

В. В. Семикин

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

ИССЛЕДОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Представлены результаты теоретического исследования компетентности как основания для разработки представлений о психологической культуре личности. Психологическая культура рассматривается как универсальный регулятор социального взаимодействия людей.

Ключевые слова: компетентность, психологическая компетентность, психологическая культура личности.

Введение

Исследования компетентности служат ещё одним источником в контексте психологической культуры личности. Один из известных зарубежных специалистов в этой области Дж. Равен заявляет, что «высокая компетентность требуется от служащих и граждан на всех уровнях управления и во всех сферах нашего общества» [1, с. 19]. На основе результатов своих многочисленных исследований Дж. Равен приходит к выводу, что для Великобритании сегодня назрела потребность в преобразовании системы социального, гражданского и политического образования, во внедрении совершенно новых программ организационного и личностного развития в учебных заведениях и на предприятиях. Сегодня в России сложилась сходная ситуация. Не случайно объявленная и уже запущенная программа модернизации образования в качестве одной из важнейших стратегических задач ставит формирование компетентности как в средней, так и в высшей школе.

Как отмечает С. А. Писарева, «стратегия модернизации общего образования как ведущее направление образовательной политики государства и официальный одноименный документ предполагает построение всего образовательного процесса от этапа целеполагания до этапа оценки образовательных результатов в логике компетентностного подхода» [2, с. 29]. Анализируя в своей статье [2]

результаты диссертационных исследований компетентности по специальности 13.00.01 Педагогика за 2001—2002 год, она делает вывод, что в современных исследованиях понятие компетентности связывается не только с профессией или квалификацией специалиста, но предметом исследования сегодня становится и социальная, и коммуникативная, и другие непрофессиональные виды компетентности. А. А. Деркач и В. Г. Асеев указывают, что идеи компетентности уже давно активно и плодотворно разрабатываются в рамках акмеологического направления, ориентированного на междисциплинарный характер исследований и предельно широкую трактовку феномена компетентности, осуществляющую продуктивную разработку сложного структурного строения профессиональной компетентности, включая такие компоненты, как рефлексивный, аутопсихологический, социально-перцептивный и другие (работы научных школ К. А. Абульхановой, А. А. Бодалёва, А. А. Деркача, В. Г. Зазыкина, Е. А. Климова, А. К. Марковой, И. Н. Семенова и др.) [1; 3].

Основная часть

Существуют различные подходы к определению компетентности. С. А. Писарева полагает, что определения понятия «компетентность» могут быть даны в разных масштабах: в широком социальном, в широком педагогическом, в узком специальном и т. д. [2]. На наш взгляд, весьма продуктивным является определение компетентности, которое она даёт в этой статье: «В настоящее время компетентность обозначается как способность личности осуществлять сложные культуросообразные виды действий» [2, с. 30]. О. В. Акулова заключает, что учёные кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, обобщая отечественные и зарубежные исследования сущности компетентности, договорились понимать под компетентностью способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей, понимая «способность», в данном случае не как «предрасположенность», а как «умение» [4].

Следует обратить внимание на различие понятий «компетентность» и «компетенция». В. И. Панов [5] считает, что компетенция — это психологическое образование, выступающее основой компетентности как результата образования. Ссылаясь на исследования Е. Д. Божович,

он полагает, что компетенция включает в себя три компонента: собственный опыт ребёнка (речевой, коммуникативный, эмоциональный); усвоенные в школе знания; интуитивный компонент понимания изучаемых явлений. А. В. Хуторский и О. В. Акулова [4] разделяют понятие «компетенция» и «компетентность» следующим образом: компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённом кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. В. Р. Панов полагает, что переход от «знаниевой» парадигмы образования к «компетентностной» парадигме выводит на первый план «психологические механизмы, условия и методы формирования психологических способностей и других новообразований, составляющих психологическую основу ключевых компетентностей. Общей для подобных новообразований является способность обучающегося к произвольной (осознанной) саморегуляции своей познавательной и личностной сферы, которая обеспечивает осознанность и ответственность не только при выполнении учебных заданий, но и при выборе способов своего поведения и жизненного пути» [5].

