

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Тверской государственный университет»

На правах рукописи



**Лукина Анастасия Сергеевна**

**СТРУКТУРНО-УРОВНЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КОНФЛИКТНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
РУКОВОДИТЕЛЯ**

Специальность: 19.00.03 - Психология труда, инженерная психология,  
эргономика

**Диссертация**

на соискание ученой степени кандидата психологических наук

**Научный руководитель**  
**доктор психологических наук,**  
**профессор М.М. Кашапов**

**Тверь - 2019**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

	Стр.
ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ ТРУДА.....	17
1.1. Современные подходы к пониманию конфликтной компетентности в психологической науке.....	17
1.2. Метасистемный подход как современная методология исследования сложноорганизованных психологических систем.....	30
1.3. Теоретический анализ структурно-уровневой организации конфликтной компетентности как интегрального регулятора профессиональной деятельности.....	38
Выводы по 1 главе.....	50
ГЛАВА 2. ЗАКОНОМЕРНОСТИ СТРУКТУРНО-УРОВНЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	52
2.1. Конфликтная компетентность руководителя как системное профессионально важное качество.....	52
2.2. Психологический анализ профессиональной деятельности руководителя как основа определения состава и содержания субсистемного уровня организации конфликтной компетентности.....	62
2.3. Теоретическая модель структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя.....	70
Выводы по 2 главе.....	80

ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРНО-УРОВНЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ В ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	82
3.1. Методы и процедура эмпирического исследования конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя.....	82
3.2. Результаты эмпирического исследования. Анализ и интерпретация закономерностей структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя.....	91
3.2.1. Специфика функционального содержания подсистем конфликтной компетентности.....	91
3.2.2. Особенности и закономерности структурной организации конфликтной компетентности на субсистемном уровне.....	96
3.2.3. Специфика закономерных отношений выраженности ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации и подсистем метакогнитивного потенциала, характеризующих конфликтную компетентность.....	107
3.2.4. Специфика общесистемного уровня структурной организации конфликтной компетентности.....	114
3.3. Методические рекомендации разработки программ развития конфликтной компетентности руководителя в процессе его профессионализации.....	121
Выводы по 3 главе.....	129
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	134
ВЫВОДЫ.....	138
ЛИТЕРАТУРА.....	142
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	166

## Введение

**Актуальность темы исследования.** Высокий уровень конфликтогенности среды современных организаций, наличие большого числа объективных и субъективных причин возникновения конфликтов, вызванных постоянно ускоряющимися темпами развития общества, обуславливают необходимость формирования и развития у руководителей конфликтной компетентности в их профессиональной деятельности. Потребность в научном исследовании конфликтной компетентности возросла, поскольку этап негативного отношения к конфликту сменился этапом его признания как естественного и, в ряде случаев, даже желательного явления. Действительно, конфликты охватывают всю совокупность социальных отношений и профессионального взаимодействия субъектов труда, выступая при этом необходимым условием общественного развития. Таким образом, одной из наиболее актуальных в настоящее время проблем, важность, которой вызвана трансформациями, происходящими в обществе в целом и в сфере образования в частности, является проблема системного исследования феномена конфликтной компетентности.

В настоящее время исследованию феномена конфликтной компетентности уделяется большое внимание в психологической, социологической и философской науках. В рамках теоретического направления в психологии труда и организационной конфликтологии исследуются содержание и структура конфликтов, источники и причины их возникновения, динамика и этапы протекания, психологические характеристики конфликтных личностей, психологические особенности конфликтного противоборства, методы разрешения и предупреждения конфликтов, их профилактика (А.Я. Анцупов, В.И. Брудный, Н.В. Гришина, А.С. Гусева, В.В. Дружинин, А.А. Ершов, В.Г. Зазыкин, Е.В. Зайцева, А.Г. Ковалев, Б.Г. Коваленко, В.В. Козлов, Н.В. Крогиус, Т.С. Сулимова, А.И. Шипилов и многие другие). Проблема конфликтов и конфликтной компетентности отражена в научных трудах зарубежных ученых (М. Альберт, М. Дойч, Р.К. Гринфлиф, Дж. Ниренберг, К. Томас, Р. Урсано,

Л. Фестингер, Ф. Хедоури, К. Хорни).

Пересмотр сугубо деструктивной функции конфликта и, следовательно, обнаружение потребности в рассмотрении этого явления в позитивном психологическом ракурсе, вызывает у психологов устойчивый и постоянно возрастающий интерес к изучению различных аспектов и форм конфликтной компетентности. По мнению многих ученых (Н.В. Гришиной, М. Дойч, А.Л. Журавлева, А.В. Карпова, М.М. Кашапова, Н.И. Леонова, П.А. Сергоманова, Б.И. Хасана, Л.Н. Цой и др.), психологическая разработка проблемы конфликтной компетентности представляет собой одно из перспективных направлений современного человекознания, так как конфликт, с их точки зрения, является важнейшей детерминантой человеческой активности. В целом, современные научные исследования обосновали необходимость пересмотра однозначно деструктивной функции конфликта в направлении ее конструктивности. Однако закономерности развития конфликтной компетентности субъекта труда в процессе его профессионализации изучены в современной психологической науке недостаточно глубоко. Современные научные и общественные представления о конфликтной компетентности при внимательном изучении обнаруживают существенные неясности.

Анализ состояния изученности проблемы конфликтной компетентности свидетельствует о том, что, несмотря на определенный уровень ее теоретической и практической разработанности, сохраняет свою актуальность вопрос о проведении именно системных исследований конфликтной компетентности личности. Это связано с тем, что конфликтная компетентность в профессиональной деятельности руководителя является сложной, иерархически организованной, развивающейся системой и может быть описана с позиций метасистемного и системогенетического подходов. Конфликтная компетентность, как показывают многочисленные исследования, является системным, профессионально важным качеством, представляющее собой системное проявление знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств и

позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности.

Проблема структурно-уровневой организации компетентности в целом, а конфликтной компетентности в частности, является не только сложной и комплексной, но и внутренне противоречивой, остро дискуссионной. В современной психологии труда отсутствует единый исследовательский подход к трактовке понятия «конфликтная компетентность», к теоретическому обоснованию структурно-уровневой организации конфликтной компетентности, к построению эмпирико-феноменологической картины конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя. Требует дальнейшего изучения и проблема выделения системных личностных качеств руководителя, составляющих основу данной компетентности.

Актуальность работы обусловлена определенным **противоречием** между запросами практики по предупреждению и разрешению конфликтов в профессиональной управленческой деятельности и реальным отсутствием описания и теоретического обоснования закономерностей структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя.

Необходимость разрешения данного противоречия обусловила выбор темы исследования, его цели и задач.

**Цель исследования:** опираясь на метасистемный и системогенетический подходы выявить сущностные свойства и особенности проявления структурно-уровневой организации конфликтной компетентности (на примере руководителей образовательной организации).

**Задачи исследования:**

1. Осуществить теоретико-методологический анализ современного состояния проблемы исследования по материалам отечественной и зарубежной научной литературы и определить наиболее эффективные пути ее решения.

2. Описать сущностные свойства и особенности проявления структурно-уровневой организации конфликтной компетентности как интегрального

регулятора профессиональной деятельности руководителя.

3. Выявить психологические характеристики и содержательные критерии конфликтной компетентности через категории «личность» и «деятельность».

4. Установить эмпирико-феноменологические характеристики и уровневый состав конфликтной компетентности субъектов труда (на примере руководителя образовательной организации).

5. Выявить взаимосвязи состава структурно-функциональных компонент конфликтной компетентности на субсистемном уровне ее организации.

6. Разработать рекомендации по психологическому сопровождению и управлению развитием конфликтной компетентности руководителя.

**Объект исследования:** конфликтная компетентность субъекта труда.

**Предмет исследования:** структурно-уровневая организация конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя.

**Общая гипотеза исследования:** конфликтная компетентность как профессионально важное качество руководителя имеет структурно-уровневую организацию, представленную иерархией метасистемного, общесистемного, субсистемного, компонентного и элементного уровней. Специфика конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности проявляется на субсистемном уровне ее структурно-уровневой организации.

**Частные гипотезы:**

1. Для руководителей с разной степенью развития конфликтной компетентности характерна дифференциация подсистем метакогнитивного потенциала.

2. Содержание конфликтной компетентности руководителя на общесистемном уровне организации несводимо, не редуцируемо к рядоположенной сумме исследуемых подсистем. Три уровня - общесистемный, субсистемный и компонентный качественно различны и обладают собственной спецификой и своим собственным содержанием.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили фундаментальные методологические положения отечественных и зарубежных ученых в области психологии труда:

общая теория систем и ее применение в психологии (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, В.А. Барабанщиков, А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев, Ю.М. Забродин, А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, Э.Г. Юдин и др.);

основные общепсихологические положения современных теорий личности (В.А. Богданов, А.А. Волочков, Б.А. Вяткин, В.А. Ганзен, В.В. Давыдов, А. Маслоу, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, Г. Олпорт, А.В. Петровский);

положения субъектно-деятельностного подхода к пониманию субъекта коммуникативной деятельности (К.А. Абульханова-Славская, В.П. Бедерханова, Д.Н. Завалишина, В.В. Знаков, Л.М. Митина, В.И. Назаров, Е.А. Сергиенко, М.В. Чумаков);

современные теории, положенные в основу компетентностного подхода (А.В. Карпов, В.А. Мазиллов, А.К. Маркова, В.Е. Орел, Ю.П. Поваренков, Дж. Равен, В.Д. Шадриков);

теоретические модели конфликта, отражающие содержание конфликтной компетентности (М. Альберт, А.Я. Анцупов, М.В. Башкин, Н.В. Гришина, М. Дойч, С.И. Ерина, В.Г. Зазыкин, И.В. Калинин, М.М. Кашапов, Е.В. Конева, Н.И. Леонов, Л. Коузер, С.Р. Петрухина, С.Л. Прошанов, В.В. Рогачев, К. Томас, Р. Фишер, Б.И. Хасан, К. Хорни Л.Н. Цой и др.);

современные концепции метакогнитивной регуляции профессиональной деятельности субъекта труда (А.Л. Журавлев, А.А. Карпов, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, В.А. Мазиллов, А.А. Романов);

современные концепции профессионального становления, сопровождения и развития субъекта труда (С.В. Банькина, М.В. Башкин, М.Р. Битянова, В.А. Бодров, А.Н. Гусев, Т.А. Жалагина, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, А.К. Маркова, С.Н. Махновец, Л.М. Митина, В.Е. Орел, Ю.П. Поваренков, В.П. Позняков, О.Ю. Прозорова, Ю.В. Пошехонова, Е.С. Романова,



О.Ю. Рудакова, М.М. Рыбакова, Н.В. Самсонова, П.А. Сергоманов, В.А. Толочек, Н.П. Фетискин, Ю.С. Филатова, Б.И. Хасан, Т.И. Чиркова).

**Методы и методики исследования.** В ходе диссертационного исследования применялись следующие группы **методов**: общенаучные (анализ, синтез, сравнение, обобщение, моделирование, методы теоретического анализа литературных источников), исследовательские эмпирические методы сбора данных (организационные методы, методы письменного опроса, анкетирования), методы математической статистики (процедуры дескриптивной статистики, корреляционный анализ, многофакторный дисперсионный анализ, методы анализа структурно-уровневой организации, разработанные А.В. Карповым). При обработке данных использовались программы Microsoft Excel 2007 и SPSS версия 23.0.

В качестве частных **методик** для изучения базовых качеств и подсистем конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя использовались: «Комплексный опросник метакогнитивного потенциала (КОМП)» (А.А. Карпов), методика диагностики ведущего типа реагирования (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева), методика «Конфликтная компетентность» (М.В. Башкин, В.А. Горшкова, А.М. Воскресенский).

**Эмпирическая база и основные этапы исследования.** Эмпирическое исследование проводилось в период с 2015 по 2018 год на базе ГБОУ ДПО Тверской областной институт усовершенствования учителей. Общий объем выборки - 240 респондентов, директоров образовательных организаций. Из них 93% женщин, средний возраст - 48,4 года, 88% имеют профильное высшее образование, что репрезентативно отображает реальную ситуацию управленческих кадров в образовательных организациях Тверской области.

Исследование проводилось в четыре этапа. На первом этапе осуществлен анализ состояния проблемы конфликтной компетентности в современной психолого-педагогической литературе и проведено теоретическое исследование методологических основ структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя. На втором

этапе, с целью уточнения содержания и функциональной нагрузки понятия «конфликтная компетентность», выявления зависимости между конфликтной компетентностью, типом реагирования в конфликтной ситуации и подсистемами метакогнитивной сферы субъекта труда, проведено пилотажное исследование. На третьем этапе, исследовались сущностные свойства и особенности проявления структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя образовательной организации. На четвертом этапе обобщены результаты исследования структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя и обоснованы методические рекомендации программ ее формирования и развития.

**Достоверность и обоснованность результатов**, полученных в исследовании, определена соблюдением методологических принципов и теоретических основ, положенных в основу изучения структурно-уровневой организации конфликтной компетентности, применением современных экспериментальных процедур и методов математической статистики в соответствии с целями и задачами исследования, а также многоплановым анализом и интерпретацией результатов.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Конфликтная компетентность руководителя относится к классу систем со встроенным метасистемным уровнем. Структурно-уровневая организация конфликтной компетентности представлена как иерархия уровней: метасистемного, общесистемного, субсистемного, компонентного, элементного.

2. Своеобразие конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя проявляется на субсистемном уровне его структурно-уровневой организации. Оно заключается в структурной детерминации метакогнитивной, метарегулятивной, метакоммуникативной, метаэмоциональной, процедуральной, мониторинговой, ингибиторной, интеракционной подсистемах метакогнитивного потенциала субъекта труда.

3. Подсистемы метакогнитивного потенциала отличны у руководителей с разным уровнем развития конфликтной компетентности. Базовыми

подсистемами у руководителей с низким уровнем развития конфликтной компетентности являются: интеракционная, метаэмоциональная, метакоммуникативная; у руководителей со средним уровнем: интеракционная, процедуральная, мониторинговая, метаэмоциональная, метакогнитивная, метакоммуникативная, метарегулятивная и ингибиторная подсистемы; у руководителей с высоким уровнем развития конфликтной компетентности - метаэмоциональная, интеракционная, метарегулятивная подсистемы.

4. Три уровня - общесистемный, субсистемный и компонентный обладают собственной спецификой и своим собственным содержанием. Так, компонентный уровень представлен совокупностью отдельных базовых образований мотивационного, когнитивного, регулятивного планов; субсистемный уровень - это уровень отдельных подсистем, формирующихся для обеспечения различных функциональных проявлений конфликтной компетентности, а общесистемный уровень - это уровень целостности, на котором конфликтная компетентность представлена во всей полноте состава, структуры и качественных характеристик.

5. С ростом степени выраженности конфликтной компетентности увеличивается степень интегрированности структур подсистем, а степень дивергентности уменьшается. При переходе от средних значений конфликтной компетентности к высоким значениям в ее структуре интегрирующие тенденции начинают преобладать над дифференцирующими. Обе зависимости проявляются в обобщенном показателе структурированности параметров конфликтной компетентности - в индексе организованности. Его динамика носит характер инвертированной U-образной кривой и является зависимостью типа «оптимум». Наибольшая структурная организация подсистем конфликтной компетентности имеет место на среднем уровне развития общей степени ее выраженности. Общий уровень конфликтной компетентности при высоких значениях может ингибировать эффективность деятельности руководителя.

**Научная новизна исследования** заключается в углублении представлений о конфликтной компетентности субъектов труда с позиций метасистемного и системогенетического подходов.

Разработана теоретическая модель структурно-уровневой организации конфликтной компетентности, позволяющая изучать и описывать иерархию ее уровней: метасистемного, общесистемного, субсистемного, компонентного, элементного.

Подтверждено, что качественное функциональное своеобразие проявления конфликтной компетентности связано, в первую очередь, с ее субсистемным уровнем.

Впервые установлено, что особенности субсистемного уровня конфликтной компетентности руководителя проявляются в структурной детерминации метакогнитивной, метарегулятивной, метакоммуникативной, метаэмоциональной, процедуральной, мониторинговой, ингибиторной, интеракционной подсистем метакогнитивного потенциала субъекта труда.

Эмпирически доказано, что три уровня - общесистемный, субсистемный и компонентный - обладают собственной спецификой и своим собственным содержанием.

Раскрыты сущностные характеристики и содержательные критерии конфликтной компетентности, проявляющиеся через категории «личность» и «деятельность».

**Теоретическая значимость.** Диссертационное исследование вносит вклад в развитие теоретических представлений психологии труда о конфликтной компетентности в управленческой деятельности как сложноорганизованной системе.

Работа расширяет и углубляет научное представление о структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя, так как в ней рассматриваются «вторичные» процессы психической регуляции его профессиональной деятельности.

Диссертационное исследование значительно дополняет существующие представления о конфликтной компетентности. Конфликтная компетентность рассматривается как профессионально важное качество руководителя и раскрывается как одна из очень типичных разновидностей особого класса систем со встроенным метасистемным уровнем.

Предложена модель структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности, представленная как иерархия уровней: метасистемного, общесистемного, субсистемного, компонентного, элементного.

Проведенное исследование структуры конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности подтверждает методологический статус и широкие объяснительные возможности метасистемного подхода.

**Практическая значимость работы** заключается в четырех основных моментах. Во-первых, полученные результаты с учетом их новизны для научного знания могут быть использованы в качестве адекватной и конструктивной основы для практической работы психологов, решающих задачи оптимизации производственных отношений в трудовых коллективах. Во-вторых, знание сущностных свойств и особенностей проявления структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя позволит на более качественном уровне разработать тренинговые программы, направленные на расширение ментальных ресурсов субъекта труда. В-третьих, результаты исследования могут быть использованы при разработке мер поддержки руководителей образовательных организаций, а также при оказании индивидуальной психологической помощи и психопрофилактики профессиональных деструкций. В-четвертых, результаты данного исследования могут быть применены при организации учебного процесса по дисциплинам соответствующей направленности уровней бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, а также в системе дополнительного профессионального образования.

### **Основные научные результаты, полученные лично соискателем:**

Диссертация является научной работой, написанной самостоятельно. Личный вклад соискателя состоит в определении целей и задач исследования, поиске источников информации, выборе объекта и предмета исследования. Теоретические положения и выводы, содержащиеся в диссертации, являются результатом самостоятельного исследования соискателя.

Разработана и эмпирически обоснована теоретическая модель исследования структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя, которая включает в себя совокупность из пяти основных уровней организации: элементный, компонентный, субсистемный, общесистемный, метасистемный.

Установлена качественная специфичность, самостоятельность собственных статусов компонентного, субсистемного, общесистемного уровней в общей структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности.

Выявлены и описаны метакогнитивная, метарегулятивная, метакоммуникативная, метаэмоциональная, процедуральная, мониторинговая, ингибиторная, интеракционная, метакогнитивная подсистемы, характеризующие феномен конфликтной компетентности.

Подготовлены рекомендации по разработке программ формирования и развития конфликтной компетентности руководителя в процессе его профессионализации.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения диссертационного исследования представлялись к обсуждению на конференциях: VII Межрегиональной научно-практической конференции «Профессиональная компетентность современного руководителя в системе образования: проектное управление развитием образовательной организации» (Санкт-Петербург, 2018), региональной научно-практической конференции «Современная школа: от эффективности управления к качеству образования» (Брянск, 2018), региональной научно-практической конференции «Палитра компетенций и возможностей

педагога-медиатора в образовании» (Санкт-Петербург, 2018), региональной научно-практической конференции «Профессиональные компетенции современного руководителя как фактор развития образовательной среды» (Москва, 2019), региональной научно-практической конференции «Конфликт-менеджмент в образовательной организации: стратегии и тактики» (Тверь, 2019), IV Всероссийской научно-практической конференции «Эффективные модели управления профессиональным развитием руководителей общеобразовательных организаций в РФ на основе компетентностного подхода с учетом региональных особенностей» (Москва, 2019).

Материалы диссертации используются в учебном процессе ГБОУ ДПО Тверской институт усовершенствования учителей, АНО ДПО Академия повышения квалификации и переподготовки кадров (Тверь) при реализации программ дополнительного профессионального образования и проведении прикладных научных исследований.

Результаты диссертационного исследования отражены в 9 печатных работах, 4 из которых - статьи в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

**Диссертационное исследование соответствует п.3 специальности 19.00.03 - «Психология труда, инженерная психология, эргономика» в вопросе изучения профессионально ценных свойств (качеств) психики людей по отношению к определенным классам и видам труда: особенности личности, ценностные ориентации, потребности, установки и мотивы; п.6 - в вопросе изучения теории и методов исследования профессионального мастерства, психологических условий и способов формирования профессионализма работника как совокупности компетенций; п.15 - в вопросах диагностики профессиональной компетентности и профессионально важных качеств специалистов; п.19 - в вопросах исследования особенностей совместной деятельности работников в группе, путей оптимизации деятельности (на основе анализа процессов делового общения, согласования и исполнения решений, формирования благоприятного психологического климата в группе); п.20 - в вопросах управления изменениями; изучения психологических особенностей**

деятельности работников в организационных системах, обусловленные, в том числе, взаимодействием между руководителями и подчиненными; исследованиями способов конструктивного разрешения конфликтов; психологического обеспечения оптимизации организационных структур в сфере труда; п.29 - в вопросе консультирования должностных лиц по психологическим проблемам, связанным с управлением человеческими ресурсами, паспорта специальности ВАК 19.00.03 - «Психология труда, инженерная психология, эргономика».

**Объем и структура диссертации** определяются целями и задачами исследования. Диссертационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, содержит 4 таблицы и 12 рисунков, список литературы, включающий 264 текстовых и электронных источника, из них 26 - на иностранном языке. Основной объем диссертации без приложений составляет 165 страниц.



## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ ТРУДА**

В настоящее время не ослабевает интерес к психологии конфликта. Особое внимание ученых направлено на нерешенные проблемы, к числу которых можно отнести преодоление неоднозначного понимания конфликтной компетентности руководителя в структуре психической регуляции его профессиональной деятельности.

Научные представления в психологии труда о конфликтной компетентности при внимательном изучении обнаруживают существенные разногласия. Поэтому, на наш взгляд, необходимо осуществить теоретико-методологический анализ современного состояния проблемы исследования по материалам отечественной и зарубежной научной литературы и определить наиболее эффективные пути ее решения. Необходимым также является рассмотрение сущностных свойств и особенностей проявления структурно-уровневой организации конфликтной компетентности как интегративного регулятора профессиональной деятельности руководителя.

### **1.1. Современные подходы к пониманию конфликтной компетентности в психологической науке**

Понятийный аппарат феномена «конфликтная компетентность» начинал складываться относительно недавно, лишь во второй половине XX века. При этом речь о необходимости исследования конфликтологических проблем шла значительно раньше при разработке методологических основ конфликтологии и психологии конфликтов.

В рамках теоретического направления в психологии труда и организационной конфликтологии исследуются содержание и структура конфликтов, источники и причины их возникновения, динамика и этапы

протекания, психологические характеристики конфликтных личностей, психологические особенности конфликтного противоборства, методы разрешения и предупреждения конфликтов, их профилактика (А.Я. Анцупов [9,11], В.И. Брудный [27], Н.В. Гришина [37], А.С. Гусева [38], В.В. Дружинин [50], А.А. Ершов [56], В.Г. Зазыкин [72], Е.В. Зайцева [76], А.Г. Ковалев [124], Б.Г. Коваленко [125], В.В. Козлов [126,127], Н.В. Крогиус [135], Т.С. Сулимова [194], А.И. Шипилов [8] и многие другие) [1, 7, 10].

Начало пересмотра сугубо деструктивной функции конфликта и, следовательно, обнаружение потребности в рассмотрении этого явления в позитивном психологическом ракурсе можно связать с работами М. Фоллет [241]. В начале XX века М. Фоллет предполагала, что достижение конструктивного разрешения конфликта возможно на основе выявления реальных причин конфликта, на которые часто накладывается субъективная интерпретация его участников, а также путем рассмотрения требований обеих сторон и вычленения их главных составных частей. Ею было обращено внимание на то, что наличие конфликтов в отдельном трудовом сообществе следует связывать с позитивным прогрессивным развитием организации, а их содержание рассматривать как возможный критерий оценки протекания функциональных процессов внутри неё. По сути, к решению проблемы конфликта стал применяться интегративный подход.

Существенный посыл к разработке и углублению представлений о конфликте произошел благодаря проведению в 1990 году в Красноярске первой в нашей стране научно-практической конференции, посвященной актуальным проблемам в области конфликтологии. Название конференции «Конфликт в конструктивной психологии» прямо указывает на нарастающую тенденцию воспринимать конфликт в качестве положительного явления. С 1991 года начал издаваться Бюллетень клуба конфликтологов. Традиционными стали прикладные международные конференции по разрешению конфликтов, которые с того времени начали ежегодно проводится в Санкт-Петербурге. С 1994 года в Калужском институте социологии при поддержке Национального фонда

подготовки финансовых и управленческих кадров издается научно-практический журнал «Социальный конфликт». По инициативе Л.Н. Цой в 1997 г. при Институте социологии РАН организуется Московская школа конфликтологии, где начинает работать междисциплинарная группа по исследованию и урегулированию конфликтов. Разрабатываются технологии согласования интересов конфликтующих сторон, реализуется практика принятия социально значимых управленческих решений. Эффективному сотрудничеству российских конфликтологов с зарубежными коллегами, а также выстраивания профессионального взаимодействия со специалистами внутри страны, способствовала образованная в конце 1998 года Международная ассоциация конфликтологов. Значимым событием для психологической общественности стал проведенный в 2000 году в Казани первый Международный конгресс конфликтологов. В его работе приняли участие эксперты и ученые из Германии, Болгарии, Белоруссии и ряда других стран. Приоритетными научными направлениями стали разработка стратегии и методов конфликтологического анализа и прогнозирования, решение проблемы эффективного урегулирования конфликтов в различных социальных сферах современного общества, традиции и инновации конфликтологического образования и просвещения.

В это время начали выходить учебные пособия по конфликтологии, консолидирующие обзоры западных теорий и практик, материалы исследований отечественных ученых, а также анализ практики разрешения конфликтов в современной российской действительности (Е.А. Донченко, 1989; Н.В. Гришина, 1993; Б.М. Болтунова, 1994; М. Дойч, 1994; А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, 1996; И.М. Кондаков, 1998; Л. Коузер, 1999; С.В. Банькина, С.И. Ерина, 2000; Е.В. Зайцева, 2000; Е.Ю. Пряжникова, 2000; Г.И. Козырев, 2001; Б.И. Хасан 2001 и др.) [15, 26, 37, 46, 55, 76, 128, 131, 134, 178, 242].

Первый отечественный учебник, в котором предпринята попытка обобщения и систематизации научных знаний о конфликтах, был издан в 2000 году. Его авторами являются ведущие ученые в области конфликтологии - А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов [8]. С позиций междисциплинарного подхода они

изложили основы отечественной конфликтологии, охарактеризовали историю развития ее отраслей, предложили универсальную схему описания конфликтов. Ими были рассмотрены методологические принципы конфликтологии, методы и методики изучения конфликтов, условия и способы их предупреждения и конструктивного регулирования.

С 2000 года российскими учеными (Н.В. Гришина [37], А.И. Донцов [43, 45], С.М. Емельянов [53,54], А.Л. Журавлев [64], О.П. Иванова [79], М.М. Кашапов [109], Н.И. Леонов [141,143,144], Б.И. Хасан [218] и др.) была проделана существенная работа по изучению феномена «конфликт», исследованию конфликтной компетентности у руководителей и работников организаций, созданию научной культуры восприятия конфликта, формулированию стратегий и тактик поведения, а также возможностей управления конфликтными ситуациями. В научных исследованиях делался упор на необходимость формирования осознанного отношения общества к содержанию процессов, происходящих в ходе конфликтного взаимодействия.

Анализ работ, посвященных проблемам педагогической конфликтологии, позволил определить актуальные векторы исследований в этой области. Отечественными учеными разрабатывались вопросы, связанные с определением конструктивного отношения к конфликту в педагогическом процессе (И.П. Андриади [4] , Н.В. Гришина [37], М.М. Рыбакова [184], Б.И. Хасан [216], Н.Е. Щуркова [237]); формированием конфликтологической компетентности старшеклассников (С.В. Баныкина [15], Е.И. Степанов [193]); профессиональной подготовкой педагогов к эффективному разрешению конфликта в воспитательном процессе (А.Я. Анцупов [9], Н.В. Самсонова [188]), а также с дидактическими условиями подготовки студентов к решению профессиональных конфликтных задач (Г.С. Харханова [222], О.И. Щербакова [234,235]).

Основной акцент в данных работах делался на анализе определения и содержания конфликта в педагогическом процессе, а также на создание действенных педагогических механизмов конфликтологической подготовки

учителей, преподавателей и обучающихся, разработке технологий конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в процессе обучения.

Конфликты в управленческой сфере и формирование конфликтной компетентности управленческих кадров получили развитие в научных трудах А.Я. Анцупова [8], Жалагина Т.А. [61], А.К. Зайцева [75], А.Б. Зеленцова [77], У. Мастенбрука [161], А.Л. Салагаев [187], Л.Н. Цой [223], В.Н. Шаленко [230] и др.

В этих трудах анализировались управленческие компоненты формирования конфликтной компетентности у различных категорий работников. Исследователями отмечалась преимущественная вертикальная направленность конфликтов, рассматривались пространственные, временные и иные характеристики, динамические особенности, специфика протекания и разрешения конфликтных ситуаций.

В последние десять лет существенное развитие получили работы по применению игромоделирования и психологических тренингов, направленных на приобретение навыков и умений управления конфликтами, их разрешения, эффективного ведения переговоров, влияния на оппонентов (А.В. Антоновский [6], Н.Н. Васильев [29], А.С. Гусева [39], А.В. Карпов [102], Н.В. Ключева [123], В.В. Козлов [127] и др.).

К настоящему времени потребность в научном исследовании конфликтов становится все более актуальной, поскольку этап негативного отношения к конфликту сменился этапом его признания как естественного и во многом желательного явления, способствующего конструктивному взаимодействию субъектов труда [117, 142].

Тем не менее, по-прежнему открытым остается вопрос теоретического обоснования базисных понятий: «компетентность», «конфликтологическая компетентность» и «конфликтная компетентность», «конфликтологическая культура» и «конфликтоустойчивость», а также их взаимосвязи. Существуют различные точки зрения на трактовку этих понятий. Важно отметить, что данные понятия не являются тождественными [12, 17].

Так, по мнению С.М. Емельянова [54], конфликтологическая компетентность представляет собой совокупность знаний, умений и навыков субъекта труда в сфере социального управления, которые являются значимой составляющей профессиональной подготовки и проявляются в способности успешного и конструктивного управления конфликтами.

Понятие «конфликтологическая компетентность» характеризует качества специалиста, владеющего профессиональными знаниями о сущности конфликтов и конфликтных отношений. Данная компетентность тесно связана с другими видами профессиональной компетентности, составляющими ядро гностического компонента профессионализма. Конфликтологическая компетентность рассматривается как когнитивно-регуляторная система профессионально значимой сферы личности, включающая соответствующие специальные знания и умения [40, 42, 51, 79, 85, 171].

По мнению Б.И. Хасана [219], конфликтологическая компетентность является синтезом академических знаний о конфликте как о социально-психологическом феномене, осведомленности о возможных стратегиях поведения, а также умении реализовывать данные стратегии в конкретных жизненных ситуациях.

К структурно-содержательным компонентам конфликтологической компетентности А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов [8] относят понимание специфики противоречий между людьми, навыки бесконфликтного общения, конструктивное отношение к конфликтам, способность объяснять и оценивать возникающие противоречия, управлять конфликтными явлениями и разрабатывать оптимальные сценарии регулирования проблемных ситуаций. С точки зрения А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова [там же], конфликтологическая компетентность включает в себя следующие составляющие: понимание природы конфликтного противоборства между людьми; конструктивное отношение к конфликтам в организации; навыки бесконфликтного общения, умение объективно оценивать возникающие проблемные ситуации; умение развивать созидательные начала возникающих конфликтов; предвидеть и устранять возможные негативные последствия

проблемных ситуаций.

По мнению исследователя Л.Н. Цой [223], конфликтологическая компетентность - это профессиональная осведомленность о круге возможных стратегий конфликтующих сторон, прежде всего связанная с оказанием технологического содействия в целях реализации результативного взаимодействия. Структуру конфликтологической компетентности можно охарактеризовать такими личностными качествами как коммуникативность, целеустремленность, социальность, рефлексивность, ассертивность, конфликтоустойчивость, стрессоустойчивость и самоорганизованность. Перевод деструктивных составляющих конфликта в конструктивные и является основной функцией конфликтологической компетентности.

Разработанная Л.Н. Цой, междисциплинарная модель конфликтологической компетентности в рамках мультипарадигмального подхода рассматривает феномен конфликтологической компетентности как активно развивающую систему, которая создает условия формирования высокоинтеллектуальных и ответственных личностей, являющаяся неотъемлемым элементом профессиональной компетентности. При этом основу эффективного конфликто разрешения составляют блоки: методологический, теоретический и технологический [там же].

Обобщая все перечисленные трактовки можно заключить, что конфликтологическая компетентность - это система знаний и навыков по управлению конфликтами в интересах организации, что и является важнейшей чертой профессионализма руководителей.

Ряд исследователей [19, 173] обращают свое внимание на необходимость изучения эмоционального, волевого, познавательного, мотивационного и психомоторного компонентов, которые характеризуют конфликтоустойчивость как вид психологической устойчивости. Эти компоненты находят свое отражение в умении субъекта труда управлять своим эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях, не переходить в депрессивные состояния в случае затяжного конфликта или проигрыша в нем. Способность к

сознательной мобилизации сил, к сознательному контролю и управлению собой, своим поведением и психическим состоянием, к прогнозированию развития конфликта и возможных последствий характеризуют волевой компонент. Оптимальному поведению в трудной ситуации взаимодействия способствует мотивационный компонент, который отражает состояние внутренних побудительных сил. Правильность и четкость действий в соответствии с ситуацией характеризует психомоторный компонент. Он проявляется в умении владеть своим телом, управлять жестиком и мимикой, контролировать свои позы, положения рук, ног, головы, не допускать тремора рук, дрожания голоса, нарушения координаций и скованности движений [173].

Следующее базовое понятие, которое достаточно часто используют исследователи при рассмотрении проблем управления конфликтами - конфликтологическая культура личности [18, 115]. Конфликтологическую культуру личности кроме знаний и умений управлять конфликтами характеризует также выстроенная система смыслов, ценностей, мотивов и установок. Перестройка ценностно-смысловой сферы личности ориентирована на значимость отношений, рефлексию, установку на сотрудничество, на преодоление конфликта конструктивными способами.

В последнее время большое количество исследований психологов посвящено изучению феномена «конфликтная компетентность».

Так, феномен конфликтной компетентности активно рассматривается и обсуждается представителями как отечественной (А.Я. Анцупов [12], М.В. Башкин [17], Е.В. Билык [114], Н.В. Гришина [37], С.И. Ерина [55] , А.Л. Журавлев [64] , М.М. Кашапов [116], В.А. Кондратенко [131], Н.И. Леонов [139, 140], М.М. Рыбакова [184], Е.В. Рыбина [185], П.А. Сергоманов [217], Б.И. Хасан [218], В.А. Хащенко [220], А.И. Шипилов [7]), так и западной психологической науки (М. Альберт, М. Дойч, С. Зонненберг, Л. Коузер, С. Лазар, Л. Ланг, Дж. Ниренберг, К. Томас, Р. Урсано, Л. Фестингер, К. Финк, Р. Фишер, Ф. Хедоури, К. Хорни) [167].

С точки зрения П.А. Сергоманова [217], Б.И. Хасана [216] конфликтная



компетентность личности является частью общей коммуникативной компетентности и характеризует, прежде всего, уровень развития осведомленности о возможных стратегиях поведения в конфликте и умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, предполагающей его дальнейшее разрешение. Сущностные особенности конфликтной компетентности проявляются в способности личности обнаружить противоречие и готовности их разрешения различными конструктивными способами. Ученые анализируют структуру конфликтной компетентности в операциональном аспекте с позиций умений выявлять признаки конфликта, а также с позиций умения конструировать взаимодействие участников конфликта путем организации их продуктивно-ориентированного поведения в конфликтной ситуации.

В работах М.М. Кашапова [111, 113, 116, 118] была выявлена иерархическая структура конфликтной компетентности личности, позволяющая рассматривать конфликтную компетентность как способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять их деструктивному влиянию, уметь конструктивно разрешать конфликтные ситуации и быть конфликтоустойчивым. Для этого необходимо уметь анализировать ситуацию взаимодействия, адекватно оценивать себя и партнера, поддерживать конструктивное общение, не допускать возникновения деструктивных конфликтных ситуаций. То есть быть способным адекватно решать проблемы социального взаимодействия и переводить деструктивные конфликты в конструктивные.

Опираясь на традиционный в отечественной психологии подход к рассмотрению проблем деятельности и общения (Я.Л. Коломинский, Б.Ф. Ломов), который предписывает выделение трех равноправных компонентов в структуре отношений: когнитивный, аффективный и действенный [148], в структуре конфликтной компетентности целесообразно выделять мотивационный, когнитивный и регулятивный компоненты [109].

