

УДК 37.015.3: 316.485.6

МЕТАКОГНИТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

А.С. Лукина

Московский городской педагогический университет

Обозначены подходы к разработке эффективных программ развития конфликтной компетентности руководителя. Сделан акцент на рефлексивном управлении, которое предполагает переосмысление управленческой деятельности руководителя, что важно при разработке программ развития конфликтной компетентности руководителя. Рассмотрены практико-ориентированные технологии обучения, такие как игротехнический подход и коучинг. Обозначены основные стратегии формирования метакогнитивного поведения. Сформулированы принципы, на основе которых базируется эффективное метакогнитивное обучение и выстроена его поэтапная схема.

***Ключевые слова:** конфликтная компетентность, развитие конфликтной компетентности, рефлексивное управление, метакогнитивные стратегии, метакогнитивное поведение, метакогнитивное обучение, принципы метакогнитивного обучения.*

Одним из основных условий развития конфликтной компетентности является формирование у руководителя умения анализировать собственный психологический потенциал. В ходе проведённых нами исследований структурно-уровневой организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя образовательной организации было теоретически обосновано положение о том, что в свете метасистемного подхода конфликтная компетентность как профессионально важное качество руководителя раскрывается в качестве одной из типичных разновидностей класса систем со встроенным метасистемным уровнем. Нами было выявлено, что особенности структурно-уровневой организации конфликтной компетентности как системного интегративного образования проявляются в том, что она одновременно объективно включена в состав двух метасистем: «деятельность» (включая совместную деятельность) и «личность». Она обретает во взаимодействии с ними свои основные качественные характеристики, свою качественную определенность в целом. Целый ряд важнейших составляющих метасистем оказывается функционально представлен в ней. Они фактически оказываются органично включёнными как в состав, так и в содержание компетентности. Более того, составляющие метасистем, встраиваясь в систему конфликтной компетентности, занимают в ней ведущую, определяющую роль.

Следует обратить внимание, что особую роль в общей организации конфликтной компетентности руководителя играет

субсистемный уровень, на котором проявляется её качественное функциональное своеобразие. Особенности и закономерности субсистемного уровня конфликтной компетентности находят отражение в структурной детерминации метакогнитивной, метарегулятивной, метакоммуникативной, метаэмоциональной, процедуральной, мониторинговой, ингибиторной и интеракционной подсистемах метакогнитивного потенциала личности.

В результате проведённых нами исследований были выделены базовые качества руководителей образовательных организаций, способствующие эффективному разрешению конфликтных и проблемных управленческих ситуаций. Эти качества отражают содержание функциональных подсистем в структуре конфликтной компетентности. Так, 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 эмоционального и, соответственно, 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.

Нами было эмпирически установлено, что для руководителей с разным уровнем развития конфликтной компетентности характерна дифференциация подсистем метакогнитивного потенциала. Так, базовыми для руководителей с низким уровнем развития конфликтной компетентности являются интеракционная, метаэмоциональная и метакоммуникативная подсистемы. Для группы руководителей со средним уровнем развития конфликтной компетентности – интеракционная, процедуральная, мониторинговая, метаэмоциональная, метакогнитивная, метакоммуникативная, метарегулятивная и ингибиторная подсистемы. Базовыми подсистемами по отношению к группе руководителей с высоким уровнем развития конфликтной компетентности являются метаэмоциональная, интеракционная и метарегулятивная подсистемы.

Наибольший уровень структурной организации основных подсистем конфликтной компетентности имеет место на среднем уровне развития общей степени её выраженности. Важным является то, что

общий уровень конфликтной компетентности может при его относительно наиболее высоких значениях ингибировать эффективность деятельности.

Необходимо отметить, что в нашем исследовании результаты были получены на принципиально ином предмете психологического исследования, в качестве которого выступили так называемые «вторичные» психические процессы и соответствующие им качества, обозначаемые общим понятием метакогнитивных процессов и качеств. Большинство метакогнитивных феноменов, установленных и описанных в настоящее время, в действительности представлены в двух основных формах. С одной стороны, они представлены в своей первичной форме, в которой они существуют объективно как инвариантные проявления метакогнитивной организации психики. Однако, с другой стороны, они сами могут распознаваться субъектом, то есть осознаваться и подвергаться метакогнитивной фиксации. Тем самым они обретают свою вторичную форму – форму отражённых и метакогнитивно зафиксированных явлений. Главное же заключается в том, что в этой форме они могут использоваться субъектом далее в качестве операционных средств организации деятельности. Более того, они могут подлежать произвольной коррекции как в направлении их минимизации, так и в направлении их усиления. Дифференциация «первичных» и «вторичных» процессов и характеризует качественную специфичность метасистемного уровня организации конфликтной компетентности.

