**Контрольная работа**

**Проблема психологической компетентности в контексте современного психологического знания**

Содержание

1. Коммуникативная компетентность как стержневая харакетристика профессионала

. Социальная компетентность и профессиональная деятельность

. Специфика проявления когнитивной компетентности

. Аутопсихологическая компетентность как условие акмеологического развития профессионала

. Тенденции развития психологической компетентности

Литература

# 1. Коммуникативная компетентность как стержневая харакетристика профессионала

психологический компетентность профессиональный

В психологии под коммуникативной компетентностью понимают сложную личностную характеристику, включающую коммуникативные способности и умения, психологические знания в области общения, свойства личности, психологические состояния, сопровождающие процесс общения. Исследование коммуникативной компетентности первоначально лежит в русле психологии общения и развития теории и практики социально-психологического тренинга, а также практико-ориентированных технологий совершенствования коммуникаций.

В современной зарубежной психологии можно выделить ряд подходов к изучению проблемы содержания и развития коммуникативной компетентности субъектов социального взаимодействия.

Психологи бихевиористического направления связывают коммуникативную компетентность с расширением тезауруса поведенческих паттернов, обеспечивающих успешность в общении, с освоением различных способов и средств управления ситуацией общения и способностью формировать гибкие модели поведения в конкретных ситуациях.

Когнитивная психология подчеркивает зависимость коммуникативно-компетентного поведения от сложности когнитивной сферы субъекта, знаний в области психологии людей, когнитивной компетентности, а также социального мышления, социального восприятия и социального воображения.

В гуманистической психологии, провозглашающей в качестве главной ценности эксклюзивное в человеке, и подчеркивающей фасилитативный характер интеракций, коммуникативная компетентность связывается с ценностным, творческим, субъектным потенциалом участников и их способностью поддерживать открытые, развивающие межличностные отношения, обеспечивающие возможность личностного роста.

Психология новой волны, ориентированная на развитие психологического потенциала человека за счет применения разнообразных глубинных психологических практик, рассматривает общение как пространство презентации и апробации субъективных моделей управления собственной активностью и активностью партнера. Здесь коммуникативная компетентность связывается, прежде всего, с развитием способности субъективного контроля, формированием позитивного образа мира, установок на успех и преуспевание, с умением конструировать позитивную реальность взаимодействия. В качестве залога коммуникативной компетентности рассматривается оптимизация внутренней психической среды индивида.

В целом можно отметить, что в западной психологии ХХ столетия изучение проблемы коммуникативной компетентности носило в основном прагматический характер, в связи с необходимостью совершенствования практики делового общения и развитием всевозможных институтов роста.

Так теория коммуникативной компетентности (Wiemann, 1997) ставит во главу угла исследования эффективного межличностного общения структуру коммуникативной компетентности, взаимодействующих партнеров. Коммуникативная компетентность здесь определяется как «соответствующее прагматичное использование социального знания и социального навыка в контексте отношений» (Wiemann and Kelly, 1981) [70, с. 368]. В русле данного понимания коммуникативной компетентности можно выделить следующие ее характеристики: поведение должно соответствовать контексту взаимодействия, связанному с характером отношения между партнерами, для успешного достижения компетентных (либо сознательно «некомпетентных») взаимоотношений требуется знание принципов и правил общения и адекватных способов их реализации; компетентные отношения, связанные со способностью партнеров сохранять «желательные» отношения. Таким образом, компетентные отношения могут квалифицироваться как таковые, когда их участники в достаточной мере удовлетворены совместно определенным содержанием, мерой и формой контроля и аффилиации, а также способны и психологически готовы работать над их изменением или конструктивным прерыванием контакта. Основной акцент в данной теории делается на изучение отношения, формирующегося в диаде, в качестве критерия компетентности отношений рассматривается уровень аффилиации и контроля. Во главу угла ставится проблема баланса соперничающих требований аффилиации, способности контролировать и быть контролируемым с общими межличностными ресурсами. Успешность в общении зависит от способности человека использовать эти ресурсы для адаптации в коммуникативной среде и одновременно сохранения своей индивидуальности.

Cелман (Selman, 1980) предложил свою модель межличностных переговоров и коммуникативной компетентности, акцентировав внимание на процессе принятия социальных взглядов. С его точки зрения, для оценки и классификации стратегий принятия социальных взглядов необходим учет когнитивного, эмоционального и мотивационного компонентов.

С точки зрения других психологов (Chek, Permian and Malamuth, 1985) наличие разнообразных коммуникативных умений и навыков расширяет возможности субъекта вступать в компетентные отношения, но не гарантирует таковые. Таким образом, коммуникативная компетентность связана не столько с высоким уровнем «коммуникативного мастерства» и блестящими результатами, сколько со способностью поддерживать отношения на желательном для субъекта уровне определенности. Они доказали, что как «гении общения» имеют отрицательный опыт отношений, так и «серые мыши» могут устанавливать удовлетворяющие их, имеющие смысл, долгосрочные позитивные отношения.

Процесс взаимодействия предполагает встречную творческую активность участников, адресованную как друг другу и самой ситуации общения, так и каскаду будущих интеракций. В этом проявляется прогностическая функция компетентности. Так как любые отношения подвержены динамике, проходят периоды стабилизации и кризиса, и от партнеров взаимодействия требуется конструктивная работа по их созданию, именно это повышает уровень компетентности отношений (Brown and Rogers, 1991) [143]. Таким образом, коммуникативная компетентность может рассматриваться, как способность конструировать и творчески преобразовывать как ситуацию общения, так и собственную внутреннюю и внешнюю активность, направленные на позитивное экспериментирование в интерактивном пространстве.

Показателем коммуникативной компетентности выступает также способность использовать внутренние ресурсы для нейтрализации и компенсации негативных эффектов, возникающих при взаимодействии (Harre, 1977).

В отечественной психологии разработка проблемы коммуникативной компетентности в основном велась в рамках исследований успешности совместной деятельности и эффективности социально-психологического тренинга. Л.А. Петровская рассматривает компетентность как атрибут общения в субъект-субъектной парадигме, включающий определенный уровень развития коммуникативных, социально-перцептивных и интегративных умений [115].

Анализируя компетентность в общении, Л.А. Петровская акцентирует внимание на том, что здесь проявляется два взаимосвязанных уровня - операционально-технический или поведенческий и глубинный, личностно-смысловой. В формировании компетентного коммуникативного поведения участвуют, прежде всего, смыслы, личностные ценности, глубинные побуждения, социогенные потребности и резервы знаний, умений и навыков.

Коммуникативная компетентность определяется как сложная личностная характеристика, как совокупность способностей, умений, психологических знаний и коммуникативных личностных качеств, которая проявляется в различных ситуациях общения.

В других работах коммуникативная компетентность определяется как «система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» (Ю.М. Жуков) [61, с. 4]. Здесь эффективность предполагает наличие у субъекта способности анализировать и давать адекватную оценку ситуации общения; выдвигать цель взаимодействия и конструировать систему оптимальных способов ее достижения, а также регулировать, контролировать и преобразовывать ход коммуникативной активности. Немаловажную роль играет знание законов, принципов и правил построения оптимального взаимодействия, а также умение быстро и правильно ориентироваться в разнообразных ситуациях общения.

«Коммуникативная компетентность предполагает ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения» [59, с. 11]. В последнее время отдельно исследуется вербальная компетентность как составляющая коммуникативной компетентности. Проблема состоит в том, что люди, принадлежащие к различным социальным, этническим, профессиональным и возрастными группам, при отсутствии должного уровня развития вербальной компетентности на смысловом и эмоциональном уровне, остаются «глухи» к посылаемым друг другу сообщениям.

O.M. Орлов [107] считает, что коммуникативная компетентность включает речеведческие знания, а также речетворческие умения. Достаточный объем речетворческих знаний дает представление о языке в различных ситуациях общения, протекающих в разнообразных условиях. Высокий уровень развития речетворческих умений обеспечивает результативность в общении, адекватность понимания и построения различных типов текстов, эффективность использования различных языковых средств (М.А. Брандере, Н.А. Бурвикова, Т.А. Дридзе, М.А. Гвенцадзе) [см.: 107; 191].

Понятие речевого жанра ввел в 20-е гг. XX в. М.М. Бахтин [16], дальнейшее развитие это понятия получило в работах современных ученых (Т. Шмелева, А. Вержбицкая, Н. Арутюнова, В. Карасик, Г. Бочин, О. Сиротинина, В. Дементьев, Г. Гиндин и др.). Теория речевых жанров, как справедливо указывает В.В. Дементьев, «является моделью коммуникации, учитывающей ситуацию, сферу общения, стиль, форму речи, передачу инициативы в диалоге стратегии и тактики ведения коммуникации» [см. 191].

Каждая профессиональная речевая среда вырабатывает собственный репертуар речевых жанров (М. Бахтин), который составляют наиболее востребованные во взаимодействии речевые жанры, именно они могут стать предметом освоения и развития в ходе повышения речевой культуры, как субъекта социального и профессионального взаимодействия [16].

Ю.Н. Емельянов подчеркивает особую роль коммуникативной компетентности в формировании отношений с самим собой и миром. С точки зрения Ю.Н. Емельянова «коммуникативная компетентность должна рассматриваться как идейно-нравственная категория, регулирующая всю систему отношений человека к природному и социальному миру, а также к самому себе как синтезу обоих миров» [58, с. 13].

Коммуникативная компетентность связана с семантизацией своего поведения для других в интерперсональном опыте жизни. Именно способность донести смысл своих действий в ситуации общения партнеру становится залогом взаимопонимания и обеспечивает субъекту чувство удовлетворенности собой как субъектом социального партнерства. В конечном счете, высокий уровень коммуникативной компетентности обеспечивает успешность в социуме и соответственно повышает самоуважение человека, напротив низкая коммуникативная компетентность коррелирует с повышенной стрессоуязвимостью, фрустрированностью и тревожностью (А.С. Кондратьева, Г.А. Ковалев) [75; 78].

Коммуникативная компетентность связана с интерперсональной компетентностью личности, которая находится в постоянной динамике в пространстве от интер- к интраплоскости. Выступая участником актуальных межличностных контактов, субъект рефлексирует их ход и результат и формирует умения и навыки, модели и стратегии поведения, необходимые для дальнейшего взаимодействия.

Коммуникативная компетентность, таким образом, заключается в системном владении когнитивными, эмоциональными и моторными способами реализации активности в коммуникативных ситуациях, что приводит к оптимальному балансу положительных и отрицательных отставленных эффектов.

Содержательно коммуникативная компетентность может быть представлена как интегративная техническая характеристика человека, определяющая его потенциал как успешного субъекта социального взаимодействия. Коммуникативная компетентность включает мотивационный, когнитивный, личностный и поведенческий компоненты. Мотивационный компонент образуют потребности в позитивных контактах, мотивы развития компетентности, смысловые установки «быть успешным» партнером взаимодействия, а также ценности общения и цели. К когнитивному компоненту относятся социальное восприятие, воображение и мышление; социально-перцептивные гештальты, когнитивный стиль и индивидуальный уровень когнитивной сложности, а также рефлексивные, оценочные и аналитические способности. В когнитивный компонент входят знания из области взаимоотношений людей (почерпнутые из художественной литератур, искусства, истории, бытийного опыта) и специальные психологические знания. В качестве личностной составляющей выступают смыслы, образ другого как партнера взаимодействия, социально-перцептивные способности, личностные характеристики, образующие коммуникативный потенциал личности. На поведенческом уровне это индивидуальная система оптимальных моделей межличностного взаимодействия, а также субъективного контроля коммуникативного поведения. Коммуникативная компетентность операционализируется в успешных конструктивных актах межличностного взаимодействия; чувстве собственной компетентности; умении гибко и адекватно динамично трансформировать ситуацию общения, собственную коммуникативную активность и поведение партнера. Одним из проявлений коммуникативной компетентности выступает ориентация на поддержку «Я» партнера взаимодействия, его позитивного самоотношения.

Акцент делается на умении выбирать широту, глубину контактов и степень понимания партнерами общения друг друга. Выделяется также личностная составляющая коммуникативной компетентности, включающая определенную совокупность индивидуальных качеств: высокая мотивация на успешную коммуникацию, эмпатийность, эмоциональная стабильность, устойчивость самооценки, позитивная Я-концепция конгруэнтность, гибкость, креативность, рефлексивность, любознательность, инициативность, высокий коммуникативный контроль и другие.

Анализ психологических исследований в области коммуникативной компетентности показывает, что сегодня нет единой трактовки понятия «коммуникативная компетентность профессионала». Чаще всего под коммуникативной компетентностью понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с партнерами (Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская) [59; 61]. В качестве компонентов коммуникативной компетентности рассматривают знания, умения и навыки, обеспечивающие эффективное протекание коммуникативных процессов. Ю.Н. Емельянов понимает под коммуникативной компетентностью «такой уровень сформированности межличностного опыта, т.е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» [59, с. 7]. Ю.Н. Емельянов подчеркивает, что коммуникативная компетентность представляет собой в некотором смысле развивающийся и в определенной мере осознаваемый «межличностный опыт», пространством и условием развития которого выступает непосредственное взаимодействие. С точки зрения Л.в. Яковлевой [196] коммуникативная компетентность сводится к целостному личностному образованию, обеспечивающему адекватное отражение и оценку партнера по общению, а также возможность прогнозирования его поведения. л.а. Петровская при изучении коммуникативной компетентности показывает, что она может включать систему внутренних ресурсов субъекта необходимых для конструирования и реализации эффективного взаимодействия в определенных ситуациях. Наряду с индивидуальным опытом успешной коммуникации Л.А. Петровская [115] в структуру коммуникативной компетентности включает способности. Интересна идея о том, что коммуникативная компетентность, входящая в структуру профессиональной психологической компетентности не должна формироваться стихийно, чтобы избежать сведения ее к инструменту манипуляций.

