

УДК 316.6+159.955

**МЕТАКОГНИТИВНОЕ ОБОСНОВАНИЕ
СИТУАТИВНОСТИ/НАДСИТУАТИВНОСТИ МЫШЛЕНИЯ
В КАЧЕСТВЕ КРИТЕРИЯ ОЦЕНКИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ
СИТУАЦИЙ В КОММУНИКАЦИЯХ**

М.М. Кашапов, И.В. Серафимович, Т.В. Огородова

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирических исследований, на основании которых выполнено теоретическое обобщение и метакогнитивное обоснование ситуативности/надситуативности мышления в качестве критерия оценки решения коммуникативных проблемных ситуаций. Сопоставление структурно-уровневой концепции профессионального мышления и метакогнитивного подхода позволило выявить специфику использования метакогнитивных стратегий в зависимости от типа профессионального мышления. Авторами показано, что уровень метакогнитивной активности влияет на интенсивность динамики перехода от ситуативного типа профессионального мышления к надситуативному и вариативность взаимодействия между типами. Обосновано, что при движении от ситуативного к надситуативному типу мышления акты решения ситуаций характеризуются направленностью на саморазвитие, творчество.

Ключевые слова: метапознание, профессиональное мышление, ситуативное мышление, надситуативное мышление, коммуникативные проблемные ситуации.

Введение

Система высшего образования на современном этапе характеризуется переходом на двухуровневую систему обучения, что предполагает перемещение фокуса внимания научно-педагогических работников на формирование системы компетентностей будущих специалистов. Компетентностная модель специалиста, ориентированная на сферу профессиональной деятельности, менее жёстко привязана к конкретному объекту и предмету труда, нежели квалификационная модель, характерная для прежних ГОСТов. С 1 сентября 2013 г. действует Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», и сейчас трудно даже примерно оценить масштаб реформ, которые ожидают высшую школу в связи с вступлением этого закона в силу. Соответственно, обучение метаоценке планирования, регулирования, прогнозирования, мониторинга, контроля собственной когнитивной деятельности повысит качество профессионального (дипломного и последипломного) образования. В силу указанных факторов представляется необходимым системное рассмотрение метакогнитивных основ профессионализации субъекта, а именно того аспекта, который связан с формированием и развитием профессионального надситуативного мышления, позволяющего решать разнообразные проблемные ситуации субъекту, профессиональная деятельность которого так или иначе связана с общением.

В настоящее время психологический статус метакогнитивных процессов всё ещё относится к числу малоизученных проблем. В частности, недостаточно чётко определено содержание категории метакогнитивных процессов, что в существенной мере затрудняет исследование структурной организации метакогнитивной системы и принципов, на основе которых эта организация функционирует. Знание закономерностей функционирования метакогнитивных процессов позволяет определить роль и место метакогнитивных процессов в общей структурно-уровневой организации психических процессов.

Анализ составных частей процессуальной стороны решения проблемной ситуации позволяет определить конкретные ориентиры профессионального обучения. С этой позиции особую важность приобретают исследования К. Диркс (K. Dirkes), Г. Шроу (G. Schraw), Р. Перкинс (R. Perkins), Б. Саломон (B. Salomon), С.Г. Парис (S.G. Paris), П. Уиноград (P. Winograd) и др., которые отмечают, что метакогнитивные стратегии могут быть целенаправленно развиты или сформированы. В свою очередь, сознательная опора на собственные метакогнитивные процессы повышает эффективность решения проблемных ситуаций.

Исследования, проводящиеся в русле метакогнитивного направления, ориентированы преимущественно на разработку проблем метакогнитивного обучения, метакогнитивного опыта, метакогнитивных способностей, индивидуальных стилей метакогнитивной организации и др. Проведённый нами в предыдущих публикациях [1–4] теоретический анализ концепций Дж. Флейвелла, Р. Стернберга, Д. Дернера, М. Феррари, Т. Нельсона и Л. Наренса, Г. Уэллмена, Э. Брауна, М. Лефевр-Пинара, У. Шнайдера, М. Прессли, Р. Джермена, К. Фогеля, М. Ваврика, П. Уолтона, У. Брюера, У. Каралиотаса, Д. Шенка, К. Лина, М.А. Холодной, Э. Блэки и С. Спенса, А. Кориат, Р. Леви-Садот, Л. Редер, Х. Майер, С. Виттрок, В. Хаак, К. Хольм, К. Вагнер, Д. МакДермотт, Ч. Тересен, Д. Махони, У. Мишель, Ф. Камфер, Л. Гримм позволил обосновать вывод о том, что рассмотрение метакогнитивных процессов в отрыве от категории деятельности априори ведёт к заужению теоретической и методологической базы для их изучения, к ограничениям в интерпретации результатов и их прикладного значения. Без должного внимания к метакогнитивным процессам психология деятельности не сумеет решить на высоком научном уровне многие вопросы, касающиеся эффективности профессиональной реализации и развития (например, вопросы, связанные с исследованием структуры и содержания рефлексивных механизмов регуляции деятельности).

