

# СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

А.П. Садохин

## КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

*Рассматривается вопрос сущности и роли компетентностного подхода в межкультурной компетентности, который, по мнению автора, позволяет более полно и обстоятельно раскрыть взаимодействие культур с акцентом на практическую ориентацию, на операциональную сторону деятельности и получаемые в ее результате навыки. Компетентностный подход понимается как исследование степени сформированности навыков и умений, необходимых индивиду для осуществления соответствующей деятельности, а также его способности использовать их для реализации своих целей.*

**Ключевые слова:** компетентность, компетентностный подход, системный подход, квалификация, мотивация, эрудиция, аффилиация, интуиция, стиль

**Key words:** competency, competency approach, system approach, qualification, motivation, erudition, affiliation, intuition, style

Сегодня очевидно, что процесс глобализации охватил все регионы планеты и все сферы человеческой жизни, значительно расширил и интенсифицировал все формы общения и взаимодействия стран, народов и их культур. Если до недавнего времени история человечества была лишь суммой историй отдельных стран, народов и культур, то сегодня она зримо превращается в единую глобальную историю человечества, в которой все, что происходит в жизни отдельных стран, так или иначе отражается на жизнедеятельности людей в других точках земного шара. В этих условиях каждый народ осознает себя неотъемлемой частью общекультурного мира.

В то же время следует отметить, что формирование культурной целостности мира сопровождается возникновением новых, ранее неизвестных

проблем. Расширение межкультурных контактов сталкивается с различного рода сложностями, напряженностью, конфликтными ситуациями, которые связаны с очевидными и скрытыми особенностями культур, различиями между ними. Взаимодействие культур затрагивает каждого человека и в той или иной степени ведет к переоценке характера межкультурных контактов и собственной культурной идентичности. Именно поэтому на первый план процесса взаимодействия культур сегодня вышли проблемы компетентности, компетентностного подхода и адекватного восприятия культурных различий в межкультурной коммуникации.

В силу своей актуальности проблема взаимодействия культур стала предметом анализа нескольких научных дисциплин, каждая из которых разработала свой научно-теоретический подход к данной проблеме. Из всего многообразия представленных современной наукой подходов на сегодняшний день наиболее influentialными являются бихевиористский, персоналистский, когнитивный, интеракционистский и этногенетический. В зарубежной коммуникативистике перечисленные подходы практически стали хрестоматийными, поэтому мы не будем останавливаться на них подробно, а отметим лишь те их аспекты, которые имеют непосредственное отношение к теме нашей работы (Argyle 1988; Aspekte... 1997).

В соответствии с основными постулатами бихевиоризма эффективность взаимодействия определяется шириной репертуара коммуникативных навыков субъектов и степенью их сформированности. Бихевиористская традиция предлагает в качестве основного способа формирования компетентности выполнение соответствующих упражнений, а в качестве механизма формирования навыков эффективного взаимодействия постулируется активное использование механизма подражания. По мнению сторонников данного подхода, навыки адекватного социокультурного поведения могут приобретаться как через прямой личный опыт, так и через наблюдение поведения других, т. е. через влияние примера (Chen 1998; Бандура 2000). Соответственно, чем большим количеством усвоенных моделей социокультурного взаимодействия владеет индивид, тем он будет более компетентен и эффективен в этом взаимодействии. На основе данного подхода были разработаны различные виды тренингов по формированию коммуникативных умений и навыков.

Особенностью персоналистического подхода к проблеме эффективного межкультурного диалога является обращение к исследованию глубинных личностных процессов, к проблеме общения и взаимодействия индивида с социальной средой. С точки зрения представителей данного направления, деструктивность взаимодействия индивида с другими людьми определяется не дефицитом коммуникативных навыков, а глубинными личностными деформациями, которые создают психологические, коммуникативные и социокультурные барьеры и мешают эффективному диалогу (Rial 1999; Rogers 1980; Wilber 1980).