А.П. панфилова склонна считать, что коммуникативная компетентность профессионала представляет собой систему, включающую в себя как знания, умения и навыки так и особенности коммуникативного процесса, функции и виды общения, средства общения, репрезентативные системы вместе с ключами доступа к ним (уметь слушать, видеть и т.д.), искусство обратной связи, технологии и техники воздействия [110]. Таким образом, в структуре коммуникативной компетентности выделяется коммуникативная направленность, коммуникативные способности, коммуникативная информированность и индивидуальный стиль общения.

В современной психологии неоднократно рассматривался вопрос о структуре коммуникативной компетентности. Сопоставление работ посвященных структуре коммуникативной компетентности показывает, что в структуру включаются достаточно разноплановые элементы. Вместе с тем, среди этого многообразия четко выделяются специфические способности: определенный набор личностных характеристик, психологических умений и индивидуальный стиль общения. Так, А.А. Кидрон выделяет:

 способности оптимизации межличностных отношений в группе;

 социальную сензитивность (навыки социально-перцептивные и чувствительность к восприятию другого);

 фактор влиятельности (как совокупность коммуникативно-значимых умений, паттернов поведения и техники общения);

 личностные характеристики, составляющие коммуникативный потенциал.

А.А. Кидрон считает, что коммуникативную компетентность нужно рассматривать в трех плоскостях: личностной, поведенческой и межличностной (социально-перцептивной) [71].

Другие авторы Х. Шредер и М. Форверг в качестве основополагающих в структуре коммуникативной компетентности выделяют следующие черты личности: коммуникативность, готовность к общению, влиятельность (способность оказывать влияние), положительная Я-концепция [174; 207]. С точки зрения психологов одним из важных компонентов в структуре коммуникативной компетентности профессионала является его коммуникативная направленность, на задачу, другого, свою ролевую позицию «Я - есть ...».

А.А. Кидрон считает, что «способность личности к коммуникации в наиболее общем виде выражается в следующем: способность устанавливать социальные контакты с другими людьми; способность входить в разные роди, способность приходить к взаимопониманию в разных условиях интеракции и на разных уровнях обмена информацией, способность сохранить в течение взаимного воздействия внутреннюю автономию, умение побуждать партнеров к изменению их поведения» [71, с. 23].

А.А. Попова обобщив литературные данные, указывает на наличие стратегических способностей в общении, заключающихся в возможности на основе анализа коммуникативной ситуации выстроить адекватную стратегию коммуникативного поведения и тактическое коммуникативное использование личностных качеств в общении и техник общения [122, с. 33].

Очевидно, что коммуникативные умения объединяют умения ориентироваться в ситуации общения, в многообразии возникающих здесь интеракций, а также ориентироваться в партнерах взаимодействия.

В качестве компонента коммуникативной компетентности рассматривается индивидуальный стиль общения. В структуру коммуникативной компетентности Л.А. Попова включает коммуникативную направленность, коммуникативные способности, коммуникативную информированность, индивидуальный стиль общения. В соответствии с этим она предлагает диагностировать следующие качества, необходимые для формирования коммуникативной компетентности: общительность, эмпатия, экспрессия, локус-контроль, самооценка, эмоциональная стабильность, интра- и экстраиндивидная направленность.

## . Социальная компетентность и профессиональная деятельность

Сегодня стоит вопрос не только о подготовке и переподготовке профессионала, владеющего теоретическими знаниями и набором необходимых профессиональных умений и навыков, но и о развитии его способности развиваться, быть личностью и действовать. Важным компонентом в общей структуре профессиональной психологической компетентности выступает социальная компетентность.

Социальная компетентность занимает особое место в ряду различных видов психологической компетентности исследуемых в современной психологии. Она отражает степень конструктивности человека как субъекта социального взаимодействия. Интерес к содержанию, мотивации, тенденциям проявления и механизмам формирования компетентного социального поведения субъекта, обусловлен, прежде всего, тем, что характер взаимодействия «человек-общество» во многом определяет и ход, и направление дальнейшего общественного прогресса.

Начало исследования социальной компетентности связано с работами Р. Уайта и относится к 50-м годам ХХ столетия [208]. С точки зрения Р. Уайта социальная компетентность рассматривается, как определенная способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающей средой. Ю. Хабермас (Habermas, 1981) конкретизируя понятие, подчеркивает, что социальная компетентность заключается в адекватности и эффективности решения многообразных проблемных ситуаций, с которыми сталкивается человек в социуме.

В зарубежной психологии социальная компетентность изучалась первоначально в рамках социальной психологии как характеристика типов социального поведения; затем в исследованиях когнитивной психологии, как фактор группового менталитета; в психологии личности - в контексте гуманистического подхода к рассмотрению личности в системе общественных отношений; и в дифференциальной психологии. Анализ исследователей социальной компетентности в зарубежной психологии позволяет сделать вывод об отсутствии единого понимания сущности и функций этого психологического образования.

Додж (Dodge) еще в 1985 году указывал на большое многообразие определений социальной компетентности. Вместе с тем наш анализ показывает, что чаще социальная компетентность выступает во взаимосвязи с эффективностью, а также со способностью к эффективным манипуляциям. Так, под социальной компетентностью понимают степень адекватности и эффективности реагирования на проблемные жизненные ситуации (Godfried, D’Zurilla, 1969), эффективность ежедневного взаимодействия индивида со средой (Зиглер, 1973), достижение реальных целей в особом социальном контексте, использование подходящих для этого методов и позитивное развитие как результат движения (Форд, 1982), подтверждение со стороны других адекватности социального поведения (mc Fall, 1982), способность участвовать в сложной системе межличностных отношений и успешно использовать и понимать других людей (Оппенгеймер, 1989).

В обобщенном виде в современной западной социальной психологии социальная компетентность определяется «как способность достигать собственных целей в процессе взаимодействия с другими людьми, постоянно поддерживая с ними хорошие отношения в любое время и в любом месте» (К.Х. Рубин и Л. Роуз-Крэснор) [145, с. 399].

Исследование процесса проявления социальной компетентности описали первоначально Годфрид и Д’Зурилла (Godfried, D’Zurilla,1969) он представляет собой четыре последовательных стадии: классификация ситуации взаимодействия как проблемной; нахождение возможных различных альтернативных способов решения; выбор оптимального способа или стратегии.

Вместе с тем Спивак и Шурэ (Spivak, Shure, 1960) рассматривали социальную компетентность как систему взаимосвязанных навыков решения межличностных познавательных проблем (РМПП). В обозначенную систему, с их точки зрения, входят следующие навыки: способность распознать проблему в межличностном взаимодействии; способность выдвигать альтернативные решения и находить эффективные способы достижения цели; способность прогнозировать результаты своих действий для себя, другого, ситуации в целом; способность видеть и осознавать мотивы других. Очевидно, что развитие этих навыков напрямую связано с развитием познавательной сферы [100].

Суть информационной концепции социальной компетентности (К. Рубин и А. Роуз-Крэснор) [145] заключается в том, что взаимодействие тем успешнее, чем больше информирован субъект о возможных способах его осуществления. Здесь используются такие понятия как «сценарий» «автоматичность», которые актуализируются в знаемых условиях, но в условиях неопределенности или новизны работает модель, названная «информационной моделью решения социальных проблем» (Rubin, Rose-Krasnor, 1986). Предлагаемая модель описывает социально компетентное поведение как ряд последовательных шагов: выбор цели; оценка ситуации; оценка полноты информации; разработка и принятие стратегий; определение оптимальной стратегии, ее апробация; оценка эффективности; повторение или отказ от действия. На степень компетентности социального поведения определенное влияние оказывают внутренние установки, эмоциональное состояние, самооценка, мотивация, особенности индивидуального опыта.

В социально-когнитивной концепции Доджа (Dodge, 1986) успешное социальное поведение определяется пятью шагами: декодирование социальной информации (т.е. расшифровка невербального плана поведения и поведенческих паттернов); интерпретация декодированных сигналов; принятие и выбор возможных реакций на интерпретированные сигналы; оценка возможных последствий и выбор оптимального способа реагирования; действие. Додж подчеркивает, что уже в раннем детстве можно прогнозировать возможность компетентного или некомпетентного поведения человека в будущем.

В рамках социально-когнитивной теории А. Бандуры и У. Мишеля «В структуре личности выделяются компетентности - навыки, цели и Я(self). Особенно важны социальные компетентности, которые дают человеку возможность решать проблемы социальной жизни. Цели направляют человека на будущие результаты. Считается, что человек обладает Я-концепциями и процессами самоконтроля. Особенно важен такой аспект восприятия себя, как самоэффективность, или представление о своей способности справляться с конкретными задачами и ситуациями. Все эти понятия акцентируют внимание на функционировании в конкретных ситуациях в отличие от широких диспозиций, или глобальных, внеконтекстных черт. Считается, что индивиды обладают своими поведенческими автографами, или паттернами ситуативно-поведенческих связей. Таким образом, акцент делается на микроанализе как научно- исследовательской стратегии» [см.: 200].

Т. Cavell (1990), в свою очередь, предлагает трех компонентную модель социальной компетентности, включающую социальные способности; представления и достижения.

Интерес представляет психологический портрет социально-компетентного человека, один из вариантов которого представлен в концепции Спивак и Шурэ, где сформулированы характеристики социально-компетентного субъекта, благодаря которым, он способен:

 «принимать решение относительно себя самого и стремиться к пониманию собственных чувств и требований;

 забывать блокирующие неприятные чувства и собственную неуверенность;

 представлять, как следует достигать цели наиболее эффективным образом;

 правильно понимать желания, ожидания и требования других людей, взвешивать и учитывать их права;

 анализировать область, определяемую социальными структурами и учреждениями, роль их представителей и включать эти знания в собственное поведение;

 представлять, как, с учетом конкретных обстоятельств и времени, вести себя, принимая во внимание других людей, ограничения социальных структур и собственные требования;

 отдавать себе отчет, что социальная компетентность не имеет ничего общего с агрессивностью и предполагает уважение прав и обязанностей других» [100, с. 477].

В психологии существует взгляд на социальную компетентность как определенную общую способность быть социально эффективным профессионалом. В данном ракурсе М. Аргайл говорит об «общей социальной компетентности» объединяя профессиональную и коммуникативную компетентность. Он выделяет также основные компоненты социальной компетентности:

 социальная сензитивность точность социальной перцепции;

 репертуар умений, и навыков значимых для профессионалов в данной области;

 способность выказывать одобрение и вознаграждение, которые существенны для всех социальных ситуаций взаимодействия;

 устойчивость, спокойствие, равновесие как альтернатива социальной тревожности (Argyle, 1974).

На уровне исследований 80-х годов выделяется мотивационная и операциональная сторона социальной компетентности. Здесь быть компетентным значит качественно и эффективно участвовать в сложном многообразии межличностного взаимодействия (Оппенхеймер).

В качестве критерия социальной компетентности выделяется результативность межличностного взаимодействия, социальные достижения.

В западной психологии предпринимались попытки создать модель этого вида компетентности. Спивак и Шур предлагают следующую модель социальной компетентности:

 способность к сензитивности по отношению к межличностным проблемам и их распознаванию;

 умение генерировать многообразие альтернативных вариантов решения проблемы;

 умение быстро определять нужные средства для достижения поставленных целей;

 способность диагностировать, понимать и принимать мотивы и поступки других;

 умение прогнозировать последствия, предполагать взаимоисключающие конечные результаты социальных контактов.

Р. Мак-Фолл (R.M. Мc’Fall, 1982) напротив рассматривает социальную компетентность как имеющую отношение к оценке социального поведения в конкретной ситуации, а не к личностным устойчивым характеристикам. В его теории разводятся понятия «социальные навыки», как присущие человеку, и «социальная компетентность», как приписываемая его поведению оценка со стороны других, выводимая на основе определенных ценностных критериев. Е. Гоффман делает акцент на соотношении персональной и социальной идентичности в психической реальности субъекта. С его точки зрения, социально-компетентный человек находит оптимальный баланс между стремлением быть индивидуальностью и следовать нормам и ценностям социальной группы, что и проводит к социальному успеху. Недостаточный уровень развития социальной компетентности ведет к неадекватной центрации либо на группе, либо на своей уникальности, что неминуемо приводит к разочарованию, отчужденности и неуспешности.

Немецкие психологи У. Пфингстен и Р. Хинтч (1991) определяют социальную компетентность как владение когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения, сочетание которых приводит к долгосрочным преимущественно позитивным следствиям при взаимодействии с конкретной социальной ситуацией. Еще ранее М. Депфнер рассматривает компетентность в социальных интеракциях как владение акциональными, когнитивными и эмоциональными моделями поведения, обеспечивающими успешность социального взаимодействия в определенном контексте, причем, подчеркивается идея о том, что такое поведение должно позитивно оцениваться другими и приносить максимальное число позитивных последствий субъекту социальных контактов.

