

## **КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Т. Х. Невструева**

Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск

В современных концепциях высшего образования задача дальнейшего развития компетентностной модели, соответственно, определения набора общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций связана с необходимостью постоянного мониторинга и оперативной корректировки профиля профессионального образования с учетом изменений на рынке труда. Задача формирования коммуникативной компетенции в полной мере отражает тенденции рынка труда в мировой экономике, стабилизации показателей ВВП и занятости населения в сфере услуг. В развитых странах Запада от 70 до 80 % населения работают в сфере услуг, в которой создается большая доля ВВП. В России динамика показателей данной сферы экономики значительно выросла (от 34, 9 % в 1996 г. до 58 % в 2016) [7].

Что из этого следует, если исходить из взаимосвязи компетентностной модели высшего образования и рынка труда, готовности молодого специалиста к профессиональной деятельности в сфере услуг? Необходимо признать, что коммуникативная компетенция должна стать не только общекультурной, но и профессиональной компетентностью. Это особенно важно для студентов, будущая деятельность которых связана с большим числом коммуникативных задач, от решения которых будет зависеть успешность прохождения первого этапа профессиональной адаптации и дальнейшая эффективность (неэффективность) их деятельности.

Экстенсивное расширение в отечественной экономике профессиональных сфер, связанных с обслуживанием, привело к увеличению потребности в специалистах «контактной зоны» (зона видимости). К «контактной зоне» относят комплекс физических, психологических, профессиональных факторов (место предоставления услуг, коммуникативный процесс, опыт и зна-

ния представителя сферы услуг и др.). В зарубежной системе обучения, при подготовке специалистов для этих видов деятельности акцент сделан именно на коммуникативную подготовку. Отметим, в России эти задачи продекларированы на уровне образовательных стандартов, но достаточно часто молодой выпускник вуза не готов к профессиональному выполнению коммуникативных функций. Эта проблема в последние годы решается на уровне дополнительных обучающих программ специалистов через систему стандартизированных тренингов в крупных организациях (например, в системе Сбербанка). Также подчеркнем, что оптимальная модель адаптационного психологического сопровождения молодого специалиста «контактной зоны» должна включать весь цикл мониторинга: предварительную диагностику, тренинги, посттренинговое сопровождение, повторную диагностику и наставничество [4, с. 23].

Можно предположить, что психологический мониторинг должен осуществляться в вузе, реализуя принцип обратной связи в системе «предприятие – вуз», и включать основные базовые критерии коммуникативной компетенции с учетом специфики сферы услуг. На предприятиях мониторинг формирования коммуникативной компетенции молодых специалистов осуществляют: отдел подбора и оценки персонала; отдел адаптации персонала; отдел обучения и развития персонала; отдел контроля качества обслуживания клиентов (структура отделов зависит от предприятия). Сегодня разработаны отечественные стандарты оценки персонала: «Стандарт центра оценки», «Профессиональный стандарт “Коуч”», «Российский стандарт тестирования персонала» (представление и экспертные оценки этих стандартов представлены в журнале «Организационная психология» 2015, № 2, 2013, № ). Вуз не располагает специализированными отделами мониторинга компетенций, их оценка осуществляется в процессе обучения и совсем не обязательно диагностируется по окончании вуза.

Важным этапом профессионализации и стандартизации отечественной системы оценки персонала является разработка (в рамках комплексного плана мероприятий Правительства РФ по разработке профессиональных стандартов на 2014–2016 гг.) профессионального стандарта «Специалист по обучению и раз-

витию персонала». Этот документ должен определять стандарты профессии и формализовать деятельность «внутренних» специалистов по обучению и развитию персонала предприятий, а также тех организаций, которые оказывают услуги по обучению и развитию персонала на основании договорных отношений.

В современной ситуации в системе психологически ориентированной подготовки специалистов для сферы услуг возникает ряд вопросов: на какие критерии в обучении ориентируется вуз и конкретный педагог; насколько они унифицированы (или только обозначены через дисциплины и их общие цели); какой «продукт» предприятие получает из вуза; насколько он соответствует ожиданиям и задачам; какие претензии этот многоликий, многоотраслевой рынок мог бы предъявить (или не предъявить) вузу; насколько отличаются молодые специалисты из разных вузов по уровню коммуникативной культуры, по сформированности отдельных показателей коммуникативной компетенции? Видимо, задачей специалиста по обучению и развитию персонала будет уменьшение люфта между уровнем компетенции (в том числе коммуникативной) вчерашних студентов и требованиями конкретной организации.

