднего)</p>	<p>Гностический критерий</p> <p>Имеет общее представление о письменной коммуникации как о нелинейном процессе, знаком с некоторыми этапами этого процесса, понимает важность планирования коммуникативной письменной деятельности, имеет общее представление об источниках информации, способах работы с ними и стилях и способах оформления источников в соответствии с различными форматами; знаком с одной из техник генерирования идей (мозговой штурм, мыслительная карта, свободное письмо и т.д.)</p>

	<p>Профессионально-деятельностный критерий Способен отчасти реализовывать письменную коммуникацию как нелинейный процесс, состоящий из нескольких этапов, развивающихся не в строгой последовательности, однако с трудом планирует свою коммуникативно-письменную деятельность, не умеет реализовывать некоторые этапы качественно, или полностью пропускает их; способен искать информацию, но может испытывать трудности в поиске релевантных данных, умеет, в целом, работать с источниками, готов проявлять уважение к интеллектуальной собственности и к авторскому праву, умеет достаточно корректно цитировать источники в соответствии с принятыми форматами, допуская ошибки; умеет генерировать идеи на разных этапах составления текста, часто испытывая сложности; умеет составлять относительно корректный план письменного текста, допуская логические и структурные погрешности; способен редактировать и корректировать написанный текст, но часто либо пропускает этот этап, либо не замечает ошибок в содержании, логике, структуре и формате текста; умеет оформлять текст в соответствии с различными требованиями к формату профессиональной документации, допуская ошибки</p> <p>Рефлексивный критерий Почти неспособен отслеживать и выявлять ошибки и просчеты в процессе работы над текстом, не готов пересматривать всю структуру текста; не способен идентифицировать творческий застой и необходимость применения техники генерирования идей; готов, в целом, получать обратную связь, но часто болезненно реагирует на нее, не готов вносить все необходимые поправки в ответ на внешнюю критику</p>
<p>Базовый (низкий)</p>	<p>Гностический критерий Имеет слабое представление о письменной коммуникации как о нелинейном процессе, незнаком с этапами этого процесса, не понимает важность планирования коммуникативной письменной деятельности, плохо разбирается в источниках информации, способах работы с ними и стилях и способах оформления источников в соответствии с различными форматами; незнаком с техниками</p>

	<p>генерирования идей (мозговой штурм, мыслительная карта, свободное письмо и т.д.)</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий Практически неспособен воспринимать письменную коммуникацию как поэтапный и нелинейный процесс, затрудняется планировать свою коммуникативно-письменную деятельность; испытывает затруднения при поиске информации, работе с источниками, периодически нарушает права интеллектуальной собственности, некорректно цитирует источники в соответствии с принятыми форматами; затрудняется генерировать идеи на разных этапах составления текста; испытывает затруднения с составлением плана письменного текста; при редактировании и корректировке написанного текста допускает множественные ошибки; некорректно реагирует на обратную связь, не всегда вносит необходимые исправления в ответ на внешнюю критику; при оформлении текста допускает множественные ошибки, нарушая требованиями к формату профессиональной документации</p> <p>Рефлексивный критерий Неспособен отслеживать и выявлять ошибки и просчеты в процессе работы над текстом, не готов пересматривать всю структуру текста; не способен идентифицировать творческий застой и необходимость применения техники генерирования идей; не готов получать обратную связь, болезненно реагирует на нее, не готов вносить необходимые поправки в ответ на внешнюю критику</p>
--	--

Таблица 5. Характеристики уровней сформированности социокультурного компонента коммуникативной письменной компетенции

Уровни	Характеристики (критерии и показатели)
Творческий (высокий)	<p>Гностический критерий Владеет обширным набором знаний о социокультурных реалиях, нормах, правилах, моделях, стратегии и тактике, позволяющим вести деловую переписку и составлять документацию в родной и иноязычной бизнес среде</p>

	<p>Профессионально-деятельностный критерий Умеет выбрать соответствующие целям, контексту и аудитории модель и стиль письменно-речевой коммуникации с учетом социокультурной специфики среды; владеет такими поведенческими навыками как некатегоричность суждений, гибкость и культурная полицентричность</p> <p>Рефлексивный критерий Способен выявлять ошибки и просчеты в межкультурной коммуникации, отслеживать в своем поведении культурные стереотипы и предвзятое отношение к представителям других национальностей, обладает достаточной поведенческой гибкостью, чтобы быстро адаптироваться к меняющемуся поликультурному контексту</p>
<p>Конструктивный (средний)</p>	<p>Гностический критерий Владеет необходимым набором знаний о социокультурных реалиях, нормах, правилах, моделях, стратегии и тактике, позволяющим вести деловую переписку и составлять документацию в родной и иноязычной бизнес среде</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий Умеет достаточно корректно выбрать соответствующие целям, контексту и аудитории модель и стиль письменно-речевой коммуникации с учетом социокультурной специфики среды, практически не допуская ошибок; способен учитывать в своем поведении такие поведенческие навыки как некатегоричность суждений, гибкость и культурная полицентричность</p> <p>Рефлексивный критерий Способен выявлять наиболее существенные ошибки и просчеты в межкультурной коммуникации, в целом, отслеживает в своем поведении культурные стереотипы и предвзятое отношение к представителям других национальностей, обладает определенной поведенческой гибкостью, чтобы адаптироваться к меняющемуся поликультурному контексту</p>
<p>Репродуктивный (ниже среднего)</p>	<p>Гностический критерий Владеет минимумом знаний о социокультурных реалиях, нормах, правилах, моделях, стратегии и тактике, позволяющим вести деловую переписку и составлять документацию в родной и иноязычной бизнес среде</p>

	<p>Профессионально-деятельностный критерий Умеет идентифицировать соответствующие целям, контексту и аудитории модель и стиль письменноречевой коммуникации с учетом социокультурной специфики среды, но не всегда корректно их применяет; способен учитывать в своем поведении такие поведенческие навыки как некатегоричность суждений, гибкость и культурная полицентричность, однако периодически отступает от этих норм</p> <p>Рефлексивный критерий Способен отслеживать и выявлять лишь наиболее очевидные ошибки и просчеты в межкультурной коммуникации, с трудом распознает в своем поведении культурные стереотипы и предвзятое отношение к представителям других национальностей, обладает минимальной поведенческой гибкостью, чтобы адаптироваться к меняющемуся поликультурному контексту</p>
<p>Базовый (низкий)</p>	<p>Гностический критерий Владеет недостаточным уровнем знаний о социокультурных реалиях, нормах, правилах, моделях, стратегии и тактике, позволяющим вести деловую переписку и составлять документацию в родной и иноязычной бизнес среде</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий Затрудняется в выборе соответствующих целям, контексту и аудитории модели и стиль письменноречевой коммуникации с учетом социокультурной специфики среды; не владеет такими поведенческими навыками как гибкость и культурная полицентричность, может быть излишне категоричным в своих суждениях и проявлять предвзятое отношение</p> <p>Рефлексивный критерий Затрудняется отслеживать и выявлять даже наиболее очевидные ошибки и просчеты в межкультурной коммуникации, не видит в своем поведении культурные стереотипы и предвзятое отношение к представителям других национальностей, практически не обладает поведенческой гибкостью, чтобы быстро адаптироваться к меняющемуся поликультурному контексту</p>

Таблица 6. Характеристики уровней сформированности предметно-профессионального компонента коммуникативной письменной компетенции

Уровни	Характеристики (критерии и показатели)
Творческий (высокий)	<p>Гностический критерий Умеет корректно выбирать формат делового общения, вид и жанр письменной коммуникации в зависимости от поставленных целей, задач и темы сообщения; владеет большим объемом жанровых клише и профессиональной терминологии</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий Умеет планировать и структурировать тексты в соответствии с существующими жанрами деловой письменной коммуникации; способен подбирать стилистический регистр сообразно аудитории, контексту и поставленным целям деловой коммуникации; способен составлять тексты, отвечающие основным требованиям, предъявляемым к деловой письменной коммуникации с точки зрения ясности, краткости и логичности; владеет нормами письменного делового этикета, принятыми как в русскоязычной, так и в иноязычной среде; умеет интерпретировать и описывать информацию, представленную в инфографическом виде (таблицы, гистограммы, линейные графики и т.д.)</p> <p>Рефлексивный критерий Способен выявить нарушения жанровых, структурно-стилистических и дискурсивно-терминологических требований, предъявляемых к деловому письменному общению и документации; способен оценить, насколько деловой документ или письмо выполняет задачу, стоящую перед данным инструментом письменной коммуникации</p>
Конструктивный (средний)	<p>Гностический критерий Умеет достаточно точно, почти не ошибаясь, выбирать формат общения, вид и жанр письменной коммуникации в зависимости от поставленных целей, задач и темы сообщения; владеет необходимым объемом жанровых клише и профессиональной терминологии, допуская отдельные неточности;</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий Умеет планировать и структурировать тексты в соответствии с существующими жанрами деловой письменной коммуникации, допуская отдельные неточности; способен подбирать стилистический регистр</p>

	<p>сообразно аудитории, контексту и поставленным целям деловой коммуникации, с редкими стилистическими погрешностями; способен составлять тексты, в целом отвечающие требованиям, предъявляемым к деловой письменной коммуникации с точки зрения ясности, краткости и логичности; владеет основными правилами письменного делового этикета, принятыми как в русскоязычной, так и в иноязычной среде; умеет интерпретировать и описывать информацию, представленную в инфографическом виде, не допуская принципиальных смысловых и терминологических неточностей (таблицы, гистограммы, линейные графики и т.д.)</p> <p>Рефлексивный критерий Способен выявить большую часть жанровых, структурно-стилистических и дискурсивно-терминологических ошибок, нарушающих требования, предъявляемые к деловому письменному общению и документации; способен в общих чертах оценить, насколько деловой документ или письмо выполняет задачу, стоящую перед данным инструментом письменной коммуникации</p>
<p>Репродуктивный (ниже среднего)</p>	<p>Гностический критерий Знаком с различными форматами, видами и жанрами письменной коммуникации, но затрудняется в соотнесении их с конкретными ситуациями, целями и задачами общения; владеет минимальным запасом жанровых клише и профессиональной терминологии, необходимым для составления основных видов деловой письменной коммуникации</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий Способен планировать и структурировать тексты в соответствии с существующими жанрами деловой письменной коммуникации, допуская значительные просчеты в структуре высказывания, не искажающие основной смысл; способен идентифицировать корректный стилистический регистр сообразно аудитории, контексту и поставленным целям деловой коммуникации, но может допускать ошибки, искажающие общую тональность высказывания; способен составлять тексты, чье отклонение от требований, предъявляемым к деловой письменной коммуникации с точки зрения ясности, краткости и логичности принципиально не меняет общего смысла</p>

	<p>высказывания; владеет базовыми нормами письменного делового этикета, принятыми как в русскоязычной, так и в иноязычной среде; способен интерпретировать и описывать информацию, представленную в инфографическом виде, допуская терминологические неточности, не искажающие смысл высказывания (таблицы, гистограммы, линейные графики и т.д.)</p> <p>Рефлексивный критерий Затрудняется выявлять жанровые, структурно-стилистические и дискурсивно-терминологические ошибки, нарушающие требования, предъявляемые к деловому письменному общению и документации; затрудняется в определении того, насколько деловой документ или письмо выполняет задачу, стоящую перед данным инструментом письменной коммуникации</p>
<p>Базовый (ниже среднего)</p>	<p>Гностический критерий Практически неспособен идентифицировать соответствующий ситуации формат общения, вид и жанр письменной коммуникации в зависимости от поставленных целей, задач и темы сообщения; практически не владеет запасом жанровых клише и профессиональной терминологии, необходимым для составления основных видов деловой письменной коммуникации</p> <p>Профессионально-деятельностный критерий Испытывает большие затруднения в выборе формата общения, вида и жанра письменной коммуникации, допуская множественные ошибки, создающие препятствия для полноценной профессиональной коммуникации; испытывает затруднения в планировании и структурировании текстов в соответствии с существующими жанрами деловой письменной коммуникации; способен идентифицировать стилистический регистр сообразно аудитории, контексту и поставленным целям деловой коммуникации, но не может самостоятельно подобрать инструментарий; допускает неясность, нечеткость и логические ошибки в изложении, пишет слишком длинные тексты; часто нарушает нормы письменного делового этикета, принятыми в русскоязычной и в иноязычной среде; владеет крайне малым запасом жанровых клише и профессиональной терминологии; допускает искажение фактов и общего смысла, интерпретируя и описывая</p>

	<p>информацию, представленную в инфографическом виде (таблицы, гистограммы, линейные графики и т.д.)</p> <p>Рефлексивный критерий</p> <p>В целом, практически неспособен выявлять жанровые, структурно-стилистические и дискурсивно-терминологические ошибки, нарушающие требования, предъявляемые к деловому письменному общению и документации; практически неспособен оценить, насколько деловой документ или письмо выполняет задачу, стоящую перед средством письменной коммуникации</p>
--	--

2.5. Анализ эффективности реализации модели формирования коммуникативной письменной компетенции у будущих бизнес-менеджеров в российских вузах

С точки зрения контроля результатов самого эксперимента, то есть результатов внедрения и апробации модели формирования коммуникативной письменной компетенции у будущих бизнес менеджеров, следует отметить, что он проводился в ретроспективном аспекте. Так как предметом апробации был не отдельный курс или методика, а функционирование модели в ее целостности, и оценивались многокомпонентная коммуникативная письменная компетенция, сформированная поэтапно под воздействием различных факторов, составляющих целостность этой модели, было решено не формировать отдельные контрольные и экспериментальные группы в их классическом варианте.