Низкий уровень развития компетентности влечет за собой пассивность, страх социальных контактов либо, напротив - агрессивное, антисоциальное поведение. Вступая во взаимодействие с окружающей социальной действительностью, субъект сталкивается с рядом проблем: энтропийностью социальной среды; невозможностью однозначно предугадать поведение партнера и те последствия, к которым приведет контакт. Таким образом, любой социальный контакт сопряжен с риском, необходимостью проявить инициативу, творчество и социальную смелость. У. Пионтковски (Piontkowski, 1976) подчеркивает, что социальная компетентность включает как набор освоенных социальных навыков, так и способность к приемлемому уровню интерперсонального риска. В качестве критерия компетентности рассматривается чувство собственной компетентности.

Интерес представляют исследования социальной компетентности в русле проблематики психологии уверенности. С включением в изучение уверенного поведения таких переменных как социальная ситуация, социальная среда, социальный интеллект, социальная компетентность стала рассматриваться как своеобразный внутренний контролер, не допускающий проявления чрезмерной уверенности, способной нанести ущерб потребностям и интересам окружающих. Здесь можно выделить следующие направления определения целесообразной уверенности связанной с уровнем развития социальной компетентности:

 рассмотрение уверенности и компетентности как рядоположенных понятий, уверенным называется успешное социальное поведение, а компетентным индивидуально-эффективное, способствующее достижению субъективных целей;

 уверенность рассматривается как предпосылка социальной компетентности, что делает возможным достижение своих целей всеми участниками социальной интеракции;

 компетентность определяется как субъективная оценка уверенного поведения вместе с субъективным восприятием и рефлексией социальных и личных условий осуществления интеракции.

Очевидно, что социальная компетентность предполагает умение находить компромисс между собственными целями самореализации и целями других людей, что лежит в основе социальной адаптации (Zimmer D., 1978).

Социальная компетентность предполагает как достаточно высокий уровень интеллекта, так и способность к конструктивной, преобразовательной активности при взаимодействии с социальным окружением. В современной западной когнитивной психологии с точки зрения конструктивного подхода человек не просто реагирует на внешнюю действительность, а конструирует ее в соответствии с уровнем социально-психологической компетентности (Livi, 1936; Muttay, 1938). Примером здесь может служить концепция социальных предпочтений С.Московичи. При изучении представлений об интеллекте (Azuma and Kashivadi, 1987) компетентность рассматривается как фактор развития социального интеллекта и интеллектуальной эффективности вообще.

В отечественной психологии социальная компетентность стала предметом психологических исследований сравнительно недавно. Этот факт связан, прежде всего, со спецификой ориентации социально-психологических исследований до начала 80-х годов ХХ в. Сегодня в основе подходов к изучению социальной компетентности в отечественной психологии лежат следующие принципы: личностный, деятельностный и субъектности.

Принцип субъектности был сформулирован А.В. Брушлинским и развивал идеи С.Л. Рубинштейна о субъектности индивида, он выступает в качестве методологического основания исследования «социальной компетентности личности как собственно психологической характеристики, обусловленной имманентной социальностью и субъектностью индивида» [147, с. 166].

Анализ отечественных и зарубежных исследований в области социальной компетентности позволяет представить её структуру в следующем виде: оперативная социальная компетентность, вербальная и коммуникативная компетентность, социально-психологическая и эго- компетентность.

Под оперативной компетентностью понимается общая социальная ориентация и осведомленность в области знания основных социальных институтов и особенностей их функционирования и представительства представления о требованиях к современному репертуару социально-ролевого поведения и закономерностях развития социальных групп.

Вербальная компетентность подразумевает умения адекватной интерпретации высказываний, понимание их прямого и контекстного содержания, свобода владения вербальной коммуникацией, отсутствие затруднений в устной и письменной речи, легкости формулирования и реализации речевых высказываний.

Авторы (В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша) [100] в качестве коммуникативной компетентности рассматривают высокий уровень владения сложными коммуникативными умениями и навыками, адекватными новым социальным условиям, ориентацию в коммуникативных средствах, знание принципов и правил построения общения в различных социальных средах: этнических, профессиональных, статусных, сословных.

В качестве социально-психологической компетентности рассматривается комплекс умений оптимального решения межличностных проблем, в том числе и конструктивного разрешения конфликтов, широкий репертуар адекватных сценариев социально ролевого поведения.

Одной из значимых составляющих социальной компетентности выступает эго-компетентность, заключающаяся в осознании своей принадлежности к определенной группе национальной, профессиональной, половой, возрастной; рефлексия своих возможностей и ограничений, умение саморегуляции, саморазвития, использование знания о себе в разных ситуациях жизнедеятельности. Уровень осознания социальной действительности индивидом как субъектом социального взаимодействия соответствует социальной компетентности человека. С другой стороны социальную компетентность рассматривают как определенный высокий уровень освоения социальной действительности посредством сознания, рефлексии, оценивания ее реальности и перспектив.

В отечественной психологии второй половины XX столетия в связи с исследованием социальной компетентности используется понятия: коммуникативная компетентность, компетентность общения, межличностная компетентность.

В 80-90-е годы XX в. этот термин прочно связывается с деятельностью руководителя, предпринимателя (А.И. Омаров, Л.А. Папулов). В некоторых работах социально-психологическая компетентность обозначается как личностно детерминированная характеристика деятельности руководителя. Л.И. Берестова (1994) под социально-психологической компетентностью понимает интегральную личностную характеристику, включающую мотивационно-ценностной, эмоционально-волевой и содержательно-операциональной компоненты личности как субъекта социального взаимодействия [20].

Можно констатировать, что разработка проблемы социальной компетентности личности является развитием и интеграцией исследования таких социально-психологических проблем как: социальные установки, социальные представления, социальные чувства, социальное мышление, социальное познание.

А.В. Брушлинский [32] отмечает, что изучение социальной компетентности субъекта как единства знания и переживания, познания и действий, в конечном итоге сознания и деятельности является одним из важных аспектов исследования общей проблемы социальности человека как субъекта социального взаимодействия, в процессе онтогенеза и профессиогенеза.

В формировании теории социальной компетентности большую роль сыграли теория социальных представлений (С. Московичи, В. Дуаз, Д. Жодлэ, В. Дрозда-Сеньковская) [см.: 112; 114]; концепция активного субъекта жизнедеятельности С.Л. Рубинштейна с начала 20-30 гг. и до сегодняшнего дня широко разрабатывается знаковая концепция социальности, берущая начало от Э. Кассирера, М.М. Бахтина, Л.С. Выготского. А.В. Брушлинский [32] подчеркивает, что психическое как таковое существует объективно только как субъективное, т.е. принадлежащее определенному субъекту, поэтому психологическая компетентность, ее содержание и уровень развития раскрашивает профессиональные связи человека в различные тона, побуждая его к действиям более или менее целесообразным, конструктивным, созидающим либо напротив компенсаторным, защитным, деструктивным.

Однако ряд отечественных психологов рассматривают социальную компетентность как самостоятельный вид психологической компетентности субъекта. «Социальная компетентность как личностная характеристика предполагает конкретизацию в сознании индивида своих интеракций с обществом в системе «Я-общество», где позиция каждого представлена в сознании как мера субъектности позиции личности и мера субъектности позиции общества» [22, с. 30].

Социальная компетентность - характеристика личности, достигшей высшего уровня осознания социальных проблем и способов взаимодействия с обществом, когда субъектная позиция каждой из сторон является результатом проблематизации социального мышления личности.

Здесь термин социальная компетентность используется для характеристики уровня социального мышления личности как условия продуктивности решения проблем социального взаимодействия. Компетентное поведение определяется развитием «компетентности» социального мышления, мерой его субъектности, гибкости и толерантности. Одной из значимых характеристик социальной компетентности является тип ценностных ориентации субъекта в системе человек-общество, детерминированный, субъектной позицией личности по отношению к себе и обществу. Социальная компетентность характеризуется определенными ценностными ориентациями в системе человек - общество, определяющимися, в конечном счете, мерой субъектности позиции личности в отношении себя и общества.

С другой стороны социальная компетентность обуславливает меру субъектности человека по отношению к социальной позиции, миру и своему способу существования в нем. Таким образом, констатируется определенная взаимосвязь между социальным интеллектом, социальными способностями и социальной компетентностью. Социальная компетентность рассматривается как показатель развития социальных способностей, социальной одаренности субъекта.

Социальная компетентность в широком смысле: отражает соотношение субъектности и социальности личности как имманентно присущих ему характеристик в качестве субъекта взаимодействия с различными агентами социума. В узком смысле этот термин используется для определения способности к над-индивидуальному способу соотношения внешних и внутренних противоречий возникающих в процессе взаимодействия с обществом на основе личностного конструкта «Я - субъект - общество - субъект».

Социальная компетентность в интерпретации Т.Ю. Базарова [14] включает умение эффективного социального взаимодействия, социальную зрелость, базовые установки личности, адекватные профессии.

Такие авторы, как В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша [100], показывают, что на высоких уровнях развития социальная компетентность и социальный интеллект проявляются в адекватности, автономности и аутентичности личности. Исследователи феномена социальной компетентности показывают, что сами сценарии поведения лежат в основе социальной компетентности и имеют культурный характер, назодясь в контексте ментальности субъекта.

Е.В. Коблянской социальная компетентность обозначается как адаптационное явление, в основе которого лежит коммуникативная компетентность и социально-психологическая подготовленность. Социальная компетентность - это умение избирать социальные ориентиры и соответствующим образом организовывать свою деятельность (Е.В. Коблянская, 1995).

В.Н. Куницына дает следующее определение социальной компетентности это «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» [100, с. 480].

В отечественной психологии понятие социальная компетентность также связывается с социальным интеллектом. В структуре социального интеллекта выделяются следующие компоненты: характеристики самосознания - открытость новому; самоуважение, самопринятие, социальная перцепция, социальное воображение и мышление; способность прогнозировать, моделировать и понимать социальные явления; коммуникативно-личностный потенциал, лежащий в основе психологической контактности и коммуникативной совместимости, а также психологический потенциал личности. Социальный интеллект лежит в основе социально-компетентного поведения.

К функциональным характеристикам социального интеллекта относятся: мотивационные, саморазвивающие, расширения социальной компетентности, планирования и фасилитации событий социальной интеракции, моделирования тактических и стратегических программ социального взаимодействия, обеспечения адаптивности и адекватности поведения в динамичном социальном контексте.

Социальная компетентность рассматривается как операциональное понятие, для которого характерны исторические рамки. В качестве основных функций социальной компетентности выделяется: адаптация, социальная ориентация, интеграция личностного и общесоциального опыта.

Значение уровня развития социальной компетентности для психологического и социального благополучия человека возрастает в переломные кризисные моменты развития общества. Иллюстрацией этой позиции может служить ситуация в России конца ХХ столетия.

Изучая психические проблемы адаптации к новым социальным условиям, психологи показали, что они напрямую связаны с уровнем социальной компетентности. Происходящие экологические, политические, идеологические и социальные метаморфозы не только изменяют социальное мышление, но и затрагивают личные проблемы идентификации, самосознания, представления о жизненных перспективах. Это ставит перед психологической наукой и практикой задачу разработки программ психологической помощи в социальной адаптации человека за счет увеличения степени компетентности в решении проблемы «Я - обновленный социум».

Одним из главных исследователей в области формирования содержания психотерапевтической помощи в развитии социальной компетентности Ю. Мель предлагает в качестве ориентира в разработке подобных программ взять портрет компетентного человека и концепцию Р. и У. Ульрихов, в которой каждому человеку предстоит решать с каким социумом и с прохождением по какому пути социальной адаптации ему предстоит связать свою социальную компетентность [101]. Понятно, что важна внутренняя готовность человека к развитию собственной социальной компетентности как фактора успешной адаптации в новых социальных реалиях.

Социально-компетентный человек способен принять ответственность за собственные решения относительно себя и других, блокировать негативные эмоции и неуверенность, стремиться к рефлексии собственных чувств и намерений, а также понимать чувства и мотивы других, быть открытым им, инициативным в социальных контактах, уметь выбирать наиболее эффективные способы социального действия.

А.Н. Корнилова [81], анализируя психологические последствия социальных преобразований в России, подчеркивает, что социальная компетентность понимается как концептуализация высшего уровня социальной активности личности - освоения социума, и рефлексия развития социальной действительности, достигаемые в процессе профессиональной деятельности, поведения, общения, благодаря осознанию социальных проблем и ценностных ориентации, их соотнесения и гармонизации.

Существенной составляющей социальной компетентности выступает уровень моральной, правовой и социальной зрелости личности.

Таким образом, понятие социальной компетентности получило неоднозначное толкование в отечественной и зарубежной психологии. Вместе с тем можно выделить основные компоненты социальной компетентности. это прежде всего мотивационный: желание быть компетентным субъектом социальных интеракций, а также способности и умения реализовать модели компетентного социального поведения; возможность принять и ассимилировать требования современной социальной реальности, более того, способность конструировать прогностически эффективные модели поведения.