В проведенном нами эмпирическом исследовании (2015–2017 гг.) мы реализовали задачу диагностики и развития коммуникативной компетенции у молодых специалистов «контактной зоны» при взаимодействии с большим количеством фронт-персонала (регистраторы медицинских центров, менеджеры по обслуживанию клиентов, продавцы-консультанты, агенты службы организации пассажирских авиаперевозок). Результаты исследования: определен уровень коммуникативной компетенции, его связь с особенностями межличностных отношений, эмоциональным интеллектом, проведен комплекс адаптационных мероприятий, включая специально-организованный тренинг.

Следует отметить, что исследователи констатируют дискуссионный характер понятий «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная компетенция». В исследовании мы опирались на подход В. Д. Щадрикова, который компетенцию относил к необходимому набору знаний, умений и навыков, необходимых для деятельности [6], и учитывали личностный ресурс формирования компетенции. В качестве предиктора развития

коммуникативной компетенции был представлен эмоциональный интеллект как совокупность способностей для понимания своих и чужих эмоций и управления ими. (Дж. Майер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулмен; Р. Бар-Он, Д. Люсин, И. Н. Андреева и др.).

Важно подчеркнуть, что «отсутствие какой-либо интегральной методики по определению базовых компонентов коммуникативной компетенции ставит исследователя перед необходимостью “собирать” идеальный “образ” коммуникативной компетенции в соответствии с профилем изучаемой профессиональной ниши. Необходимо также подчеркнуть, что в “сборке” исследователь должен исходить не только из набора диагностических параметров, но и конкретных практико-ориентированных задач развития коммуникативной компетенции в конкретной сфере деятельности» [4, с. 24].

При организации исследования мы ориентировались на запросы руководителей, анкетирование которых позволило выделить составляющие коммуникативных умений, необходимых для успешной профессиональной деятельности: умение вступить в контакт с другим (незнакомым) человеком, контактность – 86,2 %; умение управлять общением – 93,3 %; умение устанавливать дружеские отношения в коллективе – 71,6 %; умение доносить и обмениваться информацией – 75,3 %; умение понимать чувства и состояние другого человека (эмпатия) – 68,4 %; умение оказать сочувствие и поддержку – 63,4 %; умение управлять конфликтными ситуациями – 78,7 %; умение адекватно реагировать на справедливую/несправедливую критику – 56,2 %. Анкетирование также показало, что является причинами низкого уровня владения коммуникативной компетенцией: 41,2 % руководителей считают, что это отсутствие специальных знаний и умений; 37,6 % – низкий уровень обучения в вузе; 17,6 % – отсутствие условий для развития коммуникативных навыков и умений на предприятии; 3,6 % – низкая мотивация у молодых специалистов.

Были использованы: методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера, тест «Уместе ли вы слушать» Д. Я. Райгородского, тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю. З. Гильбуха), методика С. В. Духновского

«Субъективная оценка межличностных отношений», опросник эмоционального интеллекта – ЭМИн (Д. В. Люсин)

Диагностическое исследование выявило «зоны риска» адаптационного процесса по следующим параметрам: а) показателям коммуникативного самоконтроля (эмоциональная несдержанность, негибкость в зависимости от ситуации общения, прямолинейность); б) параметрам специалиста как собеседника (недостаточно внимания, критическое отношение к высказываниям, поспешные выводы, поиски скрытого смысла, неразвитые умения слушать и устанавливать дружескую атмосферу, понимать проблемы собеседника, зависимость поведения от влияния других людей); в) стилю общения: зависимый и агрессивный (влияние других, несдержанность, проявление резкости, раздражения, гнева, категоричности суждений); г) проблемам, связанным с «пограничными» проявлениями общительности (напряженность и неустойчивость в отношениях, агрессия); д) удаляющим чувствам (одиночество, злость, зависть, стыд, обида, презрение и др.); е) сложности в идентификации эмоций, понимании их причин и следствий, нахождении словесного выражения, в контроле интенсивности внутренних и внешних эмоций, в понимании и управлении своими эмоциями и эмоциями других людей [4, с. 25–26].