Эффективность модели оценивалась на примере «условных» контрольных групп (КГ), а именно выпускников 2014 года по направлению подготовки «бакалавр менеджмента» очной формы обучения, и экспериментальных групп, выпускников 2018 года по направлению «бакалавр менеджмента». Для чистоты эксперимента на начальном этапе было проведено тестирование на владение КПК, в котором студенты обеих групп оценивались по отдельным составляющим компонентам коммуникативной письменной компетенции, а именно лингвистическому, дискурсивно-

риторическому, когнитивному, организационно-стратегическому, социокультурному и предметно-профессиональному компонентам.

Следует отметить, что уровень владения всеми компонентами коммуникативной письменной компетенции на начальном этапе у обеих групп студентов был сопоставимым, не отличаясь принципиально ни по одному из показателей. Следовательно, данный подход, а именно проведение оценки эффективности модели формирования коммуникативной письменной компетенции у будущих менеджеров в ретроспективном ключе на основе результатов выпусков разных лет можно считать правомерным.

Группа экспертов (в количестве 7 человек, из них 3 представителя компаний, 4 преподавателя вузов) произвели оценку показателей, отражающих сформированность профессиональной коммуникативной письменной компетенции КГ (бакалавров менеджмента выпуска 2014 года, n=68) и ЭГ (бакалавры менеджмента выпуска 2018 года n=72) по 10-балльной шкале.

Для обоснования вывода о действенности предлагаемого подхода к процессу формирования коммуникативной письменной компетенции у будущих менеджеров применялась математическая теория проверки гипотез. В таблицах 7 и 8 представлены обезличенные оценки бакалавров 2014 г. и 2018 г. по трем составляющим лингвистического компонента (их расшифровка приводится ниже, см. Таблицу 9), общая оценка за лингвистический компонент, рассчитываемая как среднее значение трех оценок за составляющие, и статистические характеристики, которые использовались при проверке гипотез далее.

Таблица 7. Оценка (в баллах) уровня сформированности лингвистического компонента коммуникативной письменной компетенции у будущих бизнес-менеджеров (2014 г)

2014 г.	Лингвистический компонент												
	Составляющая 1.1				Составляющая 1.2				Составляющая 1.3				Общий балл
	Оценки поэлементно			Балл	Оценки поэлементно			Балл	Оценки поэлементно			Балл	
Студент 1	4	4	5	4,33	7	6	9	7,33	5	6	4	5	5,55
Студент 2	5	6	6	5,67	7	7	8	7,33	6	7	6	6,33	6,44
Студент 3	6	7	8	7	5	5	7	5,67	7	7	7	7	6,56
Студент 4	5	3	4	4	6	8	5	6,33	6	4	8	6	5,44
Студент 5	4	3	6	4,33	6	7	7	6,67	4	5	2	3,67	4,89
Студент 6	5	6	7	6	6	4	7	5,67	4	5	6	5	5,56
Студент 7	4	6	2	4	7	7	6	6,67	7	9	8	8	6,22
Студент 8	4	6	4	4,67	4	4	4	4	1	3	0	1,33	3,33
Студент 9	5	3	3	3,67	5	6	7	6	5	5	5	5	4,89
Студент 10	5	4	7	5,33	5	6	3	4,67	4	4	3	3,67	4,56
Студент 11	7	6	8	7	5	5	7	5,67	5	5	6	5,33	6
Студент 12	7	9	8	8	5	4	7	5,33	6	6	8	6,67	6,67
Студент 13	5	5	3	4,33	5	4	5	4,67	9	10	9	9,33	6,11
Студент 14	9	9	10	9,33	7	5	6	6	5	6	4	5	6,78
Студент 15	4	5	5	4,67	6	6	6	6	5	6	3	4,67	5,11
Студент 16	5	3	4	4	3	1	4	2,67	6	4	7	5,67	4,11
Студент 17	8	9	9	8,67	4	6	2	4	7	8	9	8	6,89
Студент 18	5	5	6	5,33	6	7	4	5,67	6	6	4	5,33	5,44
Студент 19	7	7	8	7,33	3	3	1	2,33	8	10	10	9,33	6,33
Студент 20	4	4	2	3,33	4	6	3	4,33	7	6	9	7,33	5
Студент 21	5	3	7	5	7	8	5	6,67	5	4	4	4,33	5,33
Студент 22	6	5	5	5,33	4	3	5	4	8	6	9	7,67	5,67
Студент 23	5	3	7	5	4	2	5	3,67	7	8	5	6,67	5,11
Студент 24	5	4	4	4,33	4	6	4	4,67	5	3	5	4,33	4,44
Студент 25	4	2	4	3,33	6	8	4	6	4	5	2	3,67	4,33
Студент 26	6	5	7	6	6	6	6	6	7	6	5	6	6
Студент 27	9	9	9	9	6	5	6	5,67	5	7	5	5,67	6,78
Студент 28	6	6	6	6	6	7	6	6,33	6	8	4	6	6,11

Студент 29	5	3	6	4,67	6	8	6	6,67	6	8	6	6,67	6
Студент 30	7	9	8	8	6	7	7	6,67	3	3	1	2,33	5,67
Студент 31	3	2	1	2	8	9	7	8	3	2	3	2,67	4,22
Студент 32	4	3	3	3,33	6	7	4	5,67	7	8	5	6,67	5,22
Студент 33	7	5	6	6	8	8	7	7,67	5	7	4	5,33	6,33
Студент 34	5	6	7	6	5	7	6	6	6	6	7	6,33	6,11
Студент 35	8	7	9	8	5	5	3	4,33	6	6	6	6	6,11
Студент 36	5	5	7	5,67	9	10	7	8,67	6	4	7	5,67	6,67
Студент 37	7	6	9	7,33	7	8	9	8	8	9	10	9	8,11
Студент 38	8	9	8	8,33	5	5	7	5,67	6	6	5	5,67	6,56
Студент 39	5	3	4	4	6	7	5	6	5	7	5	5,67	5,22
Студент 40	6	8	8	7,33	7	8	9	8	5	4	3	4	6,44
Студент 41	5	3	6	4,67	6	6	4	5,33	7	8	5	6,67	5,56
Студент 42	5	7	5	5,67	6	7	6	6,33	3	5	3	3,67	5,22
Студент 43	6	8	6	6,67	6	5	7	6	6	6	8	6,67	6,45
Студент 44	6	6	7	6,33	7	7	6	6,67	4	5	5	4,67	5,89
Студент 45	6	7	8	7	5	6	5	5,33	8	6	8	7,33	6,55
Студент 46	5	3	3	3,67	6	8	7	7	5	3	3	3,67	4,78
Студент 47	5	3	3	3,67	5	6	3	4,67	6	8	6	6,67	5
Студент 48	7	8	8	7,67	5	6	4	5	6	6	4	5,33	6
Студент 49	7	8	9	8	5	6	5	5,33	5	4	4	4,33	5,89
Студент 50	9	9	7	8,33	4	2	5	3,67	6	4	7	5,67	5,89
Студент 51	9	7	10	8,67	6	8	4	6	7	5	8	6,67	7,11
Студент 52	5	5	5	5	7	7	6	6,67	5	3	7	5	5,56
Студент 53	6	7	5	6	5	5	4	4,67	6	6	6	6	5,56
Студент 54	7	5	7	6,33	4	4	2	3,33	4	4	4	4	4,55
Студент 55	5	4	3	4	4	6	4	4,67	4	4	6	4,67	4,45
Студент 56	6	6	4	5,33	6	5	8	6,33	5	6	6	5,67	5,78
Студент 57	4	5	3	4	6	6	7	6,33	2	2	1	1,67	4
Студент 58	8	8	6	7,33	6	8	7	7	6	7	5	6	6,78
Студент 59	8	9	7	8	5	4	3	4	7	9	7	7,67	6,56
Студент 60	4	2	2	2,67	8	6	9	7,67	6	6	5	5,67	5,34
Студент 61	5	4	6	5	5	4	6	5	6	4	4	4,67	4,89
Студент 62	4	6	5	5	8	8	6	7,33	5	6	4	5	5,78
Студент 63	7	7	9	7,67	6	5	5	5,33	5	5	3	4,33	5,78
Студент 64	7	9	9	8,33	7	5	8	6,67	7	6	5	6	7

Студент 65	6	7	4	5,67	5	5	4	4,67	8	6	7	7	5,78
Студент 66	6	6	6	6	7	9	7	7,67	7	9	9	8,33	7,33
Студент 67	6	6	8	6,67	5	5	4	4,67	7	8	8	7,67	6,34
Студент 68	6	5	4	5	4	5	6	5	7	9	8	8	6
Среднее значение \bar{X}_1	5,79				5,73				5,69				5,74
Среднеквадратическое отклонение σ_1	1,71				1,32				1,66				0,88

Таблица 8. Оценка (в баллах) уровня сформированности лингвистического компонента коммуникативной письменной компетенции у будущих бизнес-менеджеров (2018 г)

2018 г.	Лингвистический компонент												Общий балл
	Составляющая 1.1				Составляющая 1.2				Составляющая 1.3				
	Оценки поэлементно		Балл		Оценки поэлементно		Балл		Оценки поэлементно		Балл		
Студент 1	7	6	9	7,33	6	7	8	7	5	3	3	3,67	6
Студент 2	7	5	8	6,67	7	6	5	6	4	4	5	4,33	5,67
Студент 3	6	6	8	6,67	6	6	5	5,67	6	7	7	6,67	6,34
Студент 4	6	6	5	5,67	5	7	4	5,33	8	6	6	6,67	5,89
Студент 5	7	9	9	8,33	7	6	8	7	5	7	4	5,33	6,89
Студент 6	8	8	6	7,33	6	8	8	7,33	8	6	8	7,33	7,33
Студент 7	6	6	5	5,67	3	1	3	2,33	7	9	7	7,67	5,22
Студент 8	6	5	5	5,33	7	9	9	8,33	6	8	5	6,33	6,66
Студент 9	6	7	8	7	6	4	4	4,67	5	4	7	5,33	5,67
Студент 10	7	6	8	7	7	6	7	6,67	5	5	4	4,67	6,11
Студент 11	5	5	6	5,33	4	3	6	4,33	7	7	7	7	5,55
Студент 12	6	6	5	5,67	7	7	7	7	5	7	6	6	6,22
Студент 13	7	7	6	6,67	5	7	3	5	7	6	5	6	5,89
Студент 14	7	9	5	7	4	3	4	3,67	5	5	7	5,67	5,45
Студент 15	7	8	5	6,67	6	8	4	6	6	4	4	4,67	5,78
Студент 16	8	6	6	6,67	5	4	6	5	6	5	7	6	5,89
Студент 17	6	5	5	5,33	6	8	7	7	6	5	6	5,67	6
Студент 18	4	6	2	4	6	6	6	6	7	8	5	6,67	5,56
Студент 19	5	7	4	5,33	6	6	4	5,33	9	7	9	8,33	6,33