## . Специфика проявления когнитивной компетентности

В современной психологии выделяется также когнитивная компетентность, лежащая не только в основе успешного решения интеллектуальных задач, но оказывающая влияние на успешность социального, профессионального взаимодействия и содержание отношения к самому себе и миру в целом. Изучение когнитивной компетентности проходило в основном в рамках когнитивной психологии, где накоплен значительный эмпирический материал в этом направлении.

В середине 1970-х г. и далее проведено множество экспериментальных исследований когнитивной компетентности, понимаемой как механизм приобретения навыков в области математики, шахмат, программирования, медицины.

Были выделены экспериментальным путем правила компетентного производства интеллектуального продукта и компетентного решения проблем [7]:

 процедурализация - процесс преобразования вербального или декларативного знания в процедурное (Фитц, Познер, Свеллер, Моуэр, Уорд, Sweller, Mawer and Ward, 1983)

 тактическое научение, в процессе которого субъект обучается определенным процедурам необходимым для решения данного круга проблем на основе индивидуального опыта и пошагового повторения (Logan and Klapp, 1991).

 стратегическое научение, заключающееся в обучении организации решения проблемы в ситуации увеличения количества задач, когда важно научиться решать общую проблему, а не отдельно взятую задачу (Larkin, 1981) «стратегическое научение включает в себя освоение способа организации решения проблемы, который оптимально подходит для проблем в конкретной области» [см.: 7, с. 288]. Другое измерение компетентности состоит в том, что при решении проблемы человек ищет способ восприятия проблемы таким образом, чтобы это позволяло применять наиболее эффективные процедуры ее решения (Lesgold, Rubinson, Feltovich, Glasser, Klopfer and Wand, 1988) «Характерный признак возрастания компетентности формирование набора более богатых перцептивных свойств для кодирования проблем» [цит. по 7, с. 290];

 эксперты способны распознавать в проблемах определенные чанки, которые представляют собой паттерны элементов, встречающихся в различных проблемах (Ньюэл и Саймон (Newell and Simon), 1972) происходит запоминание некоторых паттернов, которые выступают как «универсальные» части решения многих проблем, что составляет преимущества рабочей памяти компетентного специалиста.

В этом ключе Чейз и Эриксон (Chase and Ericsson, 1982) предложили гипотезу о том, что основной компетентности является развитие структур извлечения, которые позволяют эффективно вспоминать актуальные паттерны.

Доказано, что с ростом компетентности в определенной области, у субъектов развивается способность хранить информацию о данном ряде проблем в долговременной памяти и эффективно извлекать ее при столкновении с проблемой данного класса. Можно говорить о наличии феномена узкой компетентности, т.е. лишь в некоторой профессиональной или социально-психоло-гической области, связанной с отработкой определенных партнеров компетентного поведения; в том числе и в рамках решения задач разного уровня.

Когнитивная компетентность (Cognitive competence) определяется в рамках социально-когнитивной теории как особая способность мыслить определенными способами благодаря способности субъекта к отсрочке удовлетворения потребности [7]. Недостаточное развитие когнитивных структур приводит к тому, что субъект взаимодействия не может в достаточной мере оценить и отрефлексировать ситуацию, свою собственную активность и поведение других, следовательно, оказывается неспособным к оптимальному общению и спускается на уровень манипулятивного общения. Фрагментарность и разрозненность когнитивной компетентности лежит в основе сенситивности субъекта к манипуляциям партнеров в общении и делает его податливым к манипулированию. Эта податливость к манипулированию и внушению увеличивается в ситуации неопределенности. Недостаточный уровень развития когнитивной компетентности коррелирует с ригидностью. А.С. Кондратьева рассматривает когнитивную компетентность как определенный уровень развития системы предметных представлений, определяющих степнь идентичности и точности категоризации различных объектов и ситуаций [78]. Низкая когнитивная компетентность приводит к росту субъективной неопределенности, что понижает стрессоустойчивость и порождает ригидность и репродуктивность активности.

Первоначально исследование когнитивной компетентности в контексте проблем социальной перцепции было связано с системами построения пространственно-координатных моделей когнитивных структур (Tagiuri, 1969). Здесь операционализация когнитивной компетентности связана с понятием «когнитивная сложность субъекта». На основе проведенных экспериментальных исследований А.С. Кондратьева делает вывод о том, что уровень когнитивной компетентности относительно определенного круга объектов (в данном случае партнеров по взаимодействию) влияет на социальное восприятие и определяет степень ригидности и податливости к вербальному манипулированию [78].

В век компьютеризации для успешности профессиональной деятельности определенное значение имеет субъективная информационно-компьютерная компетентность. А.А. Узденов [169] выделяет критерии ее развития: мотивационный, когнитивный, операциональный.

В структуру информационно-компьютерной компетентности входят знания по вопросам информационных технологий, умения и необходимые навыки: конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические. Выделяются этапы формирования информационно-компьютерной компетентности: диагностический, организационно-деятельный, рефлексивно-оценочный, которые могут быть положены в основание соответствующих развивающих программ.

К числу психологических условий формирования информационной компетентности относятся:

 технология обучения;

 содержание предварительной информации о возможностях информационного пространства;

 характер установок по отношению к виртуальной реальности;

 уровень развития аналитических, оценочных и прогностических умений, позволяющих эффективно организовывать информационные гештальты;

 степень позитивного отношения к применению компьютера в решении разнохарактерных задач индивидуального опыта субъекта;

 сознание актуальной и перспективной значимости, прагматической ценности наличия данного вида компетентности;

 устойчивость мотивации на использование информационных технологий.

В структуру информационно-компьютерной компетентности входят знания по вопросам информационных технологий, умения и необходимые навыки: конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические. Выделяются этапы формирования информационно-компьютерной компетентности: диагностический, организационно-деятельный, рефлексивно-оценочный, которые могут быть положены в основание соответствующих развивающих программ.

Психологические аспекты формирования информационной компетентности личности обусловлены:

 информатизация всех сфер жизни стала реальностью России XXI века;

 в разряд ценностей образования прочно входит информационная компетентность;

 владение профессионалом информационными технологиями является значимым условием его конкурентоспособности на рынке занятости;

 прогресс российского общества связан со способностью профессионала эффективно действовать в инновационной информационной среде.

Информационная компетнтность, возможность психологического принятия и работы с информационными технологиями расширяют когнитивное пространство профессионала и позволяют ему с большей эффективностью решать профессиональные задачи разных уровней.

## 4. Аутопсихологическая компетентность как условие акмеологического развития профессионала

Рассматривая компетентность как своеобразное структурное образование личности, имеющее отношение к смыслообразованию и стилеобразованию, продуцируемых в контексте своего бытия человеком можно выделить особый ее вид - аутокомпетентность.

В этой связи интерес представляет исследование Н.В. Яковлевой [196], где показано, что психологическая компетентность выступает особой функциональной системой саморегуляции человека как субъекта общения, деятельности и развития, обеспечивающей его оптимальное практическое состояние. Автор подчеркивает, что вместе с тем психологическая компетентность не стоит в одном ряду с эмоционально-волевой регуляцией, мотивацией, самоконтролем и, по большому счету не может рассматриваться как общепсихологический феномен. Специфическое содержание психологической компетентности заключается в компетентном воздействии субъекта на самого себя в процессе деятельности в пространстве «субъект-субъектные отношения». Поэтому Н.В. Яковлева понимает психологическую компетентность как систему реализации самоотношения субъекта в ходе выполнения определенной деятельности. Психологическая компетентности, взятая в совокупности ее видов, представляет собой целостное интегративное, динамичное образование личности, имеющее вполне определенное феноменологическое и операциональное содержание.

Психологи (А.Н. Сухов, А.А. Бодалев, В.Н. Казанцнв) выделяют «аутопсихолгическую компетентность, которая складывается из умений, направленных на самодиагностику, самокоррекцию, саморазвитие, самомотивирование, эффективную работу с информацией, психолингвистическую компетентность и характеризуется адекватным самооцениваем и стремлением к профессиональному росту» [162, с. 466].

Как подчеркивал Б.Г. Ананьев [6], внутренний мир человека постоянно работает над оценкой происходящего, переосмыслением жизненных ориентиров, целей и ценностей, над оценкой себя и собственных действий, своих возможностей как субъекта социального взаимодействия. Интересно, что содержание внутренней речи индивида выступает показателем его развития как субъекта способного к самооценке и рефлексивной связи с окружающим и самим собой. Например, И.В. Страхов [162] экспериментально доказал, что преобладание во внутренней речи монологов и малое количество диалогов говорит о зацикленности человека на своем «Я», закрытости внешнему опыту.

Исследователи, занимающиеся изучением проблемы образования «Я» и понимания себя как личности и субъекта деятельности (Л.В. Бороздина, Н.Э. Вегерчук, З.И. Рябикина, Б.А. Еремеев, З.Н. Лукьянова, Н.В. Накошная) показали, что содержание аутокомпетентности изменяется при переходе от одной возрастной группы к другой, оно различно у представителей различных социальных и профессиональных групп.

Большую роль в формировании содержания аутокомпетентности играет самовосприятие и характер установок по отношению к себе как объекту познания. На уровне самовосприятия человек фиксируется на тех характеристиках внешности и психических качествах, которые считаются одобряемыми в референтной для него группе. На понимание себя влияют ценностные ориентации и уровень притязаний человека, его субъективный образ достижений. Большой разрыв между притязаниями человека на высокую оценку со стороны окружающих и содержание реально получаемой обратной связи вызывает состояние психологического дискомфорта или даже невроз (Ю.Ю. Лотоцкая, Н.Л. Карпова). В гармонизации притязаний самооценки, оценки со стороны окружающих и реального поведения больную роль играет аутокомпетентность. А.А.Бодалев дает следующее определение аутокомпетентности «аутокомпетентность - способность точно и достаточно полно оценивать себя, когда приходится непосредственно, так сказать, здесь и теперь или придется во времени, отстоящем от настоящего момента, решать жизненные задачи разной степени сложности, возникающие в обычной будничной обстановке, а также в экспериментальных ситуациях» [24, с. 15].

Исследователи аутокомпетентности (А.А. Деркач, И.Н. Семенов, А.Ю. Степанов) [4; 154] показали, что люди со схожими демографическими характеристиками сильно отличаются по данному параметру. Доказано, что успешность оценки различных характеристик своего «Я» у субъекта определяется степенью развития социального интеллекта, мотивационной «заряженностью» на решение этой задачи, способностью отстраняться от актуального состояния и рефлексивной оценкой себя, своих действий в прошлой, наличной или прогнозируемой ситуации. Также отмечается локальная аутокомпетентность, проявляющаяся только в профессиональных ситуациях или только в бытовых и общая.

Г.Е. Егорова [56] полагает, что аутопсихологическая компетентность является самостоятельной структурой и одновременно взаимодополняющим конструктом в отношении к психологической компетентности, наличие аутопсихологической компетентности демонстрирует возможности психологических знаний для осуществления самоизменений на различных этапах жизнедеятельности. Т.Е. Егорова предлагает модель аутопсихологической компетентности, включающую пять блоков:

 психологические знания (иерархия «осознанных смысловых образований» и «умений»);

 Я-концепция;

 активность, направленная на организацию оптимального соответствия индивидуальных характеристик и ресурсов актуальным задачам профессиональной деятельности;

 самореализация, заключающаяся в достижении «когнитивно-действенного синтеза», направленного на преодоление препятствий и решение выдвигаемых целей;

 профессиональное самосознание, включающее когнитивный компонент «Я-понимание», аффективный - «Я-отношение», оценочно-волевой «Я-поведение», что позволяет осознать «образ своего профессионального Я» во всех этих системах.

Т.Е. Егорова подчеркивает также, что аутопсихологическая компетентность заключается в оптимальном и эффективном функционировании системы психологической саморегуляции, основанной на высоком уровне самосознание, обеспечивающей субъекту успешность социальной адаптации, самореализацию в профессии и возможность удовлетворения своих духовных интересов и потребностей.

С точки зрения Т.Е. Егоровой [56], владение психологическими знаниями, умениями и навыками может проявляться в сфере взаимодействия с другими и в то же время соседствовать в общей структуре компетентности с низким уровнем аутокомпетентности. Иллюстрацией этого положения могут служить представители профессий с ярко выраженным психологическим компонентом: психологи, врачи, руководители, педагоги, успешно воздействующие на других, но недостаточно компетентно управляющие своей собственной жизнедеятельностью.

В качестве одной из основных функций аутокомпетентности называется активизация личных ресурсов и личностного потенциала человека. В современной психологии аутокомпетентность понимается как специфическая готовность и одновременно способность субъекта к постоянной целенаправленной активности по изменению личностных черт и поведенческих характеристик, по развитию и оптимальному использованию своих психических ресурсов. Аутокомпетентность включает также способность эффективно приобретать, закреплять и контролировать новые знания, умения и навыки, высокий субъективный контроль, самостоятельное формирование волевой установки на достижение значимых результатов. И, что немаловажно, создавать благоприятные ситуации жизнедеятельности путем изменения своего внутреннего состояния и умения перестраиваться в случае возникновения непредвиденных обстоятельств.