Однако, учитывая, что конфликтная компетентность определяет характер межличностного взаимодействия, М.В. Башкиным и М.М. Кашаповым [109] были

внесены в предложенную структуру определенные уточнения и дополнения. Эти изменения связаны с тем, что коммуникативная деятельность интегративно характеризуется процессами: познавательными, волевыми, мотивационными и эмоциональными. Тем самым, конфликтная компетентность предстает как вид коммуникативной компетентности и образуется взаимосвязью когнитивного, мотивационного, эмоционального и волевого компонентов.

Характеризуя выделенные компоненты структуры конфликтной компетентности личности, исследователи описывают их элементы следующим образом. Информационный элемент, представляющий знания личности о конфликтах и способах поведения в конфликтных ситуациях, в сочетании с креативным элементом, который направлен на осознание конструктивной роли конфликта для личностного развития характеризуют когнитивный компонент. Состояние внутренних побуждающих сил личности, благоприятствующее конструктивному поведению в конфликте, характеризуется мотивационным компонентом. При этом мотивация достижения способствует конструктивному разрешению конфликта в случае доминирования в поведении личности мотивации стремления к успеху над мотивацией избегания неудач и напротив препятствует разрешению конфликтной ситуации в случае доминирования мотивации избегания неудачи. Три элемента: эмоциональный, волевой и рефлексивный объединены в регулятивный компонент, так как процессы их характеризующие выступают в неразрывном единстве при конфликте. При этом, эмоциональный элемент характеризует умение личности управлять своим эмоциональным состоянием, уважая оппонента. Волевой элемент характеризует способность к саморегуляции в конфликтной ситуации. Рефлексивный элемент направлен на реконструкцию конфликта и коррекции своего поведения.

Структура конфликтной компетентности позволяет раскрыть ряд ее функций, проявляющихся в межличностном взаимодействии. Это превентивная функция, направленная на реализацию профилактических мер для предупреждения возникновения конфликтных ситуаций. Прогностическая функция предусматривает способность личности прогнозировать течение

конфликта и способность планировать свои действия. Конструктивная функция направлена на выбор оптимального решения в конфликтной ситуации. Рефлексивная функция характеризует готовность и умение личности реконструировать компоненты психологического облика себя, своих партнеров и ситуаций, вызывающих конфликт. Возможность личности вносить конструктивные изменения в свое поведение в конфликтной ситуации определяет коррекционную функцию [18].

Выделенные функции соотносятся со структурой конфликтной компетентности. Так, когнитивный компонент конфликтной компетентности соотносится с прогностической функцией, мотивационный компонент - с конструктивной функцией. Универсальность превентивной функции обусловлена интегративным характером функционирования всех трех компонентов конфликтной компетентности.

Особое внимание уделяется исследованию конфликтной компетентности руководителя как важнейшей детерминанте его профессиональной деятельности. При этом конфликтная компетентность как вид общей коммуникативной компетентности исследуется в контексте выработки возможных стратегий поведения в конфликте и развития умения адекватно реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации посредством анализа конфликтных ситуаций и повышения эффективности коммуникативной деятельности [217].

Далее, чтобы понять механизмы формирования конфликтной компетентности, необходимо уточнить какое место занимает данная категория в системе управления конфликтами и какова роль руководителя в управлении конфликтами. Мы исходим из того, что результаты деятельности организации в целом зависят от эффективности управления конфликтами. Тем самым, сформированная конфликтная компетентность как элемент управленческой культуры руководителя является необходимым условием системы управления конфликтами и стрессами в организации [183]. Система управления конфликтами включает деятельность по прогнозированию и оценке функциональной направленности, профилактике, предупреждению, стимулированию,

регулированию и разрешению конфликтов.

Более того, наличие конфликта в организации является показателем необходимости перемен. Принимая во внимание тот факт, что конфликт несет в себе как конструктивные, так и деструктивные последствия, руководитель с высоким уровнем конфликтной компетентности ставит перед собой задачу свести к минимуму деструктивные последствия, сосредоточившись на регулировании конфликта и изменении деятельности или организационных отношений в лучшую сторону.

Конфликтная компетентность, прежде всего, подразумевает эффективное применение руководителем на практике возможных тактик поведения и способов разрешения конфликта. Другими словами, овладение конфликтной компетентностью включает знания о конфликте, владение стратегиями поведения в конфликте, способами работы с ним, технологиями перевода деструктивного конфликта в конструктивный. В свою очередь наличие определенных знаний и умений в области конфликтологии требует развития определенных личностно-профессиональных качеств, позволяющих применять с требуемой эффективностью данные знания и умения для управления конфликтом.

Процесс формирования конфликтной компетентности личности рассматривается на основе системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов. Выявить составляющие компоненты процесса формирования конфликтной компетентности руководителей, раскрыть диалектику их взаимосвязи позволяет системный подход. Субъектно-субъектный характер отношений осуществляется на основе раскрытия содержания и структуры конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности [80, 204].

Как показывают исследования [109, 143, 145], формирование конфликтной компетентности субъекта труда должно быть направлено на раскрытие сущности конфликтной компетентности с позиций анализа ее структурного состава и характеристик, на выбор способов действий, ориентированных на развитие конфликтной компетентности, на сверку ожидаемых результатов действий и

прогнозируемый итог. Достижению прогнозируемого итога способствует психологическое сопровождение, включающее консультирование, решение комплекса ситуативных задач, а также создание условий для эффективного протекания процессов формирования конфликтной компетентности субъекта труда.

Таким образом, конфликтную компетентность, на наш взгляд, следует рассматривать с системных позиций как интегральное качество субъекта труда, определяющее готовность к конструктивному разрешению конфликта и обеспечивающее осознание своей ответственности за принимаемые решения.

В нашей работе, отражая компетентностную модель деятельности руководителя образовательной организации, особое внимание уделяется исследованию именно конфликтной компетентности. Мы считаем, что конфликтная компетентность является важнейшей ключевой компетентностью руководителей и позволяет точно разбираться в истинных причинах и движущих силах конфликтного противоборства, личностных особенностях конфликтующих сторон, их эмоциональных состояниях, планируемых стратегиях деятельности и возможных приемах воздействия. Развитая конфликтная компетентность руководителя позволяет успешно управлять конфликтом и разрешать его, оказывать влияние на участников конфликта, снижать уровень конфликтности обстановки.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что, несмотря на определенный уровень теоретической и практической разработанности конфликтной компетентности, сохраняет свою актуальность вопрос о проведении именно системных исследований конфликтной компетентности личности. В современной психологии труда отсутствует единый исследовательский подход к определению ее структурных уровней и компонентов. При этом не выявлены механизмы соотношения этих уровней и компонентов с функциями конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя. Требуется дальнейшего изучения и проблема выделения личностных качеств руководителя, составляющих основу данной компетентности.

## **1.2. Метасистемный подход как современная методология исследования сложноорганизованных психологических систем**

Современный уровень развития методологии психологической науки позволяет рассматривать компетентность в целом, а конфликтную компетентность в частности, как сложноорганизованную систему. Методологическим основанием этого может служить метасистемный подход разработанный А.В. Карповым [93], основателем и руководителем научной школы метакогнитивной психологии деятельности. Метасистемный подход позволяет объяснить особенности развития и функционирования сложноорганизуемых систем, а также их структурно-уровневую организацию.

В данном подходе преемственно представлены базовые положения традиционного системного подхода, трансформированные за счет включения в анализ деятельности новых гносеологических планов ее организации. Традиционные для системного подхода представления о структурном, функциональном и генетическом планах были дополнены в соответствии с логикой проводимого анализа метасистемным и интегративным планами.

Метасистемный план организации деятельности предполагает, что последнюю можно рассматривать как систему со встроенным метасистемным уровнем.

Другими словами, метасистемный подход, описанный в работах А.А. Карпова [88-90], А.В. Карпова [95-98], М.М. Кашапова [108], С.Л. Ленькова [138], является развитием и трансформацией системного подхода в описании сложных систем, к которым относится и конфликтная компетентность. Этот подход описывает качественно иные свойства сложноорганизованных психологических систем.

Исходя из этого, остановимся на описании принципиального смысла данного подхода, его гносеологической роли в общем процессе исследования проблемы конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя.

По мнению А.В. Карпова, «... сущность метасистемного подхода вытекает из экспликации, обоснования и объяснения следующего - фундаментального

обстоятельства. Наряду с системами традиционных классов, существует еще один - очень специфический класс системных образований. Их атрибутивной особенностью является то, что та - объективно существующая и более общая по отношению к ним метасистема, в которую они сами онтологически включены, в тоже время, оказывается функционально представленной в их собственном содержании» [100, С.513]. При этом, речь идет о представительстве сугубо функциональном, а не о морфологическом представительстве и не о том, что метасистема становится частью самой системы. То есть метасистема оказывается представленной в составе и содержании системы лишь только в функциональном плане. Данное обстоятельство, согласно представлениям А.В. Карпова [там же], ведет к радикальным и множественным трансформациям всего содержания и базовых принципов структурно-функциональной организации систем. В своей совокупности они и обуславливают существование особого качественно специфического класса систем со встроенным метасистемным уровнем, для которого характерен метасистемный принцип функциональной организации психики.

Как показано в его работах [92-95] метасистемный принцип функциональной организации психики сопряжен с включением в ее структуру метасистемного уровня и, более того, является его основой. При этом есть основания считать, что данный принцип характеризует собой не только отношения метасистемного уровня с иными уровнями организации системы в целом, но и пронизывает собой многие другие более частные аспекты ее организации.

Рассмотрим более подробно смысл метасистемного принципа функциональной организации на примере психики [96]. Необходимость этого вызвана тем, что психика является метасистемой относительно системы личность, которая в свою очередь, является одной из метасистем системы конфликтная компетентность. Именно на системе психика наглядно можно продемонстрировать метасистемный принцип. Внешняя объективная реальность, как метасистема, с которой взаимодействует психика, получает в ней своего рода удвоенное существование в виде субъективной реальности в форме отраженной

реальности. Эта субъективная реальность может принимать очень разные формы. Она может по-разному обозначаться и трактоваться в плане ее механизмов, структур и процессов, но сам факт ее существования неоспорим. Более того, степень его неоспоримости и очевидности выше, нежели очевидность существования объективной реальности, что послужило основанием для целого ряда философских направлений [122, 148, 156, 238]. Таким образом, атрибутивная природа психики, а также и ее отражательная природа такова, что в ней объективная реальность получает свое удвоенное бытие в форме реальности субъективной. При этом, чем полнее и адекватнее будет совпадать последняя с объективной реальностью, тем большие предпосылки обеспечиваются и для решения общеадапционных задач. То есть, та метасистема, с которой исходно взаимодействует психика, в которую она объективно включена и которая внешнеположена ей, оказывается представленной в структуре и в содержании ее самой. Она транспонируется в психику, хотя и в очень специфической форме - в форме реальности субъективной, которая по самой своей сути и назначению должна быть максимально подобной в аспекте своих информационных и содержательных характеристик объективной реальности. Можно видеть, что сама сущность психического такова, что в его собственном содержании оказывается представленной и получает свое удвоенное существование та метасистема, которая является по отношению к нему исходно внешнеположенной и в которую оно объективно включено. Здесь речь идет именно об определенной форме существования реальности, а не об ее онтологической представленности в психике. Другими словами, по отношению к психике метасистемный уровень имеет не только внешнюю представленность, но и внутреннюю. Метасистема, в качестве которой по отношению к психике выступает вся внешнеположенная ей объективная реальность, включая взаимодействие с этой реальностью, получает в содержании самой психики свое удвоенное бытие, свое второе существование. Оно, разумеется, нетождественно онтологической представленности, а принимает качественно иные формы. Кардинальное отличие всех этих форм от исходного бытия метасистемы состоит в том, что они носят противоположный по



отношению к нему характер - имеют не материальную, идеальную природу. И наоборот, метасистемный уровень синтезирует в себе все эти важнейшие психические образования, а само понятие метасистемного уровня является родовым по отношению к каждому из них как видовому [93].

Психика как суперорганизованная система, придя в результате своей эволюции к метасистемному принципу организации как к общему, может, вместе с тем, мультиплицировать его и в своих частных проявлениях.

Особо следует подчеркнуть важное в методологическом плане обстоятельство, необходимость которого следует учесть в нашей работе. Выполненные к настоящему времени многочисленные исследования [90, 91, 101 и др.] показывают, что метасистемный принцип функциональной организации психики лежит в основе организации не только самой психики, как таковой, но и во многих важнейших ее составляющих. Это, прежде всего, система психических процессов, общая совокупность способностей и компетентностей субъекта труда, процессы принятия решения, система психологических защит личности, структурно-функциональная организация системы деятельности, феномен организационной культуры и многое другое. Тем самым получает свое обоснование и содержательное наполнение общий тезис, согласно которому и психика в целом, и ее основные составляющие базируются на основе принципа метасистемной организации. Следовательно, они должны быть проинтерпретированы как принадлежащие к особому и качественно специфическому классу систем со встроенным метасистемным уровнем. Этот общий для психики принцип воспроизводится, мультиплицируется в основных ее составляющих. В связи с этим, становится очевидным, что, реализуясь во многих подсистемах, данный принцип, действительно, демонстрирует свой статус как общего принципа организации.

Очень показательным также, что с позиций представлений о существовании систем со встроенным метасистемным уровнем, а также с позиций развитого на основе их изучения метасистемного подхода получает свое решение целый ряд важных и острых теоретических вопросов, которые поставлены, но не решены в

традиционных вариантах системного подхода. К их числу относятся вопросы, а также теоретические трудности принципиального порядка, которые характерны для разработки проблемы конфликтной компетентности в профессиональной деятельности субъекта труда как в плане закономерностей их структурно-уровневой, функциональной организации, так и в плане закономерностей их генезиса.

Очевидно, что системы со встроенным метасистемным уровнем являются существенно более сложными, нежели системы традиционных типов в следующем важном отношении. Они выходят за рамки традиционно понимаемой системности и в этом плане базируются именно на принципе метасистемности, то есть принципе выходящим за пределы системности. В частности, они обретают новую и, по существу, уникальную возможность использовать противоположность системности - саму асистемность в качестве мощного операционного средства своей собственной организации и особенно своего генезиса [97].

Действительно, с одной стороны, их генезис разворачивается под мощным, а нередко и определяющим воздействием той метасистемы, в которую они онтологически включены. Метасистема своими собственными генетическими закономерностями и особенностями, детерминируя развитие включенной в нее системы, тем не менее, вносит в процесс ее формирования не только черты организованности и упорядоченности, но и противоположные черты - черты дезорганизованности, асистемности.

Вместе с тем, еще более существенным и специфическим именно для систем со встроенным метасистемным уровнем является то, что и сама метасистема оказывается функционально представленной в их собственном содержании, локализуясь на ее высшем уровне. Поэтому те детерминанты и взаимодействия метасистемы и системы, которые по отношению ко всем иным классам систем имеют внешнюю локализацию, транспонируются в их собственное содержание, становятся внутренними детерминантами их развития. При этом следует учитывать, что именно метасистемный, то есть высший уровень является, как

известно, принципиально открытым [92]. Это означает, в свою очередь, что именно через него система не только наиболее активно взаимодействует с другими системами, но в нее постоянно вносятся возмущения, элементы неупорядоченности, хаоса. Они тем самым становятся и внутренними факторами их собственного развития.

Другими словами, те объективно складывающиеся противоречия, которые для всех иных типов систем характеризуют внешнюю детерминацию их развития, трансформируются по отношению к системам со встроенным метасистемным уровнем в их собственные противоречия. На основе этого системы данного класса обретают новый и очень мощный источник возникновения противоречий как факторов развития в целом. Эти, ставшие уже внутренними противоречия, а также элементы дисгармоничности и постоянного внесения дезорганизации и неупорядоченности, то есть асистемности становятся тем самым важнейшей категорией факторов собственного генезиса данного класса систем. Поэтому эти системы характеризуются не только доминирующей и прогрессирующей тенденцией к нарастанию их организованности и к приданию черт все большей системности, скоординированности, упорядоченности, целостности, сколько перманентным внесением в их собственное функционирование и развитие противоположных черт - дезорганизации, неупорядоченности, хаотичности, то есть асистемности. Такие черты, порождаемые самой системой, затем, однако, выступают в качестве того, что должно быть преодолено в процессе генетического развития, - в качестве внутренних факторов этого развития. Система тем самым, как отмечено в работе [90, 92, 100, 101], движется в своем генезисе не только от неорганизованности к организованности, но и сама может породить и реально порождает принципиальную дезорганизацию, асистемность как средство придания ей качественно новых и, по-видимому, еще более совершенных форм самой организации. Порождение, а затем преодоление этой асистемности является, поэтому не только атрибутом метасистемогенеза, но и мощным внутренним стимулом для его развертывания как такового.

Вместе с тем, это не просто асистемность, но асистемность продуктивная, генеративная, поскольку возникающая при этом дисгармония выступает стимулом и источником для внутреннего развития системы деятельности. Возникновение противоречия между актуальной асистемностью и необходимостью придания формирующемуся образованию системности выступает тем самым мощным фактором системогенеза [227]. Осознание важности факта перманентно генерируемой продуктивной асистемности как атрибутивной особенности системогенеза позволяет рассматривать механизм ее порождения и преодоления как еще одну общую закономерность системогенеза.

Далее, следует особо подчеркнуть, что в традиционно сложившемся понятии системогенеза акцент делается на том, что общим смыслом и конечной целью всего генезиса является обретение развивающимся объектом черт целостности, организованности, упорядоченности, то есть именно системности [97]. Последняя рассматривается как цель всего генезиса и так сказать высшей из возможных форм организации, на достижение которой этот генезис и направлен. Вследствие этого, наибольшими перспективами и возможностями для развития и для качественных трансформаций обладают системы, которые характеризуются способностью к постоянному выходу за уже достигнутый уровень системности; к продуцированию асистемности и затем к ее преодолению путем достижения новых ступеней системности. Кроме того, согласно сформулированному предположению более общего плана [там же], сама системность как форма организации не является, безусловно, высшей и последней в смысле степени совершенства. Над ней, возможно, надстраивается и такая форма организации, которая предполагает продуцирование и порождение асистемности, но не как средства дезорганизации, а наоборот, как средства достижения еще большей организованности. Это, собственно говоря, и проявляется в самой сути метасистемогенеза, то есть в процессе содержания процесса развития систем со встроенным метасистемным уровнем. И именно поэтому сам метасистемогенез выступает более общим и более мощным типом развития системных образований.

Отметим, что механизм производства противоречий, возникающих в ходе развития систем со встроенным метасистемным уровнем, характеризуется тем, что общая закономерность трансформируется из закономерности в операционное средство генезиса. То есть, система не только подчиняется закономерности, но и сама порождает, а затем и использует ее в целях своего функционирования и генезиса. Данный механизм продуктивной ассистемности характеризует особенность генетического развития системы в целом и является одним из базовых механизмов генезиса систем со встроенным метасистемным уровнем.

Далее, необходимо подчеркнуть, а в дальнейшем, ходе теоретического обоснования подходов к исследованию структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности, и показать, что основные положения метасистемного подхода позволяет во многом по-новому рассмотреть сам феномен конфликтной компетентности. Для этого, обратим внимание на то, что согласно психологической теории деятельности и метасистемного принципа функциональной организации психики представления о самой профессиональной деятельности субъекта труда может быть проинтерпретирована как один из наиболее типичных представителей общего класса систем со встроенным метасистемным уровнем.

Наиболее принципиальным моментом этих представлений является то, что можно по-новому подойти к решению поставленных в данной диссертационной работе задач. Как будет показано в дальнейшем, конфликтная компетентность профессиональной деятельности руководителя обусловлена метасистемами «личность» и «деятельность». Метасистемы «личность» и «деятельность» являются не только высшей по отношению к конфликтной компетентности, но одновременно встроенной в нее, так как практически многие личностные и деятельностные подсистемы задействованы процессуально в системе конфликтная компетентность. Другими словами, можно предположить, что высший метасистемный уровень локализован внутри самой системы конфликтной

компетентности и вместе с тем, находится на вершине ее структурно-уровневой организации.

Метасистемный подход к трактовке конфликтной компетентности является относительно новым, недостаточно реализованным и в общей психологии, и в психологии труда. Применение данного подхода к исследованию конфликтной компетентности позволяет, на наш взгляд, подойти к ее непротиворечивому описанию на достаточно высоком теоретико-методологическом уровне и представить конфликтную компетентность не просто морфологическим, а операциональным образованием.

С этих позиций можно высказать общее предположение, согласно которому, конфликтная компетентность в профессиональной деятельности руководителя выступает как регулятор профессиональной деятельности руководителя, как профессионально важное качество, как система со встроенным метасистемным уровнем.

### **1.3. Теоретический анализ структурно-уровневой организации конфликтной компетентности как интегрального регулятора профессиональной деятельности**

Проблема структурно-уровневой организации компетентности в целом, а конфликтной компетентности в частности, является не только очень сложной и комплексной, но и внутренне противоречивой, остро дискуссионной. Так, известно, что в ней сталкиваются и конфликтуют два основных подхода к обучению и образованию, даже две парадигмы - так называемая «ЗУНовская» [160] и собственно компетентностная [198]. Согласно сложившейся традиции они в основном противопоставляются друг другу, а их анализ и любое иное рассмотрение строится исходя из установок оценочного плана, то есть по типу «лучше-хуже». Сами они, главным образом, трактуются как конкурирующие и ставят исследователя в ситуацию выбора по принципу альтернатив.

Вопрос о соотношении понятия компетенции и каждого из трех понятий

«ЗУНовской триады», а также с их комплексным проявлением, требует детальной разработки. Обычно в этом плане предлагается решение, согласно которому компетенция трактуется как системное качество, возникающее вследствие комплексирования трех базовых образований - знаний, умений и навыков. В этом случае возникают вопросы, связанные с необходимостью раскрытия закономерностей, механизмов такой интеграции и с объяснением того, каким образом компетенция порождается на основе ряда образований качественно иного плана.

Научная разработка и исследование этих вопросов осложняется недостаточной проясненностью еще одного традиционно дискутируемого вопроса. Это вопрос о соотношении трех базовых образований внутри самой «ЗУНовской триады», то есть о тех структурных и функциональных связях и переходах, которые существуют между ними. Наконец, в составе данной проблемы значимым является и вопрос о соотношении понятия компетенции с базовой общепсихологической категорией способностей - как общих, так и специальных. Это вопрос о взаимосвязях компетенций и способностей, о закономерностях их интеграции, а также о критериях их дифференциации.

На наш взгляд, развитию представлений может способствовать учет следующих положений теоретического характера.

Прежде всего, оценивая современное состояние данной проблемы, следует отметить, что она должна носить синтетический, интегративный по своему содержанию и направленности характер; предполагать не альтернативный, а взаимодополняющий подход по отношению к двум парадигмам. Однако в этом случае возникает вопрос, связанный с тем, как именно и на основе чего может быть достигнут такой синтез. Очерчивается, на наш взгляд, следующая логика развития теоретических представлений по данной проблеме. Она в наиболее общем виде формулируется как проблема раскрытия состава и структуры психической регуляции деятельности, прежде всего, профессиональной, а также путей и способов ее формирования. В такой предельно обобщенной формулировке она может решаться на основе двух подходов - традиционного

(«ЗУНовского») и относительно более нового - компетентностного. Вместе с тем логика развертывания их обоих, а также общие закономерности гносеологического плана приводят к необходимости осознания того, что они должны быть проинтерпретированы как, возможно, частные, переходные в рамках иного, более обобщенного подхода. Он, в свою очередь, должен воплощать в себе идеологию трансформации научных представлений от аналитического способа их развития к системному и далее - к метасистемному [93]. Этот подход должен строиться не на основе принципов оценочности и альтернативности, а на основе принципов дополнительности и интегративности.

Кроме того, данный подход должен обязательно учитывать, что решающую роль в организации эффективной психической регуляции деятельности играют закономерности и механизмы собственно осознаваемого, произвольного плана и, следовательно, те специфические для нее детерминанты, на основе которых она реализуется. В их качестве выступает вся система профессиональных знаний, профессионального опыта в целом. Вместе с тем формы и средства репрезентации самих знаний в профессиональной деятельности характеризуются принципиальной гетерогенностью, а их генезис и развитие в процессе освоения деятельности приводит к становлению принципиально различных форм репрезентации профессионального опыта. Эти формы, в свою очередь, дифференцируются по базовому критерию - критерию характера и полноты включенности в них механизмов осознаваемого контроля, произвольной регуляции их использования как таковой. С этих позиций становится достаточно очевидной важная, на наш взгляд, особенность. Она состоит в следующем.

Как известно, в ходе освоения профессиональной деятельности имеют место два основных направления становления и оформления профессионального опыта субъекта [198]. Первый предполагает опору на традиционно изучающийся и считающийся не только основным, но и фактически единственным механизмом - механизмом автоматизации, выработки навыков, перевода регуляции на неосознаваемый уровень осуществления. Тем самым уже этот процесс (и, соответственно, механизм, реализующий его действие) вскрывает важнейшее



обстоятельство. Оно состоит в том, что в основе соотношения форм репрезентации профессионального опыта лежит, по-видимому, механизм межуровневых взаимодействий, то есть собственно иерархический принцип. Действительно, произвольно контролируемые на основе тех или иных профессиональных знаний акты их применения выступают изначально именно как осознаваемо, произвольно контролируемые, то есть как умения. Затем, однако, они трансформируются в структуры иного уровня. Они становятся автоматизированными, неосознаваемыми составляющими регуляции деятельности - навыками.

Наряду с этим существует и второе, также важное и несводимое к предыдущему направление становления и оформления профессионального опыта. Это генезис особой и качественно специфической формы репрезентации, обозначенной в работах А.В. Карпова [95] как метасознательная форма. Она качественно, принципиально отличается от автоматизированной, то есть неосознаваемой. Суть этих различий состоит в том, что в ней информация, знания сохраняются в том же самом виде и во всей специфичности их содержания, в каком они были представлены в момент их актуального использования, то есть в момент их осознания. Метасознательная форма репрезентации - это не память на ситуации, события, информацию, а память на их осознание. В этой форме предусмотрены также и специальные средства, блокирующие перевод знаний в автоматизированную, неосознаваемую форму их использования, которая была бы равносильна ее деструкции. При этом отметим, что в наиболее общем виде она должна быть проинтерпретирована как форма иного уровня статуса, нежели осознаваемая. Сохраняя все основные атрибуты объекта знаний, то есть воспроизводя в себе все их содержание, она фиксирует и хранит их в такой форме, которая не загружает уровень осознаваемой регуляции.

Тем самым можно видеть, что складывается ситуация, когда, с одной стороны, можно и нужно дифференцировать процессы осознаваемого, произвольно контролируемого применения тех или иных знаний, что и эквивалентно феномену умений как таковых. Умения - это осуществление

действий или иных деятельностных актов «со-знанием дела»; умения - это и есть «действия с - умом», то есть базирующиеся на знаниях. С другой стороны, будучи интегрированными в метасознательную форму, огромные массивы информации, профессиональных знаний также могут оказывать очень сильное влияние на организацию деятельности, но не быть при этом актуально репрезентированными в сознании. Они выступают в форме, близкой к той, которая зафиксирована в понятии «имплицитных знаний». В этой форме знания также подвергаются глубокой, качественной трансформации, но не по типу редукции их качественной определенности, а по типу ее сохранения и даже усиления. Кроме того, уже сам факт этих качественных трансформаций означает, что они обретают при этом иной уровневый статус.

Таким образом, можно видеть, что все три «составляющие» классической «ЗУНовской триады» - знания, умения и навыки раскрываются с этих позиций с новой точки зрения. Они эксплицируются как уровни организации, точнее - как уровни осознаваемого, произвольного мониторинга за использованием в процессе регуляции информации, на основе которой и строится сама регуляция. Так, умения образуют своего рода «срединный» уровень, на котором активно и актуально используются механизмы и собственно осознаваемого, и неосознаваемого использования знаний, а также иных средств регуляции. Навыки, как вторая составляющая «триады», непосредственно соотносятся с низшим уровнем регуляции, на котором представлены исключительно неосознаваемые ее механизмы. Наконец, собственно знания - знания в истинном, развернутом и не испытывавшем автоматизацию виде, сохраняющие все содержательные характеристики, локализуются на высшем уровне - уровне метасознательной формы [98].

Вместе с тем уровневая экспликация членов «ЗУНовской триады» является значимой и приводит к постановке новых вопросов. Наиболее важными из них являются, во-первых, вопрос о том критерии, который лежит в основе дифференциации уровней и на котором основывается вся их структурно-уровневая, иерархическая организация. А во-вторых, вопрос о возможности

существования в пределах этой иерархии новых, не описанных пока уровней.

Предпринимая попытку ответа на них и опираясь на сформулированные А.В. Карповым [97] представления о критерии-дискриминаторе уровневой дифференциации систем, можно сформулировать следующие положения. Прежде всего, необходимо учитывать тот факт, что, как бы сложны и комплексны ни были отдельные составляющие этой «триады», они (по определению) являются все же именно отдельными, частными компонентами некоторого более обобщенного образования. Другими словами, исходной формой их существования является форма целостности, в которой они представлены в неразрывно взаимосвязанном виде, в их онтологическом единстве [94].

Тем самым, возникает объективная необходимость дифференциации не просто еще одного уровня в их общей структурной организации, а уровня, являющегося и онтологически исходным, и гносеологически наиболее содержательным, богатым, а потому наиболее важным в плане раскрытия общих закономерностей организации профессионального опыта. Это - общесистемный уровень, на котором представлена вся совокупность регуляторов деятельности, взятая в полноте и естественности их организации, в их ненарушенном аналитическими процедурами виде. На этом уровне в результате интеграции компонентов нижележащих уровней (соответственно, трех базовых компонентов «триады» - знаний, умений, навыков) формируется и сам феномен компетенции как таковой. Вполне закономерно, что именно этот интегративный статус является вполне очевидной эмпирико-феноменологической характеристикой. Сама же его трактовка как интегративного образования получает все большее признание.

В свете предложенной выше трактовки данная эмпирико-феноменологическая картина получает свое необходимое объяснение. Дело в том, что с ее позиций данное образование раскрывается как высший уровень в организации профессионального опыта, который не может не быть интегративным по самой своей сути. Тем самым, и общая иерархия уровней организации профессионального опыта расширятся до четырехуровневой

структуры. Четвертым, дополнительным по отношению к трем уже охарактеризованным, в ней как раз и выступает общесистемный уровень.

Вместе с тем, являясь более приближенной к реальной сложности организации профессионального опыта, эта четырехуровневая структура все же еще не в полной мере раскрывает ее содержание в целом. Так, с одной стороны, компетентность, будучи сложным, иерархически построенным, многоуровневым образованием, действительно выступает как относительно самостоятельная система. Однако, с другой стороны, она все же (как, впрочем, и любая иная система) онтологически включена в состав и содержание еще более общей целостности, более общей системы. Последняя выступает по отношению к ней как метасистема. Как показано в системном подходе [67], любая система обретает во взаимодействии с метасистемой новые грани, свойства, особенности и закономерности - новые качественные спецификации, невыводимые из самой системы. Однако, для целого ряда систем (а в особенности для психологических) складывается более сложная картина взаимодействий системы и метасистемы. Эта сложность объясняется тем, что психологические системы принадлежат к специфическому классу систем со встроенным метасистемным уровнем [94]. В связи с этим появляются основания для предположения, согласно которому и компетентность, как специфически психологическое системное образование, также может принадлежать к этому классу и, следовательно, несет на себе все основные особенности систем данного класса.

Предпринимая попытку верификации данного предположения, нельзя не отметить следующие важные обстоятельства как эмпирико-феноменологического, так и теоретического планов. Во-первых, компетентность по самой своей атрибутивной природе является, как известно, инструментальным, функциональным образованием. Она является комплексом средств для обеспечения эффективности деятельности, а через это и посредством этого - для решения целого ряда иных личностных задач. Кроме того, она всегда (онтологически) представлена как объективно необходимая составляющая некоторого метасистемного образования. Во-вторых, одна из специфических

особенностей компетентности как системы состоит в том, что она входит как минимум в две метасистемы - в деятельность и в личность субъекта этой деятельности [97].

Другими словами, компетентность, выступая системным, интегративным образованием, в то же время объективно включена в состав двух указанных выше метасистем: деятельность (включая совместную деятельность) и личность. Она обретает во взаимодействии с ними свои основные качественные характеристики, свою качественную определенность в целом.

А именно, во взаимодействии с метасистемами конституируется еще один - достаточно специфический и качественно самостоятельный уровень организации любой системы, в том числе и компетентности, обозначаемый как метасистемный уровень. Вместе с тем, по отношению к компетентности, как системному образованию, можно констатировать дополнительные закономерности ее соотношений с более общими по отношению к ней метасистемами. Составляющие этих метасистем оказываются функционально представленным в ней самой. Они органично включены в состав и содержание самой компетентности. Более того, эти составляющие метасистем, включаясь, встраиваясь в систему компетентности, играют в ней ведущую и определяющую роль. Они выступают одними из их важнейших конституирующих составляющих. Так, если рассматривать соотношение системы компетентности с одной из указанных метасистем - личностью субъекта, то в качестве наиболее демонстративных из таких составляющих являются способности личности. Они оказываются функционально представленными в системе компетентности и играют в ней определяющую роль. Вместе с тем, встраиваясь в систему компетентности, они определяют и регулируют качество реализации всех иных ее составляющих, всех иных уровней [105]. Они определяющим образом влияют на них: на их состав, на содержание профессиональных знаний, на характер и меру сформированности профессиональных умений, на становление репертуара профессиональных навыков. Особенно сильное влияние в последнем случае оказывает такая общая способность, как обучаемость.

Кроме того, по всей вероятности, функцией от меры развития способностей в целом, и профессиональных способностей в особенности, является и степень интегрированности всех трех традиционных составляющих компетентности - знаний, умений, навыков. Другими словами, от них зависит степень их соорганизованности в рамках общей структурно-уровневой организации системы компетентности. При этом следует учитывать также, что в функции способностей могут выступать не только собственно способности в «узком» смысле данного понятия, но и ряд иных личностных образований. Так, в частности, в их качестве могут выступать когнитивные стили, которые, как показано в исследованиях М.А. Холодной [221], влияют не только на процессуальные характеристики, но и на результативные параметры деятельности и поведения [108, 202].

Исходя из вышесказанного, метасистема «личность» функционально встраивается в саму систему компетентности и, более того, во многом ее и конституирует. Тем самым, эта система демонстрирует свой статус как принадлежащей к специфическому классу систем со встроенным метасистемным уровнем. Этот уровень оказывается локализованным внутри самой системы компетентности и, более того, локализуется на вершине общей иерархии ее уровней. Тем самым, представляется возможным решение весьма дискуссионной проблемы соотношения компетентности и способностей. Последние оказываются локализованными на особом, качественно специфическом и при этом высшем и определяющем иерархическом уровне системы компетентности. Способности одновременно являются и органичными составляющими метасистемы (в данном случае - личности) и столь же неотъемлемыми составляющими системы (в данном случае - компетентности). В свою очередь, и сам этот уровень обретает в лице способностей главные детерминанты для своей функциональной роли в общей организации системы компетентности.

Вместе с тем, те же самые закономерности обнаруживаются и при рассмотрении системы компетентности в плане ее взаимодействий с другой основной метасистемой - с самой деятельностью. Их общий смысл заключается в том, что компетенции (и система компетентности в целом), с одной стороны,

являются инструментальными средствами деятельности. С другой стороны, обслуживая ее, они одновременно сами оказываются в состоянии использовать средства и механизмы деятельности, ее потенциал в целях обеспечения своего собственного функционирования. Компетенции базируются на них как на инструментальных средствах своего собственного функционирования. Тем самым, метасистема деятельности также оказывается функционально представленной в системе компетентности, а последняя эксплицирует свой статус системы со встроенным метасистемным уровнем. Так, в качестве конкретных по содержанию, но достаточно общих по смыслу можно привести следующие проявления этой - специфической по своему типу организации - компетенции [105].

Во-первых, уже сам по себе состав и содержание, а также общая организация профессиональных компетенций в каждой конкретной деятельности, фактически полностью определяется психологической структурой последней. Действительно, в ряде исследований показано, что комплексным и, что также очень важно, объективным критерием для дифференциации общего состава компетенций, образующих систему компетентности, выступает общая архитектура психологической системы деятельности [227]. Это означает, что вся метасистема деятельности функционально не только влияет на содержание и состав компетенций, но и как бы повторяет, мультиплицирует себя в их общей структуре. Содержание и состав, структура и функциональная организация всей совокупности компетенций, образующих систему компетентности, объективно обусловлены именно психологической системой деятельности в целом. Метасистема «деятельность», фактически, не просто встраивается в систему «компетентность», но и строит, конституирует ее.