Студент 20	5	3	5	4,33	7	8	8	7,67	7	9	5	7	6,33
Студент 21	7	7	7	7	6	6	8	6,67	8	8	7	7,67	7,11
Студент 22	6	6	5	5,67	8	10	10	9,33	5	6	3	4,67	6,56
Студент 23	5	5	5	5	8	7	6	7	6	5	8	6,33	6,11
Студент 24	4	3	4	3,67	7	8	8	7,67	8	10	10	9,33	6,89
Студент 25	7	7	8	7,33	7	5	6	6	7	8	7	7,33	6,89
Студент 26	4	3	6	4,33	8	6	6	6,67	4	4	5	4,33	5,11
Студент 27	5	7	4	5,33	5	3	4	4	6	4	7	5,67	5
Студент 28	5	4	3	4	4	5	2	3,67	8	8	7	7,67	5,11
Студент 29	7	8	6	7	7	7	5	6,33	4	5	6	5	6,11
Студент 30	7	9	7	7,67	6	7	5	6	5	4	3	4	5,89
Студент 31	5	5	4	4,67	5	7	3	5	7	8	6	7	5,56
Студент 32	6	7	7	6,67	5	6	7	6	6	8	8	7,33	6,67
Студент 33	7	5	7	6,33	7	7	9	7,67	5	6	5	5,33	6,44
Студент 34	6	4	7	5,67	6	4	6	5,33	5	4	3	4	5
Студент 35	6	6	8	6,67	7	5	6	6	5	7	6	6	6,22
Студент 36	6	8	8	7,33	7	6	7	6,67	4	6	2	4	6
Студент 37	6	8	8	7,33	6	8	5	6,33	8	6	10	8	7,22
Студент 38	8	7	10	8,33	7	7	7	7	6	7	5	6	7,11
Студент 39	8	8	9	8,33	8	9	8	8,33	6	6	7	6,33	7,66
Студент 40	6	5	4	5	6	5	7	6	7	7	6	6,67	5,89
Студент 41	10	10	10	10	5	4	6	5	7	9	5	7	7,33
Студент 42	6	8	6	6,67	5	6	7	6	6	6	6	6	6,22
Студент 43	6	4	5	5	6	4	7	5,67	7	8	6	7	5,89
Студент 44	9	9	10	9,33	8	10	6	8	6	5	6	5,67	7,67
Студент 45	6	7	6	6,33	6	4	5	5	3	4	5	4	5,11
Студент 46	7	5	9	7	7	6	5	6	5	5	6	5,33	6,11
Студент 47	5	3	5	4,33	6	7	7	6,67	3	2	5	3,33	4,78
Студент 48	6	7	5	6	9	9	9	9	8	6	6	6,67	7,22
Студент 49	6	5	7	6	7	9	6	7,33	8	7	8	7,67	7
Студент 50	4	4	4	4	7	5	8	6,67	7	7	9	7,67	6,11
Студент 51	5	6	3	4,67	4	6	2	4	7	5	5	5,67	4,78
Студент 52	6	7	4	5,67	7	5	9	7	7	8	5	6,67	6,45
Студент 53	6	5	4	5	7	8	8	7,67	5	3	7	5	5,89
Студент 54	6	8	5	6,33	6	8	8	7,33	5	3	5	4,33	6
Студент 55	7	6	5	6	6	8	7	7	7	5	7	6,33	6,44

Студент 56	7	6	8	7	4	3	6	4,33	6	7	8	7	6,11
Студент 57	6	8	7	7	7	8	6	7	6	8	8	7,33	7,11
Студент 58	8	10	6	8	9	10	10	9,67	6	6	7	6,33	8
Студент 59	5	7	6	6	5	4	5	4,67	6	4	7	5,67	5,45
Студент 60	7	7	5	6,33	4	2	5	3,67	6	4	8	6	5,33
Студент 61	4	5	5	4,67	8	10	9	9	7	9	5	7	6,89
Студент 62	7	7	6	6,67	4	6	3	4,33	6	5	8	6,33	5,78
Студент 63	4	4	3	3,67	7	8	5	6,67	7	8	9	8	6,11
Студент 64	9	7	10	8,67	8	9	6	7,67	6	4	5	5	7,11
Студент 65	6	8	6	6,67	6	8	4	6	7	6	8	7	6,56
Студент 66	6	4	8	6	6	5	6	5,67	7	9	5	7	6,22
Студент 67	4	6	4	4,67	6	7	8	7	4	5	6	5	5,56
Студент 68	7	8	7	7,33	6	7	5	6	6	5	7	6	6,44
Студент 69	6	8	5	6,33	5	3	5	4,33	7	8	8	7,67	6,11
Студент 70	6	4	6	5,33	6	5	7	6	5	4	4	4,33	5,22
Студент 71	5	7	7	6,33	4	6	3	4,33	7	9	8	8	6,22
Студент 72	8	9	9	8,67	7	7	7	7	7	7	5	6,33	7,33
Среднее значение \bar{x}_1	6,24			6,2			6,14			6,19			
Среднеквадратическое отклонение σ_1	1,34			1,44			1,26			0,73			

На Рис. 3 для визуального анализа представлены распределения общих баллов за лингвистический компонент (2014 г. и 2018 г.)

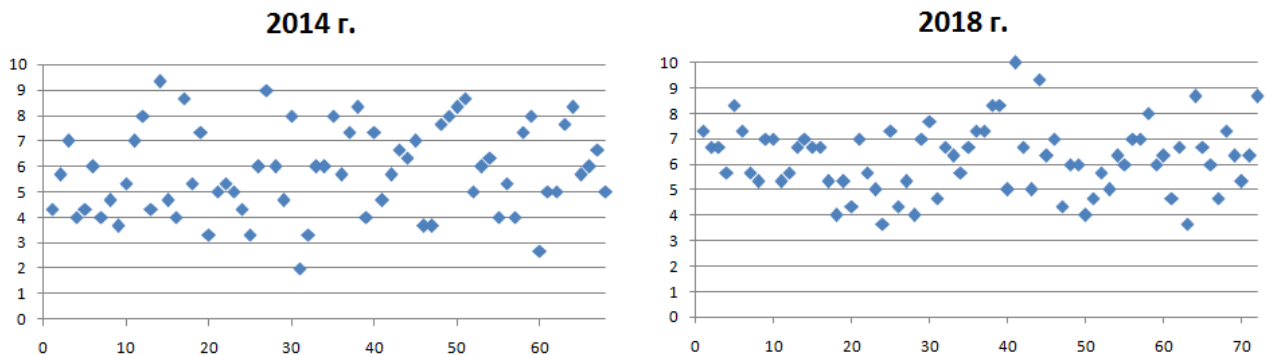


Рис. 3. Визуализация распределения оценок

Аналогичные графики для других компонент и их составляющих позволяют выдвинуть гипотезу H_1 , что средние значения оценок при применении предлагаемых подходов выше, чем до их использования против альтернативной гипотезы H_0 : средние значения оценок одинаковы.

Более того, на основании визуального анализа была выдвинута гипотеза, что распределение оценок бакалавров можно считать близким к нормальному. От верности этого предположения зависит набор методов, применяемых для исследования гипотезы о равенстве средних.

Сначала произведем проверку гипотезы о том, что распределение оценок близко к нормальному. Для этого используем три разных метода.

1) Метод *Q-Q Plot*

На Рис. 4 представлены *Q-Q* диаграммы оценок по первой составляющей лингвистического компонента бакалавров 2014 г. и 2018 г. Диаграммы остальных составляющих аналогичны. Согласно методу *Q-Q Plot* распределение оценок бакалавров допустимо считать близким к нормальному (т.к. точки располагаются примерно вдоль прямой, а сами оценки можно считать непрерывными величинами, принимающими значения на отрезке от 0 до 10.).

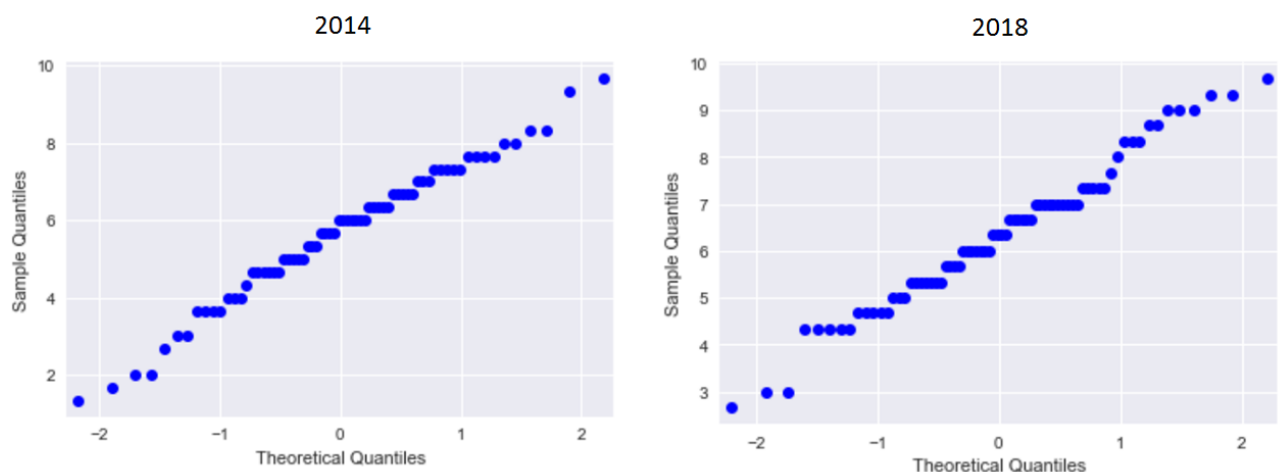


Рис. 4. *Q-Q* диаграммы оценок по первой составляющей лингвистического компонента бакалавров 2014 г. и 2018 г.

2) Метод ядерного сглаживания

На Рис. 5 изображены приближения плотности распределения оценок всех составляющих лингвистического компонента с помощью ядерного сглаживания (KDE или Kernel Density Estimation). Профили по остальным компонентам имеют схожую форму. Такая колоколообразная форма сглаживающей функции говорит о распределении, близком к нормальному.

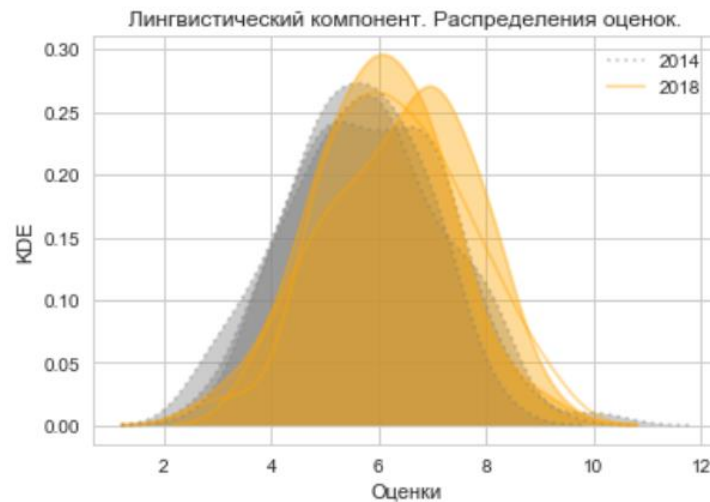


Рис. 5. Ядерная функция плотности для распределения оценок лингвистического компонента

3) Критерий Шапиро-Уилка

Для подтверждения предположения о распределении был применен критерий Шапиро-Уилка по каждой составляющей показателей. Критерий Шапиро-Уилка показал, что нет оснований отвергать выдвинутую гипотезу H_0 : распределение нормально. Так, например, для первой составляющей лингвистического критерия $p\text{-value} = 0,16$ для 2014 г. и $0,31$ для 2018 г.

При верном предположении о распределении оценок, близком к нормальному, для проверки гипотезы H_0 : средние значения оценок одинаковы независимо от применения предлагаемых подходов при альтернативной гипотезе H_1 : средние значения оценок при применении предлагаемых подходов выше, чем до их использования, мы использовали однонаправленный ("одно среднее больше, чем другое", а не "средние не

равны") критерий Крамера-Уэлча, который (в отличие от критерия Стьюдента) не требует для своего применения равенства дисперсий.