В результате анализа литературы было обнаружено, что число российских психологов, занимающихся изучением метакогнитивных особенностей познавательной деятельности, недостаточно широко (В.А. Барабанщиков, В.В. Знаков, А.В. Карпов, В.Я. Ляудис, Ю.В. Пошехонова, А.О. Прохоров, Е.А. Сергиенко, М.А. Холодная). В.Я. Ляудис [5] предлагает трактовать структуру познавательной деятельности как систему метапознавательных процедур и действий. С точки зрения М.А. Холодной [6], когнитивные стили могут рассматриваться как метакогниции на том основании, что это «другой» тип интеллектуальных способностей, отличием которых является построение ментального образа конкретной ситуации и организация контроля за процессами переработки информации (что так или иначе указывает на их метакогнитивный характер).

А.В. Карповым метакогнитивные образования, их формирование и развитие рассматриваются с позиции основных принципов системогенеза [7]. А.О. Прохоровым и А.В. Черновым метакогнитивные характеристики исследуются в их взаимосвязи с рефлексивной регуляцией [8], и представленные ими разнообразные результаты доказывают, что рефлексивная регуляция психических состояний опосредуется в том числе метакогнитивными характеристиками.

Таким образом, согласно результатам исследований степень использования метакогнитивных процессов и стратегий влияет на успешность решения коммуникативных проблемных ситуаций, что обуславливает необходимость дальнейшего изучения функциональных, процессуальных, операционных и других показателей метакогнитивной регуляции профессионализации субъекта.

Методика и организация исследования

На различных этапах изучения использовались общеизвестные и авторские методы и методики. Из авторских методик исследования применялись следующие:

- 1) Опросник на определение доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций (Ю.Н. Дубровина, М.М. Кашапов);
- 2) Диагностика ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления (Т.Г. Киселёва, М.М. Кашапов);
- 3) Опросник способностей творческой личности (О.А. Шляпкинова, М.М. Кашапов);
- 4) Методика диагностики метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М.М. Кашапов, Ю.В. Пошехонова);
- 5) Методика на определение уровня прогнозирования в проблемных (конфликтных) ситуациях (И.В. Серафимович, М.М. Кашапов).

Разнообразие методов говорит о многоплановой работе по изучению профессионального мышления. И в то же время следует отметить, что в эпоху быстрой профессиональной интеграции и технологизации трудно фиксировать не только сам факт изменений, но и их результаты. В силу этих преобразований многие психодиагностические методики и задания, да и сами проблемные ситуации, выступающие в качестве стимульного материала, становятся несколько анахроническими, не отражающими реальной действительности, не всегда позволяющими фиксировать разные, в том числе существенные, грани профессионального мышления, его метакогнитивные особенности. Указанные факты стимулируют к поиску новых исследовательских ресурсов и возможностей.

Результаты исследования и их обсуждение

В качестве единицы профессионального педагогического мышления (ППМ), опираясь на идеи А.В. Брушлинского, Т.В. Кудрявцева, Ю.Н. Кулюткина, А.М. Матюшкина, С.Л. Рубинштейна, мы выделяем проблемность, которая осуществляет запуск мыслительного процесса профессионала. В зависимости от уровня обнаружения проблемности выявляются ситуативный и надситуативный типы профессионального мышления. В результате обнаружения проблемности объективная профессиональная ситуация трансформируется в субъективную

проблемную ситуацию, которая связывает мышление и деятельность профессионала.

Сопоставление структурно-уровневой концепции ППМ и метакогнитивного подхода позволило выявить специфику использования метакогнитивных стратегий преподавателями высшей школы в зависимости от уровня их ППМ (ситуативного, надситуативного). Ю.В. Пошехоновой показано, что в условиях специально организованного обучения преподавателей вуза установлена тенденция влияния уровня метакогнитивной активности на интенсивность динамики перехода от ситуативного уровня ППМ к надситуативному [9]. Е.В. Коточиговой, Т.В. Огородовой, О.А. Шляпниковой обосновано, что при переходе с ситуативного на надситуативный уровень мышления акты решения ситуаций характеризуются направленностью на саморазвитие, творчество [10–12]. Системное исследование проблемности как психологического фактора, обеспечивающего порождение познавательной мотивации профессионала в процессе разрешения проблемной ситуации, позволило установить, что надситуативно мыслящие профессионалы, независимо от вида трудовой деятельности (управленческая, педагогическая, врачебная, спортивная и т. д.), более успешно разрешают возникающие производственные затруднения [2, 9, 13], в том числе конфликтные ситуации [14, 15], чем ситуативно мыслящие специалисты.

Профессиональное мышление субъекта в различных отраслях деятельности не только даёт возможность адаптироваться, но и, во-первых, позволяет познавать и преобразовывать профессиональную среду, во-вторых, создаёт условия для изменения в собственном процессе мышления и деятельности. На наш взгляд, достижение максимальной интеграции преобразования себя и среды с учётом индивидуальных особенностей возможно при использовании надситуативного мышления. Здесь встаёт логичный вопрос: как и с помощью чего можно измерять мышление (и его результат), в ходе которого происходят преобразования личности, и как измерять те изменения в личности, которые произошли посредством мышления? Изменения и динамика личностных механизмов на этапах профессионализации были установлены в исследованиях М.М. Кашапова, Е.В. Шубиной (на примере педагогов), а некоторые новые возможности измерения процесса и результата практического мышления (при рассмотрении решения проблемных коммуникативных ситуаций), позволяющие сделать метакогнитивное обоснование ситуативности/надситуативности профессионального мышления в качестве критерия оценки решения, выполнены авторами публикации и будут представлены далее.