Как считает Дж. Равен, компетентность включает в себя не только интеллектуальные способности, но и целый ряд личностных свойств, которые в последнюю четверть века не получали должного внимания со стороны работников среднего и высшего образования, и далее он отмечает: «...именно различие между компонентами эффективного поведения и интеллектуальными способностями объясняет тот очевидный парадокс, что, хотя большинство рабочих мест не требует особых интеллектуальных способностей, занимающие их работники всё же мало компетентны в своей области» [1, с. 280]. Здесь же в своей работе Дж. Равен описывает различные виды компетентности, многие из которых можно отнести к классу психологических компетентностей, например: «тенденция контролировать свою деятельность», «уверенность в себе», «самоконтроль», «адаптивность», «самостоятельность мышления», «критическое мышление», «готовность к риску», «настойчивость», «доверие», «персональная ответственность», «способность к совместной работе», «способность разрешать конфликты»,

«терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих» и т. д. [1]. Для нас очень важным является следующий его вывод: «мы убедились, что компетентность состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, что некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной, и что эти компоненты компетентности могут в значительной степени заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [1, с. 253]. Первостепенное значение Дж. Равен придаёт мотивационной составляющей, полагая, что ценностно-мотивационный аспект личности является системообразующим и определяющим компонентом в компетентности. В этих набросках структурной модели компетентности просматривается системный подход к анализу компетентности как психологического образования.

Рассматривая условия и факторы развития компетентности, Дж. Равен придаёт важное значение созданию «развивающей среды» и описывает её характеристики применительно к подготовке предпринимателей, семейному воспитанию, школьному обучению, а также обучению в высшей школе. Развивающая среда для него выступает одним из ключевых понятий. Кроме того, он описывает параметры организационного климата, способствующего росту компетентности и мотивации профессиональной деятельности.

В особом ряду стоят работы, посвящённые исследованиям социальной компетентности и социального интеллекта. Причём в зарубежных исследованиях эти явления часто объединяются [6, с. 47—48]. Понятие «социальный интеллект» впервые употребил Э. Торндайк (1920), обозначив им способность понимать людей и взаимодействовать с ними. Дж. Гилфорд и М. Салливан в это же время разрабатывают тест для исследования социального интеллекта. Г. Олпорт (1937) описывает социальный интеллект как особую способность верно судить о людях, прогнозировать их поведение и обеспечивать адекватное приспособление в межличностных взаимодействиях. В 60-е годы XX века появляются работы о социальных умениях и коммуникативной компетентности (М. Аргайл, 1967, 1974). Н. Кэнтон приравнивает социальный интеллект к когнитивной компетентности, которая позволяет людям воспринимать события социальной жизни с минимумом неожиданностей и максимальной личной пользой. Дж. Гилфорд (1967) трактует социальный интеллект как самостоятельную группу

ментальных способностей в отличие от способностей формального (академического) интеллекта и считает, что сферой социального интеллекта является познание мыслей, желаний, чувств, настроений других людей.

Целый ряд работ отечественных авторов рассматривают социальный интеллект в контексте коммуникативной компетентности (А. А. Алимов, М. И. Бобнева, Ю. Н. Емельянов, А. Л. Южанинова) [6].

В. Н. Куницына рассматривает социальный интеллект как многомерную и сложную структуру [7] и даёт ему следующее определение: «Социальный интеллект — глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений» [8, с. 470]. Автор выделяет следующие функции социального интеллекта:

- обеспечение адекватности, адаптивности в меняющихся условиях;
- формирование планов и программ успешного взаимодействия в тактическом и стратегическом аспектах;
- планирование межличностных событий и прогнозирование их развития;
- расширение социальной компетентности;
- саморазвитие, самопознание, самообучение.

