

М. Д. ЛАПТЕВА

**О способах
и механизмах
формирования
компетентности
социального
взаимодействия**

В отечественной психологии в последние десятилетия появилось несколько работ, посвященных исследованиям формирования отдельных личностных свойств, что также представляет интерес в свете формирования компетентности.

Так, К. Муздыбаев¹, обобщая данные экспериментальных исследований отечественных авторов (В. А. Горбачевой, З. Н. Борисовой, А. С. Славиной) по формированию у детей такого личностного свойства, как **ответственность**, выделяет условия и приемы ее формирования: *понимание, усвоение* правил (в результате подробного разъяснения сути задания, показа или обсуждения способов его выполнения); *тренировка воли и характера; формирование* определенных навыков; *эмоциональное переживание* порученного задания, осознание его важности не только для самого человека, но и для других людей (поручение от имени коллектива); *получение оценки своей деятельности со стороны старших и сверстников* — все это может быть усвоено *благодаря активному включению в сложную сеть социальных отношений*. Специально обращено внимание на «основной механизм» (по А. С. Славиной) ответственного выполнения задания — *закрепление связи между заданием и последующим действием* по его выполнению *через установление связи между заданием и его планированием (которое является началом действия, мысленным действием)*. Делается вывод о том, что для ответственного выполнения недостаточно только *формирования мотивов* действия, необходимо также научить детей *способам организации своего поведения*. Приемы обучения следующие:

поручение разбивается на части; после получения задания ребенок повторяет его; ребенку предлага-

ется спланировать выполнение (когда будет делать, сколько выполнит в один прием, успеет ли); контролируется исполнение каждой части поручения (фактически их можно соотнести с этапами формирования устных действий, по П. Я. Гальперину.)

К. А. Абульханова-Славская, исследуя свойство **активности личности** и связанную с ним структуру сознания, приходит к выводу, что направленное изменение, коррекция, переструктурирование активности взрослых людей возможно путем развертывания определенной психолого-коррекционной работы с индивидуальным и коллективным (групповым) сознанием. «Самая общая сущность этой работы связана с постоянным оцениванием (*само- и взаимооценками*), с выработкой критериев этих оценок, которые часто в общественной жизни и практике коммуникации и деятельности отсутствуют». Одни проявления (ориентация на легкий результат, на успех, на результат, полученный непригодными средствами) могут в ходе этой работы не одобряться, корректируясь, а другие (ориентация на повышение требований к себе, на самостоятельность, определенные формы ответственности) — постоянно подкрепляться положительными оценками. Кроме того, психологическая и социально-психологическая работа с личностью и группой должна, по мнению К. А. Абульхановой-Славской, включать постоянную *рефлексию отношений* (к другим, к себе и «других ко мне (атрибутивная проекция)») как взаимоотношений, «выявлять их проблемность, а на этой основе может проводиться *обучение*

Окончание. Начало в №2 за 2006 год.

принятию решений, индивидуальных и коллективных»².

Далее К. А. Абульханова-Славская, со ссылкой на И. Н. Семенова и других, разделяет «средства достижения оптимумов посылков и состояний личности» на две основные категории — «*средств* активации, оказываемых в процессе *тренингов* и *игротехник*, и *средств*, используемых самим субъектом, преимущественно *рефлексивных*» — и предполагает, что «не все типы людей поддаются воздействию стандартно организованных ситуаций тренинга, так же как не все типы обладают способностью к рефлексии (по С. Л. Рубинштейну)», в связи с чем «необходим более *типологически ориентированный* подход к проблеме психологической поддержки личности»³.

Еще одно личностное свойство, ставшее предметом специального исследования, — **самостоятельность**. Автор этого исследования А. К. Осницкий рассматривает его становление в связи с формированием саморегуляции. Различают два вида саморегуляции — деятельностьную (с преобладанием регуляции задач предметных преобразований) и личностную (с преобладанием задач преобразования отношений к предметам и людям). Деятельностная саморегуляция, по А. К. Осницкому, «состоит в организации усилий для повышения эффективности действий, успешного достижения цели, оптимизации отдельных компонентов регуляции в системе повышения эффективности регуляции в целом», а личностная — «в определении своего индивидуального места в культурно-исторической традиции и тех коррекциях, которые предпринимаются при определении собственных позиций (культурно-историческую традицию определяют: общественно-исторический строй, национальная принадлежность (язык); религиозная принадлежность; клановая (профессиональная) принадлежность)». Личностная саморегуляция «определяется в конечном счете влиянием механизмов, регулирующих отношения... к выполняемым действиям, к осуществлению деятельности в целом»⁴.