Так, М.М. Кашаповым и Е.В. Шубиной [16] было проведено исследование изменений профессионально важных качеств учителей начальных классов в контексте выявления динамики ППМ и его взаимосвязей с личностными особенностями на этапе профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала (использовались и представленные выше методы). В исследовании приняли участие 486 человек (учителя школ Вологодской области и студенты Вологодского педагогического колледжа). Динамика уровневых характеристик ППМ учителей начальных классов на стадиях профессионального обучения, адаптации, развития и реализации профессионала носит положительный линейный характер, что отражено на рис. 1. При этом существуют различия

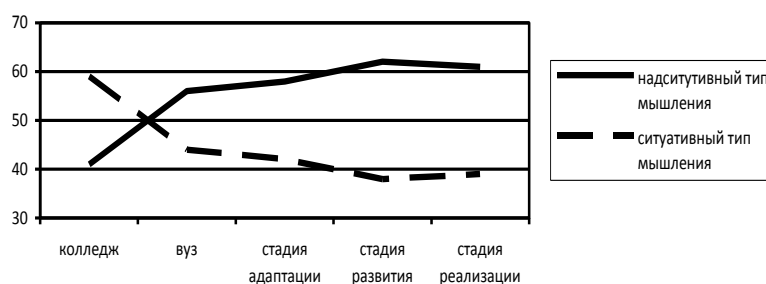


Рис. 1. График динамики уровневых характеристик педагогического мышления учителей начальных классов

в структуре базовых компонентов профессиональных качеств на стадиях адаптации, развития и реализации профессионала: большей изменчивостью на разных стадиях профессионализации обладают уровневые характеристики ППМ и самооценка профессиональных позиций педагога. Динамика структурных индексов носит отрицательный нелинейный характер: значительное снижение индекса когерентности и организованности структур у учителей с первой категорией и дальнейшее его повышение у учителей с высшей категорией.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы о динамике личностных механизмов ППМ учителей начальных классов на этапах профессионализации.

1. На этапе профессионального обучения происходят изменения в операционно-логической стороне ППМ, которые связаны с личностными характеристиками. Студенты с надситуативным уровнем ППМ демонстрируют способность и готовность к творчеству, интернальный уровень субъективного контроля.

2. Педагоги, находящиеся на этапе профессиональной адаптации, отличаются по типу ППМ от педагогов, проходящих стадии развития и реализации профессионала (ниже уровень обнаружения педагогической проблемности). Надситуативность связана с высоким уровнем творческих способностей.

3. На стадии реализации профессионала надситуативный уровень обнаружения педагогической проблемности связан с невысокой самооценкой способности самопознания: высокий уровень принимаемых педагогических решений и одновременно слабая вера в свои возможности и способность управлять профессиональным развитием.

4. Структура базовых качеств учителей начальных классов имеет свою специфику на стадиях адаптации, развития и реализации профессионала. При увеличении стажа педагогической деятельности и повышении квалификационной категории изменяется структурный вес ППМ, профессиональные позиции учителя. ППМ (уровневые характеристики) обладает наибольшим структурным весом на стадии адаптации.

Таким образом, на примере представителей педагогической профессии мы рассмотрели преобразования самой личности, которые могут происходить посредством профессионального мышления. Следующая цель нашей работы заключалась в разработке диагностического и измерительного инструментария, адекватного поставленным ранее общим целям и задачам. Для анализа проблемных

ситуаций нами был предложен «Метод ретроспективного описания и прогностического самоанализа испытуемым проблемной ситуации» (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович). Указанный метод состоит из опросника «Проблемная ситуация: кто и что, почему, зачем и как, а потом...» (И.В. Серафимович) и технологии обработки опросника (совокупность различных критериев). Рассмотрим подробнее каждый компонент метода.

Опросник «Проблемная ситуация: кто и что, почему, зачем и как, а потом...» (И.В. Серафимович). Вспомните, пожалуйста, одну из проблемных ситуаций, с которой Вам пришлось столкнуться в своей профессиональной деятельности (затруднения в действиях, мыслях, рассогласования с коллегами, непонимание идей, неприятие требований и т. д., которые возникли неожиданно). После этого выполните следующий ряд заданий:

1. *Кто и что?* Коротко опишите ситуацию (что произошло, Ваша реакция на случившееся, условия происходящего, реакция оппонента).

2. *Почему* Вы стали прилагать усилия для решения ситуации? Чем она Вас «задела»? Почему Вы обратили на неё внимание? В чём для Вас заключается проблемность ситуации? Опишите содержание Вашего затруднения (признаки, параметры).