Результаты применения этого критерия к каждой составляющей компонент приведены в таблице 9 в виде значений *p-value*. При значении *p-value* > 0,05 (5%) гипотезу H_0 не отвергаем. При значении значения *p-value* < 0,05 гипотезу H_0 отвергаем в пользу альтернативной гипотезы H_1 с вероятностью *p-value* того, что H_0 справедлива. Анализ показывает, что при сравнении общих показателей компонент справедлива гипотеза H_1 с маленькими *p-value* <= 0.0005 То, что эти значения на порядок меньше *p-value* составляющих, согласуется с теорией математической статистики о среднеквадратическом отклонении суммы случайных величин (оно меньше на порядки)

Таблица 9. - Показатели сформированности (в баллах, max=10) компонентов коммуникативной письменной компетенции выпускников вуза по направлению подготовки «Менеджмент» (бакалавриат, очная форма обучения)

	Показатели	Выпуск 2014 г. (n=68)		Выпуск 2018 г. (n=72)		Вер-ть рав-ва сред. <i>p-value</i>
		\bar{x}_1	σ_1	\bar{x}_2	σ_2	
1.	Лингвистический компонент					
1.1	Владение лексическим материалом, синонимией, антонимией, идиоматикой языка, необходимыми для составления деловых текстов в контексте русского и иноязычного письменного общения	5,79	1,71	6,24	1,34	0,048
1.2	Владение необходимыми грамматическими элементами и синтаксическими структурами родного и иностранного языка, необходимыми для оформления мысли на письме в контексте делового письменного общения	5,73	1,32	6,2	1,44	0,023
1.3	Способность правильно выбирать стилистический регистр, соответствующий жанру делового письменного текста, и подбирать соответствующий лексико-грамматический материал в рамках данного регистра	5,69	1,66	6,14	1,26	0,0375

	<i>Общий показатель по лингвистическому компоненту</i>	5,74	0,88	6,19	0,73	0,0005
2.	Дискурсивно-риторический компонент					
2.1	Умение составлять письменные тексты в соответствии с требованиями к структуре, соответствующей определенным письменным жанрам; умение разбивать текст на абзацы; умение писать вводную часть и заключение	5,78	1,68	6,37	1,25	0,012
2.2	Умение последовательно и связно излагать мысли, пользоваться инструментами когезии и когерентности	5,7	1,79	6,26	1,16	0,0155
2.3	Умение формулировать тезис в вводной части и основные доводы в начале абзацев; умение четко и ясно излагать фактический материал, подкрепляющий доводы; умение подводить итог сказанному и формулировать выводы	5,38	1,88	6,06	1,59	0,012
2.4	Способность ориентироваться на аудиторию	4,84	1,8	5,56	1,79	0,0095
2.5	Способность придерживаться основной темы письменного высказывания, включая исключительно релевантную информацию	5,16	1,7	5,76	1,53	0,0155
	<i>Общий показатель по дискурсивно-риторическому компоненту</i>	5,37	0,85	6	0,63	0,0001
3	Когнитивный компонент					
3.1	Владение навыками аналитического мышления для составления деловой отчетности	5,75	1,64	6,19	1,44	0,05
3.2	Умение интерпретировать информацию, статистические данные и показатели маркетинговых, финансовых и др. исследований	5,51	1,64	5,83	1,7	0,1315
3.3	Владение процессом логических умозаключений для выявления основных тенденций рынка и составления деловой отчетности	5,34	2,08	5,89	1,4	0,035
3.4	Умение оценивать информацию, статистические данные и показатели маркетинговых, финансовых и др. исследований	5,48	2,14	6,19	1,43	0,013
3.5	Умение ясно излагать информацию в деловой отчетности и объяснять основные тенденции и тренды рынка	5,07	1,92	5,57	1,55	0,0495
3.6	Владение навыками индуктивного мышления для выявления основных тенденций и трендов рынка	5,23	1,88	5,84	1,42	0,0165
3.7	Владение навыками дедуктивного мышления для выявления основных тенденций и трендов рынка	5,89	1,56	6,38	1,21	0,0225
	<i>Общий показатель по когнитивному компоненту</i>	5,47	0,67	5,98	0,5	0,0001
4	Организационно-стратегический компонент					
4.1	Готовность воспринимать письменную коммуникацию как нелинейный процесс,	4,53	1,98	5,21	1,44	0,0115

	состоящий из нескольких этапов, развивающихся не в строгой последовательности					
4.2	Умение искать информацию, работать с источниками, готовность проявлять уважение к интеллектуальной собственности и к авторскому праву, умение корректно цитировать источники в соответствии с принятыми форматами	5,53	1,72	6,11	1,55	0,0215
4.3	Умение генерировать идеи на разных этапах составления текста	4,71	1,76	5,3	1,74	0,025
4.4	Умение составлять план письменного текста	5,61	1,77	6,13	1,35	0,0285
4.5	Умение редактировать и корректировать написанный текст	5,55	1,7	6,04	1,48	0,0395
4.6	Умение получать обратную связь и вносить необходимые исправления в ответ на внешнюю критику	5,83	1,75	6,47	1,2	0,007
4.7	Уметь оформлять текст в соответствии с различными требованиями формата профессиональной документации	4,92	1,75	5,47	1,98	0,0425
	<i>Общий показатель по организационно-стратегическому компоненту</i>	5,24	0,69	5,82	0,68	0,0001
5	Социокультурный компонент					
5.1	Знание социокультурных реалий, норм, правил, моделей, стратегий и тактик письменной коммуникации в родной и иноязычной среде	5,35	1,59	5,92	1,55	0,017
5.2	Умение выбрать соответствующие целям, контексту и аудитории модели и стиль письменно-речевой коммуникации с учетом социокультурной специфики среды	5,09	1,94	5,56	1,28	0,0465
5.3	Владение такими поведенческими навыками как некатегоричность суждений, гибкость и культурная полицентричность	5,86	1,69	6,43	1,5	0,0195
	<i>Общий показатель по социокультурному компоненту</i>	5,43	0,95	5,97	0,87	0,0005
6	Предметно-профессиональный компонент					
6.1	Умение корректно выбирать формат общения, вид и жанр письменной коммуникации в зависимости от поставленных целей, задач и темы сообщения	4,42	1,72	4,91	1,7	0,047
6.2	Умение планировать и структурировать тексты в соответствии с существующими жанрами деловой письменной коммуникации	4,68	1,8	5,08	1,75	0,095
6.3	Способность подбирать стилистический регистр сообразно аудитории, контексту и поставленным целям деловой коммуникации	4,8	1,94	5,39	1,69	0,03
6.4	Способность составлять тексты, отвечающие основным требованиям, предъявляемым к деловой письменной коммуникации с точки зрения ясности, краткости и логичности текста	4,91	1,78	5,52	1,46	0,015
6.5	Владение нормами письменного делового этикета, принятыми как в русскоязычной, так и в иноязычной среде	4,57	1,98	5,19	1,69	0,026

6.6	Владение жанровыми клише и профессиональной терминологией	4,18	1,96	4,86	1,9	0,0195
6.7	Умение интерпретировать информацию, представленную в инфографическом виде (таблицы, гистограммы, линейные графики и т.д.)	4,58	1,83	5,23	1,63	0,0155
	<i>Общий показатель по предметно-профессиональному компоненту</i>	4,59	0,62	5,17	0,66	0,0001

На рисунке 6 отражена динамика в уровнях сформированности коммуникативной письменной компетенции у будущих менеджеров по годам выпусков. Был применен χ^2 -критерий однородности к данным о процентных соотношениях в уровнях сформированности коммуникативной письменной компетенции (Рисунок 6) с целью выявления существенности различий между двумя выборками.

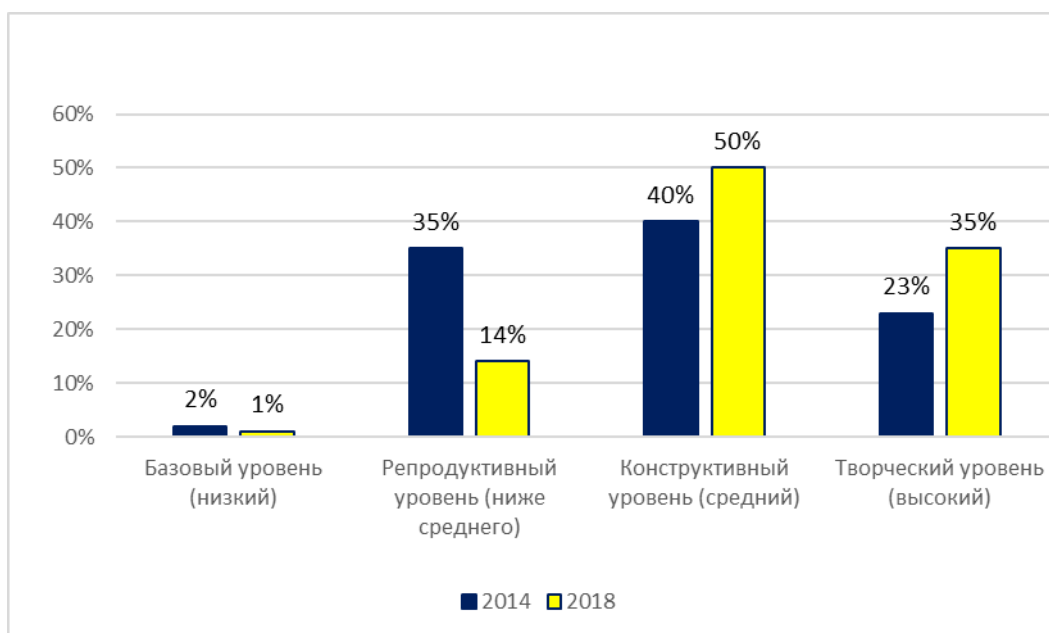


Рис. 6. Уровни сформированности коммуникативной письменной компетенции у выпускников вуза по направлению «Менеджмент» (бакалавриат)

Полученное значение вероятности однородности выборок $p = 0,024$ позволило нам утверждать, что позитивные изменения в уровнях сформированности имеют существенное и статистически значимое

(вероятность ошибки нашего утверждения менее 5%, выборки неоднородны) различие.

В качестве дополнительного показателя успешного внедрения и апробации модели формирования коммуникативной письменной компетенции следует отметить и результаты отсроченного контроля. По данным анкетирования, проведенного среди выпускников 2014 и 2016 гг. было установлено, что из бывших студентов, занимающих в данный момент позиции младших менеджеров, используют сформированную коммуникативную письменную компетенцию 94% для составления деловой переписки (часто), 44% для поддержания деловых контактов через социальные сети (регулярно), 34% для составления деловой отчетности (редко). При этом, выпускники оценивают уровень своей компетенции в этой области как, в основном, высокий (30% и 38%, соответственно) и средний (42% и 46% соответственно).

Помимо студентов ВШБ МГУ им. М.В. Ломоносова в эксперименте участвовали студенты КубГУ. Для будущих педагогов и менеджеров образования, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование» (магистратура), «Психология образования» и «Детская практическая педагогика и психология» (бакалавриат) была адаптирована модель формирования коммуникативной письменной компетенции с учетом профессиональной специфики. Был усилен аспект формирования социокультурного, дискурсивно-риторического и профессионально-ориентированного компонентов коммуникативной письменной компетенции. Особо активно применялись технологии развития критического мышления.

Эффективность реализации данной модели на базе Кубанского государственного университета нашла подтверждение в рамках международного сотрудничества КубГУ с партнерскими школами при размещении информации об университете на зарубежных порталах, на международных педагогических сайтах, для которых студенты, будущие менеджеры образования, составляли письменные тексты на английском языке.

Статьи получили высокую оценку партнерских школ, переписка об участии в проектах велась студентами магистерской программы и имела положительный результат. Результаты овладения коммуникативной письменной компетенцией студентами программ бакалавриата проявились в более высоком качестве написания выпускных квалификационных работ. Кроме того, в ходе поиска и найма на работу выпускники проявили высокий уровень владения коммуникативной письменной компетенцией при составлении резюме, сопроводительных и мотивационных писем, ведении деловой переписки с кадровыми агентствами и сотрудниками отдела кадров организаций, в которые они устраивались на работу, что было отмечено работодателями.

Выводы по второй главе

Приведенный анализ факторов, обеспечивающих качественное формирование коммуникативной письменной компетенции у будущих бизнес-менеджеров в вузах США позволил выявить системный характер данного процесса и представить его в виде многоуровневой модели с взаимосвязанными элементами и блоками.