Более подробно А. К. Осницким рассмотрена система саморегуляции деятельности (в рамках предложенной О. А. Конопкиным схемы анализа осознанной саморегуляции). Человека, выполняющего какую-либо деятельность, предлагается рассматривать как занимающего позиции *субъекта определения целей* деятельности, *субъекта анализа значимых условий* и *определения предмета потребности*, *субъекта поиска объекта потребности* и *необходимых преобразований* в конечное потребное состояние, *субъекта поиска средств* и *способов* осуществления действий, *субъекта оценки* результатов, *субъекта коррекции* (в соответствии с типом решаемой регуляторной задачи). В таком случае человек выступает не как бесстрастный исполнитель, а как пристрастный сценарист своих действий (сценарий понимается как *упорядоченный перечень целей*).

Не подлежит сомнению необходимость *освоить совокупность частных умений* саморегуляции: ставить цели и определять наиболее актуальные из них; удерживать цели длительное время, связывая их с организацией собственных усилий; анализировать условия и выделять наиболее значимые для достижения поставленной цели; выбирать способы действий и организовывать их последовательную реализацию; оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности, подбирая для этого наиболее подходящие критерии оценки; исправлять допущенные ошибки. Как и все формируемые умения, умения саморегуляции доступны внешнему наблюдению, анализу и самонаблюдению, самоанализу, следовательно, могут быть предметом сознательного контроля.

Однако, для того чтобы совмещать все перечисленные выше «субъектные позиции», по А. К. Осницкому, *недостаточно только регуляторных умений*. Необходимы также *активность* человека в занятой позиции и *сопряженность* последовательно занимаемых позиций, субъектное *отношение* человека к своим действиям, своим усилиям и тем условиям, в которых осуществляется

деятельность (в том числе к своим склонностям и интересам), *осознание операционального опыта* и *возможностей саморегуляции*. Само субъектное отношение обеспечивается в воспитании субъектными особенностями регуляции деятельности человека: направленностью, осознанностью, активностью, умелостью в действиях и склонностью к сотрудничеству.

Вся совокупность сформированных субъектных качеств раскрывается через понятие «субъективный опыт». В субъектном опыте выявлены пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов: *опыт ценностей* (опыт формирования тех критериев, нравственных оценок и понятий, которыми человек руководствуется в своих действиях и поступках — выработаны ли они самостоятельно, приняты ли после испытания и «примеривания» к себе или приняты некритично); *опыт привычной активизации* (наличие сформированных действий, привычная подготовленность к самым различным ситуациям, не требующая раздумий и специальных усилий); *опыт рефлексии* (опыт соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире с требованиями выполняемой деятельности, а также о возможных преобразованиях в самом себе; как результат — способность оценить и проанализировать свои действия и с точки зрения их обоснованности, и с точки зрения успешности); *операциональный опыт* (знания и умения, связанные с предметными преобразованиями, а также умения саморегуляции); *опыт сотрудничества* (умение осуществлять, налаживать сотрудничество, коллективное взаимодействие; соразмерять свои усилия и намерения с усилиями других).

«Во взаимодействии, при достаточной сформированности каждого из компонентов субъектного опыта, обеспечиваются активные, целенаправленные, умелые, осознаваемые и координированные с усилиями других людей действия при исполнении поручений, выполнении самостоятельного задания, реализации замыслов, постановке и творческом

решении задач, а также формируется соответствующее отношение к своим поступкам и поступкам других людей»⁵.

Для решения практических задач педагогики и оптимизации деятельности человека особенно важным, по А. К. Осницкому, является формирование *умений саморегуляции*. Особый акцент автором ставится на *целелеобразовании*. (Цели становятся подлинным регулятором активности человека; сам факт формулирования целей становится мотивирующим фактором для последующей реализации; с помощью целей человек может управлять даже своими мотивами — перечень целей, согласованный с потребностями других людей и обстоятельствами жизни, перераспределяет во времени удовлетворение собственных потребностей).

Кроме того, выделяется необходимость формирования не только *мотивов* выполняемой *деятельности*, но и *неспецифической мотивации*, связанной с выполнением заданий и поручений, *потребности в успешности действий*, потребности всякий раз лучшим образом реализовать свои умения и способности при их выполнении. О наличии этой потребности и соответствующем отношении к своим действиям свидетельствует ориентация человека на успешное выполнение заданий, а также относительно хорошо сформированная система саморегуляции, обеспечивающая организацию и выполнение действий, а также *организацию процессов анализа соответствующих переживаний и состояний*, связанных с очередными задачами реализации того или иного задания. Автор отмечает, что формирование мотивации требует более длительного, чем формирование умений саморегуляции, времени в соответствующих условиях воспитания.