Во-вторых, в концепции системогенеза [102] профессиональной деятельности показано, что психологическая система деятельности характеризуется очень явной инвариантностью - общностью состава и содержания ее основных составляющих и их архитектуры по отношению к различиям в видах и даже типах профессиональной деятельности. Эта

инвариантность, в свою очередь, обуславливает, что по отношению к очень разным видам и типам деятельности существует столь же инвариантный, воспроизводящийся набор определенных базовых компетенций, объективно необходимых для их реализации. Ими являются компетенции в области целеобразования, информационного содержания деятельности, принятия решения, планирования и программирования деятельности, в области профессионально-важных качеств, контроля, самоконтроля и др. Они не носят характера непосредственной связи с какой-либо конкретной деятельностью, а имеют деятельностно-неспецифический характер. Это общие компетенции, выходящие за пределы какой-либо конкретной деятельности. Поэтому они выступают как своего рода метадеятельностные образования [105]. Исходя из этого, можно, по-видимому, говорить о существовании некоторой совокупности компетенций, носящих наддеятельностный и надпредметный характер. Они являются общедеятельностными, или метадеятельностными. Эти метакомпетенции формируются как продукты и результаты генезиса общей архитектоники психологической системы деятельности. Тем самым, они выступают итоговым эффектом функционального включения, встраивания в систему компетентности самой метасистемы - деятельности.

В-третьих, можно констатировать и еще одну важную закономерность. Она заключается в том, что процесс формирования отдельных компетенций и компетентности в целом может разворачиваться не только стихийно. Данный процесс может быть и предметом специально организованных, целенаправленных воздействий. Кроме того, он может выступать и предметом самоформирования - специальной активности самого субъекта, направленной на это формирование. В этом случае активность субъекта, направленная на формирование компетентности, может принимать и, как правило, принимает достаточно сложный и развернутый характер. Она воплощает в себе все основные черты и атрибуты деятельности как таковой, выступает, по существу, как деятельность по формированию компетентности. Деятельность может мультиплицировать свой потенциал в целом в своих же частных, хотя и важных функциональных



проявлениях и структурных образованиях.

Вместе с тем, очевидно, что индивидуальная мера выраженности такой способности - способности к построению, к специальному целенаправленному формированию системы собственно деятельностных компетенций - может достаточно существенно различаться [195].

В связи с этим можно, по-видимому, сделать следующее заключение. Наряду с компетентностью, так сказать, первого порядка, существует, по всей вероятности, и некоторая достаточно имплицитная, но важная компетентность второго порядка. Ее суть заключается в том, что субъект обладает возможностями - своеобразной компетентностью в плане воздействия на свою же собственную компетентность по отношению к той или иной конкретной деятельности, по отношению к ее целенаправленному развитию. Аналогичный по смыслу феномен уже давно был дифференцирован по отношению к процессу обучения: известно, что необходимо не только и не просто учить, но и учить учиться. В плане феномена компетентности это означает, что недостаточно формировать только первичную компетентность. По-видимому, необходимо также и формирование своего рода метакомпетентности - компетентности по формированию и развитию собственных компетентностей. Такая метакомпетентность строится по образу и подобию, то есть в соответствии с психологической архитектурой психологической системы деятельности, развертывается как специальная деятельность.

Итак, в плане соотношения и с еще одной метасистемой - с деятельностью - обнаруживается тот же статус компетентности как системного образования. Она выступает как представитель качественно специфического класса систем со встроенным метасистемным уровнем. Этот уровень оказывается, действительно, локализованным внутри самой системы компетентности, расположен на ее вершине. Тем самым, в еще большей степени подтверждается предположение о структурно-уровневом строении, об иерархичности организации общего феномена компетентности как интегрального регулятора профессиональной деятельности. Учитывая вышесказанное, есть все основания предположить, что

конфликтная компетентность, будучи сложной, иерархически организованной, развивающейся системой может выступать интегральным регулятором профессиональной деятельности руководителя.

### **Выводы по 1 главе**

1. Конфликтная компетентность является важнейшей ключевой компетентностью руководителей и позволяет точно разбираться в истинных причинах и движущих силах конфликтного противоборства, личностных особенностях конфликтующих сторон, их эмоциональных состояниях, планируемых стратегиях конфликтной деятельности и возможных приемах воздействия. Развитая конфликтная компетентность руководителя позволяет успешно управлять конфликтом, оказывать влияние на участников конфликта, снижать уровень конфликтности обстановки. Конфликтную компетентность следует рассматривать с системных позиций как интегральное качество субъекта труда, определяющее готовность к конструктивному разрешению профессиональных конфликтов и обеспечивающее осознание своей ответственности за принимаемые решения в процессе его разрешения.

2. Теоретико-методологический анализ состояния изученности проблемы конфликтной компетентности в психологии труда выявил, что, несмотря на определенный уровень ее теоретической и практической разработанности, отсутствие системных исследований структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя.

3. Феномен компетентности в целом, а конфликтной компетентности в частности, построен на основе структурно-уровневого, иерархического принципа. С этих позиций оказывается возможной экспликация общего состава и конкретного содержания его основных уровней, а также закономерности их соорганизации.

4. Конфликтная компетентность руководителя является сложной,

иерархически организованной, развивающейся системой и может быть описана с опорой на методы метасистемного подхода.

5. Особенностью конфликтной компетентности как психологической системы является то, что она входит в состав двух метасистем - в деятельность и в личность субъекта этой деятельности. Конфликтная компетентность обретает во взаимодействии с данными метасистемами свои основные качественные характеристики, свою качественную определенность в целом.

6. Составляющие метасистем, встраиваясь в систему конфликтной компетентности, играют в ней ведущую и определяющую роль. Они выступают одними из их важнейших конституирующих составляющих. В качестве таких составляющих по отношению к метасистеме «личность» являются способности. Встраиваясь в систему конфликтной компетентности, способности определяющим образом влияют на состав и содержание профессиональных знаний, характер и меру сформированности профессиональных умений, на становление репертуара профессиональных навыков. В качестве составляющих метасистемы «деятельность» выступают конкретные компетенции. Содержание и состав, структура и функциональная организация всей совокупности компетенций, образующих систему конфликтной компетентности, объективно обусловлены психологической системой деятельности в целом. Тем самым, метасистема «деятельность», встраивается в систему конфликтной компетентности и конституирует ее функциональный блок.

7. Конфликтная компетентность субъекта труда как профессионально важное качество, представляет собой системное проявление знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности руководителя.

## **ГЛАВА 2. ЗАКОНОМЕРНОСТИ СТРУКТУРНО-УРОВНЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Выше мы показали, что конфликтная компетентность руководителя является сложной иерархически организованной развивающейся системой и может быть описана с опорой на методы метасистемного подхода.

Далее отметим, что проблема определения особенностей и закономерностей структурно-уровневой организации системы конфликтной компетентности не только допускает, но и требует еще одного направления ее разработки и, соответственно, еще одного варианта решения, фиксирующего уже несколько иное измерение этой организации. Это - исследование данной проблемы с позиций понятия профессионально важных качеств, то есть в деятельностном контексте. Блок профессионально важных качеств образует в своей совокупности специфический функциональный блок психологической системы деятельности [77]. Он и должен, следовательно, выступить базовым конструктом для проведения анализа проблемы организации структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя в этом деятельностном измерении.

### **2.1. Конфликтная компетентность руководителя как системное профессионально важное качество**

Рассматривая конфликтную компетентность как системное профессионально важное качество, представляющее собой системное проявление знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности руководителя, необходимо определить, что именно входит в состав самого понятия профессионально важных качеств [109].

В последние годы оказалось в забвении, привычное для отечественных психологов, понятие «профессионально важные качества» [206, С.123-124]. По

мнению Толочек В.А. «... Есть основания предполагать, что и профессионально важные качества, и компетенции как явления не антагонистичны, не исключают друг друга в плане их отношений к действительности, а представляют собой некоторый ряд, континуум преобразований, превращений, проявлений некоторого единого феномена. Следовательно, малопродуктивными будут попытки решения вопросов о тождестве, подобии, сходстве, отличии, несовместимости явлений, определяемых как «профессионально важные качества» (ПВК) и «компетенции» посредством их сопоставления и анализа как компонентов бинарной оппозиции» [206, С.131].

Другими словами, поиск и восстановление всего генетического ряда, континуума преобразований, проявлений феномена (или феноменов), который на разных стадиях своей эволюции фиксируется в устоявшихся в психологии понятиях, выход за пределы круга представлений о ПВК и компетенциях, определяемых в разных научных традициях может быть конструктивным решением. Фактически это решение наиболее общего и принципиального вопроса о том, на основе какого именно критерия они дифференцируются и выделяются как предмет изучения. Так, Толочек В.А. отмечает два критерия [там же]. Это два взаимно предполагающих друг друга аспекта эволюции психологического феномена (феноменов), сопряженного с эффективностью профессиональной деятельности и социальной успешности человека: мера специализации функциональных систем человека и теснота связи субъекта и условий среды (окружения). Этот ряд преобразований можно содержательно представить посредством таких понятий, как задатки, общие, специальные и профессиональные способности, профессионально важные качества, компетенции, компетентность и др. Анализ цепочек понятий, отражающих функциональные и генетически связанные феномены (или их проявления), позволяет усиливать их функции как инструментов научного познания и вносить большую определенность в их использование.

Понимая развитую профессиональную деятельность не как индивидуальную, а как совместную, Толочек В.А. считает, что «... ее изучение

предполагает обращение к разным моделям, отражающим разные, в том числе и «полярные», проявления совместной деятельности. В качестве таких моделей может выступать управленческая деятельность руководителей....» [200, С.81].

Согласно общим представлениям о психологической системе деятельности, функциональный критерий является тем критерием, который характеризует профессионально важные качества, а сам этот блок, как и все иные, носит подчеркнуто функциональный характер. Именно это и отражено в их общем обозначении именно как функциональных блоков [95]. Данный критерий означает, что дифференциация отдельных профессионально важных качеств осуществляется именно по функциональному признаку. При этом происходит селекция только тех личностных качеств, которые являются необходимыми для осуществления конкретной деятельности. В ходе освоения деятельности происходит их функциональная дифференциация от иных качеств с последующим обобщением и синтезом в блок профессионально важных качеств. То есть, те или иные качества личности начинают выступать как деятельностно-специфические качества. При этом метасистема «личность», взятая в аспекте ее базовых характеристик - личностных качеств - функционально включается, функционально встраивается в один из основных блоков деятельности - в блок профессионально важных качеств [93]. Тем самым, личностные качества оказываются представленными в двух модусах - и как составляющие метасистемы, и как компоненты блока ПВК. Можно видеть, что имеют место общие и классические феномены, которые характерны для систем со встроенным метасистемным уровнем. При этом сам функциональный блок профессионально важных качеств в результате мультиплицирования обеспечивает функциональное включение метасистемы личности в функциональный блок системы деятельности, опираясь на принцип метасистемной организации, что и лежит в основе его дифференциации как составляющей системы деятельности. Этому способствует механизм встраивания метасистемы «личность» в систему «деятельность» и тем самым определяет понятие профессионально важных качеств как относительное, не абсолютное. Это позволяет говорить о том, что качества субъекта труда, не

являясь изначально профессионально важными, могут в дальнейшем функционально выступать как профессионально важные.

В связи с вышеизложенным, транспонируя взгляды А.В. Карпова [95], можно констатировать с позиций системной методологии, что специфичность функционального блока профессионально важных качеств существует и обнаруживается на уровне их системной организации, а не на уровне их суммативного объединения. Вследствие системной организации качественная определенность данного блока имеет место на уровне их целостности, является не только объективной реальностью, но и выступает основным источником качественной определенности всего блока профессионально важных качеств. Это, в свою очередь, отображает общесистемный качественно своеобразный уровень организации.

В русле системогенетической концепции обнаруживается и проявляется закономерность в том, что генезис деятельности характеризуется не столько развитием отдельных качеств, выступающих в функции профессионально важных, сколько динамикой и качественными трансформациями их целостных структур [97]. На различных этапах системогенеза они качественно гетерогенны и разнородны, так как генетическая динамика личностных и субъектных качеств, представленных по отношению к деятельности в их конкретной форме, реализуется по особому системогенетическому типу. Этот специфически системный тип генезиса обнаруживается и по отношению к функциональному блоку ПВК, что свидетельствует о его принадлежности к системно-организованному образованию. При этом отдельные специфические подсистемы профессионально важных качеств могут формироваться и по отношению к основным действиям, и по отношению к их комплексам, входящим в состав деятельности, что приводит к дополнительной внутренней дифференциации общей совокупности профессионально важных качеств не только по критерию приуроченности к основным параметрам деятельности, но и по операциональному критерию.

В ряде исследований [91,200] было показано, что реализация деятельности в

различных условиях предполагает опору на разные, в том числе и достаточно гетерогенные подсистемы профессионально важных качеств. В их общем составе могут формироваться специфические подсистемы, которые релевантны реализации деятельности в конкретных условиях.

Более того, как показывают исследования, проведенные А.А. Карповым и А.В. Карповым [104], принцип метасистемности обнаруживается и реализуется в структурной организации функционального блока психологической системы деятельности, непосредственно в блоке профессионально важных качеств. При этом блок профессионально важных качеств является представителем класса систем со встроенным метасистемным уровнем. Поэтому организация блока профессионально важных качеств базируется на общем структурном инварианте, включающем пять основных уровней: метасистемный, общесистемный, субсистемный, компонентный, элементный.

Другими словами, общая система профессионально важных качеств дифференцируется на совокупность подсистем, каждая из которых обеспечивает реализацию в различных условиях тех или иных функциональных задач деятельности, тех или иных основных параметров. При этом общая система профессионально важных качеств дифференцируется на такие образования, которые принципиально несводимы к отдельным компонентам, то есть к отдельным качествам [92]. Тем самым вскрывается глубинное сходство базовых принципов и закономерностей структурной организации психики и ее основных составляющих.

Наиболее значимым в плане основных задач данной диссертационной работы является то, что проведенный выше анализ дает достаточные основания для распространения принципа метасистемности, на такую важную предметную сферу, каковой является проблема структурно-уровневой организации конфликтной компетентности.

Тем самым можно предположить возможность эксплицирования конфликтной компетентности как профессионально важного качества с позиций типичной разновидности качественно специфического класса систем со



встроенным метасистемным уровнем [105]. При этом можно констатировать и определенную относительность дифференциации планов структурной организации качеств, характеризующих конфликтную компетентность руководителя. Эти качества взаимодополняют друг друга и, взятые в своем взаимодополнении, могут служить адекватным средством раскрытия истинной природы и реального многомерного содержания общей организации всей системы качеств, характеризующих конфликтную компетентность руководителя. Лишь при этом условии они адекватно раскрывают всю сложность ее организации.

Переходя непосредственно к исследованию конфликтной компетентности руководителя в структуре психической регуляции его профессиональной деятельности, необходимо учитывать то, что конфликтная компетентность руководителя в структуре его профессионально важных качеств наилучшим образом выражается в ее психологической структуре [107], включающей, как было показано в первой главе, следующие составляющие. Прежде всего, это собственно знания о причинах появления конфликта, закономерностях его развития и протекания, поведения, общения и деятельности оппонентов в конфликтном противоборстве, их психических состояниях, что составляет гностический компонент конфликтной компетентности. Проектировочный компонент конфликтной компетентности, связан с умением предвосхищать действия оппонентов, их поведение в ходе конфликта, применяемые приемы конфликтного противоборства, развитие конфликта, его последствия для организации и оппонентов. Умение воздействовать на оппонентов, влиять на их отношения, оценки, мотивы и цели конфликтного противоборства, умение формировать общественное мнение по отношению к участникам конфликта, умение осуществлять профилактику конфликта и разрешать его на справедливой основе, выступая в качестве третьей стороны, составляют регулятивный компонент конфликтной компетентности. Коммуникативный компонент конфликтной компетентности характеризуется умением осуществлять эффективное общение с участниками конфликта с учетом их личных особенностей и эмоциональных состояний. Рефлексивно-статусный компонент

конфликтной компетентности проявляется в уровне развития рефлексивной культуры, в умение организовать процесс самопознания, реагировать адекватно на ситуации, придерживаясь поставленным целям и задачам управления конфликтами.

Все это может быть рассмотрено в качестве характеристик, раскрывающих общие инварианты и содержание конфликтной компетентности руководителя на субсистемном, компонентном и элементном уровнях структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя.

Таким образом, конфликтная компетентность, как профессионально важное качество руководителя, раскрывается как типичная разновидность класса систем со встроенным метасистемным уровнем.

Именно этот вывод позволяет перейти непосредственно к решению основных задач данной главы, направленных на выявление и объяснение закономерностей структурной организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя. Структурная организация такого класса систем базируется на уровневом принципе. В ней воплощен определенный инвариант структурных уровней организации, что и является уже специфической особенностью системы. Напомним, что система включает в себя совокупность из пяти основных уровней организации. Дифференциация этих уровней осуществляется на основе положения, сформулированного в метасистемном подходе. Суть этого положения заключается в том, что любая достаточно сложная целостность представляет собой организацию ряда подсистем различного ранга, сложности и обладающих собственными качественными характеристиками. Эти подсистемы и выступают интегративными уровнями ее организации [100]. Общему решению в структуре сложного целого явления необходимо дифференцировать следующие интегративные уровни. Это уровень целостности, на котором явление, процесс представлены во всей полноте состава, структуры и качественных характеристик. Это - собственно системный или общесистемный уровень. Уровень отдельных подсистем, включенных в сложное целое, формирующихся для обеспечения различных ее функциональных проявлений и

имеющих собственное достаточно сложное строение представляет субсистемный уровень. Он гетерогенен, так как предполагает множество различных по сложности частных декомпозиций системы. Уровень структурных компонентов как базовых единиц целого разделяется на два качественно специфических по своим характеристикам уровня - собственно компонентный и элементный. При этом, как известно в метасистемном подходе, любая сложная целостность сама выступает как составляющая еще более широкой и общей метасистемы, существующей не как не как абстракция, а как онтологическое образование. Во взаимодействии с метасистемой явление приобретает новые качественные характеристики, измерения и параметры, которые образуют в совокупности высший - метасистемный уровень организации. Тем самым конфликтная компетентность как профессионально важное качество приобретает свое конкретное - внутрисистемное бытие [100].

Следовательно, на основании вышеизложенного, появляются все необходимые и достаточные основания для того, чтобы дифференцировать в общей структурной организации конфликтной компетентности два стержневых уровня метасистемный и общесистемный. Метасистемный - соотносится с метасистемами «личность» и «деятельность». Тем самым мы наблюдаем двойную локализацию метасистемного уровня. Причем, как показано в методологии метасистемного подхода, данный уровень локализован как вне системы, так и внутри нее, чем и обусловлена его истинная специфичность и уникальность.

Уровень, правомерность и необходимость дифференциации которого следует из представленных выше материалов, - это общесистемный уровень, на котором конфликтная компетентность, как профессионально важное качество представлена именно в целом - в своем полном виде и в ее ненарушенной никакими аналитическими средствами форме.

Наряду с этим появляется возможность исследований не только самой дифференциации метасистемного и общесистемного уровней, но и выявление очень специфических отношений между ними [94]. Это отношения функционального включения первого во второй, а не отношения соподчинения и

иерархии. Именно этим и обусловлена качественная специфичность данного класса систем. Причем эта специфика настолько выражена, что по отношению к этому классу можно констатировать определенную ограниченность самого уровневого подхода как такового [246]. Это связано с тем, что по отношению к классу систем со встроенным метасистемным уровнем можно видеть, что фактически одна и та же реальность может выступать в качестве содержания двух уровней одновременно (метасистемного и системного).

Также сохраняется их несомненная специфика, которая состоит в тех различных функциональных проявлениях, которые принимают на каждом из уровней одни и те же составляющие этих систем, а не в их субстанциональных различиях. На метасистемном уровне они представлены сами по себе, то есть как некоторая качественная определенность. На общесистемном уровне они представлены в их специфическом функциональном проявлении, то есть в аспекте того, каким образом каждая из них реализует вполне определенную функцию самопрезентации, самоотражения. И этим они обретают свою качественную специфичность. Данная специфичность формируется, дополняя ее, а не взамен их определенности. Качественная определенность синтезируется с качественной специфичностью и в результате этого возникает хорошо известный в системной методологии феномен «удвоения качеств» [105].

Общеизвестно, что любая сложная система состоит не из своих компонентов непосредственно, а из некоторых закономерных их комплексов, то есть подсистем [65, 86, 106, 246, 248, 263, 264], что характеризует систему в целом, организованную многими ее подсистемами, которые, в свою очередь, структурируются на основе компонентов. Процесс функционирования отдельных подсистем характеризует субсистемный уровень. Субсистемный уровень принципиально своеобразен, качественно специфичен по отношению и к собственно системному, и к компонентному уровню. С одной стороны, он не возвышается до системного уровня, так как - по определению - соотносится лишь с частью системы - с ее подсистемами. С другой стороны, он не сводится и к компонентному уровню, так как обязательно реализуется на основе закономерной

интеграции многих компонентов [90]. Эта очень общая закономерность охарактеризована в теории систем [22, 67]. Ей подчиняются системы практически любой сложности, любой организации, характеризующиеся внутренней дифференцированностью. Субсистемный уровень обладает целым рядом специфических особенностей, которые в наибольшей степени соответствуют самой сути деятельности функциональной по направленности и операциональной по своим конкретным средствам и механизмам. Среди этих особенностей можно выделить его гетерогенность, поскольку именно на субсистемном уровне проявляется множество различных по сложности частных декомпозиций системы. В зависимости от сложности он может быть более близок либо к общесистемному уровню, либо к нижележащему по отношению к нему уровню - компонентному. Субсистемный уровень предельно динамичен, поскольку продуктивно строится и переструктурируется в зависимости от требований и специфики объективных ситуаций, для преодоления которых он, кстати, и предназначен. Это объясняется тем, что сложноорганизованная система постоянно порождает некоторые функциональные органы, направленные на обеспечение ее основных функций, на преодоление основных объективных ситуаций, в которых она реализуется [90, 103]. Субсистемный уровень является принципиально функциональным, так как его состав и закономерности определяются совокупностью основных функций той или иной системы в целом.

Функции конфликтной компетентности были раскрыты в работах М.В. Башкина., М.М. Кашапова [109]. В частности, в работах М.М. Кашапова [247] была выявлена иерархическая структура конфликтной компетентности личности. М.В. Башкин [17], исследовав структуру конфликтной компетентности как сложной системы, в наибольшей степени акцентировал свое внимание на компонентном и элементном уровнях ее организации. При этом он обосновал конфликтную компетентность - это интегративное качество личности, характеризующееся наличием в своей структуре когнитивного, мотивационного, регулятивного компонентов. Данные компоненты неаддитивно образуют целостную структуру конфликтной компетентности, которая обладает

превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной функциями, обеспечивающими реализацию профилактических мер в межличностном взаимодействии, а также адекватное распознавание и конструктивное разрешение личностью конфликтов.

## **2.2. Психологический анализ управленческой деятельности как основа определения состава и содержания субсистемного уровня организации конфликтной компетентности**

Продолжая рассмотрение вопроса о составе возможных подсистем, входящих в общий состав конфликтной компетентности как профессионально важного качества в целом, и ее субсистемного уровня в частности, необходимо остановиться и рассмотреть влияние деятельностной детерминации на системные качества конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя. При этом, на наш взгляд, будет уместно обратить внимание на то, что совокупность тех средств, которые образуют общий состав метапроцессуальной организации психики, обусловлен структурой психики в целом и является производной от нее, от ее основных составляющих, «первичных» базовых подсистем: когнитивной, регулятивной, коммуникативной, эмоциональной. Однако имеет место то, что совокупность этих базовых подсистем находит свое проявление и на уровне «вторичных» процессов психики. А именно на уровне, соответственно, метакогнитивной, метарегулятивной, метакоммуникативной, метаэмоциональной и процедуральной подсистем [90]. При этом первые четыре подсистемы наиболее полно характеризуются метасистемой «личность», а процедуральная подсистема - метасистемой «деятельность». Включение процедуральной подсистемы связано с тем, что в рамках основных целей данной работы необходимо рассмотреть саму профессиональную деятельность руководителя в ее конкретном проявлении. Нами, опираясь на взгляды А.А. Карпова [там же], предпринята попытка исследовать конфликтную компетентность не только с точки зрения

декларативных знаний, но в рамках исследования знаний о знаниях, то есть изучение «вторичных» знаний - метазнаний. Именно по отношению к ним используется, как известно, и термин «процедуральные» знания - знания о том, как следует применять все другие не декларативные знания. Декларативные знания - это знания несут не только когнитивный характер, но и являются знаниями о действиях. Это позволяет их рассматривать с точки зрения регулятивной направленности. Они также имеют коммуникативную направленность и окраску. Им свойственно рассмотрение и знаний о способах контроля за эмоциями, то есть они несут в себе и эмоциональную окраску. Характерно, что образования метапознавательного плана являются не только результатами, эффектами и следствиями процессуальных образований - когнитивных, регулятивных, коммуникативных, эмоциональных, но и своего рода пост-процессуальными, метапроцессуальными образованиями [89]. Данные образования более стабильны, устойчивы. Именно это позволяет им реализовывать важнейшую функцию, во многом определяющую и которая связана с формированием, накоплением, систематизацией профессиональных знаний, с профессиональным опытом, с уровнем компетентности [156].

Понятие метазнаний очень тесно связано с организацией профессиональной деятельностью руководителя. Это проявляется в принципе репродуктивности, базирующемся на принципе использования уже имевших место и проверенных способов и приемов ее организации, которые как раз и фиксируются в форме знаний о них. Специфика профессиональной деятельности руководителя проявляется наличием большого спектра проблемных факторов, повышенной ответственностью, что подчас не позволяют действовать иначе, чем основываясь на репродуктивных стратегиях [99, 158].

Необходимость исследования процедуральной подсистемы обусловлено еще и тем, что совокупность процедуральных знаний [90] способно объяснить применение «первичных» декларативных знаний с точки зрения ее роли в организации профессиональной деятельности руководителя. Поэтому дифференциация данной подсистемы объективно необходима в качестве

метапроцедуральной подсистемы, так как знания процедурального типа - знания о знаниях того, как следует действовать в основных деятельностных ситуациях.

Процедуральная подсистема не единственная, на наш взгляд, подсистема, характеризующая деятельностный характер конфликтной компетентности как профессионально важного качества руководителя. Для подтверждения этого необходимо обратиться к метарегулятивным процессам, рассматриваемых в метакогнитивизме. Все более широкое распространение получает понятие регулятивной рефлексии [88, 101]. Это особый, качественно специфический класс метапроцессов, интегрирующихся в специфическую подсистему - метарегулятивную. Известно, что наряду с рефлексией первого порядка существует и рефлексия над самой рефлексией, то есть рефлексия второго порядка. Другими словами, можно не просто рефлексировать, но и рефлексировать по поводу самого рефлексирования. Характерно то, что аналогичная ситуация имеет место и в отношении не только когнитивной, но и регулятивной рефлексии. Этот и есть метаконтроль, то есть контроль за контролем. Он выступает и как процесс, и как состояние [81]. Другими словами, руководитель контролирует не только сам процесс, но и себя как его контролера. Тем самым обладает способностью взглянуть на себя глазами подчиненных, быть достойным ситуации, соответствовать статусу, обладать самонаправленным вниманием.

Сутью самонаправленного внимания является поддержание «первичного» состояния внимательности. Это непосредственная конкретизация общего понятия метакогнитивных процессов по отношению к «первичному» когнитивному процессу внимания, это своей сути метааттенционный процесс. Более того, по отношению к профессиональной деятельности руководителя в работах [84, 130, 166] было предложено понятие субъектно-направленного внимания, предназначенное для обозначения его специфической разновидности. В этих работах было показано, что под влиянием такой субъектной ориентации происходит спецификация некоторых свойств и особенностей процесса внимания. В более широком плане мы имеем дело с социальной перцепцией [3],



характеризующей мониторинговую подсистему, которая также возможно проявится в структуре конфликтной компетентности.

Далее, продолжая рассмотрение вопроса о составе возможных подсистем, входящих в общий состав конфликтной компетентности руководителя в целом и ее субсистемного уровня в частности, необходимо обратить внимание на еще одно важное, на наш взгляд, обстоятельство. Оно состоит в том, что наряду со всеми уже дифференцированными подсистемами, существует еще и такая, необходимость дифференциации которой, несомненно, наиболее остра [47]. Данная подсистема - интеракционная - одновременно является не только наиболее очевидной, но и наиболее значимой для профессиональной деятельности руководителя, а также наиболее специфичной именно к ее содержанию, предмету и объекту, условиям и требованиям, равно как практически всем иным ее характеристикам и атрибутам. Вся специфика содержания деятельности руководителя как процесса межличностного взаимодействия, как процесса управления людьми сводится именно к интеракционной подсистеме - к владению теми средствами и приемами, процессами и механизмами, которые ее составляют.

Профессиональная деятельность руководителя относится своей принадлежностью к деятельности субъект-субъектного класса. Предметом этой является социальный субъект [28], точнее - ряд субъектов, и их деятельность тоже. Поэтому, как подчеркивается в работах А.В. Карпова [95, 100], деятельность субъект-субъектного класса - это деятельность с деятельностью, деятельность по управлению деятельностью других - это своего рода метадеятельность. Поэтому общие закономерности метакогнитивных феноменов претерпевают в ней качественную спецификацию. Суть ее процессуальной регуляции состоит в том, чтобы распространить закономерности метакогнитивных феноменов по отношению к другим деятельности, а отнюдь не в том, чтобы организовать свою индивидуальную деятельность. Поэтому детерминанты организации индивидуальной деятельности руководителя во многом локализируются в аналогичной с ней по психологической природе реальности - также деятельности, но других исполнителей.

В связи с этим возникает вопрос, каким образом психологические средства и механизмы, заложенные в индивидуальной деятельности и не выходящие за ее пределы, оказываются в состоянии управлять деятельностью других? Ответ на этот вопрос коренится в том, что ключевую и определяющую роль в организации профессиональной деятельности руководителя и процессов мышления в нем объективно играют средства и механизмы метакогнитивного плана [95]. Они обеспечивают условие эффективности любого межличностного, intersubjectного взаимодействия - учет самими взаимодействующими субъектами основных особенностей, личностных черт и параметров друг друга. Параметры их внутреннего мира, индивидуальные качества, особенности собственно психической организации взаимодействующих субъектов выступают в качестве таких параметров. То есть, метакогнитивные процессы выступают в профессиональной деятельности руководителя в intersubjectной функции как средство межличностного познания и регуляции intersubjectных взаимодействий, а не только в их интрасубъектном проявлении. Особенно это проявляется в конструктивном решении возникающих проблем. Мы имеем дело с социальной, intersubjectной рефлексией, а не только с личностной рефлексией – ауторефлексией [90].

Специфика профессиональной деятельности руководителя заключается еще и в том, что по отношению к ней можно говорить не только о психологии ее субъекта, но и о психологии ее объекта. Характер межличностных, intersubjectных взаимодействий приобретают в ней сами субъект-объектные взаимодействия, образующие суть профессиональной деятельности руководителя. Насколько полно и точно в этих взаимодействиях будут учитываться именно особенности собственно психологического плана - особенности, характеризующие субъективную реальность, настолько эффективной будет и сама деятельность. Вместе с тем, основным средством, позволяющим обеспечить это, как раз и являются те процессы и качества, средства и стратегии, которые носят собственно метакогнитивный характер и которые лежат в основе любого межличностного, то есть собственно рефлексивного плана [87]. Но при этом они

приобретает дополнительную специфику и становятся средствами социальной и практической метакогниции.

Необходимо также подчеркнуть обусловленность специфики метакогнитивной подсистемы и ее отличие от близкой к ней в ряде отношений метакоммуникативной подсистемы в том, что в ней синтезированы не столько процессуальные особенности регуляции деятельности, сколько те индивидуальные качества, которые ее обеспечивают, то есть обуславливают уровень ее эффективности. Для эффективности профессиональной деятельности руководителя, намного более важны результаты, конечные эффекты его деятельности, а не средства и стратегии межличностного познания и взаимодействия [172]. Они определяются индивидуальными качествами, которые решающим образом влияют на эффективность деятельности, а не совершенством и даже не специфичностью процессуальной стороны такого познания и взаимодействия. Именно эти качества синтезированы в понятии социального интеллекта [155]. Социальный интеллект характеризует управление как таковое и включает в себя индивидуальную меру выраженности практически всех разноуровневых когнитивных и метакогнитивных процессов, лежащих в основе межличностного взаимодействия.

Кроме того, следует особо подчеркнуть наличие объективной ситуации, при которой средства метакогнитивного плана являются и наилучшими средствами для восприятия внутреннего мира других - подчиненных, управляемых, а не только своего. Здесь метакогниция сохраняет все свои средства и механизмы и приобретает иной вид, обусловленный ее иной направленностью на других, а не на себя. Фактически метакогниция трансформируется в метаинтеркогницию и характеризует всю совокупность тех средств, которые образуют ее содержание интеракционной подсистемы [90].

Психологический анализ профессиональной деятельности руководителя в аспекте ее метакогнитивной детерминации позволяет охарактеризовать еще одну специфическую подсистему. Так, осознаваемый, произвольно контролируемый характер целостной процессуально - психологической регуляции

профессиональной деятельности и поведения показывает огромную важность регулятивных измерений [92]. Именно процессы, составляющие содержание регулятивной рефлексии, обеспечивают свойство осознаваемости, произвольности, субъектной управляемости составляет самую суть процессуально-психологического обеспечения деятельности, поведения, общения. Его суть составляют основные явления и феномены, установленные в метакогнитивизме, в действительности могут выступать не только в их исходном статусе как феномены, но и в еще одном и важном статусе - вторичном. Они могут распознаваться, осознаваться субъектом и затем использоваться им в качестве средств организации деятельности и поведения, то есть в их операционном статусе [165]. То есть, в более общем плане, психика, порождая некоторые эффекты и феномены своего функционирования, обладает способностью использовать их же в своем последующем функционировании в качестве средств оптимизации этого функционирования. К настоящему времени в психологии рефлексии, равно как и в метакогнитивизме, установлен ряд принципиально сходных по смыслу закономерностей и явлений. Это и зависимость типа оптимума между эффективностью деятельности и индивидуальной мерой развития рефлексивности. Это и феномен «метакогнитивной петли», состоящий в рефлексивной блокаде когнитивных поведенческих функций. Это и контрпродуктивное влияние на интеллектуальные функции гиперрефлексивности. Это явления рефлексивной гиперкоррекции, гиперконтроля и феномен аналитического паралича, установленный в теории принятия решения [93].

Возникает необходимость минимизации рефлексивного контроля, а для этого - выработки определенных антирефлексивных средств, направленных на ингибицию или даже блокаду такого контроля. За счет этого обеспечивается тот - именно средний, а не избыточный - оптимальный уровень рефлексивного контроля, на котором реализация деятельности и ее основных задач является наиболее эффективной [90]. Таким образом, можно говорить о существовании так называемой ингибиторной подсистемы.

Далее, рассматривая вопрос о детерминантах - факторах и причинах, обуславливающих существование и характер изучаемого феномена - конфликтной компетентности, и предпринимая попытку его рассмотрения именно на материале анализа профессиональной деятельности руководителя, отметим, что мы не ставим цель выявить всю совокупность детерминант рассматриваемых здесь закономерностей. Эта совокупность в ее полном объеме весьма обширна и речь поэтому должна идти лишь об основных и наиболее репрезентативных в плане выявления их общего смысла детерминантах. Общий смысл сущностных особенностей конфликтной компетентности в профессиональной деятельности представлен в третьей главе данной работы по результатам пилотажного исследования.

Таким образом, проведенный выше анализ позволил дифференцировать восемь основных подсистем, которые предположительно составляют содержание субсистемного уровня организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя. Основанием отнесения тех или иных образований в группы, то есть фактически основанием для структурирования конфликтной компетентности выступает функциональный критерий. Кроме того, в этом находит подтверждение и правомерность трактовки указанных подгрупп именно в качестве подсистем, то есть их интерпретации именно как образований системного типа. Дело в том, что сам характер их синтезирования, их интеграция на основе функционального критерия означает, что они направлены на реализацию одной и той же цели, то есть самой функции. Тем самым они объединяются на основе ключевого для системных образований фактора - наличия общей цели, которая, как известно, рассматривается в теории как важнейший системообразующий фактор. Эта цель связана с необходимостью эффективного управления функционированием и изменениями в организации посредством конструктивного взаимодействия ее субъектов.

Проведенный анализ показал, что в общий состав субсистемного уровня конфликтной компетентности входят такие подсистемы, необходимость в дифференциации которых является относительно более очевидной с точки зрения

сложившихся в общей и когнитивной психологии представлений, а также подсистемы, которые пока еще активно не исследуются. К первым относятся метакогнитивная, метарегулятивная, метакоммуникативная и метаэмоциональная подсистемы, а ко вторым - ингибиторная, интеракционная, процедуральная и мониторинговая подсистемы. Дифференциация этих исследуемых подсистем, а также их психологическая характеристика и интерпретация, базируются на обширном комплексе накопленных сегодня в когнитивной психологии и в метакогнитивизме теоретических, эмпирических и экспериментальных данных и поэтому не носят умозрительного характера. Специально отметим, что поиск, а впоследствии и обнаружение на его основе еще четырех подсистем проводились, исходя из сформулированных выше критериев, которым должны отвечать сами подсистемы метакогнитивного, метарегулятивного, метакоммуникативного и метаэмоционального планов и которые непосредственно отражают основные функции конфликтной компетентности, а именно - превентивную, прогностическую, конструктивную, рефлексивную и коррекционную.