Результаты наших исследований имеют принципиальное значение для разработки программ развития конфликтной компетентности руководителя в процессе его профессионализации.

Учитывая то, что все процессы, лежащие в основе управленческой коммуникации, являются глубоко метакогнитивными по своей сути и механизмам, а также крайне индивидуализированными, целесообразно обратиться к технологиям *рефлексивного управления* [1; 6]. Их смысл состоит в положении, 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 не просто сложных систем, а таких, которые обозначаются понятием «системы рефлексивного типа». Отметим принципиальный факт того, что управленческая деятельность – это *частный* случай *общего* феномена рефлексивного управления.

В собственно психологическом плане одним из конкретных направлений этой общенаучной парадигмы является так называемое организационно-игровое направление [2; 3; 4; 5]. Применение инновационных игровых методик, затрагивающих рефлексивные процессы, предполагает прежде всего 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 приёмов работы с персоналом к овладению методами и приемами этой работы; от формального руководства и номинального лидерства к реальному лидерству и неформальному руководству.

Всё это предполагает высокий уровень саморефлексии, который формируется в групповом осознании, осмыслении и переосмыслении 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, направленным на переосмысление управленческой деятельности руководителя. Необходимо выделить пять взаимосвязанных процессов [1]:

1. Преобразование прямых управленческих воздействий в кооперационно-партнёрскую систему обратных связей, которые могли бы работать не по сиюминутным, а по долговременным интересам, что обуславливало бы их устойчивость.

2. Перевоплощение руководителя, а также его 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.

3. Переоценивание на этой основе своих обязанностей, возможностей, желаний и стремлений проявляется в динамике партнёрского взаимодействия, где одни выигрывают, другие проигрывают, а третьи остаются при своих интересах. Здесь происходит более углубленное понимание себя и более корректное понимание партнёров по деловому общению.

4. Переструктурирование управленческих отношений руководителя в организацию совместного делового партнёрства по долговременным интересам и создание принципиально новых коммуникативных сетей.

5. Переакцентировка руководителя с одной системы управленческих ценностей на другую, которая 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 субъект-субъектному классу.

Комплексные программы по развитию базовых качеств, характеризующих конфликтную компетентность руководителя в его профессиональной деятельности, должны разрабатываться с позиций игротехнического подхода и опираться на процедуры коучинга. По своей сути именно эффективный коучинг направлен на обучение субъекта самостоятельно осуществлять изменения, учиться, оценивать жизненный опыт и ситуации, модифицировать жизнедеятельностные стратегии. Это означает, что одним из основных механизмов воздействия коуча выступают именно метапознавательные процессы, в особенности целеполагание, рефлексия, принятие решений, оценивание, прогнозирование и т. п. С помощью метапознавательных механизмов сформулированные общие цели и задачи деятельности связываются и опосредуются четырьмя основными аспектами психической жизни субъекта: когнитивным, эмоциональным, поведенческим и ситуационно-адаптационным.

Таким образом, теоретическим основанием коучинга выступает, комплексная модель метакогнитивных изменений, включающая изменения, происходящие как на индивидуально-когнитивном, так и на социокогнитивном 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 самомониторинг, когнитивное реструктурирование, идентификация когнитивных ограничений и помех на пути мышления, рефлексирование успешного опыта, совладание с негативными эмоциональными состояниями, ментальное репрезентирование и т. п.

Следует также отметить, что к настоящему времени разработан целый ряд специальных программ, направленных на формирование метакогнитивных качеств и использующихся при оптимизации процесса обучения [3]. В этих программах выделяются основные метакогнитивные стратегии, подлежащие формированию и развитию:

- 1) сопоставление поступающей информации с уже существующей в опыте;
- 2) подбор и итоговый выбор оптимальных для данной задачи стратегий мышления;
- 3) планирование, мониторинг и оценка процесса мышления.