Исходным принципом когнитивного подхода следует считать рассмотрение процесса межкультурного диалога с точки зрения познавательных, ког-

нитивных процессов (Geertz 1993; Heider 1958; Newcomb 1970). В этом случае основополагающей является идея о взаимосвязи между процессом познания и социальным поведением, которая декларируется следующим образом: впечатления индивида о мире складываются в определенные интерпретации, в результате чего образуются различные идеи, верования, ожидания, которые и выступают основными регуляторами взаимодействия участников диалога. Формирование социокультурной компетентности рассматривается здесь через понятия эгоцентризма и децентрации. Неспособность встать на точку зрения другого человека объясняется крайним субъективизмом — отождествлением своего видения взаимодействия с объективно складывающейся обстановкой межкультурного взаимодействия, неумением выделить себя из окружения, с нереалистичным восприятием действительности. Применительно к процессу взаимодействия культур можно говорить об искаженном восприятии себя, партнера и процесса коммуникации в целом, что также является препятствием для эффективного межкультурного диалога.

Классическим научно-теоретическим подходом в теории коммуникации в настоящее время считается интеракционизм, который имеет свою предметную направленность исследования процесса диалога культур и свой подход к рассмотрению процесса межкультурной коммуникации. Интеракционисты пытаются выяснить, какими специфическими средствами осуществляется и регулируется процесс социокультурного взаимодействия (DeVito 2000; Goffman 1979). Отсюда их пристальный интерес к процессу коммуникации при помощи символов, языка, ролевому поведению как источникам формирования норм межкультурного взаимодействия и социальных установок. При этом мерой эффективности взаимодействия, с точки зрения интеракционистов, является соответствие социального поведения индивида требованиям культурной нормативности. Поэтому понятие нормы — одно из центральных в интеракционизме, именно с его помощью представители данного направления пытаются подойти к решению проблем межкультурного общения. Кроме того, в варианте символического интеракционизма основной акцент делается на раскрытие значения жестов и символов, т. е. невербальных знаков, при помощи которых осуществляется взаимодействие между культурами.

И, наконец, этогенетический подход, который своей центральной задачей ставит построение социально-психологической теории взаимодействия на основе исследования повседневной жизни людей. Согласно этому подходу, стержнем человеческой природы, главным мотивом общения индивида является уважение других людей (Hoopes 1980; Harre 1989; Garfinkel 1987). Символическая активность с подобной точки зрения выступает как инструмент для завоевания уважения. Это достигается с помощью самовыражения (экспрессии), которое производит определенное впечатление (импрессию) на других людей. Экспрессия и импрессия представляют собой две стороны функционирования так называемой экспрессивной системы, продукты которой есть компетентность индивида и его положение в обществе.

Функционируя в этой системе, человек выступает в двух основных ролях: потребителя уважения и его производителя, т. е. того, кому выражают

уважение, и того, кто его выражает. И в том и в другом случае он должен уметь «читать текст» социокультурного взаимодействия, знать его правила и принципы интерпретации, уметь понимать, как его оценивают партнеры, и выражать свою оценку других людей. Таким образом, составной частью компетентности человека является способность к интерпретации своего социокультурного окружения и пониманию своего места в нем.

Оценивая отмеченные выше научно-методологические подходы исследования процесса взаимодействия культур, можно констатировать наличие различных их моделей, каждая из которых исследует взаимодействие культур исходя из предмета и интересов своей научной дисциплины. Представляется очевидным, что разные подходы не исключают друг друга, а предлагают различные варианты рассмотрения, т. е. не являются исключительными друг друга, а воспринимаются как взаимодополняющие. Однако даже попытка их обобщения в одну концепцию не раскрывает в полной мере проблему компетентности в межкультурной коммуникации, что закономерно порождает потребность в самостоятельном специальном подходе, который получил название компетентностного подхода.

В отличие от описанных выше научно-методологических подходов, компетентностный подход ориентирован на то, чтобы возможно более полно и обоснованно раскрыть взаимодействие культур с акцентом на его практическую ориентацию, на операциональную сторону, относящиеся к навыкам результаты, которые в современной истории все больше выступают регулирующими факторами взаимоотношений между странами и народами.

Данный подход первоначально проявился при разработке критериев профессиональной компетентности специалистов. В 60-е гг. XX в. в западных странах различного рода проверки на качество профессиональных знаний и эффективного их использования в практической деятельности показали, что различные уровни образования и соответствующие им профессиональные дипломы далеко не всегда гарантируют эффективное выполнение их владельцами своих должностных обязанностей. Поэтому был разработан и реализован ряд западных социальных проектов, предназначенных для повышения качества обучения специалистов, их целенаправленной подготовки к решению профессиональных и социальных задач; выработки наиболее оптимальной системы тестирования для студентов разных возрастных групп; методов тестирования профессиональных умений соискателей с высшим образованием, желающих получить должность преподавателя университета, и т. д.

