

КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОВОКУПНОСТЬ СПОСОБНОСТЕЙ РЕШАТЬ ЗАДАЧИ

.....

С. Д. Некрасов

В конце XX в. в России и европейских странах начато решение задач повышения качества образования на основе компетентностного подхода к результату образования. В принятой стратегии модернизации содержания общего образования в России компетентность рассматривается как понятие более широкое, чем знания – умения – навыки, которое включает их в себя, но не сводится к их простой сумме. Подчеркнуто, что понятие «компетентность» включает когнитивную, операционно-техническую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие. Таким образом, требования времени актуализировали необходимость определения понятия «компетентность» в психологии.

Употребление термина «компетентность»

В обыденной речи можно часто встретить словосочетания с прилагательным «компетентный»: компетентный специалист, компетентные органы власти, компетентная помощь и т.п. То есть компетентными называют отдельного человека, группу лиц, а также различные действия.

Исследователи (Е.Д. Божович, А.Р. Мамбетова, Н. Хомский) констатируют, что появление этого понятия в науке вызвано потребностями языкознания и практики обучения языку, а также общению. Как следствие, термин «компетентность» нашел свое место в социальных науках [13]. Например, культурная компетентность как обретенная система ценностей национальной культуры, социальная компетентность как обретенная причастность к обществу, рефлексивная компетентность как способность понимать себя, эстетическая компетентность как способность понимать красоту, экологическая компетентность

* Некрасов Сергей Дмитриевич — канд. психол. наук, доцент кафедры психологии личности и общей психологии Кубанского государственного университета. Электронная почта: nekrasov@manag.kubsu.ru.

как обретенная система представлений о взаимодействии с окружающей средой и др.

Есть работы, где компетентность употребляется как синоним квалификации. Считаем, что использование терминов «компетентность» и «квалификация» как синонимов не удачно. Смысл термина «квалификация» – в социальной внешней оценке результата подготовки специалиста, причем этот смысл закреплен нормативно в профессиональных сферах. Компетентность же является компонентом внутреннего мира личности человека, частью его субъектности, следовательно, термин «квалификация» отражает социальный аспект понятия «компетентность», больше формальное проявление компетентности, чем ее сущность.

В психологии термин «компетентность» чаще всего используют в исследованиях особенностей мышления, интеллекта и обретения способностей.

Под компетентностью А. де Грот, В.Г. Чейз и Ч.А. Саймон понимают личностные базы знаний индивидов, которые различаются по содержанию и структуре [16]. Компетентным лицом Д. Вейлланд называет человека, который знает, «как эффективно сделать то, что он хочет и должен сделать как носитель определенной профессии» и может объединить знания и навыки для решения конкретной проблемы [2]. По мнению Е.А. Григоренко, Б. Зева, Д. Смита, Р. Стернберга, М. Феррари, Э. Эриксона, компетентные специалисты, анализируя условие задачи и затем продвигаясь вперед от формулировки к решению, способны распознавать глубинную структуру проблемы, способны видеть перспективу ее решения. Некомпетентные новички чаще всего идут от обратного, с большей вероятностью начинают с известного или подразумеваемого решения, а затем действуют в обратном направлении, размышляя, можно ли решить задачу, исходя из ее условия и учитывая уже пройденные ими моменты [16, с. 14–15]. Таким образом, под компетентностью авторы понимают способности решения задач, которые различаются в подходах к решению – от общего к частному или от частного к общему.

В психологии общения социально-психологическая компетентность определяется как способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. Социально-психологическая компетентность предполагает умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. Особую роль здесь играет способность поставить себя на место другого.

Коммуникативная компетентность рассматривается как свойство субъективного мира человека, состоящее из способности прогнозировать предстоящую ситуацию общения, программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации, осуществлять социально-психологическое

управление процессами общения в коммуникативной ситуации [20]. Таким образом, коммуникативная компетентность – это способность индивида эффективно прогнозировать, программировать, осуществлять взаимодействие.