3. *Зачем?* Какие цели Вы ставили? На какой критерий (критерии) Вы ориентировались в поисках этого решения? Что для Вас было важным при решении ситуации (сохранить отношения, выгодно выглядеть и т. п.).

4. *Как?* Что Вы собирались делать? Что сделали? Вы нашли решение (сразу или искали потом, или оно не найдено до сих пор, или найдено, но Вас не устраивает)? Как Вы определили успешность ваших действий? Какие средства Вы использовали для решения и почему?

5. *А потом?* Имела ли ситуация в будущем (ближайшем, отдалённом) последствия, если да, то какие?

Примечания к опроснику. 1. Испытуемые должны написать не одну, а несколько проблемных ситуаций из разных сфер профессиональной деятельности (отношения с вышестоящими структурами, например с руководством, а также с коллегами, клиентами (родителями), воспитанниками (детьми, учащимися)) для возможности целостной оценки метакогнитивных образований, которые развиваются и формируются длительно. 2. Возможны модификации первичной инструкции (в зависимости от темы изучения и поставленных целей). 3. Для структурирования информации, получаемой от испытуемого, и описания проблемной ситуации рекомендуется использование табл. 1.

Табл. 1

Алгоритм осмысления проблемной ситуации

Профессиональная (жизненная) проблема	Реальное поведение (Ваши действия, мысли, чувства и т. д.)	Следствия (ближайший результат Ваших действий)	Последствия (отдалённые результаты Ваших действий: неделя, месяц, год, 3 года, 5 лет, 10 лет и т. д.)
Ситуация	Ход	Исход	Последствия
Кто и что, почему?	Зачем и как?	Чем всё закончилось?	А потом?

Комментарии к опроснику. Вопросы были нами составлены и скорректированы эмпирическим путём (после сбора порядка 500 проблемных ситуаций) с учётом их практической ценности. На сегодняшний день можно утверждать, что все пять вопросов соответствуют рефлексивным механизмам творческого мышления, выделенным в работах М.М. Кашапова, Е.В. Коточиговой, Т.В. Огородовой [10, 11]: 1) операционные (аналогия, антиципация, верификация, абстрагирование, обобщение, сравнение, анализ); 2) функциональные (диагностические, преобразовательные: формирование, коррекция, создание новых интеллектуальных качеств педагогического мышления); 3) уровневые (ситуативный, надситуативный); 4) личностные (личностная адаптация, рефлексия, эмпатия); 5) деятельностные (профессиональная адаптация, оптация, идентификация, целеполагание, мотивация).

Вопрос про проблемность, вернее последнюю часть вопроса, использует и Е.В. Конева в опроснике «Ситуации проблемности в общении», но наша практика работы с описанием проблемных ситуаций у специалистов разных профессий (менеджеры, руководители, врачи, педагоги дошкольного, школьного и вузовского профиля, социальные работники, работники налоговой службы, педагоги-психологи) показала, что у испытуемых слово «проблемность» часто вызывает негативную реакцию или ассоциацию с серьёзными проблемами в деятельности, которыми не всегда приятно делиться, поскольку это нарушает зону психологической комфортности.

Поскольку профессиональный опыт плохо вербализуется и сознаётся, обладает высокой мерой индивидуальности (и в этом мы согласны с Е.В. Коневой [17]), то описание даёт возможность структурирования информации испытуемым и выделение принципиально важных и значимых для него моментов, некоторой интеграции именно его профессионального опыта. Исследователю же это предоставляет возможность рассмотреть прошедшие (или происходящие и по сей день в ментальной презентации субъекта) процессы мышления относительно «бывших» проблемных ситуаций, иными словами – «нынешнее мышление о бывшем мышлении». Здесь мы находим подтверждение наших предположений и у А.В. Карпова: различные содержательно-информационные образования психики (знания, «субъективная информация», «ментальные репрезентации») не только несут информацию и содержание, но и «имеют в своей совокупности статус структурного уровня в общей организации психики» [7]. Именно поэтому описанные испытуемыми проблемные ситуации могут вызывать недоумение и вопросы у их коллег: «Ну и что здесь решать? Где проблема-то?»

Важно отметить, что ретроспективный анализ прогнозируемых результатов запускает, если можно так выразиться, процессы формирования, а в дальнейшем, возможно, и саморазвития, и самосовершенствования составляющих метамышления, в нашем случае – структурных компонентов надситуативности. Подтверждение такой возможности можно найти в некоторых исследованиях метакогнитивных. Так А.В. Карпов доказал, что в системогенезе метакогнитивной системы происходит инверсия и «опережающими темпами формируется не относительно более простой процесс (метапамять), а относительно более сложный (метамышление)» [7, с. 124]. В исследованиях А.О. Прохорова, А.В. Чернова, которые рассматривают отношения между рефлексией и различными метастратегиями

(осознанное принятие решений, осмысление полученных результатов, проигрывание позиции собеседника, письменная фиксация собственных мыслей, а также построение ментальных репрезентаций опыта) показано, что рефлексия «усиливает влияние метастратегии на состояния, выполняя функцию фасилитатора» [8, с. 86]. Таким образом, анализ проблемности с помощью метода ретроспективного описания и прогностического самоанализа испытуемым проблемной ситуации даёт возможность рассматривать некоторые компоненты метакогнитивных процессов в тесной связи с категорией деятельности.