Организационно-процессуальный блок реализуется в виде курса «Композиция письменного текста и риторика» в рамках общеобразовательного цикла и курса «Деловое письмо» в профессиональном цикле, которые рассматриваются как два взаимосвязанных уровня освоения различных компонентов коммуникативной письменной компетенции. В рамках междисциплинарных программ реализуются письменные модули в контексте профильных дисциплин и обеспечивается единый подход к системе критериев оценки письменных работ со стороны всего профессорско-преподавательского состава университета. В качестве дополнительного ресурса выступают Центры письма и Центры делового письма, которые предоставляют студентам индивидуальное и групповое консультирование по

написанию курсовых работ и составлению деловой документации. Вся образовательная деятельность университета, связанная с формированием коммуникативной письменной компетенции, так называемые программы письма, находится в ведении специально назначенного эксперта-куратора.

Разработка теории и методики, образовательных программ и методических материалов, т.е. научно-методический блок, реализуется преподавательским составом на уровне как отдельных вузов, так и профессиональных ассоциаций преподавателей. Разработанность многочисленных подходов к формированию коммуникативной письменной компетенции в научной литературе позволяет университетам, с одной стороны, синхронизировать свои действия по формированию коммуникативной письменной компетенции, добиваясь единых по стране высоких результатов, с другой, допускают расхождения в программах и методиках, отвечающие специфике и направленности конкретных бизнес-школ. Представители профессиональных ассоциаций преподавателей также участвуют в реализации контрольно-оценочного блока, инспектируя программы письма и деятельность экспертов-кураторов. Контроль реализуется также силами аккредитационных агентств, которые осуществляют мониторинг и сертификацию бакалаврских программ по направлению «Менеджмент», в частности, с точки зрения того, как они формируют коммуникативную письменную компетенцию у будущих бизнес-менеджеров. Функции задачно-целевого блока выполняют ассоциации выпускников, различные ассоциации работодателей и правительственные организации, которые проводят регулярные исследования рынка труда на предмет наиболее востребованных компетенций и уровня удовлетворенности сформированностью этих компетенций и выпускников бизнес-вузов.

В ходе проведенного нами исследования было установлено, что апробация разработанной автором на основе опыта бизнес-вузов США модели формирования коммуникативной письменной компетенции у будущих бизнес-менеджеров в условиях российского вуза позволяет существенно

повысить уровень сформированности данной компетенции у студентов бакалаврской программы.

Основным подходом автора к решению проблемы эффективного формирования коммуникативной письменной компетенции у будущих бизнес-менеджеров явилось проектирование модели и ее структурных элементов, а именно задачно-целевого, организационно-процессуального, контрольно-оценочного и научно-методического блоков. Функции задачно-целевого блока в российской системе высшего образования выполняют Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования и профессиональные стандарты, предъявляющие требования к качественному формированию коммуникативной письменной компетенции у будущих бизнес-менеджеров. Для реализации научно-методического блока автором были выявлены основные компоненты, составляющие структуру коммуникативной письменной компетенции профессионального бизнес-менеджера (лингвистические, дискурсивно-риторические, когнитивные, организационно-стратегические, социокультурные и предметно-профессиональные), адаптированы дидактические подходы, разработанные в исследованиях ученых США и России, в первую очередь, процессный, личностно-ориентированный и активный, разработаны методические материалы. В рамках организационно-процессуального блока в общеобразовательную часть программы бакалавриата по направлению «Менеджмент» были внедрены курсы академического письма с целью формирования лингвистических, дискурсивно-риторических и организационно-процессуальных компонентов, курсы академического английского языка для НИР, в процессе которого студенты овладевали когнитивными компетенциями. В профессиональный цикл были введены курс делового письма и учебной практики по созданию рекламных постеров, способствующие формированию комплекса предметно-профессиональных и социокультурных компонентов. Кабинет для самостоятельной работы функционировал в качестве площадки внеаудиторного консультирования по

вопросам, связанным с написанием исследовательских работ. Для реализации контрольно-оценочного блока автором были разработаны характеристики (критерии и показатели) коммуникативной письменной компетенции, разбитые на четыре уровня (базовый, репродуктивный, конструктивный и творческий) для каждого компонента. Для успешной реализации модели был применен междисциплинарный подход, позволивший разрабатывать письменные модули в рамках профильных дисциплин, задействовать потенциал преподавателей профильных кафедр в процессе обучения студентов бакалавриата написанию исследовательских работ по специальности.

Для оценки качества реализации модели формирования коммуникативной письменной компетенции у будущих бизнес-менеджеров в условиях российского вуза была привлечена группа экспертов, включающих преподавателей вузов и работодателей, которые произвели сравнительную оценку показателей, отражающих уровень сформированности профессиональной коммуникативной письменной компетенции у КГ и ЭГ. Для достоверности выводов была применена математическая теория проверки гипотез на основе метода Q-Q Plot, метода ядерного сглаживания и критерия Шапиро-Уилка. Полученные данные, а также результаты отсроченного контроля позволяют утверждать, что позитивные изменения в уровнях сформированности данной компетенции имеют существенное и статистически значимое различие, указывающее на успешность проведенного эксперимента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе анализа результатов апробации модели формирования коммуникативной письменной компетенции будущих бизнес-менеджеров можно заключить, что гипотеза исследования подтвердилась, поставленные задачи решены и цель исследования достигнута.

Проведенное исследование позволило прийти к следующим **выводам**.

Коммуникативная (письменная) компетенция бизнес-менеджера является важным фактором в успешной реализации бизнес-менеджерами своей профессиональной деятельности и может быть охарактеризована как способность применять в условиях личностно-деловых письменных контактов знания, умения и навыки, обеспечивающие эффективное решение профессиональных задач в контексте дистанционного общения на родном и иностранном языке. Было установлено, что структура данной компетенции включает в себя такие компоненты как: лингвистический, дискурсивно-риторический, когнитивный, организационно-стратегический, социокультурный и предметно-профессиональный. Были выявлены четыре уровня сформированности каждого компонента, а именно базовый (низкий), репродуктивный (ниже среднего), конструктивный (средний) и творческий (высокий). Уровень сформированности каждого из компонентов может быть определен посредством применения гностического, профессионально-деятельностного и рефлексивного критерия.

Было установлено, что формирование КПК будущих менеджеров должно осуществляться на основе междисциплинарного подхода. Также в результате эксперимента было доказано, что эффективность формирования КПК будущих бизнес-менеджеров может быть существенно повышена за счет внедрения в систему высшего образования модели процесса формирования коммуникативной (письменной) компетенции будущих бизнес-менеджеров, включающей задачно-целевой, научно-методический, организационно-процессуальный и контрольно-оценочный компоненты, реализуемой

поэтапно, а именно на пропедевтическом, деятельностно-процессуальном и оценочно-мониторинговом этапах. Принципами, детерминирующими успешность реализации данной модели являются: принцип субъектно-деятельностной активности, принцип дифференциации и индивидуализации, принцип межпредметных связей, принцип преемственности и рефлексивности.

Было доказано, что для реализации процесса формирования КПК будущих бизнес-менеджеров должны быть удовлетворены определенные условия, включающие учет требований работодателей к содержательному базису коммуникативно-компетентностной подготовки бизнес-менеджеров и уровню сформированности КПК у выпускников вуза; включение в практическую деятельность студентов в условиях учебной и производственной практики заданий, развивающих КПК; синтез аудиторной и внеаудиторной, учебной и научной деятельности, а также активизация саморазвивающей и самообразовательной деятельности студентов в сфере письменной коммуникации.

В качестве содержательно-технологического обеспечения модели учебно-методические материалы были разработаны с учетом поэтапного формирования компонентов, составляющих КПК будущих бизнес-менеджеров и включающие игровые технологии, технологии развития критического мышления, технологии генерирования идей, когнитивные технологии; личностно-ориентированные технологии.

Результаты экспериментальной работы по внедрению, апробации и практической реализации авторской модели и содержательно-технологического обеспечения данной модели позволяют судить о достаточно высокой их эффективности.

Дальнейшими направлениями разработки исследуемой проблематики могут быть: более целостная интеграция модели формирования коммуникативной письменной компетенции в условиях российских вузов; адаптация данной модели под нормативные требования профессиональных

стандартов, под систему высшего образования РФ и требования ФГОС ВО; разработка и реализация программ, подходов, методов и техник обучения, ориентированных на российских студентов программы бакалавр менеджмента, и скоординированных с запросами российского рынка труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б. Г. К теории внутренней речи в психологии [Текст] / Б. Г. Ананьев // Ученые записки Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена. – 1946. – № 53 – С. 338-358.
2. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.
3. Архипова, А.И. Создание предметных образовательных кластеров как стратегическое направление модернизации системы общего образования [Текст] /А. И. Архипова, А. В. Колчанов, О. А. Астанина // Школьные годы. – 2016. – № 68. – С. 14-25.
4. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] /О.С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М : УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
5. Баранова, Е. А. Методика обучения аргументированному письменному высказыванию (на материале французского языка, языковой факультет) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Баранова Елена Анатольевна. – М., 2013. – 281 с.
6. Бастрикова, Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен [Текст] / Е. М. Бастрикова // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект / Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т. – Казань: Казан. гос. ун-т. – 2004. – С. 43-48.
7. Бедерханова, В.П. Глобальные тенденции развития высшего образования и проблемы вхождения российских университетов в болонский процесс [Текст] / В. П. Бедерханова, Д. С. Ерофеев // Вестник Мордовского университета. – 2009. – № 2. – С. 287-302.
8. Бедерханова, В.П., Остапенко, А.А., Хагуров, Т.А. Роль школьных курсов литературы, истории и обществознания в профилактике экстремизма в молодёжной среде [Текст] / В.П. Бедерханова, А. А. Остапенко, Т. А. Хагуров – Краснодар: Парабеллум, 2017. – 164 с.

9. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы [Текст] / И.Л. Бим // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 2. – С.11-15.
10. Бузальская, Е. В. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов творческих специальностей при обучении письменной речи в жанре эссе [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бузальская Елена Валериановна. – Санкт-Петербург, 2010. – 223 с.
11. Бушковская, Е.А. Феномен междисциплинарности в зарубежных исследованиях [Текст] / Е. А. Бушковская // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 330. – С.152-155.
12. Варшамова, Н. Л. Особенности текстов деловой письменной коммуникации [Текст] / Н. Л. Варшамова, Е. В. Яшина // Вестник СГЮА. – 2015. – № 5. – С. 216-220.
13. Воронова, Л. В. Современная письменная коммуникация [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Воронова, Лилиана Вячеславовна. – М., 2006. – 238 с.
14. Воронова, Л.С. Ключевые компетенции в структуре иноязычной коммуникативной компетентности [Текст] / Л. С. Воронова, А. Ю. Маевская // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – №1. – С. 80-85.
15. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития Психики [Текст] / Л. С. Выготский // Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
16. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский // Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
17. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И. Р. Гальперин // Изд. 4-е, стереотипное. – М: КомКнига, 2006. – 144 с.
18. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований [Текст] / Н. И. Гез // Иностранные языки школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.

19. Горбунова, Е.Н. Междисциплинарный подход в изучении феноменологии письменной речи в современном социуме [Текст] / Е. Н. Горбунова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки .– 2015 .– №4 .– С. 34-36.

20. Горская, Г.Б. Мотивация учебной деятельности как фактор профессионального развития студентов колледжа туризма [Текст] / Г. Б. Горская, Д. Ф. Эльдерханова // Рудиковские чтения – 2015 материалы XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием по психологии спорта и физической культуры. – 2015. – С. 328-333.

21. Гребенникова, В.М. Теоретико-методические основы обучения в вузах США композиции письменного текста будущих менеджеров [Текст] / Гребенникова, В.М., Каинова, М.М. // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2018. – Т. 10. – № 2. – С. 76-84.

22. Гребенникова, В.М., Никитина, Н.И. О Развитии профессионально-коммуникативной культуры руководителей образовательных учреждений: деонтологический аспект [Текст] /Гребенникова, В.М., Никитина, Н.И. // Инновации в образовании. – 2014. – № 5. – С. 5-15.

23. Гребенникова, В.М., Никитина Н.И. Профессионально-коммуникативная культура менеджера образования: сущность, структура, уровни проявления [Текст] /Гребенникова, В.М., Никитина, Н.И. // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 2 (24). – С. 128-133.