Н.В. Кузьмина под компетентностью понимает «свойство личности» [9, с. 90]. А.К. Маркова трактует профессиональную компетентность педагога как «сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [14, с. 31]. В.И. Тузлукова дает следующее определение компетентности: «Психолого-педагогическая компетентность – максимально адекватная, пропорциональная совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных свойств учителя, позволяющая достигать качественных результатов в процессе обучения и воспитания учащихся» [23]. То есть, по Кузьминой, Марковой, Тузлуковой, компетентность – это свойство личности, позволяющее человеку действовать самостоятельно и ответственно.

Согласно С.В. Макарову, «акмеологическая компетентность – это системно-структурное многоуровневое интегральное личностно-деятельностное образование, которое опосредует постановку и эффективное решение задач и проблем разного уровня сложности в области самоактуализации, самосовершенствования и самореализации человека в различных сферах жизнедеятельности» [12, с. 3]. Э. Шейн, В.Э. Винокурова, В.А. Чикер профессиональную компетентность рассматривают как ориентацию, которая связана с наличием способностей и талантов в определенной области. По А.В. Хуторскому, компетентность – это свойство субъектности личности, которое позволяет человеку успешно выполнять ту или иную деятельность [25, с. 139]. Итак, компетентность определяется как компонент личности, от которого зависит постановка и эффективное решение задач, содержащий способности и таланты в определенной области деятельности.

Исследователь типов мотивации Джон Равен субъектную часть мотивации разделяет на два вида: ценности и компетентности [18, с. 297]. Компетентность и эффективность ученый рассматривает как синонимы, предназначенные для описания конкретных поведенческих тенденций.

По определению А.А. Деркача, профессиональная компетентность – это «главный когнитивный компонент подсистемы профессионализма деятельности, сфера профессионального ведения, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющая осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью» [4, с. 253]. По Э.Ф. Зееру, компетентный работник представляет собой специалиста, «обладающего необходимыми для качественного и производительного выполнения труда знаниями, умениями, качествами, опытом и индивидуальным стилем деятельности» [6, с. 30–31]. М.А. Дмитриева под профессиональной компетентностью понимает знания, опыт, кругозор,

позволяющие успешно решать профессиональные задачи [5]. Здесь исследователи, выделяя профессиональный аспект деятельности, определяют компетентность как личностный компонент, позволяющий осуществлять деятельность и содержащий знания, необходимые для этого.

Из теоретических попыток определить понятие «компетентность» отметим также модель персональной компетентности Гринспена и Дрискола как конструкт, обобщающий знания и навыки, вовлеченные в процесс достижения целей, решения проблем. В модели выделяются различные области компетентности. Основу каждой области составляют соответствующие способности: физиологические, коммуникативные, практические, когнитивные [16, с. 91–92].

Рассматривая различия понятий «компетенция» и «компетентность» в рамках новой парадигмы результата образования, И.А. Зимняя трактует компетентность «как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности» [7, с. 34–42]. Моделируя качество подготовки специалиста, Ю.Г. Татур, дает определение: «Компетентность – качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны» [21, с. 24].

Проведенный анализ позволяет выделить основные аспекты рассмотрения понятия «компетентность» в психологии: социально-психологическая компетентность, коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, акмеологическая компетентность. Можно зафиксировать пять различных точек зрения авторов, которые в компетентности видят: 1) совокупность свойств человека; 2) психическое состояние; 3) систему знаний, умений, качеств, опыта и стиля деятельности; 4) системно-структурное многоуровневое интегральное личностно-деятельностное образование; 5) отношение к деятельности, ее значению и определенным специфическим задачам в совокупности со всеми знаниями и навыками, используемыми при ее осуществлении.

Обобщая сказанное, можно выделить основные составляющие понятия «компетентность»:

- это характеристика «человека знающего», который владеет структурированными знаниями, необходимыми для осуществления той или иной деятельности, решения задач и проблем;
- это характеристика «человека способного», имеющего опыт осуществления той или иной деятельности и обладающего способностью решения задач;
- это характеристика «человека знающего и способного», который владеет структурированными знаниями, имеет опыт осуществления той или иной деятельности и обладает способностью решать задачи.

Необходимо отметить, что исследователи солидарны в том, что компетентность представляет собой свойство субъектного мира человека, при этом содержательно различаются описания этого свойства. В большинстве из анализируемых смыслов употребления понятия «компетентность» присутствует категория «способность».