Методологическая база для возникновения термина «компетентностный подход» была заложена американскими учеными также в 1960-е гг., когда сторонники бихевиористского подхода стремились выработать критерии по определению эффективности деятельности человека в разных областях общественной жизни (Mertens 1999). В ходе их исследований компетентность понималась как панацея от всех социальных проблем. Основные усилия исследователей были обращены на составление тестов применительно к реальным компетентностям, для того чтобы определить, достиг ли выпускник

университета целей, определенных программой обучения. Однако вскоре стало очевидно, что компетентность не является неизменным качеством в структуре личности человека, она способна развиваться, совершенствоваться или полностью исчезать при отсутствии стимула к ее проявлению.

Особым этапом в развитии концепции компетентностного подхода стала разработка системы подготовки педагогических кадров на основе последнего. Это направление исследований было доминирующим с середины 1970-х до начала 1980-х гг. В контексте данного направления компетентностная оценка деятельности педагогов основывалась на измерении трех основных качеств личности: «знать, делать, быть» и включала не только фиксирование базовых навыков, но и анализ концептуальных знаний и педагогического мастерства. В результате многочисленных обсуждений большинство сторонников рассматриваемого направления пришли к согласию, что компетентностный подход состоит в измерении деятельности преподавателя в соответствии с целями обучения (Aspekte... 1997).

Новое направление исследований проблема компетентности получила в Англии, где в 1986 г. на правительственном уровне была разработана концепция компетентностей как разного рода готовностей и умений выполнять определенную работу, набора поведенческих норм, влияющих на эффективность труда (Ruben 1987: 36–46). В этой концепции основной акцент был сделан на различие понятий «компетенция» и «компетентность». Главная задача данной концепции заключалась в исследовании отдельных компетентностей, необходимых для достижения соответствующих результатов. Подобного рода исследования позволяли определить хорошее или плохое исполнение своих компетенций теми или иными специалистами или должностными лицами.

Современным этапом развития компетентностного подхода стал проект по разработке единой европейской системы высшего образования (European Higher Education Area), утвержденный Болонской декларацией в июле 1999 г. Реализация проекта предполагала разработку единой структуры и содержания учебного процесса на всем европейском пространстве, потребность в которых возникла после появления Евросоюза. В процессе разработки такой системы были определены качественные показатели результатов обучения, которые включали в себя знания, навыки и способности, усвоенные в процессе профессионального обучения. Создатели концепции исходили из убеждения, что в новой системе европейского высшего образования основной задачей станет формирование профессиональной компетентности студента. При этом разработчики проекта были убеждены, что компетентностный подход к оценке результатов образования может сделать процесс обучения динамичным, гибким, ориентированным на развитие личности студента, а не только на его результаты.

В декларации Болонского процесса доминирует качественный аспект компетентностного подхода, поскольку он ориентирован на выявление интегрированных характеристик качества подготовки специалистов для описания результатов образовательного процесса. В таком аспекте компетент-

ность обозначает трансформирование образовательной политики вузов по направлению к интересам потребностей общества.

В целом западные ученые сегодня под компетентностным подходом подразумевают исследование основных характеристик поведения человека, доминирующие формы активности личности, степень сформированности профессиональных навыков и умений, степень владения индивидом профессиональными качествами (Rose-Krasnog 1997: 111–129). При этом они стремятся ввести оценочные критерии данных элементов компетентности и рассматривают их в неразрывной связи и зависимости от скорости, качества и уровня реализации соответствующей компетенции. Компетентность в таком понимании рассматривается как способность и возможность человека осуществлять определенную деятельность, обладание определенными знаниями и умение оказывать эмоциональное воздействие на окружающих. Однако подобное понимание компетентности не позволяет увидеть все то, что движет человеком за пределами визуально воспринимаемых действий, и определить уровень достаточной компетентности для осуществления соответствующей деятельности.

Отечественные исследователи, изучавшие природу компетентности человека, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер\*. Теоретический анализ их работ свидетельствует, что компетентность индивида представляет собой интегральное качество, проявляющееся в различных видах деятельности через реализацию знаний, умений, личностных качеств на основе ценностных ориентаций и смыслов (Беляева и др. 2007; Субетто 2007).