24. Гребнев, Л., Попов, В. Об организации высшего технического образования в США [Текст] /Гребнев, Л., Попов, В. // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 150-165.

25. Грушевский, С.П., Иванова, О.В., Остапенко, А.А. Модульная визуализация учебной информации в профессиональном образовании [Текст] /Грушевский, С.П., Иванова, О.В., Остапенко, А.А. // Кубанский государственный университет. – М., 2017. – 200 с.

26. Грушевский, С. П. О формировании педагогических компетенций в современных образовательных программах профессиональной подготовки математиков [Текст] /Грушевский, С. П. // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 3. – С. 91-93.
27. Демин, А.Н. Психологические характеристики карьер молодёжи в первый год после окончания бакалавриата [Текст] /Грушевский, С. П. // Человек. Сообщество. Управление. – 2014. – № 4. – С. 118-131.
28. Ждан, И. И. Формирование письменноречевой дискурсивной компетенции у студентов языковых вузов [Текст] /Ждан, И. И. // Вестник ВУиГ. – 2012. – №4 (11). – С. 77-84.
29. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст] /Жинкин, Н.И. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 400 с.
30. Замуруева, Н. А. Совершенствование умений и навыков письменной речи студентов нефилологических специальностей [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 /Замуруева Наталья Анатольевна. – Орел, 2008. – 175 с.
31. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] /Зимняя, И.А. // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 7-14.
32. Золотова, М.В. Формирование навыков академического письма у магистрантов неязыкового вуза [Текст] /Золотова М.В., Савицкая А. О., Ганюшкина Е.В. // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52. – С. 215-223.
33. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов [Текст] / Изаренков, Д.И. // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54-60.
34. Каинова, М.М. Междисциплинарный подход в формировании письменной компетенции у студентов вузов США на основе опыта внедрения программ WAC и WID [Текст] /Каинова, М.М. // Теория и практика обучения

иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы – М.: Финансовый университет, 2015. – № 2. – С. 58-69.

35. Казарян, А.Ф., Рослякова, Н.И. Образование взрослых как составная часть непрерывного образования: отечественный и зарубежный опыт [Текст] /Казарян, А.Ф., Рослякова, Н.И. // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 1 (68). – С. 282-283.

36. Каплич, Л. В. Начало обучения продуктивной письменной речи в лингвистическом вузе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Каплич Лариса Викторовна. – М., 1996. – 25 с.

37. Карпова, И. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реформированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе [Текст]: Экономический профиль, немецкий язык : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Карпова Инна Вячеславовна. – Москва, 2005. – 151 с.

38. Кобышева, А. С. Методика обучения письменной речи как компоненту межкультурной компетенции лингвиста-преподавателя [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кобышева Анна Сергеевна. – Ставрополь, 2009. – 214 с.

39. Колтунова, М. В. Деловое письмо [Текст] / М. В. Колтунова. – М. : Дело, 1999. – 107 с.

40. Короткина, И.Б. Проблемы адаптации американской модели центра письма [Текст] / Короткина, И.Б. // Высшее образование в России. – 2016. – № 8-9 (204). – С. 56-65.

41. Кудряшова, О. В. Компоненты коммуникативной компетенции при обучении письменной речи [Текст] /Кудряшова, О. В. // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. – 2007. – №15. – С. 66-70.

42. Кузьмина Н. В. Формирование письменной деловой коммуникации у студентов негуманитарных вузов [Текст] /Кузьмина Н. В. // КПЖ. – 2009. – №5. – С. 56-60.

43. Леонтьев, А. А. Психолингвистика [Текст] /А. А. Леонтьев. – Л.: Наука, 1967. – 360с.

44. Лузаков, А.А., Рудник, Н.В. Особенности восприятия мира профессий в зависимости от ценностных ориентаций личности. [Текст] /Лузаков, А.А., Рудник, Н.В. // Человек. Сообщество. Управление. – 2002. – № 3. – С. 34-39.
45. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] /А. Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1950. – 352 с.
46. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] /Под редакцией Е. Д. Хомской. – М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
47. Ляудис, В.Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников [Текст] /В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ. – Кишинев : Штиница, 1983. – 94 с.
48. Мазкова, И.Г., Никитина Н.И. Формирование профессионально-коммуникативной иноязычной культуры специалиста-международника [Текст] / Мазкова, И.Г., Никитина Н.И. // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2012. – № 1-2. – С. 97-102.
49. Малышева, А. А., Невраева, И. В. Компетенции молодых выпускников вузов глазами работодателей [Текст] /Малышева, А. А., Невраева, И. В. // Известия ТПУ. – 2006. – №8. – С. 225-228.
50. Мартынова, А. Г. Обучение академическому письменному дискурсу в жанре экспозиторного эссе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мартынова, Анна Геннадьевна. – Омск, 2006. – 207 с.
51. Матюшенко, В. В. Обучение письменной деловой коммуникации на занятиях по немецкому языку в неязыковых вузах [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /Матюшенко, Виктория Владиславовна. – М., 2007. – 234 с.
52. Меркулова, Э.Н. Академическое письмо на английском языке в российском вузе: проблемы и решения [Текст] /Меркулова, Э.Н. // Научный журнал КубГАУ. – 2016 г. – №123. – Т. 9. – С.742-762.

53. Микерова Г.Г. Современные тенденции управления системой образования в России [Текст] /Микерова Г.Г. // Современные технологии управления. 2017. – № 4 (76). – С. 15-21.
54. Мильруд, Р.П., Максимова, И.Р. Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к общению на иностранном языке [Текст] /Мильруд, Р.П., Максимова И.Р. // Язык и культура. – 2017. – №38. – С. 250-268.
55. Назарова В. Н. Педагогические условия продуктивного обучения студентов языкового факультета академическому письму на английском языке [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 /Назарова Валентина Николаевна. – Таганрог, 2007. – 168 с.
56. Никитина, Е. Ю., Подорожко И. В. К вопросу о траектории развития умений делового письма у студентов вуза [Текст] /Никитина, Е. Ю., Подорожко И. В. // Научные исследования в образовании. – 2007. – №2. – С. 113-117.
57. Николаева, Е. А. Формирование иноязычной письменной дискурсивной компетенции у студентов неязыковых вузов [Текст] /Николаева, Е. А. // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – №40. – С. 473-476.
58. Николенкова, Н. В. Письменная коммуникация современных школьников как отражение уроков русского языка в средней школе [Электронный ресурс] /Николенкова, Н. В. // ЛИНГВИСТИКА И ШКОЛА – III /Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2007. – URL: <https://www.portal-slovo.ru/philology/37414.php>.
59. Никульшина, Н.Л., Мордовина Т.В. Аспекты обучения иноязычной научной письменной речи в высшей школе: монография для методистов, лингвистов, преподавателей вузов, аспирантов [Текст] / Никульшина, Н.Л., Мордовина Т.В. // Гос. ун-т "Тамбовский гос. тех. ун-т". – Тамбов : ТГТУ, 2014. – 159 с.
60. Ожигова, Л.Н. Мотивы профессиональной реализации личности в сфере гостиничного бизнеса и курортного дела [Текст] /Ожигова, Л.Н. // Человек. Сообщество. Управление. – 2008. – № 4. – С. 74-81.

61. Павлова, Н. А. Институт аккредитации в процессе реформирования системы высшего образования в США в 80-90-е годы XX века [Текст] / Павлова, Н. А. // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 927-929.
62. Петьков, В. А., Андриющенко С. И. Организация инновационной среды образовательного учреждения [Текст] / Петьков, В. А., Андриющенко С. И. // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – №1. – С. 105-109.
63. Подорожко И. В. Развитие умений делового общения у студентов вузов [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. 37 / Подорожко Инна Владимировна. – Челябинск, 2006. – 186 с.
64. Рубинштейн, С. Л. Основы психологии [Текст] / Рубинштейн, С. Л. – М., 1935 г. – 51 с.
65. Рябикина, З.И., Богомолова, Е.И. Взаимосвязь личностных характеристик пользователей социальных сетей интернета с особенностями их активности в сети [Текст] / Рябикина, З.И., Богомолова, Е.И. // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – № 109. – С. 1041-1057.
66. Савина, А. А. О результатах апробации экспериментального курса «Международные стандарты делового письма» [Текст] / Савина, А. А. // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2015. – №1 (157). – С. 151-157.
67. Сафонова, О. Ю.. Формирование опыта делового письменного общения будущих менеджеров в процессе обучения иностранному языку в вузе на примере английского языка [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сафонова Ольга Юрьевна. – Пенза, 2008. – 168 с.
68. Смирнова Н. В., Щемелева И. Ю. Роль письма в современном университете: анализ зарубежной практики обучения академическому письму [Текст] / Смирнова Н. В., Щемелева И. Ю. // Вестник Санкт-Петербургского

университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. — 2015. — № 2. — С. 185-197.

69. Соловова, Е.Н. ELT NEWS @ VIEWS /The Russian magazine for English language teachers [Электронный ресурс] / Соловова, Е.Н. // International Book Distribution. — 2003. — № 2. — V. 27 — С. 2-11.

70. Сорокина, И.Г., Цветкова Т.К. Обучение письму как компонент подготовки по иностранному языку [Текст] / Сорокина, И.Г., Цветкова Т.К. // Вопросы филологии. — 2010. — №1. — Т.34 — С. 102-113.

71. Суворова, И. В. Феномен письменной научной речи в России и США: Сравнительно-культурологический аспект [Текст]: дис ... канд. культ. : 24.00.01 / Суворова Ирина Васильевна. — М., 2003.— 191 с.

72. Фарисенкова, Л.В. Теоретические основы выделения и лингвометодическая интерпретация уровней коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык [Текст]: дис. ... док. пед. наук: 13.00.02. / Фарисенкова Любовь Викторовна. — М. 2001. — 334 с.

73. Фоменко, Г.Ю., Орел А.А. Направления активизации психологических ресурсов самореализации личности в сфере профессионального бытия [Текст] / Фоменко, Г.Ю., Орел А.А. // В сборнике: Социальная сфера общества: инновационные тенденции развития сборник материалов III Международной научно-практической конференции. — 2012. — С. 258-262.

74. Хосонова, В.В., Сеницын, Ю.Н. Коммуникативно-речевая компетентность как фактор педагогической деятельности [Текст] / Хосонова, В.В., Сеницын, Ю.Н. // В сборнике: Наука. Образование. Молодежь Материалы XIII Международной научной конференции молодых ученых и аспирантов. — 2016. — С. 86-88.

75. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования [Текст] / Хуторской, А.В. // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 55-61.

76. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Цветкова, Л.С. – М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.
77. Цукерман, Г.А., Обухова, О.Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения [Текст] / Цукерман, Г.А., Обухова, О.Л. // Культурно историческая психология. – 2014. – № 1. – Т. 10. – С. 34-42.
78. Черемисинова, Р.А. Методика формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Черемисинова Римма Анатольевна. – Нижний Новгород, 2017.– 221 с.
79. Чуйкова, Э. С. Академическое письмо: какое содержание актуально для России? [Текст] / Чуйкова, Э. С. // Высшее образование в России. - 2016. - № 12 (207). – С. 59-67.
80. Штурба, В. А., Штурба, Е. В., Астанина, Л. В. Шаг вперед, два шага назад? к вопросу о положении дел в современном российском образовании [Текст] / Штурба, В. А., Штурба, Е. В., Астанина, Л. В. // ИСОМ. – 2017. – №5-1. – С. 247-253.
81. Шубин, Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам [Текст] / Шубин, Э. П. – М.: Просвещение, 1972. – 351 с.
82. Щербак, Е.Н. Зарубежные образцы системы управления высшим образованием (на примере образовательных стандартов Франции и США) [Текст] / Щербак, Е.Н. // Образование и право. – 2012. – Т. 37. – №9. – С. 79-87.
83. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц [Текст] / А.Н.Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
84. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Эльконин, Д.Б. – М., 1998. – С. 100-111.

85. Яковлева, Л.Л. Психологические особенности овладения письменной речью на иностранном языке [Текст] / Яковлева, Л.Л. // Труды пск. политех. инст-та". – 2008. – № 12.1. – С. 85-87.

86. Ясько, Б.А., Казарин, Б.В. Роль образовательной среды нового типа в профессиональном становлении специалиста. [Текст] / Ясько, Б.А., Казарин, Б.В. // Инновации в образовании. Материалы IX региональной межвузовской учебно-методической конференции с международным участием. – 2018. – С. 331-335.