Исходя из этого, полагаем, что компетентность представляет собой свойство субъектного мира человека, содержащее совокупности способностей соиздательно действовать, познавать мир, эффективно общаться – это характеристика «человека, способного решать задачи». Компетентность является компонентом субъектности личности, обретаемым (а не врожденным) человеком в процессе познания, общения и деятельности. Компетентность проявляется в бытии субъекта как способности обучения, освоения систем общения, осуществления практической деятельности.

Способности как элементы компетентности

Рассмотрение компетентности как совокупности способностей ставит нас перед необходимостью определения понятия «способность». Теоретические основания психологии способностей сформулировал Б.М. Теплов, рассматривая термин **способности** «при употреблении его в практически разумном контексте» [22, с. 42]. Способности, по Теплову, – это особые свойства человека, его индивидуально-психологические особенности, позволяющие отличить одного человека от другого, имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, уже выработанные у данного человека, но не сводимые к знаниям, навыкам или умениям.

Согласно Теплову, в основе развития способностей лежат врожденные анатомо-физиологические особенности человека, задатки. Этот признак *способностей* уточняет С.Л. Рубинштейн, который пишет, что наследственны не сами способности, а лишь органические предпосылки их развития, задатки [19, с. 536]. А.Н. Леонтьев строго различает задатки и способности: «...способности... нетождественны задаткам. Задатки – вообще не психологическая категория. Другое дело – способности. <...> Это не сами задатки, а то, что формируется на их основе» [10, с. 46–47].

Таким образом, задатки – это природный потенциал человека, материал для развития способностей, то, из чего появляются способности. Есть задатки, значит, могут появиться способности.

Человек, по мнению А.Н. Леонтьева, наделен задатками лишь к природным, или естественным, *способностям*, которые являются общими у человека и у высших животных. Эти способности «формируются на основе врожденных задатков в ходе развития процессов деятельности, их развитие идет в силу как бы «вовлеченности» задатков в деятельность... Задатки эти как бы «безлики» по отношению к исторически возникшим видам человеческой деятельности, т. е.

они не являются специфическими для них. Развитие этих способностей происходит в процессе приобретения индивидуального опыта, который есть результат приспособления индивида к изменчивым условиям среды на основе врожденного, унаследованного им видового опыта, опыта, выражающего природу его вида, процесс этот свойственен всему животному миру» [10, с. 48–52].

Итак, встреча человека с миром вынуждает его обретать способности общаться с людьми, пользоваться языком, считаться со сложившимися в обществе нормами и логикой рассуждений, овладевать и применять орудия и инструменты, «наконец, он не остается равнодушным к творениям искусства и вступает в эстетическое отношение к ним. Он, однако, не обладает готовыми задатками к тому, чтобы, например, говорить на определенном языке или усматривать геометрические отношения» [10, с. 50–51].

По определению В.Д. Шадрикова, «способности реализуют функцию отражения и преобразования действительности в практической и идеальной формах», которые являются одними «из базовых качеств психики наряду с содержательной стороной, включающие знания об объективном мире и переживания» [26, с. 184–185]. Способности – «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции», которые «не формируются из задатков» [26, с. 184]. Таким образом, задатки являются только условием для развития способностей. По результатам исследований В.Д. Шадрикова, способности на 40–70% определяются генетическими задатками, а на 60–30% – условиями развития человека [27, с. 10].

Следовательно, человек наделен от рождения задатками к природным естественным способностям, которые принято называть общечеловеческими способностями. Условием для обретения человеком общечеловеческих способностей вместе с задатками является также формирующее воздействие ближайшего социального окружения в определенные сензитивные периоды развития человека.

Согласно различным теоретическим концепциям развития личности, общечеловеческие способности формируются в первые три–пять лет жизни.

Общечеловеческие способности есть совокупность обретенных ребенком в начале жизненного пути на основе задатков быть человеком и формирующего воздействия социального окружения простых способностей доверять окружению, познавать мир и себя, элементарных способностей действовать.