Таким образом, аутокомпетентность рассматривается как личностное образование, достигаемое на определенных этапах личного и профессионального развития и отвечающее за успешность развития и функционирования человека как субъекта активности различного рода.

В понимании А.А. Деркача [4] аутопсихологическая компетентность является значимым условием активизации личностного потенциала, так как ее наличие обеспечивает формирование и реализацию оптимальных моделей самоорганизации профессиональной деятельности и жизни в целом.

По А.А. Деркачу аутопсихологичская компетентность - это готовность и способность личности к целенаправленной психологической работе по изменению личностных черт и поведенческих характеристик [4].

Можно выделить определенные характеристики аутопсихологической компетентности: способность участвовать в развитии других видов психологической компетентности субъекта, выступая тем самым в качестве метакомпетентности. В своем развитии она аккумулирует специфические аутопсихологические способности самоинициации, саморегуляции, самоконтроля, самоменеджмента.

Следует учитывать при моделировании развития аутопсихологической компетентности, что этот процесс происходит в контексте «акамеологической самопреобразующей деятельности» (А.А. Деркач) имеющей определенный алгоритм осуществления [52].

В акмеологии описан алгоритм формирования аутопсчхологической компетентности: актуализация личностно-профессиональных проблем  формирование субъекта самопреобразующей деятельности  определение ориентировочной основы преобразующих действий  формирование инструментального ряда  организация перехода от материализованных внешних к внутренним психологическим действиям.

В процессе социализации личность приобретает опыт взаимодействия с миром, рефлексируя отношения к себе и своим действиям, усваивая типичные модели взаимодействия транслируемые другими, а также социальные стереотипы и установки, принятые в референтной микросреде, человек как субъект жизнедеятельности формирует индивидуальную модель взаимодействия с миром для себя обозначает свое субъективное пространство жизни и собственную субъектную позицию в отношении мира и всего в нем происходящего. В рамках этих смысловых моделей выстраивается и отношение человека к содержанию, возможности использования собственной компетентности и необходимости аутопсихологической деятельности направленной на саморазвитие. Подобные типизированные модели нашли свое отражение на разных ступенях познания взаимоотношений Человек - мир. Анализ показывает, что в философии, психологии, художественной литературе разными средствами описываются несколько таких моделей.

Первая охватывает отношение человека к Миру как таинственному, непознаваемому, угрожающему и непредсказуемому. В индивидуальной психологической реальности Мир наделяется качествами «злого монстра» всегда готового нанести вред. Возникнув в результате деструктивных программ воспитания и негативного раннего опыта взаимодействия, в дальнейшем данная установочная схема побуждает человека к деструкции различного рода: немотивированной агрессии, антисоциальной активности, искаженному восприятию действий других, неверному толкованию реальных событий; формированию фантомного сознания; разрушительному поведению в плане наказания других, за якобы причиняемое ими зло, развитию параноидального синдрома, конфликтности, устойчивому превалированию экстрапунитивных реакций в ситуациях фрустрации.

В основе второй лежит представление о мире как «вещи в себе», «закрытой книге», здесь знания о мире примитивны и сама потребность в познании сути вещей их многообразия и многофункциональности снижена. Взаимодействие строится здесь по упрощенному, утилитарному типу, отвергается необходимость активности, направленной на поиск экзенстенциальных смыслов бытия. Это порождает закрытость сознания (Д. Рисмен). Оценка ситуаций жизнедеятельности и реагирование в ней осуществляется на уровне стереотипов, раз навсегда освоенных алгоритмов. Начиная от агностиков до сегодняшнего дня, эта идея наодит свое отражение в науке и искусстве. В качестве детерминант, порождающих подобный тип отношения к миру и восприятию его, можно выделить превалирование утилитарных стереотипов взаимодействия с предметным миром, природой и миром людей, недостаточный уровень развития необходимых компетенций у взрослых, участвующих в построении обучающих интеракций, игнорирование интерпретационных методов воспитания, предпочтение аксиом, долженствований и констатаций, упрощение ситуации развития, стремление взрослых свести общение до функционально-ролевого уровня. Как результат, развивается зачастую нерефлексируемое противоречие между индивидуальным образом мира, ограниченным и фрагментарным, и реальным многообразием бытия. На этапе взрослости такая модель затрудняет достижение компетентности и становится барьером на пути к «акме». Здесь включаются психологические защиты, прежде всего, такие как упрощение, игнорирование, избегание; актуализируется мотивация избегания.

Модель «дистанция» включает представление человека о том, что его потребности и заботы о тех, кто принадлежит к некому большому Миру, далеки друг от друга. В основе здесь лежит система установок «мы - они», что побуждает дистанцироваться от социально-политических, социально-экономических и социально-психологических проблем современного мира, уходить от социальной активности. Такая позиция - результат социальной незрелости, низкого уровня социальной компетентности. Резкое разделение окружающей среда на микромир и Мир, позволяет игнорировать общие ценности, порождает двойную мораль, снижает уровень притязаний личности и побуждает ее действовать на уровне дефиницитарных мотивов, что, в конечном счете, затрудняет акмеологическое развитие. В основе разновидностей этой модели лежит представление о «человеке-винтике».

Модель «дуэль» отражает представление о взаимоотношениях с Миром как об арене борьбы, главными ценностями являются победа, соперничество, успех. Человек находится постоянно в состоянии психологической готовности бросить вызов, зачастую, принимающему гротескные формы: эпатаж, азартные игры, экстремальные виды спорта. В свою очередь ситуации личного, профессионального и социального бытия оцениваются как ситуации вызова. Данная модель является также отражением проблем, возникающих в процессе социализации личности, как результат фрустрации потребности в самореализации и персонализации в сферах жизни, имеющих для личности сверхценность. Описываемая модель может рассматриваться как отражение кризиса компетентности, который у зрелой личности выражается в двух альтернативных формах: недостаточная компетентность для выполнения круга жизненно значимых задач; избыток компетентности для решения задач, продуцируемых актуальным жизненным пространством человека. Например, в ситуациях, когда человек перерастает свой социальный и профессиональный статус. При недостаточном развитии аутопсихологической компетентности возникает стагнация, и могут развиваться деструктивные тенденции развития. Очевидно, с этим связаны такие разноплановые явления как синдром лишнего человека, болезни власти. Акмеологическое развитие здесь характеризуется быстрыми подъемами и спусками, что может приводить к формированию «комплекса Сизифа» и существенно затруднять прогрессивное конструктивное развитие.

Пятая модель «Клондайк» охватывает отношение к миру как средоточию различных благ, которые предназначены только для данного субъекта. В основе этой модели лежат эгоцентризм и «комплекс Нарцисса», сформировавшиеся в результате превалирования тактики гиперопеки в процессе социализации, транслирования неадекватного уровня притязаний со стороны других людей и факторов внешнего и субъективного порядка. В контексте благоприятных ситуаций жизнедеятельности возможно акмеологическое развитие, при неблагоприятных обстоятельствах возникает комплекс вынужденной беспомощности, актуализируются психологические защиты, происходит псевдоперсонализация, формируются неконструктивные способы доказательства компетентности, отрицательная Я-концепция, заниженный уровень притязаний, отказ от проектирования карьеры, в основе активности лежит дефицитарная мотивация.

В основе шестой модели «фараон» или «человек-бог» лежит система убеждений в собственной исключительности, всемогуществе, праве оценивать, управлять, контролировать. Эта модель, как и другие, формируется в результате сложного переплетения внешних и внутренних действий факторов в процессе социализации и воспитания. Наиболее интересный анализ этого процесса представлен в работах Э. Фромма [178]. В своей ярко выраженной форме эта модель в качестве результата акмеологического развития видит власть, управление, контроль, обладание. В истории развития человечества существует множество примеров воплощения этой модели в профессиональном, личностном и социальном бытии субъекта. Необходимо отметить, что эта модель как регулятор активности может продуцировать как уникальные программы саморазвития и самотворчества, так и деструктивные социальные программы, направленные на завоевание бесконечной власти над другими. Здесь возникает вопрос этического отношения к развитию и использованию психологической компетентности как условия и способа акмеологического развития. Такая модель становится препятствием на пути акмеологического развития человека и требует коррекции в рамках акмеологической поддержки личного и профессионального развития, как и все предыдущие.

И, наконец, седьмая модель «Я в Мире - Мир во мне» выражает гармоничность отношений Человек - Мир, модус бытия и трансцендентальность человека. Именно эта модель рассматривается как идеал в гуманистически ориентированных психологических теориях, когда «акме» отдельного человека вносит прогрессивный вклад в развитие коллективного «акме». Развитие данной модели заложено в качестве цели многих современных психологических и акмеологических характеристик. Профессионал как транслятор смыслов, ценностей, идеалов, моделей взаимоотношения с миром несет социальную ответственность за их содержание. И его акмеологическое развитие непосредственно оказывает влияние на возможность и направление акмеологическго развития социума. Это ставит задачу совершенствования аутопсихологической активности субъекта профессиональной деятельности.

В отечественной психологии уровень развития аутокомпетентности связывается с функциональной зрелостью личностных новообразований, что находит свое отражение в гармонизации мировоззренческих установок, адекватности самооценки, самопринятии, направленности на успех, высоком уровне притязаний и выраженной мотивации достижений, а также в повышении социально-перцептивной и общей коммуникативной компетентности, развитии социального интеллекта. Интересную позицию высказывает Е.А. Климов [72], вводя достаточно близкое к аутопсихологической компетентности понятие «психологическая грамотность». Он говорит об этом понятии, рассматривая его в контексте культуры, подчеркивая, что «психологическая грамотность не сводится к элементам осведомленности человека о фактах и зависимостях, характеризующих субъективный мир человека, но предполагает некоторую специфическую воспитанность личности и определенный склад, направленность ума». Таким образом, по Е.А. Климову в психологическую грамотность входят: «душеведческая направленность» мышления; интерес к другому; владение элементами психологического познания, т.е. приемами экспресс-диагностики, зондирования в процессе беседы. Значимым является сочетание психологической грамотности и толерантности.

Психологические знания о себе рассматриваются как основа социальной адаптивности и успешности, саморазвития, саморегуляции и самокритики, интересно, что Е.А. Климов включает в состав психологической грамотности убежденность в возможности роста и развития [72].

Значимой характеристикой преподавателя как генератора, организатора, исполнителя профессионального взаимодействия выступает конфликтная толерантность, которая в определенной мере зависит от уровня развития конфликтной компетентности. В процессе взаимодействия профессионал сталкивается с множеством проблемных ситуаций, требующих быстрого принятия решений, проявления умений целесообразного выбора в ряду возможностей воздействий, умений преобразования ситуации противоречия и конфликта в ситуацию роста и развития.

Таким образом, анализ исследований психологической компетентности показывает, что это сложное психологическое образование, включающее различные ее виды, определенным образом взаимосвязанные между собой и структурированные в единую систему.

Под психологической компетентностью понимается интегральное профессионально-личностное образование, позволяющее человеку психологически конструктивно решать задачи профессионального и личного опыта. Психологическая компетентность профессионала имеет содержательную и технологическую стороны, которые развиваются в процессе накопления и присвоения психологической информации узкопрофессионального и широкого профиля и расширения тезауруса психологически грамотных способов взаимодействия с самим собой и миром. Существуют определенные этапы формирования психологической компетентности как профессионально значимой характеристики, а также специфические условия и факторы ее развития.

## 5. Тенденции развития психологической компетентности

Развитие психологической компетентности человека как проблема современной психологии рассматривалась в различных ракурсах: детерминанты и условия, направления и тенденции развития профессиональной компетентности на различных этапах постижения профессии, соотнесенность внешних и внутренних факторов приобретения высокого уровня компетентности, мера и критерии уровней развития психологической компетентности. Сегодня обозначены различные подходы к пониманию сущности процесса развития психологической компетентности. Первый из них ставит во главу угла приращение психологических умений субъекта. Второй акцентирует внимание на развитии различных видов компетентности как составляющих общей психологической компетентности личности, Представители этого направления подчеркивают, что вопрос о развитии компетентности должен ставиться, прежде всего, в плане развития конкретных ее аспектов. Психологи, представляющие третье направление связывают развитие психологической компетентности с внутренней готовностью человека стать носителем психологической компетентности.

В современной психологии доказано, что психологическая готовность субъекта к различным видам деятельности, в том числе и к саморазвитию компетентности является базой и предпосылкой успеха. Сегодня накоплен достаточный теоретический и экспериментальный материал в изучении проблемы психологической готовности, существует понятие готовности, определено ее содержание, основные виды готовности, а также совокупность факторов и условий, определяющих длительность, устойчивость и динамику готовности (Д.И. Водзинский, А.Д. Ганошкин, М.И. Дьяченко, Ф.И. Иващенко, Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломинский, А.Т. Короткевич, И.Б. Котова, А.И. Кочетов, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, Н.Д. Левитов, В.Д. Небылицын, В.С. Нерсесян, А.Ц. Пуни, В.Н. Пушкин, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе, П.Р. Чамата). Готовность помогает профессионалу воспринимать новые психологические знания, интегрируя их с ранее накопленными знаниями и опытом, а также предпринимать необходимые усилия по формированию психологически грамотного поведения.