В зависимости от области научных интересов того или иного ученого и изучения конкретных аспектов этого сложного феномена в отечественной науке сложилось несколько направлений, раскрывающих сущность компетентностного подхода\*\*. В связи с этим рассмотрение сущности данного способа научного исследования, как нам представляется, следовало бы начать с уточнения значения самого понятия «подход».

По своему смыслу термин «подход» многозначен. В словарном толковании В.И. Даля он обозначает «идти под низ чего-то», т. е. находиться в основе чего-то. В качестве общенаучной категории термин «подход» рассматривается как исходный принцип, обуславливающий организацию исследовательской деятельности. В прикладных научных дисциплинах термин «подход» используется для обобщенного выражения группы особых приемов, методов, форм и средств, ориентированных на достижение поставленных целей. При этом термин «подход» как методологический инструмент понимается как некая методология описания исследуемого явления или системы на основе определенной системообразующей (смыслообразующей) категории. Например, в системном подходе такой категорией является

---

\* См. работы В.И. Байденко, В.А. Болотова, И.А. Зимней, В.В. Серикова, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского и др.

\*\* См. работы С.Я. Батышева, А.С. Белкина, Г.В. Вайнера, А.А. Деркача, В.А. Слостенина, В.Д. Шадрикова, И.Г. Шишова и др.

«система», в классификационном подходе — «класс», в культурологическом подходе — «культура», в акмеологическом подходе базовой категорией становится «акме» («зрелость»). Естественно, что в компетентностном подходе подобной смыслообразующей категорией служит термин «компетентность». На этой основе в отечественной науке сложилось несколько концепций компетентности. Эти подходы различаются степенью эксплицированности рассматриваемой проблемы в общий контекст исследований, различным уровнем теоретической обоснованности, акцентом на научный или практический характер ее анализа (Модульно-компетентностный подход... 2006; Субетто 2007; Чурляева 2005 и др.).

В российских педагогических исследованиях по проблеме компетентности довольно долго преобладало направление по определению ее природы. Однако в последнее время появился ряд работ, в которых была предпринята попытка подойти к этому сложному явлению, используя одновременно возможности нескольких наук. Так, с точки зрения синергетического подхода компетентность рассматривается как обобщенные и глубокие качества личности, ее способности наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки, как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям и выжить в новых условиях (Хуторской 2003).

Сторонники системного подхода при изучении профессиональной компетентности определяют ее как совокупность качеств личности, а также профессиональных знаний, умений и навыков, выделяя при этом когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты.

Существование целого ряда точек зрения по проблеме сущности компетентности позволяет утверждать, что до сих пор между исследователями не достигнуто единства мнений в трактовке не только отдельного термина «компетентность», но и компетентностного подхода в целом, а также диалектических отношений этих категорий с рядоположенными понятиями, такими как компетенция, квалификация, эрудиция и др.

Проблемы, связанные с недостаточной конкретностью указанных категорий, являются причиной того, что некоторые исследователи практически не видят разницы между профессиональной культурой и компетентностью, полагая, что последняя представляет собой способность эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность.

Для темы нашего исследования наиболее важным следует считать тот аспект компетентности, который подразумевает способность ее субъекта эффективно реагировать на изменяющиеся условия окружающей среды и изменять ее в соответствии со своими потребностями. Это свойство индивида служит основой для аксиологического понимания компетентности, согласно которому основным критерием компетентности является общественная и личная ценность выполняемой деятельности. В этом случае компетентность не сводится ни к знаниям, ни к информации, так как не подразумевает наличие у человека исключительной эрудиции или выдающихся способностей. Однако она предполагает определенный уровень авторитетности личности,

наличие у нее социально полезного опыта, умения гибко использовать на практике даже минимальные базовые знания.

Такое понимание компетентности выдвигает на первое место не информативность субъекта, а его умение решать проблемы, возникающие в самых разных видах жизнедеятельности. Отсюда, на наш взгляд, необходимым элементом социокультурной компетентности является не только когнитивная и поведенческая составляющие, но и ценностная, которая включает в себя систему ценностных ориентаций и социальных установок личности и выступает как мотивационный фактор социального поведения личности. Именно эти три компонента выступают в качестве регуляторов компетентного поведения, используя соответствующие знания и преломляя их в соответствующие действия.