### **2.3. Теоретическая модель структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя**

Выделяя восемь вышеописанных подсистем для характеристики состава субсистемного уровня конфликтной компетентности, мы руководствовались следующими основными положениями методологического характера. А именно, мы исходили из того, что при дифференциации любого сложного образования психологического плана, следует учитывать определенную относительность и условность самих дифференцируемых образований. Так как они в большей мере являются гносеологическими конструктами, а не онтологическими сущностями. Их отражает онтологическое единство, общность наиболее глубинных средств и механизмов их реализации. Они характеризуются заметными перекрытиями содержания, многочисленными взаимосвязями и взаимовлияниями, реализуются

едиными механизмами и процессами, которые могут проявляться в качественно различных формах и аспектах, в зависимости от тех функций, которые они реализуют.

Также следует учитывать и конечную цель, на которую направлена задача поиска и интерпретации состава и особенно организации основных подсистем. Эта цель заключается в возможно более детальном и, соответственно, содержательном и глубоком раскрытии конфликтной компетентности, а также в детализации сформулированных выше представлений о содержании общесистемного уровня ее организации. Кроме этого, необходимо учитывать, что раскрытие особенностей и закономерностей конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя возможно лишь при условии достаточно дифференцированного по отношению именно к ней раскрытия содержания тех средств, процессов, образований и структур, которые лежат в ее основе и обеспечивают ее. Это, в свою очередь, предполагает необходимость определения того, каким образом именно профессиональная деятельность руководителя влияет на состав и структурную организацию конфликтной компетентности. При этом, поиск закономерностей структурирования какой-либо системы предполагает необходимость определения критериев.

В нашем исследовании, мы опирались на исследования, проведенные А.А. Карпова [90], которые обосновали структуру метакогнитивных подсистем личности в управленческой деятельности. Нами предпринята попытка возможного описания конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности через взаимовлияние метакогнитивных подсистем в структуре самой конфликтной компетентности.

Как известно, в своем обобщенном виде процесс деятельности может быть представлен посредством, так называемой формулы деятельности [105] (см. Рисунок 1.). Можно видеть, что данная формула деятельности включает в себя три основные составляющие - субъект деятельности, ее объект, а также сам процесс их взаимодействия.

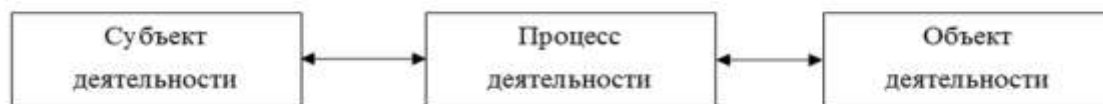


Рисунок 1. Формула деятельности

Несмотря на свой предельно общий характер, применяя данную формулу, можно говорить, что в составе структурной организации конфликтной компетентности, взятой именно в ее деятельностном измерении, представлены две группы подсистем. Первая обусловлена особенностями собственно психической организации субъекта, а вторая в основном обусловлена специфически объектной, то есть внешней детерминацией. Эти группы носят взаимосвязанный характер и лежат в основе структурирования всей метакогнитивной сферы профессиональной деятельности руководителя, что и определяет содержание данного критерия, которое состоит в следующем [97].

Этот критерий предполагает выделение тех подсистем, которые формируются в профессиональной деятельности руководителя под влиянием ее специфической детерминации с учетом их сохранения и взаимодействия. Тем самым, искомый критерий должен дифференцировать состав субсистемного уровня на две категории. К ним можно отнести подсистемы, преимущественно с личностной и преимущественно с деятельностной детерминацией.

Это субъектно-деятельностный критерий [90], который является своего рода первым вектором, лежащим в основе многомерной модели структуры конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя.

Наряду с этим существует еще один фактор спецификации конфликтной компетентности связанный с принадлежностью данной компетенции к особому классу деятельности - к субъект-субъектному [163]. Данное обстоятельство имеет определяющее значение в плане раскрытия особенностей структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя. Это связано с тем, что предметом и объектом деятельности



руководителя являются другие субъекты - другие люди, т.е. социальные объекты. Данное положение нами учтено при выделении второго критерия - субъект-объектного.

Наконец, в целях выявления особенностей дифференциации и структурной организации основных подсистем, входящих в состав организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя, необходимо было учесть еще один вектор ее спецификации. Его сущность заключается в наличии в структуре управления двух основных направлений его реализации - инструментального и экспрессивного. Они рассматриваются в качестве оснований для выделения стилевых особенностей, для дифференциации различных групп профессионально важных качеств руководителя [206, 247]. Это критерий инструментальности-экспрессивности.

Три сформулированных выше критерия нами были рассмотрены в качестве своеобразных оснований - векторов для структурирования всего содержания субсистемного уровня конфликтной компетентности руководителя. Они, являясь достаточно независимыми, в то же время взаимодополняют друг друга. В связи с этим их можно, на наш взгляд, рассматривать как три координаты для структурирования субсистемного уровня конфликтной компетентности руководителя. В графической форме ее структура может быть представлена с этих позиций в виде, изображенном на Рисунке 2.

Такое представление структуры подсистем является удобным способом их систематизации и средством их схематического представления. С его позиций оказывается возможным рассмотреть закономерности структурной организации субсистемного уровня конфликтной компетентности руководителя. В схеме, представленной на Рисунке 2., можно видеть, что конфликтная компетентность на субсистемном уровне образована его сторонами, а не вершинами куба и не его гранями.

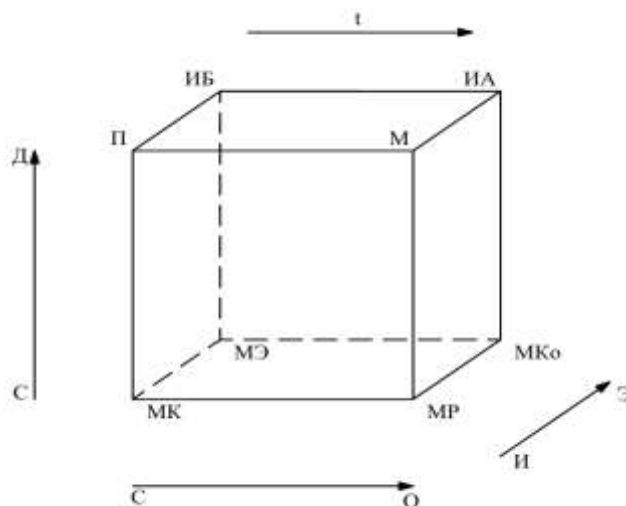


Рисунок .2. Структура конфликтной компетентности руководителя

Обозначения: На вершинах куба отображены основные подсистемы: МК - метакогнитивная, МР - метарегулятивная, МКo - метакоммуникативная, МЭ - метаэмоциональная, ИА - интеракционная, ИБ - ингибиторная, П - процедуральная, М - мониторинговая; С-Д - 1-й критерий: «субъектно-деятельностный»; С-О - 2-й критерий: «субъект-объектный»; И-Э - 3-й критерий: «инструментально-экспрессивный»; t - временная координата.

Можно видеть, что любая из этих сторон куба несет важный психологический смысл и наполнена своим специфическим содержанием, что приводит к дифференциации определенных групп по отношению к тем или иным подсистемам.

Так, нижняя сторона куба включает в себя подсистемы, имеющие выраженную личностную детерминацию. Это метакогнитивная, метарегулятивная, метакоммуникативная и метаэмоциональная подсистемы. Верхняя сторона включает подсистемы, имеющие выраженную детерминацию деятельностных факторов. Это процедуральная, мониторинговая, ингибиторная и интеракционная подсистемы. Левая сторона куба объединяет в качественно однородную группу такие подсистемы, которые имеют внутреннюю направленность. Это метакогнитивная, процедуральная, метаэмоциональная и ингибиторная подсистемы. Правая же сторона фиксирует в себе качественно

иную группу подсистем, имеющую преимущественно внешнюю - объектную направленность. Эти подсистемы имеют социо-ориентацию. К ним относятся метарегулятивная, мониторинговая, интеракционная и метакоммуникативная подсистемы. Как мы видим ближняя сторона куба синтезирует в себе группу подсистем инструментального плана. Дальняя его сторона объединяет группу подсистем экспрессивного плана.

Таким образом, в итоге дифференцируются шесть указанных выше групп подсистем. При использовании различных классификационных оснований можно видеть, что одни и те же подсистемы входят в разные группы. Это подтверждает некую определенную условность любой классификации сложных систем и указывает на взаимопроникновение подсистем друг в друга и их взаимосвязь.

На наш взгляд, не случайно личностная сторона, синтезирующая в себе подсистемы, формирующиеся под преобладающим влиянием личностной детерминации, расположена внизу, то есть символизируют основание, фундамент куба. И, наоборот, подсистемы, складывающиеся под влиянием деятельностной детерминации, образуют верхнюю сторону куба, то есть надстраиваются над основанием и символично характеризуют вторичность от нее, то есть первичность личностной детерминации. Аналогично этому, левая сторона синтезирует в себе те подсистемы, которые имеют внутреннюю ориентацию и носят субъектно-обусловленный характер. Правая сторона включает те подсистемы, которые имеют преимущественно внешнюю, социальную ориентацию и являются поэтому вторичными по отношению к левой стороне. А направленность данного вектора слева направо символично характеризует первичность личностного начала в структуре всех подсистем.

Данное представление подчеркивает наличие структурированности подсистем, то есть наличие закономерных связей и зависимостей между ними. Эти связи вытекают из принадлежности соответствующих подсистем к тем или иным их группам и имеют множественность связей, существующих внутри субсистемного уровня конфликтной компетентности, которые наглядно представлены на Рисунке 2. Именно эта множественность, на наш взгляд,

может являться объективным свидетельством высокой степени структурированности и многомерности субсистемного уровня конфликтной компетентности, что и будет впоследствии показано.

Мы предполагаем, что представленная на Рисунке 2 модель структуры конфликтной компетентности руководителя фиксирует не только статический аспект его структурной организации, но и является функционально динамичной в аспекте ее формирования и развития, то есть в генетическом плане. Это обуславливает необходимость дополнения системы из трех критериев еще одной координатой - временной [90].

Мы можем также наблюдать, что представленные подсистемы взаимопроникают друг в друга. Это проявляется, в частности, в том, что одни и те же подсистемы входят во все три различные группы. Синтез подсистем, их неаддитивность обеспечиваются и посредством представительства одних и тех же метакогнитивных образований в разных подсистемах.

В контексте непосредственно профессиональной деятельности руководителя можно охарактеризовать функциональное проявление конфликтной компетентности через описанные выше подсистемы метакогнитивной сферы личности субъекта труда. Так, метакогнитивную подсистему конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя, по нашему мнению, можно связать со способностью выделения конфликтной проблемности, общим пониманием субъектом сущности процессов, которые имеют место в конфликте, а также степенью их обоснованности и применимости. По отношению ко второй основной подсистеме - метарегулятивной - это способности, связанные с контролем за тремя ключевыми процессами регулятивного плана (принятием решения, планированием и контролем). По отношению к двум другим и также основным подсистемам - метаэмоциональной и интеракционной это базовые качества, которые дифференцируются в составе, соответственно, эмоционального и социального интеллекта. Для интеракционной и метакоммуникативной подсистем, сопряженных в основном с социальным интеллектом, характерны способности, связанные с умением понимать и учитывать точку зрения других

людей, с умением хорошо адаптироваться в социальных ситуациях. Процедуральная, мониторинговая и ингибиторная подсистемы характеризуют базовые качества, связанные со способностью контроля собственно своей профессиональной деятельности.

Представленная выше многомерная модель структурной организации конфликтной компетентности руководителя позволяет с высокой степенью очевидности выявить и естественным образом учесть еще одну важную особенность, которая предполагает самим своим содержанием еще и генетический, точнее - профессиогенетический аспект [227, 238]. Важность которого обусловлена, прежде всего, возможностью формирования и развития конфликтной компетентности руководителя опираясь на взаимовлияние и взаимодополнение, представленных выше подсистем.

Таким образом, данная многомерная модель в полной мере раскрывает структуру организации основных подсистем метакогнитивного плана, характеризующих в своей совокупности субсистемный уровень конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя.

Далее необходимо отметить, что в предыдущих параграфах дана характеристика трех основных уровней, которые предположительно входят в общий состав конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя - метасистемного, общесистемного и субсистемного. При этом каждый из них явным образом соответствует какому-либо основному значению критерия-дискриминатора, который положен в основу дифференциации уровней структурной организации и который обусловлен реализуемым в данной работе общим методологическим подходом. Вместе с тем, данный критерий включает в себя пять основных значений и, соответственно, предполагает необходимость дифференциации именно пяти основных уровней. В силу этого, остается открытым описание компонентного и элементного уровня.

В этой связи целесообразно отнестись к исследованиям М.В. Башкина [18], который, как уже было отмечено выше, исследовал конфликтную

компетентность, выделяя структуру конфликтной компетентности на компонентном и элементном уровнях ее организации.

Вышесказанное позволяет сделать заключение обобщающего плана, согласно которому феномен конфликтной компетентности построен на основе структурно-уровневого, иерархического принципа. С этих позиций оказывается возможной экспликация общего состава и конкретного содержания его основных уровней, а также закономерности их соорганизации. В нашем исследовании это общесистемный и субсистемный уровни.

Другими словами, рассматривая конфликтную компетентность с системных позиций и представляя ее как когнитивно-регуляторную подсистему профессионализма, связанную с умениями управлять конфликтом и конструктивно разрешать его, мы построили теоретическую модель структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя (см. Рисунок 3.). При этом мы опирались на методологические основания, описанные выше.

Теоретическая модель структурно - уровневой организации конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности представлена как иерархия уровней: метасистемного, общесистемного, субсистемного, компонентного и элементного.

Так, на метасистемном уровне локализованы специфические образования, принадлежащие к более общим целостностям - к метасистемам личность и деятельность. Важно отметить, что эти метасистемы функционально включены, «встроены» в содержание самой конфликтной компетентности.

Системный уровень характеризует уровень целостности, на котором конфликтная компетентность представлена во всей полноте состава, структуры и качественных характеристик. Субсистемный уровень - это уровень отдельных подсистем, формирующихся для обеспечения различных ее функциональных проявлений и имеющих собственное достаточно сложное строение. Всего на субсистемном уровне дифференцируется 8 подсистем, при этом 4 из них детерминированы метасистемой личность - это метакогнитивная,

метарегулятивная, метакоммуникативная и метаэмоциональная подсистемы, а 4 других имеют деятельностную детерминацию - это процедуральная, мониторинговая, интеракционная и ингибиторная подсистемы. Данные подсистемы находят свое отражение в понятии метакогнитивной сферы личности субъекта труда.

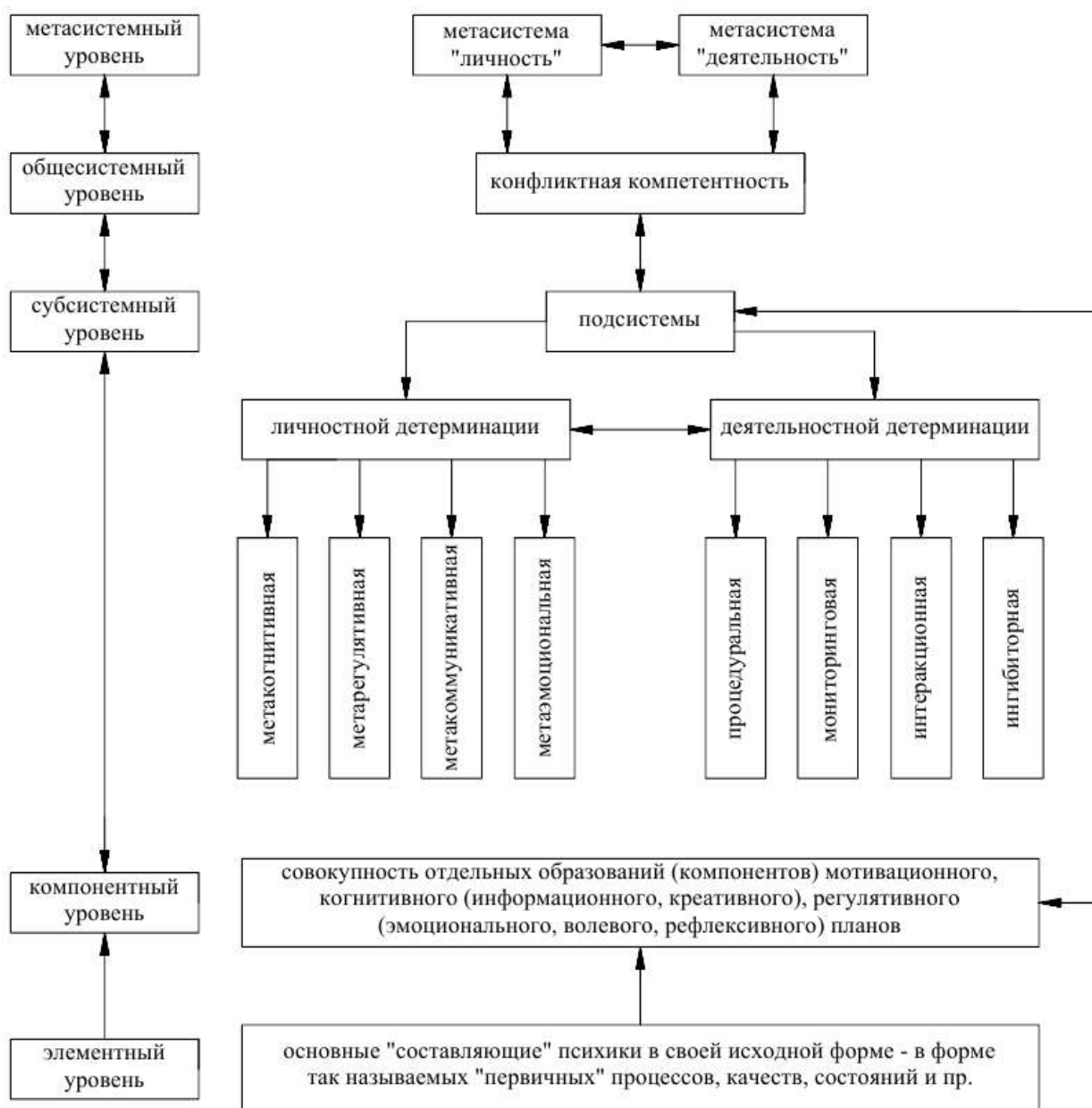


Рисунок 3. Модель структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя

Субсистемный уровень принципиально гетерогенен, поскольку предполагает множество различных по сложности частных декомпозиций подсистем. Уровень структурных компонентов как базовых единиц целого дифференцируется на два качественно специфических по своим характеристикам уровня - собственно компонентный и элементный. При этом, компонентный уровень представлен совокупностью отдельных образований мотивационного, когнитивного (информационного и креативного), регулятивного (эмоционального, волевого, рефлексивного) планов, а элементный уровень представлен основными составляющими психики в своей исходной форме - в форме первичных процессов качеств и состояний.

Таким образом, совокупность представленных в данной главе результатов следует рассматривать в качестве необходимой и во многом достаточной теоретической основы для организации и осуществления собственно эмпирических исследований конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя. Данное заключение обусловлено тем, что эти результаты дают не только общее решение вопроса о принципах и закономерностях ее организации, но и служат адекватной основой для организации комплексной программы ее эмпирико-экспериментальных исследований.

### **Выводы по 2 главе**

1. В свете метасистемного подхода конфликтная компетентность как профессионально важное качество руководителя раскрывается как одна из типичных разновидностей особого класса систем со встроенным метасистемным уровнем.

2. Теоретическая модель структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя включает в себя совокупность из пяти основных уровней организации: элементный, компонентный, субсистемный, общесистемный, метасистемный.



3. На метасистемном уровне локализованы специфические образования, принадлежащие к более общим целостностям - к метасистемам «личность» и «деятельность». Они функционально включены, встроены в содержание самой конфликтной компетентности. Основным механизмом этого включения является механизм функциональной обратимости.

4. Особую роль в общей организации конфликтной компетентности руководителя играет уровень, который не был описан до настоящего времени - субсистемный. Он образован закономерным сочетанием основных подсистем метакогнитивного плана: метакогнитивной, метарегулятивной, метакоммуникативной, метаэмоциональной, процедуральной, мониторинговой, ингибиторной, интеракционной.

5. Многомерная модель структурной организации основных подсистем метакогнитивного плана, характеризующих в своей совокупности субсистемный уровень конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя, образована синтезом трех содержательных координат ортогональных по отношению друг к другу: «субъектно-деятельностной», «субъект-объектной», «инструментально-экспрессивной», а также четвертой - временной координатой.

6. Совокупность представленных в данной главе результатов следует рассматривать в качестве необходимой и во многом достаточной теоретической основой для организации комплексной программы эмпирико-экспериментальных исследований. Данный вывод обусловлен тем, что представленный анализ дает общее решение вопроса о принципах и закономерностях организации конфликтной компетентности. С этих позиций оказывается возможной экспликация общего состава и конкретного содержания основных уровней конфликтной компетентности руководителя, а также закономерности их соорганизации. В нашем исследовании это общесистемный и субсистемный уровни.

### **ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРНО-УРОВНЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ В ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

#### **3.1. Методы и процедура эмпирического исследования конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя**

Материалы теоретико-методологического плана, представленные в предыдущих главах, использовались нами в дальнейшем в качестве теоретической основы для решения ряда прикладных эмпирических задач. Среди этих материалов и развернутая характеристика состава и содержания конфликтной компетентности руководителя как регулятора его профессиональной деятельности, и сущностные характеристики, содержательно раскрывающие особенности и закономерности исследуемой компетентности. Однако ряд сформулированных выводов носят предположительный характер и выступают в качестве исследовательских гипотез. Для придания этим выводам статус доказанных положений их следует подвергнуть эмпирической верификации.

В рамках нашего исследования - это обоснование предположения, согласно которому структурно-уровневая организация конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя обусловлена закономерностями структурной детерминации подсистем метакогнитивного потенциала, который представлен метакогнитивной, метарегулятивной, метакоммуникативной, метаэмоциональной, процедуральной, мониторинговой, ингибиторной, интеракционной подсистемами субъекта труда.

Поэтому все задачи исследовательского плана должны быть сконцентрированы на обосновании этого базового предположения. В свою очередь, из методологии психологических исследований известно, что верификация представлений о структурно-уровневой организации тех или иных психических образований предполагает ее реализацию в определенных

направлениях [67, 90, 99]. Это, прежде всего, доказательство существования качественного своеобразия каждого из исследуемых уровней, которое проявляется в их дифференцированности и характеризуется качественной определенностью и качественной специфичностью. Наличие такого рода качественных различий у дифференцированных уровней и будет являться одной из задач верификационного плана.

Необходимо учитывать обстоятельство, что система, в которой воплощены эти принципы структурно-уровневой организации, характеризуется еще и наличием вполне определенных закономерностей, межуровневых взаимодействий и взаимопереходов [22, 23, 32, 67]. В силу этого дифференцированные уровни и их общую совокупность необходимо рассмотреть в плане наличия такого рода взаимодействий и переходов, что позволит обосновать сам уровневый принцип организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя.

В качестве еще одной задачи выступает необходимость доказать качественную разнородность уровней. То есть показать, что дифференцируемые уровни имеют глубокие качественные различия по своему содержанию. Для них характерны различия по характеру интегративных средств и механизмов, лежащих в их основе. Они имеют глубоко различные феноменологические проявления, включают специфические и разнородные по отношению друг к другу компоненты [93].

Сформулированные выше задачи и составляют основной предмет эмпирической части настоящего исследования. Это означает, что каждый из охарактеризованных выше уровней должен быть подвергнут исследованию как в аспекте его основных закономерностей, то есть его качественной определенности, так и в аспекте его качественной специфичности по отношению ко всем другим уровням.

Необходимо особенно отметить, что в настоящее время уже имеется опыт решения такого рода задач [90]. Общие принципы уровневой организации систем были исследованы на материале целого ряда важных предметов психологического

исследования [20, 31, 35, 44, 60, 82, 157 и др.]. Поэтому мы считаем, что опыт и результаты, полученные в процессе этих исследований, необходимо учесть при изучении структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя. Исходя из этого, общая стратегия и программа исследования должна быть в значительной степени инвариантной по отношению к уже проведенным исследованиям и, более того, она должна базироваться на опыте их проведения [90].

В настоящей работе был реализован следующий подход к исследованию конфликтной компетентности руководителя. Акцент был сделан на субсистемный уровень организации конфликтной компетентности, так как он занимает в охарактеризованной выше иерархии центральное место. Кроме этого отметим, что такой выбор обусловлен не только его центральным положением в общей иерархии уровней, но и его важнейшими, атрибутивными характеристиками, а также спецификой его роли в регуляции профессиональной деятельности руководителя (в нашем исследовании - руководителя образовательной организации).

При этом напомним, что компонентный и элементный уровень конфликтной компетентности был подробно исследован в работах М.В. Башкина [18] и не является предметом нашего исследования.

Главная задача исследования субсистемного уровня заключается в том, чтобы верифицировать само предположение о взаимосвязи метакогнитивного потенциала с конфликтной компетентностью и только после этого решать выше обозначенные задачи как таковые. Для этого необходимо обосновать само наличие подсистем метакогнитивного потенциала в качестве специфических и относительно самостоятельных образований конфликтной компетентности. И только потом приступить к верификации предположения о том, что совокупность подсистем метакогнитивного потенциала образуют качественно специфический уровень организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя - субсистемный уровень. Решение данной задачи предполагает организацию исследований в следующих основных направлениях.

Прежде всего, следует показать, что субсистемный уровень является особым, качественно специфическим уровнем, входящим в общую структурно-уровневую организацию конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя образовательной организации. Далее подвергнуть верификации предположение о том, что субсистемный уровень организации конфликтной компетентности не сводится ни к одному иному уровню организации и прежде всего к двум соседним с ним уровням - к собственно системному уровню ее организации и к компонентному.

Затем необходимо раскрыть конкретные закономерности организации самих дифференцированных подсистем метакогнитивного потенциала субъекта труда, лежащих, как мы предположили, в основе конфликтной компетентности его профессиональной деятельности, то есть профессиональной деятельности руководителя образовательной организации.

Только после этого данные подсистемы когнитивного потенциала могут быть взяты для анализа структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности. Что и позволит нам в дальнейшем реализовать замысел нашего исследования и описать существенные особенности структурно-уровневой организации конфликтной компетентности.

При планировании исследования, его организации и проведении мы руководствовались тем, что в методологии эмпирического психологического исследования существует целый ряд схем организации и планирования экспериментов, а также обработки их результатов [16, 177]. При этом наиболее конструктивными средствами обнаружения организационных системных феноменов и закономерностей изучаемого объекта выступают такие процедуры организации эмпирического исследования, которые позволяют одновременно решить две взаимодополняющие задачи. Это - определение влияния отдельных факторов на зависимую переменную и выявление содержания, характера и силы взаимодействия этих факторов друг с другом, то есть фактически их структурную организацию [16, 63, 65, 177].

При обработке данных нами применялись следующие методы: метод анализа матриц интеркорреляций, метод нахождения структурограмм и их последующего анализа, многофакторный дисперсионный анализ. Важной особенностью всех указанных методов является то, что они могут быть реализованы в комплексе друг с другом по отношению к обработке одних и тех же массивов экспериментальных данных, что дает основания для верификации результатов, полученных разными методами, повышает степень обоснованности общих выводов исследования. Поэтому совокупность указанных методов был применен в реализованном нами цикле исследований.

Всю совокупность результатов можно подразделить на данные, полученные на основе метода многомерного корреляционного анализа и на данные, полученные посредством многофакторного дисперсионного анализа.

Вместе с тем, прежде чем непосредственно перейти к рассмотрению полученных с их помощью результатов, необходимо дать специальную характеристику той методической базы, на основе которой проводилась диагностика как отдельных параметров конфликтной компетентности, так и основных ее подсистем.

Выбор психодиагностического инструментария для исследования осуществлялся с учетом следующих аспектов:

- с точки зрения психометрии, измерения, проводимые с помощью выбранных нами диагностических методик должны являться надежными и валидными;
- с рамках системной методологии (В.А. Барабанщиков [16], Ю.М. Забродин [68], А.В. Карпов [104], Б.Ф. Ломов [148], В.Е. Орел [169] , В.Д. Шадриков [225]), изучаемые с помощью данных методик диагностические переменные должны системно характеризовать конфликтную компетентность как сложную, структурно-функциональную систему, состоящую из определенных взаимосвязанных подсистем метакогнитивного потенциала;
- предпочтение было отдано самооценочным методикам, поскольку содержательно они более близки задачам исследования.

В процессе исследования был использован «Комплексный опросник метакогнитивного потенциала (КОМП)» [90, С.383]. Данный опросник позволяет исследовать подсистемы метакогнитивного потенциала, такие как: метакогнитивная, метарегулятивная, метакоммуникативная, метаэмоциональная, процедуральная, мониторинговая, ингибиторная и интеракционная (см. Приложение 1).

Также в качестве методик для изучения базовых качеств конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя использовались, хорошо зарекомендовавшие себя ранее:

- методика диагностики ведущего типа реагирования (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева [112]);
- методика «Конфликтная компетентность» (М.В. Башкин, В.А. Горшкова, А.М. Воскресенский [17]).

Дадим краткое описание использованного в исследовании психодиагностического инструментария.

Для определения типа реагирования личности в ситуации конфликта использовалась методика «Диагностика ведущего типа реагирования» М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой.

Под ведущим типом реагирования авторами методики понимается совокупность поведенческих, вербальных и эмоциональных реакций человека, проявляющихся в любой конфликтной ситуации и определяющих агрессивный способ поведения человека, уход или оптимальный способ разрешения конфликтной ситуации - решение. Ведущий тип реагирования является относительно устойчивой характерологической особенностью личности и в значительной степени определяет способ ее взаимодействия в конфликтной обстановке. Данная методика позволяет выявить в какой степени в поведенческом репертуаре человека представлены различные типы реагирования в конфликте.

В рамках нашего исследования при помощи данной методики, необходимо было выявить руководителей с типом реагирования «оптимальное решение» с целью выявления какие-либо закономерных отношений между степенью и

характером структурной организации основных метакогнитивных подсистем, характеризующих конфликтную компетентность руководителя и выраженностью ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации «оптимальное решение». Это связано с тем, что данный способ поведения является наиболее эффективным и конструктивным при разрешении конфликта. Тип реагирования «оптимальное решение» означает признание человеком различия во мнениях, готовность ознакомиться с иными точками зрения, чтобы понять причины конфликта и выработать стратегию действий, приемлемую для обеих сторон и обеспечивающую достижение социально полезной цели.

Для решения задач эмпирического исследования, связанных с выявлением специфических особенностей взаимосвязи компонентов конфликтной компетентности и подсистем метакогнитивного потенциала от общего уровня выраженности конфликтной компетентности использовалась методика «Конфликтная компетентность» М.В. Башкина, В.А. Горшковой, А.М. Воскресенского. Методика позволяет определить не только общий уровень сформированности конфликтной компетентности на основе комплексной оценки уровня сформированности когнитивного, мотивационного и регулятивного ее компонентов, но и дифференцировать выборку респондентов по степени выраженности конфликтной компетентности.

Резюмируя отметим, что данное диссертационное исследование проводилось в четыре этапа. На первом этапе осуществлен анализ состояния проблемы в современной психолого-педагогической литературе и проведено теоретическое исследование методологических основ структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя. На втором этапе проведено пилотажное исследование с целью уточнения содержания и функциональной нагрузки понятия «конфликтная компетентность», выявления зависимости между конфликтной компетентностью, типом реагирования в конфликтной ситуации и подсистемами метакогнитивного потенциала. На третьем этапе проведено исследование системных свойств структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя образовательной



организации на общесистемном и субсистемном уровнях, выявление горизонтальных взаимосвязей внутри уровней и вертикальных связей между составными ее предикторами. На четвертом этапе обобщены результаты исследования структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя и обоснованы методические рекомендации ее формирования и развития.

Эмпирическое исследование проводилось в период с 2015 по 2018 год на базе ГБОУ ДПО Тверской областной институт усовершенствования учителей. Общий объем выборки - 240 респондентов, директоров образовательных организаций. Из них 93% женщин, средний возраст - 48,4 года, 88% имеют профильное высшее образование, что репрезентативно отображает реальную ситуацию управленческих кадров в образовательных организациях Тверской области.

Как уже говорилось выше, статистическая обработка данных исследования включала в себя ряд процедур: корреляционный, многофакторный дисперсионный анализ; структурный анализ (метод, разработанный А.В. Карповым и В.Д. Шадриковым [102, 226]), метод оценки степени организованности корреляционных плеяд и характера их конфигурации (А.В. Карпов [98]). Применение метода структурного анализа позволяет нам выявить структуру конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности. При этом данный метод, что особенно важно, позволяет выявлять базовые качества субъекта труда. Именно базовые качества рассматриваются как наиболее важные для структурной организации всей системы индивидуальных качеств [там же]. Значимость выявления базовых качеств личности, обусловлена тем, что они имеют в общей структуре ее качеств наибольший структурный вес, то есть характеризуются наибольшим числом и наибольшей значимостью связей. Для подсчета степени организованности корреляционных плеяд использовались специальные индексы, предложенные А.В. Карповым [98]: индекс когерентности структуры (ИКС), индекс дивергентности структуры (ИДС) и индекс организованности структуры (ИОС).

Индекс когерентности структуры позволяет проанализировать меру интегрированности базовых качеств и определяется суммированием положительных корреляционных связей с учетом их значимости. Индекс дивергентности, напротив, характеризует меру дифференцированности входящих в структуру качеств и определяется суммированием отрицательных корреляций. Соотношение этих индексов дает наиболее интегральный показатель - индекс организованности структуры, выражающий меру общей скоординированности качеств в структуре и рассчитывающийся по формуле (1).

$$\text{ИОС} = \sum (\text{ИКС} + \text{ИДС}) \quad (1)$$

При этом связям значимым при  $p=0,01$  приписывается весовой коэффициент в 3 балла, а при  $p=0,05$  приписывается весовой коэффициент в 2 балла. В ряде случаев учитываются и связи на  $p=0,1$ . Им приписывается весовой коэффициент в 1 балл. Полученные по всей структуре веса величины суммируются, что позволяет получить значения указанных индексов.

Процедура обработки данных осуществлялась с помощью пакета MS Excel 2007 и программы статистической обработки «SPSS 23.0».

Таким образом, выбранный в исследовании подход реализуется на основе разработанной нами теоретической модели структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя образовательной организации. Используемые методы, на наш взгляд, позволили целостно изучить подсистемы когнитивного потенциала, характеризующие конфликтную компетентность руководителя в его профессиональной деятельности.

## **3.2. Результаты эмпирического исследования. Анализ и интерпретация закономерностей структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя**

### **3.2.1. Специфика функционального содержания подсистем конфликтной компетентности**

С целью уточнения содержания и функциональной нагрузки понятия «конфликтная компетентность», выявления зависимости между конфликтной компетентностью, типом реагирования в конфликтной ситуации и подсистемами метакогнитивного потенциала нами проведено в рамках пилотажного исследования анкетирование 40 руководителей образовательных организаций, проходивших курсы повышения квалификации в ГБОУ ДПО Тверской областной институт усовершенствования учителей.

**Результаты пилотажного исследования.** В рамках пилотажного исследования нами, с одной стороны, выявлялось отношение руководителей образовательных организаций к конфликту, их представление о конфликтной компетентности и о личностных качествах, характеризующих феномен конфликтной компетентности. С другой стороны, с целью уточнения гипотезы исследования проверялось предположение о возможной зависимости конфликтной компетентности от подсистем метакогнитивного потенциала и типа реагирования в конфликте.

В результате проведенного исследования выяснилось, что более 30% опрошенных руководителей образовательных организаций негативно относятся к конфликтам, поскольку они отрицательно сказываются на отношении, настроении и состоянии человека и отнимают у него много энергии. Положительное отношение к конфликтам выразили более половины руководителей. Они мотивировали это тем, что конфликт способствует развитию личностных качеств, приобретению опыта в процессе профессионализации личности. В ответах этой группы руководителей было обозначено, что конфликт обеспечивает возможность

проанализировать ситуацию и на этой основе изменить свое отношение к ней, определить дальнейший путь выхода из конфликтной ситуации. Также было подчеркнуто то, что конфликт способствует обнаружению наиболее слабых и уязвимых мест в отношениях между коллегами и иногда является единственным способом нахождения оптимального решения.

Отметим, что руководители, выразившие негативное отношение к конфликту, имеют стаж работы менее 5 лет. Почти все руководители, подчеркнувшие положительные стороны конфликта, трудятся в сфере образования более десяти лет. Они рассматривают конфликт как конструктивное явление, способствующее личностному и профессиональному росту его участников, а не как деструктивное. При этом наблюдалась тенденция, что с увеличением стажа трудовой деятельности у руководителей меняется их отношение к конфликту.

Понятие «конфликтная компетентность» объяснялось подавляющим большинством респондентов через описание соответствующих умений и способностей личности. Отмечались такие умения, как умение адекватно воспринимать и отстраненно анализировать конфликтную ситуацию, видеть причины конфликта, умение выслушать оппонента и обсудить с ним возможные пути решения проблемы, умение разрешать конфликт без оскорбления его участников, умение хорошо адаптироваться в социальных ситуациях, умение с минимальными затратами выходить из столкновения, учитывая интересы другого человека.

Обобщая полученные ответы, можно говорить о том, что конфликтную компетентность в профессиональной деятельности руководителя образовательной организации респонденты связывают со способностью выделения конфликтной проблемности, со способностью управлять процессами принятия решения, планирования и контроля, со способностью понимать и учитывать точку зрения других людей, со способностью контролировать свою деятельность, со способностью конструктивного взаимодействия. Особое внимание респонденты обратили на необходимость понимания руководителем сущности тех процессов,

которые имеют место быть в конфликте, а также степень их обоснованности и применимости.