Основной целью реализации программ является развитие метакогнитивных навыков, а также репертуара мыслительных стратегий и способов их применения. Это позволит человеку быть более

адаптивным в постоянно изменяющихся условиях труда. Метакогнитивное поведение оказывается востребованным в тех жизненных ситуациях, когда существующие в индивидуальном опыте способы разрешения проблем оказываются неэффективными.

К стратегиям формирования метакогнитивного поведения можно отнести:

1. Чёткое разделение известного и неизвестного в проблемных ситуациях. Исследуя какую-либо проблему, необходимо чётко разделять всю информацию на ту, которой субъект владеет, и ту, которую необходимо получить для решения. По ходу решения обе категории информации следует дополнять и уточнять.

2. Вербализация процесса мышления. Эта стратегия позволяет выработать умение вербально обозначать все этапы, трудности, результаты и мыслительные стратегии. Два основных приема формирования этого умения: 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 партнёр задает уточняющие вопросы, резюмирует, комментирует ход мышления, направляя его в правильное русло.

3. Ведение «Дневника мышления». Это один из способов развития метамышления, в котором записываются рассуждения о собственном мышлении, его основаниях, трудностях, возникающих при решении различных задач, способах их преодоления и т. д.

4. 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 [2], чисто внешнее, директивное управление обучением подавляет процессы саморегуляции познавательных процессов.

5. Формулирование 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, а также окончательную формулировку и операционализацию способов мышления.

6. Самооценивание. 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:

1. Включение метакогнитивных дискуссий в реальный учебный

контекст.

2. Учёт при формировании метакогнитивных навыков общей познавательной направленности субъекта (технической, гуманитарной или естественнонаучной).

3. Согласованность методов обучения и упражнений для достижения эффекта их взаимоусиления.

4. Разнообразие форм и методов обучения.

5. Учёт прошлого опыта и индивидуально-типических особенностей обучаемых.

6. Максимальная вербализация и рефлексирование процесса обучения.

На базе перечисленных принципов выстраивается схема метакогнитивного обучения, состоящая из восьми последовательных этапов (рис. 1).

На первом этапе происходит операционализация конструкта «метакогниция». Обучающиеся осознают, что представленная задача требует особых метакогнитивных навыков – например, планирования процесса решения, прогнозирования результата, саморегуляции и т. п.

На втором этапе создается проблемная обучающая среда. Рассматриваются несколько позиций обучающегося по отношению к задаче; осознаются и максимально учитываются внешние условия и доступные ресурсы.

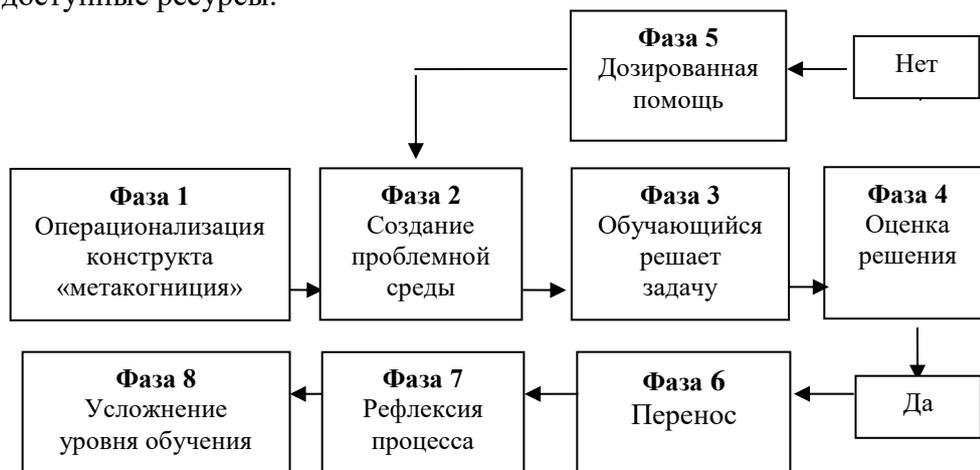


Рис. 1. Схема процесса метакогнитивного обучения.

На третьем этапе происходит решение поставленной задачи, при этом осуществляется анализ всех действия субъекта.