Технология обработки опросника. Полученные данные (описание проблемных ситуаций испытуемыми) анализировались, во-первых, по определённым критериям (обязательно нескольким), во-вторых, различными способами обработки (индивидуальная, групповая, экспертная, самооценочная). Выбор критериев и способов обработки зависит от целей исследователя. Перечислим подобранные нами критерии, подходящие для анализа проблемных ситуаций:

- 1) критерии определения ситуативности/надситуативности профессионального мышления (критерии М.М. Кашапова, И.В. Серафимович);
- 2) экспресс-выявление уровня правильности решения (критерии С.А. Гильманова);
- 3) шкала уровней творчества в решениях Е.К. Осиповой;
- 4) шкала уровней развития прогнозирования (Л.А. Регуш, И.В. Серафимович);
- 5) психолингвистический анализ текста аналогично методике «Кто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд, модификация Т.В. Румянцевой);
- 6) параметры для общих сравнений различных описаний проблемных ситуаций (анализ взаимодействия партнёров) Е.В. Коневой, В.К. Солондаева [17].

В данной публикации мы рассмотрим и прокомментируем соотношение друг с другом лишь нескольких критериев. Содержание критериев С.А. Гильманова и Е.К. Осиповой было оставлено без существенных изменений, мы модифицировали только направленность, сделав её профессиональной. Критерии под номерами 5 и 6 оставлены в предложенной авторами обработке. Параметры для обработки результатов по «Шкале уровней развития прогнозирования» (Л.А. Регуш, И.В. Серафимович) подробно представлены в «Методике на определение уровня прогнозирования в проблемных (конфликтных) ситуациях» (И.В. Серафимович, М.М. Кашапов) и в данном случае рассматриваться нами не будут.

Здесь мы постараемся ответить на вопросы следующего характера. Почему именно эти критерии? В чём их особенность? Почему их должно быть несколько? Во-первых, выбирая тот или иной критерий, мы оставляем за рамками анализа часть аспектов практического мышления, то есть теряем целостность процесса как такового. Во-вторых, высокие баллы по одним критериям практического мышления не гарантируют таких же результатов по другим критериям, может быть как парадоксальное единообразие (например, одинаково высокие баллы по разным критериям) так и противоречивое единство (несоответствие результатов оценивания одного и того же мыслительного процесса по разным критериям). В этом проявляется индивидуальность и уникальность мыслительного процесса, которая тоже может остаться за рамками исследования. В-третьих, выбрав не совсем подходящий критерий для данного вида деятельности, мы можем дать

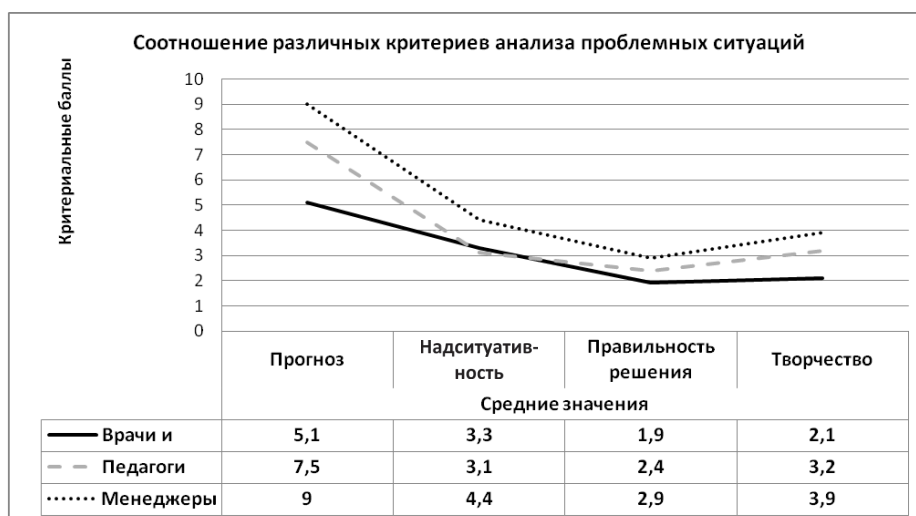


Рис. 2. Диаграмма соотношения различных критериев анализа проблемных ситуаций на разных выборках