Исследование послужило основой создания психологической тренинговой программы сопровождения студентов, будущих специалистов «контактной зоны», как следующего этапа эмпирического исследования по реализации подхода – от проблем адаптации молодого специалиста к процессу подготовки в вузе.

Возможные направления актуализации психологических аспектов развития коммуникативной компетенции в условиях вуза:

1. Расширение контекста обсуждения. Сегодня проблема коммуникативных компетенций может и должна рассматриваться в контексте проблем дискурса – речи, «погруженной в жизнь». При рассмотрении дискурса в исследованиях школы, известной как «дискурсивная психология», коммуникант раскрывается как «множество социальных идентичностей», его коммуникативным связям присуща многоплановость и изоморфность (R. Harré, P. Stearns, J. Potter). Речевое поведение в

общении на контролируемом и неконтролируемом уровне также рассматривается как дискурсивное, причем его успешность зависит от специальных дискурсивных способностей, обеспечивающих данное взаимодействие [1; 2].

2. Проблема стандартов формирования коммуникативной компетенции, их реализации в условиях конкретных вузов. Наблюдаются различия в подготовке специалистов в зависимости от вуза (от достаточно высокого уровня подготовки до весьма слабого). При наличии общего набора дисциплин и количества часов важна роль психологического сопровождения подготовки студентов (наличие психологических центров, психологов-тренеров, специальной подготовки педагога, его мотивации, платных и бесплатных программ развития коммуникативных компетенций и др.).

3. Оценка коммуникативной компетенции в вузе, модели, программы мониторинга формирования компетенций. Данный вопрос имеет определенный уровень разработанности в отдельных вузах. Важны работы, обобщающие этот опыт в целях внедрения его в других вузах [см. например, 3; 5].

4. Значительное число диссертационных исследований (специальность «Педагогическая психология») по проблеме формирования коммуникационной компетентности для разных образовательных программ завершаются на уровне исследований, не конкретизируются в «рецепты» на уровне стандартов. Остается открытым вопрос: какое число разработанных и внедренных в учебный процесс программ по результатам диссертаций продолжают функционировать в вузе?

Следует согласиться, что концепции образования, ориентированного на результат, цели обучения должны формулироваться как проекция профессиональных требований, предъявляемых рынком труда. В этой ситуации вуз может и должен взять на себя роль не только провайдера образовательных услуг, но и адаптера между потребителями этих услуг – студентами и рынком труда. Основные задачи, которые при этом необходимо решить в сфере управления образовательным процессом, сводятся к необходимости научиться отображать требования рынка труда, в том числе прогнозируемые на несколько лет вперед, в целях и содержании образовательных программ, обеспечивать

подбор и реализацию соответствующих образовательных технологий и, наконец, сформировать эффективную систему мониторинга образовательных результатов [3, с. 42].

### Литература

1. Воронин А. Н., Кочкина О. М., Дискурсивные и лингвистические способности в структуре интеллекта человека // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. 2008. Т. 5, № 2. С. 124–132.
2. Дискурс как новая лингвофилософская парадигма : учеб. пособие / сост. А. Г. Горбунов. Ижевск : Изд-во Удмурт. ун-та, 2013. 56 с.
3. Мартыненко О. О., Садон Е. В. Мониторинг формирования компетенций как важнейший инструмент управления образовательным процессом вуза // Университетская управление практика и анализ. 2008. № 3 С. 43–49.
4. Невструева Т. Х., Спирина В. В. Коммуникативная компетенция как фактор адаптации молодого специалиста // Высш. образование сегодня. 2017. № 7. С. 23–26.
5. Прокофьева Е. Н., Левина Е. Ю. Загребина Е. И. Диагностика формирования компетенций студентов в вузе // Фундамент. исслед. 2015. № 2 (ч. 4). С. 797–801.
6. Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестн. Ярослав. гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Сер. Психология. 2006. № 1.
7. Экономика России, цифры и факты [Электронный ресурс]. URL: <https://utmagazine.ru/posts/10567-ekonomika-rossii-cifry-i-fakty-chast-14-sfera-uslug>.