Респонденты характеризовали конфликтную компетентность и через комплекс личностных качеств, необходимых при конструктивном межличностном взаимодействии. К числу таких качеств руководители относят гибкость мышления и поведения, толерантность, способность к рефлексии, эмоциональную устойчивость, честность, наличие чувства юмора, аналитический склад ума, способность к эмпатии, открытость и доброжелательность, способность достижения консенсуса, креативность, готовность к саморазвитию и самореализации, уверенность в себе, решительность и инициативность, коммуникабельность.

Таким образом, в качестве основы понятия «конфликтная компетентность» руководители рассматривают различные категории: умение, способность, личностные качества. В целом, у специалистов отсутствует единое мнение относительно содержания понятия «конфликтная компетентность», его сущности и функциональной значимости в профессиональной деятельности руководителя образовательной организации.

В тоже время обращает на себя внимание то, что выделенные руководителями качества личности, составляющие основу конфликтной компетентности, во многом способствовали их функциональному представлению в предложенной и описанной в предыдущих главах данного исследования структуре конфликтной компетентности. В частности, проведенный выше психологический анализ профессиональной деятельности руководителя позволил на теоретическом уровне дифференцировать восемь основных подсистем, характеризующих конфликтную компетентность.

Метакогнитивную подсистему конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя, по нашему мнению, можно связать со способностью выделения конфликтной проблемности, общим пониманием субъектом сущности процессов, которые имеют место в конфликте, а также степенью их обоснованности и применимости. По отношению ко второй

основной подсистеме - метарегулятивной - это способности, связанные с контролем за тремя ключевыми процессами регулятивного плана (принятием решения, планированием и контролем). По отношению к двум другим и также основным подсистемам - метаэмоциональной и интеракционной это базовые качества, которые дифференцируются в составе, соответственно, эмоционального и социального интеллекта. Для интеракционной и метакоммуникативной подсистем, сопряженных в основном с социальным интеллектом, характерны способности, связанные с умением понимать и учитывать точку зрения других людей, с умением хорошо адаптироваться в социальных ситуациях. Процедуральная, мониторинговая и ингибиторная подсистемы характеризуют базовые качества, связанные со способностью контроля собственно своей профессиональной деятельности.

Таким образом, при вполне понятных и естественных различиях в формулировках, в названиях указываемых руководителями качеств, их общий смысл, конкретное содержание, а также их сравнительная приоритетность в обеспечении эффективности профессиональной деятельности оказались достаточно однозначными и могут быть охарактеризованы через подсистемы метакогнитивного потенциала личности, описанные во второй главе данного диссертационного исследования.

Для подтверждения вышесказанного, нами в рамках пилотажного исследования проведен корреляционный анализ между общим уровнем выраженности конфликтной компетентности (по методике «Конфликтная компетентность», М.В. Башкина, В.А. Горшковой, А.М. Воскресенского), типом реагирования в конфликте «Оптимальное решение» (по методике диагностики ведущего типа реагирования М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой) и выраженностью общего уровня метакогнитивного потенциала (использовался комплексный опросник метакогнитивного потенциала А.А. Карпова). В ходе пилотажного исследования была выявлена, а в дальнейшем, в рамках основного эмпирического исследования, подтверждена значимая положительная связь между уровнем выраженности конфликтной компетентности и выраженностью общего уровня

метакогнитивного потенциала ( $p < 0,01$ ). Также выявлена значимая положительная связь между типом реагирования в конфликте «Оптимальное решение» и выраженностью общего уровня метакогнитивного потенциала ( $p < 0,01$ ). Вышесказанное позволило нам выдвинуть гипотезу о том, что структурно-уровневая организация конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя обусловлена закономерностями структурной детерминации метакогнитивной, метарегулятивной, метакоммуникативной, метаэмоциональной, процедуральной, мониторинговой, ингибиторной, интеракционной подсистемами метакогнитивного потенциала личности.

Результаты корреляционного анализа, полученные непосредственно в рамках основного эмпирического исследования, представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Взаимосвязь конфликтной компетентности, метакогнитивного потенциала и типа реагирования в конфликте (по Пирсону),  $N=200$

	конфликтная компетентность общая	метакогнитивный потенциал	тип реагирования решение
конфликтная компетентность общая	1	,400**	,667**
метакогнитивный потенциал	,400**	1	,535**
тип реагирования решение	,667**	,535**	1
** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)			

Результаты корреляционного анализа подтверждают значимую положительную связь между общим уровнем выраженности конфликтной компетентности и выраженностью общего уровня метакогнитивного потенциала ( $r=0,400$ , при  $p < 0,01$ ), значимую положительную связь между общим уровнем выраженности конфликтной компетентности и типом реагирования в конфликте «Оптимальное решение» ( $r=0,667$ , при  $p < 0,01$ ). Подтверждена значимая положительная связь между типом реагирования в конфликте «Оптимальное

решение» и выраженностью общего уровня метакогнитивного потенциала ( $r=0,535$ , при  $p<0,01$ ).

### **3.2.2. Особенности и закономерности структурной организации конфликтной компетентности на субсистемном уровне**

Результаты, полученные в ходе теоретического и пилотажного исследований, служат основанием для более глубокого анализа взаимосвязей подсистем метакогнитивного потенциала, характеризующих конфликтную компетентность в профессиональной деятельности руководителя. Структурно-уровневый план комплексного системного исследования конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя предполагает рассмотрение содержания конфликтной компетентности с целью раскрытия особенностей и закономерностей ее структурной организации в целом и субсистемного уровня в частности. В более конкретном виде замысел данного исследования состоял в том, чтобы, во-первых, выявить доминирующие, базовые подсистемы и их составляющие, определить наличие конкретных взаимосвязей между ними как внутри субсистемного уровня, так и между уровнями: субсистемным – общесистемным, субсистемным – компонентным. Во-вторых, выяснить, существуют ли какие-либо закономерные отношения между степенью и характером структурной организации основных метакогнитивных подсистем и общей выраженностью конфликтной компетентности руководителя в целом, так и от уровня ее сформированности в частности.

На первом этапе основного исследования анализировался субсистемный уровень организации конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности. Для этого вначале определялась взаимосвязь подсистем метакогнитивного потенциала с общей выраженностью конфликтной компетентности руководителя (Приложение 2). Основные результаты представлены в Таблице 2.



Корреляционные связи конфликтной компетентности и подсистем  
метакогнитивного потенциала (по Спирману)

	МК	МР	МК <sub>ом</sub>	МЭ	П	М	ИБ	ИА
Конфликтная компетентность	,775**	,834**	,561**	,782**	,809**	,672**	,478**	,895**

Обозначения: МК - метакогнитивная, МР - метарегулятивная, МК<sub>о</sub> - метакоммуникативная, МЭ - метаэмоциональная, ИА - интеракционная, ИБ - ингибиторная, П - процедуральная, М - мониторинговая подсистемы.

\*\* - корреляция значима на уровне 0,01; \* - корреляция значима на уровне 0,05

Как мы видим из Таблицы 2, конфликтная компетентность значимо коррелирует с подсистемами метакогнитивного потенциала (корреляция значима на уровне 0,01). Следовательно, данные подсистемы когнитивного потенциала могут быть взяты для анализа структурно уровневой организации конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности, что и позволяет нам далее реализовать замысел нашего исследования.

Для начала, нами определялась мера сформированности восьми подсистем для каждой, дифференцированной ранее выборки по критерию различий в уровне развития у них как конфликтной компетентности, так и типа реагирования в конфликте. Затем по отношению к полученным диагностическим результатам реализовывался метод структурно-психологического анализа, предполагающий, как известно, определенную последовательность ряда специфических исследовательских процедур [97, 227]. Прежде всего, это применение процедуры многомерного корреляционного анализа по отношению ко всей совокупности полученных данных. Процедура включает в себя метод определения матриц интеркорреляций исследуемых параметров, метод построения структурограмм значимо коррелирующих параметров, метод вычисления индексов структурной

организации, описанный в параграфе 3.1. Напомним, что сущность метода определения индексов структурной организации состоит в следующем. К этим индексам относятся индекс когерентности структуры (ИКС), индекс дивергентности структуры (ИДС) и индекс организованности структуры (ИОС). Индекс когерентности структуры параметров определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; индекс дивергентности структуры - как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре; индекс организованности структуры - как функция соотношения общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости [100]. При этом учитываются связи, значимые при  $p=0,01$  (приписывается весовой коэффициент 3 балла), при  $p=0,05$  приписывается весовой коэффициент 2 балла. В ряде случаев учитываются и связи на  $p=0,10$  (приписывается весовой коэффициент 1 балл). Полученные по всей структуре веса величины суммируются, что позволяет получить значения указанных индексов.

Дифференциация выборки осуществлялась по методу «полярных групп», который предполагает предварительную дифференциацию общей выборки на группы по какому-либо критерию. В нашем исследовании в первую группу входят лица с относительно наибольшими значениями выраженности конфликтной компетентности, во вторую - со средними значениями, в третью - с относительно наименьшими значениями.

После этого для каждой из дифференцированных подгрупп испытуемых определялись матрицы интеркорреляций основных подсистем, характеризующих конфликтную компетентность (Приложение 3), и на их основе были построены соответствующие им структурограммы (они приведены на Рисунках 4-6).

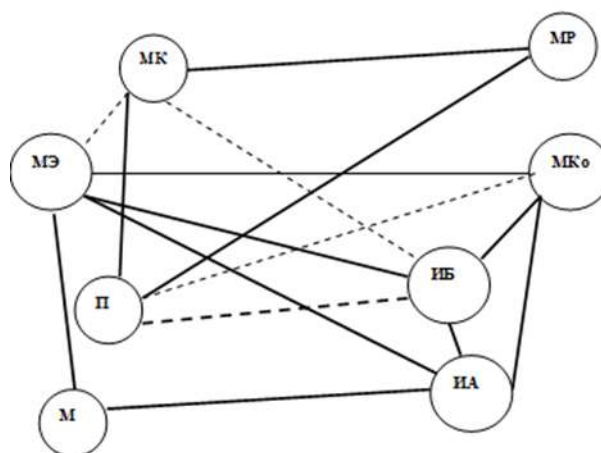


Рисунок 4. Структурограмма конфликтной компетентности

для группы с относительно низким значением конфликтной компетентности

Обозначения: МК - метакогнитивная, МР - метарегулятивная, МКо - метакоммуникативная, МЭ - метаэмоциональная, ИА - интеракционная, ИБ - ингибиторная, П - процедуральная, М - мониторинговая подсистемы; жирная линия - связи, значимые на  $p = 0,01$ ; полужирная линия - связи, значимые на  $p = 0,05$ ; сплошные линии - положительные связи; пунктирные линии - отрицательные связи

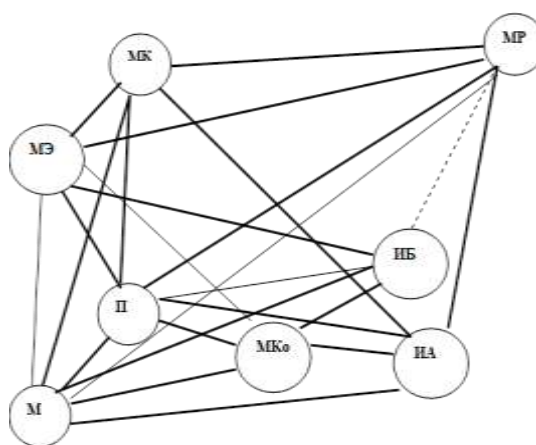


Рисунок 5. Структурограмма конфликтной компетентности

для группы с относительно средним значением конфликтной компетентности

Обозначения: МК - метакогнитивная, МР - метарегулятивная, МКо - метакоммуникативная, МЭ - метаэмоциональная, ИА - интеракционная, ИБ - ингибиторная, П - процедуральная, М - мониторинговая подсистемы; жирная линия - связи, значимые на  $p = 0,01$ ; полужирная линия - связи, значимые на  $p = 0,05$ ; сплошные линии - положительные связи; пунктирные линии - отрицательные связи

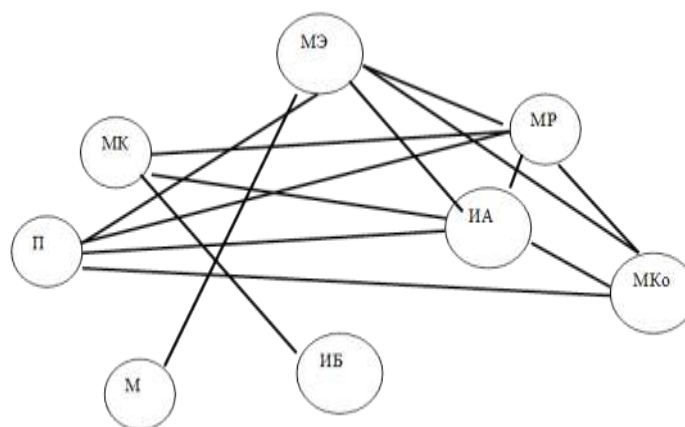


Рисунок 6. Структурограмма конфликтной компетентности для группы с относительно высоким значением конфликтной компетентности

Обозначения: МК - метакогнитивная, МР - метарегулятивная, МКо - метакоммуникативная, МЭ - метаэмоциональная, ИА - интеракционная, ИБ - ингибиторная, П - процедуральная, М - мониторинговая подсистемы; жирная линия - связи, значимые на  $p = 0,01$ ; полужирная линия - связи, значимые на  $p = 0,05$ ; сплошные линии - положительные связи; пунктирные линии - отрицательные связи

На представленных структурограммах визуально заметно большое количество пересекающихся между собой взаимосвязей. Четко выделить доминирующие подсистемы в конфликтной компетентности руководителей на этом этапе достаточно сложно, так как они взаимосвязаны одновременно практически со всеми подсистемами метакогнитивного потенциала, который, как было показано выше, и характеризует конфликтную компетентность.

На основе выделения сильных положительных взаимосвязей ( $p < 0,01$ ) можно утверждать, что, к примеру, процедуральная подсистема в структуре конфликтной компетентности положительно и значимо коррелирует с подсистемами метакогнитивной ( $p < 0,01$ ) и метарегулятивной ( $p < 0,01$ ) и отрицательно, но тоже значимо, с метакоммуникативной ( $p < 0,05$ ) и ингибиторной ( $p < 0,01$ ). Для сравнения, процедуральная подсистема в структуре конфликтной компетентности для группы с относительно высоким значением конфликтной компетентности положительно и значимо коррелирует с подсистемами метарегулятивной ( $p < 0,01$ ),

метаэмоциональной ( $p < 0,01$ ) и интеракционной ( $p < 0,01$ ) (а не метакогнитивной, как в случае, для группы с относительно низким значением конфликтной компетентности). Обращает на себя внимание и тот факт, что для данной группы респондентов обнаруживается противоположная значимая корреляция с метакоммуникативной ( $p < 0,01$ ) подсистемой (т.е. положительная). Заслуживает особого внимания выявленный факт, позволяющий предположить более высокий уровень организованности структуры у группы с относительно средним значением конфликтной компетентности, так как для этой группы обнаруживается положительная значимая корреляция со всеми подсистемами: метакоммуникативной ( $p < 0,01$ ), метарегулятивной ( $p < 0,01$ ), метакоммуникативной ( $p < 0,01$ ), метаэмоциональной ( $p < 0,01$ ), процедуральной ( $p < 0,01$ ), ингибиторной ( $p < 0,05$ ), интеракционной ( $p < 0,01$ ), мониторинговой ( $p < 0,01$ ).

Аналогичный анализ можно провести относительно специфики структурных взаимосвязей для каждой подсистемы. В тоже время, известно, чтобы выявить и охарактеризовать детерминацию какого-либо явления в плане его аналитических, «единичных» связей с отдельными индивидуальными качествами, подсистемами или иными параметрами целесообразно применить метод определения индексов структурной организации. Для этого нами определялись величины индексов структурной организации.

Они представлены в Таблице 3, и на их основе строились графики исследуемых зависимостей, представленные на Рисунке 7.

Так, на Рисунке 7 можно визуально заметить, что при возрастании конфликтной компетентности увеличивается степень интегрированности, а степень дивергентности структуры исследуемых подсистем уменьшается.

То есть в структуре конфликтной компетентности интегрирующие тенденции начинают преобладать над дифференцирующими при переходе от средних значений конфликтной компетентности к ее высоким значениям. Этот эмпирически выявленный факт позволяет выявить дополнительные особенности и закономерности.

Таблица 3.

Структурные индексы организации подсистем в группах руководителей с высоким, средним и низким уровнем выраженности конфликтной компетентности

Индексы	В	С	Н
ИКС	41	56	22
ИДС	0	0	7
ИОС	41	56	15

Обозначения: В - руководители с высоким уровнем выраженности конфликтной компетентности, С - руководители со средним уровнем выраженности конфликтной компетентности; Н - руководители с низким уровнем выраженности конфликтной компетентности. ИКС - индекс когерентности структуры подсистем; ИДС - индекс дивергентности структуры подсистем; ИОС - индекс организованности структуры подсистем

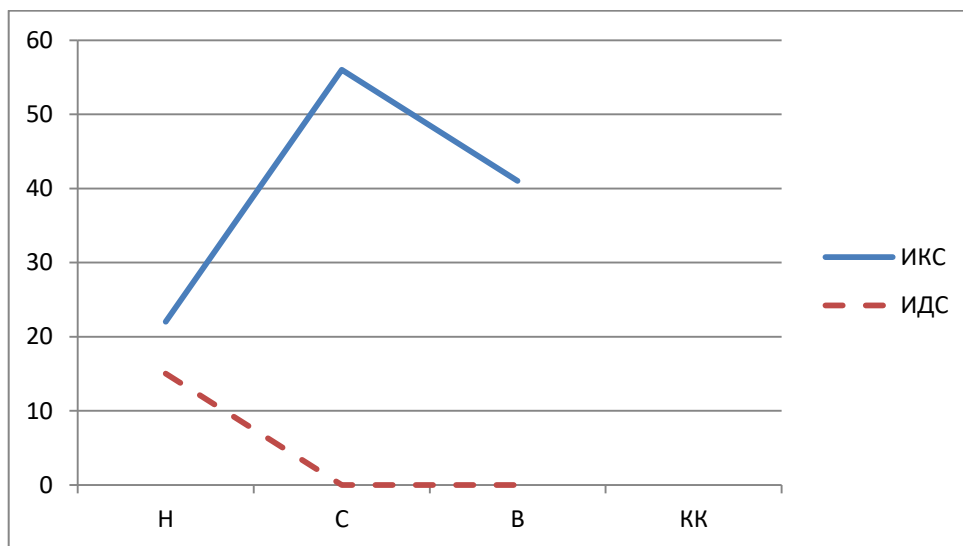


Рисунок 7. Зависимость значений индексов структурной организации подсистем от степени развития конфликтной компетентности

Обозначения: Ось ординат - значения индексов (в баллах использованной методики); сплошной линией обозначена зависимость индекса когерентности (ИКС); пунктирной линией обозначена зависимость индекса дивергентности (ИДС); КК - степень развития конфликтной компетентности: подгруппы Н - с низкой, С - средней и В - высокой степенью развития конфликтной компетентности.

К этим особенностям можно отнести то обстоятельство, что обе установленные зависимости значений индексов структурной организации подсистем от степени развития (выраженности) конфликтной компетентности руководителей образовательных организаций, взятые в их синтезе друг с другом, находят свое проявление в наиболее обобщенном и значимом показателе степени структурированности параметров конфликтной компетентности - в индексе организованности. При этом характерно, что ключевое значение имеет то, что динамика конфликтной компетентности носит характер инвертированной U-образной кривой, то есть является зависимостью «типа оптимум» (см. Рисунок 8).

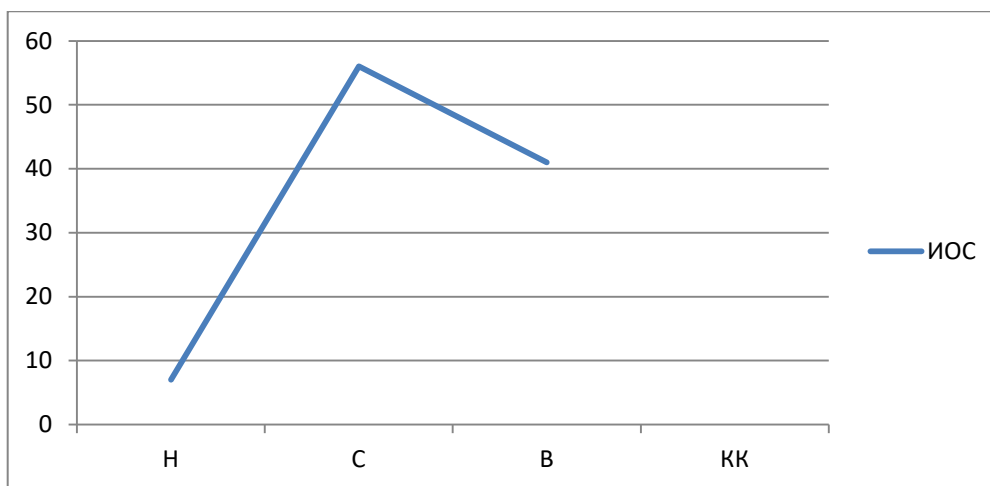


Рисунок 8. Зависимость индекса организованности структуры (ИОС) подсистем от степени развития конфликтной компетентности

Обозначения: И - значения индексов (в баллах использованной методики); КК - степень развития конфликтной компетентности: подгруппы Н - с низкой, С - средней, В - высокой степенью развития конфликтной компетентности, ИОС - индекс организованности структуры

Это означает, что максимальная структурированность и, как следствие, организованность исследуемых подсистем имеет место не на минимальных, но и не на максимальных уровнях ее общего развития, а на некоторых промежуточных, средних значениях. Следовательно, именно средний уровень, как оптимальный уровень конфликтной компетентности, может рассматриваться, с

точки зрения развертывания совокупности организационных средств по отношению к вышеописанным подсистемам, как наиболее действенный. Тем самым, вскрывается факт наиболее принципиального порядка. Он состоит в том, что наибольший уровень структурной организации основных подсистем конфликтной компетентности руководителя имеет место на среднем, а не на минимальном и не на максимальном уровне развития общей степени ее выраженности. Особо следует отметить то, что общий уровень конфликтной компетентности руководителя при его относительно наиболее высоких значениях ингибирует эффективность профессиональной деятельности.

В плане общей интерпретации полученных результатов принципиальное значение имеет и еще один - также эмпирически установленный результат. Так, при сопоставлении матриц интеркорреляций подсистем в подгруппах испытуемых со значимо различным уровнем развития конфликтной компетентности на предмет их «гомогенности-гетерогенности» методом экспресс- $\chi^2$  была выявлена их статистически достоверная ( $p=0,05$ ) разнородность. Следовательно, в этих подгруппах общие структуры подсистем конфликтной компетентности не только различаются в степени их организованности, структурированности, но и являются разнородными - качественно отличными друг от друга. В силу этого можно считать, что именно качественные трансформации общей структуры данных подсистем приводят к изменениям ее количественных характеристик - структурных индексов, т.е. степень структурной организации данных подсистем является функцией от общего уровня выраженности конфликтной компетентности. Следовательно, именно средний уровень является значимой детерминантой структурной организации самих подсистем. Причем сам характер этой детерминации не является простым, то есть не носит характера прямо пропорциональной зависимости. Он, напротив, существенно более сложен и неоднозначен, что и выражается в инвертированной U-образной зависимости между ними. Это, в свою очередь, означает, что максимум организационных эффектов сопряжен с некоторыми средними значениями метакогнитивного потенциала, но не с минимальными и не



максимальными.

Таким образом, анализ интеркорреляционных матриц (Приложение 3) и построенных структурограмм наглядно демонстрируют дифференциацию изучаемых подсистем для руководителей с разной степенью развития конфликтной компетентности.

Действительно, можно видеть, что базовыми для руководителей с низкой степенью развития конфликтной компетентности являются следующие подсистемы: интеракционная (ИОС=12), метаэмоциональная (ИОС=7), метакоммуникативная (ИОС=6). Для группы руководителей со средней степенью развития конфликтной компетентности это следующие подсистемы: интеракционная (ИОС=21), процедуральная (ИОС=20), мониторинговая (ИОС=19), метаэмоциональная (ИОС=16), метакогнитивная (ИОС=15), метакоммуникативная (ИОС=14), метарегулятивная (ИОС=12) и ингибиторная (ИОС=9). Кроме того, определение базовых подсистем по отношению к группе руководителей с относительно наиболее высокой степенью развития конфликтной компетентности показало, что для них в качестве таковых выступают следующие подсистемы: метаэмоциональная (ИОС=15), интеракционная (ИОС=15), метарегулятивная (ИОС=14). Наглядно представлено на Рисунке 9.

Анализ данных позволяет сделать следующие выводы.

Так, в группе руководителей с низкой степенью развития конфликтной компетентности в качестве базовых подсистем выступают те, которые сопряжены не с главным и основным – инструментальным контуром организации управленческой деятельности, а со вспомогательным контуром ее организации – с экспрессивным. Его суть заключается в ориентации руководителей, прежде всего, на межличностные отношения и контакты, на детерминанты интериндивидуального плана, на факторы интересубъектного характера - того, что обычно обозначается формулировкой: ориентация «на людей», а не «на дело».

Как мы видим, для руководителей со средней степенью развития конфликтной компетентности все исследуемые подсистемы являются базовыми и наиболее полно характеризуют саму конфликтную компетентность.

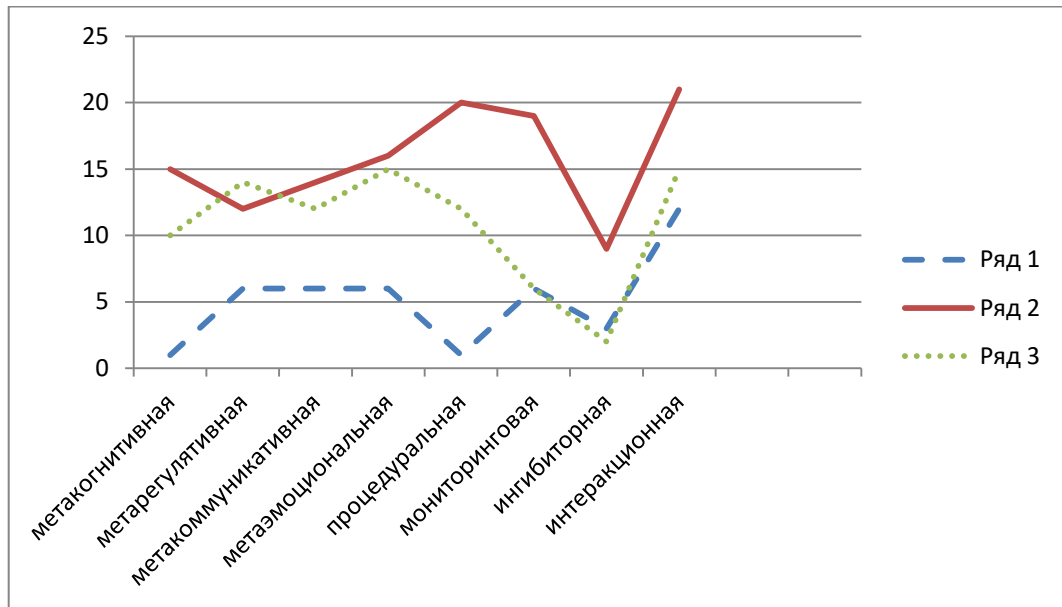


Рисунок 9. Зависимость значений индекса организованности структуры (ИОС) подсистем конфликтной компетентности от степени ее выраженности.

Обозначения: на оси ординат представлены значения индексов (в баллах использованной методики); на оси абсцисс - исследуемые подсистемы. Ряд 1 характеризует руководителей с низкой степенью развития конфликтной компетентности, ряд 2 - со средней, ряд 3 - с высокой.

В группе руководителей с высокой степенью развития конфликтной компетентности в качестве базовых подсистем выступают те, которые сопряжены с инструментальным контуром организации их профессиональной деятельности.

В наиболее общем плане все установленные выше эффекты организационного плана и структурообразующего характера являются, в конечном итоге, объективным следствием действия интегративных механизмов и возникающих при этом синергетических эффектов. Они, в свою очередь, со столь же объективной необходимостью приводят к формированию особой категории свойств - системных качеств. В результате этого порождаются закономерные эффекты супераддитивности, смысл которых состоит в выходе за пределы простой суммы функциональных и иных возможностей и характеристик самих интегрируемых компонентов. Все это и приводит к существенному увеличению общего функционального потенциала системы.

### **3.2.3. Специфика закономерных отношений выраженности ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации и подсистем и метакогнитивного потенциала, характеризующих конфликтную компетентность**

По аналогии было проведено исследование, направленное на выявление каких-либо закономерных отношений между степенью и характером структурной организации основных метакогнитивных подсистем, характеризующих конфликтную компетентность руководителя и выраженностью ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации «оптимальное решение». Доминирующий тип реагирования «оптимальное решение» взято нами потому, что выявлена положительная значимая корреляция ( $p < 0,01$ ) данного типа реагирования с конфликтной компетентностью и с метакогнитивным потенциалом (см. Таблица 1).

В нашем исследовании использовалась методика диагностики ведущего типа реагирования, которая позволяет, прежде всего, выявить руководителей с доминирующим типом реагирования «оптимальное решение», а в дальнейшем дифференцировать их на две группы. Первая группа руководителей ориентирована на решение ситуации. Руководители данной группы ориентируются на рациональное разрешение возникающих проблем и способны взять на себя ответственность за результат. Они могут как сами, так и с помощью других лиц разрешить проблемную ситуацию. Учитывая аргументы оппонента, они стремятся отстаивать свое мнение. Однако они способны признать свою ошибку в том случае, если на самом деле не правы. Вторая группа руководителей ориентирована на принятие решения, предполагающее соглашательский вариант. Такая реакция снижает творческую активность руководителя, сужает его рост и самореализацию. Однако им свойственно проявление инициативы в проблемной ситуации, где возможно продуктивное ее решение. При этом обращает на себя внимание тот факт, что две трети руководителей образовательных организаций, для которых характерен доминирующий тип реагирования «оптимальное решение», ориентированы на принятие решения, предполагающее

соглашательский вариант. И только одна треть руководителей готова с ответственностью рационально разрешать возникающие проблемы.

По аналогичной описанной выше процедуре, были построены соответствующие структурограммы для группы руководителей, ориентированных на решение ситуаций, и группы руководителей, ориентированных на решения, предполагающее соглашательский вариант. Для этого вначале были построены матрицы интеркорреляций основных подсистем метакогнитивного потенциала, характеризующих конфликтную компетентность для группы руководителей, ориентированных на решение ситуаций (группа «решение-ситуация»), и группы руководителей, ориентированных на решения, предполагающее соглашательский вариант (группа «решение-согласие»). Данные матрицы интеркорреляций исследуемых подсистем представлены в приложении 4. Затем по построенным матрицам интеркорреляций основных подсистем метакогнитивного потенциала, характеризующих конфликтную компетентность для соответствующих групп руководителей, были построены структурограммы. Они представлены на Рисунках 10 и 11.

Анализируя данные структурограмм можно сделать вывод о том, что для группы с доминирующим типом реагирования «решение-соглашение» характерны многочисленные внутривидовые положительно значимые корреляции ( $p < 0,01$ ), а для группы с доминирующим типом реагирования «решение-ситуация» мы наблюдаем и наличие внутривидовых отрицательно значимых корреляций между подсистемами: метаэмоциональной и мониторинговой ( $p < 0,05$ ), метакоммуникативной и мониторинговой ( $p < 0,01$ ), мониторинговой и ингибиторной ( $p < 0,01$ ), между ингибиторной и метарегулятивной ( $p < 0,01$ ).

Это может свидетельствовать о том, что для руководителей группы с доминирующим типом реагирования «решение-ситуация» оптимальное разрешение возникающих проблем возможно только в условиях постоянного контроля процесса разрешения конфликта.

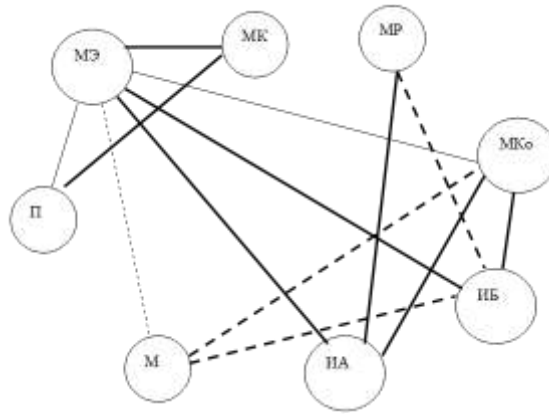


Рисунок 10. Структурограмма подсистем, характеризующих конфликтную компетентность для группы с доминирующим типом реагирования «решение-ситуация»

Обозначения: МК - метакогнитивная, МР - метарегулятивная, МКо - метакоммуникативная, МЭ - метаэмоциональная, ИА - интеракционная, ИБ - ингибиторная, П - процедуральная, М - мониторинговая подсистемы; жирная линия - связи, значимые на  $p = 0,01$ ; полужирная линия - связи, значимые на  $p = 0,05$ ; сплошные линии - положительные связи; пунктирные линии - отрицательные связи.

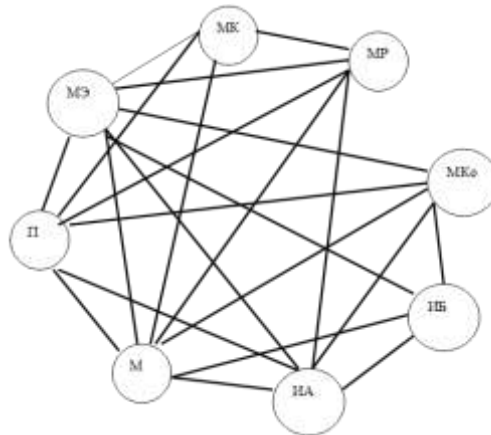


Рисунок 11. Структурограмма подсистем, характеризующих конфликтную компетентность для группы с доминирующим типом реагирования «решение-соглашение»

Обозначения: МК - метакогнитивная, МР - метарегулятивная, МКо - метакоммуникативная, МЭ - метаэмоциональная, ИА - интеракционная, ИБ - ингибиторная, П - процедуральная, М - мониторинговая подсистемы; жирная линия - связи, значимые на  $p = 0,01$ ; полужирная линия - связи, значимые на  $p = 0,05$ ; сплошные линии - положительные связи; пунктирные линии - отрицательные связи.

Далее, по отношению к построенным структурограммам был применен метод определения обобщенных структурных индексов, описанный в предыдущем параграфе данной главы. Он предполагает расчет индекса когерентности, который показывает степень интегрированности, синтезированной исследуемых подсистем в целостность. Расчет индекса дивергентности показывает степень дифференцированности, дезинтегрированности этих подсистем. Индекс общей организованности подсистем характеризует, прежде всего, меру обладания интегративных тенденций над дезинтегративными. Полученные значения данных индексов представлены в Таблице 4.

Таблица 4.

Структурные индексы организации подсистем, характеризующих конфликтную компетентность в группах руководителей с доминирующим типом реагирования «оптимальное решение»

Индексы	РСогл «решение-соглашение»	РСит «решение-ситуация»
ИКС	59	25
ИДС	0	11
ИОС	59	14

Обозначения: РСогл - руководители с доминирующим типом реагирования на конфликт «решение-соглашение»; РСит - руководители с доминирующим типом реагирования «решение-ситуация»; ИКС - индекс когерентности структуры подсистем; ИДС - индекс дивергентности структуры подсистем; ИОС - индекс организованности структуры подсистем

Анализ всей совокупности представленных в Таблице 4 результатов, позволяет констатировать следующее.

Интегрирующие тенденции наблюдаются в структуре подсистем, характеризующих конфликтную компетентность у руководителей с доминирующим типом реагирования на конфликт «решение-соглашение», а дифференцирующие - у руководителей с доминирующим типом реагирования на конфликт «решение-ситуация» (Таблица 4.).

Это означает, что для руководителей с доминирующим типом реагирования на конфликт «решение-соглашение» характерна соорганизованность исследуемых подсистем конфликтной компетентности в определенную целостность. То есть придание совокупности подсистем черт структурированности, а, следовательно, и интегрированности. При этом особо примечательно, что мы наблюдаем полное отсутствие дезинтегрированных тенденций.

Гораздо более сложный поведенческий репертуар при разрешении конфликтных ситуаций в профессиональной деятельности складывается у руководителей с доминирующим типом реагирования на конфликт «решение-ситуация». Это обусловлено тем, что интегрирующая составляющая, как мы видим, индекс когерентности более чем в два раза меньше аналогичного индекса у руководителей с доминирующим типом реагирования на конфликт «решение-соглашение». Кроме этого для руководителей с доминирующим типом реагирования на конфликт «решение-ситуация» характерно проявление дезинтегрированных тенденций. На наш взгляд, этому можно дать следующие объяснения. Суть их заключается в том, что мы имеем дело со специфичностью «вторичных» процессов и качеств. Специфика состоит в том, что в общей структурной организации «вторичных» процессов и качеств в существенной степени доминируют средства и механизмы синтетического, структурообразующего, соорганизационного типа. Именно для руководителей с доминирующим типом реагирования на конфликт «решение-ситуация» характерно проявление метакогниций в выборе определенного поведенческого сценария при разрешении конфликтной ситуации из достаточно большого их количества. Немаловажно и то, для данных руководителей свойственно

прогнозировать возможные поведенческие реакции всех участников конфликта и находить в самом конфликте его конструктивную составляющую.