Какой термин более уместен при обсуждении процесса появления у индивида способностей? У А.Н. Леонтьева находим словосочетания «процесс усвоения способностей», «процесс приобретения способностей», «процесс овладения способностями», «процесс приобретения способности», «процесс приспособления», что свидетельствует о поиске им более точного обозначения появления способностей. Терминологические поиски он завершает, остановившись

на терминах «процесс приобретения опыта» и «процесс формирования специфически человеческих способностей». Результатами этих процессов являются способности, названные А.Н. Леонтьевым подлинными «органами его индивидуальности», внутренним достоянием личности человека [10, с. 52].

Соглашаясь с этим утверждением, считаем уместным различать процессы обретения и становления способностей согласно результатам этих процессов. Общечеловеческие способности – результат развития природных задатков, поэтому в данном случае уместно говорить о возрастном становлении врожденных способностей. Специфические способности есть результат взаимодействия человека с культурой и обществом, сознательного приобретения опыта бытия, поэтому в данном случае речь должна идти об обретении способностей решать задачи.

Таким образом, способности становятся органами субъектности человека, результатом сознательного приобретения опыта или внешних воздействий формирования способностей.

Итак, врожденные задатки и сформированные общечеловеческие способности служат предпосылками обретения специфических человеческих способностей, предназначенных для бытия человека в мире. Но при этом способности не являются простой суммой задатков и предспособностей. Приобретая новую способность, человек не утрачивает ранее обретенные способности, а при возможности их улучшает.

Для того чтобы отличать сформированные общечеловеческие способности от обретенных специфических способностей будем первые называть предспособностями, а вторые – просто способностями.

По Б.М. Теплову, «способность существует только в движении, только в развитии. В психологическом плане нельзя говорить о способности, как она существует *до начала* своего развития, так же как нельзя говорить о способности, достигшей своего развития, так же как нельзя говорить о способности, достигшей своего *полного* развития, закончившей свое развитие. Признав, что способность существует только в развитии, мы не должны упускать из виду, что развитие это осуществляется не иначе, как в процессе той или иной практической и теоретической деятельности. А отсюда следует, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности» [22, с. 43–44]. Р. Кеттелл способности понимал как черты, связанные с умениями человека и эффективностью в достижении желаемой цели. По С.А. Рубинштейну, способности, с одной стороны, вырабатываются «лишь в процессе определенным образом организованной деятельности» [19, с. 537], а с другой – выступают как «особенность личности, которая определяет ее пригодность к деятельности» [19, с. 538]. Говоря об особенностях формирования способностей, А.Н. Леонтьев уточняет, что способности «развиваются онтогенетически, в самой деятельности и, следовательно, в зависимости от внешних условий» [10,

с. 47]. Согласимся с этим утверждением лишь наполовину. Действительно, обретение способностей зависит от внешних условий, но только до определенного момента развития. Наступает время, когда обретение новых способностей начинает зависеть от уже обретенных способностей, которые стали элементами компетентности. Процесс обретения и улучшения отдельной способности имеет открытые (без фиксированных границ) временные промежутки своего развития.

Заметим, что Б.М. Теплов употребляет рассматриваемое понятие как в единственном, так и во множественном числе: способность и способности. По утверждению С.А. Рубинштейна, «в результате индивидуального жизненного пути у человека формируется – на основе задатков – *индивидуально своеобразный склад способностей*» [19, с. 549]. А.Н. Леонтьев говорит о способностях во множественном числе, как об *ансамбле* свойств индивида [10, с. 47].

Итак, *в компетентности есть* отдельные способности, совокупность отдельных *способностей*, системы способностей.

Выделим еще один аспект понятия способности. С.А. Рубинштейн пишет, что способность, будучи элементом компетентности, «сохраняется за личностью как потенция и в тот момент, когда она не действует» [19, с. 538]. Когда способность действует, то становится *актуальной способностью* к определенной деятельности, но «ни одна способность не является *актуальной способностью* к определенной деятельности, пока она не вобрала в себя, не инкорпорировала систему соответствующих операций, но способность никак не сводится только к такой системе операций. Ее необходимым исходным компонентом являются процессы генерализации отношений, которые образуют внутренние условия эффективного освоения операций. Актуальная способность необходимо включает оба этих компонента» [19, с. 548]. Французский психолог Л. Сэв называет *способности* совокупностью «актуальных потенциальностей», как врожденных, так и обретенных, которые дают возможность совершить любой акт на любом уровне, где акт – поступок индивида, существенный элемент биографии человека.