Четвёртый этап направлен на оценку эффективности решения. Если она негативна, то на пятом этапе вмешивается коуч, предлагает общий сценарий решения и анализирует эффективность каждой из использованных стратегий решения.

На шестом этапе предлагается серия задач, предполагающая

перенос полученных на первых этапах навыков на более широкий контекст. Если переноса не происходит, продолжается совместный анализ метакогнитивных стратегий до их полного понимания. Седьмой этап – рефлексия и экспликация процесса переноса метакогнитивного навыка.

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

Данная структура обучения позволяет, на наш взгляд, сделать его системным и последовательным, а значит, и более эффективным.

Развитие конфликтной компетентности руководителя может также включать в себя следующие модули:

1) диагностический – выявление уровня сформированности базовых качеств (подсистем) конфликтной компетентности перед началом совместной работы;

2) мотивационный – определение значения конфликтной компетентности как важного условия эффективности профессиональной деятельности; формирование установки на развитие мотиваций достижения, аффилиации и профессионального совершенствования;

3) когнитивный – формирование метакогнитивных знаний, метакогнитивных стратегий, развитие метакогнитивного потенциала и способности выделения конфликтной проблемности;

4) регулятивный – обучение приемам эмоционально-волевой саморегуляции, рефлексивности, эмпатии, развитие социального интеллекта и навыков достижения консенсуса;

5) коммуникативный – развитие способности к конструктивному взаимодействию, развитие навыков медиации;

6) оценочный – выявление динамики развития базовых качеств, характеризующих конфликтную компетентность руководителей на конечном этапе данной программы.

Следующим условием развития конфликтной компетентности является необходимость применения активного метода обучения [3]. Данный метод представляет совокупность способов организации и управления учебно-познавательной деятельностью, ориентированных на конструирование управленческих и педагогических ситуаций, характеризующихся активизацией мышления и поведения участников группы. Как показывает практика, хорошо себя зарекомендовали такие методы, как имитационные игровые (деловые, организационно-деятельностные игры, разыгрывание ролей, моделирование ситуаций), имитационные неигровые (ситуационный анализ, мозговой штурм), так и неимитационные (проблемный семинар, дискуссия, коллективная творческая деятельность, групповое консультирование).

Таким образом, разработку комплексных программ по развитию

базовых качеств, характеризующих конфликтную компетентность, можно рекомендовать с позиций игротехнического подхода и активных методов обучения. При этом можно использовать процедуры коучинга, учитывать процессы рефлексивного управления и принципы метакогнитивного обучения.

Список литературы

1. Карпов А.В., Карпов А.А. Психология образовательной деятельности. Т 2. М.: РАО, 2018. 960 с.
2. Кипнис М. Тренинг лидерства. М.: Ось-89, 2004. 144 с.
3. Ключева Н.В. Лидер и его команда. Практика работы тренеров и кон-сультантов в организациях / под ред. Н.В. Ключевой. СПб.: Речь, 2008. 208 с.
4. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый: как разрешать конфликты. М.: Стрингер, 1992. 212 с.
5. Леонтьев Д.А. От инстинктов к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня, завтра // Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002. С. 4–13.
6. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: ИП РАН, 2013. 419 с.

METACOGNITIVE LEARNING AS A MEANS OF DEVELOPING CONFLICT COMPETENCE OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

A.S. Lukina

Moscow City Pedagogical University, Moscow

Approaches to development of effective programs of development of conflict competence of the head are designated. The emphasis is placed on reflexive management, which involves rethinking the management activities of the head, which is important in the development of programs for the development of conflict competence of the head. Practice-oriented learning technologies, such as game-technical approach and coaching, are considered. The main strategies of metacognitive behavior formation are outlined. The principles on the basis of which effective metacognitive training is based are formulated and its step-by-step scheme is built.

Keywords: *conflict competence, development of conflict competence, reflexive management, metacognitive strategies, metacognitive behavior, metacognitive learning, principles of metacognitive learning.*

Об авторе:

ЛУКИНА Анастасия Сергеевна – старший преподаватель кафедры клинической психологии, Институт психологии, социологии и социальных отношений ФГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (129226, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1), e-mail: lukina_as@mail.ru