Выявленные различия наблюдаются и в общей организованности основных подсистем, характеризующих конфликтную компетентность в профессиональной деятельности руководителя, как это было показано и верифицировано относительно ее субсистемного уровня. Результаты нашего исследования показывают, что индекс организованности очень значительно отличается – в четыре раза. Это свидетельствует о генетических перестройках глубинного характера. Чтобы это понять мы сравнили интеркорреляционные матрицы двух групп на предмет их гомогенности-гетерогенности. В результате была получена статистически достоверная ( $p < 0,01$ ) их однородность. Следовательно, доминирующим вектором трансформаций структурной организации подсистем являются количественные изменения степени их выраженности, а не качественные перестройки.

В тоже время, в наиболее обобщенном виде доминирование именно интегративной тенденции находит свое итоговое выражение в индексе организованности, что позволяет сделать следующий вывод. Общая структурная организация является инвариантной для обеих групп руководителей образовательных организаций, а изменяется степень их представленности, то есть развитости и совершенства. Однако это не означает, что качественные трансформации не имеют место. Они носят, на наш взгляд, локальный характер и состоят в том, что различные структурные связи редуцируются и на смену им возникают другие. При этом сохраняется общая структура их совокупности в целом.

Дальнейший анализ интеркорреляционных матриц (Приложение 4) и построенных структурограмм наглядно демонстрируют дифференциацию изучаемых подсистем, характеризующих конфликтную компетентности руководителей с доминирующим типом реагирования на конфликт «решение-соглашение» и руководителей с доминирующим типом реагирования на конфликт «решение-ситуация».



В результате подсчета индекса организованности структуры выявлено, что базовыми для руководителей с доминирующим типом реагирования на конфликт «решение-соглашение» являются следующие подсистемы: мониторинговая (ИОС=24), метаэмоциональная (ИОС=20), интеракционная (ИОС=18), процедуральная (ИОС=18), метакоммуникативная (ИОС=15) на фоне достаточно структурированных и остальных подсистем. Базовыми для руководителей с доминирующим типом реагирования на конфликт «решение-ситуация» являются следующие подсистемы: интеракционная (ИОС=9), метаэмоциональная (ИОС=7), метакоммуникативная (ИОС=5) и процедуральная (ИОС=5).

Анализ этих данных позволяет сделать следующие выводы.

Так, в группе руководителей с доминирующим типом реагирования на конфликт «решение-соглашение» в качестве базовых подсистем выступают те, которые сопряжены с экспрессивным контуром профессиональной деятельности руководителя образовательной организации. Эти руководители ориентированы на межличностные отношения и контакты, на детерминанты интериндивидуального плана, на факторы интересубъектного характера. В общем, это же мы можем наблюдать и у руководителей с доминирующим типом реагирования на конфликт «решение-ситуация», правда в меньшей выраженности. Этот факт еще раз подтверждает то, что доминирующим вектором трансформаций структурной организации подсистем являются количественные изменения степени их выраженности, а не качественные перестройки.

В целом, можно видеть, что установленные и проинтерпретированные выше закономерности, связывающие характер и степень структурной организации основных подсистем метакогнитивного потенциала, обоснованно характеризуют конфликтную компетентность руководителя на субсистемном уровне и раскрывают некоторые новые и достаточно существенные особенности структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности. Тем самым, можно говорить о том, что именно выявленные на субсистемном уровне закономерности структурной организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности

руководителя образовательной организации, выступают объективным индикатором существования общесистемного уровня конфликтной компетентности как некоторой качественно определенной сущности.

### **3.2.4. Специфика общесистемного уровня структурной организации конфликтной компетентности**

Второй этап эмпирического исследования посвящен анализу общесистемного уровня организации конфликтной компетентности руководителя. Основная задача данного этапа исследования заключалась в необходимости показать несводимость содержания данного уровня к аддитивной совокупности содержания исследуемых подсистем, из которых он, в конечном счете и складывается. Кроме этого, необходимо было показать, что на общесистемном уровне проявляется основной механизм системной формы организации. Им, как известно, является механизм продуцирования особой категории качеств – системных [96]. Его суть проявляется в том, что механизм продуцирования позволяет выйти за пределы наличного и обеспечить генерацию принципиально нового содержания, отсутствующего у самих интегрируемых компонентов. Тем самым надо показать, что на общесистемном уровне проявляется такое свойство целостности, которое присуще только ей, и которое отсутствует как у ее отдельных частей, так и у их аддитивной совокупности. Другими словами, нам необходимо показать, что целостность субсистемного уровня конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя характеризуется качественно специфическим и несводимым к нему образованием.

Вышесказанное предполагает необходимость изучения общесистемного уровня организации конфликтной компетентности посредством раскрытия закономерностей интеграции и структурирования в рамках данного уровня тех исследуемых подсистем, которые характеризуют саму конфликтную компетентность руководителя образовательной организации. Раскрытие

особенностей и закономерностей, средств и механизмов такого рода интеграции и организации конфликтной компетентности как ключевой в регуляции профессиональной деятельности руководителя необходимо осуществить на основе исследования ее подсистем, а не на основе исследования ее компонентов. Эта задача была решена следующим образом.

Прежде всего, вначале, на примере нескольких исследуемых подсистем необходимо было показать несводимость общесистемного уровня к агрегативной сумме содержаний этих подсистем. Для этого, нами использовался метод многофакторного дисперсионного анализа [98]. В качестве исследуемых подсистем мы выбрали метакогнитивную и метарегулятивную подсистемы, которые, на наш взгляд, наиболее полно характеризуют сущностные особенности самой конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя образовательной организации. Итоговая таблица критериев межгрупповых эффектов представлена в Приложение 5.

Особо следует остановиться на том, что при обработке данных нами использовалась программа SPSS версия 23.0. Промежуточные результаты данной программы позволяют использовать при обработке данных критерий омега-квадрат ( $w^2$ ), который определяет какую долю дисперсии объясняет тот или иной фактор, а также их взаимодействие. Факторный эффект определяется по формуле 2:

$$W^2_{\text{эфф.к.}} = SS_M - (df_M \times MS_R) / SS_T + MS_R \quad (2),$$
 где  $SS_M$  - сумма квадратов исследуемого фактора,  $df_M$  - количество степеней свободы,  $MS_R$  - расчетная ошибка,  $SS_T$  - сумма общих квадратов

По отношению к двум рассматриваемым подсистемам в результате произведенных расчетов были получены следующие значения критерия  $W^2$ :

$W^2_{\text{Мкогн.С}} = 0,142$ ,  $W^2_{\text{МРС}} = 0,372$ ,  $W^2_{\text{Мкогн.С} \times \text{МРС}} = 0,071$ , где Мкогн.С - метакогнитивная подсистема, МРС - метарегулятивная подсистема, Мкогн.С x МРС - взаимодействие этих подсистем.

Результаты проведенных расчетов показывают, что доля общей дисперсии, которая соотносится с метакогнитивной подсистемой, составляет 14,2 %. Доля

дисперсии, обусловленная степенью развития метарегулятивной подсистемы, составляет 37,2 %. Доля дисперсии взаимодействия этих подсистем составляет 7,1 % от общей дисперсии. Эти данные позволяют сделать следующие выводы.

Метакогнитивная и метарегулятивная подсистемы, каждая в отдельности, достаточно существенно влияет на общую степень выраженности конфликтной компетентности, так как обе автономные дисперсии - 14 % и 37 % (округлили до целых) являются статистически значимыми  $p < 0.01$ . Особо следует отметить относительный характер интерпретируемых процентных соотношений. То, что на долю первой и второй подсистем приходится соответственно 14 % и 37 % общей дисперсии, а на долю их взаимодействия - 7 %, вовсе не означает, что общий уровень конфликтной компетентности именно в этом же количественном отношении характеризуется указанными вкладами, то есть, состоит на 14 % из метакогнитивной подсистемы, на 37% - из метарегулятивной подсистемы и на 7 % - из их интегративных эффектов. При использованном варианте метода дисперсионного анализа, а также и при интерпретации указанных величин процентного соотношения дисперсий, обусловленных автономными и совместными вкладами тех или иных факторов (отдельных подсистем) речь идет лишь об относительной процентной оценке сравнительных величин отдельных факторов и их взаимодействия.

Значимая в статистическом отношении доля общей дисперсии приходится на дисперсию взаимодействия двух исследуемых подсистем. Она равна 7 % от общей дисперсии. Таким образом, учитывая тот факт, что статистически значимая доля дисперсии приходится на эффекты их взаимодействия, на эффекты их совместного влияния, можно утверждать следующее. Полученный значимый результат доли дисперсии взаимодействия в общей дисперсии прямо указывает на то, что содержание общесистемного уровня организации конфликтной компетентности не может быть сведено, редуцировано к аддитивной совокупности отдельных подсистем. В результате такого взаимодействия складываются новые особенности, формируется новое содержание, которое присуще системному уровню, но которое не обнаруживается на субсистемном

уровне, что и требовалось показать в нашем исследовании.

Таким образом мы доказали что содержание конфликтной компетентности руководителя, взятое на системном уровне организации несводимо, не редуцируемо к рядоположенной сумме исследуемых подсистем. Поэтому можно считать, что эти два уровня - общесистемный и субсистемный, несмотря на то, они взаимосвязаны, они все же качественно различны. Они обладают собственной спецификой и своим собственным содержанием. Тем самым находит свое прямое подтверждение, сформулированное нами предположение о несводимости общесистемного уровня к сумме тех подсистем, из которых он интегрируется.

Получив положительное подтверждение о несводимости субсистемного уровня организации конфликтной компетентности к общесистемному, остается открытым вопрос о несводимости субсистемного уровня организации конфликтной компетентности к компонентному уровню. Только положительно подтвердив данное предположение, мы сможем считать субсистемный уровень, действительно самостоятельным и качественно специфическим.

Прежде чем подойти к решению данного вопроса, отметим, что в нашем исследовании результаты были получены на принципиально ином предмете психологического исследования. Им выступили так называемые «вторичные» психические процессы и соответствующие им качества, обозначаемые общим понятием метакогнитивных процессов и качеств.

Как было показано в параграфе 3.1 данной главы методика «Конфликтная компетентность», разработанная М.В. Башкиным, В.А. Горшковой, А.М. Воскресенским и применяемая в нашем исследовании, позволяет диагностировать «первичные» психологические качества. К ним относятся когнитивные, мотивационные, регулятивные (эмоциональные, волевые, рефлексивные) качества личности. Они же и описывают содержание компонентного уровня организации конфликтной компетентности в целом.

С учетом вышесказанного нами по аналогии использовался метод многофакторного дисперсионного анализа с дальнейшим расчетом критерия омега-квадрат ( $w^2$ ), но уже относительно факторов: когнитивный компонент

конфликтной компетентности и метакогнитивная подсистема, а также, регулятивный компонент конфликтной компетентности и метарегулятивная подсистема. Таблицы критериев межгрупповых эффектов представлены в Приложении (6, 7).

В первом случае по отношению к двум рассматриваемым факторам: когнитивный компонент конфликтной компетентности и метакогнитивная подсистема в результате произведенных нами расчетов были получены следующие значения критерия  $W^2$ :

$$W^2_{\text{КККК}} = 0,254, W^2_{\text{Мкогн.С}} = 0,349, W^2_{\text{Мкогн.С} \times \text{КККК}} = 0,046, p < 0.01$$

Анализируя полученные результаты мы видим, что доля общей дисперсии, которая соотносится с когнитивной компонентой, составляет 25%. Доля дисперсии, обусловленная степенью развития метакогнитивной подсистемы, составляет 35 %. Доля дисперсии взаимодействия этих подсистем составляет 5 % от общей дисперсии.

Во втором случае по отношению к двум другим рассматриваемым факторам: регулятивный компонент конфликтной компетентности и метарегулятивная подсистема, мы в результате произведенных расчетов получили следующие значения дисперсий:

$$W^2_{\text{РККК}} = 0,224, W^2_{\text{Мрегул.С}} = 0,404, W^2_{\text{Мрегул.С} \times \text{РККК}} = 0,059, p < 0.01$$

Мы видим, что доля общей дисперсии, которая соотносится с регулятивной компонентой, составляет 22 %. Доля дисперсии, обусловленная степенью развития метарегулятивной подсистемы, составляет 40 %. Доля дисперсии взаимодействия этих подсистем составляет 6 % от общей дисперсии.

При этом можно констатировать то, что эффекты супераддитивности возрастают по мере возрастания степени сложности самих интегрируемых образований.

В целом, полученные результаты прямо указывают на то, что содержание субсистемного уровня организации конфликтной компетентности не может быть сведено, редуцировано к аддитивной совокупности отдельных предикторов компонентного уровня организации конфликтной компетентности, так как

статистически значимая доля дисперсии приходится на эффекты их взаимодействия и совместного влияния.

Прежде, чем подвести итоги эмпирической части нашего исследования, необходимо обратить особое внимание, что большинство метакогнитивных феноменов, установленных и описанных в настоящее время, в действительности представлены в двух основных формах. Они представлены в своей первичной форме, в которой они существуют объективно как инвариантные проявления метакогнитивной организации психики и выступают именно в своем собственно феноменологическом статусе. В то же время, они сами могут распознаваться субъектом, то есть осознаваться и подвергаться метакогнитивной фиксации. Тем самым они обретают свою вторичную форму - форму отраженных и метакогнитивно зафиксированных явлений. Именно в этой форме они далее могут использоваться субъектом в качестве операционных средств организации деятельности.

Типичной иллюстрацией этого является выявленная закономерность, состоящая в том, что существует зависимость типа оптимума между конфликтной компетентностью и индивидуальной мерой развития рефлексивности. Она проявляется и в контрпродуктивном влиянии гиперрефлексивности на интеллектуальные функции, а также в феноменах рефлексивной гиперкоррекции, гиперконтроля.

В более дифференцированном виде данная закономерность проявляется в следующем. Известные в психологии закономерности и явления, такие, как феномен «метакогнитивной петли», состоящий в рефлексивной блокаде когнитивных поведенческих функций, как феномен «аналитического паралича», установленный в теории принятия решения, как явление рефлексивной гиперкоррекции и гиперконтроля [2, 88, 105, 108, 221, 243], в своей совокупности свидетельствует о существовании закономерности состоящей в том, что эффективность реализации подавляющего большинства когнитивных функций и решения деятельностных и поведенческих задач является максимальной на некотором среднем, то есть именно оптимальном уровне развития

рефлексивности, но не на минимальном и не на максимальном уровне. Данная закономерность проявилась и в нашем исследовании структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя образовательной организации. В связи с этим можно констатировать, что руководитель понимает и фиксирует, что слишком высокий сознательный контроль, высокая мера выраженности рефлексивного контроля могут быть даже вредными, а то и губительными для деятельности. Субъект труда начинает использовать этот эмпирически выявленный результат в качестве операционного средства осуществления самой деятельности - он прибегает к разного рода приемам, минимизирующим степень рефлексивного контроля за деятельностью и ее частными проявлениями. При этом, возникает необходимость, в частности, выработки антирефлексивных средств, направленных на ингибицию такого контроля. В результате этого и формируется особая, специфическая подсистема – ингибиторная, входящая в общий состав конфликтной компетентности. Именно за счет нее обеспечивается средний, а не избыточный, не слишком высокий, то есть именно оптимальный уровень рефлексивного контроля, на котором реализация как всей профессиональной деятельности в целом, так и ее основных задач является наиболее эффективной.

Таким образом, основные итоги проведенного эмпирического исследования состоят в том, что удалось показать и обосновать очень разными методическими средствами качественную специфичность и самостоятельность собственных статусов компонентного, субсистемного, общесистемного уровней в общей структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности. Это обоснование оказалось неразрывно связанным с решением важного и актуального для метакогнитивизма вопроса правомерности самой дифференциации «первичных» и «вторичных» процессов как таковых. Именно дифференциация «первичных» и «вторичных» процессов и характеризует качественную специфичность, на наш взгляд, метасистемного уровня организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя образовательной организации.



### **3.3. Методические рекомендации для разработок программ развития конфликтной компетентности руководителя в процессе его профессионализации.**

Одним из ключевых условий развития конфликтной компетентности является формирование у руководителя умения анализировать собственный внутренний потенциал. Данное умение характеризуется исследованными подсистемами метакогнитивного потенциала руководителя, описывающими конфликтную компетентность на субсистемном уровне ее организации. Именно субсистемный уровень организации конфликтной компетентности наиболее полно отражает функциональный аспект структурно-уровневой организации профессиональной деятельности руководителя.

Вместе с тем, необходимо уточнить еще одно обстоятельство, также имеющее принципиальное значение для разработки методических рекомендаций по составлению программ развития конфликтной компетентности руководителя в процессе его профессионализации. Оно состоит в том, что практически все процессы, лежащие в основе управленческой коммуникации, являются глубоко метакогнитивными по своей сути и механизмам, крайне индивидуализированными и подлежащими рефлексивному управлению [104, 227]. Смысл рефлексивного управления состоит в утверждении, согласно которому в управлении, как феномене, имеет место не просто взаимодействие тех или иных сущностей, а такое взаимодействие, которое разворачивается именно в межличностном, интериндивидуальном плане. Это взаимодействие психологических систем рефлексивного типа. Отметим принципиальный факт того, что профессиональная деятельность руководителя - это частный случай общего феномена рефлексивного управления.

В собственно психологическом плане одним из конкретных направлений этой общенаучной парадигмы является так называемое организационно-игровое направление. Применение инновационных игровых методик, затрагивающих

рефлексивные процессы, предполагает переход от спонтанно-интуитивного управления к осознанной стратегии руководства; от недооценки норм управленческой деятельности руководителя к утверждению необходимых осознанных эталонов его управленческого поведения; от работы с материально-техническими объектами как главными в деятельности руководителя к организации управленческого взаимодействия с работниками как главного направления деятельности руководителя; от работы на конъюнктуру сегодняшнего дня к осознанной работе на перспективу, что предполагает активное пользование перспективной рефлексией; от незнания методов и приемов работы с персоналом к овладению методами и приемами этой работы; от формального руководства и номинального лидерства к реальному лидерству и неформальному руководству [122,123,133,147].

Все это допускает возможность наличия высокого уровня саморефлексии, который формируется в групповом осознании, осмыслении и переосмыслении своих профессиональных и личных возможностей. Каждый руководитель проходит такие критические точки, которые так или иначе осознаются, осмысливаются и переосмысливаются им как реализация своих возможностей. Тем самым он включается в процесс рефлексивного управления собственным поведением, которое можно смоделировать по специальным обучающим методикам.

Кроме того, в рефлексивном управлении предполагается такое переосмысление профессиональной деятельности руководителя, в котором сочетаются следующие взаимосвязанные процессы [104]. Прежде всего, это преобразование прямых управленческих воздействий в кооперационно-партнерскую систему обратных связей, работающих на сохранение долговременных трудовых отношений и учитывающих интересы каждого работника. Данная система отношений характеризуется большой устойчивостью связей внутри коллектива. Следующий процесс - это перевоплощение руководителя, сотрудников в такие роли, которые расширяют и обогащают внешние и внутренние контакты. Как средство, обеспечивающее успешность в

такого рода деятельности, рассматривается участие в специализированных ролевых играх, которые помогают персоналу осмысливать себя в новых персонификациях. Благодаря этому опыту происходят значимые положительные изменения в области психологического климата внутри трудового коллектива. Процесс переоценивания на этой основе своих обязанностей, возможностей, желаний и стремлений в динамике партнерского взаимодействия. При этом, одни выигрывают, другие проигрывают, а третьи остаются при своих интересах. Здесь происходит более углубленное понимание себя и более корректное понимание партнеров по деловому общению. Созданию принципиально новых коммуникативных сетей способствует процесс переструктурирования управленческих отношений руководителя в организацию совместного делового партнерства по долговременным интересам, И, в завершении, имеет место процесс переакцентировки руководителя с одной системы управленческих ценностей на другую, которая и закрепляет новый способ мышления и поведения в его коммуникативном пространстве и временном ракурсе.

Учёт этих процессов, на наш взгляд, необходим при разработке программ развития конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности, принадлежащей к особому классу деятельностей - к субъект-субъектному.

Разработку комплексных программ по развитию базовых качеств, характеризующих конфликтную компетентность, на наш взгляд, можно рекомендовать с позиций игротехнического подхода.

Вместе с тем, важно учесть одну характерную особенность современного этапа развития метакогнитивизма - его внедрение в практико-ориентированные направления, в частности в процедуры коучинга. По своей сути эффективный коучинг направлен на обучение субъекта самостоятельно осуществлять изменения, учиться, оценивать жизненный опыт и ситуации, пересматривать стратегии деятельности. Это означает, что одним из основных механизмов воздействия коуча выступают именно метапознавательные процессы, в особенности целеполагание, рефлексия, принятие решений, оценивание,

прогнозирование. С помощью метапознавательных механизмов сформулированные общие цели и задачи деятельности связываются и опосредуются четырьмя основными аспектами психической жизни субъекта: когнитивным, эмоциональным, поведенческим и ситуационным, который заключается в адаптации к актуальным внешним условиям.

Таким образом, теоретическим основанием коучинга выступает комплексная модель метакогнитивных изменений, включающая изменения, происходящие как на индивидуально-когнитивном, так и на социо-когнитивном уровне, поскольку именно взаимодействие этих двух уровней отвечает за успешное освоение субъектом новых сложных форм адаптационного поведения. В ходе коучинга применяются специфические метакогнитивные технологии, развивающие самосознание и механизмы внутриличностного отслеживания, такие, как само-мониторинг, когнитивное реструктурирование, идентификация когнитивных ограничений и помех на пути мышления, рефлексирование успешного опыта, совладание с негативными эмоциональными состояниями и другие.

Следует также отметить, что к настоящему времени разработан целый ряд специальных программ, направленных на формирование метакогнитивных качеств и использующихся при оптимизации процесса обучения [123, 181].

В этих программах выделяются основные метакогнитивные стратегии, подлежащие формированию и развитию. Прежде всего, это стратегия сопоставления поступающей информации с уже существующей в опыте. Далее, это направление подбора и итогового выбора оптимальных для данной задачи стратегий мышления. И, наконец, это стратегия планирования, мониторинга и оценки процесса мышления.

Основной целью реализации данных программ является развитие метакогнитивных навыков, а также репертуара мыслительных стратегий и способов их применения. Это повышает уровень адаптивности и, соответственно, профессиональной успешности человека. Метакогнитивное поведение оказывается востребованным в тех жизненных ситуациях, когда существующие в

индивидуальном опыте способы разрешения ситуации оказываются неэффективными и непродуктивными.

Основные стратегии формирования метакогнитивного поведения направлены на следующее. Во-первых, на разделение известного и неизвестного в проблемных ситуациях. Решая определенную проблему, субъекту необходимо четко разделять информацию на ту, которой он владеет, и ту, которую необходимо получить дополнительно. Вначале рекомендуется проводить такой анализ письменно, а в процессе решения обе категории информации следует дополнять и уточнять. Следующая стратегия направлена на вербализацию процесса мышления. Эта стратегия позволяет выработать умение «говорить о мышлении», вербально обозначать все этапы, трудности, результаты и мыслительные стратегии. Два основных приема формирования этого умения - это демонстрация мышления вслух, мышления о мышлении и дискуссии об особенностях мышления при решении различного рода задач. Эффективно также парное решение задач, когда один из решающих размышляет вслух, а его партнер задает уточняющие вопросы, резюмирует, комментирует ход мышления, направляя его в правильное русло. В-третьих, эффективной стратегией формирования метакогнитивного поведения выступает ведение «дневника мышления». Это такой способ развития метамышления, в котором записываются рассуждения о собственном мышлении, его основаниях, трудностях, которые возникают при решении различных задач, способы их преодоления и т. д. Еще одним вектором, стратегий выступает планирование и саморегуляция мышления. Метакогнитивное обучение само по себе предполагает организацию, планирование и регуляцию обучающимися своего мышления в процессе обучения. По мнению Т.Н. Кильмашкиной [120], чисто внешнее, директивное управление обучением подавляет процессы саморегуляции познавательных процессов. Следует обозначить результативность применения метода формулирования стратегий мышления. Этот метод включает следующие этапы: решение задачи с отслеживанием тех процессов, мыслей и чувств, которые сопровождают решение; обобщение, классификацию полученной информации и

первичную формулировку стратегий; окончательную формулировку и операционализацию способов мышления. Далее нам представляется важным выделить в комплексе общих стратегий формирования метакогнитивного поведения самооценивания. Отметим, что самооценивание эффективности мышления должно быть дифференцированным и опираться на выработанные заранее критерии оценки.

В рамках школы «конструктивного обучения» сформулирован ряд принципов, на которых должно базироваться эффективное метакогнитивное обучение. Перечислим основные из них:

1. Включение метакогнитивных дискуссий в учебный процесс.
2. Учет при формировании метакогнитивных навыков общей познавательной направленности субъекта.
3. Согласованность методов обучения и упражнений для достижения эффекта их взаимоусиления.
4. Использование разнообразных форм и методов обучения.
5. Учет прошлого опыта и индивидуальных особенностей обучаемых.
6. Вербализация и рефлексирование процесса обучения.

На базе перечисленных принципов была выстроена схема метакогнитивного обучения, состоящая из восьми последовательных этапов (см. Рисунок 12).

На первом этапе происходит операционализация конструкта «метакогниция». Обучающиеся осознают, что решение поставленной задачи требует наличие особых метакогнитивных навыков, таких как планирование процесса решения, прогнозирование результата, саморегуляции и т. п.

На втором этапе создается проблемная обучающая среда. Рассматриваются несколько позиций, точек зрения обучающегося по отношению к выстроенной задаче. На этом этапе осознаются и максимально учитываются имеющиеся внешние условия и доступные ресурсы.

На третьем этапе происходит непосредственное решение задачи с последовательным анализом всех действий субъекта.

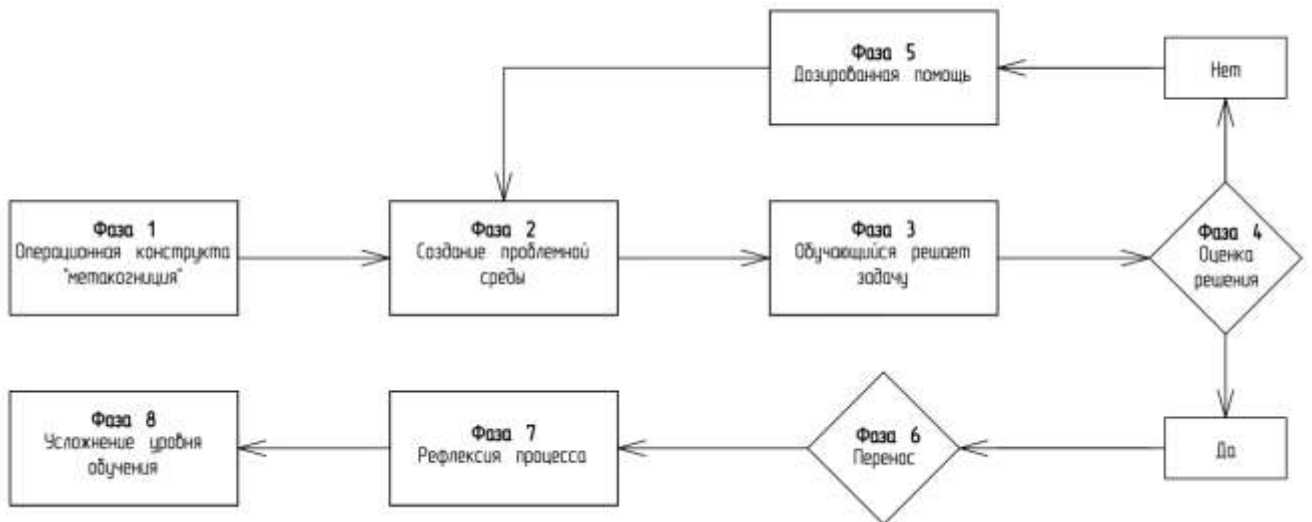


Рисунок 12. Схема процесса метакогнитивного обучения

Четвертый этап посвящен оценке эффективности принятого субъектом обучения решения. Если решение непродуктивно и оценено негативно, то на пятом этапе вмешивается преподаватель, задачей которого является предложение общего сценария решения вопроса и анализ эффективности каждой из использованных обучающимся стратегий решения.

На шестом этапе процесса метакогнитивного обучения предлагается серия задач, предполагающая перенос полученных на первых этапах навыков на более широкий контекст. Если переноса не происходит, то продолжается совместный анализ метакогнитивных стратегий до их полного понимания.

Седьмой этап - это этап рефлексии и экспликации процесса переноса метакогнитивного навыка.

Последний, восьмой этап, заключается в непосредственном практическом применении полученных навыков при решении профессиональных управленческих задач и дальнейшем анализе их эффективности.

Предложенная структура позволяет, на наш взгляд, сделать обучение более системным и последовательным, а значит, и результативным.

Программа развития конфликтной компетентности руководителя может также включать в себя следующие модули: диагностический, мотивационный, когнитивный, регулятивный, коммуникативный и оценочный. При этом

диагностический модуль направлен на выявление уровня сформированности базовых качеств (подсистем) конфликтной компетентности перед началом совместной работы; мотивационный предполагает определение значения конфликтной компетентности как важного условия эффективности профессиональной деятельности; формирование установки на развитие мотиваций достижения, аффилиации и профессионального совершенствования; когнитивный нацелен на формирование метакогнитивных знаний, метакогнитивных стратегий, развитие метакогнитивного потенциала и способности выделения конфликтной проблемности; регулятивный построен на обучении приемам эмоционально-волевой саморегуляции, рефлексивности, эмпатии, развитие социального интеллекта и навыкам достижения консенсуса; коммуникативный нацелен на развитие способности к конструктивному взаимодействию, развитие навыков медиации; а оценочный предполагает выявление динамики развития базовых качеств, характеризующих конфликтную компетентность руководителей на конечном этапе данной программы.

Следующим условием, учет которого необходим при разработке программы развития конфликтной компетентности, является необходимость применения метода активного обучения [123]. Данный метод представляет собой совокупность способов организации и управления учебно-познавательной деятельностью, ориентированных на конструирование управленческих и педагогических ситуаций, способствующих активизации мышления, в том числе творческого подхода к решению вопросов, а также побуждение участников группы к активному, инициативному поведению. С практической точки зрения хорошо себя зарекомендовали такие методы активного обучения, как имитационные игровые (к ним относятся деловые и организационно-деятельностные игры, разыгрывание ролей, моделирование ситуаций и т.п.), имитационные неигровые (ситуационный анализ, мозговой штурм), так и неимитационные (проблемный семинар, дискуссия, коллективная творческая деятельность, групповое консультирование) методы.



Содержание программ развития конфликтной компетентности, как показывают наши исследования [152], должно быть направлено на раскрытие стратегии поведения в конфликте, на освоение технологий конструктивного ведения дискуссии, выработку аргументов и контраргументов, технологий достижения консенсуса, применение технологии медиации в разрешении конфликтов, стресс-менеджмент.

Вышеобозначенные условия, основанные на проведенном исследовании, носят рекомендательный характер и требуют дальнейшей практической апробации и реализации.

### **Выводы по 3 главе**

1. Реализация в исследовании компетентностного, метасистемного и системогенетического подходов, ориентированных на комплексное изучение объекта как целостной системы, позволяет выявить специфику конфликтной компетентности руководителя как системного профессионально важного качества, принадлежащего к классу систем со встроенным метасистемным уровнем.

2. В соответствии с методологическим основанием исследования, поставленной целью и выдвинутыми гипотезами подобран диагностический инструментарий, позволяющий диагностировать подсистемы и базовые качества (предикторы) конфликтной компетентности. С точки зрения психометрии, измерения, проводимые с помощью выбранных нами диагностических методик, являются надежными и валидными.

3. Применение комплекса количественных и качественных методов при организации эмпирического исследования с развернутой интерпретацией эмпирических данных является залогом получения достоверных научных данных структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности. Предпочтение было отдано самооценочным методикам, поскольку содержательно они более близки поставленным задачам.

Эффективная реализация задач исследования обеспечивается репрезентативной выборкой испытуемых и применением расширенного аппарата математической статистики.

4. Результаты корреляционного анализа выявили значимую положительную связь между общим уровнем выраженности конфликтной компетентности и выраженностью общего уровня метакогнитивного потенциала ( $r=0,400$ , при  $p<0,01$ ), значимую положительную связь между общим уровнем выраженности конфликтной компетентности и типом реагирования в конфликте «Оптимальное решение» ( $r=0,667$ , при  $p<0,01$ ).

5. Выявлена значимая положительная связь между типом реагирования в конфликте «Оптимальное решение» и выраженностью общего уровня метакогнитивного потенциала ( $r=0,535$ , при  $p<0,01$ ).

6. Конфликтная компетентность коррелирует значимо с подсистемами метакогнитивного потенциала, такими как метакогнитивная, метарегулятивная, метакоммуникативная, метаэмоциональная, процедуральная, мониторинговая, ингибиторная, интеракционная (корреляция значима на уровне 0,01). Данные подсистемы могут служить диагностическим инструментом при анализе структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности.

7. Субсистемный уровень конфликтной компетентности играет особую роль в общей организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя. Он образован закономерным сочетанием основных подсистем метакогнитивного плана, каждая из которых синтезирует в себе качественно гомогенные и функционально сходные метакогнитивные образования. Особенности и закономерности субсистемного уровня конфликтной компетентности руководителя проявляются в структурной детерминации метакогнитивной, метарегулятивной, метакоммуникативной, метаэмоциональной, процедуральной, мониторинговой, ингибиторной, интеракционной подсистем метакогнитивного потенциала личности.

8. Подгруппы испытуемых со значимо различным уровнем развития конфликтной компетентности характеризуются статистически достоверной ( $p=0,05$ ) разнородностью, степенью организованности структурированности общей структуры подсистем. Степень структурной организации данных подсистем является функцией от общего уровня выраженности конфликтной компетентности. Следовательно, именно этот уровень является значимой детерминантой структурной организации самих подсистем.

9. Установлено, что при возрастании меры выраженности конфликтной компетентности увеличивается и степень интегрированности, а степень дивергентности структуры исследуемых подсистем уменьшается. При переходе от средних значений конфликтной компетентности к ее высоким значениям в ее структуре интегрирующие тенденции начинают преобладать над дифференцирующими. Показательным является то обстоятельство, что обе установленные зависимости, взятые в их синтезе друг с другом, находят свое проявление в наиболее обобщенном и значимом показателе степени структурированности параметров конфликтной компетентности - в индексе организованности. В этом плане ключевое значение имеет то, что его динамика носит характер инвертированной U-образной кривой - является зависимостью типа «оптимум».

10. Наибольший уровень структурной организации основных подсистем конфликтной компетентности имеет место на среднем (но не минимальном и не максимальном) уровне развития общей степени ее выраженности. Кроме того, эти данные позволяют спрогнозировать еще более имплицитный, но одновременно и не менее важный факт. Он состоит в том, что общий уровень конфликтной компетентности может при его относительно наиболее высоких значениях ингибировать эффективность деятельности.

11. Базовыми подсистемами для руководителей с низкой степенью развития конфликтной компетентности являются следующие подсистемы: интеракционная (ИОС=12), метаэмоциональная (ИОС=7), метакоммуникативная (ИОС=6), что характеризует экспрессивный контур организации управленческой

деятельности. Для группы руководителей со средней степенью развития конфликтной компетентности это следующие подсистемы: интеракционная (ИОС=21), процедуральная (ИОС=20), мониторинговая (ИОС=19), метаэмоциональная (ИОС=16), метакогнитивная (ИОС=15), метакоммуникативная (ИОС=14), метарегулятивная (ИОС=12) и ингибиторная (ИОС=9). То есть, для руководителей со средней степенью развития конфликтной компетентности все исследуемые подсистемы являются базовыми и наиболее полно характеризуют саму конфликтную компетентность. Базовыми подсистемами по отношению к группе руководителей с относительно наиболее высокой степенью развития конфликтной компетентности выступают следующие подсистемы: метаэмоциональная (ИОС=15), интеракционная (ИОС=15), метарегулятивная (ИОС=14). Эти подсистемы сопряжены с инструментальным контуром организации управленческой деятельности.

12. Две трети руководителей образовательных организаций, для которых характерен доминирующий тип реагирования «оптимальное решение», ориентированы на принятие решения, предполагающего соглашательский вариант. И только одна треть руководителей готова с ответственностью рационально разрешать возникающие проблемные ситуации.

13. Интегрирующие тенденции наблюдаются в структуре подсистем, характеризующих конфликтную компетентность у руководителей с доминирующим типом реагирования на конфликт «решение-соглашение», а дифференцирующие - у руководителей с доминирующим типом реагирования на конфликт «решение-ситуация». В группе руководителей с доминирующим типом реагирования на конфликт «решение-соглашение» в качестве базовых подсистем выступают те, которые сопряжены с экспрессивным контуром профессиональной деятельности руководителя образовательной организации. Эти руководители ориентированы на межличностные отношения и контакты, на детерминанты интериндивидуального плана, на факторы интересубъектного характера. В общем, это же мы можем наблюдать и у руководителей с доминирующим типом реагирования на конфликт «решение-ситуация», правда, в меньшей

выраженности. Этот факт еще раз подтверждает то, что доминирующим вектором трансформаций структурной организации подсистем являются количественные изменения степени их выраженности, а не качественные перестройки.