87. 2014 McCombs New Student Handbook Website FINAL [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mcombs.utexas.edu/~media/Files/MSB/BBA/Management.pdf>

88. 2017-2018 Berkeley Academic Guide < University of California, Berkeley [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://guide.berkeley.edu/>

89. 2018 Best Undergraduate Business Management Programs – US News & World Report. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.usnews.com/best-colleges/rankings/business-management>

90. A Brief History of Yale [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://guides.library.yale.edu/yalehistory> (дата обращения: 09.02.2015)

91. ACBSP Standards and Criteria For Demonstrating Excellence In Baccalaureate/Graduate Degree Business Programs. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.acbsp.org/resource/collection/EB5F486D-441E-4156-9991-00D6C3A44ED1/ACBSP_Standards_and_Criteria_-_Bacc-Grad.pdf.

92. ACT National Curriculum Survey 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/NCS-2016-1.pdf>.

93. Analytic Quality Glossary. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/professionalbody.htm>.

94. Angell, P. Business communication design. McGraw Hill Irwin. – Boston, MA. – 2004. – 254 с.

95. Argenti, Paul A., Forman. Should business schools teach Aristotle? [Электронный ресурс] / Strategy & Business. – 1998. – Режим доступа: <http://www.strategy-business.com/briefs/98312>.
96. Association for Business Communication. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.businesscommunication.org/page/about>.
97. Astin, A. W. What Matters in College? Four Critical Years Revisited [Текст] / The Journal of Higher Education. – 1994. – Vol. 65. – N. 5 – С. 615-622.
98. Axelrod, R. B., Cooper, C. R. The St Martin's Guide to Writing, 6th edn. [Текст] / New York: Bedford. – 2001. – 231 с.
99. Bazerman, C. Reference Guide to Writing Across the Curriculum [Текст] / Little J., Chavkin T., Fourquette D., & Garufis J. // Reference Guides to Rhetoric and Composition. – West Lafayette, IN. – 2006. – 177 с.
100. Berlin, James. Rhetoric and Reality: Writing Instruction in American Colleges, 1900-1985 [Текст] / Carbondale: Southern Illinois University Press. – 1987. – 224 с.
101. Berlin, James. Poststructuralism, Cultural Studies, and the Composition Classroom [Текст] / Rhetoric Review 11 : 16-33. Rpt. Professing the New Rhetoric. // Ed. Theresa Enos and Stuart C. Brown. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. – 1994. – С. 461-480.
102. Bernoff, J. The State of Business Writing [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://withoutbullshit.com/wp-content/uploads/2016/07/State-of-Business-Writing-2016-final-2.pdf>.
103. Bizzell, Patricia. Contact Zones' and English Studies [Текст] / College English. – 1994. – 56.2. – С. 163-69.
104. Blanchard, K., Root, Ch. Ready to Write More: From Paragraph to Essay [Текст] / New York: Addison Wesley Longman. – 1997. – 215 с.
105. Boquet, Elizabeth H. Our Little Secret': A History of Writing Centers, Pre- to Post-Open Admissions [Текст] / CCC. – 1999. – V. 50.3. – С. 463-482.

106. Boardman, Cynthia A, Frydenberg, Jia. Writing to Communicate: Paragraphs and Essays [Текст]. New York: Pearson Education. – 2nd edition, 2002. – 154 с.
107. Brereton, John C. The Origins of Composition Studies in the American College, 1875-1925: A Documentary History [Текст] / University of Pittsburgh Press. – 1995. – 74 с.
108. Brock, T. Young adults and higher education: Barriers and breakthroughs to success [Текст] /The Future of Children. – 2010. – Vol. 20. – N 1. – С. 109-132.
109. Brown, S.C., Enos Th., Reamer D., Thompson J. Portrait of the Profession: The 2007 Survey of Doctoral Programs in Rhetoric and Composition [Текст] / Rhetoric Review. – 2008. – Vol. 27. – № 4. – С. 331-340.
110. BA 324. Business Communication Master Syllabus [Электронный ресурс]. – 2018. – Режим доступа: https://www.mcombs.utexas.edu/~media/Images/MSB/Centers/SCMC/Documents/BBA%20Core/Spring%2018/BA%20324_Business%20Communications_Lindsay.pdf.
111. Carino, P. Early Writing Centers: Toward a History. [Текст] /The Writing Center Journal. – 1995. – V.15(2) – P. 103-115.
112. Colorado State University Writing Center [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://writingcenter.colostate.edu>.
113. Conference on College Composition and Communication [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ncte.org/cccc>.
114. Connors, R. Composition-Rhetoric: Backgrounds, theory, and pedagogy [Текст] / University of Pittsburgh Press. – Pittsburgh, PA. – 1997. – 111 с.
115. Connors, R. The New Abolitionism: Toward a Historical Background [Текст] /Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction // Ed. Joseph Petraglia. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. – 1995. – С. 3-26.
116. Connors, R.J. The Abolition Debate in Composition: A Short History [Текст] /Composition in the twenty-first century : crisis and change /edited by Lynn

Z. Bloom, Donald A. Daiker, Edward M. White. – Carbondale: Southern Illinois University Press, 1996. – 147 с.

117. Conrad, D., Newberry R. 24 Business communication skills: Attitudes of human resource managers versus business educators [Текст] /American Communication Journal. – 2011. – Vol. 13. – № 1. – С. 4-23.

118. Council of Writing Program Administrators. Bylaws [Текст] /WPA: Writing Program Administration. – 1981. – № 4. – С. 61-62.

119. Crowley, S. Composition in the University: Historical and Polemical Essays [Текст] / University of Pittsburgh Press. Pittsburgh, PA, 1998. – С. 46-58.

120. Cruikshank, K. Integrated Curriculum and the Academic Disciplines: The NCTE Correlated Curriculum of 1936 [Текст] /Curriculum and Consequence. Herbert Kliebard and the Promise of Schooling /Ed. B. Franklin. New York: Teachers College Press. – 2000. – С. 178-196.

121. Delpit, Lisa D. The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children [Текст] / Harvard Educational Review. – 1998. – 58.3. – С. 280-98.

122. Du-Babcock, B. Teaching business communication: Past, present, and future [Текст] /The Journal of Business Communication. – 2006. – Vol. 43. – № 3. – С. 253-264.

123. Eastern Illinois University. A-Z Index. Composition studies [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://booth.library.eiu.edu/subjectsPlus/subjects/guide.php?subject=Comp>.

124. Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://www.aacsb.edu/~media/AACSB/Docs/Accreditation/Standards/2013-bus-standards-update-jan2015.ashx>

125. Emig, J. The Composing Processes of Twelfth Graders [Текст] / NCTE Press. – 1971. – 96 с.

126. Fleming, D. From form to meaning : freshman composition and the long sixties, 1957-1974 [Текст] / University of Pittsburgh Press. Pittsburgh, Pa, 2011. – 276 с.
127. Floyd, C.J., Gordon M.E. What skills are most important? A comparison of employer, student, and staff perceptions [Текст] /Journal of Marketing Education. – 1998. – Vol. 20. – № 2. – С. 103-109.
128. Freire, Paulo. “The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom and Education and Conscientização.” [Текст] / Harvard Educational Review. – 1970. – 40(1) – С. 205-212.
129. Fulwiler, T. Language Connections: Writing and Reading Across the Curriculum [Текст] / Young A. / WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies. Fort Collins, CO. – 2000. – С. 9-13.
130. Galkina, T.E., Nikitina, N.I., Sizikova, V.V., Chemodanova, D.I., Grebennikova, V.M. Deontological Approach to the Development of Professionally-communicative Culture Education Managers on Upgrading Courses [Текст] /Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2015. – Т.6. – № 4, S1. – С. 290-298.
131. Gannett, C., Brereton, J., Tirabassi, K.E. We All Got History. Process and Product in the History of Composition [Электронный ресурс] / Duke University Press, 2010. – Vol. 10. – № 2. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1215/15314200-2009-046>.
132. Gofine, M. How Are We Doing? A Review of Assessments within Writing Centers [Текст] /The Writing Center Journal. – 2012. – V. 32. – №.1. – С. 39-49.
133. Golden, J.L., Corbett, E.P.J. The Rhetoric of Blair, Campbell, and Whately [Текст] / New York: Holt, Rinehart and Winston. – 1968. – 403 с.
134. Graduates are not prepared to work in business [Текст] / Association Trends. – 1997. – С. 4-5.
135. Grebennikova, V.M., Nikitina, N.I., Povetkin, S.A. The Development of Communicative Culture Among Senior Pupils by Means of Game Technologies

[Текст] / Журнал министерства народного просвещения. – 2016. – № 4 (10). – С. 172-180.

136. Gustafson, L., Johnson, J., Hovey, D. Preparing Business Students-Can We Market Them Successfully? [Текст] / Business Education Forum. – 1993. – Vol. 47. – С. 23-36.

137. Hanna, M., Wilson, G. Communicating in business and professional settings [Текст] / The McGraw-Hill Companies. – New York, NY, 1998. – 256 с.

138. Hanson, R., Stephenson, Sh. “Writing Consultations Can Effect QUantifiable Change: One Institution’s Assessment.” [Текст] / Writing Lab Newsletter. – 2009. – № 33(9). – С.1-5.

139. Hayakawa, S. I. Language in Thought and Action. 1939. Enlarged ed. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich. – 1978. – 304 с.

140. Hill, C. College Writing R1A. Fall 2015. Sample syllabus for CWR1A – College Writing Programs – UC Berkeley [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://writing.berkeley.edu/file/110/download?token=L3uf6t4H>.

141. Huegli, J. M., Tschirgi, H. D. An investigation of communication skills application and effectiveness at the entry job level [Текст] / The Journal of Business Communication. – 1974. – Vol.12 – № 1. – С. 24-29.

142. International Writing Centers Association [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://writingcenters.org/about-iwca>.

143. Jaschik, S. SAT Scores drop. Declines take averages down to lowest point in years. Inside Highered [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.insidehighered.com/news/2015/09/03/sat-scores-drop-and-racial-gaps-remain-large.

144. Kalikoff, B. 'From Coercion to Collaboration: A Mosaic Approach to Writing Centre Assessment' [Текст] / The Writing Lab Newsletter. – 2001. – V. 26, № 1. – С. 5-7.

145. Keyser, M. Business communication: What does it include? [Текст] / The Journal of Business Communication. – 1972. – Vol. 9. – № 4. – С. 33-39.

146. Knight, M. Writing and other communication standards in undergraduate business education: A study of current program requirements, practices, and trends [Текст] / *Business Communication Quarterly*. – 1999. – Vol. 62. – № 1. – С.10-28.
147. Krapels, R. H., Arnold, V. D. Response to Murphy’s “Re-viewing business communication.” [Текст] / *The Journal of Business Communication*. – 1998. – Vol. 35. – № 1. – С. 149-153.
148. Labaree, David F. Balancing Access and Advantage in the History of American Schooling [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://web.stanford.edu/~dlabaree/publication2013/Balancing_Access_andAdvantage.pdf.
149. Lee, D.W., Blaszczynski, C. Perspectives of 'Fortune 500' executives on the competency requirements for accounting [Текст] / *Journal of Education for Business*. – 1999. – Vol.75. – С. 104-108.
150. Leisner, K. RHE 306: Rhetoric and Writing, Syllabus, Class Policy Statement, and Schedule. Fall 2014 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://liberalarts.utexas.edu/files/4652079>.
151. Lerner, N. The Teacher-Student Writing Conference and the Desire for Intimacy [Текст] / *College English*. – 2005. – № 68. – С. 186-208.
152. Lloyd, D.J., Warfel, H.R. American English in its cultural setting [Текст] / New York: Knopf, 1956. – 356 с.
153. Locker, K. The Role of the Association for Business Communication in shaping business communication as an academic discipline [Текст] / *Journal of Business Communication*. –1998. – Vol. 35. – № 1. – С. 14-49.
154. Martin, J. St Clair, Davis B.D., Krapels, R.H. A comparison of the top six journals selected as top journals for publication by business communication educators [Текст] / *The Journal of Business Communication*. – 2012. – Vol. 49. – № 1. – С. 3-20.