Компетентность как способность к эффективному решению задач в разных сферах деятельности предполагает определение того, что может быть ее критериями, показателями и каковыми могут быть ее уровни. Установление этих факторов является важной частью компетентностного подхода.

Существующие типологии критериев и показателей компетентности в исследованиях отечественных ученых также довольно разнообразны. Обычно объективной основой в них выступают практическая деятельность и поступки личности. При этом в качестве критериев компетентности выделяются авторитет субъекта деятельности, удовлетворенность других людей результатами деятельности субъекта, оценка коллективом субъективных качеств индивида объективным требованиям деятельности и т. д. Субъективную основу критериев составляют самооценка и побудители деятельности. На их основе выделяются личностные критерии и показатели: самооценка способностей и психологических особенностей индивидом, его самооценка способностей осуществлять результативные действия.

Отмеченные критерии компетентности охватывают широкий спектр показателей, поскольку включают мотивационную сферу, профессиональные качества, стилевые особенности деятельности. В связи с этими основными критериями компетентности индивида являются квалификация, мотивация, эрудиция, аффилиация, интуиция, стиль.

В повседневной жизни понятие компетентности зачастую употребляется как синоним квалификации, которая определяется как сочетание знаний в своей области деятельности с опытом их практического приложения. Однако при более строгом рассмотрении этих понятий оказывается, что это не совсем так. Дело в том, что для осуществления какого-либо вида деятельности необходимы квалификационные требования разных уровней, соответствие которым является обязательным условием для выполнения этой деятельности. Это означает, что наряду со специфическими специальными знаниями и умениями квалифицированный индивид должен уверенно использовать всю их совокупность в своей деятельности. Кроме того, от квалифицированного человека требуется хорошее знание стратегии и тактики, которые дополнительно обеспечивают эффективную реализацию его компетентности. Таким образом, компетентность и квалификация связаны между собой, но компе-



тентность является общей характеристикой способности индивида к какой-либо деятельности, а квалификация служит практическим ее выражением на том или ином уровне деятельности.

Критерием проявления компетентности человека выступают также мотивы его деятельности, которые представляют собой внутренние побуждения к деятельности ради удовлетворения актуальной потребности. Иными словами, мотив возникает тогда, когда под влиянием внешних условий жизни какая-либо потребность становится наиболее важной и значимой среди всех других, что заставляет человека действовать в направлении ее удовлетворения. Среди всех мотивов, определяющих поведение человека, можно выделить устойчивые и ситуационные. К первым относятся черты характера, привычки, опыт и т. д., а ко вторым — различного рода случайные обстоятельства, погодные условия и т. п.

Поскольку жизнедеятельность человека зависит от совокупности разнородных факторов, то в сознании человека одновременно сосуществует множество мотивов, которые сменяют и дополняют друг друга, сплетаются в единую систему, получившую в науке название мотивации. В мотивации деятельности человека место и роль отдельных мотивов не являются постоянными и устойчивыми, они динамичны, поскольку динамичны обстоятельства, их порождающие. Поэтому какие-то из них со временем ослабевают, затухают, а на смену им приходят новые, о которых человек вначале даже не имел понятия.

Реализация цели, на которую направлен мотив, требует от человека наличия и проявления имеющихся у него знаний, навыков и умений, т. е. определенной компетентности. Степень проявления компетентности в свою очередь зависит от значимости мотива и от препятствий, которые приходится преодолевать для достижения цели деятельности. В качестве таких препятствий могут выступать другие мотивы, отвлекающие знания, энергию, умения человека от основной цели, направляющие его компетентность на иные виды деятельности.

Другим критерием компетентности индивида является его эрудиция, которая представляет собой большой объем информации индивида по широкому кругу как профессиональных, так и общекультурных вопросов. Отсутствие подобных знаний, неосведомленность в чужих проблемах и чужом опыте чреватые тем, что ситуации и проблемы взаимодействия с окружающим миром могут оказаться для индивида неразрешимыми или повлечь за собой большие потери времени и средств. Однако действие этого критерия компетентности осложняется тем обстоятельством, что общий объем добытой человечеством информации по самым разным вопросам настолько велик, что ни один человек физически не способен обладать энциклопедическими знаниями. В связи с этим вполне достаточно, чтобы индивид знал, где и у кого он может получить необходимую информацию. Не менее важно также и то, чтобы он умел сам отличить достоверную, качественную информацию от ненадежной.