14. Эффекты супераддитивности возрастают по мере возрастания степени сложности самих интегрируемых образований, что проявляется в дифференциации «первичных» и «вторичных» процессов и характеризует качественную специфичность метасистемного уровня организации конфликтной компетентности.

15. Установлена качественная специфичность, самостоятельность собственных статусов компонентного, субсистемного, системного уровней в общей структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности. Субсистемный уровень организации конфликтной компетентности имеет свою качественную специфичность и не сводим ни к общесистемному, ни к компонентному уровням.

16. Разработку комплексных программ по развитию базовых качеств, характеризующих конфликтную компетентность, можно рекомендовать с позиций игротехнического подхода и активных методов обучения. При этом использовать процедуры коучинга, учитывать процессы рефлексивного управления, принципы метакогнитивного обучения. Программа развития конфликтной компетентности может включать в себя следующие модули: диагностический, мотивационный, когнитивный, регулятивный, коммуникативный и оценочный. Содержание программ развития конфликтной компетентности должно быть направлено на раскрытие стратегии поведения в конфликте, на освоение технологий конструктивного ведения дискуссии, выработку аргументов и контраргументов, технологии достижения консенсуса, применение технологии медиации в разрешении конфликтов и стресс-менеджмент.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Завершая данную работу, отметим, что основным ее итогом является получение комплекса материалов теоретико-методологического и эмпирико-экспериментального плана, создающего основы для более глубокого исследования профессионально важных качеств как интегральных регуляторов профессиональной деятельности. Наряду с этим, по отношению к их разработке реализован такой методологический подход, который еще слабо применяется в области исследований ключевых компетентностей и который базируется на методологии метасистемности. В результате этого были сформулированы, развиты и верифицированы материалами эмпирико-экспериментального и деятельностно-аналитического характера целостные, обобщающие представления о структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной (управленческой) деятельности.

В целом, подводя итоги работы, можно условно расположить их на нескольких уровнях. Это - теоретико-методологический, конкретно-теоретический, а также уровень обобщения полученных результатов и уровень их практического применения.

Кроме того, очевидно, здесь будет уместно эскизное, предварительное проектирование возможных перспектив дальнейших исследований, поскольку полученные в работе научные данные неизбежно становятся источниками, порождающими новые темы, новые цели и задачи, новые вопросы теоретического и прикладного характера.

В результате проведенного в первой главе теоретико-методологического анализа современного состояния проблемы исследования по материалам отечественной и зарубежной научной литературы был сделан обоснованный вывод, согласно которому феномен компетентности в целом, а конфликтной компетентности в частности, построен на основе структурно-уровневого, иерархического принципа.

Показано, что конфликтная компетентность руководителя является

сложной, иерархически организованной, развивающейся системой и может быть описана с опорой на методы метасистемного подхода. Установлено, что в концептуальном плане наиболее конструктивно рассматривать конфликтную компетентность руководителя с позиций системогенеза в контексте профессиональной управленческой деятельности как сложноорганизованную систему с встроенным метасистемным уровнем, онтологически включенную в более высокоорганизованные метасистемы «личность» и «деятельность». Показано, что составляющие этих метасистем, встраиваясь в систему компетентности, играют в ней ведущую и определяющую роль. Они выступают одними из их важнейших конституирующих составляющих и именно от них зависит степень соорганизованности в рамках общей структурно-уровневой организации системы конфликтной компетентности.

Обоснована необходимость выявления закономерностей структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в виде организованной иерархии уровней: метасистемного, общесистемного, субсистемного, компонентного, элементного.

Во второй главе освещены подходы к изучению феномена конфликтная компетентность руководителя и представлены результаты теоретико-методологического анализа проблемы определения особенностей и закономерностей ее структурной организации с позиций метасистемного подхода.

В третьей главе осуществлена верификация теоретически обоснованного положения, согласно которому структурно-уровневая организация конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя обусловлена закономерностями структурной детерминации метакогнитивной, метарегулятивной, метакоммуникативной, метаэмоциональной, процедуральной, мониторинговой, ингибиторной, интеракционной подсистемами личности.

Проведенное исследование наглядно демонстрирует дифференциацию изучаемых подсистем для руководителей с разной степенью развития конфликтной компетентности. Так, в группе руководителей с низкой степенью развития конфликтной компетентности в качестве базовых подсистем выступают

те, которые сопряжены не с основным (инструментальным) контуром организации управленческой деятельности, а со вспомогательным контуром ее организации - с экспрессивным. Его суть заключается в ориентации, прежде всего, на межличностные отношения и контакты, на детерминанты интериндивидуального плана, на факторы intersубъектного характера. Для руководителей со средней степенью развития конфликтной компетентности все исследуемые подсистемы являются базовыми и наиболее полно характеризуют саму конфликтную компетентность. В группе руководителей с высокой степенью развития конфликтной компетентности в качестве базовых подсистем выступают те, которые сопряжены с инструментальным контуром организации управленческой деятельности.

Основные итоги проведенного эмпирического исследования состоят в том, что, во-первых, удалось показать и обосновать, причем очень разными методическими средствами, качественную специфичность и, следовательно, самостоятельность собственных статусов компонентного, субсистемного, общесистемного уровней в общей структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности. Во-вторых, не менее важно то, что такое обоснование оказалось неразрывно связанным с решением важного и актуального для метакогнитивизма вопроса - вопроса о правомерности самой дифференциации «первичных» и «вторичных» процессов как таковых. Именно полученные и описанные в третьей главе результаты как раз и позволяют дать конкретный по содержанию, эмпирически обоснованный, а одновременно и общий по смыслу положительный ответ. Более того, можно предположить в рамках дальнейших исследований то, что именно дифференциация «первичных» и «вторичных» процессов и характеризует качественную специфичность метасистемного уровня организации конфликтной компетентности. То есть, по отношению к определенному классу систем со встроенным метасистемным уровнем можно видеть, что фактически одна и та же реальность может выступать в качестве содержания двух уровней метасистемного и системного одновременно.



Решению задачи разработки рекомендаций к составлению программы психологического сопровождения и управления развитием конфликтной компетентности руководителя способствовал анализ процессов метакогнитивного обучения. По результатам данного анализа предложена схема метакогнитивного обучения, состоящая из восьми последовательных этапов: операционализация конструкта «метакогниция»; создание проблемной среды; этап решения поставленных задач; оценки эффективности решения; корректирующей помощи; переноса полученных навыков; рефлексии и экспликации процесса переноса, а также этапа практического применения полученных навыков при решении профессиональных управленческих задач и анализ их эффективности.

Достоверность и обоснованность результатов, полученных в ходе исследования, обеспечивается соблюдением общей логики развития научного знания, адекватным подбором методологических основ изучения феномена конфликтной компетентности, обоснованным выбором методов и методик эмпирического изучения структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя, сочетанием количественных и качественных методов при анализе результатов диагностического обследования испытуемых, применением для анализа полученных данных методов математической статистики с использованием компьютерных программ.

Дальнейшие перспективы исследования проблемы конфликтной компетентности в профессиональной деятельности связаны:

1) с расширением объема изучения конфликтной компетентности как ключевого профессионально важного качества в профессиональной деятельности руководителя (включением в описание всех уровней структурной организации);

2) с разработкой, верификацией и внедрением системы психологического сопровождения руководителей, направленной на поддержание конфликтной компетентности управленческой деятельности на оптимальном уровне;

3) с выходом на описание генезиса профессиональной управленческой деятельности как метасистемогенеза;

4) с распространением логики исследования конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителей на другие профессиональные выборки в целях получения концептуально обоснованных данных о структуре и генезисе конфликтной компетентности.

## ВЫВОДЫ

1. Теоретико-методологический анализ состояния изученности проблемы конфликтной компетентности в психологии труда выявил, несмотря на определенный уровень ее теоретической и практической разработанности, отсутствие системных исследований структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя. Теоретически обосновано положение о том, что в свете метасистемного подхода, конфликтная компетентность как профессионально важное качество руководителя раскрывается как одна из типичных разновидностей особого класса систем со встроенным метасистемным уровнем. Теоретическая модель структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя включает в себя совокупность из пяти основных уровней организации: элементный, компонентный, субсистемный, общесистемный, метасистемный.

2. Сущностные свойства и особенности структурно-уровневой организации конфликтной компетентности как системного интегративного образования проявляются в том, что она одновременно объективно включена, причем не только с гносеологической точки зрения, но и онтологически, в состав двух метасистем: деятельность (включая совместную деятельность) и личность. Конфликтная компетентность обретает во взаимодействии с двумя метасистемами свои основные качественные характеристики, свою качественную определенность в целом. Целый ряд важнейших составляющих этих метасистем оказывается

функционально представленными в структуре конфликтной компетентности, органично включенными как в состав, так и в содержание компетентности. Составляющие данных метасистем, встраиваясь в систему конфликтной компетентности, занимают в ней ведущее, конституирующее и определяющее место.

3. Особую роль в общей организации конфликтной компетентности руководителя играет субсистемный уровень, на котором проявляется ее качественное функциональное своеобразие. Особенности и закономерности субсистемного уровня конфликтной компетентности находят отражение в структурной детерминации метакогнитивной, метарегулятивной, метакоммуникативной, метаэмоциональной, процедуральной, мониторинговой, ингибиторной, интеракционной подсистемах метакогнитивного потенциала личности.

4. Выделены базовые качества, присущие руководителям образовательных организаций и функционально способствующие разрешению конфликтных и проблемных управленческих ситуаций, которые отражают содержание функциональных подсистем в структуре конфликтной компетентности. При этом, метакогнитивную подсистему конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя можно связать со способностью выделения конфликтной проблемности, общим пониманием субъектом сущности тех процессов, которые имеют место в конфликте, а также степенью их обоснованности и применимости. Метарегулятивная подсистема связана с контролем за тремя ключевыми процессами регулятивного плана - принятием решения, планированием и контролем. Метаэмоциональная и интеракционная подсистемы выражаются через базовые качества, которые дифференцируются в составе, соответственно, эмоционального и социального интеллекта. Для метакоммуникативной подсистемы характерны способности, связанные с умением понимать и учитывать точку зрения других людей, с умением хорошо адаптироваться в социальных ситуациях. Процедуральная,

мониторинговая и ингибиторная подсистемы характеризуют базовые качества, связанные со способностью контроля своей деятельности.

5. Для руководителей с разной степенью развития конфликтной компетентности характерна дифференциация подсистем метакогнитивного потенциала. Так, базовыми для руководителей с низкой степенью развития конфликтной компетентности являются следующие подсистемы: интеракционная, метаэмоциональная, метакоммуникативная. Для группы руководителей со средней степенью развития конфликтной компетентности это следующие подсистемы: интеракционная, процедуральная, мониторинговая, метаэмоциональная, метакогнитивная, метакоммуникативная, метарегулятивная и ингибиторная. Базовыми подсистемами по отношению к группе руководителей с высокой степенью развития конфликтной компетентности являются подсистемы: метаэмоциональная, интеракционная, метарегулятивная.

Наибольший уровень структурной организации основных подсистем конфликтной компетентности имеет место на среднем уровне развития общей степени ее выраженности. Общий уровень конфликтной компетентности может при его наиболее высоких значениях ингибировать эффективность деятельности. Доказано, что с ростом степени выраженности конфликтной компетентности увеличивается степень интегрированности структуры исследуемых подсистем, а степень дивергентности уменьшается. При переходе от средних значений конфликтной компетентности к высоким значениям в ее структуре интегрирующие тенденции начинают преобладать над дифференцирующими.

Содержание конфликтной компетентности руководителя, взятое в его полноте и целостности, то есть на общесистемном уровне организации, не редуцируемо к рядоположенной сумме исследуемых подсистем. Обоснована качественная специфичность и самостоятельность собственных статусов субсистемного и общесистемного уровней в общей структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя в его профессиональной деятельности. Эмпирически подтверждено, что содержание субсистемного уровня организации конфликтной компетентности не может быть сведено, редуцировано

к аддитивной совокупности отдельных предикторов компонентного уровня организации конфликтной компетентности.

6. При разработке программ психологического сопровождения и управления развитием конфликтной компетентности руководителя необходимо учитывать базовые принципы метакогнитивного обучения. Содержание программ развития конфликтной компетентности должно быть направлено на раскрытие стратегии поведения в конфликте, на освоение технологий конструктивного ведения дискуссии, выработку аргументов и контраргументов, технологии достижения консенсуса, применение технологии медиации в разрешении конфликтов и стресс-менеджмент.

Таким образом, считаем задачи диссертационного исследования решенными, цель - достигнутой, гипотезы - подтвержденными.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980. - 335 с.
2. Акопов Г.В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. -272 с.
3. Александров Ю.И. Системные аспекты психической деятельности / Ю.И. Александров, А.В. Брушлинский, К.В. Судаков, Е.А. Умрюхин. - М.: Эдиториал УРСС, 1999. - 137 с.
4. Андриади И.П. Профессиональная компетентность педагога / А.И. Савостьянов, И.П. Андриади, М.П. Семаков. - М: Экон-Информ, 2009 - 506 с.
5. Антоновский А.В. Личностный потенциал педагога и его роль в разрешении конфликтных ситуаций. / А.В. Антоновский, Е.В. Балакшина // XI Международная научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования», ФГБНУ "Психологический институт РАО", 2015. - С. 147-149.
6. Антоновский А.В. Психологические ресурсы руководителя, оказывающие влияние на эффективность управленческой деятельности / А.В. Антоновский, Е.В. Балакшина, Н.Ю. Власенко, О.Ф. Гефеле // Человеческий фактор: Проблемы психологии и эргономики, 2017. Выпуск 3 (83). - С. 51-52.
7. Анцупов А.Я. Проблема конфликта: аналитический обзор, междисциплинарный библиографический указатель / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. - М.: ГАВС, 1992. - 236 с.
8. Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. - 591 с.
9. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А.Я. Анцупов. - М.: ВЛАДОС, 2003. - 208 с.
10. Анцупов А.Я. Российская конфликтология. Аналитический обзор 607 диссертаций. XX век / А.Я. Анцупов, С.Л. Прошанов. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - 704 с.

11. Анцупов А.Я. Конфликтология в схемах и комментариях / А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский. - СПб.: Питер, 2005. - 288 с.
12. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. - СПб.: Питер, 2006. - 528 с.
13. Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. - М.: Смысл, 2007. - 526 с.
14. Базаров Т.Ю. Управление персоналом. - М.: ЮНИТИ, 2000. - 560 с.
15. Банькина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С.В. Банькина // Современная конфликтология в контексте культуры мира. - 2001. - С.373-394.
16. Барабанщиков В.А. Идея системности в психологии: пути развития / В.А. Барабанщиков // Психологический журнал. - 2008. - Т. 29, №1. - С. 5-13.
17. Башкин М.В. Взаимосвязь конфликтоустойчивости и социально-психологической адаптации студентов-психологов / М.В. Башкин, А.С. Кашапов // Актуальные проблемы образования и общества: Материалы научно-практической конференции с международным участием. - Ярославль: ООО Верхняя Волга, 2008. - С. 4-5.
18. Башкин М.В. Конфликтная компетентность : метод.указания / М.В. Башкин; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. - Ярославль: ЯрГУ, 2014.- 72 с.
19. Башкин М.В. Сравнительные характеристики социально-психологической адаптации и конфликтоустойчивости студентов-первокурсников / М.В. Башкин, А.С. Кашапов // Социальный мир человека - Вып. 2: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России», 25-26 июня 2008 г. / Под ред. Н.И. Леонова. - Ижевск: ERGO, 2008. - С. 89-91.
20. Безрукова М.О. Устойчивость к неопределенности и особенности поведения в конфликте / М.О. Безрукова // Научный поиск: Сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / Под ред. проф. А.В. Карпова. Яросл. гос. ун-т. Ярославль, 2006. - С. 14-22.
21. Бендас Т. В. Психология лидерства. - СПб: Питер, 2009. - 448 с.

22. Бергаланфи Л. фон, Общая теория систем. Критический обзор // Исследования по общей теории систем: Сборник переводов. - М.: Прогресс, 1969. - С. 28-61.
23. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода. / Блауберг И.В., Юдин Э.Г. - М.: Наука, 1973. - 270 с.
24. Блейк Р. Научные методы управления. / Р Блейк, Д Моутон. - Киев: Наукова думка, 1990. - 240 с.
25. Богданов Е.Н. Психология личности в конфликте / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. - СПб.: Питер, 2004. - 224 с.
26. Болтунова Г.М. Формирование готовности учителя к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе / Г.М. Болтунова // Оптимизация и интенсификация педагогического процесса в вузе и школе: Межвуз. сб. науч. тр. - Ишим, 1994. - С. 65-67.
27. Брудный В.И. Психолого-педагогические основы управления производством / В.И. Брудный, В.А. Семов. - Одесса, 1972. - Ч. 1. - С.68-74.
28. Брушлинский А.В. Психология субъекта. - СПб.: Алетейя, 2003. - 269 с.
29. Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н.Н. Васильев. - СПб.: Речь, 2003. - 170 с.
30. Вишнякова Н.Ф. Конфликтология / Н.Ф. Вишнякова. - Минск: Университетское, 2002. - 318 с.
31. Волочков А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А.А. Волочков, Е.Г. Ермоленко // Психологический журнал. - 2004. - №2. - С. 17-26.
32. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. - М.: Смысл, 2000. - 685 с.
33. Виханский О.С. Менеджмент / О.С. Виханский, А.И. Наумов. - М.: Гардарики, 2003. - 528 с.
34. Волканевский С.В. Рефлексивность как детерминанта психического выгорания личности // Дис. канд. психол. наук - Ярославль: ЯрГУ, 2010.
35. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. - М.: МГУ, 1982. -



464 с.

36. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство. Искусство управление людьми на основе эмоционального интеллекта. / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. МакКи. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. - 302 с.
37. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. - СПб.: Питер, 2008. - 544 с.
38. Громова О.Н. Конфликтология: Курс лекций / О.Н. Громова. - М.: ЭКМОС, 2000. - 319 с.
39. Гусева А.С. Конфликт: структурный анализ, консультативная помощь, тренинг / А.С. Гусева, В.В. Козлов. - М.: Владос, 2004. - 187 с.
40. Денисов О.И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя. - М.: МААН, 2009. - 35с.
41. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. - 316 с.
42. Дмитриев А.В. Конфликтология / А.В. Дмитриев.- М.: Гардарики, 2003. - 320 с.
43. Донцов А.И. Психология коллектива. М.: Изд-во МУ, 2004. - С. 204.
44. Донцов А.И. Проблема объективных детерминант межличностного конфликта в группе / А.И. Донцов, Т.А. Полозова // Вестник МУ. - сер. 14, № 4. - 2007. - С. 23-33.
45. Донцов А.И. Проблема конфликта в западной социальной психологии / А.И. Донцов, Т.А. Полозова // Психологический журнал. - Т. 1, № 6. - 2010. - С. 119-134.
46. Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония. / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. - Киев: Политиздат Украины, 1989. - 175 с.
47. Дохоян А.М. Коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности учителя / А.М. Дохоян // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, 9-10 октября 2007 г., г. Ярославль / Под ред. Ю.П. Поваренкова. - Ярославль: Канцлер, 2007. - С. 271-272.

48. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в школьном возрасте / Т.В. Драгунова // Вопросы психологии.- 2002.- N 2.- С.14-20.
49. Драпак Е.В. Психология общения и управления конфликтом: метод.указания / Е.В. Драпак; Науч.-метод. совет ун-та; Яросл.гос.ун-т им. П.Г. Демидова. - Ярославль, 2007. - 48 с.
50. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: Структура. Диагностика. Развитие. - М.: Perse; СПб.: ИМАТОН, 2001. - 223 с.
51. Дубовицкая Т.Д. От конфликтологической компетентности к конфликтологической культуре личности / Т.Д. Дубовицкая, О.И. Щербакова // Социальный мир человека - Вып.2: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России», 25-26 июня 2008 г. / Под ред. Н.И. Леонова. - Ижевск: ERGO, 2008. - С. 269-270.
52. Евтушенко Т.В. Особенности развития коммуникативной компетентности студентов-психологов в ситуации конфликтного поведения: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. / Т.В. Евтушенко.- Ростов-на-Дону: 2009. - 24 с.
53. Емельянов С.М. Управление конфликтами в организации / С.М. Емельянов. - СПб.: Авалон, Азбука-классика, 2006. - 256 с.
54. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. СПб.: ПИТЕР, 2001. - 360 с.
55. Ерина С.И. Ролевой конфликт и его диагностика в деятельности руководителя / С.И. Ерина. - Ярославль: ЯрГУ, 2000. - 108 с.
56. Ершов А.А. Психология конфликтов: Монография / А.А. Ершов . - Санкт-Петербург : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2003. - 295 с.
57. Ершов А.А. Личность и коллектив. - Л.: Знание, 2006. - 40 с.
58. Ефимова Е.Е. Конфликтная компетентность как личностное и профессиональное качество будущего учителя // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. Элиста. - 2009.- С. 142.
59. Игумнова Г.В. Методы разрешения конфликтов. - Йошкар-Ола: Изд-во Марийского унив-та, 2006. - С. 64.

60. Жалагина Т.А. Особенности профессиональной самореализации руководителей коммерческих организаций / Т.А. Жалагина, Е.А. Гаврилова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. - 2010. - № 3. - С. 18-22.
61. Жалагина Т.А. Психологические ресурсы и их использование в решении социальных проблем российского общества / Т.А. Жалагина, Е.Д. Короткина // Наука. Культура. Общество. - 2015. - №2. - С.21-37.
62. Жалагина Т.А. Психолого-социальное сопровождение управления трудовым процессом – залог успешности профессиональной деятельности // Институт психологии РАН. Организационная психология и психология труда. - 2017. - Т.2. - С.185-200.
63. Жалагина Т.А. Психологические особенности управленческой деятельности в условиях организационных изменений российского социально-экономического пространства / Психология труда и управления как ресурс развития общества в условиях глобальных изменений // Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета психологии Тверского государственного университета. - 2018. - С.226-237.
64. Журавлев А.Л. Социально-психологические аспекты исследования конфликта / А.Л. Журавлев, А.А. Вахин // Современная конфликтология в контексте культуры мира.- М., АСТ, 2001 - С. 357-372.
65. Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. - 474 с.
66. Журавлев, А.Л. Психология управления совместной деятельностью: новые направления исследований: монография / А.Л. Журавлев, Т.А. Нестик. - Москва: Институт психологии РАН, 2010. - 248 с.
67. Забродин Ю.М. Очерки теории психической регуляции поведения. - М.: Издательство Магистр, 1997.-208 с.
68. Забродин Ю.М. Психодиагностика / Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян ; под общ. ред. Ю.М. Забродина. - Москва: Эксмо, 2010. - 447 с.

69. Зазыкин В.Г. Конфликтная личность в конфликтном противоборстве. / В.Г. Зазыкин, Е.В. Зайцева. - М.: МКО, 1998. - 149 с.
70. Зазыкин В.Г. Психолого-акмеологический подход в изучении и разрешении конфликтов // Акмеология. - 2004. - №3. - С.27-33.
71. Зазыкин В.Г. Основы акмеологической теории профессионализма в управлении. М.: МААН, 2004. - 122 с.
72. Зазыкин В.Г. Психолого-акмеологический подход в изучении и разрешении конфликтов // Акмеология. - 2004. - №3. - С.27-33.
73. Зазыкин В.Г. Корпоративная культура организации: психолого-акмеологический подход / В.Г.Зазыкин, И.А. Смирнова. - М.: НИГО, 2005. - 128 с.
74. Зазыкин В.Г. Психологическая реальность конфликтов / В.Г. Зазыкин, Ю.В. Оболонский. - М.: Психотерапия, 2013. - 380 с.
75. Зайцев А.К. Социальный конфликт. М.: Академия, 2000. - 451 с.
76. Зайцева Л.В. Конфликт интересов в трудовых отношениях с участием представителей: проблемы и пути их преодоления // Актуальные проблемы российского права. - 2016. - №4. - С-143-149.
77. Зеленцов А.Б. Конфликты в управлении и управление конфликтами. М.: Изд-во: Российский университет дружбы народов, 2001. - 543 с.
78. Зеркин Д.П. Основы конфликтологии / Д.П. Зеркин. - Ростов-н/Д.: Феникс, 2008. - 480 с.
79. Иванова О.П. Формирование конфликтологической компетентности руководителей с помощью активных методов обучения / О.П. Иванова // Ярославский психологический вестник. Выпуск 21. - Москва; Ярославль, 2007. - С. 70-72.
80. Ильязова М.Д. Компетентностный подход в системе методологического анализа // Успехи современного естествознания. - 2007. - № 4. - С. 34-41;
81. Калинин И.В. Психология внутреннего конфликта человека: Учебно-методическое пособие / Под ред. Ю.А. Клейберга. - Ульяновск: УИПКПРО, 2003. - 164 с.

82. Каменская В.Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта / В.Г. Каменская.- СПб.: «Детство - пресс», 2006.- 143 с.
83. Канатаев Ю.А. Психология конфликта / Ю.А. Канатаев. - М.: ВАХЗ, 2007. - 254 с.
84. Каримова Н.А. Социальные представления руководителей о разрешении конфликтов в организации: автореф. дис. канд. психол. наук / Н.А. Каримова. - Ярославль, 2008. - 24 с.
85. Карлова Е.М. Конфликтологическая компетентность руководителя школы как фактор успеха его управленческой деятельности / Е.М. Карлова // Тезисы докладов и выступлений на II Международном конгрессе конфликтологов. Современная конфликтология: пути и средства содействия развитию демократии, культуры мира и согласия. II том. - СПб, 2004. - С. 42-43.
86. Карпов А.А. Внимательность как профессионально-важное качество руководителя. Методология современной психологии. - М.-Ярославль: ЯрГУ, ЛКНИИ-СИ РАН, 2014 - 292 с.
87. Карпов А.А. Креативность как фактор организации метакогнитивных качеств личности в учебной деятельности. / А.А. Карпов, Б.М. Асоев. - Ярославль: Ярославский педагогический вестник, 2017. - № 6. - С. 56-63.
88. Карпов А.А. Исследование метакогнитивных процессов и качеств личности в деятельности управленческого типа // Ярославский психологический вестник. - Вып.2 (38). - Ярославль, 2017. - С. 33-38.
89. Карпов А.А. Современная организационная психология: учебное пособие. - Ярославль: ЯрГУ, 2018. - 256 с.
90. Карпов А.А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. - Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. - Ярославль: ЯрГУ, 2018. - 784 с.
91. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов управления. А.В. Карпов, В.В. Пономарев. - М.: «Институт психологии РАН», 2000. - 283 с.
92. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. - М.: ИП РАН, 2004. - 423 с.

93. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. - М.: ИП РАН, 2004. - 506 с.
94. Карпов А.В. Психология сознания: метасистемный подход. - М.: Изд. Дом РАО, 2011. - 1080 с.
95. Карпов А.В. Психология деятельности: монография в 5 т. Т. II. Структурная организация. / А.В. Карпов. - М.: РАО, 2015. - 408 с.
96. Карпов А.В. Психология деятельности: монография в 5 т. Т. III. Функциональные закономерности / А.В. Карпов. - М.: РАО, 2015. - 496 с.
97. Карпов А.В. Психология деятельности: монография в 5 т. Т. IV. Генетическая динамика / А.В. Карпов. - М.: РАО, 2015. - 504 с.
98. Карпов А.В. Психология деятельности: монография в 5 т. Т. V. Качественная гетерогенная организации / А.В. Карпов. - М.: РАО, 2015. - 528 с.
99. Карпов А.В. Психология принятия решения в управленческой деятельности: метасистемный подход / А.В. Карпов, А.А. Карпов, Е. В. Маркова. - Ярославль: ЯрГУ; М.: Изд. дом РАО, 2016. - 644 с.
100. Карпов А.В. Методологические основы психологии образовательной деятельности. Т.3. - М.: РАО, 2018. - 720 с.
101. Карпов А.В. Процессы принятия решения в структурной организации деятельности / А.В. Карпов, А.А. Карпов // Российский психологический журнал. Т.13. - № 2. - 2016. - С. 132-155.
102. Карпов А.В. Системогенез игровой деятельности: методологические и теоретические основы исследования / А.В. Карпов, В.Д. Шадриков, Е.В. Карпова, Л.Ю. Субботина. - М.: Изд. Дом РАО, 2017. - 406 с.
103. Карпов А.В. О содержании предмета современного метакогнитивизма / А.В. Карпов, А.А. Карпов // Вестник РПО. - № 37. - 2017.
104. Карпов А.В. Психология образовательной деятельности. Т.2 / А.В. Карпов, А.А. Карпов. - М.: РАО, 2018. - 960 с.
105. Карпов А.В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. - М.: РАО, 2018. - 600 с.
106. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в

учебной деятельности. - Ярославль: ЯГПУ, 2007. - 566 с.

107. Кашапов М.М. Конфликтогенность педагогического взаимодействия в системе «учитель-ученик» / М.М. Кашапов, М.В. Харченко // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: Научно-методический журнал, 2009. Том 15. Серия психологические науки «Акмеология образования». - №3. - С. 98 - 103.

108. Кашапов М.М. Стили регуляции и решения проблемных ситуаций педагогами с различным уровнем психического выгорания / М.М. Кашапов, Т.В. Румянцева // Вестник университета (Государственный университет управления) - № 3. - М.: ГУУ, 2009. - С.42-46.

109. Кашапов М.М. Психология конфликтной компетентности: учеб.пособие / Кашапов М.М., Башкин М.В.: Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2010. - 128 с.

110. Кашапов М.М. Специфика конфликта в контексте подростковой манипулятивной тактики / М.М. Кашапов, М.В. Харченко // Вестник Университета (Государственный университет управления). - М.: ГУУ, 2010. - №11. - С. 54-57.

111. Кашапов М.М. Детерминанты поведения военнослужащих в конфликте / М.М. Кашапов, В.В. Пехтерев // Вестник Университета (Государственный университет управления). - М.: ГУУ, 2011. - № 6. - С. 47-49.

112. Кашапов М.М. Учет в медиации специфики типов реагирования на конфликт // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2012. - № 3. - С. 31-41.

113. Кашапов М.М. Связь стратегий поведения в конфликте с индивидуальными особенностями спортсменов / М.М. Кашапов, А.М. Воскресенский // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки.- № 3 (25). - 2013. - С. 71 - 75.

114. Кашапов М.М. Разрешение межличностных конфликтов в контексте нарративной психологии / М.М. Кашапов, Е.В. Билык // Казанская наука. - № 10. - 2014. - С. 293-295.

115. Кашапов М.М. Структурные компоненты конфликтной компетентности студентов / М.М. Кашапов, Е.В. Билык // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2015. - № 1 (31). - С. 71-75.
116. Кашапов М.М. Протестный потенциал как средство реализации ментальных ресурсов продуктивной конфликтности личности. В сборнике: Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования материалы третьего международного симпозиума // Ответственные редакторы: М.А. Холодная, Г.В. Ожиганова. - 2016. - С. 226-232.
117. Кашапов М.М. Психология конфликта: учебник и практикум для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2016. - 184 с.
118. Кашапов М.М. Основы конфликтологии: учебное пособие для академического бакалавриата / М.М. Кашапов. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2017. - 118 с.
119. Каширский Д.В. Психология личностных ценностей. Дис. докт. психол. наук. - М.: РГГУ, 2014. - 550 с.
120. Кильмашкина Т.Н. Конфликтология: социальные конфликты / Т.Н. Кильмашкина. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - 279 с.
121. Кипнис М. Тренинг лидерства / М. Кипнис. - М.: Ось-89, 2004. - 144 с.
122. Климонтова Т.А. Метасистемный подход как основа изучения внутреннего мира человека // Теория и практика общественного развития. - 2013. - №10. - Режим доступа: <http://teoria-practica.ru/vipusk-10-2013>.
123. Ключева Н.В. Лидер и его команда. Практика работы тренеров и консультантов в организациях / под ред. Н.В. Ключевой. - СПб.: Речь, 2008. - 208 с.
124. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. - М.: Политиздат, 2005. - С. 271.
125. Коваленко Б.В. Психология конфликта. Учебное пособие. - М.: МОСУ, 2000. - 226 с.



126. Козлов В.В. Управление конфликтом / В.В. Козлов, А.А. Козлова. - М.: Издательство «Экзамен», 2004. - 224 с.
127. Козлов В.В. Трансперсональная психология / В.В. Козлов. - М.: Изд-во АСТ, 2010.- 512 с.
128. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию / Г.И. Козырев. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 176 с.
129. Компетентностный подход в образовательном процессе: монография / А.Э. Фёдоров, С.Е. Метелёв, А.А. Соловьёв, Е.В. Шлякова. - Омск: Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. - 210 с.
130. Кондаков И.М. Самооценка и компетентность в разрешении конфликтов руководителями среднего звена / И.М. Кондаков // Психологический журнал. - 1998. - №1. - С. 135-143.
131. Кондратенко В.А. Особенности конфликтного поведения педагогов / В.А. Кондратенко // Ярославский психологический вестник. Выпуск 9. - Москва; Ярославль, 2002. - С. 41-44.
132. Конфликтология: Хрестоматия / Сост. Н.И. Леонов. - 3-е изд., испр. и доп. / Н.И. Леонов. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; НПО МОДЭК, 2005. - 368 с.
133. Корнелиус Х. Выиграть может каждый: как разрешать конфликты / Х. Корнелиус, Ш. Фэйр. - М.: Стрингер, 1992. - 212 с.
134. Коузер Л. Основы конфликтологии: Пер. с англ. / Л. Коузер. - СПб.: Светлячок, 1999. - 192 с.
135. Крогиус В. Личность в конфликте / В. Крогиус. - Саратов: Изд-во Саратовск. ун-та, 2014. - 146 с.
136. Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. - М.: Политиздат, 1984. - 464 с.
137. Левченко В.В. Психология состязательности: метасистемный подход. / В.В. Левченко, А.В. Карпов. - Пермь, ПГУ, 2016 - 602 с.
138. Леньков С.Л. Метасистемный подход к проблеме сознания: проверка временем и практикой научных исследований (Рецензия на книгу А.В.Карпова

«Психология сознания: Метасистемный подход») // Системная психология и социология. - 2015.- №3 (15). - С. 103-116.

139. Леонов Н.И. Основы конфликтологии. Учебное пособие / Н.И. Леонов.- Ижевск: Удмуртский университет, 2000.- 122 с.

140. Леонов Н.И. Психология конфликтного поведения: автореф. дис. докт. психол. наук: 19.00.05 / Н.И. Леонов. - Ярославль, 2002. - 46 с.

141. Леонов Н.И. Психология делового общения / Н.И. Леонов. - Ижевск: Удмуртский университет, 2002. - 204 с.

142. Леонов Н.И. Онтологический подход в социальной психологии / Н.И. Леонов // Ярославский психологический вестник. Выпуск 13. - Москва; Ярославль: Российское психологическое общество, 2004.- С. 30-32.

143. Леонов Н.И. Конфликты и конфликтное поведение: методы изучения / Н.И. Леонов. - СПб.: Питер, 2005. - 240 с.

144. Леонов Н.И. Психология социального мира / Н.И. Леонов, М.М. Главатских. - Ижевск: НИПЦ ERGO, 2006. - 132 с.

145. Леонов Н.И. Психология социального мира изменяющейся России / Н.И. Леонов // Социальный мир человека - Вып.2: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России», 25-26 июня 2008 г. / Под ред. Н.И. Леонова. - Ижевск: ERGO, 2008. - С. 18-20.

146. Леонов Н.И. Маргинальность как социально-психологический феномен / Н.И. Леонов // Социальный мир человека - Вып.2: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России», 25-26 июня 2008 г. / Под ред. Н.И. Леонова. - Ижевск: ERGO, 2008. - С. 43-45.

147. Леонтьев Д.А. От инстинктов к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня, завтра // Современная психология мотивации. - М.: Смысл, 2002. - С. 4-13.

148. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. - 1975. - №2. - С.31-45.

149. Лукина А.С. Теоретический анализ структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя как интегрального регулятора его профессиональной деятельности // Вестник ТвГУ. Серия Педагогика и психология. - 2019. Выпуск №2 (47). - С.229-236.
150. Лукина А.С. Психологический анализ управленческой деятельности как основа определения состава и содержания структуры конфликтной компетентности // Вестник ТвГУ. Серия Педагогика и психология. - 2019. Выпуск №3 (48). - С.55-63.
151. Лукина А.С. Многомерная модель структуры конфликтной компетентности руководителя на субсистемном уровне ее организации // Вестник ТвГУ. Серия Педагогика и психология. - 2019. Выпуск №3 (48). - С.227- 233.
152. Лукина А.С. Психолого-педагогический тренинг как средство развития конфликтной компетентности руководителя в процессе его профессионализации // Психолого-педагогический журнал «Кафедра». - 2019. Выпуск №3(85).- С.3-9.
153. Лукина А.С. Метакогнитивное обучение как средство развития конфликтной компетентности руководителя образовательной организации // Вестник ТвГУ. Серия Педагогика и психология. - 2019. Выпуск №4 (49). - С.229-236.
154. Лурия А.Р. Природа человеческих конфликтов: Объективное изучение дезорганизации поведения человека / А.Р. Лурия / Под общей ред. В.И. Белопольского. - М.: Когито-Центр, 2002. - 527 с
155. Люсин Д.В. Социальный интеллект, теория, измерение, исследования / Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков. - Институт психологии РАН, 2004. - 176 с.
156. Мазилев В.А. Методология психологической науки: проблемы и перспективы // Психология. Журнал высшей школы экономики. - 2007. -Т.4. - №2. С.3-21.
157. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности / А.К. Маркова // Советская педагогика. - 1990. - №8. - С.82-88.
158. Маркова Е. В. Психология стилей управленческих решений / Е.В. Маркова, А.В. Карпов. - Ярославль: ЯрГУ, 2002. - 102 с.