Учитывая тот факт, что выраженность психологической готовности влияет на интенсивность формирования более высоких уровней компетентности и ее содержательную динамику, необходимо адресовать профессионалу на различных этапах его профессионального становления определенную систему мероприятий по стимулированию готовности быть компетентным.

Существуют разные трактовки готовности (К.К. Платонов, Я.Л. Коломинский, В.А. Сластенин) [120; 139]. Одни психологи рассматривают готовность на личностном уровне, другие - на функциональном; ее наделяют статусом психологического состояния и устойчивой личностной характеристики. Так готовность определяется как субъективное состояние человека, считающего себя способным и подготовленным к выполнению определенной деятельности и стремящегося ее выполнить хорошо. «Готовность рассматривается как целостное образование, в котором установки, мотивы, ценностные ориентации, с одной стороны, и знания, умения, навыки, с другой, опосредуют и обуславливают друг друга» [139, с. 64].

Я.Л. Коломинский подчеркивает, что готовность - это определенный уровень развития личности, предполагающий сформированность целостной структурированной системы ценностно-ориентированных, когнитивных, эмоционально-волевых и операционно-поведенческих качеств личности, обеспечивающих оптимальное функционирование личности [139].

Как правило, различают мотивационную, эмоциональную, нравственную, когнитивную и поведенческую готовность. Однако в реальной активности они представлены во взаимосвязи. Психологическую готовность можно представить как сложную динамическую структуру, включающую следующие параметры: осознание индивидуальных потребностей и требований, предъявляемым к субъекту педагогической деятельности, а также содержания профессиональных задач; видение целей развития компетентности; осмысление и оценка условий, в которых будут протекать предстоящие действия, актуализация опыта связанного в прошлом с решением задач и выполнением требований подобного рода; определение на основе анализа индивидуального опыта и своих психологических резервов наиболее оптимальных способов решения поставленных задач, мобилизация сил и самоконтроль.

Понятно, что необходимо создать определенные условия для формирования готовности к закреплению позитивных динамических тенденций в развитии компетентности в процессе целенаправленного обучения или саморазвития.

К числу внешних и внутренних условий относятся: содержание, степень сложности, новизна и творческий характер ученых задач; условия деятельности развития; специфика поведения окружающих; особенности системы стимулирования и поощрения активных действий и результатов; мотивация достижения и уровень притязаний; самооценка своей готовности и психологических резервов, а также необходимых усилий; способность создавать и поддерживать позитивный фон на различных этапах работы над совершенствованием собственной компетентности.

Развитие профессиональной психологической компетентности определяется не только количеством психологических знаний, умений и навыков, но в большей мере степенью выраженности субъектной позиции в процессе реализации желания приобрести и реализовать модели компетентного профессионального поведения.

В.А. Петровский [118] говорит о том, что уровень компетентности личности зависит от степени ее субъектности и интеграции значимых особенностей мышления с ценностными ориентациями, свойственными ее сознанию, характером смыслового пространства и образом мира субъекта.

Необходимо также подчеркнуть роль мотивации компетентности индивидуального субъекта, которая побуждает его стать компетентным, Содержание и характер мотивационных побуждений определяет эффективность индивидуальных проектов развития компетентности.

Здесь имеет значение, прежде всего мотивация саморазвития как профессионального, так и личностного. Научно-теоретический анализ современных исследований в области психологии мотивации профессионального развития личности показывает, что существует достаточно представительный класс мотивационных побуждений, участвующих в инициировании, регуляции и контроле этого процесса. Это, прежде всего, смысловые образования: образ мира, идеалы, смыслы, ценности, Я-концепция, ценностные ориентации, образ достижений, самосознание. В мотивации профессионального и личностного роста субъекта профессиональной деятельности участвуют социогенные потребности: самореализации, самоактуализации, персонализации, самотворчества и роста; профессиональные установки, а также специфические мотивы труда, внешнего и внутреннего порядка. Эта совокупность мотивационных побуждений образует своеобразный мотивационный фон развития субъекта профессиональной деятельности в процессе профессиогенеза.

В мотивации профессионального совершенствования важное место занимает одна из ведущих потребностей - потребность в самореализации, являющаяся, по мнению А.Г. Асмолова, источником личностно-смысловой активности; потребность в постоянном профессиональном самоутверждении субъекта (О.С. Газман) [11; 46].

Значимую роль в мотивации профессионального развития и саморазвития человека играет направленность, выделяемая Л.М. Митиной в числе трех наиболее важных для профессионального оптимального функционирования и развития в профессии интегральных образований: профессиональная компетентность, профессиональная направленность, эмоциональная гибкость (реактивность) [103]. Л.М. Митина определяет направленность как систему эмоционально-ценностных отношений, определяющих адекватную их содержанию иерархическую структуру доминирующих мотивов и побуждающих субъекта деятельности к их реализации в рамках профессиональной активности. И.Ф. Исаев [161] подчеркивает, что развитие научно-психологической направленности профессионала способствует ориентации на повышение квалификации и совершенствование профессиональной культуры. Творчески работающие профессионалы гораздо больше заинтересованы в развитии профессиональной психологической компетентности. Тогда как профессионалы, демонстрирующие в реальной практике явный ее дефицит, в большинстве случаев не проявляют должной заинтересованности в поиске способов повышения уровня компетентности. Это связано с недостаточной профессиональной саморефлексией, актуализацией механизмов психологической защиты, прежде всего, игнорирования и вытеснения, а также отсутствием условий, дополнительно мотивирующих развитие. Большую роль в содержательной направленности развития индивидуальной психологической компетентности играют профессионально-личностные ориентации.

Как показывает В.А. Коротков в профессионально-личностных ориентациях представлено содержание отраженного субъектного опыта при реализации профессиональной деятельности. Содержание и структура профессионально-личностных ориентаций определяется как индивидуальностью профессионала, так и характером профессиональной среды, в которой протекает профессиогенез. Тип профессионально-личностных ориентаций во многом определяет активности профессионала в плане повышения квалификации, самосовершенствования и самотворчества. В современной психологической науке показано, что фундаментальным условием профессионального развития выступает высокий уровень развития профессионального самосознания. Именно самосознание позволяет расставить акценты при выборе индивидуальной стратегии и тактики приобретения профессиональной компетентности. Для инициирования успешной активности по профессиональному саморазвитию необходимо осознание профессионалом целевых личностных мотивов собственной деятельности; а также рефлексивное выделение иерархии личностных ценностей.

В целом можно констатировать, что в процессе профессиогенеза возрастает потребность в повышении профессиональной компетентности и в частности в расширении психологических знаний и приобретении уверенности в собственной психологической подготовленности к выполнению профессиональной деятельности. Другой вопрос, что не каждый специались, желающий стать более компетентным, становиться таким. Личностное развитие во многих случаях не в полной мере осознано и отрефлексировано, что приводит к блокированию развития, к застреванию на одних и тех же проблемах.

В современной психологии различают конструктивную мотивационную направленность, в основе которой лежит самопроектирование позитивного развития себя как субъекта профессиональной деятельности, и неконструктивную - ориентирующую на достижение узко прагматического профессионального результата и развития, отдельных ситуативно-значимых черт личности профессионала.

В качестве характеристик зрелой профессиональной мотивации субъекта деятельности направленной на развитие компетентности можнро выделить следующие:

 многообразие и смысловая содержательность системы мотивационных побуждений;

 высокий динамический статус мотивационных побуждений (устойчивость, осознанность, действенность);

 гуманистическую, позитивную тенденцию развития мотивационной сферы.

Интерес представляет и изучение собственно мотивации компетентности. Почему разные люди хотят быть компетентными, что определяет меру их желания, от каких индивидуально-психологических особенностей это зависит.

В зарубежной психологии достаточно подробно исследовалась проблема мотивации компетентности (competence motivation) (Deci and Ryan, 1985; Lewin, 1951; Murray, 1938; White, 1959), показано, что высокая мотивация компетентности положительно коррелирует с наличием хорошо выраженной мотивацией достижений (achievement motivation) (Mc Cleland, Atkinson, Clark and Lowell, 1953) [см.: 145; 208].

Высокая мотивация компетентности может быть связана также и с ориентацией на чисто внешние факторы: желанием усилить общественный статус, получить вознаграждение, выглядеть преуспевающим в глазах других (Koestern and Mc Clelland, 1990). Показано, что мотивация второго типа характерна для индивидов, склонных приписывать свои успехи исключительно собственным способностям. Застенчивые люди менее склонны доказывать свою компетентность и скорее избегают опасности оказаться некомпетентными. В психологии существуют экспериментальные данные доказывающие, что присутствие одних людей стимулирует желание быть компетентным, тогда как другие блокируют его проявление, то же самое относится к ситуациям разного рода. Таким образом, на развитие психологической компетентности влияют как устремления самого человека, так и значимые другие, а также сам контекст ситуаций, в которые он включен. Эти факторы задают направление и желаемый уровень развития психологической компетентности как психологического новообразования.

На мотивацию компетентности влияет также эмоциональное состояние человека. Социально уверенный человек с высоким коэффициентом социальной адаптации склонен извлекать выгоду из возможности заявить о своей компетентности. Наличие в ситуации социального взаимодействия людей, активно пропагандирующих свою компетентность, усиливает мотивацию компетентности присутствующих. Степень уверенности в самоэффективности оказывает определенное влияние на процессы мотивации индивидуальной активности. Убежденный в самоэффективности профессионал ставит перед собой более сложные и труднодостижимые профессиональные цели, проявляет больше настойчивости, его характеризует наличие позитивного эмоционального тона и высокий уровень развития способности совладения с ситуацией показал, что более дружелюбные, ориентированные на успех, открытые новому люди, оптимистичные с низким урвнем тревожности, склонны считать себя самоэффективными в отношении влияния на события своей жизни.

Мотивация на проявление повышенной активности относительно своего продвижения в профессии складывается из наличия достаточно высоких стандартов убеждений в самоэффктивности и рефлексивного анализа успешности собственной деятельности. Поэтому важным представляется развитие у профессионала рефлексии, аналитических и прогностических умений.

Развитие компетентности происходит посредством механизмов моделирования, подражания и идентификации, возникающих в процессе наблюдения за поведением других людей. Таким образом, профессионал, выступая носителем определенной компетентности и презентируя себя как субъекта компетентного поведения, побуждает партнера к определенной активности, направленной на формирование компетентности. Здесь определенную роль играет степень осознания содержания, функций и возможных способов презентации как отдельных видов компетентности, так и целостной интегративной индивидуальной характеристики - «компетентный субъект».

Важным представляется не только умение развернуто предъявить преимущества компетентного поведения, но и то насколько правильно подобрана система способов стимулирования желания быть компетентным.

Представители социально-когнитивной теории подчеркивают, что «обретение навыков-компетентностей, стандартов и суждений о самоэффективности происходит посредством наблюдения за другими людьми, подкрепления со стороны других и через непосредственный опыт» [7, с. 455].

В исследованиях психологов установлен факт недостаточного соответствия психологической подготовки профессионала в вузе, и, как следствие, недостаточный уровень профессиональной психологической компетентности выпускника вуза требованиям современной профессиональной деятельности. Таким образом, значимость системы послевузовского образования и повышения квалификации профессионала в решении этой проблемы возрастает.

Становление компетентного профессионала связано, прежде всего, с вхождением в профессиональную общность и рефлексией этого процесса.

Компетентность развивается как бы в двух направлениях:

 присвоение психологической культуры и освоение системы культурно-исторических орудий (знаков) психологической практики;

 расширение умений действовать конструктивно в условиях повышенной энтропийности среды или нового опыта.

Понятно, что в основе такого развития лежит определенный уровень сформированности рефлексии, прогностических особенностей, психологической конструктивности. Анализ опыта формирования профессиональной психологической компетентности позволяет схематично представить этапы этого процесса на уровне субъекта.

Прежде всего, необходимо принятие психологической грамотности как ценности, что обеспечивает создание позитивной установки на восприятие психологической информации и мобилизации внутренних ресурсов на ее освоение. Следующий шаг связан с самооценкой себя как носителя соответствующего знания и рефлексией успешности его использования и возникающих затруднений. Далее необходимо принятие идеи о необходимости и возможности самоизменений и формирование преимуществ и наград, которые получит человек в результате изменений. Это позволяет поддерживать достаточный уровень самомотивации и мобилизации.

На следующем этапе происходит инвентаризация, переосмысление и освоение нового психологического знания по следующему алгоритму: психологическая информация  анализ возможностей применения в индивидуальном опыте  апробация в различных видах активности  рефлексия опыта  тренировка  обретение способа компетентного действия. Понятно, что показанный алгоритм лишь отражение схематичного представления о достаточно сложном и многогранном процессе.

Затем происходит систематизация и обобщение способов компетентных действий. Возникают индивидуальные техники компетентного решения определенного круга проблем. Причем какие-то области оказываются вовсе неосвоенными. Это определяется комплексом внешних и внутренних детерминант. Но проблема состоит в том, что если человек останавливается на этом уровне, то он регулярно будет сталкиваться с кризисом компетентности. Это обстоятельство вызвано, прежде всего, тем, что в динамичных условиях частные техники не могут срабатывать постоянно, наступает разочарование, тревога, неуверенность в самоэффективности. Как правило, наиболее рельефно кризис компетентности проявляется в кризисные периоды жизни субъекта, связанные с изменением возрастного, социального, межличностного или профессионального статуса. Невозможно выработать раз и навсегда абсолютно эффективную технику компетентного поведения, можно лишь создать прочную базу психологической подготовленности, освоить широкий тезаурус способов и принципов построения моделей компетентного поведения. Это обусловлено тем, что человек каждый день сталкивается с огромным множеством различных ситуаций жизнедеятельности. Каждая из них одновременно бросает ему вызов и дает шанс подтвердить свою компетентность.