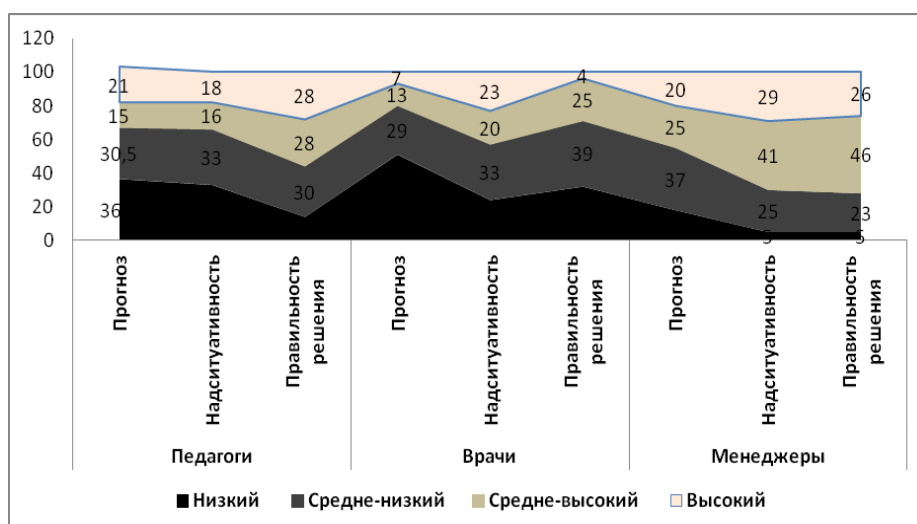


Рис. 3. Диаграмма с уровнями прогнозирования, надситуативности и правильности решения на выборках педагогов, врачей и менеджеров-управляющих

ошибочную оценку уровню профессионального мышления или не учесть его специфику. Так, в зависимости от особенностей деятельности низкий балл по какому-либо критерию может не являться основанием для низкой оценки уровня практического мышления (рис. 2, 3).

Например, в некоторых исследованиях под руководством И.В. Серафимович (совместно с И.Н. Саидовой, Д.А. Сирым, С.Г. Юнусовой, 2013) [4, 18] по критерию С.А. Гильманова получены данные, согласно которым врачи и медицинский персонал имеют очень малое число удачных и оригинальных решений (4% от всей выборки, в то время как у менеджеров – 26%, у педагогов – 28%) и высокий процент решений, несоответствующих цели деятельности, с отрицательным результатом (32%, тогда как у менеджеров – 6%, у педагогов – 14%).

Табл. 2

Оценка достоверности различий между выборками

Сравниваемые выборки	Значения <i>t</i> -критерия Стьюдента			
	Прогноз	Надситуативность	Правильность решения	Творчество
Врачи и педагоги	-4.533**	0.294	-4.22**	-6.502**
Врачи и менеджеры	-7.842**	-4.669**	-9.031**	-9.996**
Педагоги и менеджеры	-2.247*	-5.010**	-4.737**	-3.208**

Примечание: уровень значимости связей: ** -0.99; * -0.95, $T_{крит} = 1.9818$ и 2.6213 соответственно.

Это, на наш взгляд, может быть связано со спецификой медицины: технологии лечения многих заболеваний заранее predetermined, присутствует строгая логичность медицинских предписаний, и их нарушение может привести к неблагоприятным исходам. Индивидуальный творческий подход в лечении пациента и во взаимодействии с ним даже на уровне здравого смысла не связывается в сознании с профессиональным подходом к деятельности. Таким образом, сами решения верные, но критерий не в полной мере охватывает специфику врачебной деятельности.

Что касается прогнозирования при решении проблемных ситуаций (у врачей низкий уровень прогнозирования -51%, у менеджеров - 18%, у педагогов - 36.5%), то существуют достоверные отличия между всеми выборками (рис. 2, 3). На наш взгляд, это связано со спецификой управленческой деятельности, которая предполагает более развитые навыки предвидения.

Между отдельными выборками имеются существенные отличия и по критерию ситуативности/надситуативности при принятии решений (см. табл. 2). Отношение ситуативности к надситуативности у педагогов составляет 66% к 34%, у врачей - 57% к 43%, у менеджеров - 30% к 70% ($p \leq 0.05$).

Но только ли разнообразные критерии позволяют дать метакогнитивное обоснование надситуативности (в условиях решения проблемных коммуникативных ситуаций)? На наш взгляд, это можно сделать, используя различные вариации в способах обработки.

Обработка проблемной ситуации производится несколькими способами: индивидуальным, групповым, экспертным и самооценочным. Попробуем на эмпирическом примере показать ценность и практическую полезность, а также научную значимость такой вариативности в способах обработки. Несколько лет назад, когда идея здоровьесберегающей педагогики и психологии здоровья активно внедрялась и развивалась на базе ярославских школ, департаментом города была поставлена цель - разработать компоненты практической программы взаимодействия Центров психолого-медико-социального сопровождения и школьных коллективов (педагогов, администраторов) по формированию у школьников мотивации к здоровому образу жизни. Нами было проведено исследование с целью определения комплекса факторов, препятствующих деятельности руководителя в рамках проекта мотивации учащихся и учителей к здоровому образу жизни [19]. Выборка включала в себя 59 заместителей директоров школ в возрасте от 29 до 65 лет всех районов Ярославля. Сбор проблемных ситуаций осуществлялся в рамках тренинговых мероприятий и проблемных семинаров,

посвящённых указанной проблематике. Первоначально проблемные ситуации были оценены экспертами по различным критериям, в результате были получены низкие баллы по всем критериям. Что же из этого следует? Администраторы среднего звена «вдруг» разучились решать новые проблемные ситуации, а старые способы оказались неподходящими? Или проблемность была неточно сформулирована? Или эксперты оказались некомпетентны? Чтобы разрешить это противоречие, мы решили воспользоваться групповой обработкой проблемных ситуаций, когда ситуативность/надситуативность мышления может быть оценена в контексте данной выборки по отношению к проблеме. Аналогичная оценка некоторых проявлений оригинальности содержится в тестах «Многозначные слова» (Т.В. Огородова, М.М. Кашапов), «Диагностика вербальной креативности» (модифицированный тест С. Медника). Все проблемные ситуации, описанные заместителями директоров школ, нами были классифицированы по нескольким группам для удобства анализа и выделения направлений практической педагогико-психологической работы как с администрацией образовательных учреждений, так и с педагогическими коллективами. Наиболее часто встречающиеся группы проблемных ситуаций содержат следующие составляющие.