155. McCleary, B. Survey of Remedial Education in Higher Education More Relevant to Politics Than to Teaching and Curriculum [Текст] / Composition Chronicle: Newsletter for Writing Teachers. – 1997. – Vol.10 – № 4. – С. 1-3.
156. McEwen, T. The impact of type and level of college degree on managerial communication competence [Текст] / Journal of Education for Business. – 1998. – Vol.73. – № 6. – С. 352-357.
157. McLeod, S. Appendix: National Survey of Writing Across the Curriculum Programs/ Shirley S. [Текст] / Strengthening Programs for Writing across the Curriculum. San Francisco: Josey-Bass. – 1988. – С.103-130.
158. McLeod, S. Writing Program Administration [Текст] / Parlor Press and The WAC Clearinghouse. – West Lafayette, IN, 2007. – 172 с.
159. McLeod, S.H. Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs/ Soven M. [Текст] / Landmark Publications in Writing Studies. Fort Collins, CO. – 2000. – С.1-8.
160. Moghtader, M., Cotch, A., Hague, K. The First-Year Composition Requirement Revisited: A Survey [Текст] / College Composition and Communication. – 2001. – Vol. 52 – № 3 – С. 455-467.
161. Moore, Robert H. 1950. The Writing Clinic and the Writing Laboratory.” [Текст] / College English. – 1950. – V.11(7) – С. 388-393.
162. Morreale, S.P., Osborn, M.M., & Pearson, J.C. Why communication is important: A rationale for the centrality of the study of communication [Текст] / Journal of the Association for Communication Administration. – 2000. – №1. – С. 1-25.
163. Mulhere, K. SAT Scores Take a Dip [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://time.com/money/4508286/average-sat-scores-class-2016>.
164. Murphy, H., Hildebrandt, H., Thomas, J. Effective business communications [Текст] / McGraw-Hill, Irwin // New York, NY, 1997. – 240 с.
165. National census of writing Effective business communications [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://writingcensus.swarthmore.edu>.

166. National Commission on Writing. Writing: A ticket to work... or a ticket out [Текст] / College Entrance Examination Board // New York, NY, 2004. – 44 с.

167. National Council of Teachers of English [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.ncte.org/history>.

168. Nikitina, N.I., Galkina, T.E., Agronina, N.I., Tolstikova, S.N., Grebennikova, V.M. Personalized approach to professional development of “helping” professions specialists [Текст] / Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2015. – Т. 6. – № 5 S4. – С. 437-445.

169. Nikitina, N.I., Galkina, T.E., Tolstikova, S.N., Avtionova, N.V., Volenko, O.I., Grebennikova, V.M. The Characteristics of the Model for Development of Communicative Deontological Culture of School Principals in the System of Their Refresher Training [Текст] / Life Science Journal. – 2014. – Т. 11. – № 12. – С. 542-546.

170. Nikitina N.I., Nikishina I.N., Galkina T.E., Grebennikova V.M., Tolstikova S.N. On College Formation of Future Lawyers Professional Readiness to Work in Social Welfare Institutions [Текст] / International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Т. 11. – № 16. – С. 9634-9647.

171. Nikitina N.I., Podzorova M.I., Nikishina I.N., Galkina T.E., Grebennikova V.M., Tolstikova S.N. About Tolerance Development in Future Social Workers at University as a Professionally Important Quality [Текст] / Indian Journal of Science and Technology. – 2016. – Т. 9. – № 29. – С. 9461-9476.

172. Nikitina N.I., Romanova E.Yu., Komarova E.V., Tolstikova S.N., Grebennikova V.M. Qualimetric methods in the evaluation of the quality of professional training of specialists in social work [Текст] / Review of European Studies. – 2015. – Т. 7. – № 3. – С. 66-79.

173. Nikitina N.I., Romanova E.Yu., Vasilyeva T.V., Nikishina I.N., Grebennikova V.M. Characteristics of the Process of Culture Development Project Activities (Culture of Social Engineering) at the Future Bachelors of Social Work

[Текст] / European Journal of Contemporary Education. – 2017. – № 6 (1). – С. 64-76.

174. North Stephen M. The Idea of a Writing Center. [Текст] /College English – 1984. – V. 46.5. – С. 433-446.

175. Nystrand, Martin. "Rhetoric's 'Audience' and Linguistics' 'Speech Community': Implications for Understanding Writing, Reading, and Text." What Writers Know: The Language, Process, and Structure of Written Discourse [Текст] / Ed. Martin Nystrand. New York: Academic, 1982. – 356 с.

176. Ober S. Contemporary business communication [Текст] / Houghton Mifflin. – Boston, MA. 2001. – 209 с.

177. Ober S. The status of business communication instruction – 1986 vs. 1982. [Текст] / The Journal of Business Communication. – 1987. – Vol. 24. – № 3. – С. 49-60.

178. Ober S., Wunsch A. P. The status of business communication instruction in postsecondary institutions in the United States [Текст] / The Journal of Business Communication. – 1982. – Vol. 20. – № 2. – С. 5-16.

179. Ohmann R. The strange case of our vanishing literacy [Текст] / Politics of letters. Wesleyan University Press. – Middleton, CT, 1987. – С. 230-235.

180. Oshima, A., Hogue, A. Introduction to Academic Writing: Second Edition [Текст] / Addison Wesley Longman, 1997. – 245 с.

181. Oshima, A., Hogue, A. Writing Academic English, Third Edition [Текст] / Addison Wesley Longman, 1999. – 245 с.

182. Overview and influence of the G.I.Bill [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www15.uta.fi/FAST/US2/REF/gi-bill.html>.

183. Peterson, M. S. Personnel interviewers' perceptions of the importance and adequacy of applicants' communication skills [Текст] / Communication Education. – 1997. – № 46. – С. 287-291.

184. Plutsky S. Faculty perceptions of students' business communication needs [Текст] / Business Communication Quarterly. – 1996. – Vol. 59. – № 4. – С. 69-75.

185. Reinsch N. L. Jr. Business Communication: Present, Past, and Future [Текст] / Management Communication Quarterly. – 1996. – Vol. 10. – С. 27-49.
186. Reiss D. Electronic Communication Across the Curriculum [Текст] / Selfe D., Young A. // Urbana, IL: NCTE, 1998. – 313 с.
187. Robles M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace [Текст] / Business Communication Quarterly. – 2012. – Vol. 75. – С. 453-465.
188. Roebuck D. Improving business communication skills [Текст] / Prentice-Hall – Upper Saddle River, NJ, 2001. – 189 с.
189. Russ T. L. The status of the business communication course at U.S. colleges and universities [Текст] / Business Communication Quarterly. – 2009. – Vol. 72. – С. 395-413.
190. Russell, D. R. Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History, 2nd Ed [Текст] / Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002. – 324 с.
191. Sharp M. R., Brumberger E. R. Business Communication Curricula Today: Revisiting the Top 50 Undergraduate Business Schools [Текст] / Business Communication Quarterly. – 2013. – Vol. 76. – № 1. – С. 5-27.
192. Siegel G. Management accounts: The great communicators [Текст] / Strategic Finance. – 2000. – Vol. 82. – С. 75-77.
193. Smit D. The End of Composition Studies [Текст] / Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004. – 185 с.
194. Smith, Ron. "The Composition Requirement Today: A Report on a Nationwide Survey of Four– Year Colleges and Universities." [Текст] / College Composition and Communication. – 1974. – Vol. 25 – С. 138-148.
195. Standards for accreditation Commission on institutions of higher education New England Association of schools and colleges. [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://cihe.neasc.org/downloads/Standards/Standards_for_Accreditation.pdf.

196. Swanson J. C., Swanson N. E. The value of business communications as perceived by business administration graduates [Текст] / The Journal of Education for Business. – 1990. – Vol. 65. – № 4. – С. 168-171.

197. Tanner J.R., Totaro M.W. Accounting educators' perceptions of accounting students' preparation and skills: A 10-year update [Текст] / The Journal of Education for Business. – 1998. – Vol. 74. – С. 16-18.

198. Tanner J., Cudd M. Finance degree programs and the issue of student preparedness [Текст] / The Journal of Education for Business. – 1999. – Vol. 75. – С. 335-341.

199. Thaiss Ch. The State of WAC/WID in 2010: Methods and Results of the U.S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project/ Porter T. [Текст] / College Composition and Communication. – 2010. – № 61(3). – С. 524-570.

200. Thaiss Ch., Porter T. The State of WAC/WID in 2010: Methods and Results of the U.S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project [Текст] / College Composition and Communication. – 2010. – Vol. 61. – № 3. – С. 524-570.

201. The 2013 Handbook of accreditation revised [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.wascsenior.org/resources/handbook-accreditation-2013>.

202. The Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement. Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.sacscoc.org/pdf/2012PrinciplesOfAccreditation.pdf>.

203. The University of Southern Mississippi Writing Center [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.usm.edu/writing-center/what-writing-center>

204. The University of Texas Arlington Writing Center [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.uta.edu/owl/about%20us/mission-statement.php>.

205. The University of Texas at Austin. Core Curriculum [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://catalog.utexas.edu/general-information/academic-policies-and-procedures/core-curriculum>.

206. The University of Wisconsin-Madison Writing Center Mission Statement [Электронный ресурс] / Режим доступа: [/https://writing.wisc.edu/AboutUs/mission.html](https://writing.wisc.edu/AboutUs/mission.html).
207. Thought Co. Composition studies [Электронный ресурс] / Режим доступа: [/https://www.thoughtco.com/what-is-composition-studies-1689773](https://www.thoughtco.com/what-is-composition-studies-1689773).
208. Transcript of Morrill Act (1862) [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=33&page=transcript>.
209. U.S. Department of Education (1993): 120 years of American education: A statistical portrait [Текст] / Government Printing Office. – Washington, DC, 1993. – 75 с.
210. University of North Texas at Dallas Writing Center [Электронный ресурс] / Режим доступа: /understanding_the_purpose_and_role_of_writing_centers_0.pdf.
211. Walvoord B. E. The Future of WAC [Текст] / College English. – 1996. – № 58(1). – С. 58-79.
212. Wardrope W. J., Bayless M. Content of the business communication course: An analysis of coverage [Текст] / Business Communication Quarterly. – 1999. – Vol. 62. – № 4. – С. 33-40.
213. Wardrope W. J. Department chairs' perceptions of the importance of Business communication skills [Текст] / Business Communication Quarterly. – 2002. – Vol. 65. – № 4. – С. 60-72.
214. Warfel, Harry R. Structural Linguistics and Composition [Текст] / CE. – 1958. – № 20. – С. 205-213.
215. Watts J. Pairing courses across the disciplines: Effects on writing performance [Текст] / Written Communication. – 2012. – С. 208-235.
216. Weber M.R., Crawford A., Don Dennison 2012). North Carolina Human Resource Professionals' Perceptions of Soft Skill Competencies [Текст] / Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism. – 2012. – Vol. 11. – №. 3. – С. 225-238.

217. What Will They Learn? 2017-18. A Survey of Core Requirements at Our Nation's Colleges and Universities October 2017 by American Council of Trustees and Alumni. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.goacta.org/images/download/What-Will-They-Learn-2017-18.pdf>.

218. What Will They Learn? 2010. A Survey of Core Requirements at Our Nation's Colleges and Universities October 2017 by American Council of Trustees and Alumni. [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.goacta.org/images/download/what_will_they_learn_2010-11.pdf.

219. White, Edward M. "Equivalency Testing in College Freshman English: a Report and a Proposal." [Текст] / San Bernardino. – Calif: English Council, 1972. – 45 с.

220. Winsor, J. L., Curtis, D. B., & Stephens, R. D. National preferences in business and communication education [Текст] / Journal of the Association for Communication Administration. 1997. – № 3. – С. 170-179.

221. WPA Outcomes Statement for First-Year Composition (3.0) [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://wpaacouncil.org/positions/outcomes.html>.

222. Writing Across the Curriculum. [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/Writing_Across_the_Curriculum

223. Wu D. Introducing Writing Across The Curriculum Into China: Feasability And Adaptation [Текст] / Clemson University. – 2010. – С.11-25.

224. Yahner W., Murdick W. The Evolution of a Writing Center: 1972-1990 [Текст] /The Writing Center Journal. – 1991. – Vol. 11,2. – С. 13-28.

225. Zoellner, Robert. "Talk-Write: A Behavioral Pedagogy for Composition." [Текст] / CE. – 1969. – № 30. – С. 267-320.