Поэтому следующий этап связан с расширением сфер компетентности. В психологии давно доказан факт зависимости уровня развития личности от богатства и разнообразия тех сторон жизни, в которую она активно включена. Здесь происходит одновременно гармонизация уровней развития различных видов компетентности и интеграция ее компонентов. Возникает модель компетентного взаимодействия с самим собой, другими, предметом деятельности и миром в целом.

Дальнейшее развитие происходит по пути наращивания интегративности в совершенствовании компетентности: компетентный стиль общения и деятельности; компетентное поведение; компетентность как интегративное личностное образование; компетентный стиль жизни субъекта.

Здесь особое значение приобретает возможность профессионала, выступая субъектом самостроительства и самотворчества накапливать, инвентаризировать и структурировать индивидуальный багаж компетентных способов решения профессиональных проблем. Л.и. Анцыферова в рамках развиваемой ею динамической концепции личности выделяет специальную способность личности к развитию, заключающуюся в способности расширения зоны потенциального и имманентно присущего за счет создания нового во внутренней психологической и внешней реальности, благодаря сохранению позитивного содержания индивидуальной истории и аккумулирования содержания чувственного и рационального опыта. Аналогичное понимание данного вопроса мы находим и в исследованиях зарубежных психологов [9].

Так Дж. Равен считает, что для развития и реализации компетентного поведения в сегодняшнем обществе значимым является предоставление человеку возможностей развития и переосмысления представлений об основных характеристиках современного взаимоотношения человек - общество, человек - человек, человек - мир. Развитие компетентности в любой области связано с большим количеством целенаправленной практики (Ericsson, krampe and Tesch-Romer, 1993), связанной с изучением паттернов, правил решения данной проблемы и правильной организацией их решения в данной области [7, c. 294-295].

Особый интерес представляет ответ на вопрос о поиске критериев развития профессиональной психологической компетентности профессионала. Здесь проблема развития компетентности ставится, прежде всего, в плане развития конкретных ее аспектов. Значимым условием развития профессиональной компетентности профессионала называется наличие профессионального психологического знания. В качестве компонентов профессионального знания н.В. кузьмина выделяет: дифференциально-психологический; социально-психологический; аутопсихологический.

Н.В. Кузьминой [84] экспериментально доказано, что уровень психологических знаний в этих направлениях определяет различия в компетентности профессионалов. Сегодня существенно усложнились требования к уровню развития личности и профессионального самосознания, к уровню освоенности им системы психологических понятий и категорий и антропологических знаний в целом.

Не менее важным является определение критериев компетентности. В качестве критерия психологической компетентности называется направленность; потребность и готовность к самопознанию и самоизменению в соответствии с современными условиями, ситуацией и динамикой развития.

Говоря о мере компетентности, правомерно рассматривать ее в нескольких плоскостях:

 адекватность уровня психологической компетентности требованиям ситуации;

 соответствие степени индивидуальной компетентности уровню притязаний на статус компетентного человека;

 соответствие самооценки компетентности и совокупной оценки окружающих;

 результативности и эффективность активности субъекта;

 соотношение результата и психологической целесообразности способов его достижения;

 степень саморегуляции и самоконтроля в проявлении психологической компетентности с учетом специфики ситуации, особенностей партнеров взаимодействия, поставленных целей и задач, длительности, широты и глубины контакта.

Как затушевывание собственной компетентности, так и навязчивое проявление сверхкомпетентности в определенных ситуациях приводит к неэффективности.

Очевидно, можно обобщенно представить критерии развития профессиональной психологической компетентности. Среди них мы выделяем следующие:

 широта и глубина психологических знаний, образующих базу психологически-конструктивных профессиональных решений;

 возможность трансформации психологических знаний, умений и навыков в способы осуществления профессиональной деятельности;

 устойчивость психологически-компетентного поведения;

 интегрированность концептуального, тактического и операционального уровня компетентности, т.е. соответствие ценностных представлений о компетентности и теоретического уровня знаний психологии; возможность компетентно функционировать в реальной ситуации и степень психологически конструктивного совпадения со своими эмоциями, фоновыми и функциональными состояниями;

 высокие показатели профессиональной успешности, психологического здоровья и степень удовлетворенности самоэффективностью;

 адекватность меры и формы проявления компетентности в ситуациях взаимодействия.

Проблема диагностики профессиональной компетентности достаточно сложная задача, потому что затрагивает представление человека о собственной значимости, эффективности, состоятельности.

Как показывают исследования психологов, человек стремится к доказательству своей компетентности окружающим, даже в случае, когда сам сомневается в наличии таковой.

Интерес представляют выделенные в зарубежной психологии стратегии доказательства компетентности. Люди, которые вызывают симпатию окружающих и нравятся другим, выглядят более компетентным (Wayne, Ferris, 1990). Можно дать следующий перечень стратегий подтверждения собственной компетентности в глазах других [7]:

 «самовыдвижение» - система поведенческих паттернов, направленных на создание имиджа компетентного человека;

 организация демонстраций своей компетентности в той или иной области (Goffman, 1959; Jones, 1990);

 «заявление о компетентности» по требованию других или самопроизвольно, в случае, когда вербальное представление компетентности подтверждается поведенческим;

 «использование атрибутов компетентности», т.е. реквизитов занятого, компетентного человека в процессе самопрезентации;

 приведение оправданий, заявление о наличии препятствий с целью сохранения репутации компетентного человека. Подобные заявления о наличии препятствий на пути к успеху позволяют избежать провала компетентности или даже усилить мнение о себе как компетентном в случае достижения цели, благодаря принципам усиления и дисконтирования;

 создание препятствий самому себе (Arkin, Braumgardner; Hirt, Deppe, Gordon, 1991; Leary, Shepperd, 1986) на пути к успеху, для поддержания имиджа компетентного и способного быть компетентным.

Подобные «подножки» самому себе имеют место, когда человек сомневается в том, что его достижения соответствуют его способностям и принадлежат ему по праву (Berglas, Jones, 1978). Личность, характеризуемая нестабильным самоуважением, в большей мере склонна использовать механизм «подножки самому себе» (Harris, Snyder, 1986), это также касается тех, кто имеет ярко выраженное желание демонстрировать себя, несоответствие своего собственного напряжения ситуации, делает явными моменты его личностной неадекватности (Rhodewalt, 1994). Экспериментально доказано, что в использовании «подножек самому себе» присутствуют гендерные различия, а именно мужчины чаще женщин декларируют наличие препятствий на пути к собственному успеху (Ferrari, 1991; Hirt, McCrea, Kimbic, 2000; Rhodewalt, Hill, 1995).

Необходимо отметить, что длительное использование стратегии «подножек» приводит к утрате шансов на успех (Zuckerman, Kieffer, Knee, 1998) и снижению уважения окружающих (Smich, Strube, 1991). Таким образом, супермотивация «быть компетентным» и страх выглядеть некомпетентным приводят к тому, что компетентное поведение становится маловероятным.

Обобщение результатов наблюдений за особенностями поведения профессионалов в тренинговых группах, в период аттестации и в других профессиональных ситуациях, подразумевающих оценку их компетентности, позволяет также говорить о том, что существуют различные типы:

I тип проявляет желание, инициативу и испытывает положительные эмоции, сопровождающие презентацию компетентности, а также широко использует возможность оценки уровня ее развития со стороны коллег, пополняя багаж рефлексивных оценок как стимул к развитию.

II тип - принимает ситуации подобного рода как навязанные извне, минимизирует активность, демонстрирует незаинтересованность в оценках других, атрибутирует ответственность за неудачи другим («неправильно сформулировано задание»; «недостаточно времени»; «так действовать предписывает администрация» и др.).

III тип - проявляет активность направленную на избегание таких ситуаций, либо демонстрирует формы защитного поведения.

Особенности реакций II и III типа обусловлены не столько некомпетентностью, сколько повышенной тревожностью, неуверенностью, неготовностью к постоянному саморазвитию. Эти группы профессионалов нуждаются в психологической помощи, направленной на более глубокое осознание себя в контексте профессии и повышении уверенности в своих возможностях и способностях.

Необходимо акцентировать внимание на том, что развитие профессиональной психологической компетентности это задача не только профессионала, но, прежде всего, соответствующих социальных институтов и общества в целом. Интересно, что еще М.М. Рубинштейн [146, с. 81] выделил три задачи в образовании человека, которые и сегодня актуальны:

 развитие того, что ему дала природа, и что он должен развить в себе сам;

 усвоение того, что ему должна дать наука, и что лон должен приобрести теоретической работой;

 развитие того, что он должен создавать в себе сам на этой естественной и культурной почве.

Решение этих задач требует серьезной разработки теории и практики повышения квалификации

Исследование характера применения на практике теоретических психологических знаний полученных профессионалом пооляет выделить несколько уровней:

 психологическая теория не применяется на практике, несмотря на наличие возможности и необходимости (новая психологическая информация игнорируется и профессиональные задачи решаются на уровне стереотипов либо неотрефлексированного предыдущего опыта);

 формальное использование психологических знаний (как правило, в назывательной форме при оформлении профессиональной документации);

 широкое применение психологических знаний с ошибками, как результат поверхностного усвоения понятий и закономерностей и отсутствия умений их использования для интерпретации фактов поведения других;

 адекватное использование современной психологической теории в профессиональной деятельности;

 владение психологической информацией как инструментом повышения эффективности профессиональной деятельности.

Современный профессионал, выступая активным субъектом деятельности, в процессе профессиогенеза вступает во взаимодействие с несколькими психологическими, социальными, субъектными и объектными реальностями, где находят воплощение и развитие психологические знания, профессионально значимые умения и личностные характеристики. Эти взаимоотношения можно обозначить как: образ идеального профессионала, образ «Я-профессионал».

Успешность освоения новой психологической информации профессионалом в процессе повышения квалификации и саморазвития, а также формирование и развитие профессионально-значимых психологических умений, с нашей точки зрения, обуславливается следующими субъективными факторами:

 степенью идентификации себя с носителями психологической информации;

 отношением к психологической теории и практике как когнитивному основанию построения конструктивных моделей профессионального взаимодействия;

 характером индивидуального опыта применения психологических закономерностей, приемов и способов взаимодействия;

 рефлексивным опытом использования психологических знаний в практике имитационных занятий и квазидеятельности;

 степенью погружения в инновационные процессы в своей профессиональной области.

За рубежом в конце 90-х годов ХХ в. была создана специальная программа De Se Co (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) по определению компетентности и разработке серии тестов компетентности [210].

В данном понимании компетентность как психологическое образование характеризуется рядом специфических особенностей:

 проявляется только в реальных действиях в контексте ситуации определяя их эффективность;

 наряду с когнитивными компонентами включает установочные, мотивационные, ценностные и другие психологические переменные, мобилизуемые для успешного действования;

 компетентность - динамичное образование, развивающееся в процессе всей жизни человека при включении в различные контексты как при целенаправленном, так и при нецеленаправленном обучении;

 приоритет ключевых компетентностей определяется социальным, историческим или профессиональным контекстом;

 развитие ключевых компетентностей определяет жизненный успех, качество жизни, индивидуальный и общественный прогресс;

 сложность современного мира побуждает человека быть компетентным, дабы оставаться относительно самостоятельным и независимым от обстоятельств и внешних требований.

Субъект, обладающий высоким уровнем психологической компетентности, способен оценивать и рефлексировать степень самоэффективности и предпринимать действия по ее усилению.

Проблема развития профессиональной психологической компетентности недостаточно отрефлексирована в отечественной и зарубежной психологической науке. Здесь явно ощущается дефицит диагностических и коррекционно-развивающих программ адресованных профессионалу на разных стадиях его профессионального становления.

Индивидуальное развитие профессиональной психологической компетентности происходит в контексте общего профессионального и личностного развития человека за счет актуализации «мотивов роста» (А. Маслоу) [98]. Уровень развития психологической компетентности как интраиндивидной характеристики субъекта и индивидуальной системы способов ее операционализации в интериндивидном пространстве определяется факторами макросоциального, микросоциального и субъективного уровня. Ведущее место занимает субъектная позиция, занимаемая человеком в отношении себя как носителя компетентности, способного к позитивным преобразованиям. Важную роль в развитии психологичской компетентности играет формирование системы субъективного контроля субъекта профессиональной деятельности.

Можно выделить некоторые тенденции, характеризующие динамику профессиональной психологической компетентности.

Специфика требований профессии и общие показатели компетентности профессиональной группы задают желаемый уровень ее развития.

Формированию компетентности способствуют такие субъективные характеристики как: психологическая готовность; мотивация компетентности; уровень притязаний; психологическая конструктивность; рефлексивность; гибкость; субъективный контроль; открытость сознания.