Таким образом, способности могут проявляться или не проявляться, т. е. быть потенциальными и актуальными. Потенциальная способность становится актуальной, когда человек, принявший решение взяться за задачу, осуществляет необходимые для этого операции.

Сформулируем следующий признак понятия «способность»: каждый человек обретает на жизненном пути уникальную монотонно развивающуюся совокупность потенциальных и актуальных способностей, которую мы назвали *компетентностью*. Отличительная особенность компетентности – ее проявление в результатах познания, общения и деятельности человека. Причем уникальность компетентности состоит в том, что в нее входят *отдельные способности, совокупности способностей, системы способностей*.

Субъектный подход к понятию «задача»

В основе методов, с помощью которых исследователи узнают что-то новое о человеческой психике, лежат научные представления о «единицах психики». Для исследования способностей выберем в качестве единицы анализа субъектности личности понятие «задача». Основание для этого находим в утверждениях таких известных исследователей, как У. Джеймс, В.Н. Дружинин, С.Л. Рубинштейн, Ю.К. Стрелков, М.А. Холодная.

Решение задач является характеристикой мышления человека, что позволяет рассматривать задачу как психологическое понятие. По определению Рубинштейна, «соотношение цели с условиями определяет задачу, которая должна быть разрешена действием» [19, с. 443]. Согласно Леонтьеву, «задача – это и есть цель, данная в определенных условиях» [10, с. 107]. С точки зрения А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, «задача – данная в определенных условиях цель деятельности, которая должна быть достигнута преобразованием этих условий согласно определенной процедуре. Задача включает в себя требования (цель), условие (известное) и искомое (неизвестное), формулирующееся в вопросе» [17, с. 119].

Дифференцируем смысл понятия «задача» на осознание личностью сущности задачи и своего личностного отношения к ее решению: субъектность задачи и общий характер задачи.

Общий характер заключается в том, что каждая задача имеет инвариантную логическую структуру: задание – условие для выполнения задания – искомый результат; задание объективно и формулируется для человека в директивной форме (найти, описать, сравнить, объяснить, получить искомый результат); условия для выполнения задания объективны.

Субъектность задачи: потребность в результате решения задачи; личное отношение к условиям задачи; моделирование результата решения задачи; отношение к директивному характеру задания, которое в случае позитивного отношения и потребности становится целью решить задачу.

Общий характер и субъектность решения задачи имеют инвариантную логику, а также отличия. То есть *проявления этапов решения задачи имеют в мышлении человека не только подобную логику, но и своеобразие.*

Почему человек принимает цель решить задачу? Каков механизм появления целей решения задачи? Что детерминирует в субъектности личности человека принятие цели решить задачу? В каких случаях особенности бытия личности побуждают человека обязательно приступить к решению задачи?

В различных теориях личности постулируется, что субъектным регулятором принятия цели решить какую-либо задачу является потребность. Потребность в чем-то объективном для личности, заложенная в ид индивида, согласно Фрейдю, выражается в бессознательном его влечении к этому объекту.

По Рубинштейну, испытываемая человеком нужда в чем-то, лежащем вне его, определяет связь человека с окружающим миром и его зависимость от него. «Объективная нужда, отражаясь в психике человека, испытывается им как потребность» [19, с. 518]. Потребности как «исходные побуждения к деятельности» [19, с. 166] являются субъектными регуляторами принятия цели решить задачу. Для классификации потребностей обратимся к концепциям А. Маслоу и Д.Н. Узнадзе.

В соответствии с концепцией самоактуализации А. Маслоу человеку присущи две основные группы потребностей: общечеловеческие «дефицитарные» потребности (физиологические, в безопасности, сопричастности, в любви и уважении), которые могут быть удовлетворены только извне, с помощью других людей; и особенные субъектные самоактуализационные потребности (в самостоятельности, самопознании, самодостаточности, неповторимости), которые определяются относительной независимостью от внешнего мира, психологической свободой, достижением собственного призвания [15, с. 59–61].