В связи с этим В. Н. Куницына подчёркивает, что «эта способность позволяет, в конечном итоге, достигать гармонии с собой и окружающей средой» [8, с. 470].

Исследованию социальной компетентности посвящено целый ряд работ зарубежных авторов (М. Аргайл, 1974; Р. Селман, 1985; К. Рубин и Л. Роузкрэснор, 1992) [6]. М. Аргайл в своей книге «Психология межличностного поведения» рассматривает общую социальную компетентность, включая в неё профессиональную и коммуникативную компетентность [6, с. 49]. В структуре общей социальной компетентности он выделяет следующие компоненты: социальную сенситивность; основные навыки взаимодействия; навыки одобрения и вознаграждения; равновесие и спокойствие.

В. Н. Куницына даёт следующее определение этому феномену: «Социальная компетентность — система знаний о социальной действительности и себе, система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру; действуя по принципу “здесь, сейчас и наилучшим образом”, извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств» [8, с. 480]. По мнению автора, в основе социальной компетентности лежат сценарии поведения, которые носят выраженный культурный характер и имеют прямое отношение к менталитету. Основными функциями социальной компетентности, как полагает В. Н. Куницына, являются социальная ориентация, адаптация и интеграция общесоциального и личного опыта, а в качестве основных компонентов её структуры она выделяет оперативную социальную компетентность, вербальную компетентность, коммуникативную компетентность, социально-психологическую компетентность и эгокомпетентность. Соотнося социальную компетентность и социальный интеллект, она считает, что они связаны как «продукт» и «средство» познания социальной действительности.

Высоко оценивая исследования и теоретические модели В. Н. Куницыной, тем не менее хочется отметить недостаточную согласованность этих моделей и непоследовательность авторского подхода к этим феноменам. Мы полагаем, что они имеют более тесные структурно-потенциальные связи и соотносятся, на самом деле, как целое и его часть. Социальную компетентность следует рассматривать как механизм успешного социального взаимодействия, а социальный интеллект выступает его ведущим компонентом, на наш взгляд. Понятие «социальная компетентность» изоморфно понятию «психологическая компетентность».

Особенно активно в настоящее время понятие «компетентность» разрабатывается в образовательной области. О. Е. Лебедев, отмечая основные черты нового подхода к определению целей образования, который разрабатывается в петербургской школе, следующим образом определяет основные понятия этого интегративного подхода: «*Образование*, с позиции данного подхода, — это процесс формирования опыта решения

значимых для личности проблем на основе использования социального и осмысления собственного опыта обучаемых. *Образованность* — индивидуально-личностный результат образования, качество личности, которое заключается в способности самостоятельно решать проблемы в различных областях деятельности, опираясь на освоенный социальный опыт. Главная цель школьного образования — достижение учащимися уровня образованности, соответствующего их личностному потенциалу и обеспечивающего возможность продолжения образования и дальнейшего развития личности» [9, с. 45—46]. Образованность имеет определённые уровни, под которыми понимается некоторый уровень развития способностей решать проблемы в различных сферах. В работе «Образовательные результаты» [9] выделяются следующие основные уровни: «элементарная грамотность», «функциональная грамотность», «компетентность». В качестве основных компонентов компетентности авторы выделяют когнитивный, оценочный, практически-деятельностный. Здесь же выделяются и анализируются различные виды компетентности: общекультурная, допрофессиональная и методологическая. Описываются методики для диагностики компетентности у учащихся по каждому из этих видов. В общем виде методика определения общекультурной компетентности включает в себя три взаимосвязанных блока:

- первый блок «Круг значимых проблем»;
- второй блок «Освоенное культурное пространство»;
- третий блок «Познавательная база решения проблем».

Каждый блок в свою очередь представляет собой систему «онтологических», «гносеологических» и «акмеологических» проблем. В качестве примера приведём основные классы проблем, которые должны рассматриваться в курсе общего образования [9, с. 74—45]:

- ценностные проблемы социальной деятельности;
- ценностные проблемы личностного самопознания, самоопределения и саморазвития;
- мировоззренческие проблемы;
- проблемы межличностных отношений;
- проблемы взаимосвязи с социальной средой;
- проблемы взаимодействия культур.