Процесс развития компетентности индивидуален. Одни, склонны больше внимания уделять содержательным компонентам, их интересует, прежде всего, психологическая информация теоретического плана, что позволяет им быть психологически грамотными, но не обеспечивает компетентное поведение. Другие коллекционируют психологические приемы, способы и секреты взаимодействия, отвергая необходимость их теоретического обоснования. Человек, который освоил некоторые приемы вождения, но не совсем хорошо знает устройство автомобиля и соответствующие принципы и правила, вряд ли станет хорошим водителем. И, наконец, выделяется группа профессионалов, которые успешно сочетают прирост психологических знаний и инструментальных компонентов компетентности и используют их для самостоятельного развития профессиональной психологической компетентности как интегрального образования.

Анализ современных программ психологической подготовки и переподготовки педагогов показывает, что наиболее проблематичным является моделирование компетентности специалиста после обучения в реальной профессиональной практике.

Немаловажную роль в направлении и характере развития психологической компетентности играют представления человека о ее содержании и возможностях использования. В результате опросов были выделены типичные высказывания, отражающие представления о том, что такое психологическая компетентность, и какую роль она играет в профессиональной деятельности. Среди них наиболее часто встречаются следующие: «компетентность помогает завоевать авторитет», «дает чувство уверенности, стабильности», «позволяет лучше понимать других», «проникать в суть вещей», «лучше общаться», «легко выходить из трудных ситуаций», «владеть собой», «предвидеть результат своих действий» и другие.

Меньше высказываний касается осмысления связи психологической компетентности и возможности оказать поддержку другим, повысить статус профессионального психологического здоровья.

И на последнем месте по численности оказались высказывания, характеризующие психологическую компетентность как ценное профессионально-личностное образование, позволяющее перейти на новый уровень решения профессиональных задач. Эта картина свидетельствует, прежде всего, о том, что профессионал ориентирован в большей степени на частные инструментальные компоненты компетентности.

Характеристики современности, социально-экономические и социально-психологические перемены, перестройка общественного и индивидуального сознания, курс на индивидуальную инициативу, творчество и предприимчивость представляют особые требования к уровню компетентности человека. Часть выпускников вызов оказывается в ситуации несовместимости уровня субъектной компетентности и объективных требований жизни и профессиональной деятельности.

Определенный процент профессионалов, демонстрирующих психологические проблемы и невротический симптомокомплекс, в основе которых лежит неадекватный современным условиям уровень различных видов психологической компетентности, нуждаются в адресной психологической помощи в этом направлении.

Исследование проблемы психологической компетентности имеет междисциплинарный статус и выступает в качестве предмета изучения в акмеологии, психологии, социологии, педагогике. Вместе с тем в современной науке отсутствует целостная теория компетентности. Существуют разночтения относительно ее феноменологии, генезиса и способов операционализации в жизнедеятельности субъекта. Общепризнанным является признание влияния психологической компетентности на социальную, профессиональную и личную успешность человека как субъекта жизненного пути. В развитии психологического знания четко выражена тенденция перехода от коллекционирования описаний частных видов психологической компетентности к поиску содержательных компонентов, коррелят и индикаторов компетентного стиля жизни. И сама психологическая компетентность к началу XXI века начинает рассматриваться как интегральная системная характеристика конкурентоспособной личности.

Можно выделить основные подходы к изучению данного психологического образования в отечественной и зарубежной психологии:

 в рамках теорий самоэффективности и самоосуществления;

 в контексте профессионализма и моделирования карьеры;

 в связи с развитием психологических технологий;

 в рамках развития теории и практики подготовки и переподготовки специалистов, задействованных в сфере «человек - человек».

Психологическая компетентность исследуется в нескольких ракурсах: как условие профессиональной и социальной успешности, как показатель зрелости личности и атрибут профессионализма как акмеологическая характеристика, как готовность к оптимальному решению задач жизнедеятельности, имеющих психологическое содержание.

В современной психологии накоплен большой эмпирический материал, отражающий содержательную и операциональную специфику основных видов психологической компетентности, но разрозненность эмпирических данных и отсутствие целостной концептуальной модели затрудняет создание общей картины исследуемого явления.

Рефлексивный анализ имеющихся в психологии теоретических и эмпирических материалов позволяет предложить концептуальную схему психологической компетентности как системы взаимосвязанных видов: когнитивной, коммуникативной, аутопсихологической и социальной.

В качестве основной идеи при ее разработке выступило представление о человеке как субъекте познания, саморазвития, профессиональной деятельности, социального взаимодействия и общения.

Существует определенное соотношение между общей и профессионально психологической компетентностью:

 содержание и уровни развития общей и профессиональной психологической компетентности неоднозначны;

 высокий уровень развития общей психологической компетентности не обеспечивает аналогичный уровень компетентности в конкретной профессии;

 наличие общей психологической компетентности способствует развитию профессиональной;

 человек как носитель профессиональной компетентности может испытывать затруднения в решении психологических проблем в других сферах жизни;

 обретение профессиональной психологической компетентности может обогащать общую;

 как общая, так и профессиональная психологическая компетентность может выступать либо в качестве средства оптимизации взаимоотношений с миром, либо средством реализации манипулятивного поведения;

 содержание профессиональной психологической компетентности задается спецификой профессиональной деятельности.

Целевое, содержательное и технологическое своеобразие педагогической деятельности определяет требования к основным видам профессиональной психологической компетентности профессионала и ее динамике в ходе акмеологического развития.

Существует специфика исследований в области различных видов психологической компетентности.

Сравнительный анализ зарубежных и отечественных исследований коммуникативной компетентности показывает, что если первые ставили акцент на изучении мотивационного, когнитивного, эмоционального и конатативного компонентов компетентности, то вторые - на личностно-смысловом, операционально-техническом и поведенческом.

Если коммуникативная компетентность определяет успешность семантизации, интерпретации, преобразования и моделирования поведения в общении с партнером или группой, то социальная компетентность говорит о степени конструктивности человека как субъекта социального взаимодействия.

Социальная компетентность обеспечивает социальную адаптацию, прогрессивную динамику взаимоотношений субъект - социум, адекватное использование ресурсных возможностей социальной ситуации акмеологического развития.

Существует отличие в интерпретации социальной компетентности в отечественной и зарубежной психологии, если в первом случае, она рассматривается как концептуализация высшего уровня активности человека, направленной на освоение социума и рефлексию социальной динамики, то во втором, - ей придается роль инструмента достижения социальных целей индивидуального и профессионального бытия субъекта. Наименее исследованной сегодня является когнитивная компетентность, ее изучение проходило в рамках концептуальных схем когнитивной психологии и частично при исследовании социально-перцептивных процессов. Вместе с тем, этот вид психологической компетентности имеет определяющее значение в работе с профессиональными задачами, выработке эффективных решений и становлении эффективного когнитивного стиля.

В контексте проблемы самоосуществления человека в процессе профессионального бытия особую роль играет аутопсихологическая компетентность, как способ развития акме.

Как компонент компетентности аутопсихологическая компетентность ориентирована на оптимальное использование индивидуального ресурса и саморазвитие на основе применения психологических знаний к самому себе как субъекту аутопсихологической деятельности.

Выделяются три основных подхода к определению сущности развития компетентности:

 приращение психологических знаний и умений субъекта;

 развитие видов психологической компетентности;

 формирование готовности к моделированию собственной психологической компетентности как акмеологической характеристики человека как субъекта жизненного пути.

Психологическая компетентность может развиваться стихийно в процессе жизнедеятельности либо целенаправленно в системе специально организованного обучения с использованием современных психологических технологий.

На развитие профессиональной психологической компетентности оказывают влияние факторы микросоциального, микросоциалього и субъективного порядка.

Комплекс субъективных факторов определяет устойчивость, глубину и преобразовательный потенциал индивидуальной компетентности.

На уровне субъекта профессиональной деятельности процесс формирования компетентности представляет собой последовательное разворачивание ряда этапов: принятие компетентности как ценности; саморефлексия; инвентаризация нового и ранее освоенного психологического знания; систематизация и обобщение способов компетентностного действия и индивидуальных техник ситуативного компетентного поведения; расширение сфер компетентности и модель компетентного взаимодействия; компетентный стиль и компетентность как системная интегральная характеристика.

Системообразующим фактором профессиональной психологической компетентности выступает субъективный контроль, включающий стратегический, тактический и операциональный уровни.

Литература

1. Егорова Т.Е. Формирование аутопсихологической компетентности в условиях групповой интенсивной подготовки: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1997.

2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-педагогическое обучение. Л.. 1985.

. Емельянов Ю.Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе // Психологический журнал. 1987. Т. 8. № 2. С. 81 - 87.

. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1991.

. Жуков Р.Ф., Железняк И.Г., Лившиц А.Л. Методика, разработка и оформление деловых игр. Л., 1975.

. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М., 1991.

. Зазыкин В.Г. Акмеологические проблемы профессионализма / В.Г. Зазыкин, А.П. Чернышев. М., 1993.

. Зазыкин В.Г. Конфликтологическая компетентность как фактор профессионализма госслужащих // Российское государство и государственная служба на современном этапе. М., 1998.

. Зеер Э.Ю., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. Т 18. № 6. С. 35 - 42.

. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 30 - 37.

. Змеев С.И. Технология обучения взрослых. М., 2002.

. Иванова Е.М. Технология психологической оценки профессионала // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 35 - 42.

. Игельник М.С. Психологическая компетентность руководителя и эффективность антикризисного управления. М., 2002.

. Использование деловых игр в обучении взрослых / Сост. Л.Н. Лесохина, И.Г. Абрамова. Л., 1983.

. Келли Дж. Теория личности. психология личностных конструктов. СПб., 2000.

. Кидрон А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование. Дис. ... канд. психол. наук. л., 1981.

. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М., 1998.

. Клищевская М.В. К проблеме профессионального развития // Вестник московского университета. Сер. 14. Психология. 2002. № 4. С. 3 - 11.

. Клочко Е.В. Инициация мыслительной деятельности: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 191.

. Ковалева В.И., Дружинина В.Н. Мотивационная сфера личности и её динамика в процессе профессиональной подготовки // Психологический журнал. 1982. Т. 3. № 6. С. 36 - 44.

. Колесникова И.А. Основы андрогогики. М., 2003.

. Кондаков И.В. Субъект в социокультурном пространстве своего осуществления // Субъект действия, взаимодействия, познания: Психологические, философские, социокультурные аспекты. М.; Воронеж, 2001.

. Кондратьева А.С. Связь когнитивной компетентности с проявлением внушаемости и ригидности в социальной перцепции // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1979. № 2. С. 24 - 35.

. Кондратьева В.П. Акмеологическая культура как научно-культурный феномен // Психологические проблемы профессиональной деятельности кадров государственной службы: психолого-акмеологические чтения. М., 1997.

. Корнеева Л.Н. Профессиональная психология личности // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 1991.

. Корнилова Т.В. Профессионализм и психология // Высшее образование в России. 1995. № 3. С. 81- 89.

. Коростылева Л.А. Самореализация личности в профессиональной сфере; генезис затруднений: Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Г.С. Никифорова, Л.А. Коростылевой. Вып. 5. СПб., 2001.

. Кохановский В.П. Роль принципа причинности в исследовании генезиса и

. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М., 2001.

. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.

. Лабуви-Вуф Г. Потенциальные адаптивные возможности познавательной деятельности взрослых // Этапы взросления / Под ред. Н. Датана, Н. Лахман. Лондон, 1980.

. Лабунская В.А. Психологический портрет субъекта затрудненного общения // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 14 - 22.

. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979.

. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 1999.

. Лефевр В.Г. Формула человека - контуры фундаментальной психологии. М., 1991.

. Либин А. Дифференциальная психология. М., 2004. С. 412 - 418.

. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

. Ломтева Т.Н. Когнитивное развитие взрослых в зарубежных андрогогических теориях / Психология и педагогика развития личности. М., 2002.

. Лотова И.П. Субъектно-акмеологический подход в исследовании профессиональной карьеры государственных служащих. М.,

. Марков В.Н. Системная целостность личности как акмеологическая ценность // Мир психологии. 2004. № 1. С. 161 - 166.

. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.

. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999.

. Маштакова Г.Ю. Развитие саморегуляции деятельности учителя: Автореф.

. Межличностное общение / Сост. и общ. ред. Н.А. Казариновой, В.Н. Польши. СПб., 2001.

. Мель Ю. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблемы образа Я в ситуации социального перелома // Вопросы психологии. 1995. № 5 . С. 61 - 68.

. Митина А.М. Зарубежные исследования учебной мотивации взрослых // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2004. № 12. С. 56 - 65.

. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.; Воронеж, 2002.

. Мучински П. Психология, профессия, карьера. Изд. 7-е. СПб., 2004.

. Надирашвили Ш.А. Социальная психология личности. Тбилиси, 1975.

. Обозов Н.Н. Психологическая культура отношений. СПб., 1995.

. Орлов О.М. Профессиональная коммуникативная компетентность будущего специалиста // Вестник ОГУ. 2002. № 2. С. 128 - 132.

. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М., 1991. 286 с.

. Панасюк А.Ю. Система повышения квалификации и перестройки кадров. М., 1990.

. Панфилова А.п. Проблемы формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста. Хабаровск, 1998.

. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб., 1999.

. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования / Под ред. В.С. Магуна. М., 2000.