По Маслоу, при удовлетворении «дефицитарных» потребностей, человек – «это зависимая переменная; окружение – это жесткая, независимая переменная». При удовлетворении же субъектных самоактуализационных потребностей человек подчиняется прежде всего субъектным детерминантам, законам собственной внутренней природы, потенциальным способностям, творческим импульсам, стремлению к реализации своего потенциала, аутентичности собственного бытия.

Исходя из этого, можно выделить два вида регуляторов актуализации задания решить задачу в цель получить искомый результат: общечеловеческие «дефицитарные» потребности и субъектные самоактуализационные потребности. Причем самоактуализационные потребности появляются после удовлетворения «дефицитарных» потребностей.

Д.Н. Узнадзе предлагает различать два основных рода потребностей: субстанциональные и функциональные [24, с. 43]. Для удовлетворения субстанциональных потребностей необходимо что-нибудь сущее, объективное, реальное, например, «состояние голода представляет собой пример определенной субстанциональной потребности: для того чтобы утолить голод, необходимо иметь, например, хлеб» [24, с. 44]. Функциональные потребности удовлетворяют естественное состояние постоянной подвижности живого организма, стремление к тому или иному виду активности. «В зависимости от условий, в которых приходится жить организму в каждый данный момент, у него появляются потребности к деятельности и функционированию в том или ином направлении. Этого рода потребности мы и называем функциональными потребностями» [24, с. 44]. Следовательно, субстанциональные – потребности в сущем, а функциональные – потребности в деятельности.

Интерес представляет разработанная Д.Н. Узнадзе модель потребностей, которые появляются у человека «по мере развития условий его социальной, его культурной жизни». Такими являются, например, теоретические потребности. «Если мы вдумаемся в понятие теоретической потребности, мы найдем, что речь идет о случаях, в которых субъект, стоящий перед теоретическим разрешением задачи, останавливается, прекращает соответствующие манипуляции, к которым он прибегает в процессе работы над задачей, и обращает ее, эту задачу, в специальный объект своего размышления» [24, с. 45].

Теоретические потребности возникают в помощь субстанциональным потребностям. Однако «потребности теоретического характера могут иметь место и в случаях удовлетворения функциональных потребностей, но от этого сами они далеко еще не становятся потребностями функционального содержания» [24, с. 47]. Итак, теоретические потребности есть следствие двух основных видов потребностей.

На наш взгляд, субстанциональные и функциональные потребности по Узнадзе представляют собой классификацию общечеловеческих «дефицитарных» потребностей по Маслоу. А теоретические потребности – одна из причин самоактуализационных потребностей.

Самоактуализационные потребности решения задачи – следствие теоретических потребностей, которые являются следствием субстанциональных и функциональных потребностей.

Таким образом, в момент встречи человека с задачей теоретические или самоактуализационные потребности побуждают человека к «ревизии» своей обретенной к этому времени компетентности. Но и обретенная компетентность также может быть причиной появления теоретической потребности, т. е. возможны два варианта.

Первый вариант. Человек, столкнувшись с задачей, осознает свою компетентность, позволяющую решить эту задачу. Тогда, исходя из потребности в результате ее решения, человек принимает решение взяться за задачу.

Второй вариант. Человек, столкнувшись с задачей, осознает свою некомпетентность, так как не обладает какими-либо способностями для ее решения. Тогда, учитывая потребность в результате ее решения, человек должен преодолеть собственную некомпетентность, а только затем решить задачу.

Что влияет на принятие решения о преодолении собственной некомпетентности? Как пишет В.В. Знаков, «смысловой анализ и понимание ситуации зависит от личностного и субъективного значения, которое она имеет для человека» [8, с. 98]. Таким образом, можно предположить, что принятие решения определяют, с одной стороны, самоактуализационные потребности, потребности самостоятельно справиться с трудностями, потребности в обретении новых способностей решать задачи, а с другой стороны, обретенная компетент-

ность решенных ранее задач и самооценка (как позитивных, так и негативных) переживаний успеха или неуспеха при их решении.

Таким образом, обретенная компетентность вместе с теоретическими или самоактуализационными потребностями входит в состав субъектных регуляторов принятия цели решить задачу, актуализирует объективное задание решить задачу в субъектную цель получить искомый результат.