Не претендуя на данном этапе на полноту раскрытия всех способов и механизмов, отметим те тезисы, которые представляются основополагающими для **формирования личностных качеств, в частности компетентности**.

Для формирования личностных качеств недостаточно освоения отдельных действий

(знаний, умений). Отмечая сходство составляющих формирования деятельности и формирования личностных свойств, считаем, что единицей освоения компетентности может быть только целостная деятельность. Соответственно формы организации образовательного процесса должны создавать условия для осуществления целостных актов деятельности (от осознания мотива, формирования замысла до оценки результата).

При необходимости регуляторные действия определения цели деятельности, анализа и выявления значимых условий, выбора лучшего способа и последовательности действий, оценки результатов и их коррекции — способы организации своего поведения — должны специально формироваться на основе теории поэтапного формирования умственных действий.

Формирование адекватных сфере компетентности (в нашем случае — сфере социального взаимодействия) мотивов, установление иерархии мотивов может осуществляться за счет как осознаваемых, так и неосознаваемых механизмов (сдвиг мотива на цель; идентификация — заражение, подражание; вовлечение в «поле смыслов»; внушение и т. д.), что лучше всего осуществляется в совместной деятельности ученика с учителем. Чем моложе ученик, тем больше роль неосознаваемых механизмов.

Необходимо формировать не только мотивацию конкретной деятельности, но и «неспецифическую» мотивацию достижения успеха.

Центральным для формирования осознанных мотивов, саморегуляции является формирование действия целеполагания и построения иерархии целей.

Формирование действий в целях формирования личностных качеств возможно осуществлять как средствами упражнений, тренингов (построение действия под руководством педагога), так и средствами самостоятельного построения действия (на основе рефлексии — для взрослых). Взрослые люди различаются по преимущественной эффективности формирования действий ли-

бо в условиях тренинга, либо на основе рефлексии.

Для формирования личностных качеств человеку необходимо в ходе деятельности получать оценку своих действий со стороны как более опытных людей с более высоким статусом (педагогов), так и равных по опыту, статусу (сверстников, товарищей), что будет способствовать становлению его самооценки в определенных сферах социального опыта.

Необходимо (отработанные в условиях образовательного процесса) действия включать в реальную жизнь, в реальные взаимоотношения с людьми, что способствует формированию опыта переживания, опыта ценностей, опыта привычной активизации, опыта рефлексии, опыта сотрудничества.

Проинтерпретируем теперь эти достаточно общие положения применительно к формированию **компонентов компетентности** как личностного качества.

С формированием компонента *«готовность»* соотносятся формирование внутренних мотивов деятельности, связанной с содержанием компетентности; формирование неспецифической мотивации, связанной с успешностью действий; опыт привычной активизации; формирование умений целеполагания; с формированием компонента *«знание»* — знание, понимание, усвоение норм, правил; ориентировка в системе ожиданий; соотнесение ожиданий со своими субъектными свойствами; опыт рефлексии; с формированием компонента *«опыт проявления»* — овладение способами решения задач; формирование навыков; операциональный опыт; опыт сотрудничества; с формированием компонента *«отношение»* — формирование внутренних мотивов деятельности, связанной с содержанием компетентности; опыт ценностей; опыт рефлексии; с формированием компонента *«эмоционально-волевая регуляция»* — формирование регуляторных умений определения цели деятельности, анализа и выявления значимых условий, выбора лучшего способа и последовательности действий; формирование уме-

ний самоконтроля (в результате перехода из внешнего контроля через взаимоконтроль), самооценки результатов (в результате перехода из внешней оценки через самооценку) и их коррекции; организация процессов анализа переживаний и состояний, связанных с деятельностью; опыт рефлексии.

Таким образом, в результате сопоставления характеристик компетентности как личностного качества с материалами исследований по формированию личности и ее отдельных свойств констатируем возможность наложения этих полей друг на друга, а следовательно, возможность построения программы формирования компетентности с использованием тех способов, механизмов, которые раскрыты в исследованиях формирования личностных свойств. Особое внима-

ние обратим на то, что способы применяются не изолированно, а через организацию целостных актов деятельности, через включение учащихся в реальную жизнь, в реальные взаимоотношения людей.

¹ См.: Муздыбаев К. Психология ответственности. Л., 1983.

² Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. Москва-Воронеж, 1999. С. 59, 64–65.

³ Там же. С. 136–137.

⁴ Осницкий А. К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. Москва-Нальчик, 1996. С. 105–107.

⁵ Там же. С. 101.