I. Внешние препятствующие факторы (условно можно назвать ситуативной направленностью профессионального мышления):

1) абстрактно-обобщённого плана, содержащие обобщённо-негативную констатацию уровня развития общества, принципы долженствования по отношению к окружающим («Это должны делать родители, психологи, врачи...»; «Нет реальных условий для решения проблем»; «Дети все разные – проблему не решишь...»; «Нет помощи от врачей, психологов, директора, государства...»; «Учителя не чувствуют поддержки от властей»);

2) конкретного плана («Нет научных рекомендаций, практических пособий, планов классных часов, мероприятий по ЗОЖ»).

II. Внутренние препятствующие факторы (условно можно назвать надситуативной направленностью профессионального мышления):

1) факторы, связанные с необходимостью профессионального совершенствования, а именно неглубокое и нецелостное понимание целей обучения («В первую очередь программу выдать, поэтому на остальное нет времени...»; «Это не входит в преподавание предмета, в обязанности педагога...»);

2) факторы, связанные с необходимостью личностного совершенствования: а) ценностно-смысловой компонент (низкая мотивация педагогов к решению проблемы ЗОЖ, недооценка значимости данной проблемы в условиях учебно-воспитательного процесса, отсутствие желания, интереса); б) поведенческо-деятельностный компонент (отсутствие у педагогов времени и соответствующих умений); в) интеллектуально-когнитивный компонент (отсутствие знаний по проблеме сохранения здоровья, в том числе собственного).

Такая обработка, во-первых, дала возможность по новой шкале оценить проблемные ситуации администраторов и зафиксировать наличие разных уровней практического мышления и их особенности. Во-вторых, была предложена программа работы с руководителями образовательных учреждений, включающая следующее: разработку способов и приёмов перевода внешних препятствующих факторов по проблеме ЗОЖ во внутренние; создание методических рекомендаций,

пособий для классных руководителей по внедрению и учёту в практической педагогической деятельности фактора здоровья как обеспечивающего высокую эффективность и результативность всего учебно-воспитательного процесса.

Заключение

Во-первых, обобщение эмпирических данных позволяет выделить как минимум три метакогнитивных признака надситуативного мышления: 1) включённость в ситуацию (расширение и углубление анализа познаваемой и преобразуемой ситуации и себя в ней); 2) конструктивный выход за пределы решаемой ситуации; 3) преобразующая направленность мышления на себя как основного субъекта познания и разрешения профессиональной проблемной ситуации.

Во-вторых, виды проблемности и её компоненты определяют содержание профессионального опыта субъекта деятельности. Видами являются внешняя проблемность (анализ сложной ситуации с целью нахождения внешних средств разрешения проблемы) и внутренняя (поиск внутренних индивидуальных средств разрешения проблемы). Существенную роль при этом играют условия возникновения и реализации проблемности, особенности организации её структуры. Так, структура проблемности характеризуется двойственностью: 1) заметить; 2) разрешить. К компонентам проблемности можно отнести: умение отделять главную проблему от второстепенной; умение задавать проблемные вопросы самому себе и другим (обучаемым, оппонентам); умение выделять «актуальные» и «перспективные» проблемы. Условия реализации проблемности: близость, значимость, наличие интереса, доступность профессионалу, который, решив проблему, может получить для себя нечто новое.

В-третьих, рассмотрение в динамическом единстве метакогнитивных процессов и деятельности, а также профессионального мышления при решении проблемных ситуаций коммуникативного плана позволило нам комплексно подойти к исследуемой проблеме. В результате обнаружения проблемности объективная профессиональная ситуация трансформируется в субъективную профессиональную проблемную ситуацию, через которую связываются мышление и деятельность профессионала. Метакогнитивная направленность надситуативного профессионального мышления может быть как сугубо индивидуальным, так и социально-профессиональным феноменом (новые проблемные ситуации, появляющиеся в техногенном обществе, по отношению к которым требуется определение вектора решения проблемного поля).

В-четвёртых, нам удалось показать, что профессиональное надситуативное мышление субъекта даёт возможность осуществлять несколько функций: адаптационную, преобразующую (по отношению к профессиональной среде и себе самому), интегративную (позволяющую сбалансированно осуществлять все предыдущие функции), регулятивную. Выбор приоритетной функции или функций в контексте определённой проблемной ситуации лежит на метанадситуативности, оценка которой возможна только с помощью различных критериев и разнообразных методов.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-06-10823а).