Хорошо известно, что по мере приобщения к какому-либо виду деятель-

ности любой человек получает не только специфические умения и навыки, но и в дополнение к ним еще и особое чувство сопричастности к ценностям, взглядам, нормам и образу жизни, присущим его коллегам по данному виду деятельности. Именно эта особая социокультурная или профессиональная принадлежность, принимаемая как своя собственная, позволяет любому человеку заявлять о принадлежности к соответствующей культуре или профессии. Такого рода чувство сопричастности ценностям и нормам какой-либо группы или культуры в сочетании с уверенностью в том, что индивид принят ею в качестве полноправного члена, обозначается в науке термином «аффилиация» (от англ. *to affiliate* — присоединять, присоединяться).

Чувство аффилиации формируется постепенно и занимает в жизни человека не очень продолжительный промежуток времени. Его начало совпадает с завершением какого-либо вида деятельности, когда человек уже способен судить о себе как о представителе какой-то профессии, социальной группы или культуры. В ходе освоения той или иной деятельности человек постепенно все больше «входит в роль», и в результате этого наступает такой момент, когда индивид уже не в состоянии отделить себя от профессии или культуры и отождествление себя с ними становится осознанием своей компетентности в данной области его жизнедеятельности.

Аффилиация как критерий компетентности предполагает завершение процесса постижения и присвоения целого комплекса знаний, умений и навыков, которые помогают индивиду эффективно реализовать себя во взаимодействии с внешним окружением. Ее практическим проявлением служит чувство собственного достоинства, которое, в свою очередь, порождает целый ряд дополнительных требований к компетентности личности. Одним из таких требований является несовместимость с ущемлением интересов и прав другого человека в процессе взаимодействия с ним. Данное требование получило название толерантности.

Другое требование качества аффилиации заключается в том, что компетентность человека несовместима с его неуважительным отношением к другим людям. Данное требование действует не только по отношению к людям, занимающим равное положение в социокультурной группе, но и по отношению к тем, кто стоит на иерархической лестнице выше или ниже.

Следующим критерием компетентности индивида является интуиция — способность принимать решения и практические действия без глубокого их логического обоснования. Обычно данное качество проявляется, когда необходимо действовать в условиях острого дефицита информации, времени, материальных средств и т. д. Тогда нет возможности взвесить все «за» и «против», проверить качество имеющейся и организовать сбор недостающей информации, приходится действовать на основе фрагментарных и противоречивых материалов. В подобных обстоятельствах правильное и адекватное решение помогает принять интуитивная способность почувствовать искренность, фальшь, составить достаточно достоверное первое впечатление о партнере по общению.

Рассматривая критерий интуиции, следует отметить, что данное чувство

имеет двойственную природу. С одной стороны, оно представляет собой врожденную способность к какому-либо виду деятельности, некий природный дар, достигающий в отдельных случаях высокой эффективности. В этом варианте интуиция проявляется как особое чувство практической ситуации, предвосхищение каких-либо действий, наступление каких-то событий или изменений.

Другой вариант интуиции основывается на концентрации личного опыта, полученного однажды в результате размышлений или приобретенного методом проб и ошибок. Данный опыт становится своего рода житейской аксиомой, которая в сходных условиях используется «в готовом виде» и благодаря своей апробированности обеспечивает достижение необходимых результатов в деятельности. Указанный вид интуиции не может передаваться одним человеком другому, но он при объяснении и воспроизведении процесса его применения позволяет сделать разумные объяснения и таким образом ответить на вопрос «Почему я так поступил?» А это означает, что данный вид интуиции может стать предметом обучения других, менее опытных людей, облегчая тем самым процесс формирования соответствующей компетентности.

И, наконец, последний критерий компетентности — это стиль деятельности, который складывается на определенном этапе жизни индивида, представляет собой степень овладения соответствующей деятельностью и знаменует собой зрелость субъекта этой деятельности. По этой причине стиль деятельности является сугубо индивидуальным качеством и может меняться только по воле самого субъекта.