Основываясь на положении Б.Ф. Ломова о трех функциях психики: коммуникативной, регуляторной и когнитивной [11], предложении В.Н. Дружинина отдельно рассматривать коммуникативные, регуляторные и когнитивные способности, утверждении А.В. Брушлинского, что «важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, т. е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути» [1, с. 30], в качестве основания классификации различных задач выберем общие формы проявления активности человека, к которым относятся познание, общение и практическая деятельность. То есть будем говорить о трех типах задач: когнитивных, коммуникативных, созидательных.

Заключение

Компетентность состоит из совокупностей способностей решать задачи и проблемы, обретаемых в процессе обучения, практических действий в окружающем мире, осуществления общения. Можно выделить два вида совокупностей способностей – общие и профессиональные, а также три вида задач – коммуникативные, созидательные и когнитивные.

Совокупность общих способностей решения коммуникативных задач состоит из способностей ориентироваться в социальных ситуациях и способностей выбирать и реализовывать адекватные способы общения с другими. Совокупность общих способностей решения созидательных задач состоит из способностей производить, делать что-либо в бытовых ситуациях и осуществлять оценку результатов творения. Совокупность общих способностей решения когнитивных задач включает способности моделирования образов реальности, обретения интеллектуального багажа личности, познания мира и самопознания.

Совокупность профессиональных способностей решения коммуникативных задач составляют способности ориентироваться в профессиональных ситуациях и способности выбирать и реализовывать адекватные способы общения в профессиональных коллективах. Совокупность профессиональных способностей решения созидательных задач состоит из способностей выполнять функциональные обязанности, различные задания в профессиональных ситуациях и осуществлять оценку результатов выполнения профессиональных задач. Совокупность профессиональных способностей решения когнитивных задач включает способности использования обретенной компетентности для понимания конкретных профессиональных заданий, нахождения способов их

решения, контроля процесса и результатов выполнения заданий, решения проблем в новых профессиональных ситуациях.

Библиографический список

1. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы // Известия Российской академии образования. М.: Магистр, 1999.
2. *Вейлланд Д.* «Компетентностный подход» в правовом образовании // Проблемы правового образования в контексте модернизации общего образования: Матер. Всерос. науч.-практ. конф. М., 2002.
3. *Гарифуллин Р.Р.* Мир психологии // psychology.net.ru.
4. *Деркач А.А.* Акмеологические основы развития профессионала. М.: МПСИ; Воронеж, 2003.
5. *Дмитриева М.А.* Исследование представлений субъектов труда о необходимых для деятельности свойствах личности // Практикум по инженерной психологии и психологии труда / Под ред. А.А. Крылова. Л., 1983.
6. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий. М.; Екатеринбург: Академ. проект; Деловая книга, 2003.
7. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
8. *Знаков В.В.* Понимание как проблема психологии человеческого бытия // Психологический журнал. 2000. № 2.
9. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990.
10. *Леонтьев А.Н.* О формировании способностей // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. А.М. Семенюк; Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Междунар. пед. академия, 1975.
11. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
12. *Макаров С.В.* Акмеологические задачи и задания как средство формирования акмеологической компетентности кадров управления. М., 2002.
13. *Мамбетова А.Р.* О возможностях повышения компетентности преподавателя на основе современных информационных технологий // Формирование профессиональной компетентности как цель модернизации образования: Матер. Всерос. науч.-практ. конф. Бузулук; Оренбург, 2005.
14. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.
15. *Маслоу А.* Психология бытия. М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997.
16. *Практический интеллект* / Р.Дж. Стренберг, Дж.Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. СПб.: Питер, 2002.
17. *Психология: Словарь* / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.
18. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. В.И. Белопольского. М.: Когито-центр, 2002.
19. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999.

20. Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: ИГАЭиУ, 1997.
21. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3.
22. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. А.М. Семенюк. Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Междунар. пед. академия, 1994.
23. Тузлукова В.И. Научно-педагогический глоссарий Психолого-педагогическая компетентность // <http://rspu.edu.ru/li/journal/lexicography/glossary.htm>.
24. Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001.
25. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: Сб. М.: ИОСО РАО, 2002.
26. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996.
27. Шадриков В.Д. Индивидуализация содержания образования // Школьные технологии. 2000. № 3.