

**Способность становиться способным
как компетентность младшего школьника**

Исследования компетентности становятся все более актуальными в психологической теории и практике. Все чаще вопрос о компетентности появляется в рамках образовательной деятельности. В данном докладе будет представлена попытка положить это понятие в контекст психологии развития.

Прежде всего, остановимся собственно на понятии компетентности в психологических исследованиях. В западной психологии оно является общеупотребимым и весьма распространенным, однако, четкого, и, тем более, однозначного определения этого понятия не обнаруживается. Первоначально понятие компетентности появляется в психологии профессионализма, далее широко используется (и активно разрабатывается) в практических исследованиях социальной психологии, а уже оттуда переносится на когнитивные исследования и, в том числе, на изучение учебной активности. В современной отечественной и зарубежной периодике встречаем исследования, например, по лингвистической и даже аутопсихологической компетентности.

Таким образом, исследуются многообразные виды компетентностей, что исключает возможность единого определения этого понятия.

Если же отбросить разное содержание, то можно выделить предельно пустой, сухой остаток определения: «компетентность - некое сложное психическое образование, позволяющее человеку быть эффективным в какой-либо деятельности (или в чем-либо)».

Задавая же вопрос о формировании компетентности, мы встречаемся с еще большей размытостью. Чаще всего, отмечая, что существует множество факторов, определяющих уровень развития такой или такой компетентности, авторы все-таки описывают ее развитие как накопление, увеличение знаний и совершенствование способов какой-либо деятельности. Фактически этому можно

научить - через прямую передачу информации и упражнения. При сочетании с некоторыми психологическими факторами (здесь чаще всего имеются в виду индивидуальные особенности и ценностные установки), мы достигаем высокого уровня развития компетентности.

Другой подход задается выделением различных блоков в структуре компетентности. Тогда ее развитие - достижение баланса между различными блоками, а предметом работы должны стать блоки по отдельности. На наш взгляд, существенное достоинство этого подхода в попытке ухватить комплексный характер самой компетентности как психического образования.

Наши исследования строятся в концепции культурно-исторической психологии и психологии развития. В соответствии с этим, ключевым вопросом становится генез компетентности, возрастные рамки, условия и характеристики образовательного пространства ее формирования. Идеи о построении адекватного пространства лежат в периодизациях психического развития и особенно ярко представлены в проблематике возрастных задач. Здесь компетентность может стать интегральным критерием возрастной динамики. И вопросом решения задач возраста становится вопрос о том, достигнут ли уровень компетентности, соответствующий возрасту. Но как возможно описание таких уровней компетентности? Для этого необходимо построить модель компетентности и определить закономерности ее развития. И здесь встречаемся с наибольшей трудностью.

Так, говоря о формировании способов действий, мы связываем развитие с освоением все более сложных действий, переносом способов на другой материал и т.д. Когда говорим о развитии общих способностей (например, интеллекта), выделяем определенные этапы, виды и на каждом этапе оценивается буквально наличие-отсутствие отдельных способностей.

Относительно же компетентности более или менее ясным является вопрос о развитии компетентности в отдельных видах деятельности. Здесь можно говорить об освоении способов этой деятельности, формировании ценностей и влиянии индивидуальных особенностей и мотивации, например. Это, фактически,

выделение и оценка развития отдельных блоков компетентности. Однако эти методы лежат вне возрастной динамики. Такая компетентность - результат обучения, а не развития в психологическом его понимании.

В своем исследовании мы пытаемся построить связь развития компетентности (конфликтной) с возрастной динамикой. То есть, предполагаем, что на каждом возрастном этапе происходит нечто, (точнее должно происходить по возрастным нормам), обеспечивающее определенный уровень компетентности.

Попробуем наметить ходы разрешения методологических сложностей, с которыми сталкивается это положение. Для нас компетентность представляет собой комплекс, позволяющий человеку:

1. определять задачу (в нашем подходе - видеть конфликт как конфликт);
2. правильно определять ресурсы, необходимые для решения такой задачи и иметь их;
3. уметь привлекать ресурсы для разрешения наиболее эффективным способом;

Мы не можем говорить о развитии этих блоков как отдельных. По нашей гипотезе развитие компетентности идет по пути расширения сфер ее применения, то есть, через расширение диапазона задач, диапазона ресурсов и способов их привлечения (последнее может быть описано в термине стилевого диапазона, и исследования уже позволили создать некоторые представления о формировании стилей).

Поэтому мы говорим о необходимости выделения уровня и содержания компетентности. Содержание означает материал, сферы конфликтов, в которых человек компетентен. Уровень задает степень развития способов разрешения этих конфликтов, диапазон способов.

Такая схема встраивает развитие компетентности в возрастную динамику. Далее следует выделить специфические для возраста сферы конфликтования (они задаются социальной ситуацией развития и ведущей деятельностью), способы деятельности, осваиваемые в этом возрасте, наличные ресурсы и ресурсы в зоне

ближайшего развития (это определяется через анализ ведущей деятельности и возрастных новообразований)

Рассмотрим предложенную схему на примере младшего школьного возраста.

Сфера актуальных конфликтов расширяется от конфликтов внутрисемейных и ролевых (характерных для дошкольного возраста) до конфликтов предметных, конфликтов соответствия статусным требованиям. Центральным же, исходя из социальной ситуации развития становится конфликт между «Я-знающий» - «Я-незнающий», «я-могущий» и «я-немогущий», оформляемый каждый раз в учебной задаче.

Осваиваемая учебная деятельность и есть, по сути, деятельность изменения с «я-немогущего» на «могущего». Учащимся необходимо научиться обнаруживать дефицит своих ресурсов для решения задачи и освоить способы восполнения этого дефицита. Это и составляет содержание умения учиться как **новообразования возраста**. В качестве основного ресурса на финише возраста выступает определенный уровень развития рефлексии и освоенные способы работы с предметом, и способы организации учебного взаимодействия.

Таким образом, мы формулируем компетентность младшего школьника как **способность становиться способным**. Такая развертка этого психического образования позволяет строить экспериментальные методики его исследования в соответствии с требованиями культурно-исторической концепции психического развития. Тогда понятие компетентности позволит дать интегральную характеристику возрастным этапам и разработать методики комплексной оценки эффективности образовательных процессов.