В этом перечне называются проблемы, имеющие непосредственное отношение к социальному взаимодействию людей. Успешность решения этих проблем, по нашему мнению, обеспечивается особой компетентностью, которую мы называем «психологической компетентностью», выступающей определенным уровнем «психологической культуры личности».

Заключение

Научные исследования компетентности, которые осуществляются в акмеологии, педагогике, психологии труда, педагогической психологии, дают богатый материал для развития представлений о психологической компетентности и психологической культуре личности.

В составе профессиональной компетентности, как правило, выделяются и анализируются свойства и компоненты, которые имеют отношение к межличностному взаимодействию людей в процессе их совместной деятельности. Исследования социальной компетентности и социального интеллекта имеют прямое отношение к проблеме психологической культуры личности.

Список цитируемых источников

1. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе: влияние, развитие и реализация / Дж. Равен. — М.: Когито-Центр, 2002. — 396 с.
2. *Писарева, С. А.* Разработка понятия «компетентность» в диссертационных исследованиях по педагогике // Академические чтения С.-Петерб. гос. ун-та пед. мастерства / С. А. Писарева. — СПб.: 2002. — Вып. 3 : Теория и практика модернизации отечественного образования. — С. 29—34.
3. *Деркач, А. А.* Акмеология : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. — СПб.: Питер, 2003. — 256 с.
4. *Акулова, О. В.* Ключевые компетенции как цель и результат современного образования // Сев.-Зап. отд-ние РАО / О. В. Акулова. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. — Вып. 3 : Теория и практика модернизации образования. — С. 35—37.
5. *Панов, В. И.* Преемственность, компетентность и образовательная среда / В. И. Панов // Проблемы профильного обучения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. — Самара : СГУ, 2002. — С. 46—65.
6. *Семикин, В. В.* Психологическая культура в педагогическом взаимодействии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. В. Семикин. — СПб.: [б. и.], 2004. — 379 л.
7. *Куницына, В. Н.* Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функция, взаимоотношение / В. Н. Куницына // Теоретические

и прикладные вопросы психологии. — СПб. : СПбГУ, 1995. — Вып. 1, ч. 1. — С. 48—61.

8. *Куницына, В. Н.* Межличностное общение : учеб. для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша // Теоретические и прикладные вопросы психологии. — СПб. : Питер, 2002. — 544 с.

9. Образовательные результаты / под ред. О. Е. Лебедева. — СПб. : Спец. лит., 1999. — 135 с.

Материал поступил в редколлегию 30.01.2012.

УДК 37.015.31

К. В. Стволыгин

Российский государственный социальный университет, филиал в Минске

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА ПАЦИФИСТСКИХ УБЕЖДЕНИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. Целью данной статьи является теоретический анализ проблемы психологической экспертизы пацифистских убеждений лиц, подлежащих призыву на военную службу. Рассматриваются основные составляющие данной проблемы: дифференциация убеждений призывников и выделение тех убеждений, которые дают право на освобождение от военной службы и прохождение службы альтернативной; установление подлинности пацифистских убеждений; возможности использования для этого специальных психологических знаний, методов и методик.

Ключевые слова: альтернативная служба, освобождение от военной службы, пацифистские убеждения, психология религии, юридическая психология.

Введение

В настоящее время одним из международных стандартов в области прав человека выступает право граждан на отказ по убеждениям от обязательной военной службы. Конституция Республики Беларусь (статья 57), гарантируя гражданам свободу убеждений, предусматривает возможность замены воинской службы службой альтернативной. При этом сам закон об альтернативной службе в Республике Беларусь до настоящего времени не принят, хотя работа над его проектом ведётся с начала 1992 года. Такое положение дел обуславливается в основном опасениями за укомплектованность вооружённых сил солдатами и сержантами срочной службы.