Summary

M.M. Kashapov, I.V. Serafimovich, T.V. Ogorodova. Metacognitive Substantiation of Situational/Metasituational Professional Thinking as the Evaluation Criterion of Communicative Situation Solving.

The results of the empiric study used as theoretical foundations and metacognitive substantiation of situational/metasituational professional thinking, which is the evaluation criterion of communicative situation solving, are presented. The comparison of the multilayered construction of professional thinking and the metacognitive approach has made it possible to reveal the specific features of metacognitive strategies according to the type of professional thinking. It has been demonstrated that the level of metacognitive activity influences the dynamics of transition from situational professional thinking to metasituational one, as well as the variations in interaction between the types. It has been proved that the acts of problem solving during the transition from situational to metasituational thinking are characterized by the orientation to self-development and creativity.

Keywords: metacognition, professional thinking, situational thinking, metasituational thinking, problematic communicative situations.

Литература

1. *Кашапов М.М.* Когнитивное и метакогнитивное понимание структурно-динамических характеристик профессионального мышления // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / Под ред. М.М. Кашапова, Ю.В. Пошехоновой. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – С. 35–121.
2. *Кашапов М.М.* Творческое профессиональное мышление как метапознавательная характеристика преподавателя // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Ч. 2. / Отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2012. – С. 506–509.
3. *Кашапов М.М.* Учёт метакогнитивных и акмеологических характеристик творческого профессионального мышления в образовательном процессе // Экопсихологические исследования – 3 / Под ред. В.И. Панова. – М.: ФГНУ «Психологический институт» РАО; СПб.; Нестор – История, 2013. – С. 337–349.
4. *Серафимович И.В.* Влияние прогностической метакогниции на конфликтную компетентность в профессиях типа «человек – человек» // Вестн. Челяб. гос. ун-та – 2013. – № 34 (325). – С. 6–14.
5. *Ляудис В.Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. – М: НИИОП АПН СССР, 1980. – С. 37–52.
6. *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – М.: PerSe, 2002. – 303 с.
7. *Карпов А.В.* Психология сознания. Метасистемный подход. – М.: РАО, 2011. – 1087 с.
8. *Прохоров А.О., Чернов А.В.* Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности // Экспериментальная психология. – 2014. – Т. 7, № 2. – С. 82–93.
9. *Пошехонова Ю.В.* Педагогическое мышление, креативность и метапознание у педагогов вузов и средних общеобразовательных школ // Креативность как ключевая компетентность педагога / Под ред. М.М. Кашапова, Т.Г. Киселёвой, Т.В. Огородовой. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – С. 140–149.
10. *Коточигова Е.В.* Психологические особенности творческого педагогического мышления: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2002. – 24 с.

11. *Огородова Т.В.* К вопросу о творческом мышлении экономистов // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / Под ред. М.М. Кашапова, Ю.В. Пошехоновой. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – С. 245–256.
12. *Шляпникова О.А.* Творческие способности в контексте исследования креативной компетентности педагогов // Креативность как ключевая компетентность педагога / Под ред. М.М. Кашапова, Т.Г. Киселёвой, Т.В. Огородовой. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – С. 109–133.
13. *Киселёва Т.Г.* Оценивание как показатель уровня педагогического мышления учителя // Психология педагогического мышления: теория и эксперимент. – М.: ИП РАН, 1998. – С. 92–100.
14. *Башкин М.В.* Роль креативности в разрешении конфликтов на различных этапах обучения и профессионализации личности // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / Под ред. М.М. Кашапова, Ю.В. Пошехоновой. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – С. 256–268.
15. *Кашапов А.С.* Когнитивные и метакогнитивные характеристики конфликтоустойчивости в процессе социально-психологической адаптации студентов // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / Под ред. М.М. Кашапова, Ю.В. Пошехоновой. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – С. 269–320.
16. *Шубина Е.В.* Динамика профессионально важных качеств учителей начальных классов на разных стадиях профессионализации: Дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2014. – 163 с.
17. *Конева Е.В., Солондаев В.К.* Психологический анализ взаимодействия врач–пациент в педиатрии // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2013. – № 6 (23). – URL: http://www.mprj.ru/archiv_global/2013_6_23/nomer/nomer08.php, свободный.
18. *Серафимович И.В.* Роль и значение прогностической метакогниции для формирования и развития конфликтной компетентности // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / Под ред. М.М. Кашапова. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – С. 163–192.
19. *Серафимович И.В.* Проблема здорового образа жизни: прогнозирование возможных проблемных ситуаций в деятельности руководителя образовательного учреждения и пути их решения // Материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 200-летию ЯрГУ им. П.Г. Демидова / Под ред. М.М. Кашапова. – Ярославль: ЯрГУ, 2003. – С. 85–91.

Поступила в редакцию
27.04.15

Кашапов Мергалис Мергалимович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, заместитель декана по научной работе факультета психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия.

E-mail: smk007@bk.ru

Серафимович Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и экономических дисциплин, Ярославский филиал Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, г. Ярославль, Россия.

E-mail: iserafimovich@yandex.ru

Огородова Татьяна Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия.

E-mail: shtak@bk.ru