Значение стиля деятельности в компетентности заключается в том, что индивидуальный стиль существенно смягчает или снимает полностью проблему непонимания при взаимодействии людей с разными профессиональными и социокультурными показателями. Многочисленные примеры из практической жизни каждого человека свидетельствуют, что большинство людей по своим личностным характеристикам весьма далеки от идеалов. Но это свое несовершенство каждый из них научился компенсировать другими личными качествами. Так, например, человек с недостаточными знаниями о культуре партнера по межкультурной коммуникации при сильной мотивации может добиться более успешных результатов, чем человек с глубокими знаниями, но слабой мотивацией к общению.

Все вышесказанное позволяет нам утверждать, что структура компетентности индивида представляет собой не простой набор знаний и умений, а сложно организованную, иерархическую структуру, образующую совершенно новое ее качество, проявляющееся при взаимодействии личности со своим социокультурным окружением. Ее можно рассматривать как сложную комплексную систему компетентностей, интегративное качество, обеспечивающее человеку успешное удовлетворение его потребностей.

Как и во всякой иерархической структуре, нижний уровень компетентности характеризуется тем, что определяет уровни, находящиеся над ним. Это означает, что компетентностный подход одновременно является системным и

междисциплинарным. Он характеризуется и личностным и деятельностным аспектами, т. е. имеет и практическую и гуманистическую направленность. Практическая направленность феномена компетентности выражается в том, что индивид должен знать не только «что», но и «как» делать и поступать.

Обобщая все вышесказанное, отметим интегративный характер компетентностного подхода, который заключается в том, что он включает в себя не только когнитивный, но и мотивационный, этический, социальный и поведенческий компоненты. А это означает, что с его помощью можно более полно и обоснованно описать совокупность основополагающих качеств личности, не только ее теоретическую готовность к какому-либо виду деятельности, но и способность к практической реализации своих знаний в соответствующей области жизнедеятельности.

### **Литература**

Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Речь, 2000.

Беляева Т.Б., Каминская Т.Л., Ратковская И.А. Компетентность в общении как фактор эффективной деятельности менеджера. Великий Новгород: НФ СЗАГС, 2007.

Модульно-компетентностный подход в российской системе довузовского профессионального образования: Теория и практика / Под ред. Н.Ю. Посталюк. Самара: Учебная литература, 2006.

Субетто А.И. Компетентностный подход: онтология, эпистемология, системные ограничения, классификация — и его место в системе ноосферного императива в XXI веке // Матер. XVII Всерос. научно-методич. конф. «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций». М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007.

Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2.

Чурляева Н.П. Структурно-компетентностный подход к построению педагогической системы подготовки специалистов в техническом вузе. Красноярск: Изд-во КГТУ, 2005.

Argyle M. Bodily Communication. London; New York, 1988.

Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit / Eds. A. Knapp-Pottchoff, M. Leidtke. München, 1997.

Geertz C. The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books, 1993.

Chen G.M. Foundation of intercultural communication. Boston, 1998.

DeVito J. Human Communication. New York: Addison-Wesley Educational Publisher Inc., 2000.

Garfinkel H. Studies in ethnomethodology. New York: Prentice Hall, 1987.

Goffman E. The presentation of self in everyday life. New York, 1979.

Harre R. Social being. Oxford: Blackwell, 1989.

Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations. New York, 1958.

Hoopes D.S. Intercultural Communication and the Psychology of Intercultural Experience // Multicultural Education: A Cross Cultural Training Approach. U.S.: Intercultural Press, Inc., 1980.

- Mertens L. Labour competence: emergence, analytical frameworks and institutional models. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Newcomb T.M. The social psychology. New York, 1970.
- Rial N.W. Communication and adapting across culture: living and working in the global village. Wesport; London, 1999.
- Rogers C.R. A way of being. Boston: Houghton Mifflin, 1980.
- Rose-Krasnor L. The Nature of Social Competence: A Theoretical Review // Social Development. 1997. Vol. 6. № 1. P. 111–129.
- Ruben B. Guidelines for Cross-Cultural Communication Effectiveness: Readings in Cross-Cultural Communication. Cambridge, 1987. P. 36–46.
- Wilber K. The Atman Project: A Transpersonal View of Human Development. Wheaton: The Theosophical Publ. House, 1980.