159. Махновец С.Н. Компетентностный подход как одно из оснований обновления образования // Психолого-педагогический журнал «Кафедра» / ГБОУ ДПО ТОИУУ. Тверь, 2016. - № 6 .- С. 3-6.
160. Махновец С.Н. Новая экосистема образования как системообразующий вектор качества жизни / С.Н. Махновец, О.А. Попова // Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". - 2017. Выпуск 4. - С. 141-149
161. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации: Пер. с англ. - М.: ИНФРА-М, 1996. - 256 с.
162. Мерхайдарова Н.Н. Социально-педагогическая сущность межличностных конфликтов подростка / Н.Н. Мерхайдарова // Социальная психология XXI столетия. Т.2 / Под ред. Козлова В. В. - Ярославль, 2005 - С. 57-61.
163. Мескон М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. - М.: Дело, 1992. - 362 с.
164. Месарович М. Теория иерархических многоуровневых систем / М. Месарович, Д. Мако, И. Такахага. - М.: Мир, 1973. - 334 с.
165. Нижегородцева Н.В. Конфликтность и конфликтное поведение студентов вуза / Н.В. Нижегородцева // Социальный мир человека - Вып.2: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России», 25-26 июня 2008 г. / Под ред. Н.И. Леонова. - Ижевск: ERGO, 2008. - С. 273-274.
166. Нижегородцева Н.В. Системогенетический подход в исследовании конфликтности и конфликтного поведения / Н.В. Нижегородцева // Конфликты в социальной сфере и их регулирование: Сб. материалов всероссийской конференции. - Казань: Печатный двор, 2009. - С. 180-186.
167. Нуреева Л.К. Теоретико-методологические аспекты исследования конфликта в зарубежной психологии // Молодой ученый.- 2016.-№21. - С.837-839
168. Организационная психология: учебник для бакалавров / под ред. А.В. Карпова. - М.: Юрайт, 2012. - 570 с.
169. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2005. - 220 с.

170. Панов В.И. Конфликтность/неконфликтность взаимодействия в образовательной среде военного вуза: эконсихологический аспект / В.И. Панов, М.В. Селезнева // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова: ЯрГУ.- Ярославль, 2012.- С. 121- 143
171. Пашкова О.В. Конфликтологическая компетентность / О.В. Пашкова // Ярославский психологический вестник. Выпуск 9. - Москва; Ярославль, 2002. - С. 185-186.
172. Петровский В.А. Человек над ситуацией. - М.: ВШЭ, 2010. - 560 с.
173. Петрухина С.Р. Конфликтоустойчивость как важнейшее условие профессиональной компетентности личности / С.Р. Петрухина // Тезисы докладов и выступлений на II Международном конгрессе конфликтологов. Современная конфликтология: пути и средства содействия развитию демократии, культуры мира и согласия. II том. СПб: Наука, 2004. - С. 79-81.
174. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. - М.: Наука, 1986. - 254 с.
175. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю.П. Поваренков. - Ярославль: Канцлер, 2008. - 402 с.
176. Пригожин А.И. Методы развития организаций. - М.: МЦФЭР, 2003. - 864 с.
177. Принцип системности в психологических исследованиях // под ред. В.А. Барабанщикова, Д.Н. Завалишиной. - М.: Наука, 1988. - 231 с.
178. Пряжникова Е.Ю. Конфликты в сфере занятости / Е.Ю. Пряжникова, М.С. Савина. - М.: РГАТиЗ, 2000. - 188с.
179. Психология труда / под ред. Е.А. Климова, О.Г. Носковой, Г.М. Солнцевой. - М.: Юрайт, 2015. - 618 с.
180. Психология конструктивной конфликтности личности. Монография / Под ред. проф. А.В. Карпова, проф. М.М. Кашапова. - Ярославль: ИПК «Индиго», 2013.-336 с.
181. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга / В.Г. Пузиков. - СПб.: Речь, 2005. - 224 с.
182. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. - М.: Когито-центр,

2002. - 400 с.

183. Рогачев В.В. Формирование конфликтной компетентности сотрудников таможи для профилактики межличностных конфликтов: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / В.В. Рогачев. - Ярославль, 2002. - 28 с.

184. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя / М.М. Рыбакова. - М.: Просвещение, 1996. - 245 с.

185. Рыбина Е.В. К вопросу о структурных характеристиках конфликтной компетентности / Е.В. Рыбина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. - Научно-методический журнал. - 2006. - №1. - С. 51-55.

186. Саймон Г. Наука об искусственном. - М.: 1973.-172 с.

187. Салагаев А.Л. Кризис и конфликты / А.Л. Салагаев, С.А. Сергеев // Конфликты в социальной сфере и их регулирование: Сб. материалов всероссийской конференции. - Казань: Печатный двор, 2009. - С. 26-33.

188. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования / Н.В. Самсонова. - Калининград: Изд-во КГУ, 2002. - 308 с.

189. Серафимович И.В. Особенности прогнозирования и стратегии поведения в проблемных, конфликтных и стрессовых ситуациях как показатель психологической компетентности у медицинских работников (на примере медсестер) / И.В. Серафимович, И.Н. Саидова // Ярославский психологический вестник. Выпуск 15. - Москва; Ярославль, 2005. - С. 150-156.

190. Совместная деятельность: методология, теория, практика / отв. ред. А.Л. Журавлев, П.Н. Шихирев, Е.В. Шорохова. - М.: Наука, 1988, - 228 с.

191. Современная психология / под ред. В.Н. Дружинина. - М., ИНФРА-М, 1999. - 686 с.

192. Социальная конфликтология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. А.В. Морозова. - М.: Академия, 2002. - 336с.

193. Степанов Е.И. Современная конфликтология: Общие подходы к моделированию, мониторингу и менеджменту социальных конфликтов /

Е.И. Степанов. - М.: ЛКИ, 2008. - 176 с.

194. Сулимова Т.С. Технологии предупреждения и урегулирования конфликтов / Т.С. Сулимова. - М.: Проспект, 2010. - 190 с.

195. Толочек В.А. Сопряженная профессиональная карьера субъекта: контексты и измерения // Человек. Сообщество. Управление. 2011. - № 2 - С. 48 - 61.

196. Толочек В.А. Динамика и условия становления субъекта в социономических профессиях / В.А. Толочек, В.Г. Денисова, Н.И. Журавлева // Психологический журнал. Т.32 - 2011. - № 6. - С.41 - 48.

197. Толочек В.А. Профессиональное становление субъектов педагогической деятельности: позитивные и негативные изменения / В.А. Толочек, Н.А. Тимашкова, В.Г. Денисова // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. - 2014. - №1. - С. 16 - 32.

198. Толочек В.А. Профессиональное развитие субъекта: способности, компетенции, компетентность // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. Психология. - 2014. - № 2. - С.124 - 131.

199. Толочек В.А. Динамика актуализации ресурсов субъекта на протяжении профессиональной карьеры / В.А. Толочек, Н.И. Журавлева // Психологический журнал. Т.36. - 2015. - № 1. - С.91 - 107.

200. Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. - 366 с.

201. Толочек В.А. Социальная успешность человека: внесубъектные и интерсубъектные ресурсы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. Т.4. вып. 2 (14). - 2015. - С.115-123.

202. Толочек В.А. Подобные структуры стилей деятельности как фактор успешности субъекта // Вопросы психологии. № 6. - 2015.- С.112 - 122.

203. Толочек В.А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. - 262 с.

204. Толочек В.А. Человек как субъект в континууме «Задатки - компетенции» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования.

- Психология развития. Т.7. - 2018. - № 1. - С.16-25.
205. Толочек В.А. Психология труда. - СПб.: Питер, 2019. - 480 с.
206. Толочек В.А. Компетентностный подход и ПВК-подход: возможности и ограничения // Вестник СПбГУ. Психология. Т. 9. - 2019.- Вып. 2. - С.123-137.
207. Фетискин Н.П. Юмор как средство эмоциональной регуляции / Н.П. Фетискин, О.А. Сергеева // Социальная психология -XXI век. - Т. 2 / Под ред. В.В. Козлова. - Ярославль: ЯрГУ, 1998. - С. 287-288.
208. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. - С. 59-64.
209. Фетискин Н.П. Личность в условиях социальной неопределенности: эмоциональное самочувствие и содержание жизненных планов / Н.П. Фетискин, О.А. Филатов // Социальный мир человека - Вып.2: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России», 25-26 июня 2008 г. / Под ред. Н.И. Леонова. - Ижевск: ERGO, 2008. - С.61.
210. Филатова Ю.С. Проявление конфликтной компетентности врачей в зависимости от стажа и квалификационной категории / Ю.С. Филатова, М.М. Кашапов // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 5 / Отв. ред. Богоявленская Д.Б. -М.: Когито-Центр, 2015. С. 387 - 390.
211. Фишер Р. Путь к согласию, или Переговоры без поражения / Р. Фишер, У. Юри. - М.: Наука, 1990. - 158 с.
212. Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации / А.Р. Фонарев // Вопросы психологии. - 2004. - №6. - С.72-83.
213. Фролов С.Ф. Социология: сотрудничество и конфликты / С.Ф. Фролов. - М.: Владос, 2007.- 340 с.
214. Хакен Г. Синергетика. - М.: Мир, 1980. - 380 с.
215. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность /



- Б.И. Хасан. - Красноярск: РИЦ Красноярского госуниверситета, 1996. - 157 с.
216. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта / Б.И. Хасан. - СПб.: Питер, 2003. - 250 с.
217. Хасан Б.И. Психология конфликта и переговоры / Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов. - М.: Академия, 2004. - 192 с.
218. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. - СПб.: Питер. - 2010. 420 с.
219. Хасан Б.И. Природа и механизмы конфликтофобии // Конфликт в конструктивной психологии. Тезисы докладов и сообщений на II научно-практической конференции по конструктивной психологии. Красноярск, 7-10 июня 2010 года. Красноярск, 2010. - С. 8-12.
220. Хащенко В.А. Способы разрешения межличностного конфликта в экстремальных условиях жизнедеятельности / В.А. Хащенко // Психологический журнал. - 1993. - Т.14. - №3. - С.38-46.
221. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. - М.: ПЕР СЭ, 2002. - 304 с.
222. Харханова Г.С. Конфликтологическая составляющая профессиональной подготовки // Профессиональное образование. - 2005. - №4 - С.22-23.
223. Цой Л.Н. Практическая конфликтология. Книга первая. / Л.Н. Цой. - М.: Глобус, 2010.- 280 с.
224. Чумаков М.В. Метаволевые основы конфликтологической компетентности / М.В. Чумаков // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова: ЯрГУ.- Ярославль, 2012.- С. 105- 120
225. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982. - 182 с.
226. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. - 640 с.
227. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. - 419 с.
228. Шадриков В.Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд. В 4 т. -

- Т.IV. Интегральная концепция системогенеза деятельности / В.Д. Шадриков. - М.: Изд. дом РАО; Ярославль: ЯрГУ, 2017. - 446 с.
229. Шакуров Р.Х. Причины конфликтов в педагогическом коллективе и способы их разрешения / Р.Х. Шакуров, Б.С. Алишев // Вопросы психологии. - 2006. - № 6. - С. 67-76
230. Шаленко В.Н. Конфликты в трудовых коллективах. - М.: Изд-во МУ, 2009. - 80 с.
231. Шамионов Р.М. Социальная психология личности / Р.М. Шамионов, А.А. Голованова. - Саратов: Изд-во СГУ, 2006. - 264 с.
232. Шарова Н.В. Анализ ресурсных конфликтов в организации с помощью теоретической модели субъективно-семантической структуры конфликта / Н.В. Шарова // Конфликты в социальной сфере и их регулирование: Сб. материалов всероссийской конференции. - Казань: Печатный двор. - 2009. - С.329-335.
233. Шейнов В. Конфликты в нашей жизни / В.Шейнов // Прикладная конфликтология: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченков. - Мн.: Харвест, М.: АСТ. - 2001. - С.6-51.
234. Щербакова О.И. Освоение умения управлять конфликтом в процессе профессиональной подготовки будущих менеджеров / О.И. Щербакова // Высшая школа на современном этапе: психология преподавания и обучения. Том 1 // Международный сборник статей / Под ред. проф. М.М. Кашапова. - Москва; Ярославль: Российское психологическое общество. - 2005. - С. 157 -158.
235. Щербакова О.И. Развитие конфликтологической культуры личности // Высшее образование сегодня. - 2008. - № 10. - С. 56-59.
236. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология.- М.: Педагогическое общество России, 2002. - 224 с.
237. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. - М.: Наука, 1978. - 246 с.
238. Яковлева Н.В. Метажизнедеятельность: метасистемный подход к анализу жизнедеятельности человека // Прикладная юридическая психология. - 2011. -

№2. - C.18-22.

239. Clifton A. Variability in personality expression across contexts: A social network approach // *Journal of Personality*, 2014. - Vol. 82. - Pp. 103-115.
240. Conway M.A. Memory and the self // *Journal of Memory and Language*, 2005. - Vol. 53. - Pp. 594-628.
241. *Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Parker Follett* / ed. by H.C. Metcalf and L. Urwick. New York : Harper & Row, 1942. P. 214–215.
242. Deutsch M. Constructive Conflict Resolution: Principles, Training and Research / M. Deutsch // *Journal of Social Issues*. - 1994. - Vol.50. - No 1. - P. 89-94.
243. Greenleaf R.K. *The Servant-Leader Within: a Transformative Path* New York: Paulist Press, 2003.
244. Fischhoff B. An early history of hindsight research». *Social Cognition*, 25, 10-13.
245. Flavell J.H. Cognitive monitoring // *Children's oral communication skills*. Academic Press, 2007. - Pp. 35-60
246. Karpov A.V. The interconnection of learning ability and the organization of metacognitive processes and traits of personality. / A.A. Karpov, N.B Karabushchenko, A.V. Ivashchenko // *Psychology in Russia: State of the Art Volume 10, Issue 1*, 2017. - Pp. 67-79.
247. Kashapov M. Cognitive and Motivational Components of successful Learning Activity in Students Having Different Lateralization of Brain Function / M. Kashapov, T Ledovskaya // *Mediterranean Journal of Social Sciences* Vol. 6, No. 6, Supplement 5, December 2015, Special edition. Rome, Italy, 2015. - P. 304 - 312.
248. Kashapov M. Cognitive And Regulatory Foundations Of Tolerance In Schoolchildren In Inclusive Education / M. Kashapov, A. Volchenkova // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS: ECCE 2018 VII International Conference Early Childhood Care and Education*. - Moscow, 2018. - P.34-42.
249. Lyons D.T. The hidden structure of overimitation / D.T. Lyons, A.G. Young, F.K. Keil // Harvard University, Cambridge, MA, and approved October 18, 2007. PNAS - December 11, 2007. - Vol. 104.-no. 50. - Pp. 1751-1756.
250. Mayer J.D. Emotional Intelligence As a Standard Intelligence / P. Salovey,

- D.R. Caruso, G. Sitarenios. - Emotion, 2001. - 201 p.
251. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions / Ed. By V Yzerbyt et al. SAGE Publications, 2002. - 253 p.
252. Metcalfe J. Self-reflective consciousness and the projectable self. / H.S. Terrace, J. Metcalfe (Eds.), The Missing Link in Cognition: Origins of Self-Reflective Consciousness. Oxford, UK: Oxford University Press, 2005. - Pp. 57-83.
253. Metcalfe J. Metamemory / J. Metcalfe, J. Dunlosky - New York, Elsevier Ltd., 2008. - Pp. 351-360.
254. Metcalfe J. Metacognition of agency across the lifespan / J. Metcalfe, T.S. Eich, A. Castel. - Cognition, 2010. - V 116. - Pp. 267-282
255. Metcalfe J. Metacognitive and Control Strategies in Study-Time Allocation / J. Metcalfe, L.K. Son. - Columbia University. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. - Vol. 26, No. 1, Columbia University, 2000.
256. Metcalfe J. Evolution of metacognition. / In J. Dunlosky, R. Bjork (Eds.), Handbook of Metamemory and Memory. New York: Psychology Press, 2008. - Pp. 29-46.
257. Perfect T.J. Applied Metacognition / T.J. Perfect, B.L. Schwartz. - Cambridge University Press. 2002. - 220 p.
258. Petty R.E. The role of metacognition in social judgment / R.E. Petty, P. Brinol, Z.L. Tormala, D.T. Wegener. // Social psychology: Handbook of basic principles / A.W. Kruglanski, E.T. Higgins (Eds.). New York, NY: Guilford Press, 2007. - Pp. 254-284.
259. Rizzolatti G. Mirrors in the Mind / G. Rizzolatti, L. Fogassi, V. Gallese. - Scientific American Band 295, Nr. 5, November 2006. - Pp. 30-37.
260. Schlenker B.R. Self-presentation // Handbook of self and identity / M.R. Leary, J.P. Tangney (Eds.). New York, NY: Guilford Press, 2003. - Pp. 492-518.
261. Schwartz B.L. Tip-of-the-Tongue States: Phenomenology, Mechanism, and Lexical Retrieval. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2002.
262. Strack F. Reflective and impulsive determinants of social behavior / F. Strack, R. Deutsch // Personality and Social Psychology Review, 2004. - Vol. 8. - Pp. 220-247.

263. Wells A. Emotional Disorders and Metacognition: Innovative Cognitive Therapy. Chichester, UK: Wiley. 2000. - 310 p.
264. Zeman A. The paradox of consciousness. Lancet. - Vol. 357, Issue 9249, 2001. - Pp. 77.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

### Комплексный опросник метакогнитивного потенциала (КОМП)»

(А.А. Карпов)

Испытуемому давалась следующая инструкция. «Оцените, пожалуйста, насколько представленные ниже высказывания правомерны по отношению к Вам. Чем в большей степени они справедливы по отношению к Вам, тем большую оценку надо ставить». После каждого вопроса, утверждения давалась 7-балльная шкала, на которой испытуемый должен был зафиксировать свой ответ:

1    2    3    4    5    6    7

1 - совсем не подходит; 2 - почти уверен, что не подходит; 3 - скорее не подходит, чем подходит; 4 - не знаю точно; 5 - скорее подходит, чем не подходит; 6 - почти уверен, что подходит; 7 - полностью подходит

#### Текст опросника

1. Когда я изучаю что-то новое, я соотношу это с тем, что мне уже известно в этой области.
2. Принимая важное решение, я склонен анализировать эффективность используемых мной стратегий.
3. Я легко прогнозирую слова и поступки своих сотрудников и коллег.
4. Я замечаю, когда человек переживает, даже если он (она) пытается это скрыть.
5. Я осознаю свои интеллектуальные преимущества и ограничения.
6. Обычно у меня есть четкие ориентиры, позволяющие мне контролировать ход своей деятельности и достигать запланированных результатов.
7. В сложной ситуации я придерживаюсь мнения, что первое решение самое лучшее.
8. Я знаю, какая именно информация особенно важна в моей работе.

9. Я отслеживаю, насколько эффективно я работаю над решением задач.
10. Я перепроверяю и корректирую, если это необходимо, принятое мной решение.
11. Мнение окружающих очень важно для меня.
12. В критических ситуациях я умею контролировать выражение своих эмоций.
13. Я сознательно концентрируюсь на важной для меня информации.
14. Я могу сосредоточиться на работе, невзирая на помехи.
15. Я считаю, что в ситуации выбора лучше долго не задумываться.
16. Я использую свои интеллектуальные преимущества для компенсации своих слабостей.
17. Я владею, по меньшей мере, несколькими способами запоминания материала, необходимого для моей профессиональной деятельности.
18. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
19. Мне неинтересно, какие чувства вызывают у других людей мои слова и поступки.
20. Я не умею управлять эмоциями других людей.
21. Я знаю, в каком случае каждая из используемых мной стратегий будет наиболее эффективна.
22. Когда я работаю, я тщательно контролирую свои действия.
23. Я довольно легко принимаю решение относительно какой-либо сложной ситуации.
24. Я всегда внимательно слушаю собеседника, кто бы он ни был.
25. Я спрашиваю себя, был ли более легкий путь сделать задание после того, как оно было выполнено.
26. Я способен контролировать качество принимаемых мной решений.
27. Мне трудно управлять ходом беседы или переговоров.
28. Мне, как правило, не удастся контролировать свои эмоции.
29. Я думаю, о том, какая информация мне понадобится, перед тем как

приступить к выполнению задания.

30. Обычно я не анализирую промежуточные результаты своей работы.

31. Я умею отключаться от всего, кроме стоящей передо мной задачи.

32. Я способен быстро осваиваться в новых ситуациях и сразу знакомиться с людьми.

33. Изучая что-то новое, я время от времени делаю паузу и спрашиваю себя, насколько хорошо я понимаю материал.

34. Прежде чем начать выполнять ту или иную работу, я четко определяю ее цель.

35. Я могу сознательно произвести на другого человека нужное мне впечатление.

36. Я могу легко отключиться от переживания неприятностей.

37. В целом мои профессиональные знания можно охарактеризовать как глубокие.

38. Обычно я отвлекаюсь на посторонние вопросы в процессе осуществления деятельности.

39. Порой я принимаю необдуманные решения.

40. Я легко приспосабливаюсь к разным социальным ситуациям.

41. Я обычно не задумываюсь о причинах того, что со мной происходит.

42. Я пытаюсь разбить работу на некоторое количество отдельных заданий.

43. Мне бывает трудно понять чувства других, даже близких мне людей.

44. Как правило, я понимаю, какую эмоцию испытываю.

45. Я знаю, в каком случае каждая из используемых мной стратегий будет наиболее эффективна.

46. Я всегда в состоянии сконцентрироваться на работе, даже если она мне неинтересна.

47. Мне бы хотелось научиться меньше думать и больше действовать, не заикливаться на каждом сделанном шаге и его последствиях.

48. Я умею согласовывать свои потребности, желания с потребностями окружающих.



49. Чтобы запомнить профессионально значимый материал, я использую приемы мнемотехники (например, запоминание по первым буквам и т. д.).

50. Я не всегда учитываю информацию о результатах своих решений.

51. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

52. Чтобы понять ситуацию, нужно уметь соотносить свои чувства с тем, что их вызывает.

53. Я стараюсь полностью вникнуть в суть задания, прежде чем приступить к выполнению.

54. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

55. Для успеха намного важнее сосредоточиться на деле, а не на людях и их мнениях.

56. Очень важно понимать мотивы поведения других людей.

57. В процессе ознакомления с новым материалом, я несколько раз перечитываю сложные для моего понимания абзацы.

58. Я проверяю, правильно ли я понял задание, перед тем как приступить к решению.

59. Работая над какой-либо проблемой в группе, я предпочитаю активно участвовать и вносить свои идеи.

60. Порой я настолько сильно переживаю свои ошибки, что не в состоянии ничего сделать, чтобы их исправить.

61. Я способен хорошо структурировать информацию.

62. Я проверяю, правильно ли я понял задание, перед тем как приступить к решению.

63. Главное для меня - представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.

64. Время от времени я «оглядываюсь назад», что помогает мне лучше понять значимые для меня отношения.

65. Я рассматриваю несколько альтернатив решения проблемы перед тем,

как выбрать окончательный вариант.

66. Секрет моего успеха в том, что, совершая действие, я всегда руководствуюсь заранее продуманным планом.

67. Я хорошо улавливаю знаки в общении, которые указывают на то, в чем другие нуждаются.

68. Для меня как отрицательные, так и положительные эмоции служат источником знания о том, как поступать в жизни.

69. Я не могу точно оценить степень своей компетентности в той или иной области.

70. Когда необходимо, я могу быть спокойным и сосредоточенным, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни.

71. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.

72. Я склонен проигрывать поведение партнера по общению и вступать с ним в мысленный диалог.

73. Я делаю рисунки и диаграммы, помогающие мне лучше понять проблему, над которой я работаю.

74. Я обычно сразу вижу, сколько времени мне понадобится для решения возникающей задачи.

75. Я люблю наблюдать за поведением окружающих людей.

76. Я способен наблюдать изменение своих чувств.

77. Я пытаюсь при решении задач использовать те способы и методы, которые срабатывали раньше.

78. В экстремальной ситуации я не могу усилием воли взять себя в руки.

79. Я предпочитаю действовать спонтанно, лишние размышления и планирование только отнимают время.

80. Глядя на человека, мне сложно понять его эмоциональное состояние.

**Интеркорреляционная матрица  
подсистем конфликтной компетентности**

	МК	МР	МКо	МЭ	П	М	ИБ	ИА	ОКК
Ро Спирмена									
метакогнитивная подсистема	1,000	,718**	,172*	,580**	,687**	,622**	,227**	,625**	,775**
метарегулятивная подсистема	,718**	1,000	,286**	,625**	,817**	,719**	,112	,806**	,834**
метакоммуникативная подсистема	,172*	,286**	1,000	,557**	,387**	,021	,708**	,489**	,561**
метаэмоциональная подсистема	,580**	,625**	,557**	1,000	,702**	,549**	,419**	,745**	,782**
процедуральная подсистема	,687**	,817**	,387**	,702**	1,000	,684**	,115	,705**	,809**
мониторинговая подсистема	,622**	,719**	,021	,549**	,684**	1,000	-,023	,668**	,672**
ингибиторная подсистема	,227**	,112	,708**	,419**	,115	-,023	1,000	,471**	,478**
интеракционная подсистема	,625**	,806**	,489**	,745**	,705**	,668**	,471**	1,000	,895**
общая конфликтная компетентность	,775**	,834**	,561**	,782**	,809**	,672**	,478**	,895**	1,000

\*\* . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

\* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

с. Списочное значение N = 200

Примечания: МК - метакогнитивная, МР - метарегулятивная, МКо - метакоммуникативная, МЭ - метаэмоциональная, ИА - интеракционная, ИБ - ингибиторная, П - процедуральная, М - мониторинговая подсистемы; ОКК- общая конфликтная компетентность

Интеркорреляционная матрица подсистем конфликтной компетентности в зависимости от степени ее выраженности									
конфликтная компетентность		МК	МР	МКо	МЭ	П	М	ИБ	ИА
низкийКК	метакогнитивная подсистема	1	,787**	-,400	-,473*	,952**	,189	-,573**	-,336
			,000	,065	,026	,000	,399	,005	,126
	метарегулятивная подсистема	,787**	1	-,141	-,182	,850**	,422	-,219	,142
		,000		,533	,417	,000	,050	,326	,527
	метакоммуникативная подсистема	-,400	-,141	1	,444*	-,470*	-,180	,917**	,675**
		,065	,533		,039	,027	,423	,000	,001
	метаэмоциональная подсистема	-,473*	-,182	,444*	1	-,396	,610**	,677**	,838**
		,026	,417	,039		,068	,003	,001	,000
	процедуральная подсистема	,952**	,850**	-,470*	-,396	1	,313	-,608**	-,273
		,000	,000	,027	,068		,156	,003	,219
мониторинговая подсистема	,189	,422	-,180	,610**	,313	1	,019	,545**	
	,399	,050	,423	,003	,156		,934	,009	
ингибиторная подсистема	-,573**	-,219	,917**	,677**	-,608**	,019	1	,820**	
	,005	,326	,000	,001	,003	,934		,000	
интеракционная подсистема	-,336	,142	,675**	,838**	-,273	,545**	,820**	1	
	,126	,527	,001	,000	,219	,009	,000		

\*\* . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

\* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Примечания: МК - метакогнитивная, МР - метарегулятивная, МКо - метакоммуникативная, МЭ - метаэмоциональная, ИА - интеракционная, ИБ - ингибиторная, П - процедуральная, М - мониторинговая подсистемы.

Интеркорреляционная матрица подсистем конфликтной компетентности в зависимости от степени ее выраженности									
среднийКК	метакогнитивная подсистема	1	,661**	,001	,783**	,529**	,319**	-,015	,499**
			,000	,992	,000	,000	,010	,904	,000
	метарегулятивная подсистема	,661**	1	-,009	,784**	,685**	,306*	-,259*	,700**
		,000		,943	,000	,000	,013	,038	,000
	метакоммуникативная подсистема	,001	-,009	1	,277*	,555**	,406**	,786**	,483**
		,992	,943		,026	,000	,001	,000	,000
	метаэмоциональная подсистема	,783**	,784**	,277*	1	,755**	,292*	,165	,684**
		,000	,000	,026		,000	,018	,190	,000
	процедуральная подсистема	,529**	,685**	,555**	,755**	1	,595**	,308*	,793**
		,000	,000	,000	,000		,000	,013	,000
мониторинговая подсистема	,319**	,306*	,406**	,292*	,595**	1	,477**	,593**	
	,010	,013	,001	,018	,000		,000	,000	
ингибиторная подсистема	-,015	-,259*	,786**	,165	,308*	,477**	1	,318**	
	,904	,038	,000	,190	,013	,000		,010	
интеракционная подсистема	,499**	,700**	,483**	,684**	,793**	,593**	,318**	1	
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,010		

\*\* . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

\* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Примечания: МК - метакогнитивная, МР - метарегулятивная, МКо - метакоммуникативная, МЭ - метаэмоциональная, ИА - интеракционная, ИБ - ингибиторная, П - процедуральная, М - мониторинговая подсистемы.

Интеркорреляционная матрица подсистем конфликтной компетентности в зависимости от степени ее выраженности										
<b>высокий КК</b>	метакогнитивная подсистема	1	,674*	,353	,302	,494	-,115	,586*	,706**	
			,011	,237	,315	,086	,708	,035	,007	
	метарегулятивная подсистема	,674*	1	,923**	,748**	,872**	,248	,329	,957**	
		,011		,000	,003	,000	,414	,272	,000	
	метакоммуника- тивная подсистема	,353	,923**	1	,853**	,906**	,442	,154	,886**	
		,237	,000		,000	,000	,131	,616	,000	
	метаэмоциональная подсистема	,302	,748*	,853**	1	,904**	,803**	,028	,854**	
		,315	,003	,000		,000	,001	,928	,000	
	процедуральная подсистема	,494	,872**	,906**	,904**	1	,486	,419	,944**	
		,086	,000	,000	,000		,092	,154	,000	
	мониторинговая подсистема	-,115	,248	,442	,803**	,486	1	-,439	,410	
		,708	,414	,131	,001	,092		,133	,164	
	ингибиторная подсистема	,586*	,329	,154	,028	,419	-,439	1	,382	
		,035	,272	,616	,928	,154	,133		,198	
	интеракционная подсистема	,706**	,957**	,886**	,854**	,944**	,410	,382	1	
		,007	,000	,000	,000	,000	,164	,198		
	**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).									
	*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).									

Примечания: МК - метакогнитивная, МР - метарегулятивная, МКо - метакоммуникативная, МЭ - метаэмоциональная, ИА - интеракционная, ИБ - ингибиторная, П - процедуральная, М - мониторинговая подсистемы.

Интеркорреляционная матрица подсистем конфликтной компетентности в зависимости от специфики выраженности доминирующего типа реагирования «оптимальное решение»									
доминирующий тип реагирования		МК	МР	МКо	МЭ	П	М	ИБ	ИА
решениеСогл	метакогнитивная подсистема	1,000	,551**	-,081	,230*	,578**	,322**	-,061	,221
	метарегулятивная подсистема	,551**	1,000	,118	,793**	,565**	,591**	-,028	,730**
	метакоммуникативная подсистема	-,081	,118	1,000	,372**	,370**	,384**	,749**	,562**
	метаэмоциональная подсистема	,230*	,793**	,372**	1,000	,328**	,658**	,352**	,860**
	процедуральная подсистема	,578**	,565**	,370**	,328**	1,000	,546**	,116	,445**
	мониторинговая подсистема	,322**	,591**	,384**	,658**	,546**	1,000	,427**	,815**
	ингибиторная подсистема	-,061	-,028	,749**	,352**	,116	,427**	1,000	,425**
	интеракционная подсистема	,221	,730**	,562**	,860**	,445**	,815**	,425**	1,000
решениеСит	метакогнитивная подсистема	1,000	-,006	,311	,902**	,647**	-,351	,370	,345
	метарегулятивная подсистема	-,006	1,000	-,152	,086	,070	,291	-,599**	,562**
	метакоммуникативная подсистема	,311	-,152	1,000	,516*	,183	-,848**	,754**	,580**
	метаэмоциональная подсистема	,902**	,086	,516*	1,000	,449*	-,490*	,548**	,668**
	процедуральная подсистема	,647**	,070	,183	,449*	1,000	,099	-,072	,052
	мониторинговая подсистема	-,351	,291	-,848**	-,490*	,099	1,000	-,810**	-,404
	ингибиторная подсистема	,370	-,599**	,754**	,548**	-,072	-,810**	1,000	,306
	интеракционная подсистема	,345	,562**	,580**	,668**	,052	-,404	,306	1,000
**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).									
*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).									

Примечания: МК - метакогнитивная, МР - метарегулятивная, МКо - метакоммуникативная, МЭ - метаэмоциональная, ИА - интеракционная, ИБ - ингибиторная, П - процедуральная, М - мониторинговая подсистемы.

**Критерии межгрупповых эффектов**  
(двухфакторный дисперсионный анализ)

Зависимая переменная: конфликтная компетентность

Источник	Сумма квадратов типа III	ст.св.	Средний квадрат	F	Значи- мость	Частичная эта-квадрат
Скорректированная модель	84,688 <sup>a</sup>	28	3,025	178,414	,000	,973
Свободный член	322,095	1	322,095	18999,713	,000	,993
МКогнС	12,589	10	1,259	74,259	,000	,845
МРС	32,599	13	2,969	175,145	,000	,944
МКогнС * МРС	6,252	1	1,252	73,863	,000	,352
ошибка	2,306	136	,017			
Всего	618,000	165				
Скорректированный итог	86,994	164				

a. R-квадрат = ,973 (Скорректированный R-квадрат = ,968)

Примечания: факторы: МКогнС - метакогнитивная подсистема, МРС - метарегулятивная подсистема. Зависимая переменная: общая конфликтная компетентность



**Критерии межгрупповых эффектов**  
(двухфакторный дисперсионный анализ)

Зависимая переменная: конфликтная компетентность

Источник	Сумма квадратов типа III	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость	Частичная эта-квадрат
Скорректированная модель	72,097 <sup>a</sup>	21	3,433	32,956	,000	,829
Свободный член	303,936	1	303,936	2917,524	,000	,953
КкКК	23,134	5	4,627	44,414	,000	,608
МКогнС	31,913	14	2,280	21,881	,000	,682
КкКК * МКогнС	2,284	2	1,142	10,962	,000	,133
ошибка	14,897	143	,104			
Всего	618,000	165				
Скорректированный итог	86,994	164				

а. R-квадрат = ,829 (Скорректированный R-квадрат = ,804)

Примечания: факторы: МКогнС - метакогнитивная подсистема, МРС - метарегулятивная подсистема. Зависимая переменная: общая конфликтная компетентность

**Критерии межгрупповых эффектов**  
(двухфакторный дисперсионный анализ)

Зависимая переменная: конфликтная компетентность

Источник	Сумма квадратов типа III	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость	Частичная эта-квадрат
Скорректированная модель	83,038 <sup>a</sup>	27	3,075	106,519	,000	,955
Свободный член	196,007	1	196,007	6788,675	,000	,980
RкКК	12,647	7	1,807	62,574	,000	,762
MPC	45,970	16	2,873	99,510	,000	,921
RкКК * MPC	1,726	3	,575	19,927	,000	,304
ошибка	3,956	137	,029			
Всего	618,000	165				
Скорректированный итог	86,994	164				

a. R-квадрат = ,955 (Скорректированный R-квадрат = ,946)

Примечания: факторы: MКогНС - метакогнитивная подсистема, MPC - метарегулятивная подсистема. Зависимая переменная: общая конфликтная компетентность

**Критерии межгрупповых эффектов**  
(двухфакторный дисперсионный анализ)

Зависимая переменная: конфликтная компетентность

Источник	Сумма квадратов типа III	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость	Частичная эта-квадрат
Скорректированная модель	79,263 <sup>a</sup>	23	3,446	62,855	,000	,911
Свободный член	294,945	1	294,945	5379,450	,000	,974
ЭэРкКК	5,026	2	2,513	45,838	,000	,394
MЭC	52,399	16	3,275	59,731	,000	,871
ЭэРкКК * MЭC	9,911	5	1,982	36,152	,000	,562
ошибка	7,731	141	,055			
Всего	618,000	165				
Скорректированный итог	86,994	164				

a. R-квадрат = ,911 (Скорректированный R-квадрат = ,897)

Примечания: факторы: MКогНС - метакогнитивная подсистема, MPC - метарегулятивная подсистема. Зависимая переменная: общая